

Ankara Üniversitesi
Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12

TÜRKİYE'DE ÇOCUK OYUNLARI: ARAŞTIRMALAR

Yayına Hazırlayanlar
Prof.Dr. Bekir Onur
Uzm. Neslihan Güney

ANKARA 2004

Bu kitap KÖK Yayıncılık desteğiyle yayımlanmıştır

Ankara Üniversitesi
Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12

Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar

Yayına Hazırlayanlar: Prof.Dr. Bekir ONUR, Uzm. Neslihan GÜNEY
Dizgi: Hülya ATEŞ
Sayfa düzeni:
Kapak tasarımı:
Kapak fotoğrafı: Uçurtma uçuran çocuklar (Zeynep Selçuk 2004)
Baskı:

ISBN: 975-

Ankara 2004

ANKARA 2004
KÖK Yayıncılık desteğiyle yayımlanmıştır

İçindekiler

Sayfa

Önsöz

Giriş

Oyun araştırmaları

- Figen ÇOK, Müge ARTAR, Tülin ŞENER, Melike Türkan BAĞLI: Kentlerde açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği
- Melike Türkan BAĞLI: Çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında sosyal etkileşim
- Bekir ONUR, Nermin ÇELEN, Figen ÇOK, Müge ARTAR, Tülin ŞENER DEMİR: Türkiye’de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi
- Figen ÇOK, Müge ARTAR, Tülin ŞENER DEMİR: Ankara’da açık alanlarda çocuk oyunları
- Tülin ŞENER DEMİR: Okulöncesi eğitim kurumlarında oyun politikası
- Müge ARTAR: Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların “oyun hakkı”na ilişkin tutumları
- Nermin ÇELEN: Anababaların çocuğun “oyun hakkı”na ilişkin tutumları
- Melike Türkan BAĞLI: Televizyon ilintili çocuk oyunları üzerine bir araştırma
- Aynur OKSAL: Kuşaklararası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü
- Bekir ONUR, Tülin DEMİR: Türkiye’de çocukların oyuncak sandığı: Ulusal ve küresel etkenler
- Müge ARTAR, Bekir ONUR, Nermin ÇELEN: Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler: Kırsal kesimde bir araştırma
- Bekir ONUR, Nermin ÇELEN, Müge ARTAR: Türkiye’de geleneksel oyuncaklar: Köy-kent karşılaştırması

Contens

Forward

Page

- Figen ÇOK, Müge ARTAR, Tülin ŞENER, Melike Türkan BAĞLI: Children's outdoor games in cities
- Melike Türkan BAĞLI: Children's social interactions on different apparatus in the playgrounds
- Bekir ONUR, Nermin ÇELEN, Figen ÇOK, Müge ARTAR, Tülin ŞENER DEMİR: Children's need for toys from mother's viewpoint in two cities in Turkey
- Bekir ONUR, Figen ÇOK, Melike T. BAĞLI, Tülin ŞENER, Müge ARTAR: Children's outdoor games in big cities: Example of Ankara
- Tülin ŞENER: The play policies in the preschools in Ankara
- Müge ARTAR: Elementary school teacher's attitudes toward child's right to play
- Nermin ÇELEN: Parents attitudes towards child's "right to play"
- Melike Türkan BAĞLI: A research on television related games of children
- Aynur OKSAL: Intergenerational play: A bridge between adult and children culture
- Bekir ONUR, Tülin DEMİR: The national and global effects in toy box of children in Turkey
- Müge ARTAR, Bekir ONUR, Nermin ÇELEN: Changes in children's games throught three generations: A study in a rural setting in Turkey
- Bekir ONUR, Nermin ÇELEN, Müge ARTAR: Traditional toys in Turkey: Comparison in a rural and urban settings

Çocuk oyunları bibliyografyası

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) 1994'te kuruldu; geçen on yıl içinde başta çocuk oyunları olmak üzere çocuk kültürü alanında pek çok araştırma gerçekleştirildi. ÇOKAUM'un önem verdiği projelerden biri de Türkiye'deki oyun derlemelerini ve araştırmalarını bir araya getirip yayımlamaktı. Bu amaçla, önce Türkiye'de 1930-2001 yılları arasında yapılmış bütün oyun derlemeleri toplandı ve kitap olarak yayımlandı. Bu kitapta⁽¹⁾ 99 oyun ve tekerleme derlemesi bir araya getirilmiştir; bu sayının belirtilen tarihlerde yapılan ve yayımlanan hemen hemen bütün derlemeleri içerdiği düşünülmektedir. İkinci olarak Türkiye'de yapılan oyun araştırmalarını bir kitapta toplamak planlanmıştı; ancak, bu araştırmaların genellikle tez araştırması biçiminde olması ve çoğunun da yayımlanmaması nedeniyle sadece ÇOKAUM'un oyun araştırmalarıyla sınırlı kalınması uygun görüldü.

Türkiye'de yapılan oyun derlemelerine topluca bakıldığında göze çarpan en önemli nokta, genellikle bu derlemelerin hiçbir işleme tabi tutulmadan, hiçbir eleştiri ve yorum süzgecinden geçirilmeden ham malzeme olarak bırakılmasıdır. Başka bir deyişle, bölgeler arasındaki farklılık, zaman içindeki değişim, tarihsel ya da kültürlerarası karşılaştırma, etimolojik inceleme gibi hususlar çoğu zaman ihmal edilmiştir. En önemlisi de, yapılan derlemenin hiçbir kuramsal çerçeveye oturtulmamış olmasıdır. Metin And⁽²⁾, İlhan Başgöz⁽³⁾ gibi kültür tarihi ve halk bilimi araştırmacılarının Türkiye'deki çalışmalara yönelik en önemli eleştirileri de bu noktadadır: Kuramsal bir dayanak olmadığı için yorumlama, sonuç çıkarma aşamasına ulaşılmaması, dolayısıyla betimsel olmaktan öteye gidilememesi.

ÇOKAUM'un çalışmaları hem gelişim psikolojisini, hem de sosyoloji, antropoloji, etnoloji gibi diğer sosyal bilimleri temel almaktadır. "Psikolojide Oyun Araştırmaları" adıyla açtığımız yüksek lisans dersi sırasındaki çalışmalarımız bize göstermiştir ki, psikolojideki araştırmalar oyunu iki nedenle sınırlı olarak ele almaktadır. Bunlardan birincisi, psikolojide oyunun kendisinin değil oyun aracılığıyla kazanıldığı varsayılan yeteneğin ya da becerinin araştırılmak istenmesidir. Böylece oyun aracılığıyla bilişsel, toplumsal, hatta bedensel gelişimleri saptamak oyunun doğasını aydınlatmaktan daha önemli sayılmaktadır. (Ayrıca gelişim psikolojisinde genellikle erken çocukluk çağındaki oyunla ilgilenildiğini, ileri çocukluktaki kurallı oyunların ihmal edildiğini belirtebiliriz.) Yaklaşımına ilgili bu sınırlılığın yanında yöntembilimle ilgili bir sınırlılık daha vardır: Oyunu yapay koşullarda gözlemek, böylece çocukların gerçek oyun davranışlarını bir kez daha gözden kaçırmak. Aslında bu eksiklik günümüzde çocukla ilgili hemen hemen bütün araştırmalarda söz konusudur ve belirli bir çocuk anlayışından kaynaklanmaktadır: Çocuğu edilgin ve kültürel bağlamdan kopuk bir araştırma nesnesi olarak görmek. Böylece, Göncü'nün⁽⁴⁾ de dediği gibi, çocuk oyunlarını anlayabilmek için gelişim psikolojisinin sınırlarını aşmak ve konuya farklı bir yöntembilimle yaklaşmak gereği ortaya çıkmaktadır.

ÇOKAUM'un oyun araştırmaları bu sorunları olabildiğince çözmeyi hedeflemiştir. Bu kitapta yer alan araştırmaların hepsi doğrudan oyuna yöneliktir ve çocuğa sosyokültürel ortamı içinde yaklaşmaya çalışmıştır. Burada aktarılan araştırmalar, Türkiye'de çocuk oyunlarının Batı'da olduğu gibi bir modernleşme sürecinden geçmekte olduğunu, geleneksel özelliklerini gitgide yitirdiğini, dolayısıyla içeri kapandığını, doğal çevreden uzaklaştığını, kurumsallaştığını göstermektedir (o kadar ki, bugün Türkiye'de okul öncesi kurumlarda başka ülkelerden çevrilmiş oyun programları uygulamaya konmaktadır). Bu değişimin iyi mi kötü mü olduğuna ilişkin herhangi bir değer yargısında bulunmadan, değişimin ne yönde olduğunu saptamak çok önemlidir. Bu nedenle ÇOKAUM, çocuk oyunlarının bugününü ve geleceğini belirleyen gelişmeleri internet, bilgisayar oyunları, savaş oyunları gibi yeni oyun alanlarında araştırmaya önem vermektedir.

Bu kitaptaki araştırmaların çoğu ÇOKAUM'un çekirdek ekibi olan akademisyenler tarafından gerçekleştirildi ve yurt içindeki ve dışındaki kongrelerde bildiri olarak sunuldu, bazıları Türkçe ve İngilizce olarak yayımlandı. Bu yayınları Neslihan Güney yeniden derledi ve yayıma hazırladı (ayrıca kitaba bir de oyun araştırmaları kaynakçası ekledi). Kök Yayıncılık'ın sahibi ve yöneticisi Celal Musaoğlu, hazırlanan kitabı ÇOKAUM adına yayımlamayı kabul etti; bu değerli katkısından dolayı kendisine teşekkür borçluyuz. Böylece Türkiye'de çocuk oyunlarını farklı bir yaklaşımla ele alan araştırmamızın kitap olarak da geniş bir okur kitlesine ulaşacağını ve hizmet vereceğini umuyoruz.

Prof.Dr. Bekir Onur

Haziran 2004

-
- (1) Onur B. ve N. Güney (haz.) (2002). **Türkiye'de Çocuk Oyunları: Derlemeler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
 - (2) And, M. (1974). Oyun ve büğü. Türk kültüründe oyun kavramı. **Türk Dili**. 30(278), 915-917.
 - (3) Başgöz, İ. (2003). **Kardeşliğe Bin Selâm. İlhan Başgöz'le Söyleşi** (yay. haz. G. Pultar ve S.A. Cengiz). İstanbul: Tetragon İletişim Hizmetleri.
 - (4) Göncü, A. (2001). Çocuk oyunlarının gelişiminde toplumsal ve kültürel bağlamın rolü. B. Onur (yay.) **Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk** içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

GİRİŞ

Oyun konusu insanoğlunun dikkatini her zaman çekegelmiştir (Huizinga 1995). Batıda çocuk oyunlarından söz eden eski kaynağın on üçüncü yüzyıla, Doğuda ise on birinci yüzyıla kadar gittiği bilinmektedir. Buna karşılık bilimsel araştırmaların tarihi bir yüzyıldan fazla değildir. Önce felsefede, pedagojide, antropolojide başlayan oyun araştırmaları ve kuramları sonra psikolojide ve sosyolojide gitgide artarak sürmüştür; en yeni çalışmalar ise çocukluğun tarihi alanında yapılmıştır. Kuramsal ve görgül araştırmalarda ele alınan belli başlı konular oyun-iş ayırımı, oyunun çocuğun gelişimine katkısı, serbest ve programlı oyunların farkı, modern yaşam tarzının oyuna etkisi gibi konulardır. Oyun araştırmalarında en önemli sorunun yöntembilim sorunu olduğu, sık sık tekrarlandığı için doğru olduğu varsayılan görüşlerin mutlaka irdelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Oyunla ilgili kuramların on dokuzuncu yüzyılın sonu ile yirminci yüzyılın başında geliştiği görülmektedir. *Friedrich Froebel*'in kuramı oyunun eğitsel değerine ilişkin görüşleri pekiştirdi. *Herbert Spencer* oyunda "fazla enerji" kuramını ortaya attı; *Karl Groos* Spencer'i eleştirerek "egzersiz" ya da "uygulama" kuramını geliştirdi. *Stanley Hall* Gross'un egzersiz kuramını yetersiz ve yüzeysel bularak oyunu "özünü yineleme" kuramına bağladı. *Maria Montessori* de Froebel gibi çocuğun yetişkinin denetiminde kendi girişimiyle etkinlikte bulunmasını savundu; ama sosyodramatik oyunu değil, oyun malzemeleriyle yapılan inşa oyununu daha önemli saydı. *Jean Piaget*, bilişsel gelişim kuramında, Groos'un oyunun bir ön egzersiz olduğu görüşünü ve oyunun öğrenmede önemli olduğu yaklaşımını eleştirdi. Piaget'in kuramında oyunda özümleme önemlidir, oysa öğrenmede gerçekliğe uyum sağlamak söz konusudur. Piaget'e göre oyunun temel işlevleri, tekrarlama yoluyla mevcut becerileri geliştirmek ve çocuğa bir egemenlik duygusu kazandırmaktır. *Sigmund Freud* oyun konusuyla doğrudan ilgilenmemekle birlikte, psikanalitik kuram oyun terapisi yaklaşımında etkili olmuştur. Oyun, gerçeklik içinde ortaya çıkması tehlikeli olabilecek cinsel ve saldırgan dürtülerin güvenli bir biçimde dile getirilmesini sağlıyor, travmatik olayların üstesinden gelmeye ve rahatlamaya yardımcı olabiliyordu. *Susan Isaacs* oyunun duygusal yararları ile fiziksel, toplumsal ve bilişsel yararlarını birleştiren bir görüş geliştiriyor ve oyunu çocuğun işi olarak görüyordu. *Lev Vygotsky* de oyun kuramında gelişimin duygusal ve bilişsel yönlerini birleştiriyor, ama bunu sadece cinsel ve benzeri dürtüler için değil çok daha genel anlamda yapıyordu; mış gibi oyun düşsel bir durumdaki etkinlik aracılığıyla çocuğu halihazır durumun baskılarından kurtarıyordu. *Jerome Bruner*, *Sara Smilansky*, *Jerome Singer* gibi daha yeni yazarlar oyunla yaratıcılık arasındaki ilişkileri, fantezi ve sosyodramatik oyunun değerini vurguladılar. *Brian Sutton-Smith* de önceleri oyunun yaratıcılık açısından önemini destekledi, ama daha sonra "oyunun idealleştirilmesi" eğiliminden söz eder oldu; buna göre, oyun kuramları çocukların gerçek davranışlarını değil yetişkinlerin çocukları denetim altında tutma gereksinimlerini yansıtıyordu (Smith ve Cowie 1989).

Günümüze kadar oyunun doğası pek çok araştırmada incelenmiş, ancak oyunun önemine ilişkin varsayımlar çok az sınanmıştır. Smith ve Cowie (1989) oyunun önemi konusundaki araştırmaları üç grupta toplayabileceğimizi belirtiyor: Oyunun formu araştırmaları, ilişkisel araştırmalar, deneysel

araştırmalar. Birinci gruptaki araştırmalar -Piaget ve Bruner'in çalışmalarında olduğu gibi- oyunun evreleri, oyun içindeki davranışlar, oyunun sorun çözmedeki ve yaratıcılıktaki rolü gibi konularda bulgular sağladı. Güncel alışmalar, yapılanmamış serbest oyun etkinliklerinin çocuğun bilişsel gelişimine katkısının yapılanmış etkinliklerden daha az olduğunu gösterdi. Böylece oyunun varsayılan bilişsel yararları üzerinde daha fazla durulması ve eğitsel bir ereve oluşturulması gündeme geldi. Ancak oyunun bilişsel yararları konusunda yeterince güçlü kanıtlar elde edilemediği de görüldü. İlişkisel araştırmalar bazı oyunların gelişimin bazı alanlarını başka oyunlardan daha fazla etkilediğini gösteriyor, ancak nedensel bağları açıklayamıyordu. Düşsel oyunla yaratıcılık, inşa oyunuyla zeka puanları, fantezi oyunla toplumsal yeterlik arasındaki ilişkilerde durum böyledir. Deneysel araştırmalarda da oyun yaşantısındaki yararlar oyun yaşantısının olmadığı durumdaki yararlarla karıştırıldı. Bu tür araştırmalarda, yaklaşık on dakikalık sürelerle nesnelere belirli bir oyun durumuna konulan çocuklar, alternatif malzemelerle oynamak ya da hiç oynamamak durumundaki kontrol grubuyla, yaratıcılık, sorun çözme gibi konularda karışlaştırıldı. Bazı araştırmalar oyun yaşantısının bir üstünlük sağladığını göstermekle birlikte, daha yeni çalışmalar bu savı doğrulamadı; giderek ilk araştırmaların genellikle araştırmacılara bağlı nedenlerle yöntembilimsel açıdan pek sağlam olmadığı ortaya ıktı. Bütün önlemler alındığında bile oyun yaşantısının etkisine ilişkin çok az kanıt olduğu görülmüştür. Bundan çıkan sonuç, ya oyunun gerçek yaşamdaki yararlarının deneysel durumdakinden daha uzun sürelerde ortaya çıktığı ya da bu tür deneylerin ölçmede yeterince başarılı olmadığı yönündedir.

Sutton-Smith (1988; 1997; 2002), yaklaşık yüzyıldan beri gösterilen çabalara karşın, oyunu ve işlevini açıklamakta yetersiz kaldığımızı savunuyor. Sutton-Smith hepimizin oyunun neye benzediğini bildiğimizi, ama oyunu kuramsal olarak açıklamaya gelince çıkmaza girdiğimizi söylüyor. Bu yetersizliğin sonucu olarak iki eğilim ortaya çıkmıştır: Oyunun idealleştirilmesi ve evcilleştirilmesi. Sutton-Smith oyunu idealize etmeyen hiçbir oyun kuramı olmadığını belirtiyor. Bütün modern oyun kuramcıları oyunun çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu ileri sürmüşler, ama bu görüşü yeterince kanıtlayamamışlardır. Öte yandan, oyunun evcilleştirilmesi, kurumlardaki programlı, yönlendirilmiş, disipline edilmiş oyunların "iyi" oyun sayılması; bahçelerdeki, sokaklardaki atılgan oyunların "kötü" oyun olarak görülmesi anlamına geliyor. Bu yaklaşımın toplumsal ve kültürel -hatta ekonomik- birçok nedeni olduğu açıktır. McArdle (2001: 512) oyunla ilgili güncel durumu şöyle betimliyor: "Oyunu ticari bir kazanç fırsatı, bir baş belası ya da ciddi olmayan bir etkinlik olarak görme eğiliminde olan bir toplumda yaşıyoruz. Belki bunun sonucu olarak, oyun hükümetlerin ve yerel yönetimlerin planlarının dışında bırakılıyor ve örneğin ergenlik sorunlarını önleyebilecek ciddi bir aday olarak görülmüyor."

Piaget'in (1962) oyun alanındaki çalışmalarından bu yana oyunun çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi bilinmektedir. Başka bir deyişle, Piaget ocuğun gelişiminin oyunda *görülebileceğini* ortaya koymuştur. Ancak Piaget çocuğu kendi gelişiminin mimarı olarak tek başına ele alır; oysa Piaget'ten sonra gelen araştırmacılar (örneğin Hutt, Vygotsky, Bruner, vb.) ocuğu toplumsal çevrenin bir parçası olarak görürler ve çocuğun gelişiminde etkileşimin önemini vurgularlar. Daha yeni araştırmalar

yetişkinlerin çocuğun oyununa katılmasının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Özellikle sosyo-dramatik oyunlarda yetişkinin katılımının çocuğun dil ve toplumsal gelişimine önemli bir destek sağladığı saptanmıştır. Piaget'ten bu yana oyunun içeriğinin, formunun ve gelişim evrelerinin evrensel olduğu kabul ediliyordu. Daha sonra oyunun sosyokültürel çevre, anababa etkisi ve cinsiyet gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği ortaya kondu. Ancak yakın zamanlarda yapılan kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar oyunun bazı temel özelliklerinin evrensel olduğunu gösterdi. Bunlardan biri, yetişkin desteğinin erken dönemdeki oyunun gelişimi için her zaman gerekli olduğudur.

Elkind (1999), oyun ve iş ayırımı sorununun psikolojiye ve eğitime yansımaları Montessori, Erikson, Freud, Piaget gibi yazarların kuramlarında izliyor. Montessori'nin oyun anlayışı 19. yüzyılın eğitim felsefecisi Carlotta Lombroso'nun 1896'da yaptığı şu tanıma dayanıyor: "Oyun, çocuk için bir iştir; çalışmanın yetişkin için olduğu gibi oyun da çocuk için ciddi ve önemlidir; oyun çocuğun gelişim araçlarından biridir ve nasıl bir ipek böceği sürekli olarak yaprak yeme gereksinimi duyuyorsa çocuk da oyun oynama gereksinimi duyar." (63). Elkind, Montessori'ye göre oyunun kendi doğasından kaynaklanan bir önemi olmadığını, oyunun sadece çocuğun toplumsallaşması açısından önem kazandığını belirtiyor. Freud'un da çocuğun oyununu -hayallerini ve rüyalarını olduğu gibi- onun işi olarak gördüğünü öğreniyoruz. Ancak Freud, çocuğun doğası gereği oyun oynadığına ve oyunun toplumsal uyumun hizmetinde olduğuna inanan Montessori'den iki noktada ayrılıyor. Birincisi, çocukların sadece gerçeklik ilkesine değil zevk ilkesine göre de hareket etmeleri; ikincisi de, oyunun toplumsal bir uyum olmaktan çok bireyin kendisini öğrenmesiyle ilgili kişisel bir uyum olmasıdır. Erikson ise Montessori ile Freud'un görüşlerini birleştirmeye çalışmıştır. Erikson'a göre çocuklukta iş ve oyun ayırımı kültürel bir önyargıdır. Sonuçta Erikson, Amerikan toplumunda kişisel uyumu toplumsal uyumdan, oyunu işten ayırmanın bir talihsizlik olduğunu düşünüyor. Piaget'e gelince, o da erken çocukluk çağında iş ve oyunu birbirinden ayırıyor. Piaget'i izleyen Elkind de erken çocuklukta iş ile oyunun birleştirilmesine karşı çıkıyor: "Erken çocuklukta iş ile oyun arasındaki ayırım -Freud ve Piaget'in desteklediği, Montessori ve Erikson'un karşı çıktığı nokta- önemlidir ve korunmalıdır. Ben bu ayırımın, Erikson'un savunduğu gibi gerçekten kültürel bir önyargı olduğuna inanmıyorum. (...) Daha özgül bir deyişle, küçük çocukların oyun oynamasını, oyunun kendisi uğruna desteklemeliyiz; çünkü oyun çocukların kendilerini kişisel açıdan ifade edebilmesi için bir çıkış yolu sağlar. Paradoks gibi görünse de, erken çocuklukta kişisel ifade, ilerideki sosyal uyuma için olası en iyi hazırlanma yoludur. Oyun çocuğun işi değildir ve iş hiç de çocuk oyunu değildir." (77-78).

Göncü ve arkadaşları (1999) oyunla ilgili çalışmalarını, Leont'ev'in kültürü insan gelişiminin bütünleştirici bir parçası olarak gören etkinlik kuramına (activity theory) dayandırıyorlar. Leont'ev çocukların ve yetişkinlerin etkinliklerini belirleyen topluluğun yapısına (community structure) dikkati çekiyor. Burada topluluğun çocuklar için ne tür gelişim olanakları sağladığı önemli (ekonomik: ailenin geliri gibi; fiziksel: oyuncaklar ve oyun alanları gibi; sosyal-ekonomik: yetişkinlerin inançları ve yetişkin-çocuk etkileşimi gibi). Leont'ev'in kuramı çocukların oyununu bir etkinlik olarak kavramlaştırmasıyla da yol gösterici oluyor. Leont'ev oyunu çocukların topluluk içinde yetişkin gibi

olmayı denedikleri bir yaşam birimi olarak görüyor. Oyunun böyle kavramlaştırılması çocukların topluluk içinde yetişkin rollerini nasıl yorumladıklarını anlamayı da sağlıyor. Göncü ve arkadaşları çocuk oyunlarını bu kuramsal temel üzerinde araştırmanın beş temel ilkesini şöyle belirliyorlar: (1) *Toplulukların ekonomik yapısı oyunun bir etkinlik türü olarak oynanabilirliğini belirler.* Çocukların oyunlarını tam olarak anlamak için önce içinde yaşadıkları topluluğun ekonomik yapısını bilmek gerekir. (2) *Çocukların oyunlarını anlamak toplulukların oyunun değerine ilişkin inançlarını tanımayı gerektirir.* Oyuna yüklenen değer topluluktan topluluğa değişir. Örneğin, oyunun gelişimsel yararlarını bilen orta sınıftan eğitilmiş anababalar çocukla birlikte oynamaya değer verir ve bunun için fırsat yaratırlar; buna karşılık, düşük gelirli kentli ya da küçük yerlerde yaşayan yoksul anababalar çocukların da çalışmasına gereksinme duyduklarından oyuna değer vermezler. (3) *Çocukların oyununu anlamak topluluğun oyuna ilişkin değerlerinin çocuklara nasıl aktarıldığını çözümlemeyi gerektirir.* Çocuklar oyunun kabul edilip olmadığını ya da hangi tür oyunun kabul edilip olduğunu nasıl öğreniyorlar? Genellikle değerler çocuklara iki yoldan iletilir: Çocukları oyunun istenilip olup olmadığı konusunda açıkça bilgilendirmek ya da oyuna ilişkin değeri çocuklara dolaylı olarak iletmek. (4) *Çocukların oyununu anlamak için çocukların kendi dünyalarını oyunda nasıl tasarladıklarını incelemek gerekir.* Bunun için, çocukların oyunda hangi yetişkin rollerini üstlendiklerine, hangi olayları temsil ettiklerine, fiziksel çevrenin nasıl kullanıldığına vb. bakmak gerekiyor. (5) *Çocukların oyununu anlamak için disiplinlerarası bir yöntem bilim kullanmak zorunludur.* Bunun anlamı, oyunu yalnızca ekonomik, kültürel, eğitsel ve psikolojik bağlamda incelemek değil, veri toplamadaki ve yorumlamadaki ortak yöntemleri gelişim psikolojisine de yaymaktır. Başka bir deyişle, gelişim psikolojisinde de tarihsel yaklaşımı, belge çözümlemeyi, anlatı yöntemini kullanmak gerekiyor (Göncü ve ark. 1999).

Batı toplumlarında oyunun bir yandan idealleştirilirken öbür yandan da evcilleştirildiği gerçeği pek çok yerde tartışma konusu yapılmıştır. 1999'da Tokyo'da yapılan uluslararası konferansa Amerika'dan katılan B.A. Wright'ın gözlemi de bu noktadaydı: "Oyunun sağlıklı ve mutlu çocuklara katkısının açık olmasına karşın, oyunun göreceli önemi Amerikan toplumunda çoğu zaman ihmal edilmiştir. Uzun süreli dinsel inançlarla dolmuş güçlü bir iş ahlakı Amerikalıların iş ve oyun karşısındaki tutumlarında hâlâ egemendir. Çocuklar formel okullara gitgide daha erkenden sokulmaktadır. Bu okul öncesi kurumlardaki etkinliklerin çoğu oyuna yöneltilmiş olmakla birlikte, bunlar çoğu zaman yapılandırılmış olan, oyunun yapılandırılmamış biçimlerinin büyüme potansiyeline de izin vermeyen etkinliklerdir." Batı ülkelerinde çocuk oyunları konusunda bütün tartışma yukarıdan beri söz ettiğimiz bu çelişki üzerinde yoğunlaşıyor. Bu çelişkiyi çocukları tümüyle kontrol etmek, sonunda iyi tüketiciler yapmak isteyen sistemlerin yarattığı ileri sürülüyor. Akademik hırs ve rekabet, ne pahasına olursa olsun başarı kazanma isteği, eve kapanma zorunluluğu gibi diğer etkenler de denetimli oyunla birleşince ortaya "yalıtılmış" bir çocukluk çıkıyor.

B.A. Wright Amerikalı çocukların günümüzde üç tür yalıtılma yaşadıklarını belirtiyordu. Bunlardan birincisi "kuşakıçi kopukluk"tur. Wright'a göre, "Çocuklar dışarda kumlukta oynayarak

başkalarıyla işbirliği yapmayı öğrenmek yerine, saatlerce yataklarında oturup GameBoy'un sonsuz versiyonlarını oynamaktadırlar. Bu nedenle kuşakıçi bir kopukluk vardır, çünkü çocukların oyunu başkalarına daha az bağı ve gitgide daha fazla yalıtılmış hale gelmektedir." İkinci kopukluk kuşaklararası ortaya çıkıyor. Eskiden hem çocuklar hem de yetişkinler aynı oyunları oynuyorlar ve aynı boş zamanları paylaşıyorlardı. Günümüzün Amerikasında bu artık söz konusu bile değildir; hatta alan oyunları, piknikler gibi bir zamanlar yaygın olan etkinlikler tamamen geçmişte kalmıştır. Wright şöyle diyor: "Geleneksel etkinliklere ilginin kaybolması konusunda en rahatsız edici nokta, etkinliğin kendisinin kaybolması değil, etkinliğin desteklediği kuşaklararası arkadaşılığın kaybolmasıdır. Bu, modern toplumun ikinci kopukluk örneğini oluşturmaktadır, yani kuşaklararası kopukluk." Wright'a göre modernleşmenin bize miras bıraktığı sonuncu kopukluk ise, doğal şeylerden gitgide daha fazla yalıtılmamızdır. Teknolojik ilerlemeler bizi doğadan uzaklaştırıyor. Çocuklar da doğayla hiçbir bağlantısı olmayan etkinliklere giriyor, doğadan kopuk oyunlar oynuyorlar. Ayrıca anababalar da artık çocuklarını doğa içinde oynamaya özendiriyor; anababaların, çocukların parklarda ya da doğal alanlarda oynamaları konusunda bir tür korkusu olduğu saptanıyor. Wright sözü şuraya getiriyor: "Çocukların insan yapımı çevrelerde, hatta sanal çevrelerde ortaya çıkan oyunları ve diğer etkinlikleri, oyun için güdülenme ve/veya gözetilen yararlar benzer olsa bile, doğal çevredeki oyunla aynı değildir. Çocuklar yalnızca doğal çevre içinde oynama aracılığıyla doğal dünyanın bilincini, anlayışını, beğenisini kazanacaklardır." Ama Wright da çocukların içinde özgürce oynayabileceği doğal çevrelerin artık pek kalmadığının farkındadır.

Amerika'da durum böyle, ya diğer ülkelerde nasıl? Japonya toplantısına Etiyopya'dan katılan Taddesse Berisso bildirisini şöyle bitiriyordu: "Günümüzde Etiyopya'da geleneksel oyunlara gösterilen ilgi ve verilen önem azalıyor görünmektedir. Bu durum, gençlerin okula ve diğer 'üretici' etkinliklere girmeleri, nüfusun baskısı nedeniyle oyun alanlarının daralması, yorucu ve yıpratıcı oyunları engelleyen sağlık kaygıları ve modern insanın dikkatini çeken futbol gibi modern sporların da içinde olduğu çeşitli nedenlere bağlıdır." Burada da doğal oyun çevresinden ve geleneğinden uzaklaşma ve programlı etkinliklere yönelme eğilimini buluyoruz. Biri dünyanın en zengin, diğeri en yoksul iki ülkesinde aynı gelişmeleri görmek ilginç. Japonya toplantısına Almanya'dan katılan ve çocuk kültürü konusunda biraz daha iyimser olan Helmut Fisher de sonunda aynı noktaya geliyordu: "Çocukların kendi oyunlarını yapmadaki yaratıcı yolları ortadan kalkmadı. Tam tersine, büyük ölçüde oyun oynamaktan ibaret kendine özgü bir çocuk kültürü mevcuttur. Ancak, dışarda ve açık havada oynamanın büyük bir eğitsel değeri olmadığı, dolayısıyla gerekli de olmadığı ve faydayı vurgulayan modern topluma göre zaman kaybı olduğu düşüncesi gitgide artmaktadır." (Onur 2000; Onur ve Çelen 2002).

Oyun alanında en önemli tartışmalardan birinin oyun-iş ayrımı konusunda olduğunu belirtmiştik. 80'lerden bu yana yapılan araştırmalar bu ayrımın anlamsız olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka tartışma konusu da oyunun içerde/dışarda olması arasındaki farklılıktır. Yakın zamanlara kadar içerde oynamanın değeri savunulmuş, dışarda oynamanın sağlayacağı yararlar görmezlikten

gelinmiştir. Bunun nedeni yalnızca çevresel olanaksızlıklar değildi, aynı zamanda dışarda oynamanın yararının bilinmemesi ya da unutulmuş olmasıydı. Temel bir neden de, dışarda oynamanın çocuğun sadece fiziksel yönlerini geliştireceği yanılgısıydı; oysa bugün bu tür oyunların çocuğun gelişimine bütün alanlarda katkıda bulunduğu bilinmektedir. Dışarda oynamak fiziksel becerileri geliştirdiği gibi, dil, matematik, fen becerilerini de geliştiriyor (ağırlıkları, mesafeyi, hızı karşılaştırmak gibi), ayrıca soru sormayı ve keşfetmeyi de teşvik ediyor (Napier ve Sharkey, 2004). Ancak bu bulguların nedensel değil ilişkisel olduğunu gözardı etmemek gerekiyor.

Smith ve Cowie'ye (1989) göre oyun araştırmalarından çıkan genel sonuçlardan biri, oyunun idealleştirilmesi adı verilen eğilimden sakınılması gerektiğidir. Bazı toplumlarda çocukların daha az oynadıkları, buna karşın normal biçimde geliştikleri bilinmektedir. Araştırmalardan çıkan bir başka sonuç da, oyun birtakım yararlar sağlamakla birlikte bu yararların zorunlu da olmadığıdır; başka bir deyişle, oyunun sağladığı bu yararlar başka yollarla da elde edilebilir (örneğin, çocuklar toplumsal yeterliği oyun oynayarak da kazanabilir, başka etkinliklerle de). Ancak bu sonuçlar oyunun verdiği hazın değerini azaltmaz; bu da -gelişimsel sonuçları ne olursa olsun- oyuna verilen değeri sürekli kılar.

Oyunla ilgili çalışmalar çerçevesinde oyuncakla ilgili araştırmalar da söz konusudur. Oyuncakla ilgili olarak ele alınan başlıca sorunlar, oyuncakla oynamanın gelişime katkısı, savaş oyuncaklarının çocuğun davranışına etkisi, toplumsal cinsiyet ve oyuncaklar, oyuncak sepetinin oluşumu gibi konulardır. Oyuncakla ilgili yayınlarda *önceden yapılanmış* (pre-structured) ve *açık uçlu* (open-ended) malzeme ayırımı yapılmaktadır. Önceden-yapılanmış malzemeler (örneğin çay takımı gibi) sınırlı ve önceden belirlenmiş bir kullanım alanı sağlarlar. Açık uçlu malzemeler (kum, su ve benzeri doğal nesnelere) ise çocuklara kendi oyunlarını kurmakta daha fazla olanak sağlarlar. Buna karşılık ticari amaçla üretilmiş oyuncakların çocukların duyuşsal deneyimini sınırladığı ileri sürülmektedir. Goldschmeid (akt. Napier 2004) 1990'larda "buluşçu oyun" kavramını geliştirmiştir; bu tür oyunun çocuğun araştırmasını ve keşfetmesini desteklediği kabul edilmektedir. Goldschmeid bebeklerin araştırma yetisini geliştirecek doğal malzemelerin yer aldığı bir oyuncak sepeti önermektedir. Bu sepette plastik malzemeler ya da satın alınmış oyuncaklar bulunmaktadır. Sepette *doğal* (sünger taşı, diş fırçası, çakıl taşı, çam kozalağı, vb.); *tahta* (küçük kutular, küpler, düdükler, vb.); *kumaş* (top, deri cüzdan, yapay kemik, vb.); *metal* (kaşık, yumurta çırpacağı, limon sıkacağı, vb.); *kağıt ve karton* (karton kutu, defter, vb.) malzemeler bulunmaktadır. Ancak, geleneksel oyun malzemelerinin çocuğun yaratıcılığını daha fazla teşvik ettiği savı tartışmalıdır; genellikle, oyuncağın yapıldığı maddenin değil, oyuncağın hangi ilişkiler içinde kullanıldığının daha önemli olduğu kabul edilmektedir.

Oyuncaklarla ilgili güncel tartışmalardan biri de toplumsal cinsiyet konusundadır. Kız ve erkek çocuklara cinsiyetlerine özgü sayılan oyuncakların verilmesi eğilimi eskiden beri dikkati çekmiş ve eleştirilmiştir. Napier (2004) buna, oyuncakların çalışma dünyasına ilişkin olumsuz kalıpyargıları pekiştirdiği eleştirisini de eklemektedir. Örneğin doktor setleri erkek çocuklara, hemşirelik setleri kız çocuklara yöneliktir. Napier'in aktardığına göre Dixon'un salon oyunları, yap-bozlar üzerinde yaptığı

araştırma da hem toplumsal cinsiyet ayrımının pekiştirildiğini, hem de etnosantrik bir vurgulama yapıldığını ortaya koymaktadır: Oyuncaklar çocukların dünyayı Batının kapitalist toplumu açısından görmeye koşullandırılmaktadır. Monopoly gibi oyunlar yarışmacı bir finans çevresinin kurallarına göre düzenlenmiştir ve çocukların -toplumların farklı biçimde örgütlenebileceği türünden- başka görüşlere yaklaşmasını engellemektedir. Cross (1997) çocukların oyununun, kitlesel tüketim ekonomisi ve onun arkasındaki üreticiler ve satıcılar tarafından biçimlendirildiğini belirtiyor. Böylece, yüzyıllar boyunca dışarda, bahçede, sokakta, açık alanlarda oynanan oyunlar da tarihe karışıyor; bugünün "kapatılmış" çocukları içerde oyuncaklarıyla yalnız başına oynuyorlar.

Öte yandan, savaş ya da şiddet oyunlarının ve oyuncaklarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri önemli bir tartışma konusu olmayı sürdürmektedir. İnsanların doğuştan bir saldırganlık dürtüsüne ve savaşıma eğilimine sahip olduğu, dolayısıyla çocukların da şiddet oyunlarına ve oyuncaklarına doğal olarak ilgi gösterdikleri savını günümüzde savunmaya olanak yoktur. Erkek çocukların silahla, kız çocukların bebekle oynaması gerektiği görüşü de artık savunulamaz. Erkeklerin sert ve saldırgan, kadınların yumuşak ve koruyucu olması yönündeki kalıpyargılar katılığını yitirdikçe cinsler arasındaki katı sınırların da gevşediği ve bu rahatlamanın çocukların oyunlarına da yansıdığı görülmektedir. Ancak bu gelişmenin daha çok laboratuvar araştırmalarında görüldüğünü, gündelik yaşamı da etkilemesinin zaman alacağını belirtmek gerekiyor (Shapiro 1992).

XXX

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) 1994'te kurulduğundan bu yana özellikle oyun kültürü konusunda birçok araştırma yaptı; bu kitap işte o araştırmaların toplamından oluşmaktadır. ÇOKAUM diğer projelerinde olduğu gibi oyun araştırmalarında da konuya çocuğu merkez alarak bakmaya çalışmıştır. Böylece bu yaklaşımla gerçekleştirilen söz konusu araştırmaların özgün bulgular getirdiğini de ileri sürebiliriz. ÇOKAUM'un kendisinin yapmadığı ama yapılmasına katkıda bulunduğu diğer oyun araştırmaları da bu tabloyu tamamlamaktadır.

Çok ve arkadaşlarının "Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği" (1997) adıyla gerçekleştirdiği ilk oyun araştırması oyun kültürü konusunda çok önemli bir gerçeği ortaya koydu: Artık Türkiye'de de sokaklarda ve bahçelerde daha az oyun oynanıyor. Başka bir deyişle, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de oyun içeri kapatılıyor, kurumsallaşılıyor, kitle iletişim araçlarının etkisine giriyor, oyunlardaki geleneksel olmayan öğeler gitgide artıyor. Demir'in (1999) araştırması okul öncesi eğitim kurumlarında belirli bir oyun politikası olmadığını göstermekle birlikte, oyunun akademik konuların öğretilmesinde araç olarak kullanılmak istenmesi kurumlarda serbest oyuna pek olanak tanınmadığını da belli etmektedir. Nitekim Artar'ın (1999) araştırması da öğretmenlerin çocukların oyun oynamaktan çok ders çalışması gerektiği düşüncesinde olduğunu ortaya koymaktadır. Çelen'in (1999) araştırması ise, alt sosyoekonomik düzeyden üste doğru gittikçe ve anababanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun "oyun hakkı"nın daha fazla tanındığını göstermektedir. Ancak bu oyunun

ne tür bir oyun -özgür mü, yönlendirilmiş mi- olduğunu sorduğumuz da gerekmektedir. Oksal'ın (1999) araştırma bulgularıyla, yetişkinlerin, çocuğun oyununu yaratıcılığı geliştirmekten çok akademik beceri kazanma yönünde onayladıkları bir kez daha anlaşılmaktadır.

Onur ve arkadaşlarının (2000) üç kuşakta çocuk oyunlarının değişimini kırsal kesimde inceledikleri çalışmada, çocuk oyunlarında geçmişten günümüze hem değişimin hem de sürekliliğin olduğu görülmektedir. Oyunlardaki değişim, oyunların sayısının ve türlerinin azalması, bireyselleşmesi, oyunu aktarma yönteminin değişmesi ve sahip olunan oyuncak sayısının artması yönünde olurken; oyunun öğrenildiği kaynağın aynı olması, oyun alanlarının değişmemesi, şarkılı-tekerlemeli oyunların aynı kalması, anababaların oyuna katılmaması ve karışmaması ise oyunlarda bir sürekliliğin olduğunu göstermektedir. Oyunağın türündeki değişim ise, Artar ve arkadaşlarının (2001) çalışmasında görülmektedir. Söz konusu çalışmada, köyde ve kentte yaşayan çocukların sahip oldukları oyuncak sayısının ve türünün değişmiş olduğu, ancak kentte yaşayan çocukların köydekilere göre daha fazla oyunağa sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, ucuz oyuncak ve oyunağa ulaşılabilirlik hem oyunağa verilen önemi, hem de oynama biçimini etkilemiştir. Oyunağa kolay ulaşılabilirlik köylerde yaşayan çocukların bile artık geleneksel oyun araçlarıyla oynamadıklarını, buna bağlı olarak el yapımı oyuncakların yok olmaya başladığını göstermektedir.

Sonuç olarak, ÇOKAUM'un araştırma bulguları, Türkiye'de çocuk oyunlarının dünya genelinde olduğu gibi, açık havadan kapalı yerlere, geleneksel ve kolektif oyunlardan modern ve bireysel oyunlara doğru önemli bir değişim geçirmekte olduğunu göstermektedir. ÇOKAUM'un görevi bu değişimi saptamak ve dile getirmekle sınırlıdır; değişim hakkında bir değer yargısında bulunmak değildir. Bununla birlikte, Türkiye'de birçok alanda olduğu gibi çocuk oyunları konusunda da modernlik ile gelenekselliğin iç içe ya da yanyana olduğunu, bu birlikteliğin sonuçlarının araştırılması gerektiğini belirtebiliriz.

Kaynaklar

- Cross, G. (1997). **Kid's Stuff. Toys and Changing World of American Childhood**. Cambridge: Harvard University Press.
- Elkind, D. (1999). **Çocuk ve Toplum**. (çev. D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Göncü, A. (2001). Çocuk oyunlarının gelişiminde toplumsal ve kültürel bağlamın rolü. B. Onur (yay.) **Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk** içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Huizinga, J. (1995). **Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme** (çev. M.A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- McArdle, Paul (2001). Children's play. **Child: Care, Health and Development**, cilt 27, sayı 6, s. 509-514.

- Napier, N. ve A. Sharkey (2004). Play. D. Wyse (yay.), **Childhood Studies. An Introduction** içinde. Oxford: Blackwell Publishing.
- Napier, N. (2004). Toys and games. D. Wyse (yay.), **Childhood Studies. An Introduction** içinde. Oxford: Blackwell Publishing.
- Onur, B. (2000). Geleneksel oyunların geleceği. **Çocuk Forumu**. 3(2), 55-57.
- Onur, B. ve N. Çelen (2002). Geleneksel ve modern çocuk oyunları üzerine düşünceler. Y. Oğuzoğlu ve K. Üstünova (yay. haz.), **Bursa Halk Kültürü**, cilt 2 içinde, s. 513-522. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Piaget, J. (1962). **Play, Dreams, and Imitation in Childhood**. New York: W.W. Norton.
- Shapiro, L. (1992). Oyuncak tabancalar ve oyuncak bebekler (çev. D. Öngen). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 24, sayı 2, s. 655-667.
- Smith, P.K. ve H. Cowie (1989). **Understanding Children's Development**. Oxford: Basil Blackwell.
- Sutton-Smith, B. (1988). The domestication of early childhood play. **Play Rights**, cit X, no 3.
- Sutton-Smith, B. (1997). **The Ambiguity of Play**. London: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2002). Recapitulation redressed. J.L. Roopnarine (yay.). **Conceptual, Social-Cognitive, and Contextual Issues in the Field of Play** içinde. 4. Cilt. Wesport: Ablex Publishing.

KENTLERDEKİ AÇIK ALANLARDA ÇOCUK OYUNLARI: ANKARA ÖRNEĞİ*

FIGEN ÇOK
MÜGE ARTAR
TÜLİN ŞENER
MELİKE TÜRKAN BAĞLI

GİRİŞ

Son yıllarda, çocukların oyunları ve oyunların gelişimdeki rolleriyle ilgili çalışmalara artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Bu gelişen ilgi, yalnızca psikolojide değil, eğitim, antropoloji ve sosyoloji gibi alanlarda da kendisini belli etmektedir. Bu durum, yalnızca araştırmacıları değil, doğrudan çocuklarla ilgilenen politika üreticilerini ve bir dizi uygulamacıyı da içine almaktadır (Nicolopoulou, 1993).

Oyun, gönüllü, kendiliğinden, haz verici ve açık uçlu bir davranış olarak tanımlansa da, hiçbir görgül araştırma oyunu belirlemek için bu ölçütleri kullanmamıştır. Bunların yerine oyun sınıflamaları geliştirilmiştir. Oyun sınıflamaları içinde en çok kullanılanlarından biri, Piaget'in (1962) oyun sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre, üç oyun yapı türü ortaya konmuştur: Alıştırma oyunları, sembolik oyunlar, kurallı oyunlar.

Alıştırma oyunları ve sembolik oyunlar çocukluğun ilk 5-6 yılında, kurallı oyunlar ise özellikle orta çocukluktan başlayarak ergenliğe kadar sıklıkla görülmektedir. Kurallı oyun, "daha önceden saptanmış kuralları kabul edip bunlara uyarak oynama" olarak tanımlanmaktadır (Smilansky, 1968). Birçok kurallı oyun, çocuklar ve yetişkinler için ortaktır; ancak bu oyunların çoğu, özellikle çocuklar tarafından bir kuşaktan diğerine yetişkin etkisi olmadan aktarılmaktadır. Kurallar genel olarak ikiye ayrılmaktadır: Aktarılanlar ve kendiliğinden oluşanlar. Dolayısıyla kültürün önemli bir ögesi olan (kurallı) oyunların zaman içerisinde bazı özelliklerinin sabit kalacağı, bazı özelliklerinin de çeşitli değişimler göstereceği düşünülebilir. Bu değişimler de çeşitli kültürel ve toplumsal değişimlere koşutluk göstereceğinden, bunlardan çocukluğa ilişkin toplumsal olguların aydınlatılmasında ve yorumlanmasında önemli ipuçları olarak yararlanılabileceği açıktır.

Kentlerde (dış mekânlarda) oyun olgusu, dış mekânlarda oluşan/oynanan oyunların iç mekânlardakilerden farklılaşıyor olması, özellikle günümüzdeki hızlı kentleşme gerçeği çerçevesinde dikkatle değerlendirilmelidir. Çocukların oyun oynadığı dış mekânlar arasında, okul bahçeleri ve çocuk bahçeleriyle birlikte -yetişkinlerin trafik ve güvenlik gerekçeleriyle müdahale ve muhalefet etmelerine karşın- sokaklar da yer almaktadır. Sokak, çocuk için önemli bir yenilik kaynağı ve çekici bir mekândır. Fiziksel özellikleri ve eve yakınlığı nedeniyle sokak oyun için önemli bir ortam oluşturmaktadır. Evin önü ve arkası, evler arasındaki boşluk ve sokak, oyun için çocuklar tarafından

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynaktan yayımlanmıştır:

Çok, F., Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M. (1997). Kentlerde çağdaş çocuk oyunları, **Çocuk Kültürü, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 1.

Bu araştırma belirtilen uluslararası kongrede bildiri olarak sunulmuştur: *The urban childhood conference*, 9-12 Haziran 1997, Trondheim/Norveç, Norwegian Centre for Child Research.

uygun bulunarak kullanılmaktadır (Aiello, Gordon ve Farrell, 1974; Becker, 1976). Çoğu zaman karşı çıkmalarına karşın, anababalar da çocuklarını kontrol edebilmek için onların evin yakınında/sokakta oynamalarını, özel oyun alanlarında oynamalarına tercih edebilmektedirler. Türkiye’de çocuklar için yeterli sayıda ve nitelikte oyun alanının bulunmadığı da dikkate alınırca, sokak, önemli bir dış mekân oyun çevresi olarak ortaya çıkmaktadır.

Önem

Çocukların oyunları, bilişsel ve duygusal öğelerin yanısıra sosyokültürel boyutlar da taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların oyunlarının incelenmesi, oyunların bilişsel ve duygusal boyutlarını anlamamıza yardımcı olabileceği gibi; oyun biçimlerinde anlatım bulan kültürel öğeleri, çocukların toplumsal kimlik ve bağlılıklarını biçimlendirmelerine de yardımcı olan bu oyun etkinliklerine nasıl katıldıklarını anlamamıza da yardım edebilir.

Türkiye’de oyun hakkındaki antropolojik, folklorik, sosyolojik çalışmaların çoğu, kırsal yörelerdeki geleneksel oyunlarla ilgilidir. Ancak kentlerde bu oyunların nasıl ve hangi özelliklerle ortaya çıktığı, geleneksel oyunlardan farklılaşan çağdaş ve yeni oyunların olup olmadığı ve niteliklerinin incelenmediği görülmektedir. Bu durum gözönüne alındığında kentlerde de benzeri araştırmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu tür çalışmalar daha çok etnografik çalışmalar olarak görülmektedir. Etnografik çalışmalar, genellikle oyunların gözlemlenmesini ve oyuncularla yapılan görüşmeleri içermektedir. Bu yöntemlerin birarada kullanılması, yalnızca gözlem ya da yalnızca görüşme yapıldığı durumlarda meydana gelebilecek eksik ya da yanlış yorumlanmış bilgilerin ortaya çıkmasını engellemektedir (King, 1986).

Bu araştırma, Ankara’da çocukların hangi oyunları oynadığını, bu oyunların farklı oyun alanlarında ve sosyoekonomik düzeylerde değişip değişmediğini ve oynanan oyunların özelliklerini ele almaktadır. Araştırmanın temel amacı, büyük kent çocuklarının oyunlarını gözlem ve görüşme yoluyla saptamak ve yorumlamaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerden gelen 6-12 yaş çocuklarının kentlerdeki açık alanlarda oynadıkları oyunları belirlemektir. Ayrıca bu oyunların genel özelliklerinin çıkarılması da amaçlanmaktadır: Oyunun kaç kişi tarafından oynandığı, hangi cinsiyetten çocuklar tarafından oynandığı, hangi yaş çocuklarınca oynandığı, oyunda araç kullanılıp kullanılmadığı, vb. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

I. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde,

- a) Sokakta hangi oyunlar, ne sıklıkta oynanmaktadır?
- b) Okul bahçesinde hangi oyunlar, ne sıklıkta oynanmaktadır?

II. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde oynanan oyunlar cinsiyet değişkeni açısından hangi özellikleri göstermektedirler?

- a) Yalnızca kızlar tarafından oynanma
- b) Yalnızca erkekler tarafından oynanma

c) Hem kızlar hem erkekler tarafından oynanma

III. Sokakta ve okul bahçelerinde saptanan oyunların öykülerinin belirlenmesi (Bu araştırmada, oyuncu sayısı ve yaşla ilgili çeşitli veriler de toplanmış olmasına karşın, bunlar bu raporda yer almayacaktır).

1) Oyunun kaç kişi tarafından oynandığı,

2) Kaç yaşında çocuklar tarafından oynandığı,

3) Oyunun kuralları (nasıl oynandığı, araç kullanılıp kullanılmadığı, vb.).

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırma, gözleme dayalı betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni, Ankara sokakları ve okul bahçeleridir. Araştırmanın planlanma aşamasında çocuk bahçelerinin de araştırma kapsamına alınması düşünülmüş, ancak yapılan ön gözlem sonucunda çocuk bahçelerinde çocukların yalnızca oyun araçlarıyla ilişkili oyunlar oynadıkları (kayma, tırmanma, sallanma, vb.) görüldüğünden çocuk bahçelerinin araştırma kapsamı dışında tutulmasına karar verilmiştir. Araştırma örneklemini, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri temsilen, sırasıyla Boğaziçi, Kurtuluş ve Bahçelievler semtlerinden rastlantısal olarak belirlenmiş olan benzer nitelikteki birer sokak ve okul bahçesi oluşturmaktadır. Boğaziçi semtinden Boğaziçi İlköğretim Okulu ve 1. Cadde; Kurtuluş semtinden Tevfik İleri İlköğretim Okulu ve Dede Efendi Sokak; Bahçelievler semtinden Bahçelievler İlköğretim Okulu ve 15. Sokak, oynanan oyunların gözlemlenmesi amacıyla araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın amaçları doğrultusunda, iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, gözlemciler tarafından doldurulan, oyunun adı, oyuncuların cinsiyeti, yaşı ve oyuncu sayısının kaydedildiği “Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Gözlem Formu”dur. Diğer veri toplama aracı, gözlemcilerin çocuklarla görüşerek doldurdıkları “Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Görüşme Formu”dur. Bu forma, oyunun nasıl oynandığı, kaç kişi tarafından oynandığı, kaç yaşından beri oynandığı, eski ve yeni kuralları, süresi ve oyunda kullanılan araçlar kaydedilmektedir.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın okul bahçesi ile ilgili verileri, Haziran 1996’da; sokakla ilgili verileri de Haziran ve Temmuz 1996’da toplanmıştır. Okul bahçelerinde, üç gün içinde, sabahları ikişer teneffüs, öğlen de sahabçı öğrencilerin dağılıp öğlenci öğrencilerin derse girdiği saatlerde gözlem yapılmıştır. Sokaklarda ise, yine üç gün boyunca, 17:00 ile 19:00 saatleri arasında değişen birer saatlik birimlerde gözlem yapılmıştır. Hem sokaklarda hem de okul bahçelerinde üçer gözlemciyle gözlem yapılmıştır.

Söz konusu tarihler ve saatler içerisinde, üçer kişilik gruplar tarafından gözlemlenen oyunlar, Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Gözlem Formuna kaydedilmiş ve ardından oyuna katılan çocuklarla görüşülerek Çocuk Oyunları Görüşme Formu ile oyunlara ilişkin ayrıntılı bilgiler edinilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi: Gözlemlenen oyunların çözümlemesinde, literatürde yer alan önceki sınıflamalar (bkz. Cengiz, 1996; Baran, 1993) temel alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan oyun sınıflaması kullanılmıştır. Bu sınıflamada yer alan oyun türleri şunlardır:

- 1- Top Oyunları
- 2- Beden Oyunları
- 3- Şarkılı-tekerlemeli Oyunlar
 - a) İki kişi
 - b) İki kişiden fazla
- 4- Taş Oyunları
- 5- Taklit Oyunları
- 6- İp Oyunları
- 7- Yakalamalı Oyunlar

Gözlemlenen bütün oyunlar, bu sınıflardan birine dahil edilmiş ve frekans dağılımlarına göre sıralanmıştır. Elde edilen bulgular üç kategori içinde aşağıda verilmekte ve yorumlanmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

1- Okul Bahçeleri İle Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Karşılaştırılması: Her üç semtte okullarda gözlemlenen toplam oyun sayısı 109'dur. Her üç semtte sokakta gözlemlenen oyun sayısı ise 49'dur. Okul bahçesi ve sokaklarda gözlemlenen oyunların semtlere (farklı sosyoekonomik düzeylere) göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 1
Okul Bahçesinde Gözlemlenen Oyunların Semtlere Göre Dağılımı

OYUNLAR	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
	Boğaziçi	Kurtuluş	Bahçelievler	
Top Oyunları	14	10	4	28
Beden Oyunları	1	-	-	1
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi)	9	2	6	17
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi +)	11	12	1	24
Taş Oyunları	9	-	1	10
Taklit Oyunları	-	1	-	1
İp Oyunları	7	8	3	18
Yakalamalı Oyunlar	1	2	7	10
	52	35	22	109

Tablo 2
Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Semtlere Göre Dağılımı

OYUNLAR	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
	Boğaziçi	Kurtuluş	Bahçelievler	
Top Oyunları	11	9	10	30
Beden Oyunları	1	1	-	2
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi)	1	-	1	2
Şarkılı/Tekerlemeli Oyunlar (iki kişi +)	-	-	-	-
Taş Oyunları	2	1	-	3
Taklit Oyunları	-	3	-	3
İp Oyunları	2	-	-	2
Yakalamalı Oyunlar	4	1	2	7
	21	15	13	49

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul bahçelerinde, Boğaziçi semtinde 52, Kurtuluş’ta 35 ve Bahçelievler’de 22 oyun gözlemlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe okulda oynanan oyun sayısında bir azalma olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sokaklarda Boğaziçi semtinde 21, Kurtuluş’ta 15, Bahçelievler’de 13 oyun gözlemlenmiştir. Okul bahçelerindeki gibi, sokaklarda gözlemlenen oyun sayısında da alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe bir azalma olmaktadır.

Alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe hem okul bahçelerinde hem sokaklarda gözlemlenen oyunların sayısındaki azalma, birkaç nedene bağlı görünmektedir. İlk akla gelen neden, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların diğerlerinden daha fazla oyun oynadığıdır. Ancak birim başına düşen çocuk sayısına bakıldığında alt sosyoekonomik düzeyde hem okul bahçesi hem de sokakta genel bir “kalabalık” durumu olduğu görülmektedir. Öte yandan, araştırmanın planlanma aşamasında, öğrenci sayısı ve bahçe büyüklüğü açısından birbirine benzer okullar seçilmeye çalışılmış olmasına karşın, bu amaç tam olarak gerçekleştirilememiştir. Dolayısıyla, alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe oyun sayısında görülen azalma bu nedenlerle açıklanabilir.

Sokaklarda gözlemlenen oyunların sayısının, alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe azalmasının nedeni okul bahçelerinde saptanandan farklı bir nedenden kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Bu da, üst sosyoekonomik düzey çocuklarının, araştırmanın yapıldığı yaz aylarında, sokak haricinde evde, çocuk klüplerinde, yaz okullarında ya da Ankara dışında yazlık tatil bölgelerinde bulunuyor olmaları olasılığıdır. Alt sosyoekonomik düzeyi temsilen seçilen Boğaziçi’nin sokakları, çeşitli nüfus alt gruplarından kişiler (kadın, çocuk, yaşlı, vb.) tarafından bir “yaşama alanı” olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bu semtte çocukların oyun oynama ya da oyun oynarken gözlemlenme sıklığı daha yüksektir.

Üst sosyoekonomik düzeyde, okul bahçesi ve sokakta gözlemlenen toplam oyun sayısına bakıldığında okul bahçelerinde (109), sokaklarda gözlemlenenden (49) daha fazla oyuna rastlandığı görülmektedir.

Genel olarak, okul bahçelerinde sokaklardan daha çok oyun gözlenmiş olmasının birkaç nedeni olabilir:

1- Sokaklar bazı anabaların, çocuklarının uzun süreyle bulunmalarını istemedikleri yerlerdir. Çeşitli nedenlerle (güvenlik, trafikle ilgili sorunlar, güneş altında kalmak vb.) -büyük olasılıkla da orta ve üst sosyoekonomik düzeyde- anababalar, çocuklarının sokakta bulunmalarına ya da uzun süreyle bulunmalarına ya da uzun süreyle bulunmalarına izin vermeyebilmektedirler. Dolayısıyla, sokak ve okul bahçesi ile ilgili olarak ortaya çıkan oyun sayılarındaki farklar, sokakta ve okul bahçesinde bulunan çocuk sayısının farkından kaynaklanıyor olabilir.

2- Okul bahçeleri, sokaklara göre, oyun oynamak için yapısal özellikleri nedeniyle fiziksel olarak, çok sayıda çocuğun varlığı nedeniyle de sosyal olarak oyun oynamak için daha elverişli

görülmektedir. Okul bahçelerinin, düz ve geniş alanlar olması ve çok sayıda oyun arkadaşı sağlaması, bu mekânları doğal bir oyun alanı haline getirmektedir.

3- Teneffüsler, çocukların, okul bahçesine “oyun oynamaya” (oyun oynamak amacıyla) çıktıkları zaman dilimleridir. Sokaklar ise, daha geniş çaplı -içinde “öylesine” oturmak da yer alan- etkinliklerin gerçekleştiği mekânlardır (Becker, 1976). Çocuklar sokağa çıkmaktadırlar, ancak oyun oynamak sokakta zorunlu bir sonucu değildir. Nitekim araştırma verilerinin toplanması aşamasında sokakta oyun oynamaksızın bulunan, oturan, sohbet eden pek çok çocuğa rastlanmıştır. Buna karşılık, çocuklar, okula başlamalarından itibaren ders aralarında oyun oynanması geleneği ile karşılaşır ve bu genel eğilim, okul gününün bir parçası olarak sürer. Ders aralarında kısıtlı olan zaman heyecanla oyuna harcanmaktadır; hatta çocuklar zil çalınca, sınıflarından bahçeye koşarak gelirken zaman kazanmak için oyun hazırlığı yaparak gelmektedir. Oysa sokakta böylesi bir zaman kısıtlılığı olmadığı için, oyunun zaman içinde ortaya çıkma olasılığı vardır. Özetle, çocuklar, ilk öğrenmelerine bağlı olarak okul bahçelerini, özellikle ders aralarında, oyun oynanan yerler olarak görürken, sokaklar yalnızca oyun oynanan alanlar olma özelliği taşımaktadır.

2- En Çok Oynanan Oyunlar: Okul bahçelerinde, Boğaziçi semti (20) ve Kurtuluş'ta (14) şarkılı/tekerlemeli oyunlar en sık gözlemlenen oyunlar (7) ve yakalamalı oyunlar (7), en sık gözlemlenen oyun kategorileri olmuştur. Her üç semtte gözlemlenen şarkılı/tekerlemeli oyunların toplam sayısı 41'dir. Bu çalışmada yalnızca üst sosyoekonomik düzeyde en çok oynanan oyun olarak gözlemlenen şarkılı/tekerlemeli oyunların toplam sayısı 41'dir. Bu çalışmada yalnızca üst sosyoekonomik düzeyde en çok oynanan oyun olarak gözlemlenen yakalamalı oyunlar, Blatford, Creeser ve Mooney'in (1990) çalışmalarının bulgularına göre de, okul bahçesinde en çok oynanan oyun türlerindedir. Aynı araştırmacılar, şarkı ve tekerlemelerin, oyunların sınıflanma sorunları nedeniyle kendi başına oyun olarak sayılmadıklarını, ancak birçok oyunun içinde yer aldıklarını, dolayısıyla bunların önemli olduklarını belirtmektedirler.

Sokaklarda, her üç semtte de (Boğaziçi: 11, Kurtuluş: 9, Bahçelievler: 10 / Toplam: 30), top oyunları en sık gözlemlenen oyunları oluşturmaktadırlar. Top oyunları; yakantop, 21 aylık, sıçankaçtı, futbol, voleybol (ya da bunların türevi olan japon kalesi, raket vb. gibi), beyzbol, bowling gibi top ile oynanan oyunlardır. Bu oyunların bir bölümü, bazı spor dallarındaki kuralların aynen uygulandığı ya da çocuklar tarafından değiştirildiği oyunlardır. Gözlemlenen top oyunları arasında çoğunlukla futbol (14) yer almaktadır. Futbol, genelde, çocuklar tarafından en çok ve zevkle oynanan oyunlardan biridir. Bu kadar yaygın olması, kitle iletişim araçları ve kitle kültürünün etkisi ile açıklanabilir. Bu etmenlerin etkilerini, daha sonra açıklanacağı gibi, başka oyunlar üzerinde de görmek mümkündür.

Top oyunları kategorisinde yer alan ve iki kez gözlemlenen beyzbolun, alt sosyoekonomik düzey grubunda görülmüş olması ilginçtir. Bowling ve raket oyunları ise, yalnızca üst sosyoekonomik düzeyde ve birer kez gözlemlenmiştir.

Okul bahçelerinde en çok rastlanan oyun türü olan şarkılı/tekerlemeli oyunların, kendi içinde en fazla çeşide sahip oyun kategorisi olduğu da görülmüştür. Bunlar arasında “benim bir atım var”,

“Arabistan Bulgarları”, “bir yarım olsun isterdim”, “deli ettin”, “şu karşiki dağda”, “beyaz kelebek”, “melemen”, “yogi”, “dansa davet”, “ah benim turnam”, “İstanbul’un parkında”, “Fred Çakmaktaş”, “bezirgânbaşı”, “kokakola”, “küçük ev”, “alfabe”, “esterella”, “Cumali Mıstık”, “bum bum bum”, “abone” ve “tatlı cadı” oyunları bulunmaktadır. Şarkılı/tekerlemeli oyun kategorisinde gözlemlenen şarkı ve tekerlemelerin isim olarak aynı olmakla birlikte, farklı sosyoekonomik düzeylerde bazı farklı söyleyişlerinin/sözlerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, “küçük ev” isimli tekerleme, Bahçelievler’de aşağıdaki gibi söylenmektedir:

Üç kere a a a
Üç kere b b b
Üç kere a
Üç kere b
Al-fa-be!
Eteğimin pilesi,
Saçımın **jölesi**,
Ay çok mersi,
Pepsi!

Aynı tekerleme, Boğaziçi’nde ise şöyle söylenmektedir:

Üç kere a a a
Üç kere b b b
Elimin tersi,
Eteğimin pilesi,
Saçımın **kurdalesi**,
Kulağımın **küpesi**,
Ay, çok mersi,
Hayatımın çöp tenekesi.

Bu fark, alt sosyoekonomik düzeyin, tekerlemede, “kurdele” ve “küpe”, üst sosyoekonomik düzeyin ise “jöle” kelimelerini kullanıyor olmaları ile belirmektedir. Aynı şekilde, alt sosyoekonomik düzeyde, tekerlemenin sonunda “hayatımın çöp tenekesi”nin kullanılmasına karşılık, üst sosyoekonomik düzeyde “pepsi” kullanılmaktadır. Bunun yanısıra, alt sosyoekonomik düzeyde, tekerleme ve şarkılı oyunların çoğunun “darıldın mı gülüm bana” türküsüyle bitirdiği de gözlemlenmiştir. Bu fark, önemli bir biçimde kültürün etkisini gösteriyor görünmektedir; alt sosyoekonomik düzeyde, geleneksel kültürün izleri vardır. Bununla birlikte, alt sosyoekonomik düzeyde, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde gözlemlenen oyunlar benzer ya da bunlarla aynı şarkılı/tekerlemeli oyunlar da rastlanmaktadır. Dolayısıyla, hem geleneksel kültürün hem de popüler kültürün etkileri çocuk oyunlarına yansımaktadır.

Şarkılı/tekerlemeli oyunlarla ilgili olarak önemle belirtilmesi gerekli bir nokta da, özellikle bu oyun kategorisindeki oyunların, kitle iletişim araçlarından etkilenmiş olduklarının gözlemlenmesidir. Bu oyunlar içerisinde yer alan “Fred Çakmaktaş” ve “Yogi”, çizgi film kahramanlarıdır. “Bir yarım olsun isterdim”, “bum bum bum” ve “abone”, ünlü pop müzik şarkılarından uyarlanmış oyunlardır. Bu oyunların bazılarının içinde de İbrahim Tatlıses ve Michael Jackson gibi popüler şarkıcıların adları geçmektedir. Bunların bir bölümü (örneğin, “Arabistan Bulgarları” ve “ah benim turnam”) eskiden

beri oynanmakta olan oyunlarken, bir bölümü de (“abone”, “bir yarım olsun isterdim” vb.) güncel Türk pop müziğinin etkisiyle ortaya konmuş oyunlarıdır.

Yukarıda, Tablo 1’de de belirtildiği gibi, okul bahçelerinde gözlemlenen şarkılı/tekerlemeli oyunların bir bölümü (17) yalnızca iki çocuk tarafından, diğer bölümü (24) ise üç ya da daha fazla sayıda çocuk tarafından oynanmaktadır. Kalabalık gruplar halinde oynanan şarkılı/tekerlemeli oyunlar arasında “yogi” ve “Fred Çakmaktaş” yer almaktadır. Bu oyunlardan bazılarının, zaman zaman öğretmen tarafından da başlatıldığı gözlemlenmiştir.

Yakalamalı oyunlar kategorisinde, don, saklambaç, tenekeli kumba, zındırzımba, ebecilik gibi çeşitli oyunlar gözlemlenmiştir. Blatford, Creeser ve Mooney’in (1990) de okul bahçesinde en sık gözledikleri oyun türlerinden biri olan yakalamalı oyunlar, sokaklarda 7 ve okul bahçesinde 10 kez gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu oyun, daha çok okul bahçelerinde ortaya çıkıyor gibi görünmektedir.

Okul bahçelerinde sıklıkla gözlemlenen ip oyunları arasında “lastik” (ya da diğer adıyla “çinçan”), çocuklar tarafından oldukça fazla tercih edilen oyunlardan biridir. Bu oyunun basitten karmaşığa değişimli türleri vardır.

Okul bahçesinde gözlemlenen ve taklit oyunları sınıfına dahil edilen “TV’deki saklambaç oyunu” ilginç bir durum sergilemektedir. Bir sunucu, bir seçici ve üç adaydan oluşan, sunucunun sorduğu sorulara adayların verdiği yanıtlara göre, seçicinin birlikte “çıkacağı” karşı cinsten kişiyi seçtiği TV programı “Saklambaç”ın aynısının okul bahçesinde (orta sosyoekonomik düzey) oynandığı görülmüştür. Okul bahçesindeki duvar, programdaki paravan olarak kullanılmış, seçici, sunucu ve üç aday dışında oyunu seyreden çocuklar ise seyirci olarak oyuna katılmıştır. Bu oyunun tamamen televizyonun etkisiyle oynandığı açıktır. Karşı cinsten bir kişinin “beğenilmesine” odaklanan bu oyun, ilkokulun son sınıflarındaki öğrenciler (10-12 yaş) tarafından oynanmaktadır ve erinlik öncesi ilgileri yansıtmaktadır.

3- Oyuncuların Cinsiyetine İlişkin Bulgular: Okul bahçelerinde gözlemlenen oyunların oyuncularının cinsiyetine ilişkin bulgular, Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3
Okul Bahçelerinde Gözlemlenen Oyunların Oyuncularının Cinsiyetine İlişkin Dağılımı

Boğaziçi M.			Kurtuluş M.			Bahçelievler			Toplam		
Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.
23	23	6	19	7	9	10	5	7	52	35	22

Tablo 3’teki bu bulgulara göre, Boğaziçi semtinde yalnızca kız ve yalnızca erkeklerin oynadığı gözlemlenen oyun sayısı birbirine eşittir (23). Yine bu semtte, kız ve erkeklerin birlikte oynadıkları oyun sayısı 6’dır. Kurtuluş’ta yalnızca kızların oynadığı 19, yalnızca erkeklerin oynadığı 7, kız ve erkeklerin birarada oynadığı 9 oyun saptanmıştır. Bahçelievler’de ise, yalnızca kızların oynadığı 10, yalnızca erkeklerin oynadığı 5, kız ve erkeklerin birlikte oynadığı 7 oyun gözlemlenmiştir. Okul bahçelerinde, bütün sosyoekonomik düzeylerde oyunların toplamına bakıldığında yalnızca kızların oynadığı oyunların (52) yalnızca erkeklerin oynadığı oyunlardan (35) ve kızlarla erkeklerin birlikte oynadığı oyunlardan (22) daha sık gözlemlendiği görülmektedir.

Genel olarak, okul bahçelerinde yalnızca kızlar tarafından oynanan daha fazla oyunun var olması ilginçtir. Ancak bu genel cinsiyet farkı, gözleme ilişkin özelliklerden ve yetersizliklerden kaynaklanmış olabilir. Gözlem sırasında, özellikle okul bahçelerinde aynı anda birçok oyun oynanmaktayken, gözlemciler ancak gözledikleri kadarını kaydedebilmişlerdir. Kısacası, bu fark rastlantısal olarak gözleme bağlı olabilir. Bununla birlikte, bu bulgudaki sayılar, oyuncu sayısını değil, oyun sayısını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla kızların erkeklerden daha çok oyun oynarken gözlemlendiklerini değil, yalnızca kızların oynadığı daha fazla oyunun gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Erkeklerin kızlara göre daha kalabalık gruplarla oynadıkları ve arkadaşlarının daha fazla etkinliğe yönelik olduğu bilinmektedir (Berndt, 1982). Ayrıca erkeklerin kızlardan sayıca daha çok arkadaşına sahip oldukları da belirtilmektedir (Berndt ve Hoyle, 1985). Bu araştırmada, aşağı yukarı yalnızca kızların oynadığı bir oyun grubunu oluşturan şarkılı/tekerlemeli oyunlar, genelde iki kişi tarafından oynanmaktadır. Erkekler arasında popüler olan top oyunları ise, beş, altı ya da daha fazla çocuk tarafından oynanmaktadır. Dolayısıyla birbirine yakın sayılarda kız ve erkek çocuk, birbirinden farklı sayılardaki oyun gruplarını oluşturuyor olabilir.

Sosyoekonomik düzeyler arasındaki farka bakıldığında, en çok oyunun gözlemlendiği Boğaziçi'nde, yalnızca kız ve erkeklerin oynadıkları oyun sayıları birbirine eşitken, Kurtuluş ve Bahçelievler semtlerindeki okul bahçelerinde yalnızca kızların oynadığı daha fazla oyun gözlemlenmiştir. Farklı oyun kategorileri açısından oyuncuların cinsiyetine baktığımızda, top oyunları sınıfında “yalnızca kız” grubunun hiç yer almadığı, kız ve erkeklerin birlikte oynadığı oyunların yalnızca 4 kez (Boğaziçi'nde 1, Kurtuluş'ta 3) gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Top oyunları kategorisinde yer alan oyunların büyük oranda (toplam 28 oyundan 24'ünün) “yalnızca erkek” grubu tarafından oynandığı görülmüştür. Taş oyunlarının tümünün de (toplam 10 oyun) yalnızca erkekler tarafından oynandığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, şarkılı/tekerlemeli oyunların yalnızca kızlar tarafından oynandığı da söylenebilir. Yalnızca erkeklerin oynadığı şarkılı/tekerlemeli oyunlara hiç rastlanmamış, kız ve erkeklerin birlikte oynadığı Boğaziçi'nde 4, Kurtuluş'ta 3, toplam 7 oyun gözlemlenmiştir. Geriye kalan 34 şarkılı/tekerlemeli oyun, yalnızca kızlar tarafından oynanmıştır. Oyun kategorileri ve oyuncuların cinsiyeti konusundaki bir diğer çarpıcı bulgu, ip oyunlarının hepsinin (18) yalnızca kızlar tarafından oynandığıdır. Yakalamalı oyunların hepsi de (10) hem kız hem de erkeklerin birlikte oynadığı oyunlardandır.

Tüm sosyoekonomik düzeylerde, ağırlıklı olarak aynı cinsten çocukların birlikte oynadıklarını gösteren bu bulgu, sözkonusu yaşlarda (6-11 yaş) aynı cins arkadaşların önemine işaret eden toplumsal gelişim araştırmalarının (bkz. Hartup, 1983) sonuçlarıyla tutarlıdır.

Sokaklarda gözlemlenen oyunların oyuncularının cinsiyetine ilişkin dağılımı Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4**Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Oyuncuların Cinsiyetine İlişkin Dağılımı**

Boğaziçi M.			Kurtuluş M.			Bahçelievler			Toplam		
Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.
4	12	5	2	7	6	1	5	7	7	24	18

Bu bulgulara göre, sokaklarda, Boğaziçi'nde yalnızca kızların oyun sayısı 4, yalnızca erkeklerin oynadığı oyun sayısı ise 12'dir. Bu semtte kızlarla erkeklerin birarada oynadıkları oyun sayısı 5'tir. Yine sokaklarda, Kurtuluş'ta yalnızca kızların oynadığı 2, yalnızca erkeklerin oynadığı 7, kızlarla erkeklerin birlikte oynadığı 6 oyun gözlemlenmiştir. Sokaklarda, bütün sosyoekonomik düzeylerde gözlemlenen oyunlarla birlikte bakıldığında yalnızca erkeklerin oynadığı oyun sayısı (24) en yüksek bulunmuştur. Kız ve erkeklerin birlikte oynadıkları oyunlar daha az (18) ve yalnızca kızların oynadıkları oyunlar ise (7) belirgin biçimde düşüktür. Bu durumda, en sık gözlemlenen oyunlar, yalnızca erkeklerin oynadıkları oyunlar olmuştur. Okul bahçelerinde ortaya çıkan bulgunun tam tersi olan bu bulgu, anababaların kız çocuklarının sokakta oynamalarına daha az izin veriyor olmalarıyla açıklanabilir. Björklid-Chu (1977), bazı başka araştırmalarda da (örneğin, Moore ve Young, 1978) tekrar edilen benzer bir olgudan söz etmektedirler. Kız çocukların dış mekânları kullanma süreleri, erkek çocuklarınkinden daha düşüktür. Ayrıca, genelde dış mekânlarda erkek çocukların, fiziksel ve sosyal olarak daha etkin olduklarını gösteren araştırmalar da vardır (örneğin, Bağlı, 1996).

Bu farkı açıklayabilecek bir başka olasılık, kız ve erkek çocukların arkadaşlık ilişkilerinde gözlenen farkla ilişkili olabilir. Erkekler, arkadaşlarıyla birlikte bir şeyler yaparak (oyun dahil) etkileşirken, kızların arkadaşlıklarında etkinliğe odaklaşma, zorunlu bir özellik olarak görünmektedir (Berndt, 1982).

Bahçelievler'de, sokaklarda, yalnızca kızların oynadığı oyun sayısı 1'dir. Bu semtte yalnızca erkeklerin oynadığı 5, erkeklerle kızların birlikte oynadıkları 7 oyun gözlemlenmiştir. Sayılar çok düşük olmakla birlikte orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri temsil eden sokaklarda gözlemlenen top oyunlarının bir bölümünde kız ve erkeklerin birlikte gözlemlenmiş olması ilginç görünmektedir. Kurtuluş'ta toplam 6 yalnızca erkek oyununa karşılık, kızlara erkeklerin birlikte oynadıkları 3 oyun; Bahçelievler'de ise yalnızca erkeklerin oynadığı 5 oyuna karşılık, kızlarla erkeklerin birlikte oynadıkları 5 oyun gözlemlenmiştir. Yakalamalı oyunların çok az gözlemlenmiş olmakla birlikte (7), kızlarla erkeklerin birlikte oynadıkları oyunlardan olduğunu söylemek olanaklıdır (7 oyundan 6'sı, hem kız hem erkekler tarafından oynanmıştır).

Gözlemlenen oyunlarda kız ve erkek oyuncuların birlikte oynadıkları oyunlar bakımından, alt sosyoekonomik düzeyde orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre daha az oyunun gözlemlenmiş olması, bu düzeyde aynı cinsle arkadaşlık ve geleneksel cinsiyet rolleri beklentisinin daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

SONUÇ

Ankara'da farklı (alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki) okul bahçeleri ve sokaklarda oynanan oyunların gözlemlenmesine dayalı olarak yürütülen bu araştırmada saptanan temel bulgular şöyledir:

Sokaklarda, okul bahçelerindekinden daha az oyun gözlemlenmiştir. Sokaklarda ve okul bahçelerinde alt sosyoekonomik düzeyde, orta ve üst sosyoekonomik düzeydekinden daha fazla oyun gözlemlenmiştir. Sokakta ve okul bahçelerinde farklı oyunların oynanmadığı ancak oynanan oyunların frekansının farklılaştığı da gözlemlenmiştir. Okul bahçelerinde en fazla şarkılı/tekerlemeli oyun gözlemlenmesine karşılık, sokaklarda en çok top oyunlarına rastlanmıştır. Cinsiyet farkı konusunda da, okul konusunda da, okul bahçelerinde daha çok yalnız kızların, sokaklarda da yalnız erkeklerin oynadıkları oyunlar en fazla gözlemlenmiştir ve bu durum, gözlemlenen oyun türüyle ilişkili görünmektedir.

Ayrıca araştırma, farklı sosyoekonomik düzeyden bölgelerde farklı oyunlar oynanmadığını göstermektedir. Bütün sosyoekonomik düzeylerde, kitle iletişim araçlarının da etkisiyle popüler kültürün izlerine rastlanmıştır (Türk pop müziğinin şarkılı tekerlemeli oyunlar üzerindeki etkisi, futbolun yaygın biçimde oynanması vb.). İlginç biçimde alt sosyoekonomik düzeyde, hem kitle iletişim araçlarının ve güncel kültürün etkisi (örneğin beyzbolun yalnızca burada gözlemlenmesi; pop müziğin etkisi vb.), hem de geleneksel kültürün etkisi (örneğin şarkılı/tekerlemeli oyunların kısa bir türküyle bitmesi) birlikte görülmektedir. Gözlemlenen oyun türlerine baktığımızda, kitle iletişim araçlarının yoğun etkisinin göze çarpması bağımsız bir çocuk kültürünün olmadığını, çocuk kültürünün yetişkin kültürünün bir parçası olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmada, gözlemlenen oyunların oyun türlerine göre sınıflandırılmasında güçlüklerle karşılaşmıştır. Yalnızca bu araştırmaya özgü olmayan bu durum, oyun sınıflandırmalarının genel sorununu (Smith, Takhvar, Gore ve Vollstedt, 1985) yansıtmaktadır. Gözlemlenen oyunların geleneksel oyun olduğunun ya da olmadığını belirlenmesi de, sınıflama sorununa benzer bir sorun oluşturmaktadır. Kimi araştırmalarda (örneğin, Cengiz, 1996), "birkaç kuşaktır oynanan oyun"lar geleneksel olarak tanımlanmakta; öte yandan çocuklar tarafından yaratılan, oluşturulan oyunlar ise geleneksel olmayan oyunlar olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada gözlemlenen oyunların büyük bölümü -neredeyse hepsi- önceki kuşakların oynamış oldukları oyunlar arasında yer aldığından, geleneksel oyun tanımına uygun düşmektedir. Ancak oyunlarda geleneksel olmayan izlerin önemli ölçüde varlığı da dikkat çekicidir. Dolayısıyla, oyun türlerinin geleneksel oyun tanımına uymakla birlikte, oyunların geleneksel olmayan güncel popüler kültürden etkilediği söylenebilir.

Araştırma, gözlem tekniğine dayanmakla birlikte, özellikle ders aralarında yapılan gözlemlerde oynanan bütün oyunları gözlemleyebilmek mümkün olmamıştır. Bu nedenle, sonraki araştırmalar için, daha fazla sayıda gözlemciyle, daha uzun sürelerde gerçekleştirilmesi ve video kamera kullanılması önerilebilir. Aynı amacın okul çocuklarına, bir okul gününde hangi oyunları nasıl oynadıklarının sorulması yoluyla (gözlem dışı bir yaklaşımla) araştırılması da olanaklıdır.

Kaynaklar

- Aiello, J.F., Gordon, B. Ve Farrell, T.J. (1974). Description of children's outdoor activities in a suburban residential area: Preliminary findings. R.C. Moore (ed.), *Man-environment Interaction: Vol. 12 Childhood City* içinde (s. 197-211). Washington D.C.: EDRA.
- Bağlı, M.T. (1996). 5 ve 7 yaş kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baran, M. (1993). *Çocuk Oyunları*. Kültür Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Becker, D.F. (1976). Children's play in multifamily housing. *Environment and Behavior*, 8(4), 545-574.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Children Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T.J. ve Hoyle, S.G. (1985). Stability and change in childhood and adolescence in friendships. *Developmental Psychology*, 21(6), 1007-1015.
- Björklid-Chu, P. (1977). A survey of children's outdoor activities in two modern housing areas in Sweden. B. Tizard ve D. Harvey (eds.). *Biology of Play* içinde (s. 146-159). London: Spactics International Medical Publication.
- Blatchford, B., Creaser, R. ve Mooney, A. (1990). Playground games and playtime: The children's view. *Educational Research*, 32(2), 163-174.
- Cengiz, S. (1996). *Kdz. Ereğlisi örneğinde çocuk oyunlarının halkbilimsel açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. E.M. Hetherington (ed.) ve P.H. Mussen (seri ed.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development* içinde (s. 104-195). New York, NY: Wiley.
- King, N.R. (1986). Play and culture of childhood. G. Fein ve M. Rivkin (eds.). *The Young Child at Play* (vol. 4) içinde (s. 29-42). Washington D.C.: NAEYC.
- Moore, R.C. ve Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. I. Altman ve J.F. Wohlwill (eds.). *Human Behavior and Environment: Vol. 3. Children and Environment* içinde (s. 83-130). New York: Plenum Press.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36, 1-23.
- Pellegrini, A.D. ve Davis, P.H. (1993). Relations between children's playground and classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imittaiton in Childhood*. New York: Norton an Company.
- Smilansky, S. (1968). *The Effect of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.

Smith, P.K., Takhvar, M., Gore, N. ve Vollstedt, R. (1985). Play in young children: Problems of definition, categorization and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.

ÇOCUK BAHÇELERİNDEKİ OYUN ARAÇLARINDA SOSYAL ETKİLEŞİM*

MELİKE TÜRKAN BAĞLI

Giriş

Çocuğun kullandığı, girip çıktığı ve oynadığı mekânlardan biri de çocuk bahçesidir. Çocuk bahçelerinin fiziksel ve sosyal özellikleri ile bu mekânları kullanan çocuklar arasındaki etkileşim ve çocuk bahçelerinin gelişimsel önemi, gün geçtikçe daha sistematik hale gelen araştırma ve yaklaşımlarla ele alınmaya başlamıştır. Çocuk bahçeleri bazı özellikleri dolayısıyla, konuyla ilgili çeşitli disiplinlerin (çevresel psikoloji, gelişim psikolojisi, tasarım, şehir plancılığı, peyzaj mimarlığı, vb.) literatürlerinde dikkate alınmakta olan bir konudur. Çocuk bahçelerinin neden önemli olduğu sorusuna aşağıda kısa cevaplar getirilmeye çalışılmıştır.

Çocuk bahçesi, çocuk-çevre ilişkisinin, çevre düzenlemelerinin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin gözlemlenebileceği önemli mekânlardan biridir. Fiziksel çevrenin genel olarak insan davranışları üzerindeki etkisi, çevresel psikolojinin temel konusudur. Fiziksel çevrenin, özel bir nüfus alt-grubunu oluşturan çocukların davranışları üzerindeki etkisi ise, özellikle çocuklar için oluşturulmuş mekanlar sözkonusu olduğunda özel bir önem taşımaktadır/taşınmalıdır.

Çocuk bahçesi, iç mekânlardan farklı özellikleri ve doğurguları olan bir dış mekândır. Dış mekân ile iç mekân arasındaki farklar, kısaca şöyle belirtilebilir. **İç mekân**, fiziksel barınma, sosyal güvenlik ve psikolojik destek kaynağıdır. Ancak aynı zamanda, çocuklar için, yetişkin başlığıyla aile ve okulun kısıtlayıcı etkilerinin de odağıdır. **Dış mekân** ise, (iç mekânı tamamlamaya yönelik) gerekli bir dengeleyicidir. Yaygın sistemlerle ve yaygın kültürle ilişki kurmayı sağlayan bir kamu alanıdır. Uygun görülen davranışlar açısından daha az yapılandırılmış olduğundan serbest keşif için de daha fazla imkân sağlar, çocuklar için devamlı bir yenilik kaynağıdır. Daha geniş/daha fazla kişi ve hareket içeren etkinlikler için uygun bir ortamdır (Moore ve Young, 1978; Naylor, 1985; Wohlwill ve Heft, 1987).

Çocuk bahçesi, çocuklar için planlanmış tek “resmi” dış mekândır. Bu bakımdan, çocuk bahçesinin oluşturma ve planlanma biçimi, çocuğa ve etkinliklerine yönelik bakış açısını yansıtmakta, “çocuklar için” planladığı belirtilen bu mekânın “gerçekten” ne kadar “çocuklar için” olduğu sorusu da önem taşımaktadır.

Çocuk bahçesi, çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki kazanımları için önemli bir geliştirme gizilgücüne sahiptir. Çocuk bahçesi, bazı hareket deneyimlerini sağlamasıyla bedensel gelişime, çocuğun araştırma ve keşfetmesini kolaylaştıracak bir ortam sunmasıyla zihinsel gelişime, çocuğu diğer çocuklarla ve sosyal çevresinin öğeleriyle özellikle oyun ortamı içerisinde biraraya getiriciliğiyle de sosyal gelişime etki edebilecek gizilgücü bünyesinde barındırmaktadır (Hart, 1993).

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Bağlı, M.T. (1997). Çocuk bahçesindeki oyun araçlarında toplumsal etkileşim, **Çocuk Kültürü 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 1.

Çocuk bahçesi, çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri ile ilgili “gelişimsel” göstergeleri olan bir ortamdır. Yani çocuk bahçesi, çocukların gelişimsel olarak “tanılanabildiği” mekânlardan olma özelliğine sahiptir. Çocuk bahçesinin bu özelliğini yansıtan araştırmalar arasında anababaların disiplin yöntemleriyle okulöncesi çocuklarının çocuk bahçesindeki davranışlarının ve akranları arasındaki konumlarının ilişkilendirildiği çalışmalar (örneğin, Hart, DeWolf, Wozniak ve Burts, 1992), anne-çocuk, baba-çocuk ve anne-baba-çocuk gruplarının etkileşimsel açıdan çocuk bahçelerinde incelendiği araştırmalar (örneğin, Liddell, Henzi ve Drew, 1987), okulöncesi çocukların arkadaşları arasındaki konumlarının çocuk bahçesindeki davranışları aracılığıyla kestirildiği araştırmalar (örneğin, Ladd, Price ve Hart, 1988) ve çocukların çocuk bahçesindeki davranışlarının beslenme ve aile özellikleriyle ilişkilendirildiği araştırmalar (örneğin, Espinosa, Sigman, Neumann, Bwibo ve McDonald, 1992) sayılabilir.

Çocuk bahçesi, çocuklararası kültür ve davranış özelliklerinin yakalanıp incelenebileceği bir kültürel çevre niteliğine de sahiptir. Çocuk bahçesi her ne kadar çocuklar için tasarlanmışsa da birçok yaş grubundan insanın etkileştiği, süregiden hayatın ve yaşayan kültürün ilginç yönlerinin tanıdığı olan bir mekândır. Bu özelliğiyle, özellikle çocuklararasıda oluşan etkileşim ve çocuk kültürünün değişik boyutlarının saptanabileceği doğal bir ortamdır.

Bu araştırma da, çocuk bahçesinin, sözü edilen bu son niteliği ile bağlantılıdır; gözleme dayalı betimsel bir çalışma ile çocuk bahçelerinin, çocukların sosyal etkileşimleri için ne tür bir sosyal ve fiziksel değer taşıdığı tartışılacak, çocuk bahçelerinin gelişimsel olarak daha iyi bir düzeye getirilebilmelerinin yolları üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, araştırma için seçilen çocuk bahçesindeki oyun araçlarında oluşan sosyal etkileşimleri belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) 5 ve 7 yaş çocuklarının her bir sosyal etkileşim analiz boyutundaki frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?
- 2) Kız ve erkek çocuklarının her bir sosyal etkileşim analiz boyutundaki frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?
- 3) Her bir sosyal etkileşim boyutu, araçlara göre nasıl bir frekans ve yüzde dağılımı göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, 5 ve 7 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında ortaya koydukları sosyal etkileşimlerin incelenmesinin amaçlandığı betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma kapsamında, kendisine eşlik eden yetişkinler tarafından söz konusu çocuk bahçesine getirilen ve bu çocuk bahçesini “tanıdıkları”¹ belirtilen 5 ve 7 yaş grubundan toplam 40 kız

ve erkek çocuk gözlemlenmiştir. Bu çocuklar, yaş ve cinsiyet gruplarına eşit bir biçimde dağılmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Tüm gözlemler, 1994 ve 1995 yıllarının Haziran, Temmuz, Ağustos ve Eylül aylarında, çocuk bahçesinin kullanımının yoğun olduğu 17:00 ile 19:30 saatleri arasında araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, çocuk bahçesinde oynamakta olan, 5 ve/ya da 7 yaşlarında olduğunu tahmin ettiği çocukların yetişkin yakınlarıyla (anne, baba, yetişkin, akraba, vb.) görüşerek kendisini tanıtmış, amacının “çocukların çocuk bahçesindeki oyunlarını incelemek” olduğunu kısaca anlatmış, çocuğun yaşını tam olarak öğrenmiş ve -çocuğun yaşının araştırma için uygun olduğu koşulda da- çocuğu gözlemlemek için izin istemiştir.

Araştırmacı, çocukları kaydırak, atlıkarınca ve “dönen araç”ta² gözlemlemiştir. Kaydırak, üç adet kayılacak kısmı olan ve merdivenle çıkılan klasik anlamda bir kaydırağa oldukça benzeyen bir araçtır. Atlıkarınca, üzerinde at, deve, eşek, inek, tırtıl ve ördek figürleri bulunan, yerden 40 cm kadar yukarıda saç bir zemine sahip olan döndürülerek hareket ettirilen bir araçtır. “Dönem araç” ise, yere ortasındaki metal bir çubukla bağlı olan, çubuğu daire şeklinde çevreleyen oturma birimine sahip ve oturan çocukların bu çubuktan hız alarak aracı döndürdükleri araçtır (Bu araç, İngilizce’de “merry-go-round” olarak anılmaktadır; ancak “merry-go-round” olarak anılan aracın küçüğü görünümündedir). Araştırma için bu üç aracın seçilmesinin nedeni, araştırmadan önce edinilen izlenimlere göre kaydırak, atlıkarınca ve “dönen aracın” çocuk bahçesindeki araçlar içerisinde en çok her iki yaş grubu tarafından da kullanılan ve birden fazla çocuğun aynı anda kullanabildiği, dolayısıyla sosyal etkileşim için önemli bir ortam hazırlayan araçlar olmalarıdır.

Araştırmacı, çocukların davranışlarını gündelik dille³ betimlemiş ve aynı anda da bu betimlemelerini bir ses alma cihazı ile kaydetmiştir.

Çocukların çocuk bahçesindeki araçları, her bir seferde en çok 5-6 dakika kullandıklarına ilişkin ön çalışma sonuçları gözönünde tutularak, her araçta belirtilen sürede gözlemlenmeleri amaçlanmıştır. Gözlemler, kimi zaman sürenin doldurulmuş olması nedeniyle gözlemci tarafından sonlandırılmış, kimi zaman da çocuğun araçtan ayrılmasıyla sonlanmıştır. Araştırma grubundaki çocukların yaş grubu ve cinsiyete göre toplam gözlem süresi ortalamaları Tablo 1’de belirtilmiştir (Bu sürelerin ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark yoktur).

Tablo 1
Araştırma Grubundaki Çocukların Yaş Grubu Ve Cinsiyete Göre Toplam Gözlem Süresi Ortalamaları (Dakika Olarak)

	Kız	Erkek	Toplam (Kız ve Erkek)
5 Yaş	11.73	13.65	12.69
7 Yaş	11.88	12.32	12.10

Araştırmacı, çocukların araçlardaki davranışlarının betimlemelerini kaydetmiş olduğu kasetleri daha sonra çözerek yazılı hale getirmiştir. Araştırma grubundaki çocukların araçlardaki sosyal etkileşimlerine ilişkin analizler, bu raporların okunmasıyla ve araştırma grubundaki çocukların sosyal

etkileşimlerinin aşağıda açıklanacak olan sosyal etkileşim analiz boyutları açısından çetelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Etkileşim Analiz Boyutları

Araştırma grubundaki çocukların oyun araçlarındaki sosyal etkileşimleri üç ana boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar, gözlemlenen çocukların kiminle etkileşimde buldukları, sözel davranışlarının özellikleri ve hangi tür sosyal etkileşimde bulduklarıdır. Bu boyutlar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmaktadır. Anlatımda belirginliği sağlamak açısından, araştırma grubundaki çocuklar için “denek” terimi kullanılacaktır.

1- Sözel etkileşimde bulunulan kişi: Bu boyutta, denegin sözel etkileşimde bulunduğu kişinin gelişim düzeyi belirlenmektedir.

A) Çocuk: Deneğin sözel etkileşimde bulunduğu kişi, kardeşi, okuldan ya da mahalleden arkadaşı, herhangi bir akrabasının çocuğu ya da ilk kez çocuk bahçesinde karşılaştığı çocuktur.

B) Yetişkin/Ergen: Deneğin sözel etkileşimde bulunduğu kişi, annesi, babası, yetişkin/ergen akrabaları, arkadaşlarının yakını olan yetişkinler/ergenler ya da ilk kez çocuk bahçesinde karşılaştığı yetişkinler/ergenlerdir.

2- Sözel davranışın sosyalliği: Deneğin sözel davranışlarının sosyalliğini içerir.

A) Kendi kendine konuşma: Denek, belirli bir kişiye yönelik olmaksızın konuşur, sesler çıkarır.

B) Başka bir kişiyle konuşma: Denek, belirli bir kişiye yönelik bir şey söyler, seslenir, soru sorar ya da belirli bir kişi tarafından yöneltilen soruya sözel olarak cevap verir; belirli bir kişiyle konuşur, sohbet eder.

3- Sosyal etkileşim kategorileri: Deneklerin sosyal etkileşimleri, Wright (1967) tarafından spesimen kaydı yöntemiyle psikolojik betimleme kategorileri olarak kullanılan, niteliksel olarak birbirinden farklı davranış biçimlerini içeren yedi temel davranış türü açısından değerlendirilecektir: Başatlık, saldırganlık, direnme, uysallık, bakım, başvurma ve kaçınma. Bu yedi temel davranış türüne, araştırmacının, ön çalışma sırasında oluştuğunu gözlemlediği başka davranış türleri de eklenecektir. Bunlar, davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma, çatışma ve katılmadır. Aşağıda, başatlık, saldırganlık, direnme, uysallık, bakım, başvurma ve kaçınma (Gürkaynak, 1979; s. 80-86), davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma, çatışma ve katılma ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaktadır.

Başatlık: Denek, sosyal baskı yoluyla ilişkiti⁴ yönetir ya da yönetmeyi amaçlar. Başatlık gücün varlığını gösterir. Bu, yetkeci baskı biçiminde ortaya konan bir güçtür. Amaç, etkilemek, yol göstermek, kontrol etmektir. Başatlıkta, genelde “şunu yap” buyruğu vardır. Buyruğun nedeni, “ben öyle söylüyorum da ondan” biçiminde iletilir. Başatlık, sözel ya da sözel olmayan bir biçimde ortaya konabilir. Başatlık göstermenin dolaylı bir yolu da belirli bir kurala gönderme yapmaktır.

Saldırganlık: Denek, diğer kişiyi ya da onunla bir birim oluşturan nesneyi incitir, canını yakar ya da bunu amaçlar, ilişkit ile birim oluşturabilecek nesnelere arasında, diğer kişinin sahip olduğu, ilişkit ile ilişkili, ilişkit tarafından beğenilen ya da yapılmış olan canlı ya da cansız nesnelere sayılabilir.

Amaç, ilişkinin incinmesi, acı çekmesidir. Deneğin, ilişkitede yaratmaya çalıştığı şey, incinme, acı, rahatsızlık, kayıp, utanç, engellenme, vb. istenmeyen bir yaşantı olabilir. Saldırganlık da başatlık gibi sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade edilebilir.

Direnme: Denek, ilişkinin sosyal baskı uyguladığı başatlık, saldırganlık, yalvarma türünden davranışlara “karşı durur” ya da “göğüs gerer”. Amaç, baskı yaratıcı sosyal etkiye karşı koymak ya da herhangi bir fiziksel ya da psikolojik yaralanmayı ve bunun sonucunda ortaya çıkacak üzüntüyü yok etmektir. İlişkinin davranışının saldırgan olduğu durumlarda ise, denek, direnişini uyarlık göstermeme, istem ya da ricaları duymazlıktan gelme, tartışmada kendi görüşünü savunma ve eğilmeme biçiminde gösterebilir.

Uysallık: Denek, başatlık, saldırganlık, başvurma ya da ilişkinin sosyal baskı uyguladığı herhangi bir davranışa “razı olur”, “boyun eğer”. Denek, ilişkinin baskısını algılar. İlişkinin kendisinden bir şey yapmasını ya da yapmamasını istediğini farkeder; bunu kabullenir direnç göstermez. Uysallıkta amaç, denek ile ilişki arasında rahatsız edici ve stres yaratıcı etkileşim oluşmasını baştan engellemek ya da sonradan yönünü değiştirmektir. Deneğin uysallık göstermekteki amacı, ilişkiyi memnun etmek değil, kendi üzerindeki baskıyı kaldırmaktır. Uysal davranan kişi, kabalığı, cezayı, suçlamayı, eleştiriyi savunmasız ve direnmesiz olarak ve öc almayı düşünmeden kabullenir.

Bakım: Denek, ilişkiyi mutlu etmek için özel çaba harcar. Denek, ilişkinin bir gereksinmesi olduğunu farkeder. Bunu doyumaya çalışır. İlişkinin yararına olacak bir şey yapar. İlişkitede bir şey vermeye, yardım etmeye, onu korumaya çalışır ya da bu amacı gerçekleştirir. Amaç, ilişkinin gereksinmelerine doyum sağlamaktır. İlişkitede, denek tarafından sağlanan herhangi bir yarar, bakım olarak değerlendirilemez. Bakım davranışı için önemli olan nokta, ilişkiye yarar sağlamak ya da onu memnun etmek için bir çaba harcanmasıdır. Bakımla ilgili davranışta destek olma, yatıştırma, rahatlama, iyileştirme, özgürlük tanıma, arka çıkma çabası vardır. İlişki kötü bir davranışla karşılaşınca onun tarafını tutma eğilimi vardır. İlişkitede bir şeyler verme, ona yardım etme, onu koruma, özetle, genelde ilişkiye iyi davranma görünümü vardır.

Başvurma: Denek, ilişkinin kendisine yarar sağlamasını, yardımcı olmasını arzu ettiğini gösteren bir davranışta bulunur. Deneğin davranışının amacı, bir gereksinmeyi ya da isteği belli etmektir. İlişkinin bu gereksinmeyi karşılamasını ya da bu isteği yerine getirmesini arzu ettiğini denek dolaylı ya da dolaysız bir biçimde belirtir. Amaç, ilişkinin bunu farkedip gerekli biçimde davranmasıdır. Destek bulma, yardım görme, korunma, yol gösterilme, nasihat edilme ve affedilme isteği de başvurma davranışı türündendir.

Kaçınma: Denek, ilişkitten ya da ilişkinin saldırganlık veya bir başka olumsuz özellik gösteren davranışından uzak durur, uzaklaşır ya da kaçınır, kaçar. Amaç, ilişki ile birlikte olmanın, ilişkinin davranışlarının ya da ilişki ile birim oluşturan bir ortamın yaptığı olumsuz, rahatsız edici etkiden kaçınmaktır. Kaçınma, ilişkinin saldırgan ya da başat davranışı sonucu ortaya çıkabilir. Ayrıca, ilişkinin herhangi bir tehlikeli, beklenmeyen, arzu edilmeyen davranışı ya da özelliği denekte kaçınmaya yol

açabilir. Denek, kaçınmayı hiç yerinden kıpırdamayarak, farkedilmemek için hiç ses çıkarmayarak, ilişkinin bulunduğu yerlerde “donup kalarak” ortaya koyabilir; saklanabilir, ilişkit üstüne gelirse kaçabilir.

Davranış Sergileme: Denek, eylemini ilişkit için, -ilişkitin dikkatini, ilgisini ve beğenisini çekmek ve/ya da ilişkinin dikkatini, sözel ya d sözel olmayan bir biçimde üzerine çeker ve ondan sonra da eylemini ortaya koyar ya da zaten içinde bulunduğu bir eyleme ilgi çekmek için ilişkiti eylemini izlemeye çağırır. Örneğin, denek kullanmakta olduğu oyun aracından annesine seslenir: “Ben buna bindim!”.

Duymazlıktan Gelme: Denek, ilişkinin kendisine kendisine yönelik uyarılarını ya da isteklerini duymuyormuş gibi davranır; kendisinden istenildiği biçimde davranmaz. Örneğin, herhangi bir oyun aracını kullanım biçimine “öyle yapma” diyerek itiraz eden babasının bu sözünü hiç duymamış gibi davranır, karşı çıkılan davranış biçimini uygulamaya devam eder.

Yakınma: Denek, herhangi bir durumla ilgili olarak herhangi bir kişiye yakınır; sözel ya da sözel olmayan bir biçimde hoşnutsuzluğunu belirtir. Burada önemli olan, hoşnutsuzluğun kime karşı gösterildiği değil, yaşanıp yaşanmadığıdır. Örneğin, denek, herhangi bir oyun aracının işleyişine ilişkin olarak hoşnutsuzluğunu, sözel ya da sözel olmayan bir biçimde belirtir.

Çatışma: Deneğin davranışları ile ilişkinin davranışları, ereklere bakımından uyumsuzluk gösterir; birbiriyle çatışır. Bu çatışma, fiziksel ya da sözel olarak ortaya çıkabilir. Örneğin, denek ile ilişkit, üzerinde ortak bir eylemde bulunacakları herhangi bir oyun aracını kimin ve nasıl kullanacağı konusunda anlaşamazlar.

Katılma: Denek ile ilişkinin davranışları, aynı amaca yöneliktir; birbiriyle uyuşma gösterir, birbirini destekler ya da tamamlar. Örneğin, denek ile ilişkit, aynı oyunu oynarlar, herhangi bir oyun aracını birlikte harekete geçirirler, şakalaşırlar.

Verilerin Çözümlemesi

Yazılı duruma getirilen kayıtlar okunarak yukarıda ayrıntılı bir biçimde tanımlanan sosyal etkileşim analiz boyutlarına göre çetelelendikten sonra elde edilen veriler, frekans ve yüzdeler halinde ifade edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM⁵

1- Sözel Etkileşimde Bulunulan Kişi İle İlgili Bulgular

A) Çocuk: Çocukla sözel etkileşimde bulunma, 7 yaş grubunda (%66.17) 5 yaş grubunda (%33.83) göre daha çok gözlemlenmektedir (Tablo 2). Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında ise erkeklerin (%57) kızlara (%43) oranla daha fazla “çocukla sözel etkileşimde buldukları” ortaya çıkmaktadır (Tablo 3).

Tablo 2
Çocukla Sözel Etkileşimde Bulunmanın Yaşa Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	203	397	600
Frekans %	33.83	66.17	100.00

Tablo 3
Çocukla Sözel Etkileşimde Bulunmanın Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Frekans	258	342	600
Frekans %	43.00	57.00	100.00

B) Yetişkin/Ergen: Yetişkin/ergenle sözel etkileşimde bulunma davranışına bakıldığında, 5 yaş grubundaki çocukların (%70.38), bu davranış, 7 yaş grubundaki çocuklardan (%29.62) daha fazla ortaya koydukları görülmektedir (Tablo 4). Erkekler de (%59.58), kızlara (%40.42) göre, yetişkin/ergenle daha fazla sözel etkileşimde bulunmaktadır (Tablo 5).

Tablo 4
Yetişkin/Ergenle Sözel Etkileşimde Bulunmanın Yaşa Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	202	853	287
Frekans %	70.38	29.62	100.00

Tablo 5
Yetişkin/Ergenle Sözel Etkileşimde Bulunmanın Cinsiyete Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	116	171	287
Frekans %	40.42	59.58	100.00

2- Sözel Etkileşimin Sosyalliğine İlişkin Bulgular

A) Bir Başkasına Yönelik Sözel Davranış: Tablo 6'ya bakıldığında, 7 yaşındakilerin (%54.34) 5 yaşındakilerden (%45.66) daha fazla “bir başkasına yönelik sözel davranış”ta buldukları görülmektedir. Erkeklerin de (%57.84) kızlardan (%42.16) daha fazla “bir başkasına yönelik sözel davranış”ta buldukları gözlemlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 6
Bir Başkasına Yönelik Sözel Davranışın Yaşa Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	405	482	887
Frekans %	45.66	54.34	100.00

Tablo 7
Bir Başkasına Yönelik Sözel Davranışın Cinsiyete Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	374	513	887
Frekans %	42.16	57.84	100.00

B) Kendi Kendine Konuşma: Kendi kendine konuşma, 5 yaşındakilerde (%55.42), 7 yaşındakilerden (%44.58) daha yaygındır (Tablo 8). Bu davranış, erkeklerde (%68.67) kızlarda olduğundan (%31.33) daha fazla gözlemlenmiştir (Tablo 9).

Tablo 8
Kendi Kendine Konuşmanın Yaşa Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	92	74	166
Frekans %	55.42	44.58	100.00

Tablo 9
Kendi Kendine Konuşmanın Cinsiyete Göre Dağılımı

	5 yaş	7 yaş	Toplam
Frekans	52	114	166
Frekans %	31.33	68.67	100.00

Sözel Etkileşimde Bulunulan Kişi ve Sözel Davranışın Sosyalliğine İlişkin Bulgular İçin Kısa Bir Yorum

Toplum sözel etkileşim miktarının göstergesi olan “bir başkasına yönelik sözel davranış”a ilişkin bulgular, 7 yaşındakilerin 5 yaşındakilerden daha fazla sözel etkileşimde bulduklarını göstermektedir. Bu durum, gelişimsel bir durumdur. Gelişim psikolojisi literatürü, yaşla birlikte etkileşimin arttığına ilişkin kanıtlar sunmaktadır⁶. Aynı şekilde, 7 yaşındaki çocukların “çocuk”la, 5 yaşındaki çocukların da “yetişkin/ergen”le, öteki yaş grubuna göre daha fazla sözel etkileşimde bulunuyor olmaları da “gelişimsel” olarak değerlendirilebilir (Hartup, 1983).

“Sözel etkileşimde bulunulan kişi” ve “sözel davranışın sosyalliği” boyutlarında cinsiyete ilişkin olarak ilginç bir durum göze çarpmaktadır. Erkeklerin, “bir başkasına yönelik sözel davranış”ı, “çocukla sözel etkileşimde bulunma”yı ve “yetişkin/ergenle” sözel etkileşimde bulunma”yı, kızlara göre daha çok gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yani, erkek çocuklar, çocuk bahçesinde, çocukla ve yetişkin/ergenle ve en çok etkileşimde bulunan cinsiyet grubudur. Bu olgunun nedenleri üzerinde durmak gerekirse şunlar söylenebilir:

Genelde dış mekânların, erkek çocuklar tarafından daha çok, daha uzun sürelerle ve daha etkin bir biçimde kullanıldığı bilinmektedir (örneğin, Moore ve Young, 1978). Bu durumun, bir dış mekân olarak çocuk bahçesindeki etkinliklere yansımış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, erkeklerin çocuk bahçesindeki etkinliklerinin, anababaları tarafından kızlara göre daha fazla “cinsiyete uygun” olarak

nitelendirilebileceği de dikkate alınmalıdır. Çocuk bahçelerinin genelde erkeklerin tercih ettiği etkinlikler için zemin hazırlayabileceği de akla gelmektedir. Çocuk bahçeleri, fiziksel etkinliği arttırmaktadır (örneğin, Aközer, 1983). Fiziksel etkinlik/hareketlilik ise, erkeklerin tercih ettiği ve birlikte oynadıkları oyunların tipik bir özelliğidir (Weinstein ve Pinciotti, 1988). Tüm bu etmenler birlikte dikkate alındığında, çocuk bahçesinde görülen cinsiyete ilişkin bu davranış farklılıklarının nedenleri biraz daha açıklık kazanmaktadır.

3- Sosyal Etkileşim Kategorilerine İlişkin Bulgular

A) Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Yaşa İlişkin Bulgular: Sosyal etkileşim kategorilerinde yaşa ilişkin bulgular, Tablo 10'da görülmektedir. Bu bulgulara göre, başatlık, direnme, uysallık, başvurma, davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma ve çatışma, 5 yaşındakilerin 7 yaşındakilerden daha çok ortaya koyduğu davranışlardır. Buna karşılık, saldırganlık, bakım ve katılma, 7 yaşındaki çocuklar tarafından 5 yaşındakilere göre daha fazla gösterilmektedir.

Gelişimsel açıdan alt düzeyde davranışlar olarak başatlık, direnme ve çatışmanın, 5 yaşındakilerde 7 yaşındakilerden daha fazla görülmesi doğal karşılanabilir. Bakım ve katılma, bu bulguyu tamamlar nitelikte bir görünüm sunmakta ve 7 yaşındakilerin daha çok gösterdikleri davranışlar arasında yer almaktadırlar. Direnme ve uysallık, yapıları (ve tanımları) gereği, dışsal baskılara karşı gösterilen tepkilerdir. Bu davranışların 5 yaşındakilerde daha fazla görülmesi, bu yaş grubundaki çocukların, yaşlarının, fiziksel ve psikolojik güçsüzlüklerinin yarattığı bir durum olarak, yetişkinlere (ve dolayısıyla baskılarına) fiziksel bakımdan daha yakın oluşları ile açıklanabilir. Başvurma davranışının da yine 5 yaş çocuklarında daha fazla gözlemlenmesinin nedeni, 5 yaşındakilerin fiziksel ve psikolojik olarak yetersizliklerinin onların daha çok yardım çağrısında bulunmaları ile sonuçlanıyor olmasıdır. Ayrıca, çocuk bahçesi, bu yaş grubundaki çocuklar için, çeşitli bakımlardan baş etmekte güçlük çektikleri bir yer olabilir.

Araştırma bulguları arasında saldırganlık davranışına ilişkin onlar, ilginç görünmektedir. Bunlara göre, 7 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklardan daha fazla saldırganlık göstermektedirler. Bu bulgu, literatürdeki, küçük çocukların büyüklere göre daha fazla saldırganlık gösterdikleri yönündeki bulgularla (Evans ve McCandless, 1978; Vasta, Haith ve Miller, 1992) ters düşmektedir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken bir durum vardır: Bu araştırmada çok az sayıda saldırganlık gözlemlenmiştir ve gözlemlenen 10 saldırganlıktan 6'sı tek bir kız çocuğu tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10
Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Yaşa İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Sosyal Etkileşim Kategorileri	5 yaş	7 yaş	Toplam
Başatlık	23 (%54.76)	19 (%45.29)	42
Saldırganlık	0 (%0.00)	10 (%100.00)	10
Direnme	35 (%89.74)	4 (%10.26)	39
Uysallık	10 (%55.56)	8 (%44.44)	18
Bakım	12 (%27.91)	31 (%72.09)	53
Başvurma	40 (%70.18)	17 (%29.82)	57
Kaçınma	0	0	0
Davranış Sergileme	42 (%28.57)	24 (%36.36)	66
Duymazlıktan Gelme	14 (%28.57)	10 (%71.43)	14
Yakınma	4 (%28.57)	10 (%71.43)	14
Çatışma	9 (%60.00)	6 (%40.00)	15
Katılma	80 (%44.44)	100 (%55.56)	180

B) Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Cinsiyete İlişkin Bulgular: Sosyal etkileşim kategorilerinde cinsiyete ilişkin bulgular Tablo 11’de görülmektedir. Bu dağılıma göre, başatlık, uysallık, bakım, davranış sergileme, duymazlıktan gelme, yakınma ve katılma, erkeklerin; saldırganlık, direnme, başvurma ve çatışma da kızların diğer cinsiyet grubuna oranla daha çok gösterdiği davranışlardır.

Erkeklerin, içerisinde rekabet, başatlık ve saldırganlık içeren davranışları, kızlardan daha çok ortaya koydukları bilinmektedir (Crowell, 1987; Hyde, 1984; Tiger, 1980; aktaran Vasta, Haith ve Miller, 1992 ve Özüçücu, 1995). Bu araştırmada da, başatlık, erkekler tarafından daha çok gösterilmiştir. Ancak saldırganlık, kızların daha çok ortaya koydukları davranışlar arasında yer almaktadır. Bu noktada, saldırganlık için yaş boyutunda yapılan yorumun bir benzerini yapmak mümkündür: Bu araştırmada saldırganlık, oldukça az gözlemlenmiştir ve gözlemlenen saldırganlığın büyük bölümü tek bir çocuk tarafından sergilenmiştir.

Direnmenin kızlarda daha çok görülüyor olmasının nedeni, kızların belki de daha çok kısıtlanan cinsiyet grubunu oluşturuyor olmaları olasılığı ile ilişkilidir. Yine kızlar, daha fazla başvurma davranışında bulunmaktadırlar. Literatürde de kızların daha fazla başvurma ve başvurma benzeri davranışlarda buldukları görülmektedir (örneğin Özüçücu, 1995). Gerçekten de kızlar, yardıma daha çok gereksinim mi duymaktadırlar? Bu, en azından çocuk bahçesi için doğru olabilir; zira, kızlara özgü olduğu düşünülen bakım davranışı (Evans ve McCandless, 1978), bu araştırmada erkekler tarafından daha çok sergilenmektedir. Bir olasılıkla erkek çocuklar, hem kendileri hem de onlardan yardım isteyenler tarafından, “çocuk bahçesinde daha yetkin” olarak görülmektedirler. Nitekim, erkek çocukların, çocuk bahçesini daha yetkin bir biçimde ve zevk alarak kullandıklarının küçük bir göstergesi de, katılma davranışını kızlardan daha fazla ortaya koyuyor olmalarıdır.

Tablo 11**Sosyal Etkileşim Kategorilerinde Cinsiyete İlişkin Frekans Ve Yüzdeler**

Sosyal Etkileşim Kategorileri	5 yaş	7 yaş	Toplam
Başatlık	17 (%10.48)	25 (%59.52)	42
Saldırganlık	10 (%100.00)	0 (%0.00)	10
Direnme	21 (%53.85)	18 (%46.15)	39
Uysallık	8 (%44.44)	10 (%55.56)	18
Bakım	20 (%46.51)	23 (%53.49)	43
Başvurma	32 (%56.14)	25 (%43.86)	57
Kaçınma	0	0	0
Davranış Sergileme	32 (%48.48)	34 (%51.52)	66
Duymazlıktan Gelme	6 (%37.50)	10 (%62.50)	16
Yakınma	4 (%28.57)	10 (%71.43)	14
Çatışma	8 (%53.33)	7 (%46.67)	15
Katılma	60 (%38.33)	111 (%61.67)	180

4- Sosyal Etkileşim Analiz Boyutlarında Araçlara İlişkin Bulgular

Sosyal etkileşim analiz boyutlarında araçlara ilişkin bulgular Tablo 12’de görülmektedir. Bunlara göre, çocukla sözel etkileşimin, bir başkasına yönelik sözel davranışın, başatlığın, direnmenin, çatışma ve katılmanın en çok görüldüğü araç, “dönen araç”tır. Yetişkin/ergenle sözel etkileşim, kendi kendine konuşma, uysallık bakım, başvurma ve yakınma davranışları ise en çok atlıkarıncada gözlemlenmiştir. Saldırganlık, bakım, duymazlıktan gelme ve davranış sergileme de en çok kaydırakta gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, araçlara ilişkin birer “davranışsal resim” sergilemektedir. Bu “resim”lerde, atlıkarınca ve “dönen araç”, birbirine karşıt nitelikte davranışların sergilenmesine zemin hazırlıyor gibi görünmektedir. “Dönen araç”, çocukların, yanyana, yüzyüze, fiziksel olarak oldukça yakın bir mesafede bulunmalarını sağlayıcı özelliğiyle, genel olarak tüm sözel etkileşimin (bir başkasına yönelik sözel davranış) ve çocukla sözel etkileşimin en çok gerçekleştiği araçtır. Bu araç, çocukların tek başlarına ya da birlikte hareket ettirebildikleri, yani kullanımı dışarıdan bir yetişkin müdahalesini gerektirmeyen bir araçtır. Bu da, çocuklar arasında etkileşimi artırmakta, çocukların yetişkinlerle olan etkileşimini azaltmaktadır. “Dönen aracın” döndürülmesi, çocuklar arasında zaman zaman çatışmaya ve dolayısıyla da direnmeye yol açabilmektedir (“dönen araç”, çatışmanın en çok görüldüğü araçtır). Ancak, çatışma, gelişimsel bakımdan değerli bir durumdur. Çünkü, çatışmayı, çatışmanın çözümüne ilişkin çabalar izlemekte ve çözüm, bazen “katılma” biçiminde bulunmaktadır.

Atlıkarınca, “dönen aracın” karşıtı fiziksel ve davranışsal özelliklere sahiptir. Öncelikle, bu araçta, çocuklar, yüzyüze oturmamaktadırlar; yani birbirlerini, etkileşimin oluşabileceği bir biçimde görmemektedirler. Bunun yanısıra, atlıkarınca, çocukların döndürebildikleri bir araç değildir, dolayısıyla çocuklar, yetişkinlerden yardım istemek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da, bulgulara, başvurma ve yetişkin/ergenle sözel etkileşimde bulunmanın en çok bu araçta oluşması ile yansımaktadır.

Kaydırak, daha çok fiziksel etkinliği arttıran, dolayısıyla da bir başkasına yönelik sözel davranışın en az oluştuğu araçtır. Çocuklar, bu aracın yükseltilerine çıkabilmekten duydukları övüncü,

“davranış sergileme” ile ortaya koymaktadırlar. Kaydırak, duymazlıktan gelme davranışının da en çok olduğu araçtır. Kaydırakta duymazlıktan gelme davranışı, çocukların, kaydırığın kayılan yerinden çıkmaya çalışmaları ve kaydırığın yine kayılan yerine taş atmaları ile ortaya çıkmaktadır. Kaydırak, atlıkarınca ile birlikte bakım davranışının da en çok görüldüğü araç olma özelliğini taşımaktadır. Araç, yardıma gereksinme doğuracak, merdivenlere, beceriyle kaymayı gerektiren kayılacak yerlere ve benzeri fiziksel özelliklere sahiptir.

Tablo 12
Sosyal Etkileşim Analiz Boyutlarında Araçlara İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Sosyal Etkileşim Kategorileri	Kaydırak	Atlıkarınca	Dönen Araç	Toplam
Çocukla Sözel Etkile.	171 (%28.50)	153 (%25.50)	276 (%46.00)	600
Yet./Ergenle Sözel Etkile.	74 (%25.78)	127 (%44.25)	86 (%29.97)	287
Başkasına Yön. Söz.	245 (%27.62)	280 (%31.57)	362 (%40.81)	887
Kendi Kendine Konuşma	52 (%31.33)	69 (%41.57)	45 (%27.10)	166
Başatlık	12 (%28.57)	4 (%9.53)	26 (%61.90)	42
Saldırganlık	6 (%60.00)	0 (%0.00)	4 (%40.00)	10
Direnme	9 (%23.08)	11 (%28.20)	19 (%48.72)	39
Uysallık	3 (%16.67)	8 (%44.44)	7 (%38.89)	18
Bakım	16 (%37.21)	16 (%37.21)	11 (%25.58)	43
Başvurma	11 (%19.30)	31 (%57.38)	15 (%26.32)	57
Kaçınma	0	0	0	0
Davranış Sergileme	35 (%53.03)	22 (%33.33)	9 (%13.64)	66
Duymazlıktan Gelme	9 (%56.25)	6 (%37.50)	1 (%6.25)	16
Yakınma	4 (%28.57)	6 (%42.86)	4 (%28.57)	14
Çatışma	1 (%6.67)	0 (%0.00)	14 (%93.33)	15
Katılma	63 (%35.00)	37 (%20.56)	80 (%44.44)	180

SONUÇ

Çocuk bahçeleri, tasarımları ve yapıları itibariyle, çocuklara yönelik bakışaçılarını yansıtmaktadırlar. Ülkemizde sayı ve niteliksel açıdan yetersiz olan bu alanlar, çocuklara ve çocukların dış mekân gereksinimlerine ilişkin yaklaşımları açık bir biçimde ortaya koymaktadırlar. Bu alanların sözü edilen eksikliklerinin giderilmesi, bu temel anlayışın değişmesini zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte, çocukların cinsiyetleri ve yaşları onların bu alanlardan ne derece yararlanabileceklerinin de bir ölçüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Anababaların, çocuklarına yönelik davranış biçimlerinin de onların bu alanlarda ortaya koydukları davranış biçimlerini etkilediğinin gözlemlendiği bu araştırma, çevresel ve ekolojik psikoloji araştırma birikiminin zaten önemle vurguladığı sosyal ve fiziksel mekân özelliklerinin, eşgüdümlü bir biçimde mekâna ilişkin davranışları nasıl etkilediği olgusunun bir kere daha çocuk bahçesi bağlamında gözler önüne serilişinin küçük bir örneğini vermektedir. Çocuk bahçelerinin çocukların gelişimine katkıda bulunması için ilk adım, bu mekânlarda davranışa etki eden sosyal ve fiziksel özelliklerin çözümlenmesidir. İkinci adım ise, bu çözümlenmenin sonuçlarından çocuk bahçesi tasarımlarında yararlanılması ve bu yolla da çocuğa verilen/verildiği söylenen kültürel değer “çocuklar için mekân” boyutunda da kanıtlanması olacaktır.

Kaynaklar

- Aközer, E. (1983). *A study on children's play activity and public playgrounds*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ellis, M.J. (1974). Play: Theory and research. G. Coates (Ed.) *Alternative Learning Enviroments* içinde (s. 305-310). Stroudsburg, Pennsylvanis: Dowden, Hutchinson and Ross.
- Espinosa, M.P., Sigman, M.D., Neumann, C.G., Bwibo, N.O. ve McDonald M.A. (1992). Playground behaviors of school-age children in relation to nutrition schooling, and family characteristics. *Developmental Pyschology*, 28(6), 1188-1195.
- Evans, E.D. ve McCandless, B.R. (1978). *Children and Youth: Psychosocial Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. R. Shaw ve J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting and Knowing* içinde (s. 67-82), NJ:LEA.
- Gürkaynak,  . (1979). *Sosyoekonomik d zey ve  ocuk*. Ankara: Kelaynak.
- Hart, C.H. (1993). Introduction: Toward a further understanding of children's developments on playgrounds. C.H. Hart (Ed.) *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications* içinde (s. 1-12). Albany, NY: State University of New York.
- Hart, C.H., DeWolf, D.M. Wosniak, P. ve Burts, D.C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. E.M. Hetherington (Ed.) ve P.H. Mussen (Seri Ed.). *Handbook of Child Psychology: Val 4. Socialization, Personality, and Social Development* içinde (s. 104-195). New York, NY: Wiley.
- Ladd, G.W., Price, J.M. ve Hart, C.H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.
- Liddell, C., Henzi, S.P. ve Drew, M. (1987). Mothers, fathers, and children in an urban park playground: A comparison of dyads and triads. *Developmental Psychology*, 23(2), 262-266.
- Moore, R.C. ve Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. I. Altman ve J.F. Wohlwill (Eds.) *Human Behavior and Enviroment: Vol. 3. Children and Enviroment* içinde (s. 83-130). New York, NY: Plenum Press.
- Naylor, H. (1985). Outdoor play and play equipment. *Early Child Development and Care*. 19, 109-130.
-  z cucu, A. (1995). *Yuva  ocuklarının gündelik yaşamdaki davranışları: 4-5 Yaş  ocuklarında paylaşma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vasta, R., Haith, M.M. ve Miller, S.A. (1992). *Child Psychology: The Modern Science*. New York: Wiley.
- Weinstein, C.S. ve Pinciotti, P. (1988). Changing a schoolyard: Intentions, design decisions, and behavioral outcomes. *Environment and Behavior*, 20(3), 345-371.

Wohlwill, J.F. ve Heft, H. (1987). The physical environment and the development of the child. D. Stokols ve I. Altman (Eds.). *Handbook of environmental psychology* içinde (s. 281-328). New York, NY: Wiley.

Wright, H.F. (1967). *Recording and analyzing child behavior*. New York: Harper and Row.

Dipnotlar

- 1) Ellis (1974), tüm canlılar gibi çocukların da, çevrede kendileri için yabancı ve belirsiz olan “şeyler”i ilginç bulduklarını, çocukların “yeni” unsurlarla olan ilişkileri ve yaşantıları arttıkça, yani herhangi bir çevresel öge “yeniliğini” kaybettikçe, davranışlarının da değişeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla çevrenin ve çeşitli öğelerinin yeniliği ya da tanıdıklığı, bu bağlamda ortaya konacak davranışların niteliğini değiştirecektir. Araştırmanın yürütüldüğü çocuk bahçesine ilk defa gelen çocukların araçlardaki davranışlarının, aracın kendisinden mi, yoksa çocuk için “yeni” oluşundan mı kaynaklandığını kestirmek mümkün olmayacağından çocuk bahçesini “taniyan” ve daha önce bu çocuk bahçesine gelmiş çocukların gözlenmesi uygun görülmüştür.
- 2) Çocuklar ve yetişkinler tarafından “dönmece”, “dönen şey”, “dönme dolap” gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan “dönen araç”a, Prof.Dr. Bekir Onur, “dönengeç” denmesinin uygun olacağını belirtmektedir.
- 3) Bu çalışmada kullanılan gözlem tekniği, Wright’ın (1967) geliştirmiş olduğu spesimen kaydı yönteminde kullanılan gözlem tekniğinin bazı özelliklerini -belli bir süre içerisinde, çocuğun tüm davranışlarını, davranış akışının sırası bozulmaksızın, gündelik dille, ayrıntılı bir biçimde ve davranışın oluştuğu anda kaydetmeyi- taşımaktadır.
- 4) Araştırma grubuna ve gözlemlenen çocuğun etkileşimde bulunduğu kişiden bu tanımlar boyunca “ilişkit” olarak söz edilecektir.
- 5) Bu bildiriye araştırmanın tüm bulgularına yer verilmeyecek, sözü edilen bulguların da bazıları yorumlanacaktır. Araştırmanın bulguları hakkında kapsamlı bilgi için, “Bağlı, M.T. (1996). 5 ve 7 yaşındaki kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara” künyeli kaynaktan yararlanmak mümkündür.
- 6) Bkz. Hartup, 1983.

TÜRKİYE'DE İKİ KENTTE ANNELERİN BAKIŞ AÇISIYLA ÇOCUKLARIN OYUNCAK GEREKSİNMESİ*

BEKİR ONUR
NERMİN ÇELEN
FİGEN ÇOK
MÜGE ARTAR
TÜLİN ŞENER DEMİR

PROBLEM

Çocuk oyunlarıyla ve oyuncaklarıyla ilgili yayınlar incelendiğinde genellikle iki tür yaklaşımın yaygın olduğu görülür. Daha çok psikologların ve eğitimcilerin egemen olduğu birinci yaklaşımda oyunun ve oyuncağın çocuğun her türlü gelişimine destek olduğu görüşü vurgulanır. Bu görüş bilimsel yayınlarda da, kitle iletişim araçlarında da yaygındır. Örneğin Boehm *Psychology Today*'deki (1989) yazısında çocuğun gelişim dönemlerine uygun düşecek oyunları ve oyuncakları sıralamaktadır. Shapiro oyuncakların cinsiyet rollerinin kazanılmasına etkisini *Newsweek*'teki (1990) incelemesinde tartışmaktadır. Bu popüler yayınlardan başka bilimsel yayınlardan da birçok örnek seçilebilir. Örneğin Bantz ve arkadaşlarına (1993) göre, “Oyun çocukların toplumsal, bilişsel ve devinimsel becerilerini geliştirmeleri için temel bir araçtır” (s.114) ve anababaları uygun oyuncak seçmeleri için eğitmek olanaklıdır.

Konuya tarihsel ve sosyokültürel açıdan bakan ikinci yaklaşımda sosyolog, sosyal antropologlar, kültür tarihçileri oyunun ve oyuncağın toplumsal yapıyı ve değişimi yansıttığını ileri sürmektedirler. Örneğin Dasen'e (1984) göre, “oyun toplumun aynasıdır: Oyun toplumun temel değerlerini yansıtır ve bunları çocuğa aktarır” (s.11). Swiniarski'ye (1991) göre de “oyuncaklar ulusal simgedir (ve) siyasal, tarihsel, toplumsal olayları yansıtır” (s.162). Yine aynı yazara göre, “Oyuncaklar toplumların bütün yönlerdeki mikrokozmozları olarak yaşam üsluplarını ve değerlerini karşılaştırmayı sağlayan araçlardır” (s.162). Brougère'e (1995) göre de, “oyuncak karmaşıklığı sayesinde kültürümüz ve oyun evrimi hakkında zengin bir bilgi kaynağı olan bir nesnedir” (s.416). Öte yandan, kültür tarihçileri de oyunların ve oyuncakların toplumsal tarihteki değişimlerini yansıttığını düşünmektedirler. Örneğin Kay'e (1991/92) göre, “1930'lara kadar beş yaşın altındakilere yönelik oyunlara çok az istem vardı. Sadece 2. Dünya Savaşı'ndan bu yana, bu yaş grubunun öğrenmenin en önemli dönemi olarak önemsenmesiyle, eğitsel oyuncaklar özellikle küçük çocuklar için tasarımılandı” (s.33). Bu yaklaşım çerçevesinde yer alan tarihsel bulgular geçmişte her çocuğun oyuncağının da, oynayacak zamanının da olmadığını göstermektedir. Örneğin *Biz Böyle Oynardık* (1973) adlı oyuncak

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şener-Demir, T. (1997). Türkiye'de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30, (1), 45-74.

Bu araştırma yurtdışında bildiri olarak sunulmuş ve aşağıdaki kaynakta yayımlanmıştır:

Brougere, G. (1998). Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey. *Jounets et Objects Ludiquesyles Champs de la recherche / Toyss and Playthings –The Fields of the research*. Angoulême: l'Imprimerie La Tresoriere à Puymen.

tarihi kitabının yazarı Fredlund bu görüştedir: “Bu kitapta göreceğiniz oyuncakların çoğu azınlıkta olan varlıklı aile çocuklarının oyuncaklarıydı. Ya yoksul ailelerin çocukları neyle oynuyorlardı? Büyük kentlerdeki işçi ailelerinin ve kırsal alandaki ırgat ailelerinin çocuklarının çocuklukları çok kısaydı. Onların işgücü, ya ailenin bütçesine para katmaya ya da küçük kardeşlerine bakmaya yöneltilirdi. Ailelerin oyuncağa para bulma sıkıntısının yanında, zaman sıkıntısı da vardı” (s.5, özet çeviri). Aynı biçimde, sosyal antropologlar da geçmişte olduğu gibi günümüzde de geleneksel toplumlarda çocuğa yeterince oyun zamanı bırakılmadığı kanısındadır. Örneğin Dasen (1984) Fildişi Sahili’nde, “8-9 yaşlarındaki çocukların zamanlarının sadece %25’ini oyuna ayırabildiklerini, günlerinin %60’ının çeşitli günlük işlerle geçtiğini” (s.11) belirtmektedir. Aynı yazara göre bu oranlarda kızlar aleyhine belirgin bir farklılık vardır. Kırsal Kenya’da, “5-7 yaşlar arasındaki kız ve erkek çocukların zamanlarının yarısı çalışmakla geçmektedir, ama 10-11 yaşlarından sonra kızların zamanlarının sadece %2’si oyun için artmaktadır” (s.11).

Yukarıda sözü edilen her iki yaklaşımın da oyunun ve oyuncağın gelişimsel ve eğitimsel değeri üzerinde birleştiklerini saptamak ilginçtir. Örneğin Kay (1991-92) tarihsel sürece bakarak, bugün ailelerin sadece eğlenceli değil, aynı zamanda eğitimsel oyuncakları seçtiklerini belirtmektedir. Dasen’e (1984) göre de, “Oyun, çocuğun teknik bilgileri, yetişkin yaşamında gerekli olacak değerleri ve rolleri kazanmasını sağlayan en önemli eğitsel etkenlerden biridir. Oyun bir gelişim etkeni olarak çocuğun yaratıcılığına, toplumsal, bilişsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunur” (s.11). Sonuç olarak, ister psikolojiden, ister tarihten ya da etnolojiden gelsin, herkes oyunun ve oyuncağın değeri konusunda görüş birliği içindedir. Üstelik bu durum hem popüler yayınlarda, hem de bilimsel yayınların çoğunda böyledir.

Psikoloji yayınlarında yer alan oyun ve oyuncak araştırmaları incelendiğinde konuya genellikle iki açıdan bakılmaktadır: 1) Oyun ve oyuncaklar ile bilişsel gelişimin arasındaki ilişkiye bakan araştırmalar; 2) Oyun ve oyuncak seçimi, tercihi ya da istemi ile toplumsal gelişim arasındaki ilişkiye bakan araştırmalar. Birinci gruba giren araştırmalar oyun ve oyuncağın çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini doğrulayan, ikisi arasında önemli ilişkiler bulan araştırmalardır. Örneğin Wolfgang ve Stakenas (1985), “Bulgularımız farklı oyun ve formlarının farklı bilişsel gelişim türleriyle bağlantılı olduğunu düşünmektedir” (s.304) demektedir. Dolayısıyla, gelişim psikolojisi araştırmalarında oyun ve oyuncağın bilişsel gelişimin yordamacısı olarak görüldüğü söylenebilir. Almqvist’in (1994) belirttiği gibi, “oyuncak araştırmaları alanındaki oyuncak kültürü psikologların egemenliğinde gibi görünmektedir. bunun bir belirtisi, gözden geçirilen araştırmaların içinde çoğunun amacını, yalnızca oyuncakların çocukların o andaki oyun davranışları üzerindeki etkilerini incelemek değil, aynı zamanda çocuğun gelişimindeki olası sonuçlarını da kestirmek olmasıdır (s.88). Örneğin Singer (1994), çok basit bir oyuncağın ya da oyun nesnesinin bile çocuğun imgesel oyununu büyük ölçüde desteklediğini belirtmektedir. Pellegrini ve Jones (1994) oynanan oyuncak ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Kuşkusuz bu örnekleri çoğaltmak olanaklıdır.

Çocuğun toplumsal gelişimi ile oyun ve oyuncak arasındaki ilişkiye belli başlı iki alanda bakılmaktadır: 1) Olumlu toplumsal davranış ya da saldırgan davranış; 2) cinsiyet rolü gelişimi. Birinci alanda savaş oyuncaklarının ve saldırgan oyunların çocuğun toplumsal davranışına etkisi en çok merak edilen konular arasındadır. İkinci alandaki temel sorun oyun ve oyuncak seçimi ile cinsiyet rolü arasındaki ilişkidir. Okulçağı çocuklarının oyun ve oyuncak tercihini belirlemede kullanılan yöntemleri inceleyen Coury ve Wolfgang (1984), “oyun kuramlarına dayanan oyun kategorilerini kullanan oyun ve oyuncak tercihlerinin sistematik ölçümü çocukların gelişim çizgileri konusunda geçerli bilgiler sağlayabilir” (s.222) demektedir. Cinsiyet tipleşmesine oyuncak aracılığıyla bakan araştırmalar çok sayıda ve çeşitlidir. Örneğin Richardson ve Simpson (1982) çocuk, toplumsal cinsiyet (gender) ve toplumsal yapı arasındaki ilişkiyi; Eisenberg ve arkadaşları (1982) çocukların cinsiyet tipi oyuncak seçimlerindeki akılyürütmeyi, Parker (1984) cinsiyete dayalı oyuncakların yetişkin rolleri üzerindeki uzun süreli etkisini incelemektedir.

Almqvist (1994) psikolojideki oyuncak araştırmalarında iki kuramsal çerçeve olduğunu belirtmektedir: “Oyuncakların çocukların davranışı üzerindeki potansiyel etkisine ilişkin çalışmalarda öğrenme kuramı en ortak kuram gibi görünmektedir; buna karşılık çocukların fantazi oyununda oyuncanın yapısının anlamına ilişkin çalışmalarda bilişsel kuram daha sıklıkla kullanılan bir kuramsal bakış açısıdır. Oyuncakların çocukların cinsel toplumsallaşmasındaki rolüne ilişkin çalışmalar sıklıkla hem öğrenme kuramının hem de bilişsel kuramın ışığında yorumlanmaktadır” (s.91).

Bu kuramsal girişten sonra şimdi Türkiye’deki oyun ve oyuncak araştırmalarına kısaca gözatalım. Türkiye’de oyun araştırmalarını daha çok etnologların (Özhan, 1990), kültür tarihçilerinin (And, 1974), halk bilimcilerin (Cengiz, 1996) yaptığını görüyoruz. Türkiye’de psikoloji alanında oyun araştırması ise yok denecek kadar azdır. Klinik psikologlar (Özdoğan, 1988) ya da danışman psikologlar (Akman,1987) oyunla yalnızca oyun terapisi açısından ilgilenmektedirler. Gelişim psikolojisi alanında yapılan tek araştırma Çok ve arkadaşlarının (1997) oyun araştırmasıdır.

Türkiye’de oyuncayı bilimsel araştırma konusu yapan herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Oyuncaklar ne antropolojide, ne eğitimde, ne psikolojide doğrudan bir araştırma sorunu olarak ele alınmıştır. Öngen’in (1991) ve Bağlı’nın (1996) araştırmaları oyuncaktan çok oyun araçları ve oyun ile ilgilidir. Aynı şekilde oyun üzerine kurulu psikoloji araştırmalarında oyun sadece söz konusu psikolojik süreçleri ortaya çıkarmaya yönelik bir araç niteliğindedir.

Başka toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de de oyuncanın ve oyunun çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğu kabul edilmektedir. Türkiye’de anababalar, öğretmenler, oyuncak yapımcıları ve satıcıları arasında en çok kullanılan kavram “zekâ oyuncayı” kavramıdır (Onur,1992). Zekâ oyuncayı terimi eğitsel oyuncak anlamına gelmekle birlikte, bunların hangi oyuncaklar olduğu konusunda görüş birliği yoktur; bunu gösteren herhangi bir araştırma da yoktur. Ancak zekâ oyuncayı kavramının çok anlamlı olduğu açıktır. Bu kullanım oyuncanın zekâyı geliştireceği kabulünün kitlelerde yaygın olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, çocuğun duygusal ve toplumsal gelişimi zekâsının

gelişimi kadar önemsenmemektedir. Bu, belki zekânın dikey toplumsal hareketlilikte en önemli etken olduğu düşünüldüğü için böyledir.

Türk halkında oyuncağın çocuğun gelişimine katkısı genel olarak kabul edilmekle birlikte, Türkiye’de oyuncağın aynı ölçüde yaygın olduğu söylenemez. Ulusal gelir içinde oyuncağa ayrılan pay ve çocuk başına düşen oyuncak harcaması açısından dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye çok gerilerde kalmaktadır. Örneğin, çocuk başına yıllık oyuncak harcaması Amerika Birleşik Devletleri’nde 350 Dolar, İspanya’da 200 Dolar iken Türkiye’de 5 Dolardır (İnhan, 1997). Bu durum, Türkiye’de çocukların oyuncak gereksinmelerini açığa çıkaracak araştırmaların hemen yapılmasını zorunlu kılmaktadır. İşte bu araştırma bu zorunluluktan doğmuştur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, üç farklı sosyo ekonomik düzeyden (SED) gelen okulöncesi çağ çocuklarının annelerin çocuklarına oyuncak satın alma davranışlarının incelenmesi ve çocukların oyuncak kullanımına ve gereksinimine ilişkin gözlemlerinin ve kanılarının saptanmasıdır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. (Bu sorular oyuncak satın alma ve oyuncak kullanımına göre iki kategoride toplanmaktadır):

- 1) Genellikle çocuğa oyuncak satın alan kimdir?
- 2) Çocuğa oyuncak satın alırken nelere dikkat edilmektedir?
- 3) Çocuklara en son alınan oyuncak ve bunun türü?
- 4) Çocukların kaç adet oyuncağı vardır? Bunların türü nedir?
- 5) Annelere göre çocukların yeterli sayıda oyuncağı var mıdır?
- 6) Olanak bulunduğu çocuğa en çok alınmak istenen oyuncak ve bunların türü nedir?
- 7) Çocuğun genellikle oynamaktan en çok zevk aldığı oyuncak hangisidir, türü nedir?

Annelerin sorulara verdikleri yanıtların çocuğun cinsiyetine ve SED’e göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırma alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen annelerin okulöncesi çağıdaki (3-6 yaş) çocuklarına oyuncak satın almalarına ve çocuklarının oyuncak kullanımına ve gereksinmelerine ilişkin gözlemlerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu: Araştırma grubunu Ankara’dan 362, Bursa’dan 304 olmak üzere toplam 666 anne oluşturmaktadır. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylere (SED) mensup ailelere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin SED’e ve kentlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Annelerin Alt, Orta ve Üst SED’e Göre Dağılımı

<i>Şehir</i>	<i>Alt</i>		<i>Orta</i>		<i>Üst</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ankara	165	45.6	101	27.9	96	26.5	362	54.4
Bursa	97	31.9	153	50.3	54	17.8	304	45.6
Toplam	262	39.3	254	38.1	150	22.5	666	100

Araştırma grubundaki annelerin %54.4'ü Ankara'dan, %45.6'sı Bursa'dan araştırmaya katılmaktadır. Toplam grubun %39.3'ü alt, %38.1'i orta, %22.5'i üst SED'den gelmektedir. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının yaşa (3-4 yaş grubu) ve cinsiyete göre dağılımları tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Annelerin Çocuklarının Yaşa, Kentlere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Kent	Yaş	3-4		5-6		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Ankara	Kız	87	24	83	22.9	170	25.5
	Erkek	90	24.8	102	28.2	192	28.8
	Toplam	177	48.9	185	51.1	362	54.4
Bursa	Kız	68	22.4	75	24.7	143	21.5
	Erkek	72	23.7	89	29.3	161	24.2
	Toplam	140	46.1	164	53.9	304	45.6
Genel Toplam		317	47.6	349	52.4	666	100

Araştırma grubunu %46.9'u (313'ü) kız, %53'ü (353'ü) erkek çocukların anneleri oluşturmaktadır. Toplam grubun çocuklarının %47.6'sı 3-4 yaş; %52.4'ü 5-6 yaş grubundadır. Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %57.7'si (n=384) okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte, %42.3'ü (n=282) devam etmemektedir. Ankara'daki annelerin %53'ünün çocukları okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte, %47'sinin çocukları devam etmemektedir. Bursa'da ise araştırmaya katılan annelerin çocuklarının %63.2'si eğitim kurumuna devam etmekte, %36.8'i devam etmemektedir. Böylece araştırmaya katılan annelerin çocuklarının yarıdan fazlasının okulöncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Çocukların okulöncesi eğitim kurumuna devam edip etmemelerine ve SED'e göre dağılımı tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3
Çocukların Kentlere, Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Edip Etmemelerine ve SED'e Göre Dağılımı

Kent	Ankara								Bursa							
	SED															
	Alt		Orta		Üst		Toplam		Alt		Orta		Üst		Toplam	
Eğitim durumu	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Devam eden	10	5.21	86	42.7	96	50	192	53	28	14.6	110	57.3	54	26.1	192	63.2
Devam etmeyen	155	91.2	15	8.8	-	-	170	47	69	61.6	43	38.4	-	-	112	36.8
Toplam	165	45.6	101	27.9	96	6.5	362	54.4	97	31.9	153	50.3	54	17.8	304	45.6

Veri Toplama Aracı: Araştırma verileri araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen bir anket formu ile toplanmıştır. Anket formu annelerin çocuklarına oyuncak satın alma davranışı ve oyuncak gereksinimi konusundaki görüşlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen anket formu önce 50 kişilik bir anne grubu üzerinde uygulanıp, anket dili ve soruların yeterliliği açısından değerlendirilmiş, gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra araştırma grubuna uygulanmıştır.

Anket formunda kullanılan oyuncak türleri, bu konuda yapılan bir sınıflamanın sonucu olmaktan çok, literatürde ve günlük kullanımda adı geçen türlerin toplanmasından oluşmaktadır. Bu tür kategorilerine hangi oyuncakların girdiği anket formunda belirtilmiştir. Aşağıdaki tabloda oyuncak türleri ve herbirine giren oyuncaklar görülmektedir.

Tablo 4
Araştırmada Oyuncak Türleri

OYUNCAK TÜRLERİ
Bebekler / hayvanlar / yumuşak oyuncaklar
Minyatür nesnelere (Evcilik setleri, doktor setleri, tamir setleri, arabalar).
Manipülatif oyuncaklar (Legolar, yapbozlar/takılıp çıkarılabilen oyuncaklar, bloklar, kuklalar).
Elektronik oyuncaklar (Bilgisayar oyunları, “game watch”ar, uzaktan kumandalı ve pilli oyuncaklar).
Elişi oyuncakları (Boyalar, kalemler, elişi malzemeleri, plastinler, hamurlar, kağıt bebekler, boyama kitapları).
Eğitici oyuncaklar (Harf, sayı, geometrik şekil ve kavram öğretmeyi amaçlayan oyuncaklar, oyuncak kitaplar).
Masa oyunları (Borsa, tombala, memory, kızma birader, domino).
Müzikli oyuncaklar (Minyatür müzik aletleri, düdük, çingirak).
Hareketli oyuncaklar (Bisiklet, kayak, paten, kızak, çocuğun üzerine binerek hareket edebildiği oyuncaklar).
Oyun malzemeleri (Top, ip, bilye, vb., gibi herhangi bir oyun içinde kullanılabilen nesnelere).
Güncel kahramanlar (Action man, Power Rangers, Batman . .).
Oyuncak silahlar (Tabanca, tüfek, kovboy takımları . . .)
Maketler (Uçak, gemi, ev . . .)
Diğer (Belirtiniz).

Verilerin Toplanması: Araştırma verileri orta ve üst SED’de okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerine ulaşmak yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle orta ve üst SED’i temsil eden semtlerde bulunan özel eğitim kurumlarına gidilmiştir. Alt SED’de ise annelerin annelerin eğitim düzeyi düşük olduğu, dolayısıyla anket formunu doldurmada zorlanacakları düşüncesiyle veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle alt SED’i temsil eden semtlere gidilmiş ve annelerle görüşülmüştür. Ankara’da A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Bursa’da Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenciler anketçi olarak kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sırasıyla çocuklara oyuncak satın alınmasına, çocukların mevcut oyuncaklarına ve çocukların oyuncaklarının yeterliliğine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Daha sonra annelerin çocuklarının oyuncak kullanımına ilişkin gözlemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

1. Çocuklara Oyuncak Satın Alan Kişi

Çocuklara genellikle oyuncak satın alan kişi kim olduğu sorusuna verilen yanıtların dağılımı tablo 5’de verilmektedir. Bu sorunun yanıtlanmasında birden fazla seçeneğin işaretlendiği görülmüştür.

Tablo 5
Çocuklara Oyuncak Satın Alan Kimdir Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

<i>Oyuncakları satın alan kişi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Anne	185	27.7
Baba	146	21.9
Annebaba	324	48.6
Kardeş	6	0.9
Akraba	87	13.1
Başka	6	0.9

Tablo 5’de görüldüğü gibi, araştırma grubunun tümüne bakıldığında çocuklara en çok (n=324, %39.6) annababa tarafından birlikte oyuncak alındığı belirtilmiştir. Bunu sırasıyla anne (n=185, %27.7), baba (n=146, %21.9) ve daha sonra akraba (n=87, %13) izlemektedir. Oyuncakların genellikle kardeş (n=6, %0.9) ve başkaları (n=6, %0.9) tarafından alındığını belirtenlere ise oldukça az rastlanmıştır. Bu durumda oyuncakların en sık annababalar tarafından birlikte satın alındığı ortaya çıkmaktadır. Ancak, farklı SED’den gelen çocuklara oyuncakların kimler tarafından alındığı incelendiğinde, çocuklarına annababanın birlikte oyuncak aldıklarını belirtenlerin yüzdesi üst SED’den alt SED’e gidildikçe düşmektedir. Babanın oyuncak satın alması alt SED’de (%36.3), orta (%13.4) ve üst (%11.3) SED’de olduğundan daha sık belirtilmiştir.

2. Oyuncak Satın Alırken Nelere Dikkat Edildiği

Annelere çocuklara oyuncak satın alırken nelere dikkat ettiklerine ilişkin yanıtlar tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6
Annelerin Çocuklara Oyuncak Satın Alırken Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Yanıtların Dağılımı

<i>Özellikler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Oyuncağın fiyatı / ekonomik olması	266	40
Çocuğun isteği	460	69
Anababanın özlemi	42	6.3
Oyuncağın güvenli ve tehlikesiz olması	311	46.7
Oyuncağın sağlam olması	143	21.5
Gelişim düzeyine / yaşına uygunluğu	421	63.2
Oyuncağın çekiciliği	119	17.9
Başkalarının önerisi	11	1.7
Reklamların etkisi	63	9.5
Diğer	28	4.2

Anneler oyuncak satın alırken en çok çocuğun isteğine (%69) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Oyuncağın çocuğun gelişim düzeyine/yaşına uygunluğu yine annelerin oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özellikler arasında sıklıkla (%63.2) belirtilmektedir. Bunu oyuncağın güvenli ve tehlikesiz olması (%46.7) izlemektedir.

Farklı SED’deki annelerin çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özelliklere ilişkin veriler tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7
Farklı SED'deki Annelerin Çocuklara Oyuncak Satın Alırken Dikkat Ettikleri Özellikler

Özellikler	SED		Alt		Orta		Üst		Toplam	
	n:262	%39.9	n:254	%38.1	n:150	%22.5	n:666	%100		
Oyuncağın fiyatı/ ekonomik oluşu	126	48	99	30	41	27	266	40		
Çocuğun isteği	160	61	178	70	122	81.3	460	69		
Anababanın özlemi	31	11.8	10	3.9	1	0.6	42	63		
Oyuncağın güvenli ve tehlikesiz olması	123	46.9	169	66.5	113	75	311	46.7		
Oyuncağın sağlam olması	58	22.1	59	23.2	26	17.3	143	21.5		
Gelişim düzeyine / yaşına uygunluğu	108	41.2	174	68.5	139	93	421	63.2		
Oyuncağın çekiciliği	31	11.8	54	21.3	34	22.6	119	17.9		
Başkalarının önerisi	4	1.5	6	2.4	1	0.6	11	1.7		
Reklamların etkisi	18	6.9	28	11	17	11.3	63	9.5		
Diğer	4	1.5	8	3.1	16	10.6	28	4.2		

Tablo 7'deki veriler alt SED'den (%48) üst SED'e (%27) gidildikçe oyuncağın fiyatına daha az dikkat edildiğini göstermektedir. Ayrıca yine alt SED'den üst SED'e gidildikçe oyuncağın çocuğun gelişim düzeyine ve yaşına uygunluğuna (alt SED'de %41.2; orta SED'de %68.5; üst SED'de %9.3), çocuğun isteğine (sırasıyla %61; %70; %81.3) ve oyuncağın güvenli ve tehlikesiz oluşuna (sırasıyla %46.9; %66.5; %75) daha çok dikkat edildiği görülmektedir.

Annelerin çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özelliklerin çocuğun cinsiyetine göre dağılımı tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8
Annelerin Çocuklarına Oyuncak Satın Alırken Dikkat Ettikleri Özelliklerin Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılım

Özellikler	Cinsiyet	Kız (n=313)		Erkek (n=353)	
		n	%	n	%
Oyuncağın fiyatı/ ekonomik oluşu		113	36.1	153	43.3
Çocuğun isteği		209	66.7	251	71.1
Anababanın özlemi		14	4.5	28	7.9
Oyuncağın güvenli ve tehlikesiz olması		186	59.4	219	62
Oyuncağın sağlam olması		51	16.3	92	26.1
Gelişim düzeyine / yaşına uygunluğu		197	63	224	63.5
Oyuncağın çekiciliği		57	18.2	62	17.6
Başkalarının önerisi		4	1.3	7	2
Reklamların etkisi		28	8.9	35	9.9
Diğer		14	4.5	14	3.9

Kız ve erkek çocukların annelerinin çocuklarına oyuncak satın alırken dikkat ettikleri özelliklerin genel olarak birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Ancak kız çocuk annelerine oranla daha fazla sayıda erkek çocuk annesi oyuncak satın alırken çocuğun isteğine (erkek %71; kız %16.3) dikkat ettiğini belirtmiştir.

3. En Son Alınan Oyuncak

Annelere çocuklarına en son alınan oyuncacı belirtmeleri istenmiş ve yanıtlar 14 oyuncak kategorisine göre değerlendirilmiştir. En son alınan oyuncacın oyuncak türlerine göre dağılımı tablo 9’da görölmektedir.

Tablo 9
Çocuklara En Son Alınan Oyuncakların Oyuncak Türlerine Göre Dağılımı

<i>Oyuncak Türleri</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bebekler / hayvanlar / yumuşak oyuncaklar	150	22.5
Minyatür nesnelere	148	22.2
Manipülatif oyuncaklar	77	11.6
Elektronik oyuncaklar	55	80.3
Elişi oyuncakları	24	3.6
Masa oyunları	4	0.6
Eğitici oyuncaklar	25	3.8
Müzikli oyuncaklar	11	1.7
Hareketli oyuncaklar	33	5
Oyun malzemeleri	41	6.2
Güncel kahramanlar	51	7.7
Oyuncak silahlar	26	3.9
Maketler	8	1.2
Yanıtlanmayan	4	0.6
Diğer	9	1.4
Toplam	666	100

Tablo 8’de, en son alınan oyuncak olarak en çok bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncakların (%22.5) ve minyatür nesnelere (%22.2) belirtildiği görölmektedir.

4. Oyuncak Sayısı

Çocukların sahip olduğu oyuncak sayısı 7 kategoride değerlendirilmiştir. Çocukların sahip olduğu oyuncak sayısının SED’lere göre dağılımı tablo 10’da görölmektedir.

Tablo 10
Çocukların Sahip Olduğu Oyuncak Sayısının SED’lere Göre Dağılımı

<i>SED</i>	<i>0-5</i>		<i>6-10</i>		<i>11-20</i>		<i>21-30</i>		<i>31-40</i>		<i>41-50</i>		<i>51+</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Alt	71	27.1	81	30.9	45	17.2	36	13.7	8	3.1	9	3.4	12	4.6	262	39.3
Orta	5	2	26	10.2	65	25.6	64	25.2	36	14.2	22	8.7	36	14.2	254	38.1
Üst	3	2	7	4.7	13	8.7	32	21.3	33	22	15	10	47	31.3	150	22.5
Toplam	79	11.9	114	17.1	123	18.5	132	19.8	77	11.6	46	6.9	95	14.3	666	100

$$\bar{x} = 245.76 \text{ p} < .001$$

Tablo 10’deki veriler, alt SED’de çocukların çoğunun (%58) en fazla 10 oyuncacı olduğunu göstermektedir. 10’dan fazla oyuncacı olan bütün çocukların toplamı (n=110) bile 10’dan az oyuncacı olanların toplamının (n=152) altındadır.

Orta SED’de çocukların en çok 11-30 arasında (%51) oyuncaca sahip oldukları, daha fazla oyuncacı olanların toplamının (%37) bunun altında olduğu görölmektedir.

Üst SED’de 20’nin altında oyuncacı olan çocuklara çok az rastlanmaktadır. Artış 20’den itibaren başlamakta, 51’den sonra en üst düzeye çıkmaktadır (%31.3).

Tablo 10'daki veriler çocukların sahip olduğu oyuncak sayısının alt SED'den üst SED'e doğru çıktıkça düzenli olarak arttığını göstermektedir. SED ile oyuncak sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan kaykare testi anlamlı bir ilişkiyi ortaya koymaktadır; kontincensi katsayısı ($K=.52$) ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocukların sahip olduğu oyuncak sayısının cinsiyete göre dağılımı tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11
Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

Oyuncak sayısı Cinsiyet	0-5		6-10		11-20		21-30		31-40		41-50		51+		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Kız	41	13.1	55	17.6	64	20.4	58	18.5	37	11.8	26	8.3	32	10.2	313	47
Erkek	38	10.8	59	18.7	59	16.7	74	21	40	11.3	20	5.7	63	17.8	353	53
Toplam	79	11.9	114	7.1	123	18.5	132	19.8	77	11.6	46	6.9	95	14.3	666	100

Kızların en büyük oranı ($n=64$, %20.4) 11-20, erkeklerin en büyük oranı ($n=74$, %21) 21-30 oyuncak sahibi. Ancak cinsiyet ile oyuncak sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\chi = 11.04$, $sd=6$ $p>.05$). Bu durum çocukların sahip oldukları oyuncak sayıları üzerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

6. Oyuncak Sayısının Yeterliliği

Annelere çocukların yeterli sayıda oyuncak olup olmadığı sorulmuş ve 5'li bir ölçeğe göre değerlendirmeleri istenmiştir. Annelerin çocuklarının oyuncak sayılarının yeterliğine ilişkin görüşleri tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12
Annelerin Çocuklarının Oyuncak Sayılarının Yeterliğine İlişkin Değerlendirmeleri

<i>Yeterlik</i>	<i>n</i>	%
Çok az	55	8.3
Az	125	18.8
Yeterli	296	44.4
Fazla	104	15.6
Çok fazla	86	12.9
Toplam	666	100

Annelerin büyük bölümü (%44.4) çocuklarının oyuncak sayısını yeterli bulmaktadır. Bunu, az bulanlar (%18.8), fazla bulanlar ve çok fazla bulanlar (%12.9) izlemektedir.

Annelerin çocuklarının oyuncak sayısının yeterliğine ilişkin değerlendirmelerinin SED'lere göre dağılımı tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13
SED'lere Göre Annelerin Çocuklarının Oyuncak Sayılarının Yeterliğine İlişkin Değerlendirmeleri

<i>Yeterlilik</i> <i>SED</i>	<i>Çok az</i>		<i>Az</i>		<i>Yeterli</i>		<i>Fazla</i>		<i>Çok fazla</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Alt	51	19.5	96	36.6	91	34.7	10	3.8	14	5.3	262	39.3
Orta	4	1.6	26	10.2	147	57.9	43	16.9	34	13.4	254	38.1
Üst	-	-	3	2	58	38.7	51	34	38	25.3	150	22.5
Toplam	55	8.3	125	18.8	296	44.4	104	15.6	86	12.9	666	100

Annelerin çocuklarının oyuncak sayısına ilişkin değerlendirmeleriyle SED arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($x = 245.57$, $sd=8$, $p<.001$). Buna göre alt SED’de annelerin çok azı çocukların oyuncak sayısını fazla (%3.8) ve çok fazla (%5.3) bulurken, orta SED’de daha çoğu fazla (%16.9) ve çok fazla (%13.4) bulunmaktadır. Üst SED’de de çocukların oyuncak sayısını fazla bulanlar (%34), çok fazla bulanlar (%25.3) fazladır. Orta SED’e göre üst SED’de oyuncak sayısını fazla ve çok fazla bulanlar daha yaygındır. Üst SED’de çocuğunun oyuncak sayısını çok az bulan hiçbir anneye rastlanmamışken, az bulanlar grubunun yalnızca %2’sidir. Oysa alt SED’de çocuklarının oyuncak sayısı annelerin %19.5’ine göre çok az, %36.6’sına göre azdır. Farklı SED’lerdeki bu farklı değerlendirmelere karşın çocukların oyuncak sayısını yeterli bulanlar önemli sayıdadır (alt SED %34.7, orta SED %57.9, üst SED %38.7).

Annelerin çocuklarının oyuncak sayısının yeterliğine ilişkin değerlendirmelerinin çocuğun cinsiyetiyle ilişkisine bakılmış, ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($x=1.31$, $sd=4$, $p>.05$).

6.Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Türleri

Çocukların sahip oldukları oyuncak türlerinin SED’lere göre dağılımı tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14
Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Türlerinin SED’lere Göre Dağılımı

SED	Alt n=262		Orta n=254		Üst n=150		Toplam n=666	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Oyuncak türleri</i>								
Bebekler / hayvanlar	195	74.4	195	76.8	117	7.8	507	76.1
Minyatür nesnelere	169	64.5	194	76.4	130	86.7	493	74
Manipülatif oyuncaklar	126	48.1	202	79.5	131	87.3	459	68.9
Elektronik oyuncaklar	100	38.2	138	54.3	94	62.7	332	49.8
Elişi oyuncaklar	140	53.4	204	80.3	134	89.3	478	71.8
Eğitici oyuncaklar	50	19.1	144	56.7	116	77.3	310	46.5
Masa oyunları	37	14.1	67	26.4	59	39.3	163	24.5
Müzikli oyuncaklar	116	44.3	136	53.5	108	72	360	54.1
Hareketli oyuncaklar	131	50	170	66.9	109	72.6	410	61.6
Oyun malzemeleri	200	76.3	199	78.3	113	75.3	512	76.9
Güncel kahramanlar	22	8.4	112	44.1	76	50.7	210	31.5
Oyuncak silahlar	114	43.5	110	43.3	46	30.7	270	40.5
Maketler	45	17.2	28	11	21	14	94	14.1
Diğer	2	0.8	3	1.2	8	5.3	13	1.9

Bütün SED gruplarına genel olarak bakıldığında çocukların en çok sahip oldukları oyuncaklar oyun malzemeleri (%76.9), bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar (%76.1), minyatür nesnelere (%74) ve elişi oyuncaklarıdır (%71.8). Masa oyunları (%24.5) ve maketler (%14) çocukların en az sahip olduğu belirtilen oyuncak türü olmuştur.

Oyun malzemeleri ve bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar dışındaki hemen hemen bütün oyuncak türlerinin üst SED’de, alt ve orta SED’e göre daha fazla bulunduğu göze çarpmaktadır. Yalnızca oyuncak silahlara orta (%43.3) ve alt (%50.7) SED çocuklarının üst SED çocuklarına göre (%30.7) daha yaygınlıkla sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların sahip oldukları oyuncak türlerinin cinsiyete göre dağılımı tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15
Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak Türlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

<i>Oyuncak türü</i>	<i>Cinsiyet</i>		<i>Erkek(n=353)</i>	
	<i>Kız (n=313)</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
Bebekler / hayvanlar / yumuşak oyuncaklar	295	94	212	60
Minyatür nesnelere	220	70	273	77
Manipülatif oyuncaklar	206	66	253	71
Elektronik oyuncaklar	112	36	220	62
Elişi oyuncakları	235	75	243	69
Eğitici oyuncaklar	138	44	172	49
Masa oyunları	72	23	91	26
Müzikli oyuncaklar	162	52	198	56
Hareketli oyuncaklar	169	54	241	68
Oyun malzemeleri	222	71	290	82
Güncel kahramanlar	52	17	158	44
Oyuncak silahlar	38	12	232	66
Maketler	26	8	68	19
Diğer	6	2	7	2

Tablo 15’de görüldüğü gibi, kızların en çok sahip oldukları oyuncak türü bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklardır (%94). Bunu elişi oyuncakları (%75), oyun malzemeleri (%71), minyatür nesnelere (%70) izlemektedir. Daha sonra manipülatif oyuncaklar (%66) ve hareketli oyuncaklar (%54) gelmektedir. Kız çocukların en az sahip oldukları belirtilen oyuncaklar maketler (%8), oyuncak silahlar (%12) ve güncel kahramanlar (%17) kategorilerinde yer almaktadır.

Erkek çocukların en çok oyun malzemelerine (%82), minyatür nesnelere (%77), manipülatif oyuncaklara (%71) sahip oldukları görülmektedir. Bunu elişi oyuncakları (%69), hareketli oyuncaklar (%68), oyuncak silahlar (%66), elektronik oyuncaklar (%68), oyuncak silahlar (%62), bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar (%60) izlemektedir.

Tablo 15’de görüldüğü gibi, elişi oyuncakları ve bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar dışındaki diğer bütün oyuncak türlerine erkek çocukların, kız çocuklara göre daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Kız çocukların neredeyse tümü (%94) bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklara sahiptir. Geleneksel olarak erkek çocuklara uygun olduğu düşünülen silahlara kızların %12’si sahipken, erkeklerin %66’sı sahiptir. Bebekler ve silahların geleneksel anlayışa göre cinsiyete uygun olarak görüldüğü ve bu nedenle satın alındığı söylenebilir. Ancak diğer oyuncak türlerine erkek çocukların, kızlardan daha fazla sahip olması geleneksel cinsiyetçi düşüncelerden farklı bir durumu ortaya koymaktadır. Örneğin manipülatif oyuncaklara (legolar, yapbozlar, bloklar vb.) kızların %66’sı, erkeklerin %71’i sahiptir. Elektronik oyuncaklara kızların %36’sı, erkeklerin %62’si; güncel kahramanlara kızların %17’si, erkeklerin %44’ü; hareketli oyuncaklara (bisiklet, paten, kaykay vb.) kızların %54’ü, erkeklerin %68’i sahiptir. Bu oranlar erkek çocukların kızlara göre daha fazla türden oyuncaklara sahip oldukları düşüncesini uyandırmaktadır. Cinsiyet ile oyuncak sayısı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak oyuncak türü açısından bakıldığında kızların genellikle aynı türden oyuncaklara, erkeklerin ise çeşitli türlerden oyuncaklara sahip oldukları söylenebilir.

7. Almak İstenen Oyuncak

Annelere çocuklarına almak istedikleri üç oyuncakın ne olduğu sorulmuş, yanıtlar daha önce gösterilen oyuncak türleri kategorilerine göre değerlendirilmiştir. Ancak annelerin hepsi sorulan üç oyuncakın ne olduğunu belirtmemişlerdir. Üst SED'den 36 anne (%24) almak istedikleri hiçbir oyuncak olmadığını belirtmiş ya da soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bu durum verileri bir tabloda göstermeyi zorlaştırmaktadır. Burada göze çarpan ilginç bulgu, her üç SED'de de annelerin çocuklarına en çok elektronik oyuncak almak istediklerini belirtmiş olmalarıdır. Alt SED'den annelerin %34.1'i, orta SED'den %40.1'i, üst SED'den %29'u elektronik oyuncak almak istediklerini belirtmiştir. Bunun yanında, alt SED'den annelerin %20.1'i, orta SED'den %17.5'i, üst SED'den %18.4'ü en çok hareketli oyuncak almak istediğini belirtmiştir. Bu durum araştırma verilerinin yaz aylarında toplanmış olmasına bağlanabilir. Annelerin almak istedikleri ikinci oyuncak olarak alt SED'de hareketli oyuncakları (%22.5), minyatür nesnelere (%19.7) ve elektronik oyuncakları (%17.3); orta SED'de elektronik oyuncakları (%18.5), hareketli oyuncakları (%15.9) ve minyatür nesnelere (%15.3); üst SED'de hareketli oyuncakları (%19.5) ve manipülatif oyuncakları (%18.4) belirttikleri görülmektedir. Özet olarak, elektronik, hareketli oyuncakların bütün SED'lerde, minyatür nesnelere alt ve orta SED'de, manipülatif oyuncakların üst SED'de annelerin çocuklarına en çok almak istedikleri oyuncaklar olduğu söylenebilir.

8. Çocukların Oynamaktan En Çok Zevk Aldıkları Oyuncaklar

Annelerden çocuklarının oynamaktan en çok zevk aldıkları oyuncakları belirtmeleri istenmiş ve belirtilen oyuncaklar daha önce açıklanan 14 kategorili oyuncak sınıflamasına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 16
Annelere Göre Çocukların Oynamaktan En Çok Zevk Aldıkları Oyuncakların Dağılımı

<i>Oyuncak türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bebekler / hayvanlar / yumuşak oyuncaklar	188	28.2
Minyatür nesnelere	128	19.2
Manipülatif oyuncaklar	91	13.7
Elektronik oyuncaklar	48	7.2
Elişi oyuncakları	42	6.3
Eğitici oyuncaklar	3	0.5
Masa oyunları	1	0.2
Müzikli oyuncaklar	7	1.1
Hareketli oyuncaklar	63	9.5
Oyun malzemeleri	43	9.5
Güncel kahramanlar	26	3.9
Oyuncak silahlar	20	3.0
Maketler	1	0.2
Diğer	5	0.8
Toplam	666	100

Tablo 16'da görüldüğü gibi annelere göre çocukların büyük çoğunluğu (%28.2) bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklarla oynamaktan zevk almaktadır.

Annelere göre kız çocukların oynamaktan en çok zevk aldıkları oyuncakların dağılımı kız çocukları için tablo 17'de, erkek çocuklar için tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 17
Annelere Göre Kız Çocukların Oynamaktan
En Çok Zevk Aldıkları Oyuncakların SED'ye Göre Dağılımı

<i>Çocukların zevk aldıkları oyuncak türü</i>	<i>SED</i>		<i>Alt (n=120)</i>		<i>Orta (n=116)</i>		<i>Üst (n=77)</i>		<i>Toplam (n=313)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar	77	64.2	61	52.6	37	48.1	175	55.9		
Minyatür nesnelere	8	6.7	13	11.2	7	9.1	28	8.9		
Manipülatif oyuncaklar	6	5	17	14.7	11	14.3	34	10.8		
Elişi oyuncakları	7	5.8	12	10.3	11	14.3	30	9.6		
Hareketli oyuncaklar	12	10	3	2.6	2	2.6	17	5.4		
Diğer	10	8.3	10	8.6	9	11.6	29	9.3		
Toplam	120	100	116	100	77	100	313	100		

Kız çocukların oynamaktan en çok zevk aldıkları oyuncakların dağılımına bakıldığında bütün SED'lerde bebek/hayvan/yumuşak oyuncak türünün birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu oyuncak türünün en zevk alınan tür olması farklı SED'lerde değişmektedir. Alt SED'de kızların %64'ü bebek/hayvan/yumuşak oyuncaklarla oynamaktan en çok zevk alırken, bu oran orta SED'de (%52.6) ve üst SED'de (%48) giderek azalmaktadır. Kız çocukların en çok zevk aldıkları oyuncak olarak belirtilen diğer oyuncaklar farklı SED'lerde değişmektedir. Örneğin manipülatif oyuncak orta (%14.7) ve üst (%14.3) SED'de ikinci sırada belirirken alt SED'de ancak %5'in en zevk aldığı oyuncak türü olarak belirtilmiştir. Üst SED'de eliş oyuncakları da ikinci sırada zevk alınan oyuncak türüdür. Alt (%5.8) ve orta (%10.3) SED'de bu oyuncak türünün en zevk alınan oyuncak olarak belirtilme oranı düşmektedir.

Tablo 18
Annelere Göre Erkek Çocukların Oynamaktan En Çok Zevk Aldıkları
Oyuncakların SED'lere Göre Dağılımı

<i>Çocukların zevk aldıkları oyuncak türü</i>	<i>SED</i>		<i>Alt (n=142)</i>		<i>Orta (n=138)</i>		<i>Üst (n=73)</i>		<i>Toplam (n=353)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Minyatür nesnelere	35	24.6	42	30.4	23	31.5	100	28.3		
Manipülatif oyuncaklar	16	11.3	25	18.1	16	21.9	57	16.1		
Elektronik oyuncaklar	12	8.5	14	10.1	7	9.6	33	9.3		
Hareketli oyuncaklar	29	20.4	14	10.1	3	4.1	46	13		
Oyun malzemeleri	23	16.2	6	4.3	6	8.2	35	9.9		
Güncel kahramanlar	-	-	15	11	10	13.7	25	7.1		
Oyuncak silahlar	12	8.5	7	5.1	-	-	19	5.4		
Diğer	15	10.5	15	10.7	8	10.9	38	10.8		
Toplam	142	100	138	100	73	100	353	100		

Tablo 18'de görüldüğü gibi, erkek çocukların oynamaktan en çok zevk aldıkları oyuncak minyatür nesnelere (%28.3). Bunu manipülatif oyuncaklar izlemektedir (%16.1). Farklı SED'deki erkek çocukların oynamaktan en çok zevk aldıkları oyuncaklar arasında fark gözlenmektedir. Örneğin manipülatif oyuncaklar alt SED'de çocukların %11.3'ünün, orta SED'de %18.1'inin, üst SED'de %21.9'unun en zevkle oynadığı oyuncak olarak belirtilmiştir. Güncel kahramanlar alt SED'de hiçbir

erkek çocuk için en zevkle oynanan oyuncak olarak belirtilmemiştir. Güncel kahramanlar orta SED’de çocukların %11’i, üst SED’de %13.7’si için çocukların en zevkle oynadığı oyuncak olarak belirtilmiştir. Hareketli oyuncaklar ve oyuncak silahların alt SED’de çocukların oynamaktan en zevk aldıkları oyuncak olarak orta ve üst SED’e göre daha çok belirtildiği görülmektedir. Hareketli oyuncaklar alt SED’de erkek çocukların %20.1’inin oynamaktan en zevk aldığı oyuncaklar olarak belirtilmiştir. Bu oran, orta SED’de 10.1’e, üst SED’de 4.1’e düşmektedir. Benzer biçimde üst SED’de hiçbir erkek çocuk için oyuncak silahla oynamaktan en çok zevk alınan oyuncak olarak belirtilmemiştir. Oysa orta SED’de erkek çocukların %5.1’inin, alt SED’de %8.5’inin en çok zevk aldıkları oyuncak olarak belirtilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bazı önemli bulguları tartışmak yararlı olacaktır. Burada da sırasıyla oyuncak satın alma ve oyuncak kullanımı ile ilgili bulgular üzerinde durulacaktır.

Bulgular Türkiye’de oyuncağı genellikle anne ve babanın birlikte satın aldığını göstermektedir. Ancak bu durum üst SED’den alt SED’e doğru gidildikçe değişmekte, alt SED’de daha çok babanın oyuncak satın aldığı görülmektedir. Babanın ailenin başkanı olarak görüldüğü ve aile ekonomisini yönettiği geleneksel toplum kesimlerinde bu durum şaşırtıcı değildir.

Annelerin çocuğa oyuncak satın alırken en çok çocuğun istediğini dikkate almaları ilginçtir. Alt SED’den üst SED’e doğru gidildikçe bu dikkat beklendiği biçimde artmaktadır. Burada önemli olan, toplumun bütün kesimlerinde, oyuncak satın alırken oyuncağı değil çocuğun özelliklerinin öne çıkarılmasıdır. Çocuğun isteğini ve gelişim özelliklerini vurgulayan bu yaklaşımın Türkiye’de ailelerin modernleşme çabasının sonucu olduğu söylenebilir.

Çocukların sahip olduğu oyuncak sayısına bakıldığında üst SED’den alt SED’e doğru gidildikçe düzenli bir düşüşün olduğu dikkati çekmektedir. Üst SED’de çok fazla, alt SED’de çok az oyuncak satın alındığı görülmektedir. Ancak bu durum kırsal kökenli olan, gecekondularda yaşayan alt SED çocuklarının çok az oyuncağı olduğu anlamına gelmeyebilir. Çünkü Dasen’in (1984) de belirttiği gibi, bu çocuklar hazır oyuncak kullanmaktan çok oyuncaklarını kendileri yapan ve sokakta oynayan çocuklardır.

Çocukların oynayabileceği oyuncak sayısı her şeye karşın önemlidir. Rogers ve Sawyers (1995) “Çocukların oyuncaklarının sayısı çocukların diğer çocuklarla nasıl etkileşime girdiğini, hatta girip girmediğini belirlemeye yardım etmektedir” (s.82) demektedir. Dolayısıyla oyuncak sayısı önemlidir: ama Dasen’in de belirttiği gibi sahip olmak ve tüketmek ile yaratmak ve yaşamak arasındaki farkı da dikkate almak gerekir.

Çocukların yeterli sayıda oyuncağı olup olmadığına bakıldığında, alt SED’den gelen annelerin büyük bölümü oyuncak sayısını az bulmaktadır. Buna karşılık, üst SED’den annelerin büyük bölümü de oyuncak sayısını fazla bulmaktadır. Bununla birlikte üç SED’de de oyuncak sayısını yeterli bulanların hiçde az olmaması ilginçtir.

Çocukların sahip olduğu oyuncak türlerine göre sınıflandırıldığında, oyun malzemelerinin (ip, top, biye, vb.) başta geldiği, bunu bebeklerin ve yumuşak oyuncakların izlediği görülmektedir. En az sahip olunan oyuncak türleri de masa oyunları (tombala, domino, borsa vb.) ve maketlerdir. Bu durum az sahip olunan oyuncak türlerinin çocukların yaşlarına uygun olmayışına ve kültürel olarak yaygın oyuncaklar olmayışına bağlanabilir. Üst SED’de alt ve orta SED’lere oranla daha fazla oyuncak türü bulunduğu dikkati çekmektedir. Alt ve orta SED’lerde daha fazla oyuncak silah bulunması da önemli bir noktadır.

Rogers ve Sawyers (1995), oyuncak sayısı yanında, oyuncağın boyutlarının, tipinin çeşitliliğinin, yeniliğinin, karmaşıklığının da önemli olduğunu belirtmektedir. Konumuz açısından bizi oyuncakların çeşitliliği daha yakından ilgilendirmektedir. Rogers ve Sawyers’e göre, “Oyuncakların çeşitliliği de çocukların bilişsel gelişimi ile olumlu yönde ilişkilidir” (s.84). Ancak bizim araştırmamızda üst SED’de çok çeşitli oyuncak bulunmasını, sözü edilen bu ilişkinin bilincinde olmaktan çok, bir tüketim eğilimi olarak görmek gerektiği kanısındayız.

Oyuncak türlerinin çocukların cinsiyetine göre dağılımına bakıldığında yaygın cinsiyet tipleşmesinin burada da egemen olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani kızlar en çok bebeklere ve yumuşak oyuncaklara, erkek çocuklar en çok oyun malzemelerine sahiptirler. Bu bulgu Bradbard’ın (1983) çocukların oyuncak türü ile cinsiyet farkı arasındaki saptamalarına uymaktadır. Ancak bu ayrımın çok da kesin olmadığı görülmektedir. Cinsiyet ile oyuncak sayısı arasında bir ilişki bulunmadığı anımsanırsa, oyuncak türleri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin belirsizliği de anlaşılabilir. Ne var ki, erkek çocuklara daha çok kız çocuklara daha az oyuncak türü düşmesi oldukça anlamlıdır. Başka bir deyişle, cinsiyet oyuncak sayısında ya da türünde değil, daha çok türlerin paylaşımında ortaya çıkmaktadır. erkeklerin payına daha çok, kızların payına daha az oyuncak türü düşmesi uyarıcı zenginliği olgusu açısından yorumlanabilir. Ailelerin erkek çocuklarına kızlarına olduğundan daha zengin bir fiziksel çevre sağladıkları söylenebilir.

Çocukların oynamaktan en çok zevk aldığı oyuncaklar içinde bütün gruplarda bebekler ve yumuşak oyuncaklar başta gelmektedir. Alt SED’de hareketli oyuncakların, orta ve üst SED’lerde minyatür nesnelere sevilmesi ilginçtir. Çünkü alt SED çocuklarının bisiklet, kaykay, paten gibi pahalı nesnelere sahip olmasına pek olanak yoktur; ama orta ve üst SED çocukları evcilik ya da tamir takımları gibi minyatür nesnelere sahip olabilirler. Asıl anlamlı olan nokta ise, alt SED çocuklarının ev dışında kullanılan oyun nesnelere, orta ve üst SED çocuklarının ise ev içinde kullanılan oyun nesnelere en çok zevk alıyor olmalarıdır. Bu da modern toplumda çocukların eve kapatılmışlığıyla ilgili yaygın sorunun bir belirtisi sayılabilir. Burada Sutton-Smith’in (1986) çözümlemesini anımsamakta yarar görüyoruz: “Klasik oyuncakların büyük çoğunluğunun yalnız başına oynamak için yapılmış olduğu ileri sürülebilir. Bu oyuncaklar hiçbir zaman toplumsal bir olgu anlamına gelmemişlerdir” (s.242).

KAYNAKLAR

- Akman, Y. (1987). Anaokulu çocuklarında görülen ayrılık kaygısının giderilmesinde farklı oyun tekniklerinin etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayınlanmamış doktora tezi).
- Almqvist, B. (1994). *Approching the Culture of Toys in Swedish Child Care a Literature Survey and a Toy Inventory*. Uppsala: Norstedts Tryckeri AB.
- And, M. (1974). *Oyun ve Biğü*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Artar, M. (1993). Okulöncesi çocukta serbest oyunun ıraksak düşünce becerisine etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bağlı, M.T. (1996). 5 ve 7 yaş kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bantz, D.L. at al. (1993). Teaching families to evaluate age-appropriate toys, *Journal of Pediatric Health Care*, 7,(3), 111-114.
- Boehm, H. (1989). Toys and games to learn by, *Psychology Today*, Sept., 62-64.
- Bradbard, M.R. (1985). Sex differences in adult gifts and children's toy requests at Christmas, *Psychological Reports*, 56,969-970.
- Brougère, G. (1995). Mon long chemin historique vers le jeu de formation d'adultes, *Simulation and Gaming*, 26, (4), December. 417-419.
- Cengiz, S. (1996). Kdz. Ereğlisi örneğinde çocuk oyunlarının halkbilimsel açıdan incelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Coury, K. ve Wolfgang, C. (1984). An overview of the measurement methods of day and play preference studies. *Early Child Development and Care*, 14, 217-222.
- Çelen, N. (1992). 4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış doktora tezi).
- Çok, F., Artar, M., Şener, T., Bağlı, M.T. (1997). Kentlerde çağdaş çocuk oyunları, Onur B. (yay.), *Çocuk Kültürü* içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Dasen, P.R. (1994). The value of play, *World Health*, Jan / Feb., 11-13.
- Eisenberg, N., Murray, E. and Hite, T. (1982). Children' reasoning regarding sex-typed toy choices. *Child Development*, 53, 81-86.
- Fredlund, J. (1973). *Sa lekte vi. om gamla leksaker och deras kulturhistorika bakgrund*. Vasteras: ICA-förlaget AB.
- İnhan, F. (1997). Türkiye'de çocukların oyuncak gereksinmesi, sorunlar ve çözümler. B. Onur (yay.), *Çocuk Kültürü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yay.
- Kay, H. (1991/92). Toys, past and present, *What Toy*, 6, 33-34.
- Onur, B. (1988). *Oyuncaklı Dünya*. Ankara: Verso Yayınları.

- Öngen, D. (1981). Okulöncesi çağıdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal-bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Özdoğan, B. (1988). *Çocuk ve Oyun Terapisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Özhan, M. (1990). *Çocuk Oyunlarımız*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Parker, S.T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. P.K. Smith (Eds.). *Play in Animals and Humans*. In Oxford: Basil Blackwell.
- Pellegrini, A.D. and Jones, J. (1994). Play, toys and language. J.H. Goldstein (Eds.). *Toys, Play and Child Development*. In Newyork: Cambridge Universty Press.
- Richardson, J.G. and Simpson, C.H. (1982). Children, gender and social structure: An analysis of the contents of letter to Santa Claus, *Child Development*, 53, 429-436.
- Rogers, C.S. and Sawyers, J.K. (1995). *Play in the Lives of Children*. Washington. NAEYC.
- Shapiro, L. (1990). Guns and dolls. *Newsweek*, May. 28, 42-48.
- Singer, J.L. (1994). Imaginative play and adaptive development. J.H. Goldstein (Eds.). *Toys, Play and Child Development*. In New York: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as Culture*. New York: Gardner Press, Inc.
- Swiniarski, L.B. (1991). Toys, Universals for teaching global education, *Childhood Education*, Spring, 161-163.
- Şener, T. (1996). 4-6 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Wolfgang, C.H. and Stakenas, R.G. (1985). An exploration of toy content of preschool children's home environments as a predictor of cognitive development. *Early Child Development and Care*. 19, 291-307.

ANKARA'DA AÇIK ALANLARDA ÇOCUK OYUNLARI*

FİGEN ÇOK
MÜGE ARTAR
TÜLİN ŞENER DEMİR

GİRİŞ

Oyununun çocuğun gelişiminde ve eğitiminde önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Ancak, araştırmacılar ortak bir oyun tanımına ulaşamadıkları için genellikle oyun sınıflamaları geliştirmeyi yeğlemişlerdir. 6-12 yaşlar arasında ortaya çıkan kurallı oyunların “daha önceden saptanmış kuralları kabul edip bunlara uyararak oynama” olarak tanımlandığını görmekteyiz (Smilansky, 1968). Kültürün bir ögesi olan (kurallı) oyunların zaman içerisinde bazı özelliklerinin sabit kaldığı, bazı özelliklerinin de değişimler gösterdiği düşünülebilir.

Bu araştırma Haziran-Temmuz aylarında veri toplama aşaması gerçekleşen 1996 yılının kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları çalışmasının bir tekrarı olarak düzenlenmiştir. Tekrarın amacı hem zamanla oynanan oyunlarda bir fark olup olmadığını görmek, hem de uygulamanın yapıldığı mevsimin oyunların sayısı ve çeşidi üzerinde etkisi olup olmadığını saptamaktır.

Shaughnessy ve Zechmeister'in (1990) belirttiği gibi, psikoloji alanında incelenen konular bazen tekrarlı çalışmaları gerektirmektedir; bu tür bir çalışma zaman içindeki değişimi inceleyerek davranışlardaki farkları ortaya koymayı sağlamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen 6-12 yaş çocuklarının kentlerdeki açık alanlarda oynadıkları oyunları belirlemektir. Ayrıca 1996 yılı Haziran-Temmuz aylarında yapılan aynı amaçlı araştırmanın bulgularını tekrar yolu ile sınamak ve yeniden yorumlamaktır.

Araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

I. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde,

- Sokakta hangi oyunlar, ne sıklıkla oynanmaktadır?
- Okul bahçesinde hangi oyunlar, ne sıklıkla oynanmaktadır?

II. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde oynanan oyunlar cinsiyet değişkeni açısından hangi özellikleri göstermektedir?

- Yalnızca kızlar tarafından oynanma
- Yalnızca erkekler tarafından oynanma
- Hem kızlar hem erkekler tarafından oynanma

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynaktan yayımlanmıştır:

Artar, M., Demir Şener, T. ve Çok, F. (1998). Ankara'da açık alanlarda çocuk oyunları. **Eğitim ve Bilim**, 22(107), 23-27.

Bu araştırma aşağıda belirtilen uluslararası kongrede bildiri olarak sunulmuştur:

The urban childhood conference, 9-12 Haziran 1997, Trondheim/Norveç, Norwegian Centre for Child Research.

III. Her iki çalışmada birinci ve ikinci maddede sıralanan sorulara verilen yanıtlar açısından farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Araştırma, gözleme dayalı, betimsel bir çalışmadır.

Evren ve örneklem: Araştırmanın evreni, Ankara sokakları ve okul bahçeleridir. Araştırma örneklemini alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri temsilen, sırasıyla Ege Mahallesi, Kurtuluş ve Bahçelievler semtlerinden rastlantısal olarak belirlenmiş olan benzer nitelikteki birer sokak ve okul bahçesi oluşturmaktadır. Ege mahallesinden Metehan ilköğretimokulu ve 170. sokak; Kurtuluş semtinden Tevfik İleri İlköğretim Okulu ve Akat sokak; Bahçelievler semtinden Bahçelievler İlköğretim Okulu ve 15. sokak, oynanan oyunların gözlenmesi amacıyla araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları: Araştırmanın amaçları doğrultusunda, iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, gözlemciler tarafından doldurulan, oyunun adı, oyuncuların cinsiyeti, yaşı ve oyuncu sayısının kaydedildiği “Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Gözlem Formu”dur. Diğer veri toplama aracı, gözlemcilerin çocuklarla görüşerek doldurdıkları “Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Görüşme Formu”dur. Bu forma, oyunun nasıl oynandığı, kaç kişi tarafından oynandığı, kaç yaşından beri oynandığı, eski ve yeni kuralları, süresi ve oyunda kullanılan araçlar kaydedilmektedir.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın okul bahçesi ve sokaklarla ilgili verileri Ekim 1997’de toplanmıştır. Okul bahçelerinde, üç gün içinde sabahları ikişer teneffüste; öğlede, sabahçı öğrencilerin dağılıp öğlenci öğrencilerin derse girdiği saatlerde gözlem yapılmıştır. Sokaklarda ise yine üç gün boyunca 16.00-18.00 saatleri arasında değişen birimlerde gözlem yapılmıştır. Hem sokaklarda hem de okul bahçelerinde dörder gözlemciyle gözlem yapılmıştır. Sözü edilen tarihler ve saatler içerisinde, gözlemciler veri toplama araçlarını kullanarak bilgi edinmişlerdir.

Verilerin Çözümlemesi: Gözlemlenen oyunların kaydedilmesinde, daha önceki çalışmadaki (Çok ve arkadaşları, 1997) oyun sınıflaması kullanılmıştır. Önceki çalışmada yer alan top oyunları başlığına spor oyunları adı eklenmiş ve beden oyunlarının daha çok yakalamalı oyunların içinde incelenmesi gerektiği kararına varılmıştır. Bu düzeltme dolayısıyla sonuçta oyun türleri şu şekilde belirlenmiştir.

- 1- Top ve spor oyunları
- 2- Şarkılı tekerlemeli oyunlar
- 3- Taş oyunları
- 4- Taklit oyunları
- 5- İp oyunları
- 6- Yakalamalı oyunlar

Gözlemlenen bütün oyunlar bu sınıflardan birine dahil edilmiş ve frekans dağılımlarına göre sıralanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul Bahçeleri ile Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Karşılaştırılması

Her üç semtte okullarda gözlemlenen toplam oyun sayısı 103'tür. Her üç semtte sokakta gözlemlenen oyun sayısı ise 84'tür. Okul bahçesi ve sokaklarda gözlemlenen oyunların semtlere (farklı sosyo-ekonomik düzeylere) göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 1
Okul Bahçesinde Gözlemlenen Oyunların Semtlere Göre Dağılımı

Oyunlar	Alt SED Ege mah.	Orta SED Kurtuluş mah.	Üst SED Bahçelievler	Toplam
Top ve spor oyunları	5	15	15	35
Şarkılı-tekerlemeli oyunlar	4	10	7	21
Taş oyunları	-	-	-	-
Taklit oyunları	1	-	-	1
İp oyunları	2	5	1	8
Yakalamalı oyunlar	9	15	14	38
Toplam	21	45	37	103

Tablo 1'de görüldüğü gibi, okul bahçelerinde, Kurtuluş semtinde 45, Bahçelievler'de 37, Ege mahallesinde 21 oyun gözlemlenmiştir. Orta sosyoekonomik düzeyde oldukça yüksek olan oyun sayısı üst SED'de düşmektedir. Alt SED'de ise oyun sayısında önemli bir azalma görülmektedir.

Tablo 2
Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Semtlere Göre Dağılımı

Oyunlar	Alt SED Ege mah.	Orta SED Kurtuluş mah.	Üst SED Bahçelievler	Toplam
Top ve spor oyunları	18	9	7	34
Şarkılı-tekerlemeli oyunlar	7	-	-	7
Taş oyunları	1	1	-	2
Taklit oyunları	6	2	-	8
İp oyunları	1	1	-	2
Yakalamalı oyunlar	20	6	5	31
Toplam	53	19	12	84

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sokaklarda Boğaziçi semtinde 53, Kurtuluş'ta 19, Bahçelievler'de 12 oyun gözlemlenmiştir. Sokakta oyuna en çok alt sosyo ekonomik düzeyde rastlanmakta, alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe sokakta oynanan oyun sayısında bir azalma olduğu görülmektedir.

Okul bahçelerinde en çok oyunun gözlemlendiği semt Kurtuluş'tur, bunu Bahçelievler ve Ege mahallesi izlemektedir. Araştırmanın planlanma aşamasında her ne kadar bahçelerin fiziksel özelliklerinin benzer olmasına dikkat edildiyse de, özellikle Ege mahallesindeki okul bahçesinin küçük oluşu ve okulun 5 katlı olması, ayrıca bu okulda teneffüslerinin daha sınırlı sürede (5 dakika) olması üst katlardaki öğrencilerin bahçeye çıkma olasılıklarını azaltmıştır. Bu semt okulunda gözlemlenen 21 oyunun diğer okul bahçelerine oranla azlığı yukarıda belirtilen nedenlere bağlanabilir.

Sokaklarda ise en çok oyun Ege mahallesinde (53), daha sonra Kurtuluş (19) ve Bahçelievler'de (12) gözlemlenmiştir.

Okul bahçelerinde gözlemlenen şarkılı-tekerlemeli oyunların (21) sokakta yalnızca bir mahallede (alt SED'de 7 kez) gözlenmesi de çarpıcı bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu oyun türünün daha çok ortak okul kültürünün bir göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

Sokaklarda gözlemlenen oyunların sayısının alt sosyoekonomik düzeyden üst sosyoekonomik düzeye gidildikçe azalmasının nedeni, üst sosyoekonomik düzey çocuklarının daha çok ev içi oyunları seçmeleri (video ve bilgisayar oyunları gibi) ya da okul saatlerinin çok uzun olması olabilir, çünkü üst SED çocukları daha çok kolejlere yani tüm gün eğitim veren kurumlara gitmektedirler.

Üç sosyoekonomik düzeyde, okul bahçesi ve sokakta gözlemlenen toplam oyun sayısına bakıldığında, okul bahçelerinde (103) sokaklarda gözlemlenenden (84) daha fazla oyuna rastlandığı görülmektedir. Bu bulgu genel olarak üç nedenle açıklanabilir.

1) Anababalar genellikle, çocuklarının sokakta oynamasına uzun sürelerde izin vermezler. Bunun yerine çocukların apartmanlarda birbirlerine gitmeleri ya da kısa sürelerle sokağa çıkıp eve dönmeleri uygun görülmektedir.

2) Teneffüs olgusu öğrenci için sadece oyun zamanı olarak algılandığı için bütün öğrenciler çok sayıda oyunla bu zamanı doldurmaya çalışmaktadırlar. Oysa sokağa aynı anda bu kadar çok çocuğu çıkartmak mümkün olmayacaktır.

3) Okul bahçeleri fiziksel özellikleri nedeniyle kullanışlı oyun alanları olarak görülmektedir. Tersine, sokaklar güvenlik ve trafik sorunu nedeniyle oyun için uygun alanlar olarak düşünülmemektedir.

En Çok Oynanan Oyunlar

Okul bahçelerinde genel olarak bakıldığında *yakalamalı oyunlar* (38) ve *top ve spor oyunları* (35) en sık gözlemlenen oyunlardır. Sırasıyla Kurtuluş mahallesinde (15;15) ve Bahçelievlerde (14;15) eşit olarak gözlemlenen bu oyunlar sadece Ege mahallesinde (9 ve 5) farklılık göstermektedir. Her üç semtte de en çok oynanan oyun olarak gözlemlenen yakalamalı oyunlar Blatchford, Cresner ve Mooney'in (1990) bulgularında da okul bahçesinde en çok oynanan oyun türlerindedir. Her üç semtte de gözlemlenen şarkılı tekerlemeli oyunların toplam sayısı 21'dir.

Okul bahçelerine paralel olarak sokaklarda da her üç semtte en çok gözlemlenen oyunlar top ve spor oyunları (34) ve yakalamalı oyunlardır (31). Gözlemlenen spor oyunları daha çok futbol ve benzer oyunlardır; top oyunlarında ise en çok yakan top oyunu gözlemlenmiştir. Spor oyunları içinde yer alan karate ve boks sadece alt sosyoekonomik düzeyde ve çok az sayıda (3) gözlemlenmiştir. Yakalamalı oyunlar diğer oyunlara oranla içinde daha çok çeşitli oyun barındırmaktadır (don, saklambaç, ebelemece, yakalamaca, yerden yüksek vb.).

Oyuncuların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Okul bahçelerinde gözlemlenen oyunların oyuncuların cinsiyetine göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Okul Bahçelerinde Gözlemlenen Oyunların Oyuncuların Cinsiyetine Göre Dağılımı

Ege M.			Kurtuluş M.			Bahçelievler			Toplam		
Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.
4	4	13	20	12	13	11	15	11	35	31	37

Tablo 3'teki bulgulara göre, okul bahçelerinde yalnızca Ege mahallesinde kız ve erkeklerin birlikte (13) oynadıkları oyun sayısı, yalnızca kız (4) ve yalnızca erkeklerin (4) oynadığı oyun sayısından fazladır. Yine bu semtte kız ve erkeklerin kendi cinsleri ile oynadıkları oyunların sayısı eşittir. Genele baktığımızda her üç semtte de yalnızca erkeklerin oynadığı ve karışık oynayan oyunların sayısı eşittir.

Tablo 4

Sokaklarda Gözlemlenen Oyunların Oyuncuların Cinsiyetine Göre Dağılımı

Ege M.			Kurtuluş M.			Bahçelievler			Toplam		
Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.	Kz.	Erk.	Krş.
6	19	28	4	7	8	1	6	5	11	32	41

Tablo 4'deki bulgulara göre, sokaklarda yalnızca kızların (11) oynadığı oyunların az olduğu, yalnızca erkeklerin oynadığı oyunların ve karışık oynanan (32) oyunların (41) daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

Oyunların içeriğine bakıldığında, spor oyunlarında daha çok erkekleri ve ip oyunlarında daha çok kızları görmekteyiz. En büyük kategoriye oluşturulan yakalamalı oyunlarda ise kız ve erkeklerin daha sık birlikte oynadıkları görülmektedir.

İki Araştırmanın Bulgularının Karşılaştırılması

Okul bahçelerine bakıldığında iki uygulama arasında toplam sayıda bir fark olmadığı görülmektedir (109 ve 103). En belirgin farklılık alt sosyoekonomik düzeyi temsilen seçilen okullara ilişkin bulgularda görülmektedir. İlk araştırmada kullanılan Boğaziçi ilköğretim okulunda 52 ikincisinde kullanılan Ege Mahallesi Metehan İlköğretim okulunda 21 oyun gözlemlenmiştir. Bu farkın daha önce açıklandığı gibi Ege mahallesindeki okulun bahçesinin fiziksel özelliklerine bağlı olduğu düşünülebilir.

Oyunlar incelendiğinde şarkılı tekerlemeli oyunların sayısının ikinci araştırmada yaklaşık yarı yarıya düşmüş olduğu görülmektedir (41'e karşılık 21). Bu fark mevsim değişikliği ile açıklanabilir. İkinci uygulamada (Ekim/1997) her ne kadar hava çok soğuk olmasa da, var olan serinliğin öğrencileri durağan oyunlardan çok sportif, koşmalı, yakalamalı oyunlara itmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk oyunlarında belirgin modalar olduğu bilinmektedir, özellikle yerden yüksek ve yakalamaca gibi oyunların sayısındaki artış popülerlik etkenine bağlanabilir.

İki uygulama arasında görülen diğer farklar ise okul bahçelerinde gözlemlenen taş oyunları ve ip oyunlarıdır. İlk uygulamada taş oyunları (10) oldukça sık gözlemlenen bir oyunken, bu kategorinin ikinci uygulamada okul bahçelerinde hiç gözlemlenmemesi ilginçtir. Bu fark da yukarıda şarkılı tekerlemeli oyunlar için saydığımız nedenlerle açıklanabilir.

Sokaklarda oynanan oyunların toplamına baktığımızda ikinci uygulamada gözlemlenen oyunların sayısının arttığı görülmektedir (49 ve 84). İlk uygulamanın Haziran-Temmuz aylarında yapıldığı düşünülürse orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde çocukların bu uygulama zamanında tatilde veya yaz okullarında, alt sosyo-ekonomik düzeyde ise çocukların köylere ya da yaylalara gittiği sonucuna varılabilir. Ayrıca uygulama zamanında havanın sıcaklığının da gözlemlenen oyun sayısındaki azlığı açıklayacağı varsayılmaktadır.

Genel olarak okul bahçelerinde sokaklara oranla daha çok oyun olduğu bulgusu ikinci araştırmada da ortaya çıkmaktadır. Bu ortak bulgu bize, sokakların oyun oynamak için çok uygun yerler olmadığı ve okul bahçelerinin yapısal özelliklerinin oyuna daha yatkın olduğu ve teneffüslerin “oyun oynamak” için kullanılan zaman dilimleri olduğu yönündeki yorumların doğruluğunu göstermektedir.

İkinci çalışmada az da olsa rastlanan şarkılı-tekerlemeli oyunlar ilk çalışmada görülen kültürel farklılığı tekrar göstermektedir. Örneğin, bütün SED’lerde gözlenen şarkı aşağıdaki tekerlemede farklı SED’lerde önemli farkları ortaya koymaktadır. Tekerlemelerin orta ve üst SED’de söylenişi şöyledir:

Bir iki damdaki kedi

Üç dört yüzümü ört

Beş altı dedemin atı

Yedi sekiz masmavi deniz

Dokuz on bu da son

Alt sosyo-ekonomik düzeyde aynı tekerlemenin sonunun argo ve küfürlü sözcüklerle tamamlandığı görülmüştür. Bu da farklı SED’lerde aynı oyunların şarkı ve tekerlemelerin kullanıldığına, ancak farklı SED’lerde sözcüklerin değiştirildiğini göstermektedir. Bazen SED farklarına önceki çalışmada da rastlanmıştı.

Cinsiyete ilişkin bulgular karşılaştırıldığında okul bahçelerinde ilk araştırmada yalnızca kızların oynadığı oyun sayısının yüksekliği ikinci çalışmada da görülmektedir. Bu farklılık ilk çalışmada olduğu gibi kızların küçük gruplar halinde, sınırlı bir fiziksel mekanda oynamaları nedeniyle daha fazla gözlemlenmiş olabileceği fikrini doğrulamaktadır. Bu sonuç doğrultusunda, kızların okul bahçelerinde daha fazla oyun oynadıkları değil, daha sık gözlemlendikleri düşünülebilir. Ayrıntılı bakıldığında Kurtuluş mahallesinde yalnızca kızların (20) oynadığı oyunların sayısındaki yükseklik bir önceki çalışma bulguları ile tutarlıdır. Bu bulgu Kurtuluş mahallesinin okul bahçesindeki oyunlar incelendiğinde şarkılı tekerlemeli oyunların (10) ve ip oyunlarının (5) en yüksek sayıda bu semtte gözlemlenmesi ve bu oyunların yalnızca kızlar tarafından oynanan oyunlar olması ile açıklanabilir. İki uygulama arasında alt sosyo-ekonomik düzeyde sayılarda fark olsa bile yalnızca kız ve yalnızca erkeklerin oynadığı oyunlardaki eşitlik bu çalışmada tekrar gözlenmiştir.

Farklı oyun kategorilerine bakıldığında spor ve top oyunlarının daha çok “yalnızca erkekler” ve yakalamalı oyunların hepsinin “her iki cins” tarafından oynandığını görmekteyiz. Sokaklarda oynanan oyunlardaki cinsiyet farkına ilişkin bulgular her iki çalışmada da benzer sonuçlar vermektedir.

Sokaklarda “yalnızca kızların” oynadığı oyunların azlığı, anababaların kız çocukların sokakta oynamalarına izin vermediği ve kız çocukların dış mekanları kullanma sürelerinin erkek çocuklardan daha düşük olduğu bulgusunu (Bjorklid-Chu, 1977, Moore ve Young, 1978, Çok ve arkadaşları, 1997) desteklemektedir. Kızların ve erkeklerin birlikte oynadığı oyunlara ilişkin gözlemlerin ikinci araştırmada artmış olması iki cinsiyetin özellikle birlikte oynadığı yakalamalı oyunlardaki artışla açıklanabilir.

Bu araştırmada gözlenen oyunların hemen hepsi birkaç kuşakta oynanan oyunlar olmaları nedeniyle geleneksel oyun tanımlanmasına (Cengiz, 1996) uymaktadır. Kuşkusuz oyunlarda geleneksel olmayan öğelerin varlığına da rastlanmaktadır. Oyun türleri geleneksel tanımına uymakla birlikte, oyunların güncel popüler kültürün izlerini de taşıdığı söylenebilir.

Araştırma gözleme dayalı olarak okul bahçeleri ve sokaklarda oynanan oyunların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmada gözlem tekniğinin zorlukları ve sınırlılıkları ile karşılaşmıştır. Çocuk oyunlarının farklı gruplar üzerinde farklı yaklaşımlarda incelenmesi konunun zenginleşmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- Bjorklid-Chu, P. (1977). A survey of children's outdoor activities in two modern housing areas in Sweden. B. Tizard ve Harvey (Eds.) *Biology of Play* In. (p. 146-159). London: Spactics International Medical Publication.
- Blatchford, B., Cresner, R. ve Money, A. (1990). Playground games and playtime: The children's view. *Educational Research*, 32 (2), 163-174.
- Cengiz, S. (1996). Kdz. Ereğlisi örneğinde çocuk oyunlarının halkbilimsel açıdan incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çok, F.; Artar, M.; Şener Demir, T. ve Bağlı, M.T. (1997). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği, B. Onur (yay. haz.) *Çocuk Kültürü: 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi: Basımevi.
- Moore, R. C. ve Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. I. Altman ve J.F. Wohlwill (Eds.) *Human Behavior and Environment: Vol. 3. Children and Environment* içinde. (s. 83-130). New York, NY: Plenum Press.
- Shaughrossy, J.J. and Zechmeister, E.B. (1990). *Research Methods in Psychology New York: Mc Grawittill.*
- Smilansky, S. (1968). *The Effect of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children.* New York: Wiley.

Dipnot

- * Bu araştırma Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) adına yapılmıştır. Araştırmaya gözlemci olarak katılan Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerine teşekkür ederiz. Yazarlar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarıdır.

OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA OYUN POLİTİKASI*

TÜLİN ŞENER DEMİR

Giriş

Çocukların yaşantısında oyunun ne kadar önemli bir yeri olduğu uzun zamandan beri bilinmektedir. Oyunun çocuk gelişiminde ve eğitiminde önemli olması, onu yalnızca günlük etkinliklerden biri olmasının dışında eğitim programlarına da girmesini gerektirmiştir.

Her ne kadar okulöncesi eğitim kurumlarının en önemli işlevi çocukların toplumsal gelişimine etki etmesi ise de, akademik gelişim temel konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar her geçen gün ilkökula artan geçmiş okul deneyimleriyle gelmekte ve okulöncesi eğitim evrensel bir olgu olmaktadır. Bütün bu gerçeklikler ve akademik deneyimlerin etkisi ile anababalar, öğretmenler, yöneticiler ve resmi kurumlar iki konuyla ilgilenirler. Birincisi çocuk ne zaman okulöncesi eğitim kurumuna başlamalı ve ikincisi okulöncesi eğitim kurumunun eğitim programı nasıl olmalı? (Nielson ve Monson)

Okulöncesi eğitim kurumundaki eğitim programı, eğitim ortamı ve eğitim uygulamaları öğretmenin çocuk gelişimi konusundaki bilgi ve felsefesinden olduğu kadar okulun rolü ile ilgili politikalardan da etkilenir (Bryant, Clifford & Peisner, 1991). Literatürde bir okulöncesi eğitim kurumunun ortamı ve eğitim programı ile ilgili iki görüş bulunmaktadır: *Gelişimsel görüşe göre karşılık akademik görüş* ya da *çocuk merkezli yaklaşıma karşılık içerik merkezli yaklaşım*. İdeolojik olarak erken çocukluk eğitimi alanında bugün karşıt görüşler yer almaktadır; oyunun eğitimsel değerine olan vurgu ile okulöncesi eğitim programına yerleştirilmesi gerekliliği konusunda anlaşmazlıklar bulunmaktadır (Chafel, 1987).

Okulöncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin gelişimsel olarak çok uygun deneyimlerle dolu olmadıklarına dikkat çekilmelidir. Uzmanlık eğitimleri ve nitelikleri çok değişiklik gösterdiğinden bazı durumlarda yanlış uygulama yapma problemi ile karşı karşıyadır. Bu eklenmesi gereken karıştırıcı bir değişkendir.

Türk eğitim sisteminde, okulöncesi eğitimin yeri ve önemi her geçen gün biraz daha anlaşılmaktadır. Ne var ki alt sosyoekonomik düzey ailelerinde hala çok yaygın olamamaktadır. Türkiye’de kamu kreşleri ve özel kreşler olarak iki ayrı okulöncesi eğitim kurumu türü bulunmaktadır. Kamu kreşleri belirli bir kamu kuruluşuna bağlı ve ücretsiz ya da düşük ücretli olarak hizmet verirken, özel kreşlerin her geçen gün daha da artan ücretlere sahip oldukları bilinmektedir. Her ne kadar her iki kurumun eğitim programı aynı olsa da, ortamsal standartlar, eğitim materyalleri, oyuncaklar ve eğitim görevlilerinde farklılıklar söz konusu olabilir.

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Demir, Ş. T. (1999). Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan ve okulöncesi eğitim kurumlarını kapsayan üç farklı eğitim programı vardır: Kreşler: 0-36 aylık çocuklar; anaokulları: 37-60 aylık çocuklar ve anasınıfları: 61-72 aylık çocuklar için. Bu programlarda oyunun önemli bir işlevi olduğu vurgulanmasına rağmen, program ayrıntılı olarak incelendiğinde yalnızca oyun için ayrılan zamanın çok yeterli olmadığı görülmektedir. Örneğin, anaokulları programında tam gün eğitim yapan okullar için sabah yalnızca 15 dakika, öğleden sonra 1,5 saat oyun saati, yarım gün eğitim içinde ise yalnızca yarım saat oyuna ayrılmaktadır. Serbest zaman saatleri ise sabah 08:30-10:00 arasındadır. Bu saatler aynı zamanda çocukların okula gelerek derse hazırlandıkları, sağlık kontrolünden geçtikleri, arkadaşlarını bekledikleri ve temizlik yaptıkları saatlerdir. Dolayısıyla, gerçekten serbest etkinlik zamanı bırakılmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı gerekli görüldüğünde programlarda okulun değişiklik yapmasını uygun görmektedir. Programda her ne kadar oyun saatleri olsa da, oyun çeşitleri, serbest oyun saatleri, kullanılan materyaller gibi çok kapsamlı bilgi bulunmamaktadır. Dolayısıyla her öğretmen ya da yönetici kendi yaklaşımını uygulamaktadır.

Türkiye'deki okulöncesi eğitim kurumlarında oyun yaklaşımlarının ne olduğunu belirlemek, çocukların oyun hakkının nasıl algılandığının anlaşılmasına yardımcı olabilir. Eğitimciler, psikologlar ve anababalar olarak hepimizin bildiği gibi BM Çocuk Hakları Bildirgesi'nin en önemli maddelerinden bir tanesi çocukların oyun hakkına sahip olduklarıdır. Çocukları formal eğitime hazırlamanın en iyi yolu oyunla öğretmektir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitim kurumlarının çocukların oyununa yaklaşımlarının belirlemektir. Kamu anaokulları ile özel anaokulları arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda rastlantısal olarak seçilen 20 kamu ve 20 özel anaokulunun öğretmen ve yöneticileri örneklem olarak alınmıştır. Bu araştırmada yalnızca anaokulları (30-60 ay) örnekleme yer almıştır. Anaokullarındaki tüm öğretmen ve yöneticilere bir anket uygulanmıştır. Anaokullarına göre öğretmen ve yöneticilerin dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
Anaokullarına Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Dağılımı

Anaokulu	Kamu		Özel	
	n	%	n	%
Öğretmen	118	84,8	76	79,2
Yönetici	20	15,2	20	20,8
Toplam	132	100,0	96	100,0

Kamu anaokullarında deneklerin %84,8'i öğretmen ve %15,2'si yöneticiyken, özel okullarda %79,2'si öğretmen ve %20,8'i yöneticidir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin araştırmacının amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Oyun Politikası Anketi" ile toplanmıştır. Ankette oyun oturumlarının süresi, oyun çeşitleri, oyun

malzemelerinin çeşidi, oyuncak alımı için ayrılan bütçe gibi konuları belirlemeye çalışan 35 madde yer almaktadır. Anket 6'sı gelişim psikolojisi uzmanı, 6'sı ölçme-değerlendirme uzmanı olmak üzere 12 hakem tarafından değerlendirilmiş ve yüzeysel geçerliliğe sahip olduğu görülmüştür. Anketin geliştirilme çalışmaları sırasında 5 kamu ve 5 özel anaokulunda ön uygulama yapılmış, dil ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmiştir. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra deneklere uygulanmıştır. Uygulamalar öğretmen ve yöneticilerin anketleri kendilerinin doldurması ile yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Anket her okuldaki öğretmen ve yöneticiye uygulandıktan sonra veriler frekans ve yüzde dağılımları ve kaykare yöntemi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Verilerin frekans, yüzde ve kaykare ile analizi sonucunda her bir okula ilişkin oyun politikası elde edilmiş ve kamu ve özel anaokulları karşılaştırılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir.

1. Oyun Süresi

Günlük eğitimde oyun süresine bakıldığında kamu anaokullarının daha çok tam gün (%94,7), özel anaokullarının ise hem tam gün hem de yarım gün eğitim verdikleri (%55,9) görülmektedir.

2. Serbest Etkinlik Zamanı

Serbest etkinlik zamanının olup olmaması ile ilgili sorunun kaykare analizi sonucuna bakıldığında anaokulları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p < 0,05$). Her iki okulda da serbest etkinlik zamanının (%98,5 kamu, %99,0 özel) olduğu görülmektedir ve her iki anaokulu türü de bu zamanın yeterli olduğu görüşündedir.

3. Serbest Etkinliklerin Dağılımı

Serbest etkinlikler her iki okul türünde de benzer etkinlikleri içermektedir. Kamu anaokullarının öğretmen ve yöneticileri en çok elışı (%90,6), resim (%90,6) ve şarkılı-danslı oyunların (%91,5) yer aldığını belirtirken, özel anaokullarında benzer biçimde elışı (%91,5), resim (%86,2) ve kitap okuma/masal anlatma (%81,9) olarak işaretlemişlerdir.

4. En Çok Sevilen Serbest Etkinliklerin Dağılımı

En çok sevilen etkinlik her iki okulda da elışı (%34,1 kamu, %31,9 özel) olarak işaretlenmiştir. Bu durum anaokullarının en çok elışı kağıdı, makas, oyun hamuru gibi elışı malzemelerine sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

5. Serbest Etkinlik Zamanında Öğretmen Yönlendirmesi

Serbest etkinlik zamanında öğretmen yönlendirmesinin olup olmamasıyla ilgili soruya verilen yanıtların kaykare sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Serbest Etkinlik Zamanında Öğretmen Yönlendirmesi Var Mı?

Anaokulu	Kamu		Özel		χ^2	Sd	P
	n	%	n	%			
Evet	43	32,8	14	14,7	15,27458	2	0,00048
Kısmen	80	61,1	63	66,3			
Hayır	8	6,1	18	18,9			
Toplam	131	100	95	100			

P<0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi anaokulları arasında öğretmen yönlendirmesi olup olmaması konusunda anlamlı ilişki vardır ($\chi^2=15,27458$, $sd=2$, $p<0,05$, $C=0,25161$). Her ne kadar iki okul da en çok kısmen yanıtını işaretlemişlerse de, kamu anaokullarında daha çok öğretmen yönlendirmesi var gibi gözükmektedir.

6. Çocuklar Neden Oynamalıdır?

Kamu ve özel anaokullarının öğretmen ve yöneticilerinin çocuklar neden oyun oynamalıdır sorusuna ilişkin düşünceleri benzerdir. Her iki okul türü de eğlence, gelişim ve öğrenme amaçlarını dikkate alırken, boş zamanı değerlendirme amacını işaretlememiştir. Bu durum boş zaman etkinliği olarak ele alındığında hiçbir şey yapmamak olarak algılandığının ve sosyal beğenirlik nedeni ile bu maddeyi işaretlemediklerinin bir göstergesi olabilir.

7. “Yalnızca” Oyun İçin Ayrılan Zaman

Yalnızca oyun için ayrılan zamanla ilgili sorunun kaykare analizi sonuçları Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3
Yalnızca Oyun İçin Ayrılan Zaman

Anaokulu	Kamu		Özel		χ^2	Sd	P
	n	%	n	%			
1 saatten az	22	16,7	5	5,2	18,5482	3	0,0034
1-2 saat arası	82	62,1	49	51,0			
3-4 saat arası	23	17,4	28	29,2			
4 saatten fazla	5	3,8	14	14,6			
Toplam	132	100	96	100			

P<0,05

Yalnızca oyun için ayrılan zamanla ilgili sorunun kaykare analizi sonuçlarına bakıldığında, tablodan da görüldüğü gibi anaokulları arasında anlamlı ilişki vardır ($\chi^2=18,5425$, $sd=3$, $p<0,05$, $C=0,27428$). Özel anaokulları “yalnızca” oyun için daha fazla zaman ayırıyor gözükmektedir (4 saatten fazla %3,8 kamu anaokullarında, %14,6 özel anaokullarında) ve (3-4 saat arası kamu anaokullarında %17,4 ve özel okullarda %29,7).

8. Serbest Oyun Zamanı

Serbest oyun zamanının olup olmadığını belirleyen sorunun yanıtlarıyla ilgili dağılıma bakıldığında her iki okul türünde de serbest oyun zamanı olduğu görülmektedir (%92,4 kamu ve %92,7 özel) ve her iki okul türü de bu sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir (%87,3 kamu ve %84,3 özel).

9. Serbest Oyun Süresi

Serbest oyun için ayrılan sürenin ne olduğu ile ilgili sorunun kaykare analizi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4
Serbest Oyunun Süresi

Anaokulu	Kamu		Özel		χ^2	Sd	P
	n	%	n	%			
Yanıtlar							
1 saatten az	35	29,4	20	24,1	8,63724	3	0,03452
1-2 saat arası	72	60,5	42	50,6			
3-4 saat arası	10	8,4	19	22,9			
4 saatten fazla	2	1,7	2	2,4			
Toplam	1,9	100	83	100			

P<0,05

Serbest oyun için ayrılan sürenin ne kadar olduğuna bakıldığında düşük ancak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($\chi^2=8,63724$, $sd=3$, $p<0,05$, $C=0,20250$). Özel anaokulları serbest oyuna daha çok zaman ayırıyor gözükmektedir (4 saatten çok kamu anaokullarında %1,7, özel anaokullarında %2,4 ve 3-4 saat arası kamu anaokullarında %8,4, özel anaokullarında %22,9).

10. En Çok Oynanan Oyunlar

İki okul arasında en çok oynanan oyunlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Her iki okulda da, en çok inşa oyunları (%76,5 kamu, %61,0 özel) görülmüştür. Bu durum Smilansky'nin oyun kuramına göre bu yaş çocuklarının gelişimsel düzeylerine en uygun oyun türü olmasıyla beklendiği gibidir.

11. Oyuncak Çeşitleri

Kurumunuzda en çok hangi oyuncak/oyun malzemeleri bulunmaktadır sorusuna verilen yanıtların dağılımı Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5
Oyuncak Çeşitlerinin Dağılımı

Anaokulu	Kamu		Özel	
	n	%	n	%
Oyuncak çeşitleri				
Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar	131	99,2	93	96,9
Minyatür nesnelere	118	89,4	93	96,9
Manipülatif oyuncaklar	127	96,2	93	96,9
Electronic oyuncaklar	39	29,5	41	42,7
Elişi ve sanatsal oyuncaklar	129	97,7	95	99,0
Eğitimsel oyuncaklar	112	84,8	89	92,7
Masa oyuncaklar	75	56,8	74	77,1
Müzikli oyuncaklar	87	65,9	73	76,0
Hareketli nesnelere	48	36,4	59	61,5
Oyun nesnelere	83	62,9	81	84,4
Güncel kahramanlar	9	6,8	13	13,7
Oyuncak silahlar	17	12,9	2	2,1
Modeller	50	37,9	47	49,0
Diğer	-	-	-	-

Tabloda görüldüğü gibi her iki okul türü de listede yer alan tüm oyuncaklara sahiptirler. Ancak dağılıma bakıldığında elektronik oyuncaklar, masa oyunları, müzikli aletler, hareketli oyuncaklar, oyun nesnelere ve modeller özel anaokullarının öğretmen ve yöneticilerince daha çok işaretlenmişlerdir. Kamu okullarında yalnızca “oyuncak silahlar”ın daha çok işaretlenmiş olması dikkat çekicidir.

12. En Çok Sahip Olunan Oyuncaklar

Her iki okul türünde de en çok bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar bulunmaktadır. Anaokullarının en çok bu oyuncaklara sahip olmaları şaşırtıcı değildir çünkü hem çocuklar en çok bu oyun malzemelerini seviyorlar hem de daha kolay bulunuyorlar.

13. Oyuncak Satın Alırken Nelere Dikkat Edilmektedir?

Öğretmen ve yöneticilerin bu maddeye verdikleri yanıtların dağılımına bakıldığında oyuncağın çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu (kamuda %97,7, özelde %97,9), güvenli ve tehlikesiz oluşu (kamuda %93,2, özelde %97,9) ve oyuncağın sağlamlığı (%88,6 kamu, %89,6 özel) biçimindedir.

14. Oyuncak Günü Uygulaması

Kurumunuzda oyuncak günü uygulaması (haftanın bir günü çocukların evden istedikleri oyuncaklarını getirebildikleri) var mıdır sorusuna verilen yanıtların kaykare analizi sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6
Oyuncak Günü Uygulaması Var Mı?

Anaokulu	Kamu		Özel		χ^2	Sd	P
	n	%	n	%			
Evet	80	61,1	91	94,8	33,90281	1	0,0000
Hayır	51	38,9	5	5,2			
Toplam	131	100	96	100			

P<0,05

Tabloda görüldüğü gibi kamu anaokulları ile özel anaokulları arasında anlamlı ilişki görülmektedir ($\chi^2=33,90281$, $sd=1$, $p<0,05$, $C=0,36048$). Deneklerin çoğu her iki okulda da “evet” yanıtını verilirken, “hayır” yanıtını kamu anaokullarında yalnızca %5,2 oranla vermişlerdir. Bu ilişki özel okullarda oyuncak günü uygulamasının daha çok yaygın olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarında oyuncak günü uygulamasına ilişkin herhangi bir madde yer almamasına karşılık, özel anaokullardaki hemen hemen tüm öğretmen ve yöneticilerin evet yanıtı bu uygulamanın yapıldığına ilişkin bir fikir vermektedir.

15. Oyun Amaçlı Geziler

Anaokullarının oyun amaçlı/içerikli geziler yapıp yapmadıklarına ilişkin verdikleri yanıtların kaykare sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7
Oyun Amaçlı Geziler Var Mı?

Yanıtlar	Kamu		Özel		x ²	Sd	P
	n	%	n	%			
Evet	72	55,8	83	90,2	30,40117	2	0,0000
Ara sıra	47	36,4	7	7,6			
Hayır	10	7,8	2	2,2			
Toplam	129	100	92	100			

P<0,05

Tabloda da görüldüğü gibi iki okul türünün oyun amaçlı geziler yapıp yapmadıklarına ilişkin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($x^2=30,40117$, $sd=2$, $p<0,05$, $C=0,34775$). Özel okullar kamu okullarına göre daha çok evet yanıtını verirken (%55,8 kamu, %90,2 özel), ara sıra yanıtını kamu okulları daha çok işaretlemişlerdir. Bir gezi düzenlemek, ulaşım, giriş parası, vb. gibi bir miktar para gerektirebilir. Aynı zamanda kamu okulları bağlı buldukları kuruma bilgi vermekle yükümlü olduklarından bazı zamanlarda bürokratik engellerle karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla kamu okullarında daha az gezi düzenleniyor görünmektedir.

16. Yıllık Gelir

Oyuncak alımı için yıllık gelirden ne kadar bütçe ayrıldığını belirlemeye yönelik maddeye verilen yanıtların kaykare sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Oyuncak Alımı İçin Ayrılan Bütçe

Yanıtlar	Kamu		Özel		x ²	Sd	P
	n	%	n	%			
%5’den az	31	28,4	4	5,6	48,81417	5	0,000
%5’-%25 arası	28	25,7	23	31,9			
%26-%50 arası	15	13,8	28	38,9			
%51-%75 arası	4	3,7	14	19,4			
%75’den çok	3	2,8	1	1,4			
Harcama yok	28	25,7	2	2,8			
Toplam	109	100	72	100			

Tablodan da görüldüğü gibi oyuncak alımı için yıllık gelirden ayrılan bütçe bakımından anaokulları arasında anlamlı ilişki vardır ($x^2=48,81417$, $sd=5$, $p<0,05$, $C=0,46088$). Özel okullarda yıllık gelirden ayrılan bütçe kamu anaokullarına göre daha fazladır. Burada önemli bir nokta “Harcama yok” seçeneği kamu anaokullarında %25,7 oranında işaretlenirken özel anaokullarında yalnızca %2,8 oranında işaretlenmiştir. Bu sonuç kamu anaokullarında belirli-sabit bir gelirin olmamasıyla ilişkilidir. Bazı okullara bağlı buldukları kurumdan hiçbir bütçe ayrılmamakta, oyuncak alımı velilerden toplanan paralarla gerçekleştirilmekte; bazı okullarda ise öğrenim yılı başında bir miktar para verilerek bu paradan oyuncak alımının da gerçekleştirilmesi de beklenmektedir.

17. Bütçe Yeterli mi?

Oyuncak alımı için ayrılan bütçenin yeterli olup olmadığını belirleyen maddeye verilen yanıtların kaykare analizi Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9
Oyuncak Alımı İçin Bütçe Yeterli Mi?

Yanıtlar	Kamu		Özel		χ^2	Sd	P
	n	%	n	%			
Evet	40	34,8	44	62,0	23,12520	2	0,0001
Kısmen	29	25,2	21	29,6			
Hayır	46	40,0	6	8,5			
Toplam	115	100	71	100			

$P < 0,05$

Tabloda görüldüğü gibi anaokulları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır ($\chi^2=23,12520$, $sd=2$, $p < 0,05$, $C=0,33254$). Kamu anaokullarında deneklerin çoğunluğu hayır yanıtını verirken (%40,0), özel anaokullarında daha çok evet yanıtını (%62,0) vermişlerdir. Bu sonuç kamu okullarının yeterli bütçeye sahip olmadıklarını göstermektedir.

18. Oyun Programı/Yönergesi/Genelgesi Var mı?

Kurumunuzda bütün öğretmenlerin izlediği belirli bir program/yönerge/genelge var mıdır sorusuna verilen yanıtların kaykare sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10
Bütün Öğretmenlerin İzlediği Belli Bir Program/Yönerge/Genelde var mı?

Yanıtlar	Kamu		Özel		χ^2	Sd	P
	n	%	n	%			
Evet	82	66,1	65	70,7	0,49702	1	0,48081
Kısmen	42	33,9	27	29,3			
Toplam	124	100	92	100			

Bu soruya verilen yanıtların kaykare sonuçlarına bakıldığında iki okul arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($\chi^2=0,49702$, $sd=1$, $p < 0,05$). Her iki okul da çoğunlukla evet yanıtını vermiştir (%66,1 kamu, %70,1 özel). Ancak evet yanıtını veren öğretmen ve yöneticilerden bu programı yazmaları istendiğinde, ya yazamamışlar ya da yazsalar bile o kurum içindeki diğer öğretmenlerle tutarlılık sağlayamamışlardır. Bu sonuç bize aslında tüm öğretmenlerin izlediği belirli bir program/yönerge/genelge olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı Ankara'daki okulöncesi eğitim kurumlarının oyun politikasını belirlemeye çalışmaktır. Her ne kadar kamu anaokulları ile özel anaokullar arasında çok büyük farklılıklar görülme de, kaykare analizi sonuçları bazı maddelerde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Literatürde, bir eğitim programının oluşmasında çocuk-merkezli yaklaşım ile içerik merkezli yaklaşım olarak iki farklı görüş yer almaktadır (Spodek, 1988). Çocuk-merkezli yaklaşım, çocuğun gelişimsel düzeyini daha çok dikkate alır ve oyunu eğitim programının merkezine yerleştirerek çocuğa serbest oyun olanağı tanır. İçerik-merkezli yaklaşımda ise daha çok akademik konular yer almaktadır ve oyun bile ders olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada kamu okullarının çok içerik-merkezli yaklaşımı, özel okulların ise çocuk-merkezli yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuç yalnızca

oyuna ayrılan süreden değil, aynı zamanda oyun malzemesi için ayrılan bütçeden, oyun için ayrılan dış mekânlardan, oyun amaçlı gezilerden de çıkarılmıştır. Ne var ki, özel okulların fiyatı çok yüksek olduğu için ithal oyuncak almak, daha geniş mekânlarda yer almak, özel kurslara katılmak, seminerler düzenlemek gibi bazı çekici hizmetler verdikleri not edilmektedir. Kamu anaokulları aksine, daha sınırlı fiziksel ve sosyal koşullara sahiptirler. Genelde bağlı buldukları kurumun içinde yer aldıklarından daha küçük, sınırlı sınıflarda eğitim vermekte ve çocukların rahatça koşup oynayabilecekleri dış mekânlardan yoksundurlar. Bütçeleri özel okul bütçelerinden daha azdır ve kamu anaokullarının en büyük sınırlılığı bağlı bulunduğu kuruma bilgi verme ve izin alma sorumluluklarının olmasıdır. Özel anaokullarının bu avantajlarının yanında sosyal beğenirlik ve reklam yapma gerekliliği eklenmesi gereken karıştırıcı bir etkidir.

Kamu ve özel anaokullarındaki öğretmen ve yöneticilerin dağılımlarına bakıldığında kamu anaokullarındaki öğretmen sayısının özel anaokullarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, kamu anaokullarının daha kalabalık olması ve o kurumda çalışan anababaların çocuklarını bir yere bırakma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Bu anababalar okulun eğitimsel ve gelişimsel öneminden çok bakım gerekliliğine odaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin eğitimleri çok nitelikli olmadığından (Baykan ve Ömeroğlu, 1993), sınıflar çok farklı etkenlerden yeterince etkilenmektedir. Bu gerçek Bryant ve arkadaşlarının (1991) anaokulunda eğitim programı, çevre ve eğitim uygulamalarının öğretmen için çocuk gelişimi konusundaki felsefesiyle ve okulun rolüyle ilgili politikadan etkilenmektedir görüşü desteklenmektedir. Diğer yandan, her ne kadar öğretmen ve yöneticilerin görüşleri okul türüne göre değişmemesine ve her iki okulda da serbest oyun saatlerinde öğretmen yönlendirmesi olmadığı konusunda görüş birliği olmasına karşın, öğretmenler bir bakıma yetişkin yaşamının eğitimsel ve toplumsal amaçlarına uygun olarak örgütlemek, biçimlemek ve müdahale etmek isterler. Dolayısıyla, oyun çocuğun içsel oyunculuğunun gerisinde bazı güçlerin kontrolü altında olduğunda “kuşatılmış” (captured) olur (Garberino ve Manly, 1996). Çocukların oyun hakkı BM Çocuk Hakları Bildirgesi’nde vurgulanmaktadır ve oyun çocukların teknik bilgiyi, yetişkin yaşamında gerekli olacak rol ve değerleri kazanmalarında ve eğlenmelerinde en temel eğitimsel etkilerden biri olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları Ankara’da okulöncesi eğitim kurumlarındaki oyun yaklaşımlarının hem akıllarda hem de eğitim programlarında değiştirilmesi gerekliliğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Oyun saatleri çocukların henüz ne oynayacaklarını bile organize edemeyecekleri ile sınırlıdır ve eğitim programlarında oyun akademik konuların öğretilmesinde en temel araç olarak tanımlanmaktadır.

Ankara’da okulöncesi eğitim kurumlarındaki oyun politikasından söz ederek, oyunun süresi, öğretmenlerin yaklaşımı, fiziksel koşullar gibi konularda oyun yaklaşımları ve oyun uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın başlangıç aşamasında oyun politikasının ne olduğu ve buna bağlı olarak oyun uygulamaları ile ilgili genel bir görünüm vermek amaçlanmıştır. Ne var ki, herhangi bir politika ya da politikalardan söz etmek yerine, politikasızlıktan söz etmenin daha uygun olduğu görülmüştür. Bu sonuç bize Ankara’da okulöncesi eğitim kurumlarında bir oyun politikası olmadığını

göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı hem özel hem de kamu anaokullarını kapsayan programlara sahiptir ancak okullar ve öğretmenler kendi programlarını yapmaktalar ve özellikle oyun ile ilgili konularda kendi yaklaşımlarına göre seçimlerini belirlemektedirler. Bu sonuçlar bize bir oyun politikası hazırlama ya da mevcut programda düzenlemeler yapılması gerekliliğini göstermektedir. Ayrıca, oyunun önemli okullarda yeniden gündeme getirilerek, Bakanlık ya da ilgili kurum/kuruluşlar aracılığıyla okullarda oyun fırsatlarının artması sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim kursları, seminerler, konferanslar ve workshoplar düzenlenerek çeşitli yollarla oyun konusu gündeme getirilmelidir.

Kaynaklar

- Baykan, S. And Ömeroğlu, E. (1993). Türkiye’de okulöncesi kurumların durum tespit araştırması sonuçları. *MEB Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları*, Ankara.
- Bloch, M.N. and Choi, S. (1990). Conceptions of play in the history of early childhood education. *Child and Youth Care Quarterly*, 19(1), 31-47.
- Bryant, D.M.; Clifford, R.M. and Peisner, E.S. (1991). Best practices for beginners:Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28.
- Chafel, J.A. (1987). Developmental processes and policy implications. *Child and Youth Care Forum*, 20(2).
- Garberino, J. and Manly, J.T. (1996). Free play and captured play: Relasing the healing power. *International Play Journal*, 4(2), 123-132.
- Hoorn, J.V.; P.M.; Scales, B. And Alward, K.R. (1993). *Play at the Center of the Curriculum*. Toronto: Maxwell MacMillian.
- Johnson, J.E.; Ershler, J. and Bell, C. (1980). Play behavior in discovery-based and a formal education preschool program. *Child Development*, 51, 271-274.
- Meisesls, S.J. (1992). Doing harm by doing good: Latrogenic effects of early childhood enrollment and promotion policies. *Early Childhood Research Quarterly*, 7.
- Nielson, D.C. and Monson, D.L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research*, 89 (5).
- Spodek, B. (1988). Conceptualizing today’s kindergarten. *The Elemantary School Journal*, 89.
- Walsh, D.J. (1989). Changes in kindergarten: Why here? Why now? *Early Childhood Research Quarterly*, 4.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN “OYUN HAKKI”NA İLİŞKİN TUTUMLARI*

MÜGE ARTAR

Oyun kendiliğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan ve herhangi bir düzenleme içermeyen eğlenceli bir davranıştır. Genel olarak kuramcılar, oyunun çocuk gelişiminde önemli bir rol oynadığı konusunda görüş birliği içindedir. Oyun, çocuğa hem dış dünyadaki nesne ve kişilerle hem de iç dünyasındaki düşünce ve duygularla başatmeyi öğretir.

Liebreman (1977) oyun, imgelem ve yaratıcılığı bir araya getirerek oları insan yaşamı için ilk sırada gerekli bir eleman olarak ele almıştır. Bu akademik işleyiş içinde ortaya çıkan oyun tipine oyunbazlık (playfulness) adını vermiştir. Oyunbazlık oyunun okul programı içine yerleştirilmesi olarak tanımlanır. Okul çağı çocuğu, okul öncesi çocuğuna oranla daha gerçekçi ve daha kural bağımlıdır. Bu yaşlarda oyun, çocuğun diğerlerine yetkin, yetenekli ve başarılı olduğunu gösterebilmesinin en etkili şeklidir (Hugos, 1995). Öğrenme süreci içinde oyunbazlık, hem mükemmellik duygusunun hem de kişilerarası ilişkilerin gelişimini kolaylaştırır (Boyer, 1997). Eğer klasik eğitim sistemleri başarısız oluyorsa, bu sistemin öğrenciyi içine çekmemesinden kaynaklanmaktadır. Sınıflar, kitaplar ve araçlar okulu istenilen bir yer haline getirmeye yeterli olmamaktadır. Genellikle okullar çocuğa karşı otoriter, katı ve bazen de cezalandırıcıdır ve öğretmenler temel pedagojik becerilerden yoksun olabilmektedir. Dersi okul dışına taşımak ise çocuklar için dayanılmaz görünmektedir. Oyun okul programınca kabul edildiği zaman öğrenme daha dinamik bir hale gelecektir.

Bunu sağlamak için dikkat etmemiz gereken tek özellik ise oyunun serbest olabilmesidir. Serbest oyun özerk ya da yalıtılmış değildir, daha çok çocuğun dış güçlerinin etkisinde kalmadan oyun ve gelişimsel deneyimlerini eşlemesine olanak tanımaktır. Serbest oyunun karşı ucunda ise Garbarion ve Manly'nin (1996) tanımıyla zaptedilmiş oyun (captured play) yer almaktadır. Yetişkinler genellikle kendi eğitimsel, mesleki ve toplumsal amaçları için çocuğun oyununu örgütleme, yapılandırma ve denetleme eğilimi içindedirler. Oyun çocuğun içsel güdülenmesi dışındaki herhangi bir güçle şekillendiğinde zaptedilmiş hale gelir. Günümüzde okul oyun ilişkisinin savunuculuğunu yapmak giderek artan biçimde programlı, yönetilen ve eğitimsel oyunun “iyi oyun” ve oyun bahçelerinde sokaklarda kendiliğinden ortaya çıkan oyunun ise “kötü oyun” olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu anlayış serbest oyunun tümüyle ortadan kalkmasına neden olmaktadır (Sutton-Smith, 1988).

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların “oyun hakkı”na ilişkin tutumları, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

Çocuğun oyun hakkı Çocuk Hakları Bildirgesi'nde ısrarla vurgulanmıştır. Daha sonra oluşturulan Oyun Hakları Bildirgesi'nde ise serbest oyuna yapılan vurgu dikkat çekicidir.

Bu çalışmanın amacı Ankara'da yaşayan orta sosyo-ekonomik düzey semtlerin okullarında çalışan öğretmenlerin oyun hakkına ilişkin tutumlarını incelemektedir.

Yöntem

İlk olarak İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerin “Oyun hakkı konusunda neler düşünüyorsunuz?” başlıklı açık uçlu bir soru verilmiştir. Yanıtlara içerik analizi uygulanmış ve çalışmada kullanılacak “Oyun Hakkı Tutum Ölçeği”nin maddeleri böylece oluşturulmuştur.

Araç

Çocukların yazdığı kompozisyonlara uygulanan içerik analizinden sonra oluşturulan maddeler 9 uzman hakeme verilerek değerlendirmeleri istenmiş ve daha sonra Ölçek 120 öğretmene uygulanmıştır. Uzman yargısı alındıktan sonra 50 maddeden oluşan ölçek ön uygulama sonucunda bazı maddelerin düşük ayırtedicilik göstermeleri nedeniyle 43 maddeye indirgenmiştir. Denekler cevaplarını “tamamen katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum”a doğru değişen beşli likert tipi bir ölçek üzerinden seçmişlerdir. Faktör analizi sonuçları ölçek maddelerinin üç temel faktör altında toplanabileceğini göstermektedir. Bunlar “Oyuna ilişkin duygular”, “Oyuna ilişkin düşünceler” ve “Oyun okul ilişkisi” şeklinde sıralanabilir. Daha sonra ölçek Ankara'da orta SED'deki semtlerin okullarında çalışan 250 sınıf öğretmenine verilmiştir.

Bulgular

Bulgular yüzde ve frekanslarla verilmiştir. Ölçeğin madde sayısının çokluğundan dolayı bulgular temel faktörlere göre örneklendirilerek sunulacaktır.

Tablo 1
Çocukların Kompozisyonlarına Uygulanan İçerik Çözümlemesi Yüzdeleri

KONULAR	%
Ders çalışmak en önemli şeydir	81
Ödevler herşeyden önce gelir	93
Oyun hakkımız vardır	64
Büyükler bize serbestçe oynama izni vermelidirler	61
Ailelerimiz oynamamıza izin vermiyor	68
Ödevler bütün boş zamanımızı aldığı için oynayamıyoruz	71

Tablo 1'de görüldüğü gibi çocuklar oyun oynama hakları olduğunu düşünüyorlar (%64) fakat yetişkinler tarafından belirlenen kuralların dışına çıkmayı istemiyorlar. Ailelerin oyun yerine ödevi tercih ettiğinin en büyük kanıtı ise ödevler boş zamanlarını aldığı için oynayamadıklarını söyleyen çocukların oranı (%71).

Tablo 2
Oyuna İlişkin Olumlu Duygular

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Öğrencilerimin yeterince oyun oynamamış olmaları beni üzer	21	35	9	21	14
Çocukların oyunlarını zenginleştirmek beni mutlu eder	38	14	3	23	22
Çocukları oynarken görmek çok hoşuma gider	7	78	13	-	-

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerimin oyun oynamalarını istiyorlar ve onların oyunlarını zenginleştirmeye çalışıyorlar (Tamamen katılıyorum ve katılıyorum %’leri toplam %52, %85).

Tablo 3
Oyuna İlişkin Olumsuz Duygular

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Çocukların oyun oynarken beni duymamalarına sinirlenirim	34	41	10	11	4
Çocukların oynarken çıkardığı sesler beni rahatsız eder	19	51	8	12	10

Tablo 3’de ise bir önceki tabloda ele alınan sonuçların aksine öğretmenlerin %75 oranında öğrencilerin oyun oynarken onları duymamalarına sinirlendikleri ve onların oyun oynarken çıkardıkları seslerin öğretmenleri rahatsız ettiğini (%70) görmekteyiz.

Tablo 4
Oyun ve Okul Başarısına İlişkin Düşünceler

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Oyun oynamanın çocukların okul başarısını düşürdüğüne inanıyorum	14	51	4	31	-
Benim için oyundan önce çocukların okul başarısı gelir	12	73	3	12	-
Çocukların oyun oynamak yerine daha yararlı şeylerle uğraşmalarının daha iyi olacağına inanıyorum	71	28	1	-	-

Öğretmenlerin oyun ve okul başarısına ilişkin düşüncelerine gelince, çok belirgin bir şekilde (1-%65, 2-%85, 3-%99) okul başarısının bir öğrencinin yaşamında en önemli değer olduğu ve en doğal gereksinimlerinden biri olan oyun hakkının yok sayılabileceğini düşünmektedirler. Oyun oynamak yerine daha yararlı olarak belirtilen etkinliklerin ise akademik içerikli olacağı şüphe götürmezdir.

Tablo 5
Oyun Ve Okula İlişkin Düzenlemelerle İlgili Düşünceler

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Okul bahçelerinde oyun alanları da yapılmalıdır	64	15	12	6	2
Bence her okulda bir oyun odası açılmalıdır	10	12	45	33	1
Yetişkinler çocukların hangi oyunları nasıl oynayacağını denetlemelidir	71	18	1	-	-
Oyun okul programlarında yer almalıdır	2	31	10	44	13

Okula ilişkin düzenlemeler ele alındığında ise; eğer uygulanacak olan fiziksel bir düzenleme ise öğretmenler buna karşı değiller (1-%79) ama programlara ilişkin bir düzenlemeye pek fazla katılmıyorlar (%33). Oyuna müdahale ise çok kesin biçimde ortaya çıkmaktadır (%99).

Tablo 6
Oyun Çocuk Gelişimine İlişkin Düşünceler

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Çocukların oyun yoluyla işbirliğini öğrendiklerini düşünüyorum	10	48	41	1	-
Oyun duyguların açığa vurulmasını kolaylaştırır	78	19	3	-	-
Oyun çocuğun dil becerilerini geliştirir	91	9	-	-	-

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenler düşünce olarak oyunun geliştirici olduğuna kesin olarak inanıyorlar (1-%58, 2-%97, 3-%100).

Yorum

İlköğretim sınıf öğretmenlerine göre oyun öğrencileri birçok yönden geliştirir ve çok yararlıdır ama öğrenciler oyun oynamasa da olur. Öğrenciler daha başarılı olmak için çok çalışmak ve oyun oynamak yerine de ders çalışmalıdırlar. Bu görüşler çok benzer (hatta ifadeleri bile) bir şekilde öğrencilerin yazdığı kompozisyonlarda da karşımıza çıkmaktadır. Okul başarısı ve dersler bir öğrencinin yaşamının en önemli olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer ödevlerini bitirirlerse oynayabilir ve eğer ders çalışmaz ve ödevlerini bitirmezlerse oyun oynamaya hakları yoktur.

Öğrencilerin kompozisyonlarında aynı ifadelerin bulunması onların içinde bulunduğu ahlak gelişimi döneminin davranışsal **doğurguları** ile açıklanabilir. Bu döneme çocuklar yetişkin kurallarının tartışmasız kabul edildiği ve yetişkin beğenisini kazanmanın çok önemli olduğu bilinmektedir (Power, Higgins, Kohlberg, 1989). Araştırmalar yeterli oyun olanakları sağlanırsa oyun, çocuğun bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunur. Fakat nedense bu yeterli olanaklar çoğunlukla onlara sunulmamaktadır. Bu nedenle olsa gerek Çocuk Hakları Bildirgesi oyun hakkı konusunu bu denli vurgulamaktadır. Elkind'e (1981) göre de çocukların gerçek oyun oynama şansı gitgide azalmaktadır. Bütün bu gelişmelerin nedeni çocukların eve, yuvaya, okula hapsedilmesi ve başarılı olmaya zorlanmasıdır. Hart'a (1997) göre, "Son yıllarda okulda başarılı olmaları için çocuklara yapılan baskılar ilkokul düzeyine kadar düştü, çünkü anababalar çocuklarını iyi bir gelecekleri olması için daha şimdiden çalışmaya zorluyorlar. Hatta, geleneksel olarak çocuklar için bu bir oyun cenneti olan çocuk yuvaları bile akademik hırs odaklarına dönüşmeye başladı" (2. 26). Günümüz çocuklarının en önemli özelliğinin "acele ettirilmiş çocuk" olmak olduğunu belirten Elkind (1993) için, acele etme çılgınlığına karşı en etkili araç oyun olduğu halde, Amerikan toplumunda ne yazık ki oyun da işe dönüştürülmüştür. Özünde eğlence olan her şey günümüzde ticarileşmiş ve yarışma konusu haline getirilmiştir. Sutton-Smith' (1986) göre, modern dünyada oyun "şeylerle oynamak" anlamına gelmektedir; oysa tarih boyunca oyun şeylerle oynamaktan çok "başkalarıyla oynamak" anlamını taşıyordu. Değişimin yönü "toplumsal oyuncu"dan tek başına "oyun tüketicisi"ne doğrudur. Sutton-Smith günümüzün çocuklarının şeylere yönelik bu aşırı ilgisinin arkasına anababaların aşırı satın alma eğilimini göstermektedir.

Böylece, yüzyıllar boyunca dışarıda, bahçede, sokakta, açık alanda, gerçek dünyanın içinde oynanan oyunlar da tarihe karışmaktadır. Bugünün "kapatılmış" çocukları oyuncaklarıyla yalnız başına oynamaktadırlar. Sutton-Smith (1988) bu gelişmeyi "oyunun evcilleşmesi" olarak adlandırılmaktadır. Ona göre, okullarda programlı oyunun, yönlendirilmiş oyunun, eğitimsel oyunun savunulması "oyunun idealleştirilmesi"nden başka bir şey değildir. Bugünün okul programları çocuklara boş zaman bırakmamakta, serbest oyun zamanlarında bile yönlendirilmiş oyunlara yer vermekte, kısacası özgür oyunu yok etmektedir.

Bulgulardan elde edilebilecek en önemli öneri bir an önce ilköğretim öğretmenlerine oyun hakkı, çocuk hakları ve serbest oyun konularında hizmet içi eğitim verilmeli ve her alanda oyunun önemi vurgulanmalıdır.

Kaynaklar

- Boyer, W.A.R. (1997). Payfulness enhancement trough classroom intervention for the 21st century. *Childhood Education*.
- Elkind, D. (1993). *Images of the Young Child*. NAEYC: Washington.
- Garbarino, J., Manly, J.T. (1996). Free play and captured play: Releasing the healing power. *International Play Journal* 4, 123-132.

- Guddemi, M. (1992). The child's right to play. Eric no: ED 3446961.
- Guddemi, M. (1996). Play: An intergenerational experience. Eric no: ED 405972.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participariton*. UNICEF International Child Development Center.
- Huges, R.A. (1995). *Children, Play and Development*. Mass. Allyn & Bacon.
- Jambor, T. (1990). Why play is the fundamental right of the child. Eric no: ED 337284.
- Jambork, T. (1992). Dimensions of play: Reflections and directions Eric no: ED 405135.
- Lieberman, J.N. (1997). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York: Harcourt.
- Morris, B. (1991). The child's right to play. Eric no: ED 344697.
- Sutton-Smith, B. (1988). The domestication of early childhood play. *PlayRights*, vol. 5(3), 21-24.
- Power, F.C., Higgins, A., and Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, New York: Columbia University Press.

ANA-BABALARIN ÇOCUĞUN “OYUN HAKKI”NA İLİŞKİN TUTUMLARI*

NERMİN ÇELEN

Giriş

Oyun oynamak ve oyun canlıların en değerli deneyimlerinden biridir. Bununla birlikte oyun, farklı kültürlerde ve tarihsel zamanlarda farklı amaçlara hizmet etmiştir. Eski Yunana toplumunda atletik oyunlar ve rekabet ön planda olduğu için Aristoteles ve Plato oyunu yaşamın bir parçası olarak kabul etmişlerdir. Orta çağda toplum kilise tarafından yönlendirildiği için oyun günah dolu etkinlik olarak değerlendirilmiştir. 1600-1700 seneleri arasında gelişen sanayi devriminden sonra çocuk oyunları yaşamın doğal bir parçası olarak kabul edilmiştir. 19. Yüzyılda ise oyunun tembelliğin bir formu olarak kabul eden tutucu yaklaşımların etkisi yavaş yavaş azalmış çocuğun sosyal kabul görmesi sonucu oyun alanları çoğalmış ve çocukları sokaktan uzak tutacak organize oyunlar geliştirilmiştir. Bu yüzyılın sonunda oyun, toplum tarafından kabul edilen bir davranış olmuştur (Wortham, 1987).

Metin And’ın belirttiğine göre, oyun sözcüğünü tüm dillerde görmek mümkündür. Örneğin, Yunancada *spharida*, *helkustinda* ve *paidin* sözcükleri çeşitli oyun eylemlerini ifade etmek için kullanılır. Paidin en yaygın olanıdır, “çocuksu” anlamına gelir. Bir sözcüğün türevleri oyuncak ve oynamak anlamına gelmektedir. Sankritçide “*lila*” ve “*lilyati*” fiili daha çok oyunun hafif, uçarı, önemsiz, kolay yönlerini belirtir; ayrıca taklit ve benzerlik anlamına da gelir. Çince de “*wan*” kızıldirililerde “*kooni*” sözcükleri bütün çocuk oyunlarını kapsar ve yalnız çocuklar için kullanılır. Arapça ve Osmanlıca’da çok kullanılan “*la’b*” kökü oyun, gülme, alay etme anlamına gelir “*mel’abe*” oyun “*mel’abe-i sıbyan*” çocuk oyuncağı anlamında sözcüklerdir (And, 1979).

Oyunla ilgili sözcüklerin bütün dillere böylesine yerleşmesine karşın, oyun konu alan çalışmalar uzun süre ihmal edilmiştir. 19. Yüzyıldan itibaren çok sayıda disiplin oyunu çalışma konusu olarak ele almıştır. Bunların başında etoloji, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gelmekte, bunları dil bilim ve iletişim bilimi takip etmektedir. Oyunla ilgili gözlem verilerinin çok olmasına karşın bilimsel bilgileri az olduğu izlenmektedir (Smith, 1984).

20. yüzyılın başından beri bu konu ile ilgili bilim adamları “Oyunun işlevi nedir?”, “Oyun nasıl ortaya çıkmıştır?”, “Oyunun gelişimi nasıldır?”, “Niçin bütün çocuklar oyun oynarlar?”, “Getirdiği hazdan başka yapıcı bir özelliği var mı?”, “Varsa bu değerler nelerdir? sorularının cevaplarını aramaktadırlar.

Çok sayıda kuram bu soruları yanıtlamaya çalışmış, ama oyun çok yönlü bir görüngü olduğundan bu kuramlar yetersiz kalıp eleştirilmiştir. Mitchel ve Elmer’in (1937) dediği gibi, oyun ancak yaşamın kendisi tam olarak açıklanabildiğinde açıklanabilir. Oyun yalıtılmış bir görüngü

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Çelen. N. (1999). Anababaların çocuğun “oyun hakkı”na ilişkin tutumları, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

değildir. Yaşamın bütünleyici bir parçasıdır. Yaşam görüngüsünden ayrı düşünülemez. Dolayısıyla insanoğlunun oyun konusunda sürekli olarak yeni görüşler üretmesi kaçınılmazdır. Bu görüş oyunun tanımı verildiğinde daha iyi vurgulanacaktır. Oyun genel anlamı ile sonucu düşünülmeden, herhangi bir amaca ulaşmaktan çok zevk almak amacı ile girilen, görünürde pratik bir sonucu olmayan etkinliktir. Rubin, Fein ve Vanderberg'e gibi yazarlara göre oyun içsel olarak güdülenme sonucu oluşan bir davranıştır. Onlara göre oyunun içeriği sonucundan daha önemlidir. Cole'a göre oyun önceden belirlenen kurallara bağlı yürütülen ve yarışmacıların gücüne, becerisine veya şansına bağlı olarak bir sonuca ulaşan etkinliktir. Tanımlar açısından bakıldığında toplumsal değişikliklerin ve teknolojik yeniden yapılanmaların oyunun içeriğini ve sürecini oyun malzemelerini ve oyuncakları etkileyeceği açıkça ifade bulur (Cole, 1993).

Oyunun türlerini ise farklı düşünürler farklı biçimde sıralamışlardır. Örneğin Piaget (1962), oyunları **alıştırma oyunları**, **sembolik oyunlar** ve **kurallı oyunlar** diye üç başlık altında toplamıştır. Son zamanlarda en çok kullanılan sınıflama şeması Smilansky'nin (1968) dört evreli oyun gelişimi modeli ve Parten'in toplumsal oyun kategorileridir. Smilansky'nin şeması Piaget'inkine çok yakındır. Smilansky bilişsel şemasında oyunu düzenli gelişim örüntüsünü izleyen dört genel tipe ayırmıştır:

- 1- **İşlevsel oyun** – Nesne ile ya da nesnesiz basit tekrarlı hareketler
- 2- **İnşa oyunu** – Nesnelere kullanarak bir şeyi yaratmak ya da yapılandırmak
- 3- **Dramatik oyun** – Çocuğun gereksinimlerini ve isteklerini doyumak amacı ile imgesel durumun yaratılması
- 4- **Kurallı oyun** – Daha önceden kurulmuş kuralları kabul edip bunlara uyma.

(Parten'in toplumsal oyun kategorileri ise altı tanedir;)

- 1- Meşgul olmayan davranış (geçici bir ilgi ile herşeyi izlemek, odada yürümek, bedenle oynamak)
- 2- Tek başına oyun (başkaları ile konuşmadan çocuktan başka bir nesne ile oynamak)
- 3- Seyirci davranış (başkalarını izlemek, oyun durumuna geçmeden başkaları ile konuşmak)
- 4- Paralel oyun (oyuncakla oynayıp başkaları ile oynamaya girişmemek)
- 5- Bağlantılı oyun (başkaları ile oynamak ancak bu tür bir oyunda rol yüklenmesi ve grup örgütlenmesi yoktur)
- 6- İşbirliği oyunu (örgütlenmiş grup içinde oynamak)

Oyunla ilgili son yüzyılda yapılan çalışmalar oyunun farklı gelişim alanlarına olumlu etkilerinin bulunduğunu saptamışlardır. Fein'in (1981) oyunla ilgili çalışmaları derlemesinden de izlenebileceği gibi oyunun çocuğun bilişsel, sosyal, ahlaki ve duygusal gelişimine büyük katkısı bulunmaktadır. Golomb & Cornelius (1977) ve Çelen (1992) sembolik oyun aracılığı ile bilişsel yapı değişikliğini ortaya koyarken, Holmes & Pellegrini (1997) şiddet içerikli oyunların çocuğun saldırganlığını azaltacak duygusal boşalmaya neden olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Csikszentmihayli (1979) oyun oynayan çocukların oyun sırasında rekabet duygularını kontrol etme alışkanlığı geliştirdiğini, çünkü oyun içinde gereken becerilerin rekabetten daha üstün olduğunu

algıladıklarını belirtmiştir (Akt. Rogers 1987). Piaget oyunun çatışma çözümleyici ve akran ilişkilerinde anlaşma sağlayıcı ortam oluşturduğunu izlemiştir (Fein & Vanderberg, 1983). Rosen, (Dixon & Johnson 1974) yaptıkları çalışmalarda oyun sırasında grupta işbirliğinin arttığını saptamışlardır. Smith, Dalgles ve Herzman (1981) oyun oynayan grupta başka aktivitelere kıyasla katılımın çoğaldığını izlemişlerdir (Akt. Doyle, 1986).

Partridge (1988), çocukların serbest oyunda sosyal, politik, entelektüel ve fiziksel eğitim aldıklarını ileri sürerek oyun terapisinin bu görüşe bağlı olarak geliştirdiğini vurgulamıştır. O'na göre çocuk psikolojisi, pediatristler ve çocuk psikiyatrları çocuğun zengin ve uyarıcı bir çevrede gelişmesini isterler. Bu da çocuklara pozitif benlik saygısı, öğrenme alanında uzun süre coşku ve heves oluşturur.

Ilsa Mattick, çocukların oyun sırasında iletişim becerilerinin arttığını gözlemlemiştir. Normal iletişim ortamında çocukların sadece sonuca dikkat ettikleri oyun ortamında ise amacın ön plana çıktığını söyler. Yedi yaşından sonra çocuklar “sözel” oyunlar oynarlar kendilerine özgü kuralları olan bu oyunlar sözcükleri kategorilere ayırmaya bazen de kelimelere yeni biçimler vermeye yarar.

Reynolds (1972), dilbilimcilerin, antropologların veya eğitimcilerin dil kazanımı sürecini en iyi çocuklara ilişkin sözel oyunlarla öğrenebileceklerini savunur (Akt. Donalds, Grieve & Pratt, 1983).

Tegano, Sawyers ve Moran'a göre, (1989) oyun çocuklar için gerçek yaşamdır. Oyun durumlarında ortaya çıkan problemler onların yaşantılarındaki gerçek problemlerdir ve çocuklar için anlamlıdır. Oyun onlara esnek bir atmosfer sağlar, yaratıcı düşünceye yöneltir. Problemi çözmede yaratıcılığını kullanır. Problemleri tanımlar, çözümler üretir, çözümleri yorumlar. Üstelik bu ortam psikolojik olarak güvenlidir (hatalar kolay affedilir). Oyunda yaşanan bu deneyimler ıraksak düşünceyi üretir.

Vygotsky ve Oyun

Bir çok psikolog oyunun gelişime büyük katkısı olduğunu farkındadır. Endüstri toplumlarında oyun çocukluğun en önemli özelliği olarak kabul görür ancak öğrenme ile ilgisini hep göz ardı ederler. Eğer durum tam tersi olsaydı anaokullarında olduğu gibi ilköğretim yıllarında da oyuna fazla önem verilirdi.

Vygotsky oyunu anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak kabul eder (Newman & Holzman, 1993). Vygotsky oyunla ilgili çok az bilgi vermesine karşın, bilişsel gelişime ve yaratıcılığı bilgi işleme olarak değerlendiren pragmatik metodolojiye ağırlık veren eğitim psikologları, psikologlar ve dil bilimciler Vygotsky'nin çalışmalarını geliştirmiştir.

Vygotsky ekolünün dışındaki araştırmacılar oyun aracılığı ile **gerçeğin sınırlarının zorlandığı, sosyal normlar öğrenildiği** gibi bilişsel ve sosyal gelişim özelliklerinden söz ederler. Vygotsky ve onun gibi düşünenler oyunun diğer oyunlar, imgelim, sembolik temsil, haz ve eğlence gibi diğer kavram ve eylemlerle işbirliği içinde olduğunu belirtirler. O'na göre tüm oyunlar (serbest oyun, yapılandırılmış oyun, kurallı oyunlar ve tiyatro oyunları) gelişimde aynı kritik önem taşır. Vygotsky'nin oyunu çözümlenmesi tamamlayıcıdan çok uyandırıcıdır (zihinsel çağrışım). Oyunun

çocukta neleri özgür kıldığı neleri sınırladığını ortaya koymak istemiştir. “Oyun ve rol gelişimi” tartışmasında, oyunun haz verici özelliği olduğu kadar kuralcı yanını da ortaya koymuştur. Örneğin her oyun haz prensibine dayanmaz. Oyundan başka durumlar da bireye haz verebilir ya da oyun oynarken veya sporda yenilme söz konusu olabilir.

Oyunun zihinsel gelişimine önem verdiği kadar; gereksinimlerin, güdülerin, arzu ve isteklerin sosyal ürünlerine de değer vermiştir. Oyunu sembolik olarak tanımlarken bu sembollerini insan yaşantısındaki diğer işaret ve sembol eylemlerinden uzak tutmamıştır.

Sezgilerimizde oyunu anlamakla biçimlendiğini ileri sürer. Örneğin, serbest oyunda çocuk kendini kontrol eder aynı zamanda sınırsızlık söz konusudur. Oyunda imgesel durum oluşturma kurallarla birlikte gerçekleşir. En ilkel oyun formlarında bile kuralların olduğunu söylemiştir. İmgesel durum yaratımı sırasında kurallar mevcuttur. Bu kurallar daha önce mevcut değildir, imgesel durum onları ortaya çıkartmıştır. Ya da tam tersi kurallı oyunlarda imgesel durum söz konusudur. Örneğin önceden kuralları olan satranç oyunu imgesel durum oluşturur. Şah, vezir ve askerler özel yollarla ilerleyebilir. Burada sözü edilen sadece satranç kavramlarıdır ve gerçek yaşantı ile ilişkisi yoktur. Yine de imgesel bir durumdur. Vygotsky’ye göre kurallar ve imgelem arasında bir bağ vardır.

Çocuk oyun sırasında eylemlerinde özgürdür. Ancak bu illüzyon özgürlüktür. Nesnelere yeni anlamlar verilir ve eylemler bu anlamlara bağımlıdır. Anlık algısal alanda değişiklik oluşmuştur. Gerçek durumdan kurtulur ama illüzyon durumun kurallarına uyar. Oyun çocuğun farklı arzular geliştirmesine de neden olur. İllüzyon durumundaki arzularını gerçekleştirmek için neler yapması gerektiğini öğrenir. Oyunda çocuğun başarısı olasıdır. Bu başarılar, çocuğun gerçek durumdaki eyleminin ve etik anlayışının temelini oluşturur. Oyun bilinçliliğin değişimi için oldukça geniş bir arda alan oluşturur. İmgesel durumlarda yaratılan niyetler, gerçek yaşam planları, arzu ifade eden güdüler oyunun yönlendirici gücünü oluşturarak gelişimi sağlarlar. Sözü edilen açıklamaları doğrultusunda öğrenmenin oyuna dayalı olduğunu ileri sürmüştür. İçeriği ne olursa olsun imgesel durum yaratma devrimsel bir eylemdir ve çocuğu gerçeğe uyuma zorlar. Oyunda çocuğun gerçekten uzaklaşması (özgür kılınması) bir başka açıdan gerçeğe yaklaşmasıdır. Oyunda çocuk algısal, bilişsel ve emosyonel elemanların örgütlenmesini gerçek duruma kıyasla daha rahat kontrol edebilir. Toplumda daha önceden kesin belirlenmiş roller vardır. Toplumsallaşma sırasında bu rollere uygun eylemlerde bulunulması beklenilir. Oyun sırasında çocuk yeni roller yaratarak bunlara uygun davranışlar sergiler. Bir başka deyişle çevresini yeniden örgütler. Vygotsky’nin tüm bu açıklamaları imgeleme ve düşüncüyü biraraya getirdiğinin işaretidir (Vygotsky, 1978; Newman & Holzman, 1993). Oyunda çocuk her zaman yaşının üstündedir. Günlük yaşantısını aşar (Schrader, 1988).

Çocuğun gelişimine bu denli etkisi olduğu varsayılan bu eylemden vazgeçmek onu hiçe saymak çocuğun ya da çocukluğun önem kazandığı bu yüzyılda mümkün değil gibi görünmektedir. Kıta Avrupası’nda 18. yüzyıldan itibaren gelişen anlayış doğrultusunda çocuk hak ettiği konumu kazanmıştır. Bu dönemden önce varlığı çok önemli bir canlı niteliği taşımayan çocuğun etrafındaki olumsuzluklardan ne kadar incinebilir olduğu farkına varılmıştır. Çocukluk yaşam süresince

insanoğlunun en duyarlı olduğu dönemdir. Psikolojik ve bedensel sağlığı için gerekli olanın yapılması gerekmektedir. Gelişimini tamamlayabilmesi için yetişkinlerin çocuğa uygun ortamlar sağlaması, beslenme, barınma, sevgi, şevkat ve eğitimi için uygun önlemler alması söz konusudur (Hart, 1991). Özetle 20. yüzyılda çocuk, toplumun geleceğini belirleyen insan kaynağı olarak değerlendirilmiştir ve hakları yasalarla koruma altına alınmıştır. 20 Kasım 1989’da son şeklini alan Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesi bu görüşlerin sonucudur ve bu bildirme çocukların her türlü gereksinimini teminat altına aldığı gibi onlara kendini gerçekleştirme ve özgürlük şansı vermiştir. Çocuk Hakları Evrensel Bildirgesinin 31. ve 36. maddeleri çocuğun oyun hakkı ile ilgilidir. Madde 31: Taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar. Madde 36: Taraf devletler, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar. Yukarıda belirtilen maddelerde çocuğun oyun hakkı bildirme ile korunmasına karşın 20. yüzyılda bile yetişkinlerin oyun bakış açıları eski çağlara oranla çok fazla değişmemiştir. Çocuk okula başladıktan sonra oyunun gelişimin bir parçası olabileceği görüşü eğitimciler ve ana-babalar tarafından göz ardı edilmiştir. Yavuzer, İslam düşünürlerinden Farabi’nin “oyun oynamayan çocuğun ruhu ölür” tümcesi ilginçtir. Zamanımızda ne kadar geçerlidir tartışılır. Bu nedenle, araştırmamızda; ana-babaların oyunun kazandırdıklarının ne kadarının bilincinde olduğunu oyun konusundaki tutumlarının ne olduğuna ilişkin bir saptama yapılmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ana-babaların çocukların oyun haklarına ilişkin tutumlarının boyutlarının ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak sorulacak sorular aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir:

- 1- Farklı sosyo-ekonomik düzeye (SED) ait ana-babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumları nasıldır?
- 2- Farklı cinsiyetlerdeki ana-babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumları nasıldır?
- 3- Farklı mezuniyet durumlarına sahip ana-babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumları nasıldır?
- 4- Tutum ölçeğindeki duygu ve düşünce puanları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Alt, orta ve üst SED’lere ait çocukların devam ettiği varsayılan ilköğretim okullarından üç örnek okul seçilerek, ebeveynlere ulaşılmıştır. Ebeveynlere zorlama getirilmeden sorumluluğu yüklenenin araştırmacı tarafından geliştirilen “çocuğun oyun haklarına” ilişkin tutum ölçeğini yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın bağımsız değerkenleri üç farklı sosyo-ekonomik durum, cevaplayan ebeveynin cinsiyeti ve tahsil durumudur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada evren, alt, orta, üst sosyo-ekonomik durumu temsil ettiğini varsaydığımız 122 anne ve 88 babadır. Her çalışma grubunda yüz'er kişi olması düşünülmüş ancak her gruptan yetmiş kişi dağıtılan ölçekleri cevaplayıp göndermiştir.

Tablo 1
Ana-Babaların Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımı

SED	ALT		ORTA		ÜST	
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%
Kadın	32	47	38	54	52	73
Erkek	36	52	33	46	19	26
Toplam	68		71		71	

Tablo 2
Ana-Babaların Eğitim Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

SED	ALT		ORTA		ÜST	
Mez. Dur.	n	%	n	%	n	%
Üniversite	2	3	5	7	5	7
Lise	8	12	29	41	45	63
Orta	14	21	18	25	2	3
İlk	44	65	20	29	3	4

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan tutum ölçeği araştırmacı ve Dr. Artar tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeği geliştirme aşamaları aşağıdaki sırayı takip etmiştir:

- İlköğretim okulunun 3. ve 4. sınıflarına devam eden çocuklara çocuk haklarına ilişkin kompozisyon yazdırılarak, çocuk haklarına ilişkin bilgileri alınarak ölçekte bulunabilecek maddeler türetilmiştir.
- Oluşturulan bu maddeler A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarından oluşan bir grup tarafından gözden geçirilmiş, uygun görülmeyenler ayıklanmış, bozuk ifadeler düzeltilmiştir.
- Son şekilde 44 madde belirlenerek bir grup ana-babaya uygulanmış Cronbach Alfa Katsayısı .8776 bulunmuştur.
- Bu aşamadan sonra seçilen örneklem grubuna tutum ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi: Araştırmada amaçlara uygun olduğu düşünülen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson ilişkiler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular araştırmanın amacında belirlenen sorular doğrultusunda değerlendirilecektir. Araştırmanın ilk amacı farklı SED'lerdeki ana-babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. **Tablo 3**'de görüleceği gibi üst SED'deki ana-babalar diğer SED'lerdeki ana-babalara kıyasla çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumlarında oyun hakkının lehine $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermişlerdir. Tutum ölçeğindeki duygu ve düşünce maddelerine verilen cevapların puan ortalamalarının SED'lere göre

karşılaştırılmasında da yine aynı grup $P < 0.01$ düzeyinde oyun haklarının lehine anlamlı farklılık yansıtmışlardır (**Tablo 4**).

Tablo 3
Farklı SED’lerdeki Ana-Babaların Çocuğun Oyun Haklarına İlişkin Tutumlarının Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

SED	n	Ortalama	s.s	s.h.	f
Alt SED	68	163.43	17.92	2.16	39.92
Orta SED	71	181.49	19.72	2.34	
Üst SED	71	191.21	18.05	2.14	
Anlamlılık			P<0.001		
Alt-Orta			P<0.001		
Alt-Üst			P<0.001		
Orta-Üst			P<0.001		
Toplam	210	178.93		1.50	

Tablo 4
Farklı SED’lerdeki Ana-Babaların Çocuğun Oyun Haklarına İlişkin Tutumlarındaki Duygu ve Düşünce Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

SED	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamalar Karesi	F / Anlamlılık
DÜŞÜ				11.901 .000
NCE	344.420	2	172.210	p<0.001
Gruplar Arası	2995.28	207	14.470	
Grup İçi	3339.70	209		
Toplam				
DUY				43.831 .000
GU	21708	2	10854	p<0.001
Gruplar Arası	51260.5	207	247.64	
Grup İçi	72969.5	209		
Toplam				

Araştırmanın ikinci amacı ana-babaların cinsiyetlerine göre çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığını belirlemektir. **Tablo 5**'te izleneceği gibi cinsiyet farkı çocuğun oyun hakkına ilişkin tutum ölçeği puanlarına anlamlı bir farklılık getirmemiştir.

Tablo 5
Ana-Babaların Cinsiyetlerine Göre Çocuğun Oyun Haklarına İlişkin Tutumlarının Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ortalama	s.h.	F
Kadın	122	180.72	1.83	1.9874
Erkek	88	176.44	2.52	
Anlamlılık				
Kadın-Erkek			P>0.05	
Toplam	210	178.93	1.50	

Araştırmanın üçüncü amacı ana-babaların mezuniyet durumlarının çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumlarına yansıyor yansımadığını belirtmektir. **Tablo 6**'da görüldüğü gibi farklı mezuniyet durumları arasında hiyerarşik bir düzende anlamlı bir farklılık izlenmektedir. Üniversite mezunlarında diğer mezuniyet durumlarına kıyasla oyun haklarının lehine $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık ortaya konmuştur. Tutum ölçeğinde düşünce ve duygu maddelerine verilen cevapların puan ortalamaları

farklarının mezuniyet durumlarına göre karşılaştırılmasında yine aynı grup oyunun lehine $p<0.001$ anlamlılık göstermiştir **Tablo 7**.

Tablo 6
Mezuniyet Durumlarına Göre Ana-Babaların Çocuğun Oyun Haklarına İlişkin Tutumlarının Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Mezuniyet Durumu	n	Ortalama	s.s	s.h	F
İlk	65	164.24	17.82	2.21	28.12
Orta	49	175.65	22.43	3.20	
Lise	83	189.03	16.92	1.85	
Üniversite	12	200.83	13.25	3.82	
Anlamlılık					
İlk-Orta		P<0.001			
İlk-Lise		P<0.001			
İlk-Üniversite		P<0.001			
	210	178.87		1.50	

Tablo 7
Farklı Mezuniyet Durumlarındaki Ana-Babaların Çocuğun Oyun Haklarına İlişkin Tutumlarındaki Duygu ve Düşünce Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

MEZUNİYET	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamalar Karesi	F / Anlamlılık
DÜŞÜNCE				10.868.000
Gruplar Arası	457.374	3	152.458	p<0.001
Grup İçi	28.75	205	14.028	
Toplam	3333.1	208		
DUYGU				29.958.000
Gruplar Arası	22206.04	3	7401.014	p<0.001
Grup İçi	50651.46	205	247.08	
Toplam	72857.50	208		

Araştırmanın bir başka amacı da tutum ölçeğindeki duygu ve düşünceyi yansıtan cevap puanlarının arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Yapılan korelasyon çalışmasında ikisinde aynı yönde arttığı ancak .72 gibi düşük bir ilişki düzeyi gösterdiği saptanmıştır **Tablo 8**.

Tablo 8
Tutum Ölçeğindeki Duygu ve Düşünceyi Yansıtan Puanlar Arası İlişki

	DÜŞÜNCE	DUYGU
Pearson Correlation	DÜŞÜNCE DUYGU	1.000 .722
Sig. (iki uçlu)	DÜŞÜNCE DUYGU	.000 .000
N	DÜŞÜNCE DUYGU	210 210

Özet, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda çocukların oyun haklarına ilişkin ana-baba tutumlarına cinsiyetin etkisi olmadığı ancak sosyo-ekonomik düzey ve mezuniyet durumunun etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Yukarıda da söz edildiği gibi bu araştırmanın en önemli bulgularından biri, alt SED'den üst SED'e doğru giderken ana-babaların oyun hakkı lehine anlamlı farklılık göstermesi, diğeri ise ana-babaların eğitim düzeyi yükseldikçe bir önceki gruba oranla oyun hakkının lehine anlamlı farklılık sergilemesidir.

Alt SED'deki ana-babaların çocuklarının oyun haklarına ilişkin tutumlarının diğer SED'lere kıyasla daha az anlamlı olması sosyal sınıf atlama için eğitimi araç olarak kabul etmeleri olabilir. O nedenle eğitim ile sınıf atlayacağı düşünülen çocuk için oynamayı "haylazlık" olarak değerlendirmiş olabilirler. Ana-babalar okulda başarılı olabilmesi için boş zamanlarını sokakta top oynayarak, ip atlayarak ya da evde çeşitli oyun aktiviteleri ile vakit geçiren çocuğa ilişkin gelecek kaygılarını ölçekte yansıtmışlardır (Dönmezer, 1991).

Bu durum şimdiye kadar eğitim sosyolojisi kitaplarında yazılanlara pek uymamaktadır. Düşünce ve duygu açısından oyuna sıcak bakmayan ana-babalar, çocukların ev ödevlerine ve ders çalışmasına daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir (Bak. Balcı, 1987). Bir zamanlar orta SED için söylenenler bugün alt SED için geçerlidir. Bu da toplumsal değişmeyi özellikle eğitimle ilgili değerler değişmesini yansıtır diye düşünülebilir.

Alt SED ve eğitim düzeyleri düşük ana-babalar (% 61 ilkokul mezunu) kendileri yeterince görüş açılarını genişletme fırsatı bulamadıkları için eğitimin geleneksel yapısı ile sınırlanmış olabilirler. Oyun ile ilgili çalışmalarını takip edecek uygun ortamları olmadığından "oyun çocuğun gelişimine katkıda bulunur" görüşünü işleyen çalışmaları (dergi, gazete, T.V. programları ve ana-baba okulları vb.) izleyememiş olabilirler. Bu nedenle de çocuğu geliştirebilecek tek yolun değil eğitim olacağı görüşünün baskın olduğu düşünülen bu grubun ev ödevlerine ve okul programlarına inancı yüksek olabilir.

Orta SED ve alt SED arasında çocuğun oyun hakkı lehine anlamlılık izlenmektedir. Bu farklılığın nedeni orta SED'deki ana-babaların % 70'nin ortaokul ve lise mezunu olmaları olabilir. Ancak üst SED'deki lise ve ortaokul mezunu ana-babaların yüzdesi yine % 70 olduğu göz önünde tutulursa eğitim düzeyinin oyun hakkını etkileyen tek faktör olmadığını, gelir düzeyi ile birlikte hareket ettikleri düşünülebilir. Gelir düzeyindeki yüksekliğin çevredeki uyaranların sayısını artırıp çocuk ile ilgili yayınları takip etme şansı verdiği varsayılabilir.

Her ne kadar orta SED, alt SED'e göre çocuğun oyun hakkı lehine farklılık gösterse de gelecek kaygısının üst SED'e göre fazla olması bu grubu üst SED'in sonuçlarından farklı kılmaktadır. Üst SED ve orta SED ana-babalarının mezuniyet durumu arasında pek farklılık olmaması bu görüşü desteklemektedir.

Ayrıca üst SED'i temsil eden ana-baba grubuna bakıldığında tutum ölçeğini cevaplayanların % 73'ünün anneler olduğu görülmektedir. Bu grubun orta SED'den farklılığının bir nedeni de bu olabilir. Bir çok araştırma anneye yapılan eğitimin çocuk yetiştirme ve aile içi etkileşim konusunda anneye olumlu katkıları bulunduğunu ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı, 1996).

Oyun sırasında çocuğun akran grubu ile etkileşimde bulunup toplumun norm ve değerlerini paylaştığı, kültürel değişimi kolayca özümlediği, mevcut kuralları öğrenip yenilerini geliştirdiği, sorumluluk duygusu geliştirdiği, hak ve özgürlüklerinin sınırını öğrendiği, yaratıcı düşünce özelliği kazandığı düşünülürse hiçte yabana atılmayacak bir aktivite olduğu kabul edilecektir (Yavuzer, 1994). Oktay'ında (1989) belirttiği gibi, ana-babalar bu aktivite için güvenli ve uygun mekanlar

oluşturabilmeli ve aşırı müdahale etmeden çocuğun serbestçe kendini gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Bu durumun gerçekleştirilmesi ancak ana-babaların bu konuda belirli bir eğitim sürecinden geçmeleri ile sağlanabilir.

Kaynaklar

- And, M. (1979). *Türk Kültüründe Oyun ve Bügü*. İş Bank. Yay. İstanbul.
- Balcı, E. (1987). *Eğitim Sosyolojisi Seçme Yazıları*. Hacettepe Yay. Ankara.
- Cole, M. (1993). *Development of Children*. Freeman N.Y.
- Çelen, N. (1992). Cognitive Function of Symbolic Play. *5th Biennial Conference of EARA Abstract Book*.
- Dansky, J.L. (1980). "Between Play and Associative Fluency" *Child Development*. 51, 576-579.
- Donaldson, M., Grieve, R., Pratt (1988). *Early Childhood Development and Education*. Blackwell, U.K.
- Doyle, A.N. (1986). "Play Negotiation Enactment Relations to Social Acceptance and Social Cognition". *ED 279 656 PS 017 322*.
- Dönmezer, S. (1991). *Sosyoloji*. İ.İ.T.İ.A. Nihad Bayar Yay. Ve Yard. Vakfı. İstanbul.
- Fein, G. (1981). "Pretend Play in Childhoos; An Integrative Review" *Child Development*. 52, 1095-1118.
- Golomb, C., Cornelius, B. (1997). "Symbolic Play and Cognition: Studies of Pretense Play and Conservation of Quantitiy" *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 257-279.
- Hart, S. (1991). "Historcal Perspective on Children's Rights" *American Psychologist*, Jan: 46, 1, 53-59.
- Holmes, R. & Pellegrini, A. (1997). "Children's Social Interactions While Playing Video Games" *ITRA Int. Toy Seminar Abstract Book*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1196). *Family and Human Development Across Cultures*. Lawrence Erlbaum Ass. Publ. N.J.
- Mitchel, D. & Elmer, B. (1937). *The Theory of Play*. Barnes Comp. N.Y.
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky Revolutionary Scientist*. Routledge. N.Y.
- Oktaç, A. (1989). "Türk Kültüründe Kendini İfade Biçimleri ve İmkanları Yönünden Çocuk" *Türkiye'de Çocuğun Durumu*. T.C. Devlet Plan. Teşk. ve UNICEF.211-217.
- Partridge, S. (1988). "Children Free Play What has Happened to it?" *ED 294 656 PS 017 322*.
- Rogers, C. (1987). "Control of Level of Challenge; Effects on Intrinsic Motivation of Play" *Paper Presented at the Society for Research in Child Devp. Maryland*, Nisan 23.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Initiation in Childhood*. Norton N.Y.
- Schrader, C.T. (1988). "Symbolic Play as a Curricular Tool for Early Literacy Development" *EDRS PS 017 249*.

- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children* Wiley, N.Y.
- Smith, P.K. (1984). *Play in Animals and Humans*. Basil Blackwell Ltd. U.K.
- Taylor, C. (1998).
- Tegano, D.W., Sawyers, J.K., Moran, J.D. (1989). "Problem Finding and Solving in Play" *Childhood Education*. Winter.
- Wortham, C.S. (1987). "How do Young Children Say They Play?" *EDRS PS 016 779*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harward Uni. Press.
- Yavuzer, H. (1994). "Yaygın Ana-Baba Tutumları" *Ana-Baba Okulu*. Remzi Kitabevi. İstanbul.

TELEVİZYON İLİNTİLİ ÇOCUK OYUNLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

MELİKE TÜRKAN BAĞLI

Oyun olgusu, çocukluğun ve çocuk kültürünün, en önemli karakteristiklerinden biri olarak görünmektedir. Garbarino (1989), yaşamın, ekonomi ve cinselliğin de dahil olduğu pek çok alanına nüfus etme gücü bulunmayan çocukluğun, oyun aracılığıyla tanımlanmasının mümkün olabileceğini belirtmektedir. Oyun, psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi için en önemli etmenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (örneğin; Piaget, 1962; Fein, 1981; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983).

Oyun, toplumsal bir olgu olarak ele alındığında ise, çocuğun, daha geniş bir çerçevede de çocukluğun anlaşılması için, yaşamsal bir veri niteliğindedir. Oyunun, içsel olarak güdülenmiş, amaçlardan çok araçlara yönelmiş, gerçek olmama (-miş gibi) niteliği taşıyan bir etkinlik olduğu (Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983) dikkate alındığında, bu özelliklerin, aynı zamanda çocuğu/çocukluğu çağrıştırdığı düşünülebilir. Acaba bu çağrışım, oyunun, geleneksel olarak çocukluğu niteliyor/simgeliyor oluşundan mı kaynaklanmaktadır, yoksa oyun, acaba çocukluğun kendisi midir? Bu sorunun cevabı ne olursa olsun, çocuk(luk)-oyun ilişkisi kaçınılmaz bir biçimde ortadadır. Bu yüzden de, eğer çocukların ürettiği bir çocuk kültürü olgusundan söz etmek mümkünse, oyun, bu kültürün en doğrudan biçimde gözlemlenebileceği doğal bir ortam yaratmaktadır. Oyun olgusunu, çocukluğun yetişkinlikle olan karşılığını göz önüne alarak değerlendirmek gerekiyorsa oyun, yetişkin yaşamında yer almayan, yer aldığı zamanda “yetişkince” olduğu düşünülmeyen bazı nitelikleri (örneğin, ciddilikten uzak olmak, işle ilgili olmamak gibi) bünyesinde barındırmaktadır (Sutton-Smith, 1994; Huizinga, 1995). Bunlar, oyunun, belki de çocukluğun ayrıca özelliklerini ortaya koymaktadır.

Doğası itibarıyla yukarıda sayılan özellikleri taşıyan oyunun *içeriği*, bazı etmenlere bağımlı olarak değişime uğramaktadır. Oyun, toplumsal bir dünyanın içine doğmuştur ve bu yüzden toplumsaldır. Dolayısıyla “toplumsal olan”ın maruz kaldığı her değişime oyun da maruz kalmaktadır.

Toplumsal olguları ve bireyin gelişimini, bağlamsal/cültürel-ekolojik bir çerçevede açıklamayı tercih eden yaklaşımlara göre (Bronfenbrenner, 1979; Ogbu, 1981 ve Whiting ve Whiting, 1975; aktaran Bloch ve Pellegrini, 1989), toplumsal etki alanı, bireyi sarmalayan iç içe geçmiş bir dizi çevreyi içermektedir. Bu yaklaşımlar, doğrudan bağlantı içinde bulunmayan kültürel normların, değerlerin ve toplumdaki ideolojilerin, bireylere daha yakın/anlık çevreleri tarafından aktarıldığını savunur. Bronfenbrenner’in (1979; aktaran Bloch ve Pellegrini, 1989) açıklamasına göre, mikrosistemler, bireyin en yakınındaki, onu doğrudan “saran” çevrelerdir. Ev ve aile ortamı, bir çocuk için temel mikrosistemlerdir. Mikrosistemler, mikrosistemleri çevreleyen; mikrosistemlerin, içinde yer

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Bağlı, M.T. (1999). Televizyon ilintili çocuk oyunları üzerine bir araştırma, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

aldığı, mahalle ve okul gibi çevrelerdir. Ekzosistemler ise, bireyin üzerinde doğrudan etkisi olmayan, ancak birey üzerinde doğrudan etkisi bulunan kişi ve çevreleri etkileyen çevrelerdir (örneğin, anababanın işyeri). Mezosistemler ve ekzosistemler, makrosistem denilen daha geniş bir ideolojik ve kuramsal kültür örüntüsünün içinde yer almaktadır. Makrosistem, gelişimin nasıl ilerlediği ile, mikro-, mezo- ve ekzosistemlerin doğası ve yapısı hakkındaki normları içermektedir.

Bu çerçevede ele alındığında, çocuk ve çocuğun oyunla ilgili gelişimi, yakın ve uzak toplumsal çevreye ilişkin etmenlerin etkisi altındadır. Bu etmenler arasında televizyon, oldukça ilginç ve önemli bir yer tutmaktadır. Televizyon, büyük ölçekli toplumsal değerleri etkileyen bir olgu olarak, bir tür “makrosistem” görünümü sunarken, bir yandan da çocuğun en yakın çevresinin bir parçası olduğu için aynı zamanda bir “mikrosistem” değişkenidir. Televizyonun etkisinin kaynağını çoğullaştıran bu durum, sözkonusu aracın doğurgularının çözümlenmesini güçleştirmektedir.

Televizyon ve oyunla ilgili araştırmalara bakıldığında, televizyonun, genel olarak, çocukların oyunlarının niteliğini etkilediğini söylemek mümkündür. Oyunlar, televizyon kahramanlarından etkilenmekte ve bu kahramanlar oyunlara taşınmaktadırlar (örneğin, French ve Sally, 1991; Rogers ve Shaparan, 1994; Levin ve Carlsson-Paige, 1996). Ayrıca, izlenen programlardaki saldırganlığın, oyunlarda sergilenen saldırganlığı artırdığına ilişkin bazı gözlemler de vardır (örneğin, Boyatzis ve Matillo, 1995). Bunlara ek olarak, çocukların oyuncak tercihinin televizyonda izlenen programlarla ilişkili oluşu da (Little, 1989; aktaran Smith, 1994; Best, 1998), televizyon-oyun ilişkisini oyun materyalinin kullanımı açısından ortaya koymaktadır.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada Çok ve Ark. (1997), okul bahçelerinde ve sokaklarda yaptıkları araştırmada, oyunların televizyondan etkilendiğine ilişkin birtakım gözlemler yapmışlardır. Örneğin, çocuklar, araştırmanın yapıldığı yıl, televizyonda yayınlanmakta olan Saklambaç adlı yarışmayı kendi aralarında oynamaktadırlar.

Bütün bunlar, çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan televizyonun, en “çocuksu” çocuk etkinliği durumundaki oyunla olan ilişkisinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Böyle bir incelemenin sonuçları, televizyonun çocuk kültürü ile ilişkisinin bir boyutuna da ışık tutacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, araştırma amacıyla seçilen iki okul bahçesinde okul öğrencileri tarafından oynanan oyunları ve bu oyunların televizyonla ilintili olanlarını saptamak, betimlemek ve tartışmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, Ankara Tevfik İleri İlköğretim Okulu'nun ve Ankara Bahçelievler İlköğretim Okulu'nun bahçesinde gözlemler yapılarak yürütülmüştür. Her iki okul bahçesi de, Çok ve ark. (1997) ile Artar ve ark.'ın (1998) açık alanlarda oynanan çocuk oyunları ile ilgili araştırmalarda gözlem için yararlandıkları alanlardır.

Araştırmanın verileri, 1998'in Haziran ve Ekim aylarında, her bir okulda üçer günlük gözlemler yapılarak toplanmıştır. Araştırmacı, sözkonusu okulların bahçelerinde, sabahçı öğrencilerin birer

teneffüsünde ve sabahçı öğrencilerin dağılıp öğleci öğrencilerin derse girdiği zaman dilimlerinde gözlem yapmıştır. Tefik İleri İlköğretim Okulu'nda Haziran 1998'de iki gün, Ekim 1998'de bir gün gözlem yapılmıştır. Bahçelievler İlköğretim Okulu'nda yapılan üç gözlem de Ekim 1998'de gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri toplanırken, Çok ve ark. (1997) ile Artar ve ark.'ın (1998) açık alanlarda oynanan çocuk oyunları ile ilgili araştırmalarında kullandıkları iki araçtan yararlanmışlardır: Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Gözlem Formu ve Kentlerdeki Açık Alanlarda Çocuk Oyunları Görüşme Formu. Sözü edilen ilk araç, gözlemcinin, oyunun adını, oyuncuların cinsiyetini, yaşını ve oyuncu sayısını kaydetmek için kullandığı bir araçtır. İkinci araç ise, gözlemcinin çocuklarla görüşerek doldurduğu bir formdur. Bu forma, oyunun nasıl, kaç kişi tarafından ve kaç yaşından beri oynandığı, eski ve yeni kuralları, süresi ve kullanılan araçlar kaydedilmektedir. Bu araştırma için, formun yalnızca "oyunun nasıl oynandığı"na ilişkin bilgi toplamayı amaçlayan bölümü kullanılmış, diğer hususlarla ilgili sorular sorulmamıştır.

Gözlemlenen oyunlar, Çok ve ark. (1997) ile Artar ve ark.'ın (1998) kullandıkları oyun türleri kategorisi çerçevesinde gruplanmış ve değerlendirilmiştir. Bu kategori, şu şekildedir:

- 1-Top ve spor oyunları
- 2-Şarkılı-tekerlemeli oyunlar
- 3-Taş oyunları
- 4-Taklit oyunları
- 5-İp oyunları
- 6-Yakalamalı oyunlar

Daha sonra, gözlemlenen tüm oyunlardan televizyonla ilintili olanlar (oyunun tümünün ya da bir parçasının, televizyondan, televizyondaki bir programdan ya da televizyonda izlenmiş herhangi bir programın bir bölümünden esinlenerek yaratılmış olduğu düşünülenler) ayrıca değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tefik İleri İlköğretim Okulu ile Bahçelievler İlköğretim Okulu'nda gözlemlenen toplam oyun sayısı 67'dir. Bu 67 oyundan 55'i Tefik İleri İlköğretim Okulu'nda, 12'si de Bahçelievler İlköğretim Okulu'nda gözlemlenmiştir (Tablo 1). İki okul bahçesinde gözlemlenen oyunların sayıca farklılaşmasının nedenlerinden biri, iki okul bahçesinde yapılan gözlemlerin tümünün aynı mevsimde yapılamamış olmasından kaynaklanmış olabilir. Tefik İleri İlköğretim Okulu'nda yapılan üç günlük gözlemden ikisi Haziran 1998'de, biri ise Ekim 1998'de yapılmıştır. Bahçelievler İlköğretim Okulu'nda yapılan gözlemlerin tümü Ekim 1998'de yapılmıştır. Artar ve ark.'ın (1998) sonbahar aylarında aynı okul bahçelerindeki oyunları gözlemledikleri ve Çok ve ark.'ın (1997) yaz aylarında yaptıkları araştırma ile karşılaştırmalara gittikleri çalışmalarında, sonbaharda daha az sayıda oyun oynandığı sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede, Tefik İleri İlköğretim Okulu'nda daha çok oyunun gözlemlenmesi, gözlemin yapıldığı mevsim ile ilgili gibi görünmektedir.

Toplam 67 oyun içinde en çok oynanan oyunların yer aldığı oyun kategorisi, 26 oyunla “Yakalamalı Oyunlar”dır. Bu oyun kategorisini, 19 oyunla “Top ve Spor Oyunları” izlemektedir. Artar ve ark.’ın (1998) çalışmalarında da en çok oynandığı gözlemlenen oyunlar, bu kategorilere giren oyunlardır.

Tablo 1
Okul Bahçelerinde Gözlemlenen Oyunların, Oyun Türlerine ve Okullara Göre Dağılımı

OYUNLAR	Tevfik İleri İlköğ. Ok.	Bahçelievler İlköğr. Ok.	TOPLAM
Top ve Spor Oyunları	14	5	19
Şarkılı-Tekerlemeli Oyunlar	7	-	7
Taş Oyunları	1	1	2
Taklit Oyunları	1	-	1
İp Oyunları	12	-	12
Yakalamalı Oyunlar	20	6	26
TOPLAM	55	12	67

Her iki okul bahçesinde gözlemlenen toplam 67 oyundan 24’ü yalnızca kızlar, 18’i yalnızca erkekler ve kızlar tarafından birlikte oynanmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2
Okul Bahçelerinde Gözlemlenen Oyunların, Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Tevfik İleri İlköğretim Okulu			Bahçelievler İlköğretim Okulu			TOPLAM		
Kız	Erkek	Karışık	Kız	Erkek	Karışık	Kız	Erkek	Karışık
21	12	22	3	6	3	24	18	25

Televizyon İlintili Oyunlar

Bu bölümde, her iki okul bahçesinde gözlemlenen oyunlardan, oyunun tümünün ya da bir parçasının, televizyondan, televizyondaki bir programdan ya da televizyonda izlenmiş herhangi bir programın bir bölümünden esinlenerek yaratılmış olduğu izleniminin edinildiği durumlar değerlendirilerek tartışılacaktır.

Futbol ve Futbol Benzeri Oyunlar (Japon Kalesi, Tek Kale, vb.): Her iki okul bahçesinde gözlemlenen toplam 19 top ve spor oyununun 15’i futbol ve benzeri oyunlardır (Japon Kalesi, Tek Kale, 21 Aylık, 9 Aylık, 51 Aylık). Okul bahçelerinde oldukça sık oynanan futbolun, aslında, yalnızca televizyondan öğrenilen, televizyondan esinlenerek oynanan bir oyun olup olmadığı tartışılabilir. Yani, futbol, yalnızca televizyonda ve diğer kitle iletişim araçlarında büyük yer tuttuğu ve çocuklar da bundan etkilendiği için çocukların oyunlarına yansımış gibi görünmektedir. Ancak gözlemler sırasında, futbol oynanırken, bir önceki günün futbolla ilgili olay ve haberlerinden esinlendiği izlenimi edinilmiştir. Örneğin, Galatasaray futbol takımının, Avrupa Şampiyonlar Ligi’nde oynadığı Athletic Bilboa maçında gol atan futbolcu Hagi; bir lig maçında Trabzonspor’un gollerinden birini atan Campbell, bu karşılaşmaların ertesinde çocukların futbol oyununa birer “kahraman” olarak girmişlerdir. Oyunlarda, gol atan çocuklardan bazılarının bu oyuncuların adını bağırarak (“Hagi ve goooool!!) sevinç gösterisinde buldukları dikkati çekmiştir. Bu durum, futbolun, tamamen televizyonun yarattığı bir oyun olmamakla birlikte, televizyonun yönlendirdiği, televizyonun aktive ve televizyondan etkilenebilir bir nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

Şarkıcılık: Bazı ünlü pop şarkıcılarının şarkılarının dansedilerek birkaç çocuk tarafından söylenmesi ile oynanan taklit oyunları kategorisinde değerlendirilen bu oyun, gözlemler sırasında bir kere gözlemlenmiştir. Kasetler ve CD’ler yoluyla ulaşılması ve öğrenilmesi mümkün olan pop şarkılarının, şarkıcılarının yaptıkları hareket ve mimikler taklit edilerek söyleniyor olması, bu pop müzik ürünlerine televizyon aracılığı ile de yoğun bir biçimde ulaşıldığını göstermektedir.

“Tom ve Jerry”: Tom ve Jerry, çeşitli televizyon kanallarında uzun yıllardan beri yayınlanmakta olan bir çizgi filmidir. Çocukların “Tom ve Jerry” adıyla oynadığı oyun ise şarkılı-tekerlemeli oyunlar kategorisinde ele alınmış ve bir kere gözlemlenmiştir. Oyun, üç-beş kişinin karşılıklı olarak ellerini çırpmalarına eşlik etmesiyle oynanmaktadır. Halka olan çocuklar, ortalarına birini alıp yere oturtmaktadırlar ve şu sözleri söylemektedirler:

Tom ve Jerry
İspanseri,
Erem do-do-do,
Erem si-si-si,
Erem do,
Erem si,
Oooooo...
Pepsi!

“Mistir Spak”: Bu oyun da, “Tom ve Jerry” gibi, şarkılı-tekerlemeli oyunlar kategorisinde değerlendirilmiş ve bir kere gözlemlenmiştir. Mr. Spock, daha önce televizyonda yayınlanmış olan Uzay Yolu dizisinin bir kahramanıdır. Çocuklar, bu oyunu, iki kişinin karşılıklı el çırpmasıyla ve şu sözlerin ritmik bir biçimde tekrar edilmesi ile oynamaktadırlar:

Adın ne?
Mistir Spak.
Kepçe kulak,
Pek şakacı,
Makarnacı.

“Tatlı Cadı”: Şarkılı-tekerlemeli oyunlar kategorisinde değerlendirilen bu oyun bir kere gözlemlenmiştir. Bu oyunun, “televizyon ilintili” olarak değerlendirilmesinin nedeni, “Tatlı Cadı” sözlerinin bir televizyon dizisi karakterinden esinlenilmiş olduğunun düşünülmesi; ayrıca oyunun sözlerinin içinde “İbrahim Tatlıses” gibi yine televizyondan tanınan bir karakterin yer almasıdır:

Tatlı Cadı
Pek şakacı
Mobilyacı
Aa-aa asma.
Bee-bee besme.
Mor menekşe sümbül.
Ablan var mı?
Gitar çalar mı?
Oyun oynar mı?
Yüze kadar sayar mı?
On, yirmi, otuz, kırk, elli, altmış, yetmiş, seksek, doksan, yüz!
Öne gelen öküz.
Arkaya gelen Pamuk Prenses.
Ses-ses-ses
İbrahim Tatlıses!

Bu sonuçlar, televizyon olgusunun, çocukların oyunlarına doğrudan olmasa bile, dolaylı olarak “sızabildiğini” göstermektedir. Bu araştırma, ancak gözlemlenen oyunlar üzerinde durmayı sağlayacak metodolojik bir yapıya sahiptir. Çocukların evde ve sokakta oynadıkları, dolayısıyla okul bahçesinde gözlemlenmeyen bazı başka oyunlarının, televizyonun oyunlar üzerindeki etkisini anlamak için başka araştırmalarda incelenmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte, okul bahçesi, çocuk kültürünün bir parçası olan oyunların çeşitli özelliklerinin saptanması için uygun bir ortamdır (Çünkü, oyun, okul kültürünün önemli bir parçasıdır ve çocukların birbirlerinden öğrendikleri şeylerin en önemlilerindedir). Ancak gözlem sürelerinin, gözlem yapılan zamanların ve gözlem yapılan okulların çeşitlendirilmesi, televizyon-oyun ilişkisini daha iyi anlama amacı için uygun olacaktır. Ayrıca, ilköğretim kurumları ile birlikte okulöncesi kurumların da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Artar, M., Demir, T.Ş. ve Çok, F. (1998). Ankara’da açık alanlarda çocuk oyunları. *Eğitim ve Bilim*, 107, 23-27.
- Best, J. (1998). Too much fun: Toys as social problems and interpretation of culture. *Symbolic Interaction*, 21(2), 197-212.
- Bloch, M.N. ve Pellegrini, A.D. (1980). Ways of looking at children, context, and play. M.N. Bloch ve A.D. Pellegrini (eds.). *The Ecological Context of Children’s Play* içinde (s. 1-15). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Boyatzis, C.J. ve Matillo, G.M. (1995). Effects of Mighty Morphin Power Rangers’ on children’s aggression with peers. *Child Study Journal*, 25(1), 45-56.
- Çok, F., Artar, M., Şener, T. Ve Bağlı, M.T. (1997). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. B. Onur (ed.) *Çocuk Kültürü: I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* içinde (s. 475-496). Ankara: ÇOKAUM.
- Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- French, J. ve Pena, S. (1991). Children’s hero play of the 20th century: Changes resulting from television influence. *Child Study Journal*, 21(2), 79-94.
- 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* içinde (s. 16-34). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (çev.: M.A. Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı.
- Levin, D.E. ve Carlsson-Paige, N. (1996). Disempowering the ‘Power Rangers’. *Education Digest*, 61(9), 17-21.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Rogers, F. Ve Shaparan, H.B. (1994). How children use ‘play’. *Education Digest*, 59(8), 13-16.

- Rubin, K.H., Fein, G.G. ve Vanderberg, B. (1983). Play. P.H. Mussen ve E.M. Hetherington (eds.). *Handbook of Child Psychology* içinde (4th edition). New York: Wiley.
- Smith, P.K. (1994). The war play debate. J.H. Goldstein (Ed.). *Toys, Play and Child Development* içinde (s. 67-84). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B(1994). The spirit of play. J.H. Goldstein (Ed.). *Toys, Play and Child Development* içinde (s. 3-16). New York, NY: Cambridge University Press.

KUŞAKLARARASI OYUN: YETİŞKİN VE ÇOCUK KÜLTÜRÜ ARASINDA BİR KÖPRÜ*

AYNUR OKSAL

Oyun olgusu farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından çok çeşitli açılardan oldukça kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır. Bu araştırmaların ortak sonucu ise, oyunun çocukluk döneminin ana aktivitesi olduğudur (Eheart ve Leavitt, 1985). Çocuk oyunlarını oyuncaklarla oynanan, akranlarla ve yetişkinlerle oynanan oyunlar olarak sınıflandırabiliriz. Çocuk oyunlarına ilişkin çağdaş ve klasik kuramlar genelde çocuğun kendi kendine oynadığı oyunlarla ilgilenmişlerdir. Bu kuramlar çocuğun bireysel güdülenmesi ve doyumunu açıklamaya çalışmışlardır. Çocuğun oyununu etkileyen faktörleri belirlediklerinde, genelde oyuncunun bilişsel ve coşkusal durumu, cinsiyet farkları ya da oyunun hangi ortamda yer aldığı üzerinde odaklanmışlardır.

Öte yandan, yazınlıkta yaklaşık olarak 200'e yakın yetişkin-çocuk oyununa ilişkin araştırma vardır. Ancak benzer bir şekilde bu araştırmaların tamamına yakın bir bölümü oyunun çocuk üzerindeki etkilerine odaklanırken, yetişkin-çocuk oyununun yetişkin üzerindeki etkilerini gözardı etmişlerdir (Goldstein, J. 1996). Bu ise, yetişkin ve çocuk arasındaki iletişimin tek yönlü, sadece yetişkinden çocuğa doğru gibi algılanmasına neden olmuştur.

Yetişkin-çocuk oyununun kuşaklararası etkileşimi sağlamadaki işlevinin yeterince anlaşılmasıyla, yetişkinlerin çocukla iletişim kuramamalarından kaynaklanan zorunluluğun bir ölçüde azaltılabileceği inancı bu ön araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Kültür çocuğun kendini dışa vurduğu davranışlar, etkinlikler ve ürünler toplamı olarak tanımlandığında (Onur, B. 1997), kuşaklararası oyunun, yetişkin kültürü ile çocuk kültürü arasında bir köprü kurmada önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Kuşaklararası oyun aracılığıyla hem yetişkinler hem de çocuklar birbirlerine kendi kültürlerini aktarma şansına sahip olabilirler.

Çocuk kültürünü oyun aracılığıyla çocuktan öğrenebiliriz; ama bu söylemesi kolay uygulamada oldukça zor bir önerme, zorluk ise yetişkinlerin oyuna ilişkin tutumlarıyla yakından ilişkili görünmektedir. Diğer bir deyişle, günümüzde hâlâ yetişkinlerin tutumlarından kaynaklanan bazı engeller vardır. Öncelikle, oyun içindeki rollerin yetişkinlerce nasıl algılandığı önem taşımaktadır, yani bir oyunun herkesin gerçek yaşamdaki rollerinden farklı rollerin oynandığı aktiviteleri içerdiğinin anlaşılması gerekmektedir. Eğer çocuğu ile oyun oynayan bir baba oyunda da baba rolünü üstlenirse bu artık çocuk için bir oyun değildir ve büyük bir olasılıkla çocuk bu tür bir etkileşime girmek istemeyecektir. Farklı kuşaklar ancak eşit adımlar attıklarında her iki taraf içinde doyurucu ve geliştirici bir oyun kurabilirler, bu anlamda roller olmadığında oyun da olmayacaktır.

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Oksal, A. (1999). Kuşaklararası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

Kuşaklararası oynanan oyunlarda bir diğer engel ise anababanın ya da büyükannebabaların çocukları ile rolleri değişmekten ya da eşit rolleri üstlenmekten kaçınmalarıdır. Bunun en yaygın nedeni çocuk üzerindeki otoritelerinin ve saygınlıklarının sarsılacağı kaygısıdır.

Bir diğer çok yaygın fakat yanlış inanış; oyunun çocuğun derslerini engelleyeceği, okul başarısını olumsuz etkileyeceği şeklindedir. Çoğu anababalar söz konusu nedenlerden dolayı çocuk oyunlarını desteklemez görünmektedirler. Şüphesiz bu oyunun işlevinin yeterince anlaşılması olmasının bir sonucudur.

Yetişkinlerin oyuna ilişkin tutumları şüphesiz kuşakları arasındaki etkileşimin niteliğini ve yönünü de etkilemektedir. Kültürleme adına yetişkin kültürünün çocuğa aktarılmasına önem verilirken, çocuk kültürü ve yetişkinlerin çocuk kültüründen öğrenebilecekleri göz ardı edilmektedir.

Bu araştırmada yukarıda sözü edilen olası durumları test etmek amacıyla 170 okul öncesi öğrenci velisinin çocuk oyunlarına ilişkin görüşleri araştırıldı.

Hazırlanan ankette yer alan sorulara verilen yanıtların değerlendirilmesi her bir soru için tek tek yorumları ile birlikte verilecektir.

Ankette yer alan ilk soru yetişkinin oyun ve öğrenme ilişkisini nasıl algıladığını belirlemeye yönelik olarak hazırlandı.

“Aşağıdaki cümlelerden hangisi sizin görüşünüzü en fazla yansıtıyor?”

a-Bana göre oyun ve öğrenme aynı şeydir

b-Bana göre oyun öğrenmeden farklıdır

c-Bana göre oyun öğrenme ile birleştirilmelidir.

Bu soruya verilen yanıtlara bakıldığında, 134 veli oyun öğrenme ile birleştirilmelidir derken, 27 velinin oyun öğrenmeden farklıdır demesi ve sadece 8 velinin oyun ve öğrenme aynı şeydir demeleri oldukça ilginçtir, çünkü mantıksal olarak oyun öğrenmeden farklıdır ve oyun öğrenme ile birleştirilmelidir aynı düşünce yapısının farklı ifadeleridir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde denilebilir ki, büyük bir çoğunluk dolaylı olarak oyunun öğrenmeden farklı olduğuna ilişkin geleneksel inancı yansıtmıştır (Grafik 1).

Ankette yer alan ikinci soru yetişkinlerin oyun ve ders söz konusu olduğunda önceliği hangisine verdiklerini araştırmaya yönelik olarak hazırlandı.

“Aşağıdaki cümlelerden hangisi sizin görüşünüzü en fazla yansıtıyor?”

a-Hergün önce oyun sonra ders

b-Hergün önce ders sonra oyun

c-Haftaiçi ders haftasonu oyun

Bu soruya verilen yanıtlar bir önceki soruda yansıtılan geleneksel görüşü destekler niteliktedir. 170 veliden sadece 26 tanesi önceliği oyuna verirken, 144 veli önce ders sonra oyun diyerek görüş bildirmişlerdir (Grafik 2).

Bu sonuçlar son zamanlarda yapılan araştırmacılarca desteklenmektedir. Özellikle büyük şehirlerdeki ana babalar temel gereksinimleri karşılandıktan sonra çocuklarının eğitimi için ayrılan

zamanlara öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Yan, L. 1996). Günümüzde giderek aileler çocuklarının okul başarısına ilişkin yüksek beklentiler geliştirmektedirler. Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü ev ödevlerine ve ekstra verilen derslere ayırmaları konusunda yetişkinler tarafından yönlendirilmektedirler. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak da oyun, çocukların akademik becerilerini engelleyici bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu anlayış yetişkinlerin, oyunun çocuğun bilişsel becerilerini geliştirebileceği gerçeğini göz ardı ettiklerini göstermektedir. Daha da ilginç olarak, yetişkinler çalışma ile geçen yoğun bir günün ardından tüm aile bireylerinin rahatlatıcı bir atmosferde birlikte olma gereksinimini yadsımsakzen, bu atmosferin nasıl oluşacağı konusunda televizyon seyretmek dışında ne yapacaklarını bilemez görünmektedirler. Kuşaklararası oyun bu atmosferi sağlamada önemli bir işleve sahip olabilir. Eğer yetişkinler kuşaklararası oyunun önemini kavrarlarsa, gerçek yaşamdaki sorumluluklarına ilişkin rollerinden bir an sıyrılarak çocukları ile çocuk dünyasının neşeli ve yaratıcı atmosferine girme şansını yakalayabilirler.

(GRAFİK 1, 2 buraya girecek)

Ankette yer alan 3. soru yetişkinlerin çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde etkili olabilecek ortamlara ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.

“Çocuğunuzun sosyal ve duygusal gelişiminde etkili olacağını düşündüğünüz aşağıdaki ortamları önem derecesine göre sıralayınız (1, 2, 3 diye numaralandırınız)”.

- () a- Çocuğumun arkadaşları ile oynadığı bir ortam.
- () b- Çocuğumun aile büyükleri ile oynadığı bir ortam.
- () c- Çocuğumun oyuncakları ile kendi kendine oynadığı bir ortam.

Yetişkinlerin verdiği yanıtların değerlendirmesi yapıldığında, kuşaklararası oyunun çocuk üzerindeki etkisinin yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan yetişkinlerden 116’sı çocuğun arkadaşları ile oynadığı ortamı birinci derecede önemli görürken, 29 kişi aile büyüklerinin katıldığı oyun ortamının çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde birinci derecede etkili olacağı görüşünü yansıtmışlardır. 25 kişi ise çocuğun oyuncakları ile kendi kendine oynadığı bir ortamın çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkili olacağını belirtmişlerdir (Grafik 3).

(GRAFİK 3 buraya girecek)

Ankette yer alan 4. Soru ise aile büyüklerinin çocukla oyun oynamalarının nedenlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlandı.

“Aile büyüklerinin çocukla oyun oynamasının en yaygın nedenlerini önem derecesine göre sıralayınız (1, 2, 3 diye numaralandırınız)”.

- () a- Çocuğu oyalamak.
- () b- Çocukla iletişim kurmak.
- () c- Çocuğu eğitmek.

Sonuçlar 3. sorunun sonuçları ile birlikte ele alındığında ortaya çok ilginç bir tablo çıkmaktadır. Yetişkinlerden 121’i çocukla oynamalarının birinci nedeninin onlarla iletişim kurmak olduğunu belirtirken, 45’i ikinci sırada çocuğu eğitmek ve 4’ü de üçüncü sırada çocuğu oyalamak olduğunu belirtmişlerdir (Grafik 4).

(GRAFİK 4 buraya girecek)

“İletişim kurmak” konusunda biraz da spekülasyona yer vererek denilebilir ki, yetişkinler ne yapılması gerektiğini biliyorlar ama belki de nasıl yapılması gerektiği konusunda yetersiz kalıyorlar. 3. soruya verilen yanıtlar bu yoruma ışık tutar görünmektedir. Çocuğun aile büyükleri ile oyun ortamında birlikte olmalarının öneminin yeterince anlaşılmadığının göstergesi olarak 3. soruya verilen yanıtlar bu yoruma ışık tutar niteliktedir. Yetişkinin oyuna ilişkin geleneksel tutumu doğal olarak çocukla-yetişkin arasındaki iletişimin yönünü ve niteliğini de etkilemektedir. Çocuktan çocuğu öğrenmek, onun kişiliği, öncelikleri ve tercihleri hakkında bilgi sahibi olmak çocuğun ve aile büyüklerinin eşit rolleri üstlendikleri bir ortamda daha kolay sağlanabilir. İletişimin çift yönlü sağlanabileceği böylesi bir ortam için kuşaklararası oyunun etkili bir araç olabileceğinin yetişkinlerce anlaşılması önemli görünmektedir.

Kültürlerarası oyunun yetişkin açısından işlevine bakıldığında, oyun yetişkine değerlerini ve dünya görüşünü aktarmada mükemmel bir fırsat sağlayabilir. Rollerin ve oyuncakların paylaşımında kolaylıkla çıkan çatışmaların nasıl işbirliği ve paylaşım ile çözülebileceğini göstermede oyun, yetişkinin kullanabileceği en etkili araçlardan biri olabilir. Toplumdaki cinsel kimlik rolleri ve daha pek çok toplumsal rol oyun sürecinde ortaya çıkan etkili, anlaşılır derslere dönüşebilir. Oyun yetişkine çocuğun temel gereksinimlerini karşılamanın ötesinde sadece eğlenmek için eşit koşullarda çocuğu ile birlikte birşeyler paylaşma olanağı sağlayabilir.

Ankette yer alan son soru oyuncak seçimiyle ilgili olarak soruldu. Ancak asıl amaç, dolaylı olarak oyunun yetişkinlerce nasıl algılandığını belirlemeye yönelikti.

“Oyuncak seçerken sizin için birinci derecede önemli olan kriter hangisidir?”

- a- Çocuğumun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesi.

- b- Çocuğumun zihin gelişimine ve okul becerilerine ön hazırlıkta yardımcı olması.
- c- Çocuğumun kendi kendine uzun süre oyalanmasını sağlaması.

Sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılanlardan 117'sinin oyuncak seçerken ilk tercihlerini "b" şıkkı için kullandıklarını görmekteyiz. Geriye kalan 53 kişi, "a" şıkkını birinci tercih olarak seçmişlerdir (Grafik 5).

(GRAFİK 5 buraya girecek)

Bu sonuçlara göre denilebilir ki, günümüzde yetişkinler çocukların akademik becerilerinin gelişmesine yaratıcılıklarına oranla daha fazla önem vermektedirler. Toplumsal gelişme ve değişme yönünde yaratıcı düşünceye sahip nesillerin yetiştirilmesinin önemi dikkate alındığında, yetişkinlerin yaratıcı düşünmenin halihazırda varolan bilginin sürekli tekrarlarla belletilmesinden çok çocuğun oyun içinde hayal gücünü gerçeğe katarak çözmeye çalıştığı problemlerle geliştiğinin bilincinde olmaları ayrıca önem taşımaktadır. Anababalar, öğretmenler ve çocukla çalışan herkes kendilerinin de yer aldıkları oyun ortamlarında eşit adımlarla yaratıcılıklarını ortaya koyarak her iki taraf içinde doyurucu ve geliştirici bir oyun ortamı kurmaya özen göstermelidirler. Yaratıcı düşünme gelişimsel süreçlerin ortaya çıkmasında önemli fırsatlar sağlamakla kalmayıp, kuşaklararası etkileşim içinde doğal bir ortam hazırlamaktadır.

Sonuç olarak denilebilir ki, çocuğu, çocuğu eğiten kültürü ve çocuk kültürünü ancak yetişkin ve çocuk arasında kurulacak sağlıklı bir iletişimle öğrenebiliriz ya da öğrenmeye çalışabiliriz. Bu ise öncelikle oyunun çocukla iletişim kurmanın en etkili yollarından biri olduğunun kabulünü gerektirir. Yetişkinin bu sürecin dışında değil aktif olarak bizzat içinde yer alması, -ki bu kuşaklararası oyunun temel özelliğidir-, çocuk ve yetişkin kültürü arasındaki iletişim zorluklarının bir ölçüye kadar giderilmesi açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Eheartr and Leavitt (1995). Supporting Toddler Play, *Young Children*, 40 (3), 18-22.
- Goldotein, J. (1996). Strengthening family ties through play: Benetits of play for children and adults. *International Play Journal*, 4, 229-234.
- Onur, B. (1997). *Çocuk Kültürü*, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 1, 9-13.
- Yan, L. (1996). Intergenerational play: Its features, benefits and strategies, *International Play Journal*, 4, 215-221.

TÜRKİYE'DE ÇOCUKLARIN OYUNCAK SANDIĞI: ULUSAL VE KÜRESEL ETKENLER*

BEKİR ONUR
TÜLİN DEMİR

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de çocukların oyuncak sandıkları ile ilgili bilgi edinmek ve bu koleksiyonun oluşumundaki etkenleri açıklamaktır. Bu amaçla çocukların sahip oldukları oyuncakların neler olduğu, kaç adet olduğu, bu oyuncakların yerli mi yoksa ithal mi olduğu, çocukların sinema ya da çizgi filmlerde yer alan güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklara sahip olup olmadıkları, bunlara hangi yollarla sahip oldukları, hangi durumlarda oyuncak hediye edildiği gibi sorular ele alınmaktadır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çocukların oyuncak sandıkları sosyoekonomik düzeyler açısından farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların oyuncak sandıkları cinsiyetler açısından farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların oyuncak sandıkları sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların oyuncak sandıkları yerel ve kültürel özellikler göstermekte midir?

Önem

Oyuncaklar toplumsal dünyanın birer temsilcisidirler. Toplumsal bir etkinlik olarak oyuncaklar bir toplumun günlük yaşamı ve dünyayı değerlendirme biçimini gösterirler ve içinde buldukları toplumun tarihini yansıtır. Bu bakış açısıyla kültür ve oyuncaklar arasındaki ilişki, toplumun dokusunu göstermesi anlamında önemlidir. Bazı oyun nesnelерinin hemen hemen her kültürde kullanılıyor olması (çingiraklar, bebekler, arabalar gibi) evrensel değerler ve her toplumdaki çocukların benzer gelişimsel özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı gibi, bu genel sınıflamalar altında Batman ya da Barbie gibi “özelleştirilmiş” bazı oyun nesnelерinin tüm kültürlerde benzer tepkiler yaratması, küreselleşen dünyanın sonucudur. Bir yandan mevcut sosyokültürel yapıyı korumaya çalışan ve yerel değerlere sahip çıkan, diğer yandan hızla gelişen modern toplumlara uyum sağlama çabası içinde olan geleneksel toplumlarda bu durumun, çocukların oyun ve oyuncaklarına ne gibi etkiler yarattığı önem kazanmaktadır. TV’nin ve özellikle son yıllarda internetin kullanımındaki hızlı artış, oyuncakların daha geniş kitlelere ulaşmasını ve küresel bir pazar oluşturmasını kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda da, çocukların sahip oldukları oyuncaklarının çeşidini ve sayısını belirlemek çocukların içinde yer aldıkları sosyokültürel bağlamı da belirlemek açısından önem kazanmaktadır. Bir çocuğun sahip olduğu ve kullanabileceği bütün oyuncaklar ve oyun nesnelерini kapsayan oyuncak sandıklarının kültürel ve küresel özelliklerini belirlemek gerekmektedir.

* Bu araştırma aşağıda belirtilen uluslararası kongrede bildiri olarak sunulmuştur:

Onur, B., Demir, T. Türkiye’de çocukların oyuncak sandığı: Ulusal ve küresel etkenler. 3rd ITRA World Congress: Toys, Games and Media; Londra/İngiltere, 2002.

II. YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu araştırmaya Ankara ili sınırları içerisinde sırasıyla alt, orta ve üst SED'leri temsil ettikleri varsayılan Açıkalin İlköğretim Okulu, Tevfik İleri İlköğretim Okulu ve Özel Bilim Koleji'nde anasınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerin anneleri katılmıştır. Her sınıf düzeyinden 35'er olmak üzere her SED'den toplam 105 anneye araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Anket uygulamaları sonucunda bazı anketler annelerden geri gelmemiş, bazılarında ise hatalı işaretlemeler yapıldığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan anketler sonucunda araştırmada yer alan annelerin SED'lere göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
Araştırmaya katılan annelerin SED'lere göre dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
SED	Alt Sed	48	24,2
	Orta Sed	87	43,9
	Ust Sed	63	31,8
	Toplam	198	100,0

Annelerin çocuklarının cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmektedir

Tablo 2
Annelerin çocuklarının cinsiyetlerine göre dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	101	51,0
	Erkek	97	49,0
	Toplam	198	100,0

Annelerin çocuklarının sınıf düzeylerine göre dağılımları ise Tablo 3'te görülmektedir

Tablo 3
Annelerin çocuklarının sınıf düzeylerine göre dağılımları

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	75	37,9
	2. Sınıf	73	36,9
	Anasınıfı	50	25,3
	Toplam	198	100,0

Veri Toplama Aracı:

Veriler araştırma amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Oyuncak Sandığı Anketi" ile toplanmıştır. 28 sorudan oluşan ankette çoktanseçmeli sorular ile açık uçlu sorular yer

almaktadır. Anket 5 hakem tarafından ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği, anlaşılabilirliği, dili, kapsamı, vb açılarından değerlendirilmiş ve tüm hakemlerce uygun olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin toplanması:

Anket, hakemler tarafından uygun olarak değerlendirildikten sonra 2002 yılında Mart ayı içerisinde her sınıf düzeyinden 20 ve her SED'den 60 olmak üzere toplam 180 anne ile ön uygulamalar yapılmıştır. Ön uygulamalar sonucunda gelen yanıtlar üzerinden bazı maddelerde değişiklikler yapılmış, bazı maddeler ise işlemediği için tamamen çıkarılmıştır. Hakemler tarafından yeniden gözden geçirilen anket Mayıs ayında adı geçen okullarda uygulanmıştır.

Anketler annelere sınıf öğretmenleri tarafından gerekli açıklamalar yapılarak aracılığıyla dağıtılmış ve anneler evlerinde işaretlemeler yapmışlardır. Eksik ya da hatalı doldurulan anketler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan anket formundan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda karşılaşılan bulgulara yer verilecektir. Öncelikle bulgular istatistiksel değerleri ile tablolar biçiminde verilecek ve en önemli bulgu verilecek, daha sonra toplu bir bakış açısı ile bulgular değerlendirilecektir. Cinsiyet, SED ya da sınıf farkı gözetilmeksizin, genel olarak çocukların sahip oldukları oyuncak sayısına bakıldığında Tablo 1'de yer alan yüzdeler görülmektedir.

Tablo 1
Çocukların sahip oldukları oyuncak sayısı

Oyuncak sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-5 arası	26	13,1
6-10 arası	25	12,6
11-20 arası	27	13,6
21-50 arası	59	29,8
50'den fazla	58	29,3
Toplam	195	98,5

Tablo 1'e bakıldığında genel olarak çocukların çoğunlukla 21-50 (f:59; %29,8) arasında sayıda oyuncuğa sahip oldukları görülmektedir. Bunu 50'den fazla sayıda oyuncuğa sahip olan çocuklar (f 58; %29,3) oldukça yakın bir frekansla izlemektedir. Cinsiyetler arasındaki farklılıklar karşılaştırıldığında Tablo 2'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 2
Oyuncak sayısı cinsiyetler arasında farklılık göstermekte midir?

Oyuncak sayısı	Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
0-5 arası		6,7%	6,7%	13,3%
6-10 arası		7,2%	5,6%	12,8%
11-20 arası		8,2%	5,6%	13,8%
21-50 arası		14,9%	15,4%	30,3%
50'den fazla		13,8%	15,9%	29,7%
Toplam		50,8%	49,2%	100,0%

Tablo 2'ye bakıldığında kızların en çok 21-50 arasında sayıda oyuncuğa sahip oldukları, erkeklerin ise 50'den fazla oyuncuğa sahip oldukları görülmektedir. Ne var ki oyuncakların sayısı açısından cinsiyetler arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\chi^2_{(1-4)}=1,53$; $p=.821$).

Tablo 3
Oyuncak sayısı SED'ler arasında farklılık göstermekte midir?

Oyuncak Sayısı	SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
0-5 arası		8,7%	3,6%	1,0%	13,3%
6-10 arası		6,7%	5,1%	1,0%	12,8%
11-20 arası		3,6%	6,7%	3,6%	13,8%
21-50 arası		2,6%	17,9%	9,7%	30,3%
50'den fazla		2,1%	10,8%	16,9%	29,7%
Toplam		23,6%	44,1%	32,3%	100,0%

Tablo 3'de görüldüğü gibi alt SED'deki çocukların en çok 0-5 (8,7%) arasında sayıda oyuncuğa sahip oldukları, orta SED'deki çocukların 21-50 arasında (17,9 %), üst SED'deki çocukların ise çoğunlukla 50'den fazla (16,9%) sayıda oyuncuğa sahip oldukları görülmektedir. SED'ler arasındaki bu farklılık anlamlı görünmektedir ($\chi^2_{(1-8)}=66,9$; $p=.000$). Bu durumda en çok oyuncuğa üst SED çocuklarının sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4
Oyuncak sayısı sınıf düzeyleri arasında farklılık göstermekte midir?

Oyuncak Sayısı	Sınıf düzeyi	Anasınıfı	1.sınıf	2.sınıf	Toplam
0-5 arası		5,6%	5,6%	2,1%	13,3%
6-10 arası		4,1%	6,2%	2,6%	12,8%
11-20 arası		5,6%	6,2%	2,1%	13,8%
21-50 arası		8,7%	9,2%	12,3%	30,3%
50'den fazla		12,8%	10,3%	6,7%	29,7%
Toplam		36,9%	37,4%	25,6%	100,0%

Tablo 4'de görüldüğü gibi anasınıfına ve 1. sınıfa devam eden çocuklar en çok 50'den fazla oyuncuğa sahip olurken, 2. sınıflar 21-50 arasında oyuncuğa sahip olarak belirlenmişlerdir. Bu farklılık anlamlı değildir ($\chi^2_{(1-8)}=12,33$; $p=.137$).

Tablo 5
Çocukların ev/el yapımı oyuncaklara sahip olup olmadıklarının cinsiyete göre dağılımı

Ev/el yapımı oyuncak	Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Evet		13,6%	10,1%	23,7%
Hayır		37,4%	38,9%	76,3%
Toplam		51,0%	49,0%	100,0%

Tablo 5'te çocukların ev/el yapımı oyuncaklara sahip olup olmadıkları cinsiyetler açısından karşılaştırılmaktadır. Kızların (37,4 %) ve erkeklerin (38,9 %) çoğunluğunun ev/el yapımı oyuncuğa sahip olmadıkları görülmektedir. Cinsiyetler arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\chi^2_{(1-1)}=1,02$; $p=.312$).

Tablo 6**Çocukların ev/el yapımı oyuncaklara sahip olup olmadıklarının SED'e göre dağılımı**

SED	Alt	Orta	Üst	Toplam
Ev/el yapımı oyuncak				
Evet	2,5%	22,2%	25,8%	50,5%
Hayır	21,7%	21,7%	6,1%	49,5%
Toplam	24,2%	43,9%	31,9%	100,0%

Çocukların ev/el yapımı oyuncaklara sahip olup olmadıkları SED'lere göre karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($\chi^2_{(1-4)}=57,91$; $p=.000$). Alt SED'deki çocukların (2,5 %), orta (22,2 %) ve üst SED'deki (25,8 %) çocuklara göre ev/el yapımı oyuncaklara daha az oranda sahip oldukları (38,9 %) görülmektedir. Diğer yandan üst SED'deki annelerin diğer SED'lerdeki annelere göre çok azının "hayır" yanıtı verdikleri görülmektedir. Çocukların sahip oldukları ev/el yapımı oyuncak sayıları karşılaştırıldığında ise cinsiyet ($\chi^2_{(1-2)}=1,35$; $p=.508$), SED ($\chi^2_{(1-4)}=2,29$; $p=.681$) ve sınıf düzeyi ($\chi^2_{(1-4)}=4,38$; $p=.356$) açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ev/el yapımı oyuncaklara sahip olan çocukların çoğunlukla 0-5 sayısı arasında oyuncaklara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 7**Oyuncak hediye edilir mi sorusuna verilen yanıtların SED'lere göre dağılımı**

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Oyuncak hediye edilir mi?				
Evet	20,4%	40,3%	31,1%	91,8%
Hayır	4,1%	3,1%	1,0%	8,2%
Toplam	24,5%	43,4%	32,1%	100,0%

Tablo 7'de görüldüğü gibi çocuklara oyuncak hediye edilip edilmediği sorulduğunda SED'ler arasında anlamlı farklılıklar ($\chi^2_{(1-2)}=6,86$; $p=.032$) olduğu belirlenmiştir. En az alt SED'deki çocuklara oyuncak hediye edilirken (20,4%), bunu üst SED çocukları izlemiş (31,1%), orta SED en çok (40,3%) oyuncak hediye edilen grup olarak belirlenmiştir.

Tablo 8**En çok ne zaman oyuncak hediye edildiğine ilişkin verilen yanıtların SED'ler arasındaki dağılımları**

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Hediye zamanı				
Bayramlarda	3,3%	,5%	1,6%	5,4%
Doğumgününde	9,8%	26,1%	19,6%	55,4%
Karne aldığı anda	2,2%	1,6%	1,1%	4,9%
Yılbaşında	,0%	,0%	1,1%	1,1%
İyi davranışta	6,0%	8,2%	5,4%	19,6%
Seyahat dönüşü	,0%	2,5%	6,6%	3,3%
Diğer	1,6%	6,5%	2,2%	10,3%
Toplam	22,8%	44,0%	33,2%	100,0%

Tablo 8'de görüldüğü gibi bütün SED'lerdeki çocuklara en çok doğum günlerinde oyuncak hediye edilirken, bu oran en çok orta SED'de ortaya çıkmaktadır. Yılbaşında oyuncak hediye etmek çok düşük bir oranla yalnızca üst SED'de belirmektedir ve seyahat dönüşü hediye edilen oyuncak alt

SED’de hiç görülmezken, en çok üst SED’de görülmektedir. SED’ler arasındaki bu farklılıklar anlamlıdır ($\chi^2_{(1-12)}=24,40$; $p=.018$). Toplam veriler en çok doğum gününde ve iyi davranışta oyuncak hediye edildiğini göstermekte, bunu bayramlar izlemektedir.

Tablo 9
En çok kim hediye eder sorusuna verilen yanıtların SED’lere göre dağılımları

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Kim hediye eder				
Büyükanne/büyükbaba	3,3%	2,2%	1,7%	7,2%
Teyze/dayı /amca/hala	6,1%	8,8%	3,3%	18,2%
Komşular/arkadaşlar	,0%	1,7%	2,2%	3,9%
Kendi arkadaşları	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Anne/baba	12,7%	31,5%	23,2%	67,4%
Diğer	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Toplam	22,1%	44,2%	33,7%	100,0%

Çocuklara en çok kimin oyuncak hediye ettiğine bakıldığında tüm SED’lerde (alt SED’de 12,7%; orta SED’de 31,5%; üst SED’de 23,2 %) anne ve babaların en çok oyuncak hediye eden kişiler oldukları, bunu bütün SED’lerde teyze/dayı’nın (alt, orta ve üst SED’lerde sırasıyla %6,1; % 8,8; %3,3) izlediği görülmektedir. Büyükanne ve büyükbabalar en çok alt SED’de görülürken (3,3%) orta SED teyze/dayı gibi diğer yakınlar daha fazla oyuncak hediye etmektedir. SED’ler arasındaki bu farklılıklar anlamlıdır ($\chi^2_{(1-10)}=24,02$; $p=.008$).

Tablo 10
Oyuncağın nerenin üretimi olduğu ile ilgili soruya verilen yanıtların SED’ler arasındaki dağılımı

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Üretim yeri				
Türk markası	18,3%	13,6%	5,2%	37,2%
İthal	1,6%	15,2%	20,4%	37,2%
Yerli taklit	3,1%	13,1%	4,2%	20,4%
Diğer	,0%	3,1%	2,1%	5,2%
Toplam	23,0%	45,0%	31,9%	100,0%

Tablo 10’da görüldüğü gibi çocukların sahip oldukları oyuncakların nerenin üretimi oldukları SED’ler arasında farklılık göstermektedir. Alt SED’deki çocuklar çoğunlukla Türk markası oyuncaklara sahip olurlarken (18,3%), orta SED’deki çocuklar yabancı oyuncakların yerli taklitlerine (15,2%) ve son olarak da üst SED’deki çocuklar en çok ithal oyuncaklara (20,4%) sahiplerdir. SED’ler arasındaki bu farklılık anlamlıdır ($\chi^2_{(1-6)}=61,13$; $p=.000$). Cinsiyetler ($\chi^2_{(1-3)}=3,60$; $p=.307$) ve sınıf düzeyleri ($\chi^2_{(1-6)}=5,43$; $p=.490$) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Toplam veriler yerli ve yabancı oyuncak tüketiminin aynı oranda olduğunu göstermektedir.

Tablo 11
Çocukların ithal oyuncaklara sahip olup olmadıkları ile ilgili soruya verilen yanıtların SED'ler arasındaki dağılımları

	SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
İthal oyuncacı var mı					
Evet		2,5%	22,2%	25,8%	50,5%
Hayır		21,7%	21,7%	5,6%	49,0%
Toplam		24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

Tablo 11'de görüldüğü gibi annelere çocuklarının ithal oyuncacağa sahip olup olmadıkları sorulduğunda alt SED'deki annelerin çoğunluğu (21,7%) hayır yanıtını verirken, orta (22,2%) ve üst (25,8%) SED'lerde evet yanıtları çoğunluktadır. Orta SED'de hayır yanıtının da fazla olmasına karşın aradaki farklılık anlamlıdır ($\chi^2_{(1-4)} = 57,9$; $p = .000$). Çocukların sahip oldukları ithal oyuncak sayıları karşılaştırıldığında ise değişkenler açısından farklılık olmamakla birlikte; üst SED'deki çocukların çoğunlukla 11-20 arasında (16,3 %), orta (21,4%) ve alt (4,1 %) SED'deki çocukların ise çoğunlukla 0-5 arasında sayıda ithal oyuncacağa sahip oldukları görülmektedir. Ne var ki bu farklılık anlamlı değildir.

Tablo 12
Çocukların güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklarının cinsiyete göre dağılımları

	Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Güncel kahraman var mı				
Evet		11,6	20,7	32,3
Hayır		39,4	28,3	67,7
Toplam		51,0	49,0	100,0

Tablo 12'de görüldüğü gibi erkek çocuklar (20,7 %) en çok sayıda güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklara sahip olurken, kız çocukların (11,6 %) güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklara daha az sayıda sahip oldukları belirlenmiştir. Bu fark kaykare sonuçlarına göre anlamlıdır ($\chi^2_{(1-2)} = 8,59$; $p = .003$).

Tablo 13
Çocukların güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklarının SED'lere göre dağılımları

	SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Güncel kahraman var mı					
Evet		1,0%	15,2%	16,2%	32,3%
Hayır		23,2%	28,8%	15,7%	67,7%
Toplam		24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

Tablo 12'de görüldüğü gibi üst SED'deki çocuklar (16,2%) en çok sayıda güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklara sahip olurken bunu orta SED'deki çocuklar (15,2%) izlemiş ve alt SED'deki çocukların (1,0%) çok azının güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklara sahip oldukları belirlenmiştir. Buradaki fark anlamlıdır ($\chi^2_{(1-2)} = 27,40$; $p = .000$). Güncel kahramanlarla ilgili oyuncak sayıları cinsiyet ($\chi^2_{(1-4)} = 1,57$; $p = .780$), SED ($\chi^2_{(1-8)} = 9,00$; $p = .342$) ve sınıf düzeyine ($\chi^2_{(1-8)} = 10,49$; $p = .232$) göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yine de çocukların çoğunluğunun 0-5 arasında sayıda (alt SED'de

1,5 %; orta SED'de 26,2 % ve üst SED'de 30,8 %) güncel kahramanlarla ilgili oyuncuğa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 14
Çocukların güncel kahramanlarla ilgili oyunculara sahip olma yollarının cinsiyetlere göre dağılımı

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Hangi yolla			
Mağazadan orijinal oyuncak	12,9%	23,6%	36,4%
Pazar ya da sokaktan taklit	10,7%	12,9%	23,6%
Mağazadan promosyon	2,9%	2,1%	5,0%
Fast-food'dan promosyon	21,4%	11,4%	32,9%
Diğer	,7%	1,4%	2,1%
Toplam	48,6%	51,4%	100,0%

Güncel kahramanlarla ilgili oyunculara sahip olma yollarına bakıldığında cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir ($\chi^2_{(1-4)}=9,31$; $p=.054$). Ne var ki kızların da (12,9 %) ve erkeklerin de (23,6%) en çok mağazadan orijinal oyuncak satın alma yoluyla güncel kahramanlarla ilgili oyunculara sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 15
Çocukların güncel kahramanlarla ilgili oyunculara sahip olma yollarının SED'lere göre dağılımı

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Hangi yolla				
Mağazadan orijinal oyuncak	1,4%	17,1%	17,9%	36,4%
Pazar ya da sokaktan taklit	15,0%	7,9%	,7%	23,6%
Mağazadan promosyon	,7%	3,6%	,7%	5,0%
Fast-food'dan promosyon	1,4%	14,3%	17,1%	32,9%
Diğer	1,4%	,7%	,0%	2,1%
Toplam	20,0%	43,6%	36,4%	100,0%

Tablo 15'de görüldüğü gibi alt SED'deki çocuklar (15,0 %) çoğunlukla pazar ya da sokaktan orijinal oyuncuğun taklidini satın alırken , orta ve üst SED'lerde (sırasıyla 17,1 % ve 17,9 %) çocuklar oyuncuğun orijinalini mağazadan satın almaktadırlar. Diğer yandan orta (14,3%) ve üst SED'lerde (17,1%) fast-food restaurantlardan promosyon olarak alınan oyunculaların yüzdesi de alt SED'deki (1,4%) çocukların promosyon oyuncak yüzdesinden fazladır. Bu farklılık anlamlıdır ($\chi^2_{(1-8)}=66,7$; $p=.000$). Cinsiyet ($\chi^2_{(1-4)}=9,31$; $p=.054$) ve sınıf düzeylerine ($\chi^2_{(1-8)}=7,18$; $p=.517$) göre güncel kahramanlara sahip olma yollarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 16
Promosyon oyuncuğu olup olmasının SED'lere göre dağılımı

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Promosyon oyuncuğu var mı?				
Evet	5,6%	32,0%	31,5%	69,0%
Hayır	18,3%	12,2%	,5%	31,0%
Toplam	23,9%	44,2%	32,0%	100,0%

Çocukların promosyon oyuncuğa sahip olup olmaması SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. ($\chi^2_{(1-2)}=71,68$; $p=.000$). Alt SED'deki çocuklar en az yüzdeyle promosyon oyuncuğa sahip olurlarken (5,6 %), üst SED (31,5%) ve orta SED (32,0%) daha çok promosyon oyuncuğa sahip gözükümlerler.

Tablo 17
Çocukların sahip oldukları promosyon oyuncaklarının sayısının SED'lere göre dağılımları

Promosyon oyuncak sayısı	SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
0-5 arası		5,9%	16,9%	6,6%	29,4%
6-10 arası		2,2%	13,2%	10,3%	25,7%
11-20 arası		,0%	11,8%	13,2%	25,0%
21-50 arası		,7%	3,7%	11,8%	16,2%
50'den fazla		,0%	,7%	2,9%	3,7%
Toplam		8,8%	46,3%	44,9%	100,0%

Çocukların sahip oldukları promosyon oyuncaklarının sayısına bakıldığında alt SED'de (5,9%), ve orta SED'de (16,9 %) en fazla 0-5 arası sayıda, üst SED'de ise en fazla 21-50 arasında (13,2 %) oyuncuğa sahip oldukları görülmektedir. Bu farklılık anlamlıdır ($\chi^2_{(1-8)}=24,6$; $p=.002$).

Tablo 18
Sünnette oyuncak hediye edilip edilmemesine ilişkin SED'ler arasındaki dağılımlar

Sünnette oyuncak hediye edilir mi?	SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Evet		18,2%	30,9%	27,3%	76,4%
Hayır		19,1%	2,7%	1,8%	23,6%
Toplam		37,3%	33,6%	29,1%	100,0%

Tablo 18'de görüldüğü gibi alt SED'de sünnette oyuncak hediye etme diğer SED'lere oranla daha az düzeyde gözlemlenirken (18,2 %), üst SED bunu izlemekte (27,3 %) ve en çok orta SED'de (30,9%) oyuncak hediye edilmektedir. Bu farklılık anlamlıdır ($\chi^2_{(1-2)}=27,6$; $p=.000$).

Tablo 19
Sünnette hediye edilen eşyaların SED'lere göre dağılımı

Sünnette hediye	SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	χ^2	p
Saat		8,0%	9,2%	6,9%	4,01	,404
Oyuncak		20,6%	20,7%	11,5%	14,09*	,007
Para		5,8%	7,0%	1,2%	5,14	,076
Altın		5,8%	11,6%	7,0%	1,40	,496
Döviz		0	1,2 %	3,5%	2,85	,240
Diğer		0	9,4%	11,8%	8,25*	,016

$p<.05$

Tablo 19'da görüldüğü gibi sünnette hediye edilen nesnelere bakıldığında oyuncak hediye etmede ($\chi^2_{(1-4)}=14,09$; $p=.007$) SED'ler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Alt (20,6%) ve orta (20,7%) SED'lerde üst SED'e (11,5%) göre daha fazla oranda sünnette oyuncak hediye edilmektedir. Aynı zamanda sorular içinde yer alan diğer seçeneği de SED'ler arasında anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(1-2)}=8,25$; $p=.017$). Alt SED'de diğer seçeneği hiç işaretlenmezken, orta

(9,4%) ve üst (11,8 %) SED'lerde saat, oyuncak. vb gibi hediyelerden farklı olarak başka hediyeler de verilmektedir. Diğer seçeneğinin yanında bırakılan boşluğu dolduran anneler bu hediyeleri bilgisayar oyunları, gameboy. vb hediyeler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 20
TV reklamlarında görerek sahip olup olmamasının SED'lere göre dağılımı

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
TV'den görerek sahip olduğu oyuncak var mı?				
Evet	1,0%	12,6%	14,6%	28,3%
Hayır	23,2%	31,3%	17,2%	71,7%
Toplam	24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

Tablo 19'da görüldüğü gibi alt SED'deki çocukların anneleri (1,0 %), TV reklamlarında görerek sahip olduğu oyuncak var mı sorusuna orta (12,6 %) ve üst (14,6 %) SED'lerdeki çocukların annelerinden daha az oranda evet yanıtı vermişlerdir. SED'ler arasındaki bu yanıtlar kaykare sonuçlarına göre anlamlı farklılık ($\chi^2_{(1-2)}=23,5$; $p=.000$) göstermektedir. Ne var ki TV'den görerek sahip oldukları oyuncakların sayısına bakıldığında cinsiyet ($\chi^2_{(1-3)}=,465$; $p=.927$), SED ($\chi^2_{(1-6)}=4,20$; $p=.650$) ve sınıf düzeyi ($\chi^2_{(1-6)}=7,27$; $p=.296$) açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Genel olarak bakıldığında çocukların TV reklamlarından görerek sahip oldukları oyuncak sayısı tüm SED'lerde 0-5 arasında bulunmaktadır, dolayısıyla oldukça düşük orandadır.

Tablo 21
Bilgisayar oyunu olup olmamasının cinsiyetlere göre dağılımı

Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Bilgisayar oyunu var mı			
Evet	16,2%	26,8%	42,9%
Hayır	34,8%	22,2%	57,1%
Toplam	51,0%	49,0%	100,0%

Çocukların bilgisayar oyununa sahip olup olmamaları cinsiyetler arasında farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(1-1)}=10,6$; $p=.001$). Kızlar (16,2 %) erkeklere (26,8%) göre daha az bilgisayar oyununa sahip görünmektedirler.

Tablo 22
Bilgisayar oyunu olup olmamasının SED'lere göre dağılımı

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Bilgisayar oyunu var mı?				
Evet	1,0%	19,2%	22,7%	42,9%
Hayır	23,2%	24,7%	9,1%	57,1%
Toplam	24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

Tablo 22'de görüldüğü gibi SED'lere göre de çocukların bilgisayar oyununa sahip olup olmamasında anlamlı farklılıklar vardır ($\chi^2_{(1-2)}=10,6$; $p=.001$). Alt SED'deki çocukların (1,0 %), orta SED'deki (19,2%) ve üst SED'deki (22,7 %) çocuklara göre daha az bilgisayar oyunu olduğu anlaşılmaktadır.

Anlamli görünen bu farklılıklara rağmen bilgisayar oyunlarının sayıları cinsiyet ($\chi^2_{(1-4)}=4,90$; $p=.297$), SED ($\chi^2_{(1-8)}=4,99$; $p=.758$) ve sınıf düzeyleri ($\chi^2_{(1-8)}=6,96$; $p=.540$) açısından karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 23
Oyuncak sayısının yeterliğinin SED'lere göre dağılımı

SED	Alt SED	Orta SED	Üst SED	Toplam
Oyuncak sayısı yeterli mi?				
Yeterli	2,1%	24,7%	26,3%	53,1%
Kısmen	4,6%	16,0%	5,2%	25,8%
Yeterli değil	17,0%	3,1%	,5%	20,6%
Toplam	24,2%	43,8%	32,0%	100,0%

Tablo 23'de görüldüğü gibi anneler çocuklarının oyuncak sayısının yeterliğine ilişkin kanıları SED'ler arasında farklılık göstermektedir ve bu farklılık anlamlıdır ($\chi^2_{(1-6)}=112,15$; $p=.000$). Alt SED'deki anneler çoğunlukla çocuklarının oyuncak sayısını yeterli bulmazken (17,0 %), burada yeterli bulanların yüzdesi (2,1 %) diğer SED'lere göre oldukça düşüktür. Diğer yandan üst SED'deki annelerin çoğunluğu çocuklarının sahip olduğu oyuncak sayısını yeterli bulduğunu belirtmiştir (26,3 %). Üst SED'de yetersiz bulan ya da kısmen yeterli bulan annelerin yüzdesi düşüktür. Orta SED'de ise yeterli olmadığını düşünen annelerin yüzdesi (3,1 %) yeterli bulanlara (24,7 %) ya da kısmen yeterli bulanlara (16,0 %) göre düşüktür.

Tablo 24
Çocukların sahip oldukları oyuncak türlerinin cinsiyete göre dağılımı

Oyuncaklar	Kızlar	Erkekler	χ^2	p
Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar	%50,0	%13,8	103,51*	,000
Evcilik setleri,kumandasız arabalar,vb	%32,7	%21,9	7,29*	,007
Legolar, yapbozlar, bloklar, vb.	%33,2	%34,7	7,64	,382
Elektronik oyuncaklar	%18,4	%30,6	13,76*	,000
Elişi oyuncakları	%39,8	%25,0	15,60*	,000
Eğitici oyuncaklar	%24,0	%19,9	,808	,369
Masa oyunları	%12,2	%12,8	1,04	,592
Müzikli oyuncaklar	%21,9	%15,8	2,39	,122
Hareketli oyuncaklar	%29,6	%32,7	1,56	,211
Oyun malzemeleri	%35,7	%35,7	,204	,651
Güncel kahramanlar	%7,7	%22,4	22,13*	,000
Oyuncak silahlar	%2,0	%29,1	70,06*	,000
Maketler	%6,1	%14,3	8,88*	,003
Ev gereçleri	%11,2	%5,1	4,81*	,028
Diğer	%2,0	%2,6	,163	,686

Tablo 24'deki veriler kızların en çok bebek (% 50), elışı oyuncakları (% 39,5) ve oyun malzemeleri (% 35,7) sahibi olduklarını, bunları legoların (% 33,2), evcilik setlerinin (% 32,7) ve hareketli oyuncakların (% 29,6) izlediğini göstermektedir. Erkek çocuklar ise en çok oyun malzemelerine (% 35,7), legolara (% 34,7) ve hareketli oyuncaklara (% 32,7) sahiptir; bunları oyuncak silahlar (% 29,1), elışı oyuncakları (% 25,0) ve güncel kahramanlar (%22,4) izlemektedir. Cinsiyetler arasındaki farklılık bebeklerde ($\chi^2_{(1-1)}=103,51$; $p=.000$), evcilik setlerinde ($\chi^2_{(1-1)}=7,29$; $p=.007$), elektronik oyuncaklarda ($\chi^2_{(1-1)}=13,76$; $p=.000$), güncel kahramanlarda ($\chi^2_{(1-1)}=22,13$; $p=.000$),

oyuncak silahlarda ($\chi^2_{(1-1)}=70,06$; $p=.000$), maketlerde ($\chi^2_{(1-1)}=8,88$; $p=.003$) ve ev gereçlerinde ($\chi^2_{(1-1)}=4,81$; $p=.028$) anlamlıdır.

Tablo 25
Çocukların sahip oldukları oyuncak türlerinin SED'e göre dağılımı

Oyuncaklar	Alt SED	Orta SED	Üst SED	χ^2	p
Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar	%11,7	%29,6	%22,4	5,09	,078
Evcilik setleri,kumandasız arabalar,vb	%4,6	%27,6	%22,4	30,63*	,000
Legolar, yapbozlar, bloklar, vb.	%33,2	%33,2	%24,0	13,58*	,001
Elektronik oyuncaklar	%4,6	%22,4	%21,9	25,38*	,000
Elişi oyuncakları	%10,2	%30,1	%24,5	13,09*	,001
Eğitici oyuncaklar	%4,1	%17,9	%21,9	28,77*	,000
Masa oyunları	%1,5	%12,2	%11,2	14,40*	,006
Müzikli oyuncaklar	%5,6	%16,8	%15,3	6,36*	,042
Hareketli oyuncaklar	%5,6	%31,6	%25,0	38,24*	,000
Oyun malzemeleri	%15,3	%33,2	%23,0	1,32	,514
Güncel kahramanlar	%1,0	%13,8	%15,3	23,72*	,000
Oyuncak silahlar	%7,1	%10,7	%13,3	5,01	,081
Maketler	%3,6	%10,7	%6,1	1,58	,454
Ev gereçleri	%3,6	%7,7	%5,1	,104	,949
Diğer	%1,0	%2,0	%1,5	0,10	,995

Tablo 25'te oyuncak türlerinin SED'e göre dağılımında, alt SED'de en çok legolar (% 32,2), oyun malzemesi (% 15,3) ve bebekler (% 11,7) görülmekte, bunları elişi oyuncakları (% 11,7) izlemektedir. Orta SED'de oyun malzemeleri (% 33,2), legolar (% 33,2), hareketli oyuncaklar (% 31,6), elişi oyuncakları (% 30,1), bebekler (% 29, 6), evcilik setleri (% 27,6) başta gelmektedir. Üst SED'de ise hareketli oyuncaklar (% 25,0), elişi oyuncakları (% 24,5), legolar (%24,0), oyun malzemeleri (% 23,0) ilk sıraları almakta; bunları bebekler (% 22,4), evcilik setleri (% 22,4), elektronik oyuncaklar (%21,9) izlemektedir. Evcilik setleri ($\chi^2_{(1-2)}=30,63$; $p=.000$), legolar ($\chi^2_{(1-2)}=13,58$; $p=.001$), elektronik oyuncaklar ($\chi^2_{(1-2)}=25,38$; $p=.000$), elişi oyuncakları ($\chi^2_{(1-2)}=13,09$; $p=.001$), eğitici oyuncaklar ($\chi^2_{(1-2)}=28,77$; $p=.000$), masa oyunları ($\chi^2_{(1-2)}=14,40$; $p=.006$), müzikli oyuncaklar ($\chi^2_{(1-2)}=6,36$; $p=.042$), hareketli oyuncaklar ($\chi^2_{(1-2)}=38,24$; $p=.000$), güncel kahramanlarda ($\chi^2_{(1-2)}=23,72$; $p=.000$) SED'ler arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 26
Çocukların sahip oldukları oyuncak türlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Oyuncaklar	1. Sınıf	2. Sınıf	Anasınıfı	χ^2	p
Bebekler/hayvanlar/yumuşak oyuncaklar	%23,5	%25,5	%14,8	1,44	,486
Evcilik setleri,kumandasız arabalar,vb	%21,9	%17,9	%14,8	2,08	,353
Legolar, yapbozlar, bloklar, vb.	%26,0	%21,4	%20,4	7,08*	,029
Elektronik oyuncaklar	%18,9	%17,9	%12,2	,135	,935
Elişi oyuncakları	%25,0	%19,9	%19,9	8,13*	,017
Eğitici oyuncaklar	%16,3	%15,8	%11,7	,151	,927
Masa oyunları	%8,7	%12,2	%4,1	7,39	,116
Müzikli oyuncaklar	%16,8	%13,8	%7,1	3,76	,152
Hareketli oyuncaklar	%22,4	%24,5	%15,3	,610	,737
Oyun malzemeleri	%26,0	%26,0	%19,4	687	709
Güncel kahramanlar	%12,2	%11,2	%6,6	,667	,716
Oyuncak silahlar	%11,7	%11,7	%7,7	0,39	,980
Maketler	%5,6	%9,7	%5,1	2,70	,259
Ev gereçleri	%7,1	%4,6	%4,6	1,39	,499
Diğer	%1,0	%2,6	%1,0	1,46	,482

Tablo 26'daki veriler ana sınıfların en çok legolar (%20,4), elişi oyuncakları (%19,9) ve oyun malzemeleri (% 19,4) sahibi olduklarını, benzer biçimde 1. sınıfların en çok legolara, (% 26,0) oyun malzemesine (% 26,0) ve elişi oyuncaklarına (%25,0) sahip olduklarını göstermektedir. 2. sınıflar ise en çok oyun malzemelerine (% 26,0), bebeklere (% 25,5) ve hareketli oyuncaklara (% 24,5) sahiptir. Sınıflar arasındaki farklılık legolarda ($\chi^2_{(1-2)}=7,08$; $p=.029$) ve elişi oyuncaklarında ($\chi^2_{(1-2)}=8,13$; $p=.017$) anlamlıdır.

Tablo 27
Çocuğa oyuncak satın alınırken dikkat edilen özelliklerin cinsiyete göre dağılımı

Oyuncaklar	Kız	Erkek	χ^2	p
Oyuncağın fiyatı/ekonomik olması	%34,3	%35,4	,548	,459
Çocuğun isteği	%37,4	%34,3	,244	,621
Oyuncağın güvenli ve tehlikesiz oluşu	%37,4	%39,4	1,41	,234
Çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu	%43,4	%39,4	2,06	,356
Çekiciliği	%5,1	%3,0	,920	,338
Başkalarının önerisi	%1,0	%0	1,94	,164
Reklamların etkisi	%0,5	%0,5	,001	,977
Oyuncağın güncel olup olmamasına	%4,5	%4,0	0,28	,868
Diğer	%1,0	%1,5	,249	,618

Tablo 27'de görüldüğü gibi çocuğa oyuncak satın alınırken dikkat edilen özellikler açısından cinsiyete göre farklılık saptanmamıştır. Ancak oyuncak satın alınırken hem kızlarda hem de erkek çocuklarda annelerin en çok çocuğun gelişim düzeyine uygunluğuna (kızlarda % 43,4; erkeklerde % 39,4) ve oyuncağın tehlikesiz ve güvenli oluşuna (kızlarda % 37,4; erkeklerde % 39,4) dikkat ettikleri görülmektedir. Bu sırayı kızlarda çocuğun isteği (%37,4) ve oyuncağın fiyatı (% 34,3) izlerken, erkek çocuklarda ise gelişim düzeyine uygunluğu (% 39,4) ve oyuncağın fiyatı (% 35,4) üçüncü sırada yer almıştır.

Tablo 28
Çocuğa oyuncak satın alınırken dikkat edilen özelliklerin SED'lere göre dağılımı

Oyuncaklar	Alt SED	Orta SED	Üst SED	χ^2	p
Oyuncağın fiyatı/ekonomik olması	%18,7	%30,8	%20,2	2,39	,302
Çocuğun isteği	%13,1	%34,3	%24,2	9,69*	,008
Oyuncağın güvenli ve tehlikesiz oluşu	%19,2	%34,8	%22,7	1,47	,478
Çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu	%15,7	%37,9	%29,3	19,42*	,001
Çekiciliği	%2,5	%5,1	%0,5	5,29	,071
Başkalarının önerisi	%0	%1,0	%0	2,57	,276
Reklamların etkisi	%0	%0,5	%0,5	,717	,699
Oyuncağın güncel olup olmamasına	%0,5	%4,5	%3,5	3,44	,179
Diğer	%0,5	%1,5	%0,5	,564	,754

Tablo 28'deki verilere göre oyuncak alınırken en çok dikkat edilen noktalar alt SED'de güvenli oluş (% 19,2), orta SED'de gelişime uygunluk (% 37,9), üst SED'de yine gelişime uygundur (% 29,3). İkinci önemli nokta alt SED'de fiyat (% 18,7), orta SED'de güvenli oluş (% 34,8), üst SED'de çocuğun isteğidir (% 24,2). Alt SED üçüncü sırada gelişime uygunluğa (% 15,7), orta SED çocuğun isteğine (34,3), üst SED güvenli oluşa (% 22,7) dikkat etmektedir. SED'ler arasında farklılık gelişime uygunluk ($\chi^2_{(1-4)}=19,42$; $p=.001$) ve çocuğun isteği ($\chi^2_{(1-2)}=9,69$; $p=.008$) açısından anlamlıdır.

Tablo 29**Çocuğa oyuncak satın alınırken dikkat edilen özelliklerin sınıf düzeyine göre dağılımı**

Oyuncaklar	1. Sınıf	2. Sınıf	Anasınıfı	χ^2	p
Oyuncağın fiyatı/ekonomik olması	%25,8	%25,8	%18,2	,229	,892
Çocuğun isteği	%27,3	%24,7	%19,7	1,73	,920
Oyuncağın güvenli ve tehlikesiz oluşu	%30,3	%25,3	%21,2	4,70	,95
Çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu	%29,8	%31,3	%21,7	4,96	,291
Çekiciliği	%5,6	%2,0	%,5	7,53*	,023
Başkalarının önerisi	%0	%1,0	%0	3,46	,177
Reklamların etkisi	%0	%1,0	%0	3,46	,177
Oyuncağın güncel olup olmamasına	%5,6	%2,0	%1,0	5,77	0,56
Diğer	%,5	%1,5	%,5	1,23	,540

Tablo 29'a göre oyuncak alırken en çok dikkat edilen noktalar sınıf düzeyleri açısından yalnızca oyuncağın çekiciliğinde sınıflar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ($\chi^2_{(1-2)}=7,53$; $p=.023$). Anasınıflarında ve 2. sınıflarda gelişime uygunluk (sırasıyla %21,7 ve % 31,3) en çok dikkat edilen özellik olurken, 1. sınıflarda güvenli oluşu (% 30,3) birinci sırada yer almıştır.

BULGULARIN TOPLUCA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular topluca ele alınacak ve özellikle araştırma amacına uygun olarak önemli görülen bulgular değerlendirilecektir. Bunu yaparken literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalara gidilecek; ilgili kavram ve kuramlar temelinde yorumlar yapılacaktır.

Öncelikle araştırmanın adını oluşturan çocukların "oyuncak sandıklarında" neler var sorusunun yanıtının arandığı çalışmada, çocukların sahip oldukları oyuncak sayısı ile oyuncak türleri sorulmuştur. Genel olarak bakıldığında çocukların ortalama 21-50 arasında sayıda oyuncağa sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından oyuncak sayılarında anlamlı farklılık görülme de, SED'ler arasındaki farklılık dikkat çekicidir. Üst SED'deki çocuklar diğer SED'lerdeki yaşlılarına oranla daha fazla sayıda oyuncağa sahip olmaktadır. Üst SED'deki çocuklar yalnızca oyuncak sayısı bakımından değil, oyuncak türleri açısından da avantajlı görünmektedir. Ne var ki orta SED'deki çocukların hemen hemen bütün türlerdeki oyuncaklara özellikle alt SED'deki çocuklardan daha fazla sahip oldukları dikkat çekicidir. Sandıklardaki oyuncak türlerine eğildiğimizde kızların bebekler, evcilik setleri, eliş oyuncakları ile; erkek çocukların ise oyun malzemeleri, legolar ve hareketli oyuncaklar ile ilgili oldukları dikkat çekmektedir. Diğer yandan SED'ler arasında karşılaştırmalar yapıldığında, alt ve orta SED'de legolar ve oyun malzemeleri; üst SED'de

hareketli oyuncaklar ile eliş oyuncakları ilk sıraları almaktadır. Sınıf düzeyine göre bakıldığında ise bütün sınıf düzeylerindeki çocukların en çok legolar, eliş oyuncakları ve oyun malzemelerine sahip oldukları söylenebilir. Legolar ve eliş oyuncaklarına sahip olma açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Çocukların oyuncaklarının nerenin üretimi olduğuna dikkat edildiğinde, SED'ler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Üst SED'deki çocuklar çoğunlukla ithal oyuncaklara sahip olurken, orta SED'deki çocukların yabancı oyuncakların yerli taklitlerine sahip oldukları ve alt SED'deki

çocukların ise daha çok Türk markası oyuncaklara sahip oldukları dikkat çekicidir. Alt SED'deki çocuklar çok az sayıda ithal oyuncuğa sahip olmaktadır.

Oyuncak sandığındaki oyuncaklar arasında güncel kahramanlarla ilgili oyuncuğun olup olmaması hem cinsiyetler, hem de SED'ler arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir. Erkek çocuklar kızlara göre; üst SED'deki çocukların da alt ve orta SED'lerdeki çocuklara göre daha çok güncel kahramanlarla ilgili oyuncuğa sahip oldukları belirlenmiştir. Alt SED'deki çocuklar yok denecek kadar az oranda bu tür oyuncaklara sahiptirler.

Güncel kahramanlarla ilgili oyuncaklara sahip olma yolları da yine hem cinsiyet hem de SED değişkenine göre farklıdır. Ne var ki her iki cinsiyet de mağazadan oyuncuğun orijinalini satın alarak sahip olmaktadır. SED'ler açısından karşılaştırma yapıldığında Üst ve orta SED'lerdeki çocuklar mağazadan orijinal oyuncak satın alarak ya da fast-food restoranların promosyonu olarak sahip olurken, alt SED'de çocuklar güncel kahramanlarla ilgili oyuncakları pazardan ya da sokaktan oyuncuğun taklidini satın alarak sahip olmaktadır.

Diğer yandan bilgisayar oyunlarına sahip olup olmama açısından değişkenler arasında karşılaştırmalar yapıldığında, sınıf düzeyleri açısından değil ama cinsiyet ve SED açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Erkek çocuklar kız çocuklardan ve üst SED'deki çocuklar diğer SED'lerden daha fazla oranda bilgisayar oyununa sahiptirler. Alt SED'de çocuğunun bilgisayar oyunu olduğunu işaretleyen annelerin yüzdesi %1 olması dikkat çekicidir.

Çocukların TV reklamlarından görerek sahip olduğu oyuncaklara bakıldığında tüm SED'lerde sayı olarak (0-5 arası) oldukça düşük bir sayı karşımıza çıksa da, SED'ler arasında reklamlardan görerek oyuncuğa sahip olup olmama açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Çocuklara oyuncak hediye edilip edilmediği sınıf düzeyleri ve cinsiyet açısından farklılık göstermese de, SED'ler arasında anlamlı farklılıklar göstermiştir. En az alt SED'deki çocuklara oyuncak hediye edilirken, bunu üst SED'deki çocuklar izlemiş, en çok hediye edilen grup ise orta SED olarak belirlenmiştir. Ne zaman oyuncak hediye edildiği ise yine SED'ler arasında değişkenlik göstermiştir. Ne var ki bütün SED'lerde en çok oyuncak hediye edilen zaman doğum günleri ve çocuğun iyi bir davranışta bulunduğu zaman olarak belirlenmiştir. Bu sırayı bayramlar izlemektedir. Yılbaşında oyuncak hediye etmek çok düşük bir yüzde ile yalnızca üst SED'de ortaya çıkmaktadır ve anne ya da babanın seyahat dönüşü oyuncak hediye etmek alt SED'de hiç görülmezken, en çok üst SED'de gözlemlenmiştir. Oyuncuğu kimin hediye ettiğine odaklanıldığında ise tüm SED'lerde anne ve babaların en çok oyuncak hediye eden kişiler oldukları, bunu teyze/amca/dayı/hala gibi akrabaların izlediği görülmektedir. Alt SED'de büyükanne ve büyükbabalar en çok alt SED'de ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Best, J. (1998). Too much fun: Toys as social problems and the interpretation of culture. **Symbolic Interaction**, 21(2), 197-213.
- Bradbard, M.R. (1985). Sex differences in adult gifts and children's toy requests at Christmas, **Psychological Reports**, 56,969-970.
- Brougère, G. (2001). Rituel social et projeet educatif dans la constitution du parc a jouet du jeune enfant. (Social ritual and educational project in the make-up of young children's toys park). B. Onur (Ed.) in **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk** (3rd National Child Culture Congress: Changing Childhood in the World and in Turkey-October 16-18, 2000). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Butsch, R. (1984). The commodification of leisure: The case of the model airplane hobby and industry. **Qualitative Sociology**, 7, 217-35.
- Cross, G. (1997). **Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood**. Cambridge: Harvard University Press.
- Flemming, D. (1996). **Powerplay: Toys as Popular Culture**. Manchester: Manchester University Press
- Higgins, K.T. (1985). Research, marketing not playthings for toymakers. **Marketing News**, 19, 14, 5 July.
- Kline, S. (1995). **Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing**. New York: Verso.
- Kline, S and Smith, P.K. (1993). A global play? Comparing US, Canadian, British and Japanese toy commercials. **Ethnographica**, 9, **Special Issue on Children's Play**, Pelopannesian Folklore Foundation, Athens, 183-191.
- Morris, K. (1992). Toys need no transition. **Financial Worlds**, 161, 20, 13 October.
- Onur, B.; Çelen, N.; Çok, F.; Artar, M. ve Demir Şener, T. (1998). Türkiye'de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi, **A.U. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 30(1), 45-74.
- Rogers, C.S. and Sawyers, J.K. (1995). **Play in the Lives of Children**. Washington. NAEYC.
- Rossie, J.P. (1999). **Toys, Culture and Society: An Antropological Approach with Reference to North Africa and the Sahara**, NCFL-Nordic Center for research on Toys And Educational Media, University of Halmstad: Halmstad.
- Swiniarsky, L. B. (1991). Toys: Universals for teaching global education. **Childhood Education**, Spring, 161-163.
- Sutton-Smith, B. (1986). **Toys as Culture**. New York: Gardner Press.
- Wendy, V. (1998). Barbie Australis: The commercial reinvention of national culture. **Social Identities**, 4(2), 161-177.

Wilkinson, D.Y. (1987). The doll exhibit: A psycho-cultural analysis of black female role stereotypes'.
Journal of Popular Culture, 21, (Fall).

ÇOCUK OYUNLARINDA ÜÇ KUŞAKTA GÖRÜLEN DEĞİŞİMLER: KIRSAL KESİMDE BİR ARAŞTIRMA*

MÜGE ARTAR
BEKİR ONUR
NERMİN ÇELEN

Batı kültüründe oyunlardaki değişimleri belirlemeye yönelik pek çok araştırma vardır. Bu araştırmalar oyunun mevsimler, iklim, etnik gelenekler ve diğer çevresel ve demografik etmenler tarafından biçimlendirildiğini ileri sürmektedir (akt. Mergen, 1991). Bazı oyun kuramcıları oyunu bireyci doğasına önem vermişlerdir (Piaget, 1962). Başka kuramcılar ise araştırmalarını asıl sorun olarak oyunun sosyo-kültürel boyutuna dayandırmışlardır. Piaget, kuramını doğal bağlama yoğunlaştırmamış ve yalnızca gelişim evrelerini tanımayı ve soyutlamayı amaçlamıştır. Yeni araştırmacılar kültürel olarak belirlenen davranış örüntülerine ağırlık verdiler. Vygotsky de (1978) kültüre ve oyunun öğrenilmiş doğasına önem vermiştir. Feitelson'un (1975) meta-analizinde ve pek çok etnografik araştırmada oyunun öğrenilmiş doğası vurgulanmaktadır (akt. Fleer, 1999). Gaskin ve Göncü'nün (1999) etnografik araştırması oyunun kültürden kültüre değişen doğasına ilişkin kanıtlar sağlamıştır.

Sosyal ve teknolojik değişimler de oyunu etkilemektedir. Smith ve Rosenberg'in (1961) çalışması oyun etkinliğinde zaman içinde değişimler olduğunu gösterdi. Mergen (1991) ve başkaları oyuncak tercihinde toplumsal cinsiyet açısından benzer değişimleri saptadılar. Bulgular oyun etkinliklerinde kuşaklar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar teknolojik değişimlerin ve iletişim araçlarının sonucudur. Rossie'nin (1993) Tunus Sahrası'nda çocuk oyun üzerindeki araştırmaları da benzer bulguları vermektedir. Aynı kültür içinde bile kuşak farklılıkları toplumsal bağlamın oyunları, oyuncakları ve oyun araçlarını nasıl etkilediğini gösteren iyi bir kanıttır.

Smilansky (1968) sosyo-ekonomik faktörlerin çocukların oyun etkinliğini belirlediğini belirtmektedir. Alt sosyo-ekonomik ailelerden gelen çocuklar çok az oyun oynamakta ve sosyo-dramatik oyuna katılmamaktadır. Feitelson'a (1977) göre, sadece ekonomik etmenler değil Batılı ve Batılı-olmayan kültürler arasındaki farklılıklar da oyunların içeriğini ve kurallarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Bir toplumda oyuna verilen değer farklı olabilir. Bazı anababalar çocuklarını oyun oynamaya cesaretlendirmemektedir. Bu anababalar çocuklardan hayvanları beslemeye, ürün kaldırmaya, yemek pişirmeye, başka üretici etkinliklere yardım etmek gibi oyundan daha değerli etkinlikler yapmalarını

* Bu makale daha önce aşağıda belirtilen kaynakta yayımlanmıştır:

Artar, M., Onur, B., Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler, **Çocuk Forumu**, 5(1), 35- 39.

Bu araştırma aşağıda belirtilen uluslararası kongrede bildiri olarak sunulmuştur:

Artar, M., Onur, B., Çelen, N. Changes in children's games through three generations: A study in a rural setting in Turkey, *Dimensions of Play Conference*, July 24-27, 2001, Sheffield, England.

istemektedirler. Ailelerin -özellikle annelerin- oyun konusundaki tutumları çocukların oyun oynamalarında çok önemli bir etmendir (akt. Farver, Kim ve Lee, 1995). Çocukların büyüklerle etkileşimleri onların oyun oynamayı öğrenmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olmaktadır.

Göncü ve diğerlerinin (1999) araştırması Leont'ev'in kuramına dayanmakta ve ekonomik yapının, toplumsal inançların ve değerlerin oyunu nasıl belirlediğini ve çocukların oyunda kendi dünyalarını nasıl tasarladığını açıklamaya çalışmaktadır. Leont'ev'in Göncü'nün ve Rossie'nin bakış açıları bu araştırmada da benimsenmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye'de iki köyde üç kuşak içinde oyunların yapısındaki ve tanımlanmasındaki değişimleri saptamaktır. Oyunun kuralları, süresi, oyuncuların sayısı, oyunda kullanılan araçlar gibi yapısal özelliklerin belirlenmesi hedef alınmıştır. Oyunların toplumsal özellikleri; oyunun kimden öğrenildiği, anababaların oyun oynamayı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı gibi sorularla belirlenmeye çalışılmıştır. Yetişkin müdahalesi, okullaşma, ulaşım, tüketim alışkanlıkları, kitle iletişim araçları gibi değişkenler arasındaki ilişkiler ve oyunların yapısındaki değişimler de ele alınmıştır.

Çocuk oyunları konusunda Türkiye'nin birçok bölgesinde folklorik anlamda pek çok betimsel araştırma yapılmıştır; ama bunların hepsi derleme araştırmasıdır ve hemen hemen hiçbiri oyunların zaman içindeki değişimini açıklamaya yönelik değildir.

Yöntem

Araştırmanın örnekleme Bursa'nın Hasköy ve Dedeköy adlı köylerindeki aileler arasından seçildi. Örnekleme yaklaşık 10 yaşlarında 6 erkek 6 kız çocuk ve onların anababaları ve büyükanababaları girdi. Böylece toplam denek sayısı 60 olmaktadır. Annelerin ortalama yaşı 30, babaların 33, büyükannelerin 53, büyükbabaların 63'tür. Köy okulun öğretmenleri araştırmacıların ailelerle temas kurmasında yardımcı olmuşlardır.

Araştırma niteliksel yöntemle yapıldı. Niteliksel yöntem doğrudan veri toplamayı sağlayan betimsel türde bir araştırma yöntemidir. Araştırmacı üründen çok süreçle ilgilenir. Niteliksel yaklaşımda "anlam" asıl ilgi konusudur. Veriler tümevarım yaklaşımıyla çözümlenir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Veriler örnekleme giren evlerdeki kişilerle derinliğine mülakatlar yapılarak toplandı. Eğitilmiş iki mülakatçı, "Hangi oyunları oynuyorsunuz?" ya da "Hangi oyunları oynardınız?" gibi sorularla aile üyeleriyle mülakatlar yaptı. Mülakatçılardan biri soruları sordu, diğeri notlar aldı. Mülakatlar içerik analizi tekniğiyle çözümlendi.

Bulgular

Araştırmanın belli başlı bulguları görüşme formundaki sırayla aşağıda aktarılmaktadır. Bulgulara ilişkin bazı ayrıntılar da son bir parafıta topluca verilmektedir.

Üç kuşağın *oyun davranışı* karşılaştırıldığında, birinci ve ikinci kuşağın üçüncü kuşaktan daha fazla oynadığı görülmektedir. Büyükanababalar toplam oyun sayısının (253 oyun) %40'ını, anababalar %42'sini, buna karşılık çocuklar %18'ini rapor etmektedir. Oyun türlerine göre bakıldığında, ilk iki kuşakta oyun çeşitlerinin üçüncü kuşaktakinden çok daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Birinci

kuşakta 35 oyunun, ikinci kuşakta 30 oyunun, buna karşılık üçüncü kuşakta 16 oyunun adı verilmektedir. Büyükanababa ve anababaların verdiği oyun adları birbirine çok yakın olduğu halde, çocukların verdiği oyun adlarını yarıya yakınının yeni olduğu görülmektedir (çocuklarda 16 oyundan 10'u eski, 6'sı yeni oyundur). Bu bulgu büyükanababaların ve anababaların bugünkü çocuklara oranla çok daha fazla ve çeşitli oyun oynadıklarını açıkça göstermektedir.

Oyunların *kimden* öğrenildiğine bakıldığında, her üç kuşakta da oyun öğrenme kaynağı olarak en çok büyük çocuklar (%45), ikinci sırada arkadaşlar (%22), üçüncü sırada aile büyükleri (%16), dördüncü sırada ağabey ve ablalar (%9), en sonunda da diğer kişiler (%8) gelmektedir. Oyunların aktarılma yöntemi üç kuşak için de en çok seyretme (%49), sonra öğretme ve anlatma (%32), son olarak da büyük çocuklarla birlikte oynamadır (%19). Öğretme yoluyla oyun aktarma yönteminin en yüksek oranda (%54) üçüncü kuşakta olduğu görülmektedir. Bu bulgu oyunları öğrenme kaynağının değişmediğini, ama yönteminin değiştiğini göstermektedir. Böylece eski kuşaklarda oyunun öğrenilmesinde daha çok toplumsal aktarımın, yeni kuşaklarda ise formal öğretimin etkisinden söz edilebilir.

Oyunların *nerede* oynandığı konusunda üç merkez öne çıkmaktadır. Evin önü ya da bahçesi (%28), okul bahçesi (%25), köy meydanı (%21) üç kuşakta da söz konusudur. Köy meydanı daha çok ilk iki kuşakta ve erkek çocuklar tarafından kullanılmakta (%40 ve %45), buna karşılık son kuşakta bu kullanım oldukça azalmaktadır (%10). Cinsiyet açısından bakıldığında kız çocukların üç kuşakta da köy meydanını hiç kullanmadıkları dikkati çekmektedir. Burada en önemli bulgu kız çocukların köyün ortak kamusal alanını oyun için kullanamayışına ilişkindir.

Oyunların *ne zaman* oynandığına bakıldığında, en çok akşamüstü (%47), başka bir deyişle okuldan çıkınca oyun oynanmaktadır ve bu özellik üç kuşak için de aynıdır. Mevsimler açısından yaz aylarının oranı yüksektir, ama erkeklerin kışın -yani ev içinde- oynamadığı (%85), ev içinde daha çok kızların oynadığı (%80) görülmektedir. Bu bulguda da cinsiyet farklılığı belirgindir.

Oyun araçları konusunda birinci (%40) ve ikinci (%42) kuşakta taş birinci sırada, top ikinci sırada (iki kuşakta da %32) gelmektedir; üçüncü kuşakta ise top (%40) birinci sırayı almaktadır. Taso (%100) üçüncü kuşağın, gazoz kapağı (%100) ikinci kuşağın, çelik-çomak (%92) birinci kuşağın oyun aracı olarak öne çıkmaktadır. Cinsiyet farklılığı açısından her üç kuşak için de ev eşyası, mutfak eşyası, ot ve çiçek sadece kızlar için önem taşımaktadır. Bilya (%90) ve tel (%100) ise erkekler için önemli oyun araçlarıdır. Bu bulgu büyükanababaların çevrede bulunabilecek doğal nesnelere, anababaların evde bulabilecekleri nesnelere, en genç kuşağın ise satın alınan nesnelere oynadıklarını ortaya koymaktadır.

Şarkılı-tekerlemeli oyunlar içinde her üç kuşakta da “yağ satarım, bal satarım” en çok (%80) oynanan oyundur, ancak üçüncü kuşaktaki oranı (%22) daha düşüktür. Bu oyun her üç kuşakta da en çok (%76) kızlar tarafından oynanmaktadır. Erkeklerin bu oyunu kız oyunu olarak gördükleri için pek oynamadıkları, eğer kızlarla oynuyorlarsa şarkıyı da söyledikleri anlaşılmaktadır.

Anababaların oyuna katılıp katılmadığı sorulduğunda, her üç kuşakta da anababaların çocuklarla oynamadığı çoğunlukla (%78) dile getirilmektedir. Anababaların birlikte oynadığı belirtildiğinde her üç kuşakta da bu oyunun sadece futbol olduğu ve babaların oğullarıyla oynadığı anlaşılmaktadır. “Bizimle bazen oynarlar” denildiğinde her üç kuşakta da bunu sadece kızlar (%100) söylemektedir ve annelerin ev işi yaparken kız çocukları evcilik oyununa katıldıkları belirtilmektedir. Bir dede, “köy yerinde anababalar oyun oynamaya teşvik etmezler, mutlaka kendisine bir faydan olsun isterdi” demektedir. Bir nine de, “onlar bizimle oynamazlardı, aylak bulurlarsa bizi hemen işin başına gönderirlerdi” demiştir. Büyükbabalar çocukla birlikte oynamamayı bir tür ilgisizlikle ya da boşvermeyle açıklamaktadırlar.

Oyun *yetişkin müdahalesi* olup olmadığı konusunda, üç kuşakta da “karışmazlar” yanıtı %80 oranında öne çıkmaktadır. Neden olarak da işinde gücünde olan anababaların çocukların ne yaptığını bilemeyeceği açıklaması yapılmaktadır. Son iki bulgu birlikte düşünüldüğünde, anababaların çocuklarıyla birlikte oynamadıkları, ama onlara çok fazla müdahale de etmedikleri anlaşılmaktadır.

Oyuncaklar konusunda ilk iki kuşağın hiç fabrikasyon oyuncacı olmadığı, sadece ikinci kuşakta plastik kamyona rastlandığı (%2) görülmektedir. Üçüncü kuşakta ise hiç el yapımı oyuncak bulunmamaktadır. El yapımı oyuncaklar incelendiğinde, çaput bebeklerin sadece kızlar için ve anneleri tarafından yapıldığı; tel arabanın ise sadece erkekler için ve büyük çocuklar ya da kendileri tarafından yapıldığı bildirilmektedir. Oyuncanın alındığı yer için ilk iki kuşakta hiç yanıt yok; üçüncü kuşakta ise köy pazarı ya da şehir merkezi (Bursa) yanıtı alınmaktadır. İkinci kuşakta köye gelen bir satıcının el yapımı oyuncaklar (çaput top, boyalı toprak bilya) sattığından söz edilmektedir. Bu bulgular, kırsal kesimde büyükanababaların ve anababaların hiç fabrikasyon oyuncacı olmadığını, buna karşılık genç kuşağın da hiç el yapımı oyuncacı olmadığını ortaya koymaktadır. İkinci kuşakta gezgin satıcılar söz konusu iken, üçüncü kuşakta köy pazarında ya da kentte alışveriş söz konusudur. Gerek oyun araçlarına, gerek oyuncaklara ilişkin bu bulgular kırsal kesimde tüketim alışkanlıklarının değişimine bağlı örnekler olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada en küçük kuşağın oyuncak sayısının önceki kuşaklara göre fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılmış önceki oyuncak çalışması (Onur ve ark., 1997) ile karşılaştırıldığında, görece farklı bulgular elde edilmiştir. Köyde üçüncü kuşakta rastlanan oyuncak sayısının önceki çalışmada şehirdeki alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların oyuncak sayısından daha az olduğu gözlenmektedir.

İlk iki kuşağa şimdiki çocukların öncekilerle *aynı oyunları oynayıp oynamadığı* sorulduğunda %47 evet, %53 hayır yanıtı alınmaktadır. Evet diyenlerin, oynama biçimindeki değişiklikten çok oyun türlerindeki değişikliği vurguladıkları anlaşılmaktadır. Üçüncü kuşağa geçen yıl aynı oyunları oynamadığı sorulduğunda, aynı oyunları oynadıkları ve kuralların da hiç değişmediği yanıtı alınmaktadır.

Bu ana bulgulara ek olarak daha önce sözü edilmeyen ayrıntılar aşağıda belirtilmektedir:

-Birinci ve ikinci kuşakta grup oyunları çok iken üçüncü kuşakta bu tür oyunlar azalmaktadır.

-Birinci kuşakta kız çocuklar erkek oyunu olarak tanımlanan oyunları da (birdirbir, bilya) oynamaktadırlar.

-Kiremit devirme ve döndürek oyunlarına sadece birinci kuşakta rastlanmaktadır.

-Oyun alanı olarak yatır çevresine ve çeşme başına ikinci kuşakta ve sadece kızlarda rastlanmaktadır.

-Şarkılı el oyunları sadece kızlarda ve son kuşakta görülmektedir.

-Yerden yüksek adlı (köşe kapmacaya benzer) oyun sadece son kuşakta görülmektedir ve her iki cinsten de vardır.

-Üçüncü kuşakta fabrikasyon oyuncak görülmekte birlikte sayıca çok azdır. En yüksek oranda plastik araba, kamyon ve tasoya rastlanmaktadır.

-Yetişkinlerin müdahalesi olduğunu söyleyenler bunu oyundan eve gelme zamanına müdahale olarak tanımlamaktadırlar (Örneğin bir nine, kendilerine “kızım güneş inmeden eve gel” dendiğini söylemektedir).

Tartışma

Göncü ve arkadaşları (1999), Leont’ev’in kuramına dayanarak, çocukların oyunlarındaki kültürel çeşitliliği saptamak için beş ilke önermektedir: (1) Çocukların içinde yaşadığı toplulukların ekonomik yapısı oyunun bir etkinlik olarak yaşanmasını belirlemektedir. (2) Çocuk oyunlarının anlaşılması çocukların içinde yaşadığı topluluğun oyunun değerine ilişkin inançlarının bilinmesini gerektirmektedir. (3) Çocuk oyunlarının anlaşılması topluluğun oyuna ilişkin değerlerinin çocuklara ne kadar iletildiğini analiz etmeyi gerektirmektedir. (4) Çocuk oyunlarının anlaşılması çocukların kendi dünyalarını oyunda ne kadar temsil ettikleri incelemeyi gerektirmektedir. (5) Çocuk oyunlarının anlaşılması çoklu veri toplamayı ve analiz tekniklerini içeren disiplinlerarası bir metodolojinin benimsenmesini gerektirmektedir. Göncü’ye (2001) göre, çocukların ne sıklıkla oynadığı, oyun arkadaşlarının kim olduğu, oyunların fiziksel ortamı (oyun odası ya da köy meydanı) ve oyuncakların niteliğinin toplumun yapısı tarafından belirlendiğini gösteren bilimsel kanıtlar vardır.

Biz bu araştırmada Göncü ve arkadaşlarının 2. ve 3. önermelerine uygun verileri toplayabildiğimizi düşünüyoruz. Araştırmayı yaptığımız toplulukta yetişkinlerin oyuna ilgisiz kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Köyde büyük-küçük herkesin çalışmak zorunda olması oyuna olumsuz bir değer yüklenmesine neden olmaktadır. Köyde oyuna iyi gözle bakılmadığı ve köy çocuklarının oyun oynamaya pek zaman bulamadıkları Türkiye’de başka araştırmalarda da saptanmaktadır (Yıldırak, 1990). Buna karşılık çocukların oyunlarına yetişkinlerin çok fazla müdahale etmedikleri de dikkati çekmektedir. Kısacası, köy toplumunda oyuna “teşvik” yok, ama “müdahale” de yok denebilir.

Öte yandan, kentleşme, okullaşma, ekonomik gelişme, radyo ve televizyon, ulaşım ve iletişim gibi etmenlerin geleneksel çocukluğu başka yerlerde olduğu gibi Türkiye’de de gitgide ortadan kaldırdığı söylenebilir. Bu koşullar geleneksel oyunların genç kuşaklara aktarılmasını engellemekte, buna karşılık yeni ve farklı oyunların yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Serbest Pazar ekonomisinin ülke çapında yaygınlaştırılması oyuncak endüstrisinin yeni ürünlerini kırsal kesime de taşımakta,

böylece geleneksel oyun araçlarının ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Öte yandan, anababa otoritesinin gevşemesi ve anababa-çocuk ilişkilerinin kısmen zayıflaması da geleneksel mirasın aktarılmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Rossie (2001) çocuk oyunlarının sosyokültürel ve tarihsel bakış açısıyla ele alınmasında geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki sürekliliğin ve kopuşların incelenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları süreklilik/kopukluk değişkenleri açısından değerlendirilecek nitelikte görünmektedir. Değişim gösteren davranışlar şunlardır: Oyun sayısının, oyun türlerinin ve grup oyunlarının geçmişten bugüne doğru azalması; oyun aktarma yönteminin değişmesi; oyun araçlarının doğal nesnelere satın alınan nesnelere doğru değişmesi; sahip olunan oyuncakların geçmişten bugüne doğru artması. Buna karşılık süreklilik gösteren davranışlar da şunlardır: Oyunları öğreten kaynağın hep aynı kalması; oyun oynanan yerlerin ve oyun zamanının değişmemesi; şarkılı-tekerlemeli oyunların değişmemesi; anabaların çocukların oyununa katılmaması ve karışmaması. Bu bulgular kırsal alanda çocukların oyunlarında hem değişim hem süreklilik olduğunu göstermektedir. En önemli oyunların gitgide azalması ve bireyselleşmesi olduğu söylenebilir. Bu sonuç, geleneksel oyunların olduğu gibi geleneksel çocukluğun da gitgide ortadan kalkmakta olduğunu göstermektedir.

Kaynaklar

- Bogdan, R.C. ve Sari K. Bilken (1992). *Qualitative Research for Education*. 2. Baskı, Boston: Allyn and Bacon.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum* (çev. D. Öngen). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Farver, J.A.M., Kim, Y.K. and Lee, Y. (1975). Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors, *Child Development*, vol 66, s. 1089-1097.
- Feitelson, D. (1977). Cross-cultural studies of representational play, B. Tizard ve D. Harvey (yay.), *Biology of Play* içinde. London: William Heinemann Medical Books Ltd.
- Fleer, M. (1999). Universal fantasy: The domination of western theories of play, E. Dav (yay.), *Child's Play* içinde. Sydney: MacLennan+Petty, s. 67-80.
- Gaskins, S. Ve Göncü, A. (1992). Cultural variations in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 31-35.
- Göncü, A., Tuermer, J. and Johnson (1999). Children's play as cultural activity, A. Göncü (yay.), *Children's Engagement in the World* içinde. Cambridge University Press.
- Göncü, A. (2001). Çocuk oyunlarının gelişiminde toplumsal ve kültürel bağlamın rolü (The role of social and cultural context in the development of children's play), B. Onur (yay.), *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk* içinde. Ankara University Center for Research on Child Culture.
- Mergen, B. (1991). Ninety-five years of historical change in the game preferences of American children, *Play and Culture*, 4, s. 272-283.

- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M., Demir, T. (1998). Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey, G. Brougere (yay.), *Toys and Playings* içinde. Imprimerie La Tresoriere.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Rossie, J.-P. (1993). Children's play, generations and gender with special reference to the Ghrib, C. Gougoulis (yay.), *Children's Play* içinde. Peleponnesian Folklore Foundation.
- Rossie, J.-P. (2001). Changing toys and play in a changing African childhood, B. Onur (yay.), *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk* içinde. Ankara University Center for Research on Child Culture.
- Smilansky, S. (1968). *The Effect of Socio Dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırak, N. (1990). *Türkiye'de Köy Çocukları*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

TÜRKİYE’DE GELENEKSEL OYUNCAKLAR: KÖY-KENT KARŞILAŞTIRMASI*

BEKİR ONUR
NERMİN ÇELEN
MÜGE ARTAR

Oyun çocuğun yaşamında her zaman özel bir yere sahiptir. Oyun yoluyla çocuk birçok alanda gelişimini desteklerken bir yandan da eğlenme şansını bulmaktadır. Oyun yoluyla sembolik düşünce desteklenir, “bireyin zihninde oyun yoluyla desteklenen imgeler çocuğun gelecekte oluşacak bilişsel yapısının temelini oluşturmaktadır” (Sutton-Smith, 1997: 7). Çocuğun bu tür bilişsel gelişimini sağlayacak olan oyunlarla oynamasına ne kadar ve ne biçimde olanak tanıyacağı bağlamında, kültür ve gelenekler belirleyici bir rol oluşturmaktadır. Çocuğun dokunup, kavrayabileceği, değiştirip, ilişki içinde bulunacağı oyuncakları içeren aktiviteler etkili öğrenme araçları olarak tanımlanmaktadır (Gallahue, 1982). Oyuncakla oynama birçok biçimde “toplumsal geleneklerin ve etkileşimlerin araçsallaşması” olarak tanımlanmaktadır (Sutton-Smith, 1986: 8) Öncelikle kültürel normlar, (yetişkinlerin oyunu yararlı ya da boşa geçirilen zaman olarak görmelerine bağlı olarak) oyunun desteklenip desteklemediğini belirlemektedir. İkinci olarak ailenin müdahalesi ve normları çocuğunun bağımsız ya da özerk olma durumunu belirleyecektir. Son olarak ekonomik ve toplumsal koşullar (oyuncakların ya da oyun olanlarının sağlanması gibi) oyunun yapısını belirleyen önemli özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuklar genellikle, aile, okul medya gibi kendisine model oluşturacak bağlamlar içinde oynarlar. Bu bağlam içinde karşılıklarına çıkan materyalleri de oyun aracı olarak kullanırlar. Ekonomik ve geleneksel ortamların belirlediği bu materyaller çoğunlukla; çöp, atık kağıt, tel, şişe kapakları, düğmeler, kumaş, araba lastiği, cam, kavanoz gibi doğal malzemelerdir. Kullanılan malzeme ne kadar çok ve çeşitli olursa çocuğun, hayal gücü ve yaratıcılığı da o oranda gelişecektir. Oyuncak yapımı, gerek gelişmiş gerekse gelişmemiş toplumlarda kültürel değişimi sürecinin bir parçasıdır (Rossie, 1998). Yeni oyun araçları, bir toplumdan diğerine hiçbir yetişkin katkısı olmaksızın sadece çocuklar aracılığıyla yayılarak geçici modalar ve hatta çılgın akımlar biçiminde yerel, bölgesel ve global çocuk kültürü kavramı içinde yerini almaktadır.

Oyun için oyuncak gerekli değildir (Sutton-Smith, 1986). Ancak, kültürel faktörler ve çocuğun çevresinde bulunan oyuncaklar oyuna aracılık eder ve onu sınırlandırır.

Oyun aktiviteleri sırasında çocuk ile yetişkin arasında kurulan iletişim, karşılıklı olumlu duyguların gelişmesine olanak tanımaktadır. Her bağlamda oyun aktiviteleri ve oyuncaklar, yetişkin rollerinin, tutumların, geleneklerin ve değerlerin kuşaklar arası aktarımı gibi toplumsallaşma amaçlarına hizmet etmektedir. Oyun ve oyuncaklar yalnızca belirli bir dönem ve yere ait kültürel ve

* Bu araştırma aşağıda belirtilen uluslararası kongrede bildiri olarak sunulmuştur:

Onur, B., Çelen, N., Artar, M. Türkiye’de geleneksel oyuncaklar: Köy-kent karşılaştırması. 3rd ITRA World Congress: Toys, Games and Media; Londra/İngiltere, 2002.

toplumsal düzeni de yansıtmakla kalmaz aynı zamanda değişim ve yeniliğe olanak tanır (Rossie, 1998).

Oyuncakların yarattığı sosyo-kültürel üretim ve devamlılık gibi hassas bir konuyu tartışmadan önce oyun ve oyuncak tarihini incelemek gerekmektedir.

1989'da Türkiye'de otuz arkeoloji müzesinde yapılan bir araştırmada (Onur 2002). Anadolu'da kazılarda bulunup müzelere konmuş antik oyuncaklar belirlendi. Üretim teknikleri ve malzemeleri sınırlı olduğu için antik oyuncaklarda büyük bir çeşitlenme olmadığı görülmektedir. Müzelerdeki antik oyuncaklar beş kategoride sınıflanabilmektedir:

1. **Bebeklik çağı oyuncakları:** Çıngırak, oturak, bebek, kukla.
2. **Minyatür ev eşyası:** Masa, kapkacak, testi.
3. **Oyuncak hayvanlar:** Kuş, tavuk, horoz, ayı, domuz, aslan, boğa, at, öküz.
4. **Ulaşım araçları:** Araba, teker.
5. **Oyun nesneleri:** Aşık, zar, topaç.

Bu oyuncaklar Tunç Çağı (İ.Ö. 3000-1200), Bronz Çağı, Asur, Frig (İ.Ö. 750-300) Roma (İ.Ö. 30-İ.S. 395), dönemlerinden geliyor. Çıngıraklar pişmiş toprak, seramik ve tunçtan; aşıklar kemik, cam, bronz ve kurşundan; topaçlar pişmiş topraktan; kapkacaklar pişmiş toprak ve seramikten; hayvanlar pişmiş toprak, seramik ve tahtadan yapılmış. Evcil hayvanların günlük yaşamdaki önemli yeri nedeniyle eski Anadolu kültürlerinde oyuncak hayvanlara çok yer verildiği görülüyor. İkinci sırada minyatür ev eşyalarının geldiği saptanıyor.

1991'de bütün Türkiye'de bir geleneksel oyuncak taraması yapıldı (Onur 2002). Bu araştırmada oyuncakların adı, cinsi, yapıldığı yer, tanımı, ölçüleri, yapıldığı malzeme, varsa tarihsel bilgiler soruldu. Bulgular sekiz kategoride sınıflandı.

1. **Bebekler:** Bez bebek, çöp bebek, ot bebek, ip bebek, örgü bebek, mısır bebek, kabak bebek, yumurta bebek, para bebek, taş bebek, top bebek, kukla bebek, gelin bebek.
2. **Beşikler:** Tahta beşik, metal beşik, çıngıraklı beşik, aynalı beşik, sallanan beşik.
3. **Minyatür ev eşyası:** Toprak kapkacak, ağaç yayık, kabak testi, çamaşır teknesi, el değirmeni, çeyiz sandığı, sepet.
4. **Ulaşım ve iş araçları:** Kağnılar (tokmaklı kağrı, manda kağrısı, deve kağrısı); arabalar (tel araba, kil araba, tahta araba, kabak araba, şalgam araba, el arabası, dümenli araba); yürüteç; kızak; kayık; karasaban; çember.
5. **Ses çıkaran/müzikli oyuncaklar:** Çıngırak, düdük, fırıldak, kaynana zırlıtısı, su kabağı saz, düdüklü testi.
6. **Oyuncak hayvanlar:** At (değnek), deve (ağaç, bez), eşek, kedi, fare (bez).
7. **Oyuncak silahlar:** Tüfek (kamuş tüfek, kundaklı tüfek); ok-yay (ağaç, kundaklı); tahta tabanca, patlangaç.
8. **Oyun malzemeleri:** Topaç (ipli, kamçılı); yoyo; aşık; uçurtma (kağıt uçurtma, kasnaklı uçurtma); top (keçe, kil, ip); çelik-çomak; sapan; bilya (taş, cam, ağaç, pişmiş toprak).

Anadolu'daki geleneksel oyuncaklar incelendiğinde kullanılan malzemenin çeşitliliği de yarattığı görülmektedir. En büyük çeşitliliğin oyuncak bebeklerde ortaya çıktığı dikkati çekmektedir. Anadolu'da oyuncak bebek ve beşik bütün çağlarda en yaygın oyuncak olagelmıştır, bu nedenle çeşitleri de çoktur. Toplumun kız çocuğunu anne rolüne hazırlama isteği de bunda etkili olmuştur denebilir. Aynı şekilde oyuncak ulaşım ve iş araçlarının çokluğu da erkek çocuğu gelecekteki rolüne hazırlama isteği olarak yorumlanabilir. Her iki oyuncak türünün antik çağlarda da yaygın olması anlamlı görünmektedir. Böylece Anadolu'daki antik oyuncaklar ile geleneksel oyuncaklar arasında bir sürekliliğin olduğu da düşünülebilir. Zaten yukarıda verilen iki listeyi yanyana koyunca arada büyük bir benzerlik olduğu dikkati çekmektedir. Toprağa bağlı, tarım ekonomisine dayalı kırsal toplumların yüzyıllar geçse bile aşağı yukarı aynı oyuncakları ve oyun araçlarını yarattıkları söylenebilir. Oyun ve oyuncak kültüründe köklü değişim sanayileşme ve kentleşme ile ortaya çıkmıştır.

Bilgisayar oyunlarını etkisine rağmen “gelenek” sözcüğü oyuncakların etrafında bir hayalet gibi asılı durmaktadır. Geleneksel aile imgesini korumaya çalışan pek çok yetişkin çocuklarıyla iletişim kurmak için oyuncacı bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak günümüzde bunu başarmak gittikçe zorlaşmaktadır. Çünkü şimdiki birçok oyuncak; yalnızca, kitaplarını okuyan, dizilerini ya da filmlerini izlemek için zaman harcayan çocuklar için anlam taşımaktadır (Fleming, 1996).

Günümüzde çocuklar oyuncak pazarı için son derece çekici bir tüketici grubudur. Televizyon yalnızca ürün reklamları ile değil aynı zamanda çizgi filmler ve diğer çocuk programları yoluyla da genç tüketicilerin dikkatini çeken en önemli araç haline gelmiştir (Almqvist, 1997).

Türkiye'de geleneksel oyuncakları hala bulabilmekteyiz. Ancak reklama dayalı üretilen oyuncakların yoğun etkisine bağlı olarak büyük şehirlerde önemli değişikliklerin olduğu da bilinmektedir (Onur ve ark, 1998). Bu çalışmanın amacı bu tür değişikliklerin küçük yerleşim birimlerinde de gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemektir.

Bu çalışmanın temel amacı kırsal ve kentsel yerleşimleri karşılaştırarak geleneksel oyuncacığın şu andaki durumunu belirlemektir. Bu karşılaştırma Bursa ili şehir merkezi ile bir dağ köyü arasında gerçekleştirilmiştir. Köylerde endüstriyel oyuncakların satılıp satılmadığı eğer ulaşılabiliyorsa çocukların bu değişimden nasıl etkilendiği sorgulanmıştır.

YÖNTEM

Her bölgeden 9 çocuk ve 9 anne olmak üzere toplam 36 görüşme yapılmıştır. Çocukların yaşları 6-12 arasında değişmektedir ortalama çocuk yaşı 9'dur. On kız sekiz erkek çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın başında araştırmacılar her iki ebeveyni de görüşmeye almak istemişler fakat babalara ulaşmak ile ilgili zorluklar nedeniyle sadece annelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Annelerin ortalama yaşı 37.6 dır ve en az ilkokul eğitimi alınmıştır. Çocuklara nelerle oynadıkları, en sevdiği oyuncacığın hangisi olduğu, el yapımı oyuncaklarının olup olmadığı, varsa bu oyuncakları onlara kimlerin yaptığı, oyuncakları üzerinde değişiklikler yapıp yapmadıkları, oyuncaklarını nerelerden aldıkları ve geleneksel oyuncaklara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Yetişkinlerde benzer

biçimde fakat geçmişe yönelik sorgulanmışlardır. Onlara çocukken neler oynadıkları, en sevdikleri oyuncuğu, el yapımı oyuncaklarının olup olmadığı, varsa bu oyuncakları onlara kimlerin yaptığı, oyuncakları üzerinde değışiklikler yapıp yapmadıkları, oyuncaklarını nerelerden aldıkları ve günümüz oyuncaklarına ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Araştırma niteliksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Niteliksel yöntem doğal ortamı oluştma biçimiyle araştırmanın temel birimi olarak varsaymaktadır. Veriler derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Cevaplar bireylerin izinleri alınarak kaydedilmiştir. Dökümleri yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bütün veriler soru formundaki sıraya bağlı kalınarak kent merkezi ve köy bulguları karşılaştırılarak sunulacaktır.

Sahip olunan oyuncuğun sayısı ve türleri sorulduğunda şehir merkezindeki çocukların köydekilere oranla hem sayıca daha fazla hem de çeşitli türlerde oyuncuğa sahip oldukları görülmektedir. Şehir merkezindeki çocukların bebekleri, Barbileri, minyatür ev eşyaları, modern kahramanları (batman, action man, gibi)elektronik araçları, bilgisayar ve play station oyunları bulunmaktadır. Çoğunlukla (%80) kaç oyuncakları olduğunu bilememekle birlikte araştırmacı türlere ilişkin sorularını sıralarken hepsini var fakat hatırlamanın çok zor olduğunu belirtmektedirler. Köyde yaşayan çocuklar (%100) oyuncaklarının kaç tane olduğunu bilmekteler, ortalama 11 oyuncuğa sahip olan bu çocukların oyuncak sayısı 7 ile 20 arasında değışmektedir. Onlarında bebekleri bulunmakta fakat Barbie sahibi olan yok, sadece bir tanesi barbie taklidi bir bebeği olduğunu söylemektedir. Köyde oturan çocukların topları, plastik bebekleri, minyatür mutfak eşyaları ve elektronik olmayan arabaları var, fakat hiçbirinin bilgisayar oyunları ve play stationları yok fakat bilgisayar oyunları sorulduğunda çoğu game boyları olduğunu belirtmektedirler. Bu oyuncuğu tarif etmeleri istendiğinde hemen hepsi pazardan aldıkları ve tetris oynamaya yarayan oyunları tarif etmektedirler. Her iki grubunda “sürpriz yumurta” ve “toy box” adlı sakızlı ve çikolatalı ürünlerin hediyesi olarak verilen minyatür oyuncaklara sahip oldukları görülmektedir. Şehir merkezindeki hiçbir çocuğun el yapımı oyuncuğu olmamasına rağmen köyde yaşayan çocukların bazılarının (9’da 3’ünün) el yapımı oyuncakları bulunmaktadır. Bu sonuçları bir önceki nesil ile karşılaştırdığımızda bulgular şimdiki gruplara oranla daha farklı biçimde karşımıza çıkmaktadır. Şehirde yaşayan annelerin çocukluklarında da sahip oldukları oyuncakların sayısı 10-15 arasında iken köyde yaşayan annelerin çocukluklarında %75’i el yapımı olmak üzere 3-7 oyuncakları olduğunu görmekteyiz. Köyde yaşayan anneler çocukluklarında doğadan malzemelerle özellikle toprakla oynadıklarını belirtmektedirler. Eğer doğal malzemelerle yaptıkları oyuncakları var olan oyuncak sayısına eklenirse onlarında şehirdeki annelerin oyuncaklarının sayısına ulaştığı görülmektedir. Kumaş, yün, süpürge ve mısır kocanı gibi, evdeki malzemeleri, bebek yapımında kullandıklarını görmekteyiz. Satın alınan oyuncaklar sadece toplar ve plastik bebeklerdir sadece bir anne (babası Hollanda’da işçi olarak çalışan) çocukluğunda orijinal bir

bebeğe sahip olduğunu belirtmiştir. Şehirde yaşayan anneler çocukluklarında çoğunlukla (%80) lastik oynadıklarını ve bebekleri ve küçük mutfak eşyaları olduğunu dile getirmişlerdir.

Bütün bu bulgular ışığında Türkiye’de köylerde bile geleneksel oyuncakların yok olmaya başladığını söylenebilir. Bu bulgu Rossie’nin (1999) Kuzey Afrika ve Sahra’da yaptığı gözlemlerle benzer sonuçlar göstermektedir. En sevilen oyuncağın hangisi olduğu görüşmelerin ikinci sorusunu oluşturmaktadır. Annelerin ve görüşülen kız çocuklarının hepsi neden yapılmış olursa olsun en çok bebeklerini sevdiklerini belirtmektedirler. Erkek çocukları bu soruya değişik cevaplar vermişlerdir. Şehir merkezindeki çocukların çoğu (9’dan 7’si) play stationlarını sevdiklerini köyde yaşayan çocuklar ise elektronik arabalarını ya da toplarını sevdiklerini belirtmişlerdir.

Şehirde yaşayan anneler çocukluklarında el yapımı bebeklerini onlara anneannelerinin yada annelerinin diktiğini, köyde yaşayanlar ise bu bebekleri kendilerinin yaptığını, çünkü hem bunları yapmanın kolay olduğunu hem de annelerinin tarlada çalışmaktan zamanının az olduğunu belirtmektedirler. Köyde yaşayan çocukların bazılarının el yapımı oyuncakları bulunmakta bunlardan bazıları bunların anne ya da babalarının çocukken oynadıkları oyuncaklar olduğunu belirtmektedirler. Bazılarının büyük anneleri onlar için bebek örerken, bir büyükbaba torununa tel araba yapımını öğretmiştir. Kırılmış bir arabayı tümüyle değiştirerek ondan gemi yapan bir küçük çocuk kendisi için oyuncak üretimi ile yaratıcılık ilişkisini gösteren çok güçlü bir örnektir.

Büyük oyuncak marketleri ve marketler içinde bulunan oyuncak reyonları çocukların aileleri ile birlikte oyuncak alımlarını kolaylaştırmaktadır. Aileler çocuklarına oyuncakları hediye olarak ya da günlük alışverişin bir parçası biçiminde oyuncak aldıklarını söylemektedirler. Köyde yaşayan çocukların bazılarının da şehirdeki oyuncakçılarda alınan oyuncakları bulunmakta (%30) fakat büyük bir çoğunluğu oyuncaklarını her hafta köyde kurulan pazardan aldıklarını belirtmişlerdir.

Oyuncakları üzerinde herhangi bir değişiklik yapıp yapmadıkları sorulduğunda kızlar ve çocukluğunda tüm anneler bebeklerinin elbiselerini saçlarını ve makyajını değiştirdiklerini bildirmişlerdir. Anneler çocukluklarında el yapımı bebeklerinde değişiklik yaptıklarını çünkü onların daha ucuz ve değişiminin kolay olduğunu belirtmektedirler. Anneler kendi çocukluklarında bebek almanın pahalı ve zor bir iş olduğunu bu nedenle annelerinin onların hiçbir şeyini değiştirmeye için vermediklerini belirtmişlerdir. Bir anne “evet bebeklerimiz vardı ama ben onlarla oynadığımızı hatırlamıyorum, biz onları rafa dizedik annem oynamamıza izin vermezdi” demiştir. Günümüzde kızlar, değişebilir giysiler ve parçaların da bulunması nedeniyle bebeklerinin her şeyini değiştirmektedirler. Erkek çocukları ise oyuncaklar üzerinde çok fazla değişiklik yapmadıklarını sadece birkaçı toplarını boyadıklarını dile getirmektedirler.

Son soru çocuklara geçmişin oyuncakları hakkında ne düşündüklerinin sorulmasıdır. Hemen hepsi eski oyuncakların hiç de eğlenceli olmadığını hatta anne babalarının onlarla nasıl zaman geçirdiklerini anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Fakat genel olarak bakıldığında annelerin şimdiki oyuncaklar hakkında çok görüşleri (“ilgi çekici hatta acayip ama bir dolu”) olmasına karşın çocuklar çok fazla bir şey bilmediklerini söylemektedirler.

Şehir merkezi ve köydeki bütün anneler çocuklarının çok fazla oyuncuğu olduğunu düşünmektedirler. Anneler şimdiki oyuncakların hareketli ve daha ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir, bir anne “benim çocuğumun çok sayıda oyuncuğu ve bebeği var dans eden, konuşan filan fakat ben onun bunların gerçek anlamını bildiğini düşünmüyorum, yani çok kolaylıkla bir kenara atıverir o; benim çocukluğumda bu imkansızdı” demiştir. Şehir merkezinde anneler çocuklarının oyuncaklarıyla değil sadece bilgisayar oyunlarıyla oynamak istediğini söylemişlerdir. Bu Fleming’in “bütün tekno kültür gelişen bireyin hızla ve artan miktarda içinde yer alacağı bir yapıdadır” görüşünü desteklemektedir (1996: 195). Bütün anneler günümüz oyuncaklarının çok hızla değiştiğini belirtmişlerdir, bir annenin bu konudaki ifadesi “benim biri sekiz biri onaltı iki çocuğum var, inanın onların ikisinin bile oyuncakları oldukça farklı biri diğeriyle sen bunlarla nasıl oynadın ki diye dalga geçiyor” oldukça çarpıcıdır.

Bütün bulgulara genel olarak bakıldığında oyuncakların sayısının ve türünün oldukça değişmiş olduğunu söyleyebiliriz. Ucuz oyuncak ve oyuncuğa kolay ulaşılabilirlik hem oyuncuğa verilen önemi hem de oynama biçimini değiştirmiştir. Ucuz oyuncuğa ulaşılabilirlik ve yeni oyuncakların ilgi çekici özellikleri el yapımı oyuncuğun köylerde bile yok olmasına neden olmaktadır.

KAYNAKLAR

- Sutton-Smith, B. (1997). **The Ambiguity of Play**, London: Harvard University Press.
- Gallahue, D. L. (1982). **Understanding Motor Development of Children**. Wiley: New York.
- Sutton-Smith, B. (1986). **Toys as Culture**, London: Gardner Press Inc.
- Rossie, J-P. (1998). "Games and toys among a Tunisian Sahara population. An example of the contribution of anthropological research to child development", in **Games and Toys in Early Childhood Education**, Unesco-Unicef Cooperative Programmes, Digest 25, Unesco, Paris, 112 p., p. 53-75.
- Fleming, D. (1996). **Powerplay: Toys as Popular Culture**. Manchester University Press: Manchester.
- Almqvist, B. (1997). **Letters to Santa Claus: An Indication of the Impact of Toy Marketing on Children's Toy Preferences**. NCFL: Göteborg.
- Onur, B., Çelen, N., Çok F., Artar, M., Demir, T. (1998) Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey içinde **Toys and Playthings** (ed G. Brougere). Imprimeria La Tresoriere.
- Rossie, J-P. (1999). **Toys, Culture and Society: An Anthropological Approach with Reference to North Africa and the Sahara**, NCFL-Nordic Center for Research on Toys and Educational Media, University of Halmstad: Halmstad,
- Fleming, D. (1996). **Powerplay: Toys as Popular Culture**. Manchester University Press: Manchester

FORWARD

Ankara University Center for Research on Child Culture (CRCC) has been established in 1994. The main study fields of CRCC are play culture, the history and sociology of childhood, child development and museum education. In the field of play culture, to research on traditional and contemporary plays and games and importance of play in child's life are matters of question.

CRCC has done 27 research projects so far and accomplished 10 researches on play culture. Children's play and games are changing rapidly in Turkey as a result of modernization. In big cities, traditional field play and games are gradually decreasing, contrarily isolated games such as computer games are increasing to a great extend. In the same social change traditional toys made by children are diminishing and, machine made and purchased toys are becoming abundant especially through imports. Researches in this book pointed out these changing features of children's play culture in Turkey.

CHILDREN'S OUTDOOR GAMES IN BIG CITIES: EXAMPLE OF ANKARA*

BEKİR ONUR
FİGEN ÇOK
MÜGE ARTAR
TÜLİN ŞENER
MELIKE T. BAĞLI

INTRODUCTION

In recent years, interest in studies on children's plays and the role of plays in the development of children seems to be rising. This rising interest shows itself not only in psychology but also in areas such as education, anthropology and sociology. Among those interested there are not only the researchers but also policy makers interested in children and a number of practitioners (Nicolopoulou, 1993).

Although a play can be defined as a spontaneous, enjoyable, instinct, active and open ended behavior, there is not any empirical study using all these criterion to define plays. Instead, classifications are made and stages of plays are developed. Among these classifications one of the most used is that of Piaget's (1962) which was developed subsequently by Smilansky (1968). According to this classification there are three kinds of plays: Practical, symbolic and games with rules.

Practical and symbolic plays are more frequent in the first 5 to 6 years of childhood whereas games with rules are especially more frequent in the period beginning from middle childhood and ending in adolescent years. A game with rules is defined as "playing according pre-accepted and previously established rules" (Smilansky, 1968). Many games with rules are common among adults as well as among children. Many of these games, however, are transferred from one generation to another without any adult influence. In general, rules are classified into two groups: those transferred from previous generations and those spontaneously formed. Thus, it can be thought that as an important element of culture, some characteristics of games with rules may remain unchanged over time and some may exhibit a variety of modifications in time. Since these changes would be parallel to different cultural and social changes, it is obvious that one can use these as important clues in unearthing and interpreting social phenomena related to childhood.

In cities the fact that the games shaped in outdoor spaces are being differentiated from those played indoor spaces should be evaluated carefully, especially, in the framework of today's speedy urbanization reality. School yards, children's parks and streets are among the outdoor spaces where children play games. For children, the street is an important source of challenge and an attractive place. Because of its physical characteristics and closeness to one's house, the street is an important

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Çok, F., Artar, M., Şener, T. ve Bağlı, M. (1997). Kentlerde çağdaş çocuk oyunları, **Çocuk Kültürü, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 1.

context for games. The front and the back of the house, the free spaces between houses and the street are seen as suitable places for playing games and used for this purpose by children (Aiello, Goron and Farrel, 1974; Becker, 1976). Although they oppose most of the time, parents too, may prefer places close to their homes and the streets as play grounds for their children to private play grounds in order to control them. Taking into account the fact that the number and the quality of play grounds in Turkey is not satisfactory, the streets seem to be important outdoor play grounds.

Rationale

Children's games include socio-cultural dimensions in addition to cognitive and emotional elements. Thus, an examination of the games children play may shed light into the contribution of games to the cognitive, emotional and social development of children. One may argue, however that psychological studies have neglected the games with rules.

Most of the anthropological, folklorical and sociological studies about games in Turkey are related to traditional games played in rural areas. But it seems that how and with what characteristics these games emerge in cities, whether or not there are contemporary and new games different from those traditional and the qualities of these games are not studied in Turkey. When this state of affairs is taken into account, in cities too, there seems to be a need for similar studies.

This study investigates the games children play, whether or not these games differ from play ground to play ground, and from one socio-economical status (SES) to another, and the characteristics of games played. Thus, the main objective of the study is to discover and interpret the games children play in cities by using the methods of observation and interview.

The objectives of the study

The purpose of this study was to discover the games the children of the ages 6 to 12 years old, from lower, middle and upper SES play in outdoor open areas in big cities. One additional objective of the study was to find out the general characteristics of these games: how many children play the game, children of which sex, and ages play the game, whether any instruments are used or not in the game and so on. In the framework of this general objectives this study tries to find answers to the following questions:

I. In lower, middle and upper SES,

- a) Which games are played in the streets and with what frequency?
- b) Which games are played in the school yards and with what frequency?

II. What characteristics do the games played in lower, middle and upper SESs have in terms of sex variable?

- a) Whether or not are they played only by girls?
- b) Whether or not are they played only by boys?
- c) Whether or not are they played by mixed sexes?

III. Specification of the stories of the games played in the streets and school yards.

- a) The number of children playing the game.

- b) Ages of the players playing the game.
- c) Rules of the game (how is it played, is there any instruments use? and so on).

METHOD

The present study was designed as a descriptive inquiry based on direct observation and interview.

Sample: The units of the study consisted of the streets and school yards of Ankara, Turkey. At the stage of planning the investigation children's parks were also considered but because, during a pilot observation it was seen that children play only those games (sliding, climbing, swinging and so on) that are played with instruments parks, these were discarded from the study. The sample consisted of a randomly selected similar street and a school yard from each of the Boğaziçi, Kurtuluş and Bahçelievler districts of Ankara representing lower, middle and upper SES.

Instruments used in the process of data collection: In accordance with the objectives of the study, two instruments were used to collect the data. The first of these was "In Cities Children's Outdoor Games Observation Form" which was used by the observers to record the name of the game, sexes of its players, the number of its players and the ages of its players. The other instrument was "In Cities Children's Outdoor Games Interview Form" which was filled out by the observers during their interviews with children. Using this form the following about a game were recorded: how it is played, by how many children, since what age it has been played, its old and new rules, its instruments and duration.

Data collection: The data concerning the school yards were collected in June of 1996; and the street data were gathered in June and July of 1996. In school yards, observations were made in three days during two class intervals in the morning hours and lunch hours when morning shift of children was going home and afternoon shift of children was coming to the classes. In the streets, again observations were made for three days in one hour periods between 17 PM and 19 PM. Observations both in the school yards and in the streets were made by three trained observers.

In the dates and hours mentioned above, the games observed by three observers were recorded on "In Cities Children's Outdoor Games Observation Form" and then by interviewing the children taking part in the games a detailed information as the games were recorded on the "In Cities Children's Outdoor Games Interview Form".

The analysis of the data: In the analysis of the data obtained during the observations a classification of games which was developed by the investigators on the basis of a previous classification appeared in the literature (see Cengiz, 1996; Baran, 1993) was used. The kinds of games in this classification are as follows:

- 1) Ball games
- 2) Games with songs and rhymes
- 3) Games played with stones
- 4) Imitation games
- 5) Skipping games

6) Catching games

All of the games observed classified into one of these above groups and rang ordered according to their frequency distributions. Findings were reported in three categories and interpreted in the next section.

FINDINGS AND INTERPRETATION

1. The comparison of the games observed in school yards and in the streets: The total number of games observed in the school yards of all of the three districts was 109, whereas the same number observed in the streets of, again, all of the three districts was 49. The distribution, to the districts (to different SES), of the games observed in the school yards and in the streets is given in Tables 1, and 2.

Table 1
The Distribution of Games Observed in the School Yards to the Districts

Games	Lower SES (Boğaziçi)	Middle SES (Kurtuluş)	Upper SES (Bahçelievler)	Total
Ball games	14	10	4	28
Games with songs and rhymes	20	14	7	41
Games played with stones	9	-	1	10
Imitation games	-	1	-	1
Skipping games	7	8	3	18
Catching games	2	2	7	11
	52	35	22	109

Table 2
Distribution of Games Observed in the Streets to the Districts

Games	Lower SES (Boğaziçi)	Middle SES (Kurtuluş)	Upper SES (Bahçelievler)	Total
Ball games	11	9	10	30
Games with songs and rhymes	1	-	1	2
Games played with stones	2	1	-	3
Imitation games	-	3	-	3
Skipping games	2	-	-	2
Catching games	5	2	2	9
	21	15	13	49

As can be seen in Table 1, in the school yards of Boğaziçi, Kurtuluş and Bahçelievler districts 52, 35 and 22 games were played respectively. The number of games played decreased from lower to upper SES. As shown in Table 2, in the streets of Boğaziçi, Kurtuluş and Bahçelievler 21, 15 and 13 games were observed respectively. As in the school yards, the number of games observed in the streets decreased too from lower to upper SES.

The decrease from lower to upper SES in the number of games observed both in the school yards and in the streets seems to depend on few factors. One of these might be the fact that children from lower SES play more games those from the other two SES. When one looks at the number of games per unit, however, both the school play grounds and the streets of lower SES seem to be more "crowded" generally. On the other hand, at the planning stage of this study, although similar schools

were tried to be chosen in terms of student number and school yard size, this could not be realized completely. Therefore, the decrease observed in the number of games from lower to upper SES can be explained with these factors.

The reason for the decrease observed in the streets from lower to upper SES seems to be due to a different factor unearthed in the school yards. This is the possibility that children from upper SES might have been more at homes, in children's clubs, in summer schools or at summer recreation areas out of Ankara and less in the school yards and streets. The streets of Boğaziçi which was chosen as a representative of lower SES are used by different population subgroups (children, women, aged and so on) as a "living area". Thus, in this district, the frequency with which children play games or the frequency of being observed while playing a game is higher.

When one looks at the total number of games observed in the school yards and in the streets, more games observed in the former (109) than in the latter (49). There might be some reasons for the fact that there were more games observed in the school yards than those observed in the streets:

1. Streets are not the places where some parents would want their children to be. For a variety of reasons (safety, problems related to traffic, staying too long under the sun and the like) most probably in middle and upper SES parent may not permit their children to go out to the street and stay there. Therefore, the differences in the number of games in the street and in the school yards might be due to the difference in the number of children frequenting these places.

2. Because of their structural characteristics physically, and because of their larger number of children socially school yards seem to be more suitable for games than do the streets. The fact that school yards are flat and larger areas and provide more play-mate, transform these places to natural play ground.

3. Breaks are time intervals when children go out to the school yards "to play" where as the streets are larger places where activities including "just sitting" take place (Becker, 1976). Children go out to the streets but playing games is not a must consequence of being in the streets. In fact, at the stage of collecting the data, one could see many children sitting and chatting without getting involved in any games. When it comes to the school yards, however, as soon as they start going to school children come in touch with the tradition of playing games during the breaks and this general tendency continues as a part of school day. Limited time intervals between classes are spent exuberantly for playing games; children even plan games in order to gain time on their way to the school yards when the bell rings for the break. Since there is no such shortage of time in the street, however, there is a possibility for games to be generated over time. In short, children see the school yards, especially during the breaks as places for playing games as a part of their initial learning experiences in the school while the streets do not have the characteristics of places reserved merely for playing games.

2. The games that are played most: In the school yards of Boğaziçi and Kurtuluş, the most frequently observed games were those with songs and rhymes (20 and 14 respectively). In Bahçelievler songs and rhymes and catching games made up the most frequently observed categories

(7 and 7 respectively). The total number of games with songs and rhymes in all of the three districts was 41. Catching games which were observed as the most frequently played game only in the upper SES in this study, were also the kind that was played most frequently in the school yards according to Blatchford, Cresser and Mooney's (1990) findings. The same investigators point out that because of the classification problems concerning games, songs and rhymes are not seen as games on their own but they take place in many games and therefore are important.

In the streets, ball games were the most frequently observed games in all of the three districts (Boğaziçi: 11; Kurtuluş: 9; Bahçelievler: 10; total: 30). Ball games were those played with a ball or balls. A part of these games are those where the rules of some sports branches are applied as they are without any modifications or applied with some modifications by children. Football was among the most frequently observed (14 times) ball games. This is, generally one of the most enjoyable games among children. Such popularity can be explained by the influences of the mass-media and popular culture. As will be explained later, the influences of these factors can be seen in other games too.

It is interesting to note that baseball games which are classified into the category of ball games and was observed two times, was seen in the lower SES contrary to that expected in Turkey. Furthermore, the children who played baseball did not have the real tools of this game. Bowling and racket games were observed only in upper SES and only once each.

As being the most frequently observed kind of games in the school yards games with songs and rhymes were seen to have the largest variety in themselves. Among these, there are various games which have been named locally or aspired from television series. It seems from the observations that songs and rhymes observed in the category of games with songs and rhymes have generally the same names but different expressions or wordings in different SES. Furthermore, in the lower SES most of the games with songs and rhymes are ended with the words of folk songs. It seems that this difference between the SES shows the influence of culture in a significant way; in the games of the lower SES there are traces of traditional culture. But, in this SES, one might come across games with songs and rhymes which are the same with or similar to those observed in the middle and upper SES. Therefore, one might argue that the influences of both traditional and popular cultures have their reflections in children's games.

Another point in relation to the games with songs and rhymes which should be pointed out is that the games, especially in this category, were observed to be influenced by the mass-media. "Fred Flint Stone" and "Yogi the Bear" which are seen in these games are heroes of cartoon films. Besides, there were some games adopted from famous pop songs well-known in Turkey. The names of popular singers like İbrahim Tatlıses from Turkey and Michael Jackson from the U.S.A. are mentioned in some of these games. Some of these are the games which have been played for a long time while some of them are generated with the influence of contemporary Turkish pop music.

Some (17) of the games with songs and rhymes are played by only two children and some (24) are played by more than two children. As examples of games with songs and rhymes which are played

by large groups "Yogi" and "Fred Flint Stone" can be given. Some of these games were observed to be started by the teacher.

A variety of games such as "hide and seek" were observed in the category of catching games (including chasing and seeking games). Catching games, observed by Blatcher, Cresser and Mooney (1990) as the most frequently occurring kind of games in the school yards were observed 7 times on the streets and 10 times in the school yards in the present study. Thus it seems that this category of games appears more in school yards.

"Elastic" which was frequently observed among the games played with an elastic is one of the most preferred games played by children. From simple to complex, there are much modified versions of this game.

"Hide and Seek Game" shown in TV which was classified into imitation games observed in school yards is an interesting case. The TV program "Hide and Seek" was seen to be played also in school yards (middle SES). It is obvious that this game is played to a large extent under the influence of TV. This game which focuses on "the attraction of a person from the other sex" is played by primary school seniors (ages of 10-12) and reflects puberty interests.

3. Findings related to the sex of the players. Findings related to the sex of the players of the games played in school yards are shown in Table 3.

Table 3
Distribution of the Players of the Games Observed
in School Yards in Terms of Sex

Lower SES (Boğaziçi)			Middle SES (Kurtuluş)			Upper SES (Bahçelievler)			Total		
Fem.	Mal.	Mix.	Fem.	Mal.	Mix.	Fem.	Mal.	Mix.	Fem.	Mal.	Mix.
23	23	6	19	7	9	10	5	7	52	35	22

According to the findings, shown in Table 3, in Boğaziçi district (lower SES) the numbers of games played only by girls and only by boys were equal (23). Again in this district the number of games played by boys and girls together is 6. In Kurtuluş district (Middle SES) the numbers of games played only by girls, only by boys and by mixed sexes were 19, 7, and 9 respectively. In Bahçelievler district (upper SES) the same numbers were 10, 5, and 7 respectively. In school yards of all three SESs the total numbers of games played only by girls, by boys and by mixed sexes were 52, 35, and 22 respectively. As can be seen, the number of games played only by girls was higher than those by boys and by mixed sexes.

It is interesting that in general there were more games played only by girls than those played only by boys. This general sex difference, however, may stem from the characteristics of observations. During the observations, especially in school yards, although there may have been several games played at the same time, the observers could record only as many as they could. In short, this difference may be due to the observational shortcomings. But it should be noted that the numbers

reported in Table 3, are not the numbers of players but of games observed. By looking at these numbers, it is not possible to say that more girls than boys play games but it is possible only to say that the number of games played by girls is higher than the number by boys. It is known that boys play in much larger groups than girls do (Berndt, 1982). It is also known that boys have, on the average, more friends than girls (Berndt and Hoyle, 1985). In this study, games with songs and rhymes which constituted the group of games played more or less only by girls are played generally by two persons. Ball games popular among boys, however, are played by 5, 6 or more children. Therefore, it may be that girls and boys close to each other, in terms of their numbers, may be making up game groups different from each other.

When one looks at the difference between SESs, in Boğaziçi district where the largest number of games were observed, the number of games played only by girls and only by boys were equal, while in Kurtuluş and Bahçelievler districts the number of games played only by girls were more than those by boys. When we look at the players' sexes in different categories of games, in the category of ball games, the games played by girls and boys together and never played "only by girls" groups were observed 4 times (1 in Boğaziçi and 3 in Kurtuluş). It was seen that the games classified into the category of ball games were, to a large extent, (24 out of 28 games) played "only by girls" groups. In addition, all of the games played with stones, a total of 10 were observed to be played by boys. On the other hand, it can be said that the games with songs and rhymes are played only by girls. Boys were never observed while playing such games. Games played by girls and boys together were observed once in Boğaziçi and 3 times in Kurtuluş. The total of these games were 7. The rest 34 games with songs and rhymes were played only by girls. Another striking finding considering the categories of games and sexes of players was that all of the games (18) played with an elastic played only by girls. All of the catching games were played by girls and boys together.

In all of the SES, this finding which shows that mostly same sex children play together, was in accordance with the results of social developmental research (see Hartup, 1983) pointing out to the importance of same sex friendships in these ages (6 to 11).

The distribution of the sex of the players of games observed in the streets was shown in Table 4.

Table 4
The Distribution of the Games Played on the Streets
in Terms of the Sexes of their Players

Lower SES (Boğaziçi)			Middle SES (Kurtuluş)			Upper SES (Bahçelievler)			Total		
Fem.	Mal.	Mix.	Fem.	Mal.	Mix.	Fem.	Mal.	Mix.	Fem.	Mal.	Mix.
4	12	5	2	7	6	1	5	7	7	24	18

According to the findings reported in Table 4, the number of games observed in the streets in Boğaziçi played only by girls was 4 whereas the number played by boys was 12. In this district, the number of games played by girls and boys together was 5. Again, in the streets, the numbers of games played only by females, only by males and only by girls and boys together were 2, 7, and 6

respectively. When one looks at the games played on the streets, in all of the SES together, the number of games (24) played only by boys was the highest. In comparison, the number of games (18) played by girls and boys together was less and the number (7) played only by females was notably lower. Thus, on the streets, the most frequently observed games were those played only by males. Being exactly the opposite of what was found in relation to school yards, this finding can be explained by referring to the fact that the parents may be allowing their daughters less to play on the streets. Björklid-Chu (1977) points out a similar phenomenon repeated in other studies (for example, Moore and Young, 1978). The periods of time spent in external places were shorter for girls than those for boys. Furthermore, there are research findings (Bağlı, 1996) showing that, in general, boys are more active physically and socially than girls in external places.

One other probability with which one can explain this difference may be related to the difference observed in the friendship relations of girls and boys. Boys interact while they are doing something (including playing games) together with their friends whereas in girls' friendships, focusing on a certain activity is not necessary (Berndt, 1982).

In Bahçelievler district, the number of games played by girls in the streets was 1 only. In this district, there were 5 games played only by boys and 7 games played by girls and boys together. Although the numbers were quite low, in some of the ball games observed on the streets representing middle and upper SESs, the fact that girls and boys were observed playing together was interesting. In Kurtuluş, there were a total of 6 games played only by boys as opposed to 3 played only by girls and boys together; in Bahçelievler, however, there were 5 games played only by boys as opposed to, again 5 games played by girls and boys together. Although their number was very low (7), it is possible to say that catching games are of the kind played by mixed sex groups (6 out of 7 were played by girls and boys together).

The fact that there were less games played by mixed sex groups in the lower SES compared to those in the middle and upper SESs, gives the impression that friendship with same sex people and expectations of traditional sex roles are high in this SES.

CONCLUSION

The major findings of this study which was based on the observation of games played in school yards and on the streets representing three SES in Ankara are as follows:

Compared to the school yards, the number of games observed in the streets were lower. In the streets and school yards, compared to the middle and upper SES more games were observed in the lower SES. The games played in the streets and in school yards did not differ in terms of kind but differed in terms of frequency; in the school yards the most frequently observed games were the games with songs and rhymes whereas in the streets the most frequently observed games were ball games. When one looks at the findings in terms of sex differences, there were more games played only by girls on the school yards, while on the streets, games played only by boys were on the majority. And this seems to be related to the kinds of games observed.

Furthermore, this investigation shows that different games are not played in the districts representing different SES. With the influence of the media, in all of the SES, traces of popular culture were observed (the influence of Turkish pop music on the games with songs and rhymes, the fact that football is played everywhere). In an interesting way, in the lower SES, the influences of both media and current culture (for example, the fact that baseball was observed only in this SES; the influence of pop music etc.) are observed together at the same time. When we look at the kinds of games observed, the intense influence of media suggests that there is not an independent child culture, but one as a part of the adult culture.

There were difficulties in classifying the observed games according to their kinds. This is not specific only to this study. It reflects a general problem in the classification of games (Smith, Takhvar, Gore and Vallsted, 1985). To determine whether or not the observed games are traditional games constitutes a problem similar to that of classification. A large part (nearly all) of the games observed in this study is among the games played by previous generations. Thus they are appropriate for the definition of traditional games. However, the existence, in these games, of a considerable number of nontraditional elements worthy attention. Therefore, although the kinds of games fit into the definition of traditional games, one can say that the games are influenced by contemporary popular culture.

REFERENCES

- Aiello, J.F., Gordon, B. and Farrel, I.J., (1974), Description of children's outdoor activities in a suburban residential area: Preliminary findings, in MOORE, R.C. (ed.), *Man-environment Interaction*, vol 12., Washington D.C.: EDRA.
- Bağlı, M.T. (1996). The social interactions of 5 and 7 years old girls and boys on three different playground apparatus. Unpublished MA thesis, Ankara University.
- Baran, M. (1993), *Children's Games*. Ministry of Culture, Ankara (in Turkish).
- Becker, D.F. (1976), Children's play in multifamily housing. *Environment and Behavior*, 8 (4), 545-574.
- Berndt, T.J. (1982), The features and effects of friendship in early adolescence, *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T.J. and Hoyle, S.C. (1985), Stability and change in childhood and adolescence in friendship. *Developmental Psychology*, 21 (6), 1007-1015.
- Bjorklid-Chu, P. (1977). A survey of children's outdoor activities in two modern housing areas in Sweden.
- in Tizard, B. and Harvey, D. (eds.), *Biology of Play*, London: SIMP.
- Blatchford, B., Creaser, R. and Mooney, A., (1990). Playground games and playtime: The children's view. *Educational Research*, 32 (2), 163-174.
- Cengiz, S. (1996). Children's games in Karadeniz Ereğlisi: A research from the point of view of folklore. Unpublished MA thesis, Ankara University.

- Hartup, W.W. (1983). Peer relations in. Hetherington, E.M. and Mussen, P.H. (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol 4, New York: Wiley.
- Moore, R.C. and Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology at the landscape. in Altman, I. and Wohlwill, J.F. (eds). *Human Behaviour and Environment*, vol 3, New York: Plenum Press.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond. *Human Development*, 36, 1-23.
- Pellegrini, A.D. and Davis, P.D. (1993). Relations between children's playground and classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton and Comp.
- Smilansky, S. (1968). *The Effect of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: Wiley.
- Smith, P.K., et al. (1985). Play in young children: Problems of definition, categorization and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.

CHILDREN'S SOCIAL INTERACTIONS ON DIFFERENT APPARATUS IN THE PLAYGROUNDS*

MELİKE TÜRKAN BAĞLI

In this study, the social interactions of 5-and 7-year-old girls and boys on three different playground apparatus (slide, merry-go-round and “dönen araç”*) were observed in order to determine the social developmental value of these apparatus. Forty children (four groups of 10, divided by sex and age) were observed in the playground at 5th Street, Bahçelievler, Ankara. (* “Dönen araç” is an apparatus which is like merry-go-round, but smaller.)

“Verbal interaction with a child”, “talking to somebody”, “verbal initiation or responding” were more common among 7-year-olds than among 5-year-olds, while “verbal interaction with an adult/adolescent”, “talking to self” and “long talk” were more common among 5-year-olds. In addition, it was observed that the boys engaged in interactions more than the girls.

In terms of the action modes, regardless of sex, aggression and nurturance were more common among the 7-year-olds; while dominance, resistance, appeal, demonstration and pretending not to hear were more common among the 5-year-olds. Sex comparisons showed that dominance and complaining were more common among boys while aggression and resistance were more common among girls.

The social interactive implications of the apparatus were also studied. Conflict and participation were observed mostly on the “dönen araç”, which then was the apparatus which facilitated social skill experiences. Aggression, nurturance, demonstration and pretending not to hear were observed mostly on the slide; appeal, complaining and submission were observed mostly on the merry-go-round.

All results are discussed in terms of age and sex differences, developmental value, and influence of physical objects and physical setup on social interaction.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Bağlı, M.T. (1997). Çocuk bahçesindeki oyun araçlarında toplumsal etkileşim, **Çocuk Kültürü, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 1.

**CHILDREN'S NEED FOR TOYS FROM MOTHERS POINT OF VIEW IN TWO
CITIES OF TURKEY***

**BEKİR ONUR
NERMİN ÇELEN
FİGEN ÇOK
MÜGE ARTAR
TÜLİN ŞENER DEMİR**

When the related literature is reviewed it appears that there are two distinct approaches to children's games and toys. In the first of these which is adopted mostly by psychologists and educators, it is emphasized that the games and toys support child's development in all aspects. This view is widely held in both scientific and media publications. For example, Boehm, in her article published in *Psychology Today* (1989) lists the games and toys considered appropriate for each developmental stage of children. Shapiro (1993) discusses the influence of toys in children's acquisition of sexual roles in her article published in *The Newsweek* journal. Other than these popular publications, there are many scientific examples too. According to Bantz et. al. (1993), for example, "Play is a basic tool for children to develop social, cognitive, and gross and fine motor skills" (p.114), therefore, precautions may be taken in order to make parents to choose appropriate toys for their children.

In the second approach which sees the subject at hand from a historical and sociocultural perspective, sociologists, anthropologists and cultural historians argue that children's games and toys reflect the social structure of the society and social change that society undergoes. According to Dasen (1984), for example, "Play is a mirror of society: it reflects its basic values and transmits these to the child. Play is one of the major educational influences, helping the child to acquire the technical knowledge, the roles and the values that will be required in adult life. As a motor of development, play contributes to the child's creativity and to cognitive, social and emotional growth" (p. 11). For Swiniarski (1991) too, "Toys are national symbols (and) they represent political, historical, and social events" (p.162). Again according to the same author "As microcosms of societies in all facets, toys are media for comparison of lifestyles and values" (p.162). Also, Brougere (1995) states that "Toys, because of their complexity, are objects the are sources of rich information on our culture and its evaluation" (p.416), our translation). In addition, cultural historians too think that children's games and toys reflect the changes in the social history. For Kay (1991/92), for example, "Until the 1930s there was little popular demand for toys aimed at the under-fives. It is only since the Second World War, when the importance of this age group was recognized as a most productive time for learning that

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şener-Demir, T. (1997). Türkiye'de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30, (1), 45-74.

This study has been represented in the congress and published in the reference signed below:

Brougere, G. (1998). Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey. *Jounets et Objects Ludiques Champs de la recherche / Toys and Playthings-The Fields of the research*. Angoulême: l'Imprimerie La Tresoriere à Puymen.

educational toys have been designed specifically for toddlers” (p.33). Historical findings obtained in the framework of this approach shows that in the past children had neither the toys to play with nor the time for it. For example, Jane Fredlung, the author of the toy history book called *We Used to Play Like This* (1973, originally in Swedish) adopts this view: "Most of the toys you will see in this book are those owned by the children of rich families. If so, then with what did children of poor families play? The childhood stage of the children coming from workers' families in the rural areas was very short. Their labor was directed to contributing to the family budget. In addition to the families' difficulties in sparing money for toys, children had difficulty in finding time for games" (p.5, summary translation). In agreement with this view, social anthropologists are in the opinion that, as in the past, children in today's traditional societies too are not given enough time for games. Dasen, for example, points out that in Ivory Coast, "children aged 8-9 years could devote only 25 percent of the day-time to play, 60 percent being taken up by various chores" (p.11). According to the same author, there are marked differences in these ratios against girls. In rural Kenia, for example, "girls and boys spent half the time working at the age of 5-7 years, but girls had only 2 percent of their time left for play after the age of 10-11" (p.11).

It is interesting to note that the two approaches described above are in agreement in the developmental and educational values of games and toys. For example, Kay (1991/92) by looking at the historical processes, points out to the fact that today's families choose not only the amusing but also educational toys. Also according to Dasen (1984), "Play is one of the major educational influences, helping the child to acquire the technical knowledge, the roles and the values that will be required in adult life" (p.11). As a result, it does not matter whether people study psychology, history or ethnology, they all agree on the value of children's games and toys. Furthermore, this is so either in popular or in scientific literature.

It appears that, the research articles in the psychology publications concerning games and toys can be seen in two groups: 1) those which focus on the relation between "games and toys" and cognitive development; and 2) those which concentrate mainly on the relation between choice, preference of or request for "games and toys" and social development. The first group consists of research confirming the influence of games and toys on the cognitive development of children and finding significant relationships between the two. Wolfgang and Stakenas (1985), for example, state that "Our findings suggest that different toys and play forms are related to different kinds of cognitive development" (p.304). Therefore, one may say that in the studies of developmental psychology, games and toys are seen as the predictors of cognitive development. As Almquist (1994) points out "It seems that the culture of toys in the field of toy research is dominated by psychologists. An indication of this is that the purpose of most studies in the reviewed research is not only to examine effects of toys on children's immediate play behaviors, but also to predict their possible consequences for child development" (p.88). Also, Singer (1994) writes that even a very simple toy or instrument of a game supports the imaginery games of children to a considerable extent. Pellegrini and Jones (1994)

emphasize the relation between the toys played with and the development of language. Although one can cite many more examples of this sort, these are enough to give an idea.

The relationship between the children's social development and games and toys is viewed in two major domains: 1) prosocial or aggressive behavior; 2) the development of sexual roles. In the first of these, the influence of war toys and aggressive games on the social behavior of children is among the subject attracting most curiosity. The major problem in the second domain is the relation between choosing the games and toys and sex roles. Coury and Wolfgang (1984) who studied the methods used in the determination of game and toy preferences of school age children, point out that "Systematic measurement of children's play and toy preferences which utilize play categories that are based on play categories can provide valuable information regarding development trends of children" (p.222). Investigations looking into sex typing by means of toys are numerous and varied. For example, Richardson and Simpson (1982) investigated the relationship between gender and social structure; Eisenberg et. al. (1982) looked into the reasonings of children in their preferences of sex typed toys; Parker (1984) inquired the long term effects of sex typed toys on the adult roles of children.

Almquist (1994) points out to the two theoretical frameworks in psychological studies concerning toys: "In studies of the potential impact of toys on children's behavior, learning theory seems to be most common, whereas cognitive theory is more often the theoretical standpoint in studies of the meaning of toy structure in children's fantasy play. Studies of the role of toys in children's gender socialization are often interpreted in the light of both learning theory and cognitive theory" (p.91).

After this theoretical introduction we now turn briefly to research concerning games and toys in Turkey. It seems that in Turkey research regarding children's games is carried out mostly by ethnologists (Özhan, 1990), cultural historians (And, 1974), and folk scientists (Cengiz, 1996). In Turkey, there are nearly no psychological studies considering games. Clinical psychologists (Özdoğan, 1988) and psychological counselors (Akman, 1987) are interested in games only in terms of play therapy. The only research effort in relation to games in developmental psychology is the one by Çok et.al (1997).

We did not come across any scientific studies dealing with toys in Turkey. Toys are not subjected to research directly either in anthropology or in education and psychology. Studies carried out by Öngen (1991) and Bağlı (1996) are on the instruments of games rather than toys. Similarly, psychological studies concerning games too, seem to dwell more on the psychological processes in games rather than the games themselves. In the studies of Çelen (1992), Artar (1993) and Şener (1996), for example, games are treated only as instruments by which psychological processes of interest are unearthed.

On the other hand, as in other societies, in Turkey too, it is accepted that games and toys have effect on the development of children. Among parents, teachers, toy manufacturers and the sellers of toys in Turkey the most prevalent concept is the term of "intelligence toys" (Onur, 1992). Although

this term is inclusive of only educational toys, there is no agreement on the toys concerning this category; there is no research on this subject either. It is obvious, however, that the concept of "intelligence toys" is a very meaningful one. This use of the concept shows the wide range acceptance of toys' contribution to the development of intelligence. This concept shows at the same time that people see the development of child's intelligence as important but neglect other aspects of his or her development. In other words, child's emotional and social developments are not seen as important as the development of his or her intelligence. This is so probably because of the fact that intelligence is thought to be one of the most important factor in vertical social mobility.

On the other hand, although Turkish people are aware of the contribution of toys to the development of children, toys are not as widespread as can be expected from this awareness in Turkey. In terms of money allocated for toys and spent per child from the gross national income is less than what it is on the average in other nations of the world. For example, toy spending per child in Turkey is 5 dollars while in the U.S.A. and Spain 350 and 200 dollars respectively (Inhan, 1997). This is the reason why research into children's need for toys should have to be started immediately in Turkey. This study is the result of such a need.

The Objectives of the Study

The main objective of this inquiry is to study the toy buying behaviors of mothers representing three different socioeconomical statuses (SES), and their observations regarding the use of and need for toys.

In the framework of this general objective this study will try to find answers to the following questions (questions are grouped into three categories in terms of buying and using toys and the need for them):

1. Generally, who buys the toys for the child?
2. What things are taken into account while buying toys?
3. What is the latest toy and its sort bought for children?
4. How many toys do the children have and what kinds of toys are they?
5. According to the mothers do their children have adequate toys?
6. When possible, what are the toys and their kinds that are wanted to be bought by mothers for their children.
7. In general, what is the toy and its kind the child enjoys most to play with

Whether or not most of the answers given by mothers differ with respect to the sex of the child and socioeconomical level of the family was also studied.

METHOD

The model of the study: This is a descriptive effort to study the observations on the mothers of preschool age (3 to 6 years) children representing lower, middle and upper socioeconomical statuses in relation to buying toys for children, the use of toys by children and children's need for toys.

Subjects: Subjects were 362 mothers from Ankara and 304 mothers from Bursa adding up to 666 mothers altogether. They represent lower, middle and upper socioeconomic status. The distribution of the subjects to the three socioeconomic levels is shown in table 1.

Table 1
The distribution of mothers to three socioeconomic status

City	SES		SES		SES		Total	
	Low		Middle		Upper		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ankara	165	24.8	101	15.2	96	14.4	362	54.4
Bursa	97	14.5	153	23	54	8.1	304	45.6
Total	262	39.3	254	38.1	150	22.5	666	100

Of the mothers, 54.4% was from Ankara and 45.6% was from Bursa; 39.3% represented lower, 38.1% middle and 22.5% upper socioeconomic status. The distribution of the children of the mothers studied with respect to age (3-4 and 5-6 years of age) and sex is shown in table 2.

Table 2
The distribution of children's age and sex in two cities

Sex	Age		Age		Total	
	3-4		5-6		Total	
	n	%	n	%	n	%
Girls	155	23.3	158	23.7	313	47
Boys	162	24.3	191	28.7	353	53
Total	317	47.6	349	52.4	666	100

Of the subjects, 47% (n=313) was the mothers of girls and 53.0% was the mothers of boys. Of the total number of children of the subjects, 47.6% was in the age range of 3-4, and 52.4% was in the range of 5-6 years. The distribution of the children with respect to preschool attendance and socioeconomic status is shown in table 3.

Table 3
The distribution of children with respect to city, attendance status and socioeconomic status

Attendance Status	City		SES													
	Ankara				Bursa											
	SES		SES		SES		SES									
	Low	Middle	Upper	Total	Low	Middle	Upper	Total								
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%					
Attendants	10	5.21	86	42.7	96	50	192	53	28	14.6	110	57.3	54	26.1	192	63.2
Non-attendants	155	91.2	15	8.8	-	-	170	47	69	61.6	43	38.4	-	-	112	36.8
Total	165	45.6	101	27.9	96	26.5	362	54.4	97	31.9	153	50.3	54	17.8	304	45.6

Of the subjects totally 57.7% (53% of Ankara and 63.2% of Bursa children) were and totally 42.3% (47% of Ankara and 36.8% of Bursa children) were not attending a preschool institution. Of those from Ankara, 53.0% was and 47.0% was not attending a preschool institution. In Bursa, 63.2% was and 36.8 % was not attending a preschool institution. Therefore, it appears that more than the half of the children of the mothers studied was attending a preschool institution.

The Instrument of Data Collection: The data were collected via a questionnaire developed in accordance with the objectives of the study. This questionnaire consisted of questions related to the opinions of mothers regarding their toy buying behaviors and the toy needs of their children. Having

been developed, the instrument was administered to a group of 50 mothers, evaluated in terms of its language and clarity of its items and after the necessary revisions were made administered to the subjects.

The kinds of toys covered in the questionnaire were the collection of those mentioned in the literature and in one comes across in daily use rather than being a result of a classification on this subject . The kinds of toys and the toys classified in these kinds are shown in Table 4.

Table 4
The kinds of toys covered in the study

<i>KINDS OF TOYS</i>
Dolls / toy animals / soft toys.
Miniature items (role-play equipments, vehicles, cars).
Manipulative toys (puzzles, legos, blocks, puppets).
Electronic toys (computer games, game watch, toyswith remote control).
Art and craft (pencils, crayons colors, play -do, paper dolls)
Educational items (for teaching letters, numbers, slhpes)
Table games (monopoly, memory, tombola, domino)
Musical items (music items, rattles, whistle)
Movement toys (bicycle, skate,)
Play items (ball, skipping ropes, marbles)
Fiction characters (action man, power rangers, batman)
Toy weapons (guns, pistols, cowboy outfits)
Models (aircraft, ships).
Others

Collection of the Data: The data of the study were gathered from the middle and upper socioeconomic SESs by reaching the mothers of the children attending preschool educational institutions. For this reason, in the residential areas representing the middle and upper SESs, the special (preschool) institutions were visited. In the lower SES, however, data were collected by interviewing the mothers because of the possibility of their having difficulty in filling out the questionnaire since their educational status was low. Therefore, the residential areas representing the lower SES were visited and the mothers were interviewed. In Ankara, a group of students from the Faculty of Educational Sciences of Ankara University and in Bursa, a group of students from the Faculty of Education of Uludağ University were used as interviewers.

THE FINDINGS AND COMMENTS

In this section, the findings regarding the buying of toys for children, the already existing toys of children and the adequacy of the toys were presented respectively. Later in the article, findings in relation to the use of toys by the children of the mothers, the subjects of the study, were presented.

1. The person who buys the toys for children

The distribution of the answers to the question "who buys the toys for children?" is given in table 5. It was seen that in answering this question subjects marked more than one alternative.

Table 5
The distribution of answers to the question "Who buys the toys for children?"

<i>The person who buys the toys</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Mother	185	27.7
Father	146	21.9
Mother and father	324	48.6
Siblings	6	0.9
Relatives	87	13.1
Others	6	0.9

As seen in table 5, when one looks at the research group as a whole, most of the time (48.6%) mother and father together bought the toys for their children. This is followed by mother (27.7%), fathers (21.9%) and relatives (13.1%) respectively. The numbers of respondents reporting that the toys were bought by sisters or brothers (0.9 %) and other (0.9%) were quite low. Thus, it appears that for children toys were bought most frequently by both parents together. When one looks at the findings regarding the answers to the question in different SESs, the percentage of those who said that parents together bought the toys for their children decreases from upper to lower SES. Fathers as buying toys for children were mentioned more frequently in lower SES than was the case in the middle and upper SESs.

2. The characteristics that are considered when buying toys for children

The answers of the mothers to the questions "What are the characteristics that you consider when you buy toys for your children?" are seen in table 6.

Table 6
The distribution of the characteristics that mothers consider when they buy toys

<i>Characteristics</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Price of toy	266	40
Child's wish	460	69
Parental aspiration	42	6.3
Safety and security of toy	311	46.7
Solidity of toy	143	21.5
Appropriateness for child's dev. level	421	63.2
Attractiveness of toy	119	17.9
Other's advise	11	1.7
Advertisement effect	63	9.5
Other	28	4.2

Mothers reported that when they buy toys for their children they consider most frequently (69%) the wishes of the children. The appropriateness of the toys for the developmental level of the child is, again, among the frequently (63.2%) mentioned aspects of the toys while they are being bought. This was followed by the toys' being safe and secure.

The data regarding the characteristics of toys considered while they are being bought by the mothers in different SESs are given in table 7.

Table 7
The characteristics that mothers consider three different SESs

<i>Characteristics</i>	<i>Low</i>		<i>Middle</i>		<i>Upper</i>		<i>Total</i>	
	<i>n:262</i>	<i>%39.9</i>	<i>n:254</i>	<i>%38.1</i>	<i>n:150</i>	<i>%22.5</i>	<i>n:666</i>	<i>%100</i>
Price of toy	126	48	99	39	41	27	266	40
Child's wish	160	61	178	70	122	81.3	460	69
Parental aspiration	31	11.8	10	3.9	1	0.6	42	6.3
Safety and security of toy	123	46.9	169	66.5	113	75	311	46.7
Solidity of toys	58	22.1	59	23.2	26	17.3	143	21.5
Appropriateness for child's dev. level	108	41.2	174	68.5	139	93	421	63.2
Attractiveness of	31	11.8	54	21.3	34	22.6	119	17.9
Other's advise	4	1.5	6	2.4	1	0.6	11	1.7
Advertisement effect	18	6.9	28	11	17	11.3	63	9.5
Other	4	1.5	8	3.1	16	10.6	28	4.2

The data of table 7, shows that the attention paid to the prices of toys decreases from lower (48%) to upper (27%) SES. Again, from lower to upper SES, mother pay more attention to the appropriateness of the toys for the developmental level and age of the children (lower SES, 41.2%; middle SES, 68.5%; and upper SES, 93%); to the wishes of the children (61%; 70%; and 81% from lower to upper SES respectively) and to the toys' being safe and secure (46.9%; 66.5%; and 75% respectively).

The distribution of the characteristics mothers take into consideration while buying them with respect to the sex of the child is shown in table 8.

Table 8
The distribution of the mothers' consideration of the characteristics by sex

<i>Characteristics</i>	<i>Sex</i>	<i>Girls (n=313)</i>		<i>Boys (n=353)</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Price of toy		113	36.1	153	43.3
Child's wish		209	66.7	251	71.1
Parental aspiration		14	4.5	28	7.9
Safety and security of toys		186	59.4	219	62
Solidity of toys		51	16.3	92	26.1
Appropriateness for child's dev. level		197	63	224	63.5
Attractiveness of the toys		57	18.2	62	17.6
Other's advise		4	1.3	7	2
Advertisement effect		28	8.9	35	9.9
Other		14	4.5	14	3.9

In the table 8, it is seen that mothers of the boys and girls consider nearly the same characteristics when then buy toys for their children. But more mothers of boys than mothers of girls stated that they consider child's wish when they buy toys for their children (71% of mother of boys; 16.3% of mother of girls).

3. The Last Bought Toy

Mothers were asked to report the name of the toy they bought last for their children and their responds were evaluated according a 14 category classification system. The distribution of the last bought toys into the categories is shown in table 9.

Table 9
The distribution of the last bought toys.

<i>Kinds of Toys</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Dolls / toy animals / soft toys	150	22.5
Miniature items	148	22.2
Manipulative toys	77	11.6
Electronic toys	55	8.3
Art and craft toys	24	3.6
Educational items	4	0.6
Table games	25	3.8
Musical items	11	1.7
Movement toys	33	5
Play items	41	6.2
Fiction characters	51	7.7
Toy weapons	26	3.9
Models	8	1.2
Unanswered	4	0.6
Other	9	1.4
Total	666	100

As can be seen in table 9, dolls/toy animals/soft toys (22.5%), and miniature items (22.2%) were mentioned most frequently as the last bought toys by the mother. These two categories were followed by the category manipulative toys (11.6%).

4. The Number of Toys Owned

The number of toys the children had classified into 7 categories. The distribution of the number of toys owned by the children into SESs, is given in table 10.

Table 10
The distribution of the number of toys owned by the children into SESs

<i>Number of toys</i>	<i>0-5</i>		<i>6-10</i>		<i>11-20</i>		<i>21-30</i>		<i>31-40</i>		<i>41-50</i>		<i>51+</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Low	71	27.1	81	30.9	45	17.2	36	13.7	8	3.1	9	3.4	12	4.6	262	39.3
Middle	5	2	26	10.2	65	25.6	64	25.2	36	14.2	22	8.7	36	14.2	254	38.1
Upper	3	2	7	4.7	13	8.7	32	21.3	33	22	15	10	47	31.3	150	22.5
Total	79	11.9	114	17.1	123	18.5	132	19.8	77	11.6	46	6.9	95	14.3	666	100

The data of table 10 shows that in the lower SES the majority of the children (58%) had at most 10 toys. The number of all children having more than 10 toys (n=110) is less than the total number (n=152) of those who had less than 10 toys.

In the middle SES, children had at most 11 to 30 toys (51%). The total number (37%) of those having more than 30 toys is less than this.

In the upper SES, the number of children having less than 20 toys is very small. The largest group (31%) had 51 and more toys.

The data given in table 10 shows that the number of toys children had increases regularly from the lower to the upper SES. The Chi Square test showed a significant relationship between the SESs and the number of toys owned, and Contingency Coefficient was found quite high (C=52).

The distribution of the number of toys owned by the children to the sexes is shown in table 11.

Table 11
The distribution of the number of toys owned by the children to the sexes

<i>Number of toys</i>	<i>0-5</i>		<i>6-10</i>		<i>11-20</i>		<i>21-30</i>		<i>31-40</i>		<i>41-50</i>		<i>51+</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Girls	41	13.1	55	17.6	64	20.4	58	18.5	37	11.8	26	8.3	32	10.2	313	47
Boys	38	10.8	59	16.7	59	16.7	74	21	40	11.3	20	5.7	63	17.8	353	53
Total	79	11.9	114	17.1	123	18.5	132	19.8	77	11.6	46	6.9	95	14.3	666	100

The largest percentage of girls (20.4) and boys (21) had 11-20 and 21-30 toys respectively. There was not, however, a significant relationship between the sex and the number of toy owned ($\chi^2=11.04$, $sd=6$, $p>.05$). Sex did not make any difference on the number of toys the children had.

6. The Adequacy of the Number of Toys Owned by the Children

Mothers were asked to report, on a five point scale, whether or not their children had adequate number of toys. Responses of the mothers are summarized in table 12.

Table 12
The responses of the mothers concerning the adequacy of toys of their children

<i>Adequacy</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Too inadequate	55	8.3
Inadequate	125	18.8
Adequate	296	44.4
More adequate	104	15.6
Far more adequate	86	12.9
Total	666	100

The largest group of mothers (44.4%) found the number of toys their children had adequate. This was followed by those who found it inadequate (18.8%), those found it more adequate (15.6%) and those found it far more adequate (12.9%). The distribution of the responses, to the SESs, of the mothers considering the number of toys their children had is given in table 13.

Table 13
The distribution of the responses, to the SESs, of mothers regarding the number of toys their children had

<i>Adequacy</i>	<i>Too inadequate</i>		<i>Inadequate</i>		<i>Adequate</i>		<i>More adequate</i>		<i>Far more adequate</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Low	51	19.5	96	36.6	91	34.7	10	3.8	14	5.3	262	39.3
Middle	4	1.6	26	10.2	147	57.9	43	16.9	34	13.4	254	38.1
Upper	-	-	3	2	58	38.7	51	34	38	25.3	150	22.5
Total	55	8.3	125	18.8	296	44.4	104	15.6	86	12.9	666	100

There was a significant relationship between the evaluations of mothers concerning the number of toys their children had and SES ($\chi^2=245.57$, $df=8$, $p<.001$). Thus, while very small group of the mothers in the lower SES found the number of toys their children had, more adequate (3.8%) and far more adequate (5.3%). On the other hand, more of the mothers in the middle SES mentioned their children had more (16.9%) and far more adequate (13.4%) toys. The number of mothers finding the

number of toys their children had more adequate (34%) and far more adequate (25.3%) were highest among the upper SES mothers. In the upper SES, there were more mothers who stated their children had more adequate and far more adequate toys. In the upper SES, there were not any mothers finding the number of toys children had very small, those who finds it small made up only the 2% of the group. In the lower SES, however, for 19.5% of the mothers stated the number of toys their children had was too small, for 36.6% it was small. In spite of these differences in evaluations, among the mothers from different SESs, (34.7% in the lower, 57.9% in the middle and 38.7 in the upper) the ones who found the number of toys adequate was quite high.

The relationship between the evaluations of mothers concerning the adequacy of the number of toys children had and sex of the children was not significant ($\chi^2=1.31$, $df=4$, $p>.05$).

6. The types of toys children had

The distribution of the types of toys to the SESs is seen in table 14.

Table 14
The distribution of the kinds of toys to the SESs

<i>Kinds of toys</i>	<i>SES</i>		<i>Low n=262</i>		<i>Middle n=254</i>		<i>Upper n=150</i>		<i>Total n=666</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Dolls / toy animals / soft toys.	195	74.4	195	76.8	117	7.8	507	76.1		
Miniature items	169	64.5	194	76.4	130	86.7	493	74		
Manipulative toys	126	48.1	202	79.5	131	87.3	459	68.9		
Electronic toys	100	38.2	138	54.3	94	62.7	332	49.8		
Art and craft toys	140	53.4	204	80.3	134	89.3	478	71.8		
Educational items	50	19.1	144	56.7	116	77.3	310	46.5		
Table games	37	14.1	67	26.4	59	39.3	163	24.5		
Musical items	116	44.3	136	53.5	108	72	360	54.1		
Movement toys	131	50	170	66.9	109	72.6	410	61.6		
Play items	200	76.3	199	78.3	113	75.3	512	76.9		
Fiction characters	22	8.4	112	44.1	76	50.7	210	31.5		
Toy weapons	114	43.5	110	43.3	46	30.7	270	40.5		
Models	45	17.2	28	11	21	14	94	14.1		
Others	2	0.8	3	1.2	8	5.3	13	1.9		

When one looks at the SES groups in general, the types of toys children had most were play materials (76.9 %), dolls/toy animals/soft toys (76.1%), miniature items (74%), and art and craft toys (71.8%).

With the exception of play materials and dolls/toy animals/soft toys, nearly all types of toys were owned more in the upper SES compared with the other two SESs. Only the number of toy weapons children had was higher in the middle (43.3%) and in the lower (50.7%) SESs compared to the upper SES (30.7%).

The distribution of the types of toys children had with respect to sex is shown in table 15.

Table 15
The distribution of toys children had with respect to sex

<i>Kinds of toys</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Dolls / toy animals / soft toys	295	94	212	60
Miniature items	220	70	273	77
Manipulative toys	206	66	253	71
Electronic toys	112	36	220	62
Art and craft toys	235	75	243	69
Educational items	138	44	172	49
Table games	72	23	91	26
Musical items	162	52	198	56
Movement toys	169	54	241	68
Play items	222	71	290	82
Fiction characters	52	17	158	44
Toy weapons	38	12	232	66
Models	26	8	68	19
Others	6	2	7	2

As can be seen in Table 15, the most owned type of toys by the girls were dolls/toy animals/soft toys (94%). This was followed by art and craft toys (75%), play materials (71%), and miniature items (70%). Later in the row, came the manipulative (66%) and movement (54%) toys. The least owned toys by the girls were in the categories of models (8%), toy weapons (12%), and fiction characters (17%).

It seems that boys had mostly play items (82%), miniature items (77%), and manipulative toys (71%). These were followed by art and craft toys (69%), movement toys (68%), toy weapons (66%), electronic toys (62%) and dolls/toy animals/soft toys (60%).

As can be seen in table 15, with the exception of art and craft toys and dolls/toy animals/soft toys, all types of toys were owned more by boys compared to girls. Nearly all of the girls (94%) had dolls/toy animals/soft toys kind of toys while 66% of the boys had toy weapons which are thought to be appropriate for boys traditionally, only 12% of the girls had this type of toys. It can be said that, according to the traditional way of thinking, dolls and toy weapons are seen as appropriate for one or the other sex and bought accordingly. However, the fact that boys have other types of toys more than the girls, creates a situation different from the traditional sexist view. For example, 66% of all girls and 71% of all boys had manipulative toys (legos, puzzles, blocks etc.). Electronic toys were owned by the 36% of girls and 62% of boys; 17% of girls and 44% of boys had fiction characters; 54% of girls and 68% of boys had movement toys (bicycles, skateboards, skates etc.). These percentages give the impression that boys have more kinds of toys than girls. There was no significant relationship between sex and the number of toys owned. But when the types of toys are considered, it seems that the girls had the toys of the same type, while boys had more varied kinds of toys.

7. Toys wanted to be bought

Mothers were asked to indicate the names of 3 toys which they wanted to buy for their children and their responses were analyzed according to categories of kinds of toys described before. But some mothers did not give any names. In the upper SES group of mothers, indicated that they did not want

to buy any toys for their children or did not respond to the related item. This makes it difficult to show the data in one table. An interesting finding here is the fact that in all of the SES groups mothers reported that they wanted most to buy electronic toys for their children. Of the mothers, 34.1, 40.1, and 29.0 percents from the lower, middle and upper SESs respectively reported that they wanted to buy electronic toys. In addition, of the mothers, 20.1, 17.5, and 18.4 percents from the lower, middle and upper SESs respectively indicated that they wanted most to buy movement toys for their children. This may be due to the fact that the data were collected during the summer months when the children played mostly outdoors. The second most wanted toys reported by the mothers were again movement toys (22.5%), miniature items (19.7 %), and electronic toys (17.3 %) in the lower SES; electronic toys (18.5 %), movement toys (15.9 %), and miniature items (15.3 %) in the middle SES; movement (19.5 %), and manipulative toys (18.4 %) in the upper SES. In sum, the toys that the mothers wanted to buy most for their children were electronic, and movement toys in all SESs; miniature objects in the lower and middle SESs; and manipulative toys in the upper SES.

8. The toys children enjoyed most to play with

Mothers were asked to indicate the toys their children enjoyed most to play with and their responses were evaluated by using a 14 category toy classification described before.

Table 16
The distribution of the toys enjoyed most to play with

<i>Kinds of Toys</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Dolls / toy animals / soft toys	188	28.2
Miniature items	128	19.2
Manipulative toys	91	13.7
Electronic toys	48	7.2
Art and craft toys	42	6.3
Educational items	3	0.5
Table games	1	0.2
Musical items	7	1.1
Movement toys	63	9.5
Play items	43	6.5
Fiction characters	26	3.9
Toy weapons	20	3.0
Models	1	0.2
Others	5	0.8
Total	666	100

As seen in Table 16, according to the mothers, the largest percentage of their children (28.2 %) enjoyed most to play with dolls/toy animals/soft toys. The distributions, to the SESs, of the toys enjoyed most by the girls and boys, according to their mothers, are given in Tables 17 and 18 respectively.

Table 17
The distribution of the toys enjoyed most to play with by the girls, to the SESs.

<i>Sex</i>	<i>Low</i> <i>(n=120)</i>		<i>Middle</i> <i>(n=116)</i>		<i>Upper</i> <i>(n=77)</i>		<i>Total</i> <i>(n=313)</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Kinds of toys</i>								
Dolls / toy animals / soft toys	77	64.2	61	52.6	37	48.1	175	55.9
Miniature items	8	6.7	13	11.2	7	9.1	28	8.9
Manipulative toys	6	5	17	14.7	11	14.3	34	10.8
Art and craft toys	7	5.8	12	10.3	11	14.3	30	9.6
Movement toys	12	10	3	2.6	2	2.6	17	5.4
Other	10	8.3	10	8.6	9	11.6	29	9.3
Total	120	100	116	100	77	100	313	100

When one looks at the distribution of the toys enjoyed most by the girls, the kind dolls / toy animals / soft toys seems to be the most enjoyed category of toys in all SESs. The extent to which this category constitutes the most enjoyed category of toys changes somehow from SES to SES. The percentage girls enjoying most to play with this category toys is 64.2 in the lower, 52.6 in the middle, and 48.1 in the upper SES. As can be seen, the percentage decreases from lower to upper SES. Other toys enjoyed most by the girls, according to their mothers differ in different SESs. For example, while the manipulative toys are also in the second place in the middle and upper SESs, they drop to the lowest percentage (5 %) in the lower SES. In the upper SES, art and craft toys are in the second place in terms of being the most enjoyed category. The percentage of being reported as the most enjoyed category of this kind decreases in the lower and upper SESs (5.8 %, and 10.3 % respectively).

Table 18
The distribution, of the toys enjoyed most by the boys to the SESs, according to their mother

<i>Kinds of Toys</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Miniature items	35	24.6	42	30.4	23	31.5	100	28.3
Manipulative toys	16	11.3	25	18.1	16	21.9	57	16.1
Electronic toys	12	8.5	14	10.1	7	9.6	33	9.3
Movement toys	29	20.4	14	10.1	3	4.1	46	13
Play items	23	16.2	6	4.3	6	8.2	35	9.9
Fiction charaters	-	-	15	10.9	10	13.7	25	7.1
Toy weapons	12	8.5	7	5.1	-	-	19	5.4
Other	15	10.5	15	10.9	8	10.9	38	10.8
Total	142	100	138	100	73	100	353	100

As can be seen in Table 18, the most enjoyed toys for boys were those in the category of miniature items (28.3 %). This was followed by manipulative toys (16.1%). There were differences in toys enjoyed most to play with by boys in different SESs. For example, it appears that the manipulative toys constitute the most enjoyed category for boys with the following percentages in different SESs: 11.3 in lower, 18.1 in the middle and 21.9 in the upper SES. Fiction characters were reported to be the most enjoyed toys by none of the boys' mothers in the lower SES. This category was reported to be the most enjoyed category in the middle and upper SESs with the percentages of 11.0 and 13.7 respectively. Movement toys and the toy weapons reported to be to most enjoyed categories more in the lower than in the middle and upper SESs. In the lower SES, the movement toys appear to

be the most enjoyed category for 20.1 % of the boys. This percentage drops to 10.1 in the middle and to 4.1 in the upper SES. Similarly, in the upper SES, for none of the boys toy weapons appeared to be as the most enjoyed category. In the middle and lower SESs, however, this category was reported to be the most enjoyed one for boys with the percentages of 5.1, and 8.5 respectively.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings show that, in Turkey, for children toys are bought by both parents together. This is, however, changes from upper to lower SESs, more fathers buy toys in the lower SES. This should not be astonishing in the traditional societal regions where the father is seen as the undisputed leader of the family and manages the family economy. It has been interesting to see that the mothers look for what their children want in a toy while they are buying toys for them. As expected, this scrutiny increases from lower to the upper SES. What is important here is that not the toy's characteristics but the children's wishes take priority while toys are being bought for children in all SES's. This approach emphasizing the wishes and developmental characteristics of the child might be attributed to the efforts of families toward modernization in Turkey.

When one looks at the numbers of toys children owned, a smooth decrease from upper to the lower SES attracts attention. As it appears, in the upper SES too many, in the lower SES, on the other hand, less number of toys are bought for children. This trend, however, may not mean that the children with rural backgrounds, and the children from the lower SES small number of toys. Because, as Dasen (1984) also pointed out, these children make their toys themselves rather than playing with manufactured toys and play outdoors.

The number of toys with which children can play is important in any case. Rogers and Sawyers (1985) state that "The number of children's toys helps determine how, or even whether, children interact with each other" (p. 82). Therefore, the number of toys owned by a child is important but as Dasen (1984) also pointed out, the difference between owning, consuming and creating, living should always be kept in mind.

When one looks at whether children had adequate number of toys, the majority of the mothers from the lower SES find the number of toys their children have inadequate. The majority of the mother from the upper SES, on the other hand, find it to be far more adequate. It is also interesting that, in all SESs, the number of mothers who finds the number of toys of their children adequate is notsmall.

When the toys owned by children are classified into kinds of toys, the play materials (ropes, balls, marbles etc.) constitute the largest category. This is followed by dolls and soft toys. The kinds of toys owned least are table games, (tombola, domino, monopoly, borsa etc.) and models. This might be due to their being not appropriate for the ages of children and their being not common in the culture.

The fact that the number of kinds of toys per child in the upper SES is more than what it is in the lower and middle SESs attracts attention. It is also important that there are more toy weapons in lower and middle SESs.

Rogers and Sawyers (1985) point out that besides the number, there are also dimensions, types, variety, originality, and complexity of toys which are important. From our subject's point of view, we are interested more in the variety of toys. According to Rogers and Sawyers (1985) "Variety of toys is also positively associated with children's cognitive development" (p. 84). In our study, however, the fact that there were too many varieties of toys in the upper SES, may be due, in our view, to a trend of consumption rather than to the awareness of this association between the variety of toys owned and cognitive development.

When one examines the distribution of the kinds of toys with respect to sex, it is seen here too that the sex typing is dominant. In other words, girls have at most dolls and soft toys while boys have at most play materials. This finding is in accordance with Bradbard's (1983) writings related to the relationship between types of toys and sex. But it appears that this differentiation is far from being definite. When one remembers that there is no relationship between the number of toys owned and sex, the ambiguity of the relationship between the types of toys and sex too can be understood. Nevertheless, the fact that there are more toys for boys than there are for girls, is quite meaningful. In other words, sexual differences are seen more in sharing the kinds rather than in the number or in the types of toys. The fact that boys enjoy more varieties of toys than girls can be commented on from the view of richness of stimuli. One may argue that the families provide a richer physical environment for their boys than they do for their girls.

Among the most enjoyed toys to play with dolls and soft toys are at the top of the list in all SESs. It is interesting to see that, in the lower SES, the movement toys, in the middle and upper SESs miniature items are liked more. Because, chances are quite low for buying bicycles, skateboards and skates for children in the lower SES. But children in the middle and upper SESs can have miniature items such as repairing and household sets. Here the important point is the fact that children in the lower SES enjoy more play objects which are mostly used on the street, outside the house, and children in the middle and upper SESs, on the other hand, enjoy more play objects which are generally use indoors. So, this can be seen as a symptom of the problem related to the confinement of children behind walls in the modern society. It is appropriate here to remind the analysis of Sutton-Smith: "It is argued that a majority of classic toys were made to be played with solitarily. They were never meant to be social phenomena" (p.242).

As a result, the findings of our study shows us that, in Turkey too, toys are important manifestations of social structure and social change and we can, by starting with toys, discover how children are viewed at by the adults of a society.

REFERENCES

- Akman, Y. (1987). Anaokulu çocuklarında görülen ayrılık kaygısının giderilmesinde farklı oyun tekniklerinin etkisi. (The effect of different play techniques to release separation anxiety on preschool children) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış doktora tezi).
- Almqvist, B. (1994). *Approching the culture of toys in Swedish child care: A literature survey and a toy inventory*. Uppsala: Norstedts Tryckeri AB.
- And, M. (1974). *Oyun ve Büyü*, (Play and Magic.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Artar, M. (1993). Okulöncesi çocukta serbest oyunun iraksak düşünce becerisine etkisi. (The effect of free-play on divergent thinking on preschool children) Ankara : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bağlı, M.T. (1996). 5 ve 7 yaş kız ve erkek çocukların çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri. (The social interactions of 5-7 year old girls and boys on different playground apparatus) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Bantz, D.L. at al. (1993). Teaching families to evaluate age-appropriate toys, *Journal of Pediatric Health Care*, 7,(3), 111-114.
- Boehm, H. (1989). Toys and games to learn by, *Psychology Today*, Sept., 62-64.
- Bradbard, M.R. (1985). Sex differences in adult gifts and children's toy requests at Christmas, *Psychological Reports*, 56,969-970.
- Brougère, G. (1995). Mon long chemin historique vers le jeu de formation d'adultes, *Simulation and Gaming*, 26, (4), December. 417-419.
- Cengiz, S. (1996). *Kdz. Ereğlisi Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halkbilimsel Açıdan İncelenmesi*. (The investigation of the children's play in Kd. Ereğli from the folkloric point of view) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Coury, K. ve Wolfgang, C. (1984). An overview of the measurement methods of day and play preference studies. *Early Child Development and Care*, 14, 217-222.
- Çelen, N. (1992). 4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi. (The function of symbolic play on number and space conservation on 4-6 years age children) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış doktora tezi).
- Çok, F., Artar, M., Şener, T., Bağlı, M.T. (1997). Kentlerde Çağdaş Çocuk Oyunları, (Children's Outdoor Games in Big Cities) (In) B. Onur (Eds.), *Çocuk Kültürü* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Dasen, P.R. (1984). The value of play, *World Health*, Jan / Feb., 11-13.
- Eisenberg, N., Murray, E. and Hite, T. (1982). Children' reasoning regarding sex-typed toy choices. *Child Development*, 53, 81-86.

- Fredlund, J. (1973). *Sa lekte vi. om gamla leksaker och deras kulturhistoriska bakgrund*. Vasteras: ICA-förlaget AB.
- İnhan, F. (1997). Türkiye’de çocukların oyuncak gereksinmesi, sorunlar ve çözümler. (The children’s need for toys in Turkey: problems and solutions) (In) B. Onur (Eds.), *Çocuk Kültürü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Kay, H. (1991/92). Toys, past and present, *What Toy*, 6, 33-34.
- Onur, B. (1988). *Oyuncaklı Dünya*. (World with Toys) Ankara: Verso Yayınları.
- Öngen, D. (1981). Okulöncesi çağdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal-bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki. (The relationship between socio-cognitive behaviour patterns and play material in preschool age) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Özdoğan, B. (1988). *Çocuk ve Oyun Terapisi*. (Child and Play Therapy) Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Özhan, M. (1990). *Çocuk Oyunlarımız*. (Our Children’s Play) Ankara: Feryal Matbaası.
- Parker, S.T. (1984). Playing for keeps: An Evolutionary perspective on human games. (In) P.K. Smith (Eds.). *Play in Animals and Humans*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pellegrini, A.D. and Jones, J. (1994). Play, toys and language. (in) J.H. Goldstein (Eds.). *Toys, Play and Child Development*. Newyork: Cambridge Universty Press.
- Richardson, J.G. and Simpson, C.H. (1982). Children, gender and social structure: An analysis of the contents of letter to Santa Claus, *Child Development*, 53, 429-436.
- Rogers, C.S. and Sawyers, J.K. (1995). *Play in the Lives of Children*. Washington. NAEYC.
- Shapiro, L. (1990). Guns and dolls. *Newsweek*, May. 28, 42-48.
- Singer, J.L. (1994). Imaginative play and adaptive development. (in) J.H. Goldstein (Eds.). *Toys, Play and Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as Culture*. New York: Gardner Press, Inc.
- Swiniarski, L.B. (1991). Toys, Universals for teaching global education, *Childhood Education*, Spring, 161-163.
- Şener, T. (1996). 4-6 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi. (The effect of dramatic play and constructive play on perspective taking ability in 4-6 age preschool children) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Wolfgang, C.H. and Stakenas, R.G. (1985). An exploration of toy content of preschool children’s home environments as a predictor of cognitive development. *Early Child Development and Care*. 19, 291-307.

CHILDREN'S OUTDOOR GAMES IN ANKARA*

**FİGEN ÇOK
MÜGE ARTAR
TÜLİN ŞENER DEMİR**

Summary

This research is a follow up of a previous research on children's outdoor games in cities which was done in the summer 1996. The purpose of the follow-up study is to show the change in games in time and also the seasonal differences as well. The data was gathered in October 1997 in three districts of Ankara representing different SES's by using "Children's Outdoor Games Observation Form" and "Children's Outdoor Games Interview Form". When the results of this study is compared with the results of previous one, it is seen that there is not a significant change in the number of observed games in school yards but the number of games observed in different SES's, has differed. The number of singing games which was observed most in school yards has decreased (41 to 21) and catching games has increased (10 to 38). This could be interpreted by the seasonal difference. In the streets in the second observation number of games had increased. This might be attributed to the fact that during the first observation it was hot and vacation time. In general in both of the studies in school yards many more games were observed than those observed in streets.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Artar, M., Demir Şener, T. ve Çok, F. (1998). Ankara'da açık alanlarda çocuk oyunları. **Eğitim ve Bilim**, 22(107), 23-27.

This study has been represented in the international congress signed below:

The Urban Childhood Conference, 9-12 Haziran 1997, Trondheim/Norveç, Norwegian Centre for Child Research.

THE PLAY POLICIES IN PRESCHOOLS IN ANKARA*

TÜLİN ŞENER DEMİR

Problem

It has long been known that play has an important role on children's cognitive, emotional, social, and physical development. Play, not only as a joyful activity, but it takes place as a function in cognitive, emotional and social development in children's lives. In one hand child learns the roles and the rules of adult world, on the other hand has the opportunity to try and expand his/her cognitive capacity. If play is so important in children's lives, researchers must distinguish the characteristics of play from other behaviors. Also it must find its place in the educational programs not only in kindergartens, in elementary schools as well. A basic understanding within the field of early childhood development is that young children learn through play and that play has value for development (Jackson & Angelino, 1974). Accordingly, a rationale is provided for preschool programs to include some form of free-play period during their own activities from various available options. However, according to Elkind (1973), the amount and the type of play activity to be encouraged is less well understood and is an issue related to the instruction versus enrichment controversy in early childhood education (Johnson, et.al, 1980). Despite evidence to support the importance of play in child care programs, parents and teachers question the importance of play in curriculum, the extend of time allotted to free play, or the absence of more "academically oriented" activities in many preschool and child care programs (Bloch and Choi, 1990). Preschools and child care programs differ in their perceived need to provide "education" versus "daily care". Education is the main aim of preschools beyond the physical safeguarding for the children of full-time employed parents. In placing play at the center of the curriculum, we focus on some competencies that are appropriate to early childhood education (Hoorn, et.al, 1993). By the time they reach preschool, children have acquired control over their bodily functions, can feed themselves, can jump, crawl, and run, and have acquired a language and a wide range of representational skills. They can initiate social interactions, have learned something about what is acceptable and unacceptable behavior, and have developed a problem-solving intelligence. In short, the preschool child has developed the unmistakable qualities of being human. The origins and continued development of these competencies are closely tied to play.

Kindergartens have been in existence since their inception in Germany in the middle of the 19th century. The role of kindergarten has changed (Nielsen and Monson, 1996). For decades, kindergarten was viewed as a time for the child to make a transition from the home to the rigors of formal education. Art, music, and play were the primary areas of emphasis. In recent times, kindergarten was

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Demir, Ş. T. (1999). Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

viewed as one of the school grades, with an academic curriculum moving down and into kindergarten. Although it is said that the most important function of preschools is to help children in their social development, the place of academics is a major issue. Increasingly, children are coming to school with prior school experiences, and kindergarten is essentially a universal experience. Because of these realities and the seepage of academic experiences from first grade to kindergarten, two concerns are constantly debated by parents, teachers, school boards, and state departments of education. First, at what age should a child enter kindergartens, and second what should the kindergarten curriculum look like (Nielson and Monson,1996)?

Although the debate about the optimum age for kindergarten entrance rages on, more educators and scholars are suggesting that the focus should not be on the child's chronological age, but on the appropriateness of the curriculum (Meisels, 1992; Walsch,1989). The curriculum, environment and teaching practices in kindergarten have been influenced by a teacher's philosophy about the nature of child development and learning, as well as by policies regarding the role of public school (Bryant, Clifford, & Peisner, 1991). In literature about the construction of a kindergarten environment and curriculum, there are two notions. They are often referred to as the developmental versus academic, or the child-centered versus content-centered (Spodek, 1988). Ideologically, the field of early childhood education today is embroiled in controversy, with disagreement being voiced on the educative value of play and the role that should be ascribed to it in the curriculum of the preschool (Chafel,1987).

Ideological divisiveness about how educational programming for young children should be conceptualized may be exacerbated even further by the current expansion efforts (Chafel, 1987). Given the problem, it is appropriate to consider whether other available research can assist in establishing imperatives for educational policy and practice. It should be pointed out that early childhood teachers are not all proponents of developmentally appropriate practices. Because their professional training and qualifications are so varied and, in some cases, even unsuitable, they sometimes contribute to the problem of fostering inappropriate practices. This is a complicating factor that should be acknowledged.

The Ministry of Education in Turkish Republic has three programs that changes according to ages; 0-36 months, 37-60 months and 61-72 months for preschool institutions and it is mentioned that play has a special place in the curriculums. But the play hours for the schools that has full-day education, there is only 15 minutes in the morning hours and 1 1/2 hours in he afternoons in 37-60 months preschools and 30 minutes for half day schools and just 15 minutes in 61-72 months full-day preschools and 30 minutes in half-day preschools. The only free-activity time in each school is the morning hours between 08.30-10.00 A.m. when the children come to the school. These hours are also for cleaning, health control, waiting for friends and getting prepared for the classes. So truly, there is no time left for free-activity time for children. But as it is mentioned above, the teacher and the other factors in a kindergarten can effect the curriculum. And the Ministry permits the preschool institutions to change the curriculum if needed. Although there are play sessions in the curriculum, it

does not give us any idea about the kinds of play, the time allotted to free-play, and the materials that should be used and so on. Thus, each teacher and the director of a preschool will follow his/her own way and approach in play sessions. In this research only the 36-60 months preschools are getting involved.

By knowing about the play approaches, we can also get informed about the appreciation of children's play rights. As all we educators, psychologists, and parents know, one of the most important item of UN Child's Right Convention is children have the right to play. In preparation to formal education the best way to teach to children is by play. But play does not only have the effect of teaching in preschool programs. It should have the effect of a joyful free-time activity. Thus, preschool programs should include free-play sessions. These sessions will help children to create their own world in terms of imagination.

METHOD

The Aim and Subjects

The aim of this study is to determine the approaches of the preschools to the children's play. It is attempted to clarify the differences between public preschools and private preschools. According to this purpose 20 public and 20 private preschools were taken randomly as samples. All teachers and directors in these preschools were administered a questionnaire. The distribution of teachers and directors to the preschools is shown in table 1.

Table 1
The Distribution of Teachers and Directors to the Preschools

Staff	Public		Private		Total	
	n	%	n	%	n	%
Teachers	118	84,8	76	79,2	188	82,46
Directors	20	15,2	20	20,8	40	17,54
Total	132	100,0	96	100,0	228	100,00

Of the subjects 82,46 % were teachers and 17,54 % were directors. In public preschools of the subjects 84,8 % were teachers and 15,2 % were directors where in private preschools of the subjects 79,2 % were teachers and 20,8 % were directors.

The Instrument

The data were collected with a questionnaire in accordance with the aim of the study. The "Play Policy Questionnaire" was developed by the researcher and administered to teachers and directors. The questionnaire was evaluated by 12 judges; 6 were assessing professors and 6 were child development specialists. After the evaluation, it is seen that the instrument has a face validity. Having been developed, the instrument was administered to 5 private and 5 public preschools, evaluated in terms of its language and clarity of its items and after corrections and revisions were made, it is administered to the subjects.

The questionnaire includes 35 items which intends to state the duration of play sessions, kinds of play, kinds of play materials, budget for the play materials, etc. By the administration of this

questionnaire to each teacher and director in a preschool, it is aimed to give a picture of the approach to play of that school. Thus, it could be able to catch the play policies of preschools in Ankara, Turkey.

FINDINGS

In this section, the findings regarding to approaches of preschools is presented. Play policy of each preschool was obtained and compared by private and public preschools. The data were analyzed by frequencies and percentages and chi-squares. First the frequencies and percentages and then chi-square results will be given.

1. Duration of daily education

The distribution of duration of daily education is given in table 2.

Table 2
The Distribution of Duration of Daily Education

Duration	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Full day	125	94,7	36	38,7		
Part day	2	1,5	5	5,4		
Both	5	3,8	52	55,9		
Total	132	100,0	93	100,0		

As seen in table 2, public preschools mostly give education full day (94.7%) while most of the private preschools (55.9%) give both full-day and part-day education.

2. The distribution of the answer “if there is a free-activity time according to preschools”

The answers of the teachers and directors to the question of “Is there a free-activity time allotted to children (that they can choose what to do)?” are seen in table 3.

Table 3
The Distribution of “If there is a Free-Activity Time”

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Yes	130	98,5	94	98,9		
No	2	1,5	1	1,1		
Total	132	100,0	95	100,0		

As seen in Table 3 there is a free-activity time both in public preschools (98,5 %) and private public schools (98,9 %).

3. The distribution of free-activities

The answers to the question “which activities does the free-activity times consist of?” are shown in table 4.

Table 4
The Distribution of Free-Activities

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Craft	116	90,6	86	91,5	86	91,5
Games with songs & dances	107	83,6	67	71,3	67	71,3
Music	92	71,9	58	61,7	58	61,7
Drawing	116	90,6	81	86,2	81	86,2
Reading/story telling	101	78,9	77	81,9	77	81,9
Role playing/drama	88	68,8	68	72,3	68	72,3
Other	-	-	1	1,1	1	1,1

As seen in table 4 the free-activity times consist similar activities in public and private preschools. The teachers and directors answered mostly craft (90,6 %), drawing (90,6 %) and games with songs and dances (83,6 %) in public preschools and similarly craft (91,5 %), drawing (86,2 %) and reading/story telling (81,9 %) in private preschools.

4. The distribution of first most-liked free-activity

The answers of the question first most-liked free-activity is given in table 5.

Table 5
The distribution of first most-liked free-activity

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Craft	42	34,1	30	31,9	30	31,9
Games with songs & dances	35	28,5	9	9,6	9	9,6
Music	5	4,1	9	9,6	9	9,6
Drawing	23	18,7	13	13,8	13	13,8
Reading/story telling	3	2,4	4	4,3	4	4,3
Role playing/drama	15	12,2	16	17,0	16	17,0
Others	-	-	13	13,8	13	13,8
Total	123	100,0	94	100,0	94	100,0

As seen in table 5 the first-most liked free-activity is mostly marked as craft by public preschools (34,1 %) and by private preschools (31,9 %). This may be due to the preschools mostly have craft materials as plastrins, paper, scissors, etc. and the other activities like drama does not take place in free-time activities because they have special teachers and special hours in the curriculum in some of the private schools. Games with songs and dances seems more in public schools (28,5 %), than in private schools (9,6 %).

5. The distribution of second most-liked free-activity

The answers of the question second most-liked free-activity is given in table 6.

Table 6
The distribution of second most-liked free-activity

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Craft	22	19,0	16	17,0	16	17,0
Games with songs & dances	26	22,4	18	19,1	18	19,1
Music	16	13,8	7	7,4	7	7,4
Drawing	23	19,8	9	9,6	9	9,6
Reading/story telling	13	11,2	10	10,6	10	10,6
Role playing/drama	16	13,8	26	27,7	26	27,7
Other	-	-	8	8,5	8	8,5
Total	116	100,0	94	100,0	94	100,0

As seen in Table 6 the second most-liked free-activity is mostly marked as drawing (19,8 %) by public preschools while it is marked as role playing/drama (27,7 %) in private preschools.

6. The distribution of third most-liked free-activity

The answers of the question third most-liked free-activity is given in table 7.

Table 7
The distribution of third most-liked free-activity

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Craft	19	18,1	19	20,9	19	20,9
Games with songs & dances	22	21,0	16	17,6	16	17,6
Music	10	9,5	17	18,7	17	18,7
Drawing	23	21,9	3	3,3	3	3,3
Reading/story telling	10	9,5	9	9,9	9	9,9
Role playing/drama	21	20,0	13	14,3	13	14,3
Other	-	-	14	15,4	14	15,4
Total	105	100,0	90	100,0	90	100,0

As seen in Table 7 the third most-liked free-activity is mostly marked as drawing (21,9 %) by public preschools while it is marked as craft (21,1 %) in private preschools.

7. Why a child should play.

The distribution of the opinions of “why a child should play is shown in table 8.

Table 8
The distribution of the opinions of “why a child should play”

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
For amusement	111	84,7	85	88,5	85	88,5
As s leisure activity	32	24,4	22	22,9	22	22,9
To develop	118	90,1	83	86,5	83	86,5
To facilitate learning	118	90,1	88	91,7	88	91,7
Other	-	-	-	-	-	-

As seen in table 8 the teachers’ and directors’ opinions to why a child should play are similar in public and private preschools. Both preschools consider the amusement, development, and learning purposes of play but they don’t take into account the leisure purpose. This may be due to the fact that a leisure activity is considered as doing nothing by the teachers so they did not want to mark that item for the social attractiveness reason.

8. The first most-liked play

The distribution of the first most-liked play is shown in table 9.

Table 9
The distribution of the first most-liked play

	Preschool	Public	Private		
Answer					
Constructive play		84	66,1	58	65,2
Dramatic play		24	18,9	23	25,8
Games with rules		19	15,0	8	9,0
Total		127	100,0	89	100,0

As seen in table 9 the distribution of the first most-liked play is marked as constructive play by both public (66,1 %) and private (65,2 %) preschools.

9. The second most-liked play.

The distribution of the second most-liked play is shown in table 10.

Table 10
The distribution of the second most-liked play

	Preschool	Public	Private		
Answer		n	%	n	%
Constructive play		22	21,0	18	22,2
Dramatic play		61	58,1	39	48,1
Games with rules		22	21,0	24	29,6
Total		105	100,0	81	100,0

As seen in table 10 the distribution of the second most-liked play is marked as dramatic play by both public (58,1 %) and private (48,1 %) preschools.

10. The third most-liked play

The distribution of the third most-liked play is shown in table 11.

Table 11
The distribution of the third most-liked play

	Preschool	Public	Private		
Answer		n	%	n	%
Constructive play		16	21,3	13	28,3
Dramatic play		17	22,7	9	19,6
Games with rules		42	56,0	24	52,2
Total		75	100,0	46	100,0

As seen in table 11 the distribution of the third most-liked play is marked as games with rules by both public (56,0 %) and private (52,2 %) preschools.

11. Play need satisfaction

The distribution of the answer “whether the need for play is satisfied?” is shown in table 12.

Table 12
The distribution of the answer “whether the need for play is satisfied?”

Answer	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Yes	90	73,2	77	84,6	77	84,6
Partially	29	23,5	14	15,4	14	15,4
No	4	3,3	-	-	-	-
Total	123	100,0	91	100,0	91	100,0

As seen in Table 12 most of the teachers and directors answered “yes” in both public (73,2 %) and private (84,6 %) preschools to the question of whether the need for play is satisfied. It is interesting that some of the subjects answered “partially” (23,5 % in public schools and 15,4 % in private schools) as the reason for social attractiveness.

12. Kinds of toys.

The distribution of the kinds of toys to the preschool kinds is shown in table 13.

Table 13
The distribution of the kinds of toys to the preschool kinds

Kinds of toys	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Dolls/toy animals/soft toys	131	99,2	93	96,9	93	96,9
Miniature items	118	89,4	93	96,9	93	96,9
Manipulative toys	127	96,2	93	96,9	93	96,9
Electronic toys	39	29,5	41	42,7	41	42,7
Art and craft toys	129	97,7	95	99,0	95	99,0
Educational items	112	84,8	89	92,7	89	92,7
Table games	75	56,8	74	77,1	74	77,1
Musical items	87	65,9	73	76,0	73	76,0
Movement toys	48	36,4	59	61,5	59	61,5
Play items	83	62,9	81	84,4	81	84,4
Fiction characters	9	6,8	13	13,7	13	13,7
Toy weapons	17	12,9	2	2,1	2	2,1
Models	50	37,9	47	49,0	47	49,0
Other	-	-	-	-	-	-

As seen in table 13 in both preschools there are every kind of toys that are in the list. But if we summarize the distribution, the private preschools seem having more toys than public preschools. If we compare the percentages, the electronic toys (29,5% in public preschools and 47,2% in private preschools), table games (56,8% in public preschools and 77,1% in private preschools), musical items (65,9% in public preschools and 76,0 % in private preschools), movement toys (36,4% in public preschools and 61,5% in private preschools), play items (62,9% in public preschools and 84,4% in private preschools), and models (37,9% in public preschools and 49,0% in private preschools) seem more marked by teachers and directors of private preschools than the teachers and directors of the public preschools. One interesting result of this table is that the toy weapons seem more marked in public preschools (12,9%) than private preschools (2,1%). This is again may be result of the social attractiveness.

14. First mostly owned toys.

The distribution of the first mostly owned toys by the preschool kinds is shown in table 14.

Table 14
The distribution of the first mostly owned toys by the preschool kinds

Kinds of toys	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Dolls/toy animals/soft toys	39	31,0	14	15,4		
Miniature items	24	19,0	12	13,2		
Manipulative toys	46	36,5	27	29,7		
Electronic toys	-	-	-	-		
Art and craft toys	6	4,8	17	18,7		
Educational items	7	5,6	11	12,1		
Table games	2	1,6	6	6,6		
Musical items	1	0,8	1	1,1		
Movement toys	-	-	1	1,1		
Play items	1	0,8	1	1,1		
Fiction characters	-	-	1	1,1		
Toy weapons	-	-	-	-		
Models	-	-	-	-		
Other	-	-	-	-		
Total	126	100,0	91	100,0		

As seen in table 14 manipulative toys (36,5 % in public preschools and 29,7 % in private preschools) and also dolls/toy animals/soft toys in public preschools (31,0 %) and art and craft toys in private preschools (18,7 %) are marked as the first mostly owned toys.

14. Second mostly owned toys

The distribution of the second mostly owned toys by the preschool kinds is shown in table 15.

Table 15
The distribution of the second mostly owned toys by the preschool kinds

Kinds of toys	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Dolls/toy animals/soft toys	16	13,0	7	8,1		
Miniature items	35	28,5	13	15,1		
Manipulative toys	36	29,3	25	29,1		
Electronic toys	-	-	1	1,2		
Art and craft toys	26	21,1	17	19,8		
Educational items	6	4,9	12	14,0		
Table games	3	2,4	2	2,3		
Musical items	-	-	2	2,3		
Movement toys	-	-	3	3,5		
Play items	1	0,8	2	2,3		
Fiction characters	-	-	-	-		
Toy weapons	-	-	-	-		
Models	-	-	2	2,3		
Other	-	-	-	-		
Total	123	100,0	86	100,0		

As seen in table 15 manipulative toys (29,3% in public preschools and 29,1% in private preschools) and also miniature items in public preschools (28,5%) and art and craft toys in private preschools (19,8%) are marked as the second mostly owned toys.

15. Third mostly owned toys

The distribution of the third mostly owned toys by the preschool kinds is shown in table 16.

Table 16
The distribution of the third mostly owned toys by the preschool kinds

Kinds of toys	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Dolls/toy animals/soft toys	9	8,0	3	3,8	3	3,8
Miniature items	15	13,4	7	8,9	7	8,9
Manipulative toys	24	21,4	15	19,0	15	19,0
Electronic toys	3	2,7	1	1,3	1	1,3
Art and craft toys	28	25,0	15	19,0	15	19,0
Educational items	18	16,1	14	17,7	14	17,7
Table games	8	7,1	13	16,5	13	16,5
Musical items	2	1,8	1	1,3	1	1,3
Movement toys	1	0,9	9	11,4	9	11,4
Play items	4	3,6	1	1,3	1	1,3
Fiction characters	-	-	-	-	-	-
Toy weapons	-	-	-	-	-	-
Models	-	-	-	-	-	-
Other	-	-	-	-	-	-
Total	112	100,0	79	100,0	79	100,0

As seen in table 16 art and craft toys (25,0% in public preschools and 19,0% in private preschools) and manipulative toys (21,4% in public preschools and 18,7% in private preschools) are marked as the third mostly owned toys.

16. Toy buying consideration

The distribution of the characteristics that preschools consider when they buy toys is shown in table 17.

Table 17
The distribution of the characteristics that preschools consider when they buy toys

Kinds of toys	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Children's wish	73	55,3	64	66,7	64	66,7
Price of toy	58	43,9	28	29,2	28	29,2
App. for child dev. level	129	97,7	94	97,9	94	97,9
Teacher's wish	64	48,5	49	51,0	49	51,0
Safety and security of toy	123	93,2	94	97,9	94	97,9
Attractiveness of toy	19	14,4	20	20,8	20	20,8
Other's advice	6	4,5	6	6,3	6	6,3
Advertisement effect	1	0,8	2	2,1	2	2,1
Solidity of toy	117	88,6	86	89,6	86	89,6
Other	-	-	-	-	-	-

As seen in table 17 most of the teachers' and directors' consideration when they buy toys are appropriateness of child's developmental level (97,7% in public and 97,9% in private preschools), safety and security of toy (93,2% in public and 97,9% in private preschools), and solidity of toy (88,6% in public and 89,6 % in private preschools).

17. Teachers' approach

The distribution of the teachers' approach if children want to play during other activities is shown in table 18.

Table 18**The distribution of the teachers' approach if children want to play during other activities**

	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Kinds of toys						
They are free to play	6	4,6	6	6,3	6	6,3
Activity continues but they are told they may play after the activity	123	93,9	88	91,7	88	91,7
They are not given permission to play according to the curriculum	2	1,5	2	2,1	2	2,1
The children are punished who wants to play	-	-	-	-	-	-

As seen in table 18 most of the teachers (93,9% in public and 91,7% in private preschools) continue the present activity but the children are told that they may play after the activity. None of the subjects marked the punishment choice as expected.

18. Purpose of seperation

The distribution of the purpose of separating children into groups in play hours is shown in table 19.

Table 19**The distribution of the purpose of separating children into groups in play hours**

	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Kinds of toys						
To enable control	17	23,3	18	27,7	18	27,7
To enable children to play with best-friends	3	4,1	3	4,6	3	4,6
To enable interaction between children	30	41,1	35	53,8	35	53,8
To enable children to make choices	23	31,5	9	13,8	9	13,8
Total	73	100,0	65	100,0	65	100,0

As seen table 19 the mostly given answer to the purpose of seperating into groups is to enable interaction between children (41,1% in public preschools and 53,8% in private preschools). It is seen that to enable children to make choices is marked more by the subjects of the public preschools (31,5%) than of the private preschools (13,8%).

19. Outdoor environment

The distribution of the reasons for outdoor environment is shown in table 20.

Table 20**The distribution of the reasons for outdoor environment**

	Preschool		Public		Private	
	n	%	n	%	n	%
Kinds of toys						
For fresh air	98	94,2	84	96,6	84	96,6
To enable children to use outdoor toys	90	86,5	84	96,6	84	96,6
To avoid all children to be inside at the same time	1	1,0	3	3,5	3	3,5
for physical attractiveness	32	30,8	20	23,3	20	23,3
Other	-	-	-	-	-	-

As seen in Table 20 most of the teachers and directors marked fresh air reason (94,2% in public preschools and 96,6% in private preschools) and to enable children use outdoor toys both in public (86,5%) and private preschools (96,6%).

20. Duration of the “only play”

The distribution of the duration of the “only play” in daily education is shown in table 21.

Table 21
The distribution of the duration of the “only play” in daily education

Answers	School		Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Less than 1 hour	22	16,7	5	5,2					
Between 1-2 hours	82	62,1	49	51,0	18,5482		3	0,0034	
Between 3-4 hours	23	17,4	28	29,2					
More than 4 hours	5	3,8	14	14,6					
Total	132	100	96	100					

p < 0,05 significant

C= 0,27428

As seen in table 21 there is a significant relationship between the preschools regarding durations of the “only play” hours in daily education (x²= 18,54825, df= 3, p< 0,05). Private schools give more time for “only play” than public schools (more than 4 hours is 3,8 % in public preschools and 14,6% in private preschools and between 3-4 hours is 17,4% in public preschools and 29,2% in private preschools).

21. Whether the free-activity time is adequate or not

The distribution of the question whether the free-activity time is adequate or not is shown in table 22.

Table 22
The chi-square results of the question whether the free-activity time is adequate or not

Answers	School		Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Adequate	11,6	87,9	83	86,5					
No decision	7	5,3	4	4,2	0,62184		2	0,73277	
Non-adequate	9	6,8	9	9,4					
Total	132	100	96	100					

p > 0,05 non-significant

As seen in table 22 the relation between public and private preschools is not significant. They both consider the free-time activity is adequate (87,9% in public preschools and 86,5% in private preschools).

22. Whether there is a free-activity time

The distribution of the results of the question whether there is a free-activity time is shown in table 23.

Table 23
The chi-square results of the question or not whether there is a free-activity time

Answers	School		Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Yes	130	98,5	95	99,0	0,09596		1	0,75673	
No	2	1,5	1	1,0					
Total	132	100	96	100					

p>0,05 non-significant

As seen table 23 there is not a significant relationship between the answers of the preschools whether they have a free-activity time or not. Both schools have a free-activity time (98,5% in public preschools and 99,0% in private preschools).

23. Teacher-directory in free-activity hours

The distribution of the results of the question whether there is a teacher-directory in free-activity hours is shown in table 24.

Table 24
The chi-square results of if there's a teacher-directory in free-activity hours

School	Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%			
Answers							
Yes	43	32,8	14	14,7			
Partially	80	61,1	63	66,3	15,27458	2	0,00048
No	8	6,1	18	18,9			
Total	131	100	95	100			

p < 0,05 significant

C= 0,25161

As seen in table 24 there is a significant relationship (x²=15,27458, df=2, p=0,00048) between the preschools regarding if there is a teacher-directory in free-activity hours. Most of the subjects said “partially” both in public and private preschools.

24. The free-play time

The distribution of the results of the question whether there is a free-play time is shown in table 25.

Table 25
The chi-square results of if there is a free-play time

School	Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%			
Answers							
Yes	122	92,4	89	92,7	0,00650	1	0,93574
No	10	7,6	7	7,3			
Total	132	100	96	100			

p < 0,05 non-significant

As seen in table 25 there is not a significant relationship between the answers of the preschools whether they have a free-play time or not. Both schools have free-play time (92,4% in public preschools and 92,7% in private preschools).

25. Teacher-directory in free-play times

The distribution of the results of the question whether there is a teacher-directory in free-play times is shown in table 26.

Table 26
The chi-square results of if there's a teacher-directory in free-play times

School	Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%			
Answers							
Yes	58	49,2	31	37,8	2,52247	1	0,11223
No	60	50,8	51	62,2			
Total	118	100,0	82	100			

p > 0,05 non-significant

As seen in table 26 there is not a significant relationship between the answers of the preschools whether they have a teacher-directory in free-play times or not. Both schools mostly answered as “no”

(50,8% in public preschools and 62,2% in private preschools), but they also answered as “yes” (49,2% in public preschools and 37,8% in private preschools).

26. Duration of free-play

The distribution of the results of the duration of free-play is shown in table 27.

Table 27
The chi-square results of the duration of free-play

Answers	School		Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Less than 1 hour	35	29,4	20	24,1					
Between 1-2 hours	72	60,5	42	50,6	8,63724	3	0,03452		
Between 3-4 hours	10	8,4	19	22,9					
More than 4 hours	2	1,7	2	2,4					
Total	1,9	100	83	100					

p < 0,05 significant

C=?

As seen in table 27 there is a significant relationship between the preschools regarding the duration of the free-play (x²=8,63724 df= 3, p< 0,05). Private schools give more time for “free-play” than public schools (more than 4 hours is 1,7 % in public preschools and 2,4% in private preschools and between 3-4 hours is 8,4% in public preschools and 22,9% in private preschools). On the contrary between 1-2 hours and less than 1 hour is seen more in public schools than private schools (60,5% in public and 50,6% in private schools and 29,4% in public and 24,1% in private schools respectively).

27. The free-play time adequation

The distribution of the results of the question whether the free-play time is adequate or not is shown in table 28.

Table 28
The chi-square results of the question whether the free-play time is adequate or not

Answers	School		Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Adequate	103	87,3	70	84,3					
No decision	9	7,6	8	9,6	0,36095	2	0,83487		
Non-adequate	6	5,1	5	6,0					
Total	118	100	83	100					

p > 0,05 non-significant

As seen in table 28 the relation between public and private preschools is not significant. They both consider the free-time activity is adequate (87,3% in public preschools and 84,3% in private preschools).

28. The kinds of mostly-played games

The distribution of the results of the answers of the question what are the kinds of mostly-played games is shown in table 29.

Table 29
The chi-square results of the question what are the kinds of mostly-played games?

Answers	School		Public		Private		χ^2	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Constructive	88	76,5	50	61,0					
Pramatie	22	19,1	28	34,1	5,93346	2	0,05147		
Gamenwith Rulen	5	4,3	4	4,9					
Total	115	100	82	100					

$p > 0,05$ non-significant

As seen in table 29 the relation between public and private preschools is not significant. They both consider the mostly-played game as constructive play (76,5% in public preschools and 61,0% in private preschools).

29. Whether there is a “toy-day”

The distribution of the answers of the question whether there is a “toy-day” is shown in table 30.

Table 30
The chi-square results of the question whether there’s a “toy-day”

Answers	School		Public		Private		χ^2	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Yes	80	61,1	91	94,8	33,90281	1	0,0000		
No	51	38,9	5	5,2					
Total	131	100	96	100					

$p < 0,05$ significant

$C = 0,36048$

As seen in table 30 the difference between the preschools is significant regarding if there is a toy-day ($\chi^2 = 33,90281$, $df=1$, $p=0,0000$). Most of the subjects marked as “yes” in both preschools (61,1% in public and 94,8% in private schools) while 38,9 % answered as “no” in public preschools, the only 5,2% answered as “no” in private preschools.

30. Play activities for girls and for boys

The distribution of the answers of the question whether there are different play activities for girls and for boys is shown in table 31.

Table 31
The chi-square results of whether there are different play activities for girls and for boys?

Answers	School		Public		Private		χ^2	Df	P
	n	%	n	%	n	%			
Yes	15	11,6	14	14,7	0,46919	1	0,49336		
No	114	88,4	81	85,3					
Total	129	100	95	100					

$p < 0,05$ non-significant

As seen in table 31 the relation between public and private preschools is not significant. They both mostly answered as “no” (88,4% in public preschools and 85,3% in private preschools) while 11,6% in public and 14,7% in private preschools answered as “yes”.

31. Field trips for play

The distribution of the answers of the question whether there are field trips for play is shown in table 32.

Table 32
The chi-square results of whether there are field trips for play

Answers	Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%			
Yes	72	55,8	83	90,2	30,40117	2	0,0000
Sometimes	47	36,4	7	7,6			
No	10	7,8	2	2,2			
Total	129	100	92	100			

p < 0,05 significant

C= 0,34775

As seen in table 32 there is a significant relationship ($x^2=30,40117$, $df=2$, $p=0,0000$) between the preschools regarding if there are field trips for play. The private preschools answered more “yes” than public preschools (55,8% in public preschools and 90,2% in private preschools) while the public preschools answered more “sometimes” than private preschools (36,4% in public preschools and 7,6% in private preschools).

32. The ratio of the yearly income spent for toy-buying

The distribution of the answers of the question of the ratio of the yearly income spent for toy-buying is shown in table 33.

Table 33
The chi-square results of the ratio of the yearly income spent for toy-buying

Answers	Public		Private		x ²	Df	P
	n	%	n	%			
Less than 5 %	31	28,4	4	5,6	48,81417	5	0,000
Between 5 % - 25 %	28	25,7	23	31,9			
Between 26 % - 50 %	15	13,8	28	38,9			
Between 51 % - 75 %	4	3,7	14	19,4			
More than 75 %	3	2,8	1	1,4			
No-spent	28	25,7	2	2,8			
Total	109	100	72	100			

p < 0,05 significant

C= 0,46088

As seen in table 33 there is a significant relationship between the preschools regarding answers of the question of the ratio of the yearly income spent for toy-buying ($x^2=48,81417$ $df= 5$, $p< 0,05$). The ratio of the yearly income spent for toy-buying is more in private preschools than public preschools (between 51%-7 % is 3,7% in public preschools and 19,4% in private preschools and between 26%-50% is 13,8 in public preschools and 38,9% in private preschools). On the contrary more than 75% and less than 5 % is seen more in public schools than private schools (2,8% in public and 1,4% in private schools and 28,4 % in public and 5,6 % in private schools respectively). One important point in this Table as seen, 25,7% of the subjects marked the choice of “no spent” while it is marked 2,8 % in private preschools. This result is derived from in public preschools there is not a constant yearly income that is given to the preschool by the government or the institution. Some schools are given some amount of money just for toy-buying by the beginning of the each year by the institution and some schools are not given any money but the parents are gathering the money for toy-buying.

33. Toy-buying adequation

The distribution of the chi-square results of whether the budget for toy-buying is adequate or not is shown in table 34.

Table 34
The chi-square results of whether the budget for toy-buying is adequate or not

School	Public		Private		χ^2	Df	P
	n	%	n	%			
Answers							
Yes	40	34,8	44	62,0	23,12520	2	0,0001
Partially	29	25,2	21	29,6			
No	46	40,0	6	8,5			
Total	115	100	71	100			

$p < 0,05$ significant

$C = 0,33254$

As seen in table 34 there is a significant relationship ($\chi^2=23,12520$, $df=2$, $p=0,05$) between the preschools regarding whether the budget for toy-buying is adequate or not. Most of the subjects marked as “no” in public preschools (40,0 %) while most of the subjects marked as “yes” in private preschools (62,0 %).

34. Play programs/directories/regulations

The distribution of the chi-square results of whether there’s a program/directory/regulation for play that all the teachers follow or not is shown in table 35.

Table 35
The chi-square results of the question whether there’s a program / directory / regulation for play that all the teachers follow or not

School	Public		Private		χ^2	Df	P
	n	%	n	%			
Answers							
Yes	82	66,1	65	70,7	0,49702	1	0,48081
No	42	33,9	27	29,3			
Total	124	100	92	100			

$p > 0,05$ non-significant

As seen in table 35 the relation between public and private preschools is not significant. They both mostly answered as “yes” (66,1% in public preschools and 70,7% in private preschools) while 33,9% in public and 29,3 % in private preschools answered as “no”.

37. Separating into groups

The distribution of the results of the question whether the children are separated into groups in play hours or not is shown in table 36.

Table 36
The chi-square results of the question whether the children are separated into groups in play hours or not

School	Public		Private		χ^2	Df	P
	n	%	n	%			
Answers							
Yes	29	22,5	35	37,6	6,76934	2	0,03389
Sometimes	48	37,2	32	34,4			
No	52	40,3	26	28,0			
Total	129	100	93	100			

$p < 0,05$ significant

$C = 0,17202$

As seen in table 36 there is a significant relationship ($\chi^2=6,76934$, $df=2$, $p<0,05$) between the preschools regarding whether the children are separated into groups in play hours or not. Most of the subjects marked as “no” in public preschools (40,3%) while most of the subjects marked as “yes” in private preschools (37,6%).

36. Whether there’s an outdoor place

The distribution of the results of the question whether there’s an outdoor place that can children play is shown in table 37.

Table 37

The chi-square results of the question whether there’s an outdoor place that can children play

Answers	School		Private		χ^2	Df	P
	Public						
Yes	n	%	n	%	4,49738	1	0,03095
No	102	80,3	87	90,6			
Total	25	19,7	9	9,4			
	127	100	96	100,0			

$p < 0,05$ significant

$C = 0,14060$

As seen in table 37 there is a significant relationship ($\chi^2=4,49738$, $df=1$, $p<0,05$) between the preschools regarding whether there’s an outdoor place that can children play. Most of the subjects marked as “yes” in both preschools (80,3% in public preschools and 90,6% in private preschools).

RESULTS AND DISCUSSION

Play policy of each preschool was obtained and compared by private and public preschools. The data was analyzed by frequencies and chi-squares. Although there seems no difference between private and public preschools in general, after the chi-square analyses there are some significant differences in some items. The most important ones in these items are the duration of the play, duration of the free-play, whether there are trips concerning play, the budget for the play materials, whether this budget is adequate or not, whether the teacher is capturing the play during free-play hours, whether there is an outdoor environment that children can easily play, etc...In some items there is no significant difference between private and public preschools such as the kinds of play that the children are playing in free-play hours, whether there are play activities special for girls and for boys, whether there is a curriculum that all the teachers are following, etc...

These results indicate that we can not talk about a play policy in preschools in Ankara. The Minister of Education in Turkish Republic has a curriculum for preschool institutions both concerns private and public preschools, but the institutions and the teachers are following their own programs and making their own choices especially for play. These results show us that it is necessary to prepare a play policy or to revise the current curriculum.

REFERENCES

- Bloch, M.N. and Choi,S. (1990). Conceptions of play in the history of early childhood education. **Child and Youth Care Quarterly**, 19(1), 31-47.
- Bryant, D.M.; Clifford,R.M. and Peisner, E.S.(1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. **American Educational Research Journal**, 28.
- Chafel, J.A. (1987). Developmental processes and policy implications. **Child and Youth Care Forum**, 20(2).
- Hoorn, J.V.; Nourot, P.M.; Scales, B. and Alward, K.R. (1993). **Play at the Center of the Curriculum**. Toronto: Maxwell MacMillan.
- Johnson, J.E.; Ershler, J. and Bell, C. (1980). Play behavior in discovery-based and a formal education preschool program. **Child Development**, 51, 271-274.
- Meisels, S.J. (1992). Doing harm by doing good: Latrogenic effects of early childhood enrollment and promotion policies. **Early Childhood Research Quarterly**, 7.
- Nielson, D.C. and Monson, D.L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. **The Journal of Educational Research**, 89(5).
- Spodek, B. (1988). Conceptualizing today's kindergarten. **The Elementary School Journal**, 89.
- Walsh, D.J. (1989). Changes in kindergarten: Why here? Why now? **Early Childhood Research Quarterly**, 4.

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS VIEWS ABOUT THE “PLAY RIGHT” OF CHILDREN*

MÜGE ARTAR

Play, along with the basic needs of nutrition, health, shelter and education, is vital to develop the potential of all children. Play is communication and expression, combining thought and action; it gives satisfaction and a feeling of achievement. It is instinctive, voluntary, and spontaneous and helps children develop physically, mentally, emotionally and socially. Play is a means of learning to live, not a mere passing of time.

Play is part of education. Play provide opportunities for initiative, interaction, creativity and socialization through play in formal education systems and include studies of the importance of play and the means of play provision in the training of all professionals and volunteers working with and for children. Strengthen play provision in primary schools to enhance learning and to maintain attendance and motivation and reduce the incompatibilities between daily life, work and education by involving schools and colleges, and by using public buildings for community play programmes. It ensure that working children have access to play and learning opportunities outside of the system of formal education.

The aim of this study is to investigate the views of the middle SES primary school teachers about children’s right to play. The “right to play” scale was administered to teachers.

According to teachers play is important for children and it has a vital role for their development, but schoolwork always important then everything. If a student has something to do about lessons he/she do not need to play. The first thing must a student do is to study lessons. So if a student finishes studying he or she has right to play.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların “oyun hakkı”na ilişkin tutumları, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

PARENTS ATTITUDES TOWARDS CHILD'S "RIGHT TO PLAY"*

NERMİN ÇELEN

Play is an activity in which the consequence is not considered. It is quite based an enjoy. Types of play are classified differently by different writers. For instance, Piaget (1962) classified play as exercise play, symbolic play and game. Recently, the most frequently used classification schema has been Smilansky's 4 stage play development model and Parten's social play categories. Smilansky's schema is very close to Piaget's.

The child is considered as a human resource who will constitute the society's future. Children's Rights Convention (kontrol edelim) which is accepted in Nov. 20, 1989 provides all kinds of needs of children, it also give chance to self actualization and freedom as well.

This research tries to determine the extend of children parents' consciousness about what children achieve through play and to investigate parents attitudes towards play.

The purpose of the study is to put forward the dimension of parents' attitudes towards childrens' right to play. This study is a descriptive study. Schools of lower, middle and upper Socio Economic Status (SES) children attend were chosen and parents were asked to participate the study by filling out "Childrens' Right to Play" Attitude Scale developed by the researcher.

The independent variables were SES, the gender of parents and parents' level of education. 122 mothers and 88 fathers were participated the study. Children attending 3 and 4. Grades were asked to write essays on children's rights so that scale items were developed. A group of raters evaluated the items in terms of language and conveniency. The final form composed of 44 items, had been administered to a group of parents. Cronbach alpha coefficient was calculated as .87. The scale was accepted reliable and valid and ready to be used. For the analyses one-way ANOVA and Pearson Coefficient were used.

The gender of the parent was not found significantly different on parents attitudes towards childrens' right to play but the SES and parents level of education were found significantly different. Higher educated and high SES parents were found having favoring attitudes than lower educated low SES parents. In the lower SES play might be viewed as a useless activity where education has a lot of emphasis which may be attributed to the shift to middle upper SES.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Çelen. N. (1999). Anababaların çocuğun "oyun hakkı"na ilişkin tutumları, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

A RESEARCH ON TELEVISION RELATED GAMES OF CHILDREN*

MELİKE TÜRKAN BAĞLI

The aim of this study is to describe television related games and plays played by children at schoolyards. Two schoolyards (Tevfik İleri Elementary School and Bahçelievler Elementary School) were chosen for this study. Children who attends these schools were observed during breaks and at noon, which is the time that “afternoon” students arrive to school and “before noon” students leave.

The results showed that children played “ball and sport games”, “games with song and rhymes”, “games with stones”, “imitation games”, “skipping games”, “catching games”.

The total number of games and plays was 67. More games were observed at Tevfik İleri Elementary School (55) than Bahçelievler Elementary School (12). It seemed that the reason is the fact that children play more games during spring time, which is the main season that Tevfik İleri Elementary School was visited. Catching games were the most preferred among all, while ball and sport games were the second and skipping games were the third. 24 games out of 67 were played by girls, and 18 games were played by boys. Rest of the games were played by both gender at the same time.

Results also revealed that some of the games were television-related: “Soccer” (regarded as ball and sport game), “singers” (regarded as an imitation game), “Tom and Jerry”, “Mister Spock” and “Sweet Witch” (regarded as game with song and rhymes) were the examples of these games. The games just mentioned were analyzed and discussed.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Bağlı, M.T.(1999). Televizyon ilintili çocuk oyunları üzerine bir araştırma, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

**INTERGENERATIONAL PLAY:
A BRIDGE BETWEEN ADULT AND CHILDREN CULTURE***

AYNUR OKSAL

Nearly 200 research had been presented in literature on adult-children play. Almost all focused on the effect of play on children but the impact of adult-child play on adults had been ignored. It contributed to the perception of one way from adult to child understanding of communication.

Child culture could be investigated through play by children and adults which is highly difficult in the practice. If a father who plays with his child acts as a father in the play, this is no longer play for the child and probably the child is not eager to interact. Different generations only in the condition of equality could play satisfactorily. Of course, adults' attitudes towards play has an impact on the quality and direction of interaction between generations. For the sake of acculturation, the transformation of adult culture to children is given value but what adults could achieve from children's culture is ignored.

In this study, 170 parents of preschool children were surveyed in terms of their opinions about children's games. Findings revealed that most of the parents viewed play and learning as different from each other as that had been traditionally accepted. Parents were asked their opinion about the priority of play over lessons. Only 26 parents out of 170 thought that play has the priority, others viewed lessons. These findings have been supported by the recent research. Especially parents in big cities thought that after primary needs of children, educational efforts comes. Recently parents have higher educational expectancies for their children. Children today are guided by their parents to do homework's and extra courses outside the school. Consequently, play is seen as an obstacle for their academic development. This understanding seem to yield the ignorance of play's contribution to children's cognitive development. Furthermore adults seem to have no idea rather than TV viewing in the evenings. Intergenerational play in this sense could be very functional in providing relaxation where all family members are together. If adults perceive the importance of intergenerational play, they can have a chance of entering children's life enjoyment and creative atmosphere.

116 of the parents thought that children's play environment with their friends is the primary important environment on the psychosocial development of children. Where 29 of the parents viewed play environment with parents and 25 of the parents viewed solitary play where child is alone and play with toys is the primary important play environment on their development.

Regarding adults' perception on the reasons' of parents play engagement with their children, 121 of the parents thought the reason was to communicate with their children, 45 of them to educate children and only 4 of them thought that the reason was to keep the children busy.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Oksal, A. (1999). Kuşaklararası oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü, **Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri** (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay: 2.

Toy preference of adults was also investigated and 117 of the parents revealed that the most important function of toys was to enable children's cognitive development and to prepare for the school life. Others, 53 adults, thought that the most important function of toy is to develop children's imagination and creativity.

Depending on these results, we could say parents' view academic skills more important than creativity. The presence of adults in children's culture -through intergenerational play- is very important in terms of understanding of child culture.

THE NATIONAL AND GLOBAL EFFECTS IN FORMATION OF TOYBOXES OF CHILDREN IN TURKEY*

NERMIN ÇELEN
TULIN SENER DEMIR
BEKIR ONUR

The development of toys in Turkey can be examined in terms of historical and social aspects. Some features attract attention when it is looked to Turkish history. The first of them is the late beginning of toy industry in Turkey and the lack of improvement. If it is thought that the toy industry in western countries improves parallel with the industrialisation, then it is expected that the toy industry is late in a late industrialised country such as Turkey. At the same time, the common use of traditional play objects may explain this delay and irrelevance. Especially in Anatolia, children have been made their own toys and play objects and have not been interested in industry toys. However, we meet a few hand-made toys in Anatolia. When it is looked closely at the toy-production, of pre-industrialised periods, it is seen that the toys appear as a side-product where wooden, ceramics, copper goods were produced in the past.

Another feature in the Turkish toy history is that the toy industry is mostly depends on imitation. The toy producers whom have difficulties in the transition from traditional play objects to modern toys found the solution in imitating the products that come from the West. For example, wooden construction toy and pictured cubes, which can be thought as the first Turkish mass-produced industry toys, began in 1938 with a carpenter's imitation of toys in Bankasten catalogue that comes from Germany in 1938. The first Turkish industry doll appears with the idea of production after the repair of a German doll in 1939. In 1938, first leaden soldier toys have been produced by the molds which were brought from Germany. Tin ship toys begin with a similar production of an American toy in 1946 and continue until 1970. It is seen that especially Japanese toys are imitated after 1960.

One of the features of Turkish toy industry is that it is affected by import to large extent. In the years 1950-1955, foreign toys are being brought by a variety of ways -especially illegally- from abroad. In 1960, legal toy import has begun. Coming of imported toys has made people's toy demand increase has provided more children to have toys because of the decrease of the prices. But on the other hand, it has been seen that the local toy industry, which was already weak, has retrograded. It is claimed that the import freelance, especially after 1980, has demolished many small manufacturer. With becoming of the globalisation thought has widespread by the early 90's, it can be said that there has been a boom in the number of toys imported to Turkey and at the same time there has been a change both in play and toy cultures.

It seems very difficult to determine which toys were manufactured when and from which stages passed the Turkish toy industry so far. Of the basic reasons is the lack of documents (permission

* This study has been represented in Turkish in the international congress signed below:
Onur, B., Demir, T. 3rd ITRA World Congress: Toys, Games and Media. Londra/İngiltere, 2002.

papers, patent papers, trade papers, etc.) of toy industry and is the insufficiency of private archives. Since the toy industry has improved in İstanbul same as all other industries, another reason is the unknown of what has been produced in Anatolia. Finally knowledge of Turkish toy production is generally limited by İstanbul. We can time order the toys produced in İstanbul by main companies by the types and materials.

The first tin toy production begins in İstanbul at the end of World War I and comes until the beginnings of 1990s. The most produced toys between these dates are tin transportation vehicles: Automobiles, aeroplanes, steamships, trains, military vehicles, fire engines, police cars, ambulances, etc. In 70s these toys are produced by the mixture of tin and plastics, in 1980 it is transmitted to plastics totally.

Another material as old as tin is wood. Before 1950, there were traditional wooden toys such as spinning top, yo-yo, ox-carts, cradles, rattle wheels, clacker rattle with a ratchet wheel. In 1938, it is begun to be produced wooden constructive toys and wooden cubes. In 1950 wooden lotto, wooden buses, wooden cars and wooden horse with straw body are made. In 1955 wooden cars, jeeps, trucks, buses, taxis, pick-up trucks, trams (trolley) are begun to be made. In the years 1950s and 60s, there are still wooden bicycles, big wooden automobiles; they finish at the end of 60's totally. In İzmir during 1970-1975 and in Ankara during 1970-1985 there is manufactured wooden toy production: Pulled and manipulative trains, boats, dogs, ducks, etc.

In Turkey, plastic toys begin with the import of processing machines that work with blowing up system in 1957 in İzmir. The raw material before plastic was rubber and in late 1950s rubber ball, rubber dolls were made. In 1960, due to the increase of plastic machines; plastic dolls, toy glasses, bags, miniature kitchen utensils increase as well. In İzmir, in 1939, the first doll was made with a cartoon head, straw filled and cloth-covered body. In 1976, doll heads are produced from mixture of glue and paper and doll production continues with the same technique until 1960 in İstanbul. In 1960 production of plastics dolls were begun with the imported plastic machines. In 1971, manufactured production of soft toys such as dog, elephant, bear, monkey were begun; In 1970 especially big sized plastics toys (trucks, tractors, bicycles) were begun to be produced and come until today.

One of the important issues that show the changes in Turkish toy history is the toy commerce. In 1940s in Anatolia, toys were sold by peddlers; in the following years we see that toys were sold in the mercers and at last in the stationers. In the small settlements in Anatolia, toys are sold in the stationers even today; independent toyshops are very seldom. Toys have been sold by peddlers in İstanbul until the beginning of twentieth century. The first biggest toy store in İstanbul is the famous Japanese Store (Maison Japonnaise) and it was active between the years 1910-1980. Beyoğlu Department Store (Beyoğlu Bonmarché), which is the second biggest store in İstanbul, was established in 1930 and mainly sold imported toys until 1990.

Today, both in İstanbul or in the big towns of Anatolia there are stores that sell only toys and most of the toys sold in these stores are imported toys. Some of the important developments in recent

years are the opening of toy sections in the department stores, the fast-food restaurants' toy presentations and the toy advertisements in the children channels on TV.

Briefly, the main steps which take attentions in the Turkish toy history are as follows: Toy production remained as a small hand craft until the 20th century; the toy industry began in the beginning of the 20th century (in 1940s); the first produced toys were in the kinds of wood, tin or cartoon and the imitation of Western products; it was transmitted to plastics toys at the end of 50s and the production gradually increased; toy industry was affected by two big importing trends in 1960 and in 1980; toy commerce became as a more independent sector and depended mostly on import; toy sections were opened in department stores; advertisements of toys were made on television. In all of these developments, the basic effects can be considered as the changes in the production technology, the increase of the toy demand in public, development of marketing techniques, the increase of the foreign relations and the influences in production and in commerce.

It is necessary to evaluate the state of toy in Turkey in terms of industry and commerce but also in terms of social issues as well. Industrialisation, urbanisation, increases of welfare, rise in the education level of families and in the rates in schooling are the main reasons that increase toy consumption in Turkey. It is said that children insist on every toy that they see on TV. Toy sellers state that Turkish children are especially interested in trucks, tractors, and consider important if the toy size is big. It is also pointed out that simple, cheap toys are also preferred in Anatolia. It attracts attention that the interest to the vehicles is combined with the effect of the television. In low socio-economic status simple plastics toys are common, but at the same time it is seen that children are changing them according to their needs and interests. For example, a child's driving a plastic "Mercedes" by attaching a wire on it can be considered as the synthesis of a manufactured toy and a hand-made toy. Same thing is under consideration in girls' dressing a plastics doll with a local cap or dress. These examples show the existence of interval forms in the toy context, in the transition from traditional to modern. It can be said that this situation is under consideration in the poor parts of cities or in the rural parts of Anatolia and on the contrary that in middle and high socio-economic statuses in big cities -as the common use of computer games shows- it is transited completely to modernism.

According to Cross (1997), the history of playthings tells us much about parents, children, and commerce and how they have interacted over time. Playthings may have always been a part of childhood, but their roles have changed in important ways. In order to understand these changes, we must return to the late nineteenth and early twentieth centuries, where we will find the antecedents of the toys that were familiar in our childhood as well as the roots of the novelties in our children's lives. An inquiry into business of toy manufacturing and into the changing patterns of childrearing will help illuminate the nature and content of today's toybox.

Toys are the representatives of social life. As a social activity toys show the daily life in a particular culture. In this context, the relationship between culture and toys are important as they give us the idea of the tissue of the community. According to Kline (1995), everything related to play, such

as costumes, objects, rituals and rules are bound up in this socio-cultural structure. Some play objects are used in almost each culture (as rattles, dolls, or cars) as they have universal value and at the same time the children in each culture develop through similar characteristics. However, as Barbie or Batman, some of the specific toys represent resembling reactions due to globalisation of the world. In traditional societies protecting socio-cultural structure and claiming emic values but at the same time trying to adapt into the fast developing modern cultures, this situation should be important. Increased use of TV and especially internet in recent years cause toys to reach wider mass and construct a global bazaar. In this context, it is important to determine the kinds and number of toys that children have. Rogers and Sawyers (1985) state that the number of children's toys helps determine how children interact with each other, therefore the number of toys owned by a child is important. Then it is necessary to define the cultural and global characteristics of toyboxes as Brougère (2001) names as "toy parks" which all of the toys and play objects that a child may use.

Brougère (2001) studied the social and educational rituals in constructing young children's toy parks and made surveys with mothers who have children under 7 years old. He tried to investigate the value of toys to children, how mothers react the collections of toys, the role of toys as gifts in different celebrations, and so on. At the end of the study, he found out that for most of the mothers toys are important as for their amusement value rather than their educational value. And this satisfaction value of toys is essential in the gift rituals of celebrations. According to Cross (1997), the popularity of traditional training and educational toys declined while fantasy/novelty playthings became increasingly central to children's lives. The toy lost much of its role as a conveyor of messages between parent and child or even as a source of shared enjoyment between the generations.

In Turkey, research on toys is very limited either in anthropology or in education and psychology. Öngen (1991) studied the instruments used in games and Bağlı (1996) carried out a research on the play materials in the playgrounds. In the studies of Çelen (1992), Artar (1993) and Şener (1996), play is considered as psychological processes of interest. The only study on toys has been realized by Onur, Çelen, Çok, Artar and Şener (1998) on 3-6 years age children's need for toys from mothers' perspective. The main objective of this study was to investigate the toy buying behaviours of mothers representing three different socio-economic statuses (SES), and their observations regarding the use of and need for toys. At the end of the study, mothers stated that they consider child's wish when they buy toys for their children and number of toys children owned differed to the SESs, which increased in middle, and upper SESs. Although there was no difference between the number of toys girls and boys own, it was seen that boys had more kinds of toys than that of girls.

Purpose

The purpose of this research is to get knowledge about the children's toyboxes in Turkey and to explain the national and global factors that affect the formation of these collections. With this aim questions such as what kind of toys do children have, how many are they, are these toys whether

Turkish or imported, whether children have toys regarding heroes from cartoons or movies, in what ways do children have these toys, when children get toys as a present, etc. are taken up. Within this general purpose, the following questions were considered:

1. Do the content of children's toy boxes differ according to socio-economic statuses?
2. Do the content of children's toy boxes differ according to gender?
3. Do the content of children's toy boxes differ according to grade?
4. Do children's toy boxes show national and cultural characteristics?

II. METHOD

Sample

Mothers from three different socio-economic statuses who have children in first and second grades and in kindergartens in Ankara participated in this research. From each grade 35 and from each SES 105 mothers were administered a questionnaire. Some of the questionnaires were not received back, and some of them were out of evaluation because of empty or wrong checking. In table 1 the distribution of mothers according to SESs is shown.

Table 1
The Distribution of Mothers According to SESs

SES	Frequency (f)	Percentage (%)
Low	48	24,2
Middle	87	43,9
High	63	31,8
Total	198	100,0

The distribution of mothers according to their children's gender is shown in table 2.

Table 2
The Distribution of Mothers According to Their Children's Gender

Gender	Frequency (f)	Percentage (%)
Girls	101	51,0
Boys	97	49,0
Total	198	100,0

The distribution of mothers according to their children's gender is shown in table 3.

Table 3
The distribution of Mothers According to Their Children's Grade

Gender	Frequency (f)	Percentage (%)
1 st grade	75	37,9
2 nd grade	73	36,9
Kindergarten	50	25,3
Total	198	100,0

Instrument

Data was gathered by "Toy Box Questionnaire" which was developed according to the purpose of this study by the researchers. In the questionnaire there are 28 questions; both open-ended and multiple choices. The questionnaire was evaluated by five judges and found appropriate.

Procedure

After judgement of the questionnaire, a pilot study was carried out with totally 180 mothers (from each grade 20 and from each SES 60 mothers) in March 2002. Some corrections were made in the items and some of them were taken out, as they did not work well. After re-evaluation of the judges the questionnaire was administered in May 2002.

The teachers distributed the questionnaires by explanations and all of the mothers filled out them at their homes by themselves. Incomplete or miscomplete questionnaires were taken out.

RESULTS

In this section findings will be presented which was gathered with the questionnaire used in the study. First, the findings will be given in the tables focusing on the most important results, and then they will be evaluated in a holistic point of view. When it is looked at the toys that children own without considering the gender, SES or grade differences, the percentages in table 4 can be seen.

Table 4
The number of toys that children own

Number of toys	Frequency (f)	Percentage (%)
Between 0-5	26	13,1
Between 6-10	25	12,6
Between 11-20	27	13,6
Between 21-50	59	29,8
More than 50	58	29,3
Total	195	98,5

When we look at Table 4, we can see that children generally own toys between 21-50 (f:59; 29,8%). Children who have more than 50 toys follow this (f 58; 29,3%) sequence with a close frequency. The relationships according to gender are shown in table 5.

Table 5
The distribution of number of toys according to gender

Number of toys	Girls	Boys	Total
Between 0-5	6,7%	6,7%	13,3%
Between 6-10	7,2%	5,6%	12,8%
Between 11-20	8,2%	5,6%	13,8%
Between 21-50	14,9%	15,4%	30,3%
More than 50	13,8%	15,9%	29,7%
Total	50,8%	49,2%	100,0%

In table 5, it is seen that girls own mostly between 21-50 numbers of toys, while boys own more than 50. However this relationship is not significant ($\chi^2_{(1-4)}=1,53$; $p=. 821$).

Table 6
The distribution of number of toys according to SES

Number of toys	SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Between 0-5		8,7%	3,6%	1,0%	13,3%
Between 6-10		6,7%	5,1%	1,0%	12,8%
Between 11-20		3,6%	6,7%	3,6%	13,8%
Between 21-50		2,6%	17,9%	9,7%	30,3%
More than 50		2,1%	10,8%	16,9%	29,7%
Total		23,6%	44,1%	32,3%	100,0%

In table 6, in lower SES children mostly have between 0-5 number of toys (%8,7), in middle SES children have between 21-50 (%17,9), and in upper SES children have more than 50 toys (%16,9). The relationships between SESs is significant ($\chi^2_{(1-8)}=66,9$; $p=.000$). In this case, it can be said that the upper class children are the ones who have most toys.

Table 7
The distribution of number of toys according to grade

Number of toys	Grade	Kindergarten	1st grade	2nd grade	Total
Between 0-5		5,6%	5,6%	2,1%	13,3%
Between 6-10		4,1%	6,2%	2,6%	12,8%
Between 11-20		5,6%	6,2%	2,1%	13,8%
Between 21-50		8,7%	9,2%	12,3%	30,3%
More than 50		12,8%	10,3%	6,7%	29,7%
Total		36,9%	37,4%	25,6%	100,0%

As seen in table 7, kindergarten children and 1st graders mostly have more than 50 toys, while 2nd graders have 21-50 numbers of toys. According to qui square results there is no significant relationships by grade ($\chi^2_{(1-8)}=12,33$; $p=.137$).

Table 8
The responses of the mothers concerning the adequacy of toys of their children

Adequacy of the toys	SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Adequate		2,1%	24,7%	26,3%	53,1%
Partially adequate		4,6%	16,0%	5,2%	25,8%
Inadequate		17,0%	3,1%	,5%	20,6%
Total		24,2%	43,8%	32,0%	100,0%

As it is seen in the table 8, the answers of the mothers concerning the adequacy of toys of their children showed relationships among SESs ($\chi^2_{(1-6)}=112,15$; $p=.000$). In lower SES mothers mostly found their children's toys inadequate (17,0 %). The percentage of mothers in lower SES who found adequate (2,1%) is a lot less than the mothers in the other SESs. On the other hand, most of the upper class mothers found their children's number of toys adequate (26,3%)., while the percentage of mothers in the upper SES who found inadequate or partially adequate is very low. In middle SES, the percentage of the mothers who answered as inadequate (3,1%) is less than the ones who consider that their children's number of toys is adequate (24,7%) or partially adequate (16,0%). So it can be said

that in middle and upper SESs mothers consider that their children have enough number of toys while the mothers in the lower SES consider the toy number of their children is inadequate.

Table 9
The distribution of the kinds of toys owned according to gender

Toys	Girls	Boys	χ^2	p
Dolls/toy animals/soft toys	%50,0	%13,8	103,51 *	,000
Miniature items (role-play equipments, vehicles, cars, etc.)	%32,7	%21,9	7,29*	,007
Manipulative toys (puzzles, legos, blocks, puppets, etc.)	%33,2	%34,7	7,64	,382
Electronic toys (computer games, game-watch, toys with remote control, etc.)	%18,4	%30,6	13,76*	,000
Art and craft toys (pencils, crayons, play-dough, papers, etc.)	%39,8	%25,0	15,60*	,000
Educational toys (for teaching letters, numbers, shapes, etc.)	%24,0	%19,9	,808	,369
Table games (monopoly, scrabble, domino, etc.)	%12,2	%12,8	1,04	,592
Musical items (music items, rattles, whistles, etc)	%21,9	%15,8	2,39	,122
Movement toys (bicycles, skates, roller blades, scooters, etc.)	%29,6	%32,7	1,56	,211
Play items (ball, skipping rope, marble, etc.)	%35,7	%35,7	,204	,651
Fiction characters (Action Man, Power Rangers, Batman, etc.)	%7,7	%22,4	22,13*	,000
Toy weapons (guns, pistols, cowboy outfits, etc.)	%2,0	%29,1	70,06*	,000
Models (aircraft, ships, etc.)	%6,1	%14,3	8,88*	,003
Home utensils (pans, pots, cups, cloths, etc.)	%11,2	%5,1	4,81*	,028
Others	%2,0	%2,6	,163	,686

*p<.05

The data in table 9 show that girls own mostly dolls (%50), art and craft toys (%39,5) and play items (%35,7). Manipulative toys (%33,2), miniature items (%32,7) and movement toys (%29,6) follow this sequence. When we look at boys' toys, we see that they mostly have play items (%35,7), manipulative toys (% 34,7) and movement toys (%32,7). Toy weapons (%29,1), art and craft toys (%25,0) and fiction heroes (%22,4) are the other kinds that boys mostly have. The significant relationships among genders seem in the dolls ($\chi^2_{(1-1)}=103,51$; p=.000), miniature items ($\chi^2_{(1-1)}=7,29$; p=.007), electronic toys ($\chi^2_{(1-1)}=13,76$; p=.000), fiction heroes ($\chi^2_{(1-1)}=22,13$; p=.000), toy weapons ($\chi^2_{(1-1)}=70,06$; p=.000), models ($\chi^2_{(1-1)}=8,88$; p=.003) and in home utensil ($\chi^2_{(1-1)}=4,81$; p=.028).

Table 10
The distribution of the kinds of toys according to SES

Toys	Lower SES	Middle SES	Upper SES	χ^2	p
Dolls/toy animals/soft toys	%11,7	%29,6	%22,4	5,09	,078
Miniature items (role-play equipments, vehicles, cars, etc.)	%4,6	%27,6	%22,4	30,63*	,000
Manipulative toys (puzzles, legos, blocks, puppet, etc.)	%33,2	%33,2	%24,0	13,58*	,001
Electronic toys (computer games, game-watch, toys with remote control, etc.)	%4,6	%22,4	%21,9	25,38*	,000
Art and craft toys (pencils, crayons, play-dough, papers, etc.)	%10,2	%30,1	%24,5	13,09*	,001
Educational toys (for teaching letters, numbers, shapes, etc.)	%4,1	%17,9	%21,9	28,77*	,000
Table games (monopoly, scrabble, domino, etc.)	%1,5	%12,2	%11,2	14,40*	,006
Musical items (music items, rattles, whistles, etc)	%5,6	%16,8	%15,3	6,36*	,042
Movement toys (bicycles, skates, roller blades, scooters, etc.)	%5,6	%31,6	%25,0	38,24*	,000
Play items (ball, skipping rope, marble, etc.)	%15,3	%33,2	%23,0	1,32	,514
Fiction characters (Action Man, Power Rangers, Batman, etc.)	%1,0	%13,8	%15,3	23,72*	,000
Toy weapons (guns, pistols, cowboy outfits, etc.)	%7,1	%10,7	%13,3	5,01	,081
Models (aircraft, ships, etc.)	%3,6	%10,7	%6,1	1,58	,454
Home utensils (pans, pots, cups, cloths, etc.)	%3,6	%7,7	%5,1	,104	,949

Others	%1,0	%2,0	%1,5	0,10	,995
--------	------	------	------	------	------

*p<.05

In table 10, the distribution of the kinds of toys according to SES is shown. In lower SES children mostly have manipulative toys (%32,2), play items (%15,3) dolls (%11,7) and art and craft toys (%11,7), while in middle SES children mostly have play items (%33,2), manipulative toys (%33,2), movement toys (%31,6), art and craft toys (%30,1), dolls (%29,6) and miniature items (%27,6). Movement toys (%25,0), art and craft toys (%24,5), manipulative toys (%24,0) and play items (%23,0) are among the toys that children mostly own in upper SES. In upper SES children also have dolls (%22,4), miniature items (%22,4) and electronic toys (%21,9). When we look at the significant relationships, we see that in miniature items ($\chi^2_{(1-2)}=30,63$; $p=.000$), manipulative toys ($\chi^2_{(1-2)}=13,58$; $p=.001$), electronic toys ($\chi^2_{(1-2)}=25,38$; $p=.000$), art and craft toys ($\chi^2_{(1-2)}=13,09$; $p=.001$), educational toys ($\chi^2_{(1-2)}=28,77$; $p=.000$), table toys ($\chi^2_{(1-2)}=14,40$; $p=.006$), musical items ($\chi^2_{(1-2)}=6,36$; $p=.042$), movement toys ($\chi^2_{(1-2)}=38,24$; $p=.000$) and in fiction heroes ($\chi^2_{(1-2)}=23,72$; $p=.000$) there are significant relationships among SESs.

Table 11
The distribution of the kinds of toys according to grade

Toys	1st grade	2nd grade	Kindergarten	χ^2	p
Dolls/toy animals/soft toys	%23,5	%25,5	%14,8	1,44	,486
Miniature items (role-play equipments, vehicles, cars, etc.)	%21,9	%17,9	%14,8	2,08	,353
Manipulative toys (puzzles, legos, blocks, puppet, etc.)	%26,0	%21,4	%20,4	7,08*	,029
Electronic toys (computer games, game-watch, toys with remote control, etc.)	%18,9	%17,9	%12,2	,135	,935
Art and craft toys (pencils, crayons, play-dough, papers, etc.)	%25,0	%19,9	%19,9	8,13*	,017
Educational toys (for teaching letters, numbers, shapes, etc.)	%16,3	%15,8	%11,7	,151	,927
Table games (monopoly, scrabble, domino, etc.)	%8,7	%12,2	%4,1	7,39	,116
Musical items (music items, rattles, whistles, etc)	%16,8	%13,8	%7,1	3,76	152
Movement toys (bicycles, skates, roller blades, scooters, etc.)	%22,4	%24,5	%15,3	,610	,737
Play items (ball, skipping rope, marble, etc.)	%26,0	%26,0	%19,4	687	709
Fiction characters (Action Man, Power Rangers, Batman, etc.)	%12,2	%11,2	%6,6	,667	,716
Toy weapons (guns, pistols, cowboy outfits, etc.)	%11,7	%11,7	%7,7	0,39	,980
Models (aircraft, ships, etc.)	%5,6	%9,7	%5,1	2,70	,259
Home utensils (pans, pots, cups, cloths, etc.)	%7,1	%4,6	%4,6	1,39	,499
Others	%1,0	%2,6	%1,0	1,46	,482

*p<.05

The data in table 11 show that kindergarteners and 1st graders mostly have manipulative toys (20,4%; 26,0% respectively), art and craft toys (19,9%; 25,0% respectively) and play items (19,4%; 26,0% respectively). On the other hand, 2nd graders mostly own play items (%26,0), dolls (%25,5) and movement toys (%24,5). There are significant relationships in manipulative toys ($\chi^2_{(1-2)}=7,08$; $p=.029$) and art and craft toys ($\chi^2_{(1-2)}=8,13$; $p=.017$) among grades.

Table 12
The distribution of the characteristics that mothers consider when they buy toys by gender

Toys	Girls	Boys	χ^2	p
Price of toy	%34,3	%35,4	,548	,459
Child's wish	%37,4	%34,3	,244	,621
Safety and security of toy	%37,4	%39,4	1,41	,234

Appropriateness of child's dev. level	%43,4	%39,4	2,06	,356
Attractiveness of the toy	%5,1	%3,0	,920	,338
Others' advices	%1,0	%0	1,94	,164
Advertisement effect	%,5	%,5	,001	,977
Toy's currency	%4,5	%4,0	0,28	,868
Other	%1,0	%1,5	,249	,618

*p<.05

There aren't significant relationships in mothers' consideration when they buy toys according to gender. However, mothers reported that they consider most frequently (69%) the appropriateness of the toys for the child's developmental level (girls 43,4%; boys 39,4%) and safety and security of the toys (girls 37,4%; boys 39,4%). This was followed by the child's wish (37,4%), the prize of the toy (34,3%) in girls; and appropriateness of the developmental level (39,4%) and price of the toys (35,4%) in boys.

Table 13
The distribution of the characteristics that mothers consider when they buy toys by SES

Toys	Lower SES	Middle SES	Upper SES	χ^2	p
Price of toy	%18,7	%30,8	%20,2	2,39	,302
Child's wish	%13,1	%34,3	%24,2	9,69*	,008
Safety and security of toy	%19,2	%34,8	%22,7	1,47	,478
Appropriateness of child's dev. level	%15,7	%37,9	%29,3	19,42*	,001
Attractiveness of the toy	%2,5	%5,1	%,5	5,29	,071
Others' advices	%0	%1,0	%0	2,57	,276
Advertisement effect	%0	%,5	%,5	,717	,699
Toy's currency	%,5	%4,5	%3,5	3,44	,179
Other	%,5	%1,5	%,5	,564	,754

*p<.05

The data in table 13 shows that the mothers pay attention to the safety and security of the toys in lower SES (%19,2); appropriateness of the child's developmental level in middle (%37,9) and upper SESs (%29,3). The second important point for mothers is that in lower SES the price of the toy (%18,7), in middle SES the safety and security of the toys (%34,8), and in upper SES the child's wish (%24,2). Appropriateness of the developmental level (%15,7) in lower SES, child's wish (34,3) in middle SES and safety and security of the toys (%22,7) in upper SES are also considered as important by mothers when they buy toys for their children. The significant relationships were found in the appropriateness of the developmental level ($\chi^2_{(1-4)}=19,42$; $p=.001$) and child's wish ($\chi^2_{(1-2)}=9,69$; $p=.008$) among SESs.

Table 14
The distribution of the characteristics that mothers consider when they buy toys by grades

Toys	1st Grade	2nd Grade	Kindergarten	χ^2	p
Price of toy	%25,8	%25,8	%18,2	,229	,892
Child's wish	%27,3	%24,7	%19,7	1,73	,920
Safety and security of toy	%30,3	%25,3	%21,2	4,70	,95
Appropriateness of child's dev. level	%29,8	%31,3	%21,7	4,96	,291
Attractiveness of the toy	%5,6	%2,0	%,5	7,53*	,023
Others' advices	%0	%1,0	%0	3,46	,177
Advertisement effect	%0	%1,0	%0	3,46	,177
Toy's currency	%5,6	%2,0	%1,0	5,77	0,56

Other	%5	%1,5	%5	1,23	,540
-------	----	------	----	------	------

*p<.05

According to table 14, the mothers of the kindergarteners and 2nd graders considered the appropriateness of the developmental level of the child (21,7% and 31,3% respectively) important and the mothers of the 1st graders considered the safety and security of the toy (% 30,3) when they buy toys. According to grades only in the attractiveness of the significant relationships were found ($\chi^2_{(1-2)}=7,53$; $p=.023$).

Table 15
The distribution of children whether they have home/hand made toys by gender

Home/hand made toys	Gender	Girls	Boys	Total
Yes		13,6%	10,1%	23,7%
No		37,4%	38,9%	76,3%
Total		51,0%	49,0%	100,0%

In Table 15, the percentages of children whether they have home/hand made toys or not are compared according to gender. It is seen that most of the girls (37,4%) and boys (38,9 %) don't have home/hand made toys. The relationships between genders is not significant ($\chi^2_{(1-1)}=1,02$; $p=.312$).

Table 16
The distribution of children whether they have home/hand made toys by SES

Home/hand made toys	SES	Lower	Middle	Upper	Total
Yes		2,5%	22,2%	25,8%	50,5%
No		21,7%	21,7%	6,1%	49,5%
Total		24,2%	43,9%	31,9%	100,0%

There are significant relationships between SESs in terms of whether they have a home/hand made toys or not ($\chi^2_{(1-4)}=57,91$; $p=.000$). Children in lower SES (2,5 %) have less home/hand made toys than the children in middle SES (22,2 %) and in upper SES (25,8 %). On the other hand, a few of the upper class mothers checked the answer "no". When the number of home/hand made toys is compared, we can see that there are no significant relationships by gender ($\chi^2_{(1-2)}=1,35$; $p=.508$) and grade ($\chi^2_{(1-4)}=4,38$; $p=.356$). The number of home/hand made toys is mostly between 0-5.

Table 17
The distribution of the production place of toys

Production place	SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Turkish brand		18,3%	13,6%	5,2%	37,2%
Imported toys		1,6%	15,2%	20,4%	37,2%
Imitation of foreign toys		3,1%	13,1%	4,2%	20,4%
Other		,0%	3,1%	2,1%	5,2%
Total		23,0%	45,0%	31,9%	100,0%

As seen in table 17, lower SES children mostly have Turkish brand toys (18,3%), while middle class children own the imitations of foreign trademarks (15,2%) and upper class children own mostly imported toys (20,4%). The relationships between SESs are significant ($\chi^2_{(1-6)}=61,13$; $p=.000$), even

there are no significant relationships by gender ($\chi^2_{(1-3)}=3,60$; $p=.307$) and grade ($\chi^2_{(1-6)}=5,43$; $p=.490$). Total findings show that the consumption of imported toys (37,2%) and Turkish brand toys (37,2%) are the same.

Table 18
The distribution of the answers to the question whether children have imported toys or not

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Imported toys				
Yes	2,5%	22,2%	25,8%	50,5%
No	21,7%	21,7%	5,6%	49,0%
Total	24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

As it is seen in table 18, when we asked the mothers whether their children have imported toys or not, mothers in lower SES mostly checked as “no” (21,7%), while in middle (22,2%) and upper (25,8%) SESs mothers mostly answered as “yes”. However in middle SES no answers (21,7%) are checked as much as yes answers. But the relationship between SESs are significant ($\chi^2_{(1-4)}=57,9$; $p=.000$). When we look at the number of imported toys, we see that in upper class children have between 11-20 (16,3%) imported toys while middle class (21,4%) and lower class (4,1%) children have mostly 0-5. Nevertheless, this finding is not significant.

Table 19
The distribution of the answers to the question whether the children have promotion toys

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Promotion toys				
Yes	5,6%	32,0%	31,5%	69,0%
No	18,3%	12,2%	,5%	31,0%
Total	23,9%	44,2%	32,0%	100,0%

There are significant relationships in terms of the promotion toys that children have by SES ($\chi^2_{(1-2)}=71,68$; $p=.000$). The lower SES children have the least promotion toys by a percentage of 5,6. The children in middle SES (32,0%) and upper SES (31,5%) have a lot more promotion toys than their peers in middle SES.

Table 20
The distribution of the number of promotion toys by SES

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
The number of promotion toys				
Between 0-5	5,9%	16,9%	6,6%	29,4%
Between 6-10	2,2%	13,2%	10,3%	25,7%
Between 11-20	,0%	11,8%	13,2%	25,0%
Between 21-50	,7%	3,7%	11,8%	16,2%
More than 50	,0%	,7%	2,9%	3,7%
Total	8,8%	46,3%	44,9%	100,0%

When it is paid attention to the number of toys, in lower SES (5,9%) and middle SES (16,9%) children have 0-5 number of promotion toys. In upper SES children have 21-50 (13,2%) toys. The relationship between SESs are significant ($\chi^2_{(1-8)}=24,6$; $p=.002$).

Table 21
The distribution of fiction heroes according to gender

Fiction heroes	Gender	Girls	Boys	Total
Yes		11,6%	20,7%	32,3%
No		39,4%	28,3%	67,7%
Total		51,0%	49,0%	100,0%

In table 21, we see that boys (20,7 %) have more fiction heroes than girls (11,6 %). The relationship among genders is significant according to chi square analysis ($\chi^2_{(1-2)}=8,59$; $p=.003$).

Table 22
The distribution of fiction heroes according to SES

Fiction heroes	SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Yes		1,0%	15,2%	16,2%	32,3%
No		23,2%	28,8%	15,7%	67,7%
Total		24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

As seen in table 22, upper class children are the ones who own fiction heroes mostly (16,2%). The middle class children (15,2%) follow this sequence. It is interesting that lower class children have fiction heroes almost none (1,0%). The relationship between SESs is significant ($\chi^2_{(1-2)}=27,40$; $p=.000$). However the number of fiction heroes that children have did not show significant relationships by gender ($\chi^2_{(1-4)}=1,57$; $p=.780$), SES ($\chi^2_{(1-8)}=9,00$; $p=.342$) and grade. ($\chi^2_{(1-8)}=10,49$; $p=.232$). But almost all of the children have 0-5 fiction heroes (in lower SES 1,5%; in middle SES 26,2% and in upper SES 30,8%).

Table 23
The distribution of the ways that children have fiction heroes by gender

Way	Gender	Girls	Boys	Total
Original toys purchased from toy stores		12,9%	23,6%	36,4%
Imitation of original toys purchased from streets or bazaars		10,7%	12,9%	23,6%
Promotion of stores		2,9%	2,1%	5,0%
Promotion of fast-food restaurants		21,4%	11,4%	32,9%
Other		, 7%	1,4%	2,1%
Total		48,6%	51,4%	100,0%

There is a significant relationship among genders in the ways that children have fiction characters ($\chi^2_{(1-4)}=9,31$; $p=.054$). Nevertheless both boys (23,6%) and girls (12,9%) mostly have heroes by purchasing original toys from toy stores.

Table 24
The distribution of the ways that children have fiction heroes by SES

Way	SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Original toys purchased from toy stores		1,4%	17,1%	17,9%	36,4%
Imitation of original toys purchased from streets or bazaars		15,0%	7,9%	,7%	23,6%
Promotion of stores		,7%	3,6%	,7%	5,0%
Promotion of fast-food restaurants		1,4%	14,3%	17,1%	32,9%
Other		1,4%	,7%	,0%	2,1%
Total		20,0%	43,6%	36,4%	100,0%

As seen in table 24, in lower SES (15,0%) children are mostly purchasing imitation of original heroes from streets or bazaars, while middle class (17,1%) and upper (17,9%) class children are purchasing original toys from toy stores. On the other hand, in middle (14,3%) and upper (17,1%) classes the percentage of the promotion of fast-food restaurants is more than the lower class (1,4%). This relationship is significant among SESs ($\chi^2_{(1-8)} = 66,7$; $p = .000$). There are no significant relationships by gender ($\chi^2_{(1-4)} = 9,31$; $p = .054$) and grade ($\chi^2_{(1-8)} = 7,18$; $p = .517$) in terms of the ways that children have fiction heroes.

Table 25
The distribution of toys that children had from TV marketing

Toys from TV marketing	SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Yes		1,0%	12,6%	14,6%	28,3%
No		23,2%	31,3%	17,2%	71,7%
Total		24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

In table 25, we can see that the mothers in lower SES (1,0%) answered as yes to the question that whether the children have toys from TV marketing (e.g. toy advertisements) less than the mothers in middle (12,6%) and upper (14,6%) SESs. The answers showed significant relationships by SES ($\chi^2_{(1-2)} = 23,5$; $p = .000$). However, when we focus on the numbers of these toys, no significant relationships found by gender ($\chi^2_{(1-3)} = 4,65$; $p = .927$), SES ($\chi^2_{(1-6)} = 4,20$; $p = .650$) and grade ($\chi^2_{(1-6)} = 7,27$; $p = .296$). We can see that all the children have as low as 0-5 toys from TV marketing.

Table 26
The distribution of whether children have computer games according to gender

Computer Games	Gender	Girls	Boys	Total
Yes		16,2%	26,8%	42,9%
No		34,8%	22,2%	57,1%
Total		51,0%	49,0%	100,0%

There is a significant relationship between girls and boys in terms of they have computer games or not ($\chi^2_{(1-1)} = 10,6$; $p = .001$). As it can be seen in the table girls (16,2%) have less computer games than boys (26,8%).

Table 27
The distribution of whether children have computer games according to SES

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Computer Games				
Yes	1,0%	19,2%	22,7%	42,9%
No	23,2%	24,7%	9,1%	57,1%
Total	24,2%	43,9%	31,8%	100,0%

There is a significant relationship in children's' having computer games by SES ($\chi^2_{(1-2)}=10,6$; $p=.001$). Lower SES children (1,0%) have less computer games than the children in middle (19,2%) and upper (22,7%) SESs.

Although there are significant relationships in having computer games or not, no significant relationships were found in the number of computer games by gender ($\chi^2_{(1-4)}=4,90$; $p=.297$) SES ($\chi^2_{(1-8)}=4,99$; $p=.758$),and grade ($\chi^2_{(1-8)}=6,96$; $p=.540$).

Table 28
The distribution of the answers to the question whether toys are given as a present by SESs

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Toys as a present?				
Yes	20,4%	40,3%	31,1%	91,8%
No	4,1%	3,1%	1,0%	8,2%
Total	24,5%	43,4%	32,1%	100,0%

There are significant relationships between the answers of the mothers to the question that whether the children get toys as a present ($\chi^2_{(1-2)}=6,86$; $p=.032$). As seen in Table 7, children in lower SES are the ones who get the toys as a present least (20,4%) and the upper SES children (31,1%) follow this, and the upper SES children (40,3%) get the most toys as presents.

Table 29
The distribution of occasions that the children get toys as a present

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Occasions				
Holidays	3,3%	,5%	1,6%	5,4%
Birthdays	9,8%	26,1%	19,6%	55,4%
When children get their report cards	2,2%	1,6%	1,1%	4,9%
New Years	,0%	,0%	1,1%	1,1%
When children behave good	6,0%	8,2%	5,4%	19,6%
When parents return from a journey	,0%	2,5%	6,6%	3,3%
Other	1,6%	6,5%	2,2%	10,3%
Total	22,8%	44,0%	33,2%	100,0%

As seen in table 29, in all SESs children get toys as a present in their birthdays. This ratio is the highest in middle SES. Giving toys as presents in New Years is seen only in upper SES with a very low percentage. When parents return from a journey is seen none in lower SES and seen most in upper

SES. These relationships are significant ($\chi^2_{(1-12)}=24,40$; $p=.018$). Total results show that in birthdays and manifestations of "good" behaviours are the times that children get toys as presents.

Table 30
The distribution of the answers who give children toys as a present

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Who present toy?				
Grandparents	3,3%	2,2%	1,7%	7,2%
Aunts/uncles	6,1%	8,8%	3,3%	18,2%
Neighbours/friends	,0%	1,7%	2,2%	3,9%
Children's own friends	,0%	,0%	1,1%	1,1%
Parents	12,7%	31,5%	23,2%	67,4%
Other	,0%	,0%	2,2%	2,2%
Total	22,1%	44,2%	33,7%	100,0%

When we look at the answers that who give children toys as a present, we can see that in all SESs (in lower SES 12,7%; in middle SES 31,5%; in upper SES 23,2%) parents are the ones who give children toys as presents mostly. Aunts/uncles come in the second place (SESs %6,1; %8,8; %3,3 in lower, middle and upper respectively). Grandparents are seen mostly in lower SES (3,3%), aunts/uncles are seen most in middle SES. The relationships are significant by SESs ($\chi^2_{(1-10)}=24,02$; $p=.008$).

Table 31
The distribution of the answers to the question whether boys get toys as presents for the circumcision fest

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	Total
Toys in the circumcision				
Yes	18,2%	30,9%	27,3%	76,4%
No	19,1%	2,7%	1,8%	23,6%
Total	37,3%	33,6%	29,1%	100,0%

As it is seen in table 31, in lower SES the boys (18,2%) get less toy presents than their peers in middle (30,9%) and upper (27,3%) SESs. The middle class children are the ones who get most toys for their circumcision fests. The relationship between SESs is significant ($\chi^2_{(1-2)}=27,6$; $p=.000$).

Table 32
The distribution of the kinds of presents for the circumcision fest

SES	Lower SES	Middle SES	Upper SES	χ^2	p
Kinds of presents in the circumcision					
Watch	8,0%	9,2%	6,9%	4,01	,404
Toys	20,6%	20,7%	11,5%	14,09*	,007
Money	5,8%	7,0%	1,2%	5,14	,076
Gold	5,8%	11,6%	7,0%	1,40	,496
Foreign currency	0	1,2 %	3,5%	2,85	,240
Other	0	9,4%	11,8%	8,25*	,016

$p<.05$

As seen in table 32, there are relationships ($\chi^2_{(1-4)}=14,09$; $p=.007$) among SESs in terms of the toy presents for the circumcision fest. In lower (20,6%) and middle (20,7%) SESs children get more toys as a present than the children in upper SES (11,5%). Not in the other kinds but in the "other"

choice, there is a significant relationship ($\chi^2_{(1-2)} = 8,25$; $p = .017$). In lower SES, none of the mothers checked the “other” choice, but in middle and upper SESs parents give different kinds of presents to their children other than watches, toys, and etc. the mothers filled out the blank in the other choice as gameboys, bicycles, etc.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this section, the results will be evaluated in terms of main important findings. Doing this, comparisons with the results in the literature will be made and the findings will be interpreted within the main concepts and theories.

First of all, the number of toys and kinds of toys that children have were asked in the study which is aimed to investigate the contents of children’s toyboxes. The findings show that there is a smooth increase from lower to upper SES in the number of toys. When it is looked generally, it is seen that children own 21-50 numbers of toys. The same number of toys has been emerged in Brougère’s study (2001) in France. Even there are no significant relationships in terms of genders and grades, the relationship between SESs is important. The children in upper SES have a lot more toys than their peers in middle or low SESs. This result is consistent with the results of the study of Onur and et.al (1998), which was conducted previously in Turkey. The upper class children not only have more toys, but are more advantaged in the kinds of toys as well. However, the children in the middle SES own more toys in almost every kind, especially than the children in the lower SES. According to Butsch (1984) technological innovations, particularly the development of plastics, fostered the mass production of low-cost toys; and the culture of consumption, by celebrating the purchase and ownership of material goods, justifies buying even more toys. Today’s children have rooms filled with toys while many of their parents remember having only a shelf or two. When we take a look at the toy kinds in the toyboxes, it takes attention that girls are interested in dolls, miniature items, art and craft toys, while boys are interested in play items, manipulative toys, and movement toys. Wilkinson (1987) argues that dolls are an important source of identity for young girls. According to Rossie (1999) the dolls and doll play reflect the social and cultural realities of the community in which the children grow up. In an era of increasing gender equality, critics charge that toymakers exploit the six-year-old’s quest for gender identity by exaggerating boys’ power toys and girls’ make-up and fashion playthings (Cross, 1997). In the study of Onur et.al. (1998), it was seen that the sex typing was dominant in the distribution of the kinds of toys with respect to sex. In that study girls had dolls and soft toys while boys had mostly play materials, too. This finding is also in accordance with Bradbard’s (1983) writings related to the relationship between types of toys and sex. On the other hand, when we compare the SESs, we see that in lower and middle SESs manipulative toys and play items, and in upper SES movement toys and craft toys are in the first place. According to grades, children in all grades mostly own manipulative toys, craft toys and play items. There are significant relationships between grades in manipulative toys and craft toys.

When we look at the answers of the mothers concerning the adequacy of their children's toys, we can see relationships among SESs. In lower SES mothers mostly found their children's toys inadequate, while most of the upper class mothers found their children's number of toys adequate. In Brougère's study, most of the mothers found their children' number of toys too much. The mothers stated that the reason for having too much toys is that they get too much toys as gifts.

When we pay attention to the production place of toys, it can be seen that there is a significant relationship between SESs. In upper class, children generally have imported toys, middle class children have the imitations of foreign toys (trade marks) and in lower class children have Turkish production toys. Children in lower SES have only a few imported toys. National and local cultures are at the mercy of the broad corporate agenda as globalisation provides opportunities and encouragement for multinational companies to move into new foreign markets (Wendy, 1998). Wendy claims that "the artefacts of our global culture do not reflect national and regional culture but rather reinvent them for the purposes of giving more diverse imaginary to the globalisation process. Barbie is an apt example of this process because of her widespread popularity around the world. One million Barbies sold weekly, half of them outside the US (p.2-3)". The global increase in the chain markets, such as Toys R Us, brings global toys in front of children around the world. Toys "R" Us operated on the premise that toys could be sold all year round, not just at Christmas and Hanukkah, and accordingly marketed them in all seasons (Cross, 1997). For millions of children, new toys have become not only a year-round treat but also a regular part of mealtime. Increased competition led fast-food chains to offer toy premiums to lure families with young children to their counters. McDonald's Happy Meals regularly include toys featuring characters from children's movies or miniature versions of Barbie, Action Man and other toys. Promotion has also become more sophisticated and moved beyond traditional advertising to encompass many other aspects of culture (Wendy, 1998). In this study we can see a significant relationship between SESs in terms of having promotional toys. In lower SES and middle SES children have 0-5 number of promotion toys while in upper SES children have 21-50 promotional toys. According to Kline (1995), by the late 1980's, 70 percent of gross toy sales consisted of promotional toys, which are the plastic replikas of TV characters. According to Kline "toys are the just first consumer goods given to children (p.16)" and he argues that "parents often feel that their children don't know the value of their things, in part because they have too much (p.12)"

In toyboxes, whether children have fiction heroes showed significant relationships both by genders and SESs. Boys have more fiction heroes than girls and upper class children have more than middle and lower class children. Children in lower SES have almost none these kinds of toys. According to Kline and Smith (1993), "ethnographers need to critically interpret the influx of "character toys" into children's lives and to make sense of the intensification of marketing to children (p.184)". "Character toys are designed to be wanted. by children, to be bought or demanded from parents"

The ways that children have fiction heroes are different in terms of gender and SES. However, both genders mostly have these kinds of toys by purchasing. When we compare the SESs, while children in upper and middle SESs purchase the fiction heroes from toy stores or get them as promotions of fast-food restaurants, children in lower SES buy the imitation of trademarks from street paddlers or street bazaars. By the 1970s many of the largest toy companies were part of conglomerations, with the food industry being especially prominent in the take-over of toy companies (Wendy, 1998). Multinational food corporations were already thinking globally and developing their marketing strategies likewise. Raymond McDonald made the transition from general foods into several toy companies. Numerous cross-promotions between Mattel and McDonald's around the world begun. Marketing news remarked on the emphasis on marketing that accompanied food firms' entry into the toy business (Higgins, 1985, p.5). Thus, the upper SES children are the ones who go fast-food restaurants more often and get the toy promotions with "happy meals".

Although the number of toys that children have from TV marketing (advertisements) is low in all SESs (between 0-5), there are significant relationships between SESs. According to Best (1998), cable television, with several networks targeting the child audience for much of the day, has increased both children's programming and commercials aimed at children. Children's programming led to the emergence of television cartoon series featuring characters that represent lines of toys (e.g., Smurfs, Ninja Turtles, etc.). Not only the dolls but also the commercial setting within which their marketing takes place are shaping children's cultural baggage. Commercialism has crept into children's sport, their schooling and every aspect of their play and leisure (Wendy, 1998).

On the other hand, when we compare whether children have computer games or not, it can be seen that not according to the grades but to the genders and SESs showed significant relationships. Boys than girls and upper SES than other SESs own more computer games. It is interesting that 1% of children in lower SES have computer games.

Giving toys as presents to children did not show significant relationships between genders and grades, but between SESs. Lower SES children are the ones who get toys as a present, upper SES children follow this, and the children from middle SES are the ones who get most toy presents. A mid-1980s study found that preschoolers asked for only an average of 3.4 toys at holiday time but received 11.6. Other studies have shown that older children want more toys than do younger children, suggesting that when the young are given more toys they ask for they expect more the following year. Clearly parents give more than their children demand and help to create higher expectations (Cross,1997). According to Cross (1997), toys are still at the centre of the family's gift festival. At Christmas and Hanukkah parents and relatives shower the young with playthings, substituting, increasingly it seems, cost and the quantity for meaning. But even the significance of the holiday is reduced as we mark time throughout the year with an increasing flow of novelty purchases- *Pocahontas* figures this month, *Toy Story* characters the next. With the decline of special times for gift giving, each gift becomes just another addition to the toybox with a diminished relationship to the

occasion for which it was given and even to the giver. When we look at the answers to the question that “when toys given as a present?” showed significant differences among SESs. However in all SESs, birthdays and good behaviours are the most reasons to give toys as a present. Holidays come at the second place and New Year is seen as a result only in upper SES with a low percentage. Returning from a journey is seen none in lower SES, it is mostly seen in upper SES. In Turkey there is a special occasion for boys to get presents. In their circumcision fests, boys get toys as presents. When we focus on who give toys as a present, it can be seen that parents come at the first place in all SESs, aunts/uncles at the second place and grandparents are mostly seen in lower SES. Because family members giving gifts account for a large share of toy purchases, shifts in family organisation also have affected toy ownership (Sutton-Smith, 1986). Longer life spans and greater affluence among the elderly mean that there are more grandparents buying gifts for grandchildren. And increased divorce and remarriage increase the pool of adults inclined to give toys as gifts. Each of these changes serves to increase toy ownership. While toy ownership varies by social class, it seems clear that today’s children in a given class own more toys than their counterparts in past generations.

Cross (1997) mentions that as women have entered the labour force, toymakers have encouraged mothers to buy toys to assuage their guilt about spending less time with their children. Grandparents also contribute to the overflowing toybox. Longer-living adults have more time and money to spoil their grandchildren. Many adults admire the novelties of the market at the same time that they raise concerns about the cost and appropriateness of these diversions for children. the incessant bombardment of toy advertisements undermines parents’ authority to teach restraint and deferred gratification.

According to Owen (1986), transformations in the toy industry have altered how children acquire toys (cited in Best, 1998). Toy-buying become less seasonal; large retail toy store chains that sells toys year-round have largely replaced the department store’s toy section, expanded each winter for the holiday buying season. Increasingly, toy manufacturers have ample opportunity to reach children via advertising throughout the year. This more aggressive marketing reflects long-term social changes. The nineteenth century saw the emergence of specialized toy manufacturers, as well as other developments, such as railroad networks, mail-order catalogs, that fostered toy marketing (Mergen, 1992; West, 1984).

As a result, we see that the children’s toyboxes in Turkey are being influenced by the globalisation. The children in families with low income also own global toys, not as much as in upper SES, though. They usually buy the replicas of such toys from streets. But the higher is the SES, the more children have any kind of toy. The great changes in importing and commerce affected many trends in Turkey, such as fast-food restaurants or TV programmes. Gift giving is a factor that increases the number of toys in the toyboxes. Today, there is a world wide cultural pattern, which Sutton - Smith (1986) calls the "Festival of Toys". If you compare it with other festivals, like the Olympic Games or Christmas, you will find that the festival of toys is by far the largest. He suggests

that the modern media toy festival is continuous and nearly all children under the age of ten years are affected by it. It sneaks into the culture of children.

References

- Best, J. (1998). Too much fun: Toys as social problems and the interpretation of culture. **Symbolic Interaction**, 21(2), 197-213.
- Bradbard, M.R. (1985). Sex differences in adult gifts and children's toy requests at Christmas, **Psychological Reports**, 56, 969-970.
- Brougère, G. (2001). Rituel social et projet éducatif dans la constitution du parc à jouet du jeune enfant. (Social ritual and educational project in the make-up of young children's toys park). B. Onur (Ed.) in **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk** (3rd National Child Culture Congress: Changing Childhood in the World and in Turkey-October 16-18, 2000). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Butsch, R. (1984). The commodification of leisure: The case of the model airplane hobby and industry. **Qualitative Sociology**, 7, 217-35.
- Cross, G. (1997). **Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood**. Cambridge: Harvard University Press.
- Flemming, D. (1996). **Powerplay: Toys as Popular Culture**. Manchester: Manchester University Press
- Higgins, K.T. (1985). Research, marketing not playthings for toymakers. **Marketing News**, 19, 14, 5 July.
- Kline, S. (1995). **Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing**. New York: Verso.
- Kline, S and Smith, P.K. (1993). A global play? Comparing US, Canadian, British and Japanese toy commercials. **Ethnographica**, 9, Special Issue on Children's Play, Peloponnesian Folklore Foundation, Athens, 183-191.
- Morris, K. (1992). Toys need no transition. **Financial Worlds**, 161, 20, 13 October.
- Onur, B.; Çelen, N.; Çok, F.; Artar, M. ve Demir Şener, T. (1998). Türkiye'de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi (Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey). **A.U. Journal of Educational Sciences Faculty**, 30(1), 45-74.
- Rogers, C.S. and Sawyers, J.K. (1995). **Play in the Lives of Children**. Washington. NAEYC.
- Rossie, J.P. (1999). **Toys, Culture and Society: An Antropological Approach with Reference to North Africa and the Sahara**, NCFL-Nordic Center for research on Toys And Educational Media, University of Halmstad: Halmstad.
- Swiniarsky, L. B. (1991). Toys: Universals for teaching global education. **Childhood Education**, Spring, 161-163.

Sutton-Smith, B. (1986). **Toys as Culture**. New York: Gardner Press.

Wendy, V. (1998). Barbie Australis: The commercial reinvention of national culture. **Social Identities**, 4(2), 161-177.

Wilkinson, D.Y. (1987). The doll exhibit: A psycho-cultural analysis of black female role stereotypes'. **Journal of Popular Culture**, 21, (Fall).

CHANGES IN CHILDREN'S GAMES THROUGH THREE GENERATIONS: A STUDY IN A RURAL SETTING IN TURKEY*

BEKİR ONUR
NERMİN ÇELEN
MÜGE ARTAR

There are several studies attempted to determine changes in play and games in Western culture. They put forward that play is shaped by climate, ethnic customs, seasons of the year and other environmental and demographic factors (cited Mergen, 1991).

Some play theorists gave importance to the individualistic nature of play (Piaget, 1962). The others based their studies on the socio-cultural dimension of play as a central issue. Piaget did not concentrate on the naturalistic context and sought to isolate and significant amount of ethnographic research support the learned nature of the play (cited Flear, 1999). Gaskin and Göncü's ethnographic study (1992) provided evidence that the nature of play varies from culture to culture.

Social and technological changes in time influences the play activity. Smith and Rosenberg (1961) published a study declares which there are changes in play activity in time. Mergen (1991) and several others did the same attempt to determine the changes in preferring toys, and gender preferences. The results showed that there are significant differences in play activities among generations. Those differences seem to be outcome of media and technological changes. Rossie's (1993; 2001) research on children's play in Tunusian Sahara gives the similar findings as well. Generation differences even in the same culture may be good evidence indicating how social context influences the games, play and toys or toy artifacts.

Smilansky (1968) noted that socio-economic factors the children's play activity. For instance, the children coming from low socio-economic families play very little in terms of time and not participate in socio-dramatic play. Not only the economic factors but the differences between Western and non Western culture play a great role determining the content and rules of play and games (Feitelson, 1977).

Values of play could be different. Some parents do not encourage their children to play. They want them to do more valuable activities than play like feeding the cow, help to harvest, help to cook or some other productive activities. These values are shaped by the culture. Families' attitudes (specially mother's) toward play are also very important factor for children to engage in play activities (cited Farver, Kim & Lee, 1995). Interaction with olders help children to learn and maintain the play activity.

* This article has been published in Turkish in the reference signed below:

Artar, M., Onur, B., Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler, **Çocuk Forumu**, 5(1), 35- 39.

This study has been represented in the international congress signed below:

Artar, M., Onur, B., Çelen, N. Changes in children's games through three generations: A study in a rural setting in Turkey, **Dimensions of Play Conference**, July 24-27, 2001, Sheffield/England.

Göncü and et all (199) research based on Leont'ev's theory and tried to answer how economic structure, believes, values determines the play and also how children represent their worlds in play. Leont'ev's, Göncü's and Rossie's perspectives have been adopted in this study. The aim of this research is to investigate the changes in the structure and the description of games through three generations in two villages in Turkey. Structural characteristics such as rules, duration of the game, number of players, materials used in the game have been considered by examining the answer given to the questions such as "From whom these games were learned?", "Did parents facilitate the games?", Relationships between the variables (adult's interference, schooling, transportation, consumer habits, media) and the changes in the structure of games were also tried to be addressed.

There are some descriptive studies on children's games that have been done in several areas of Turkey in folkloric sense but there isn't any study which addressed to changes in these games in the in a cultural context.

Method

The sample of the study was chosen among families in Hasköy and Dedeköy village, in Bursa city (north western part of Anatolia). The sample consisted of 6 girls and 6 boys (at the age of approximately 10 years) and their parents and grandparents. Total number of subjects in this study is 60. The approximate mean age of mothers is 30, fathers is 33, grandmothers is 53 and grandfathers is 63. Teachers of the village school helped to the researchers for contacting families.

The research done with qualitative methodology. Qualitative research has the natural settings as the direct source of data and it has descriptive nature. Meaning is of essential concern to the qualitative approach.

Data was collected by conducting in-depth interviews with subjects in the houses of people in the samples. Two trained interviewers interviewed the members of the families by asking questions like "What kind of games are you playing?" or "What kind of games you used to play?" The answers were recorded with the permission of the family. One of the interviewers asked the questions and the other on took notes. Interviews were analyzed by deep context analysis.

Findings

All the findings were given consequently according to the questions in the interview schedule. Some details regarding findings will be given in a separate paragraph at the end.

When we compare play behaviors of the generations, it is seen that the first (grandparents) and second (parents) generations engage more variety of games than the third (children) generation. The total number of reported games is 254.40 % of this has been reported by grandparents, 42% of this has been by parents. On the other hand, only 18% of this has been reported by children themselves. When we look at the picture by the kind of games it is seen that there were many varieties of games in the first two generation than the third one. In the first generation, 35 different kinds of games were reported, in the second 30 different kinds of games and in the third (children) one, 16 different kinds of games were reported. The names of games reported by first (grandparents) and second (parents)

generation have been identical while names of games by children have been quite different and new (10 of the 16 games reported have been traditional and, 6 of them have been new). This findings obviously indicate that grandparents and parents had played many more kinds of games.

When the source of games have been asked in three generations older children (45%) was reported as the first one. Friends (22%) comes second, older family members (16%) and older brothers and sisters (9%) comes third and fourth, 8% reported others as a source.

The method of games' transmission across generations is observation (49%), than description (32%) and the third one is playing together with older (19%). Description as transmission of games is higher in the third generation (54%). This seem to indicate that the source of transmission of games is stable over generations but method of transmission changes from generation to generation. It could be argued that it older generations cultural transmission and in the new generation formal instruction seen to be effective.

In terms of game areas three settings have been emerged. In front of the houses and/or gardens of the houses (28%), school yard (25%) and village square (21%) have been reported. Village square have been reported by the first two generations (40% and 45%) and by only boys. On the other hand, the use of village square as a game area decreases in to large extent (10%). This seem to fit the speculation stating that today's children are reared more protectively by their parents than that of previous generations. So today's parents prefer use of immediate setting as a play and game area for their children (Elkind, 1993). This may also be an implication of the change of preferred games and toys of children which doesn't require the use of outside environment. When we look at the finding in terms of gender, across three generations girls didn't report the uses of village square as a game area. Absence of the girls in the use of public place is the striking finding.

When times of the games have been analyzed, it is seen that children played games at most in the late afternoon (47%), in other words they play after school and this tendency is same across three generations. In terms of seasons, summer months is the most reported one. On the other hand, boys didn't play inside the house especially in the winter (85%), while girls play inside the house (80%). This finding reflects another gender difference.

In terms of game materials, stone is reported most frequently by the first (40%) and second (42%) generations. Ball, came second (32% for both generations); in the third generation ball (40%) is the most frequently used one. TASO (100%), is the most important game, material of the third generation, bottle cap (100%) is the second generation, tipcat (92%) is for the first generation. In terms of gender difference, home stuff, kitchen utensils and plants seemed to be important only for girls. Marble (90%) and pieces of wire (100%) have been used by boys as play material. This finding could be explained as follows: Grandparents used to play with natural objects in the outside environment, parents used to play with objects in the house and the contemporary children play with objects that bought for them.

Games with rhymes and songs were also investigated. "I am selling butter and honey" is the most prevalently reported game in the sample (80%) and the ratio among third generation is lower (22%). This has been adopted by girls (76%) more than among boys in three generation. It was understood that boys attribute this game as feminine so they don't engage.

When participation of parents to childrens' games was asked, it was reported parents didn't play with their children (78%). If they report parents' participation, they only meant football which look place between boys and fathers. Only girls reported that parents play with them occasionally they meant mothers' participated their daughter's "playing house" while they were doing housework.

A grandfather says that "in the villages parents never encourage the children to play, instead they want them to help parents at work".

A grandmother says "no they didn't play with us. If they realize that we are playing they think it is a waste of time so they send us to work".

As a response to parental intervention, most of the people in the sample (80%) reported that their parents didn't intervene their games. AS a reason they reported that parents were so busy so they were not in a position to play with children. So last findings show that parents didn't intervene children and they didn't play them as well.

In terms of toys, the first two generations didn't own any fabric toys. Only in the second generation having a plastic track (2%) has been reported. On the contrary, in the third generation, they didn't have any hand made toy.

When we investigate hand made toys, it was reported cloth dolls have been made for girls by mothers. On the other hand, it was reported that wire cars have been made by older children or by themselves for boys. As a response to the question "where did you buy the toys?", third generation stated that they bought them from the village market or from Bursa (city center). In the second generation some of them reported that they bought hand made toys(cloth ball, colored terracotta marble). These findings show that in the rural setting, grandparents and parents didn't use to own any fabric toy, on the other hand contemporary children didn't own any hand made toy. In the second generation visit of a salesman of hand made toys have been stated, and in the third generation shopping at the village market or in the city have gained importance. These findings regarding play material and toys could be considered as an example of medium of changes in the consumption habits in the rural settings.

When number of toys children own in the third generation is compared with finding of another toys studies (Onur et all, 1997) conducted in Turkey, it is seen that in the urban setting even in the low socio economic levels, children have more toys than the reported ones in this research.

When we ask first two generations if contemporary children play the same games 47% answered "yes" and 53% answered "no". It seems those who answered "yes" they express the change of kind of games rather than a change in the style of the games. When third generation was asked if they played the same games last year, they answered they played the same and no change took place for the rules of the games.

When all of the findings are evaluated overall following details seem to be important which are not mentioned so far.

-While group game were prevalent in the first and second generation, these kinds of games decreased in the third generation.

-In the first generation girls played games which are seen mainly masculine (marble, leap-frog).

-Game with pieces of tile and turning sticks are only reported by the first generation.

-As a game place, nearby entombed saint and public fountain have been reported only by the second generation and only by girls.

-Games with songs and rhymes are seen more in the third generation and among girls.

-A games similar to puss-in-the-corner has been only reported by the third generation and by genders.

-Third generation reported having fabric toys (plastic cars track and taso) very limited in number.

-Those who reported that parents intervene children's games meant parental intervention to the returning time to home (For example, a grandmother reported that she was told "girl, return home before the sunset").

Discussion

Göncü et all (1999) based on Leont'ev's theory set five principles for determining cultural variety of children's play:

1. Understanding how the economical structure of children's communities determines the availability of play as one of activity;
2. Identification of the beliefs of children's communities about the value of play;
3. Analysis of how the community values about play are conveyed to children;
4. Examination of how children represent their world in play; and
5. Adoption of an interdisciplinary methodology involving multiple data-gathering and analysis techniques.

According to Göncü (2001) there are scientific evidence for the ideas that a society's structure determines the children's frequency of play, preferred friends for playing, physical setting of the games (play rooms or village square) and attributes of toys.

In this research we think that we collect data for the first two principles of Göncü and his colleagues. In the village that we done our research it seem that adults were indifferent to their children's games. In villages all the people without looking the age must so it causes as a given negative for play. Similar findings has been reported in an other study in Turkey (Yıldırak, 1990). In spite of this, adults didn't intervene to children's play. Briefly there is no encouragement for play in villages but no intervention as well.

On the other hand, it could be said that effects such as urbanization, schooling, economic improvement, radio and television, transportation and communication cause gradually to remove

traditional childhood in Turkey. Those conditions prevent transmission of traditional games to new generations, and ensure spreading of new and different games. Spreading of free-market economy all over the country causes disappearance of traditional play materials on the other hand loosening authority of parents and loosened relationships with children and parents effects negatively the transmission of traditional heritage.

Rossie (2001) stated the importance of evaluating the continuity and discontinuity of past, present and future from the point view of children's games socio-cultural and historical perspective. The findings of this research could be evaluated in term of continuity/discontinuity variables. Behaviors which show change are: Number of games, kinds of games and decrease of group games from past to present; change of transmission of games; change of play material from natural objects to bought objects, increased number of owned toys from past to present. However, behaviors which show consistency over time are: Stability of source of games over time, stability of play areas and time of play; indifference of games with songs and rhymes; noninvolvement of parents in children's games and nonintervention. These findings seem to reflect both change and continuity over children's games in the rural setting. It could be said that the most important change is the gradual decrease and becoming more individualistic of games. This result tend to show that as traditional games, traditional games, traditional childhood disappears gradually in rural setting in Turkey.

References

- Elkind, D. (1993). *Images of the Young Child*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Farver, J.A.M., Kim, Y.K. and Lee, Y. (1975). Cultural differences in Korean and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors, *Child Development*, vol.66, pp. 1089-1097.
- Feitelson, D. (1977). Cross-cultural studies of representational play, in B. Tizard and D. Harvey (eds.), *Biology of Play*, London: William Heinemann Medical Books Ltd.
- Fleer, M. (1999). Universal fantasy: The domination of western of play, in *Child's Play* (ed. E. Dav), Sydney: MacLennan+Petty, pp. 67-80.
- Gaskins, S. And Göncü, A. (1992). Cultural variations in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 31-35.
- Göncü, A., Tuermer, J. and Johnson (1999). Children's play as cultural activity, in *Children's Engagement in the World* (ed. A. Göncü). Cambridge University Press.
- Göncü, A. (2001). Çocuk oyunlarının gelişiminde toplumsal ve kültürel bağlamın rolü (The role of social and cultural context in the development of children's play), in *Changing Childhood in the World and in Turkey* (ed. B. Onur). Ankara University Center for Research on Child Culture.
- Mergen, B. (1991). Ninety-five years of historical change in the game preferences of American children, *Play and Culture*, 4, pp. 272-283.

- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M., Demir, T. (1998). Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey, in *Toys and Playthings* (ed. G. Brougere). Imprimerie La Tresoriere.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Rossie, J.-P. (1993). Children's play, generations and gender with special reference to the Ghrib, in *Children's Play* (ed. C. Gougoulis). Peleponnesian Folklore Foundation.
- Rossie, J.-P. (2001). Changing toys and play in a changing African childhood, in *Changing Childhood in the World and in Turkey* (ed. B. Onur). Ankara University Center for Research on Child Culture.
- Smilansky, S. (1968). *The Effect of Socio Dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Yıldırak, N. (1990). *Türkiye'de Köy Çocukları* (Village children in Turkey). Ankara: Ayyıldız Matbaası.

TRADITIONAL TOYS IN TURKEY: COMPARISON IN A RURAL AND URBAN SETTING*

**Bekir Onur
Müge Artar
Nermin Çelen**

Children's play activities and toys are an important part of childhood, so the changes affecting the growing up of children also influence their way of playing. Play with toys is vital for enhancing and fostering symbolic knowledge "in the individual mind... to stimulate the child mind to further growth and development" (Sutton-Smith, 1997: 7). Culture and tradition are critical in determining how much and in what ways children are allowed and encouraged to undertake such imaginative and cognitively enhancing play. Activities that involves toys; concrete items that children can touch, handle, manipulate, and interact with are all being utilized with increasing frequency as an effective learning medium (Gallahue,1982).

Play with toys is hypothesized to be "mediated through social interactions and social traditions" (Sutton-Smith, 1998: 8) in several ways. First, cultural norms determine whether the play will be stimulated or whether it will be neglected (depending on whether adults consider it a good thing or a waste of children's time). Second, norms determine whether parent intervention will serve to conservatively preserve tradition or instead to instigate and foster independence and autonomy in girls and boys. Third, economic and historical conditions are critical resources for both physical and intellectual stimulation for play. Children play more in contexts in which they have models for what they can do, and hence they play more elaborately in complex, densely settled communities with schools and mass media. They also make toys more in contexts in which the economy and material world provide them raw materials in the form of natural materials and, best of all, trash--that is, wastepaper, wire, bottle caps, buttons, scrap lumber, cloth, tires, glass, cans, and so on--that can be fashioned into things to play with. The more plentiful the materials, the more children's imaginations and inventiveness seem to be stimulated. Toy making is part of a dynamic process of culture change (Rossie, 1998) in both industrial and nonindustrial societies. From community to community, and without any adult involvement, news of new playthings can spread from one child to the next, creating fashions, fads, and crazes in the local, regional, and now global cultures of childhood.

Play does not necessarily require toys (Sutton-Smith, 1986) However, children's play is both constrained and moderated by cultural forces and the availability within their culture of toys. "Play throughout history has been an overwhelming matter of playing with others, rather than playing with things." (Sutton-Smith, 1986: 170). So, playing with others from ones own generation and from older and younger generations reveals to be of the uttermost importance in the growing up and socialization of children.

* This study has been represented in the international congress signed below:
Onur, B., Çelen, N., Artar, M. 3rd ITRA World Congress: Toys, Games and Media; Londra/England, 2002.

The interaction between children and adults through playful activities creates possibilities for reciprocal spontaneous and demanded influences and for the development of reciprocal positive feelings. In every human context, play activities, games and toys seem to have served socializing purposes, namely the reproduction of roles, attitudes, customs and values from one generation to the next. They certainly reflect the culture and social organization of a given period and place, yet, they also offer avenues for change and innovation (Rossie, 1998).

Before discussing the sensitive topic of, sociocultural reproduction and continuity through toys, one should look to the history of play and toys in Turkey. In a research (Onur, 2002) conducted in thirty archaeological museums in Turkey in 1989, the antique toys which have been placed to museums after founded in excavations in Anatolia were determined. It was found that there was not a wide range of variety in antique toys since the production techniques and tools are limited. In that research antique toys in museums in Turkey can be classified in five categories:

1. Infancy period toys: Rattle, stool, doll, puppet
2. Miniature home goods: Table, pots and pans, water jugs
3. Toy animals: Bird, chicken, rooster, bear, leer, bull, horse, ox
4. Vehicles: Car, wheel
5. Play objects: Knucklebone, die, top

These toys come from Bronze Age (3000-1200 B.C.), Assyria, Frig (750-300 B.C.), Roman Periods (30 B.C.-395 A.D.). Rattles have been made from terra cotta, ceramics and bronze; knucklebones from bones, glasses, bronze and lead; spinning tops from terra cotta; pots and pans from terra cotta and ceramics; animals from terra cotta, ceramics and wooden. Because of the importance of domestic animals in daily life, it is seen that toy animals are given big importance in old Anatolian cultures. It is determined that the miniature home goods come in the second place.

In 1991 a traditional toy survey has been made in all over Turkey (Onur, 2002). In this survey, names of toys, kinds of toys, place of production, its definition, its size, its material, and its historical knowledge if there is were asked. Findings were classified in eight categories.

1. **Dolls:** Cloth doll, straw doll, grass doll, rope doll, knitting doll, corn doll, squash doll, egg doll, coin doll, stone doll, puppet doll, bride doll.
2. **Cradles:** Wooden cradle, metallic cradle, rattled cradle, mirrored cradle, swinging cradle.
3. **Miniature home objects:** Soil pots and pans, wooden churn, squash jug, laundry tub, coffee mill, dowry chest, basket.
4. **Vehicles for transportation and work:** Ox-carts (beetled ox-cart, water buffalo ox-cart, camel ox-cart); cars (wire car, clay car, wooden car, squash car, turnip car, wheelbarrow, car with rudder); walking apparatus; sledge; boat; plough; hoop.
5. **Toys with music and sound:** rattle, whistle, pinwheel, rattle toy, squash string, whistler jug.
6. **Toy animals:** Horse (stick), camel (wooden, cloth), donkey, cat, mouse (cloth).

7. Toy guns: Riffle (cane riffle, swaddling riffle); dart and arch (wooden, swaddling); wooden gun.

8. Play objects: Spinning top (with rope, with whip); yo-yo; knucklebone, kite (paper kite, hoop kite); ball (felt, clay, rope); tipcart; sling; marble (stone, glass, wooden, terra cotta).

When traditional toys in Anatolia are investigated, it is seen that the material used creates variety in the production. It attracts attention that the biggest variety exists on dolls. In Anatolia, doll and cradle have been the most common toys in all ages, so they have many varieties. It can be said that the society's desire to prepare girls to the role of motherhood is effective on this. At the same time, abundance of toy vehicles and work tools are the desire to prepare the future roles of boys. It seems meaningful that the both toy kinds are also common in antique ages. So it can be argued that there is a continuity between the traditional toys and antique toys in Anatolia. In any case, it attracts attention that the two lists given above have a great similarity when we put them together. It can be said that traditional societies which are dependent on agricultural economy create almost the same toys and same play objects. The fundamental change in the toy and play culture appears with the industrialization and urbanization.

Despite the impact of computer games the word "tradition" hangs around toys like a ghost. Even within the mass culture that is so much more fragmentary than the traditional image of a family circle held together by sharing the simple meaning of toys, there is still strong signs of the adult wanting to connect with the child through toys. But in general nowadays; that kind of contact is more difficult to achieve. Many toys now only really have meaning for the children who read the relevant comic or have time to follow the convolutions of the relevant animated series on TV or films (Fleming, 1996).

Children today form an attractive consumer group for direct marketing. Television has become the prime medium for catching the young customers' attention, not only by direct advertisements but also by means of entertaining cartoons and other kinds of children's programs (Almqvist, 1997).

Both traditional and western toys are still available in Turkey, but this seemed to change in cities (Onur et al 1998) with the quite markedly impact of commercially produced toys, this study aimed to see if this change goes through to the villages as well.

The main aim of this study is to find out the present situation of traditional toys in Turkey by comparing the rural and urban settings. This comparison done between a mountain village and city center of Bursa (Northwest Anatolia), Turkey. It was questioned, if industrial toys were available in villages, how village children effected from this change.

METHOD

In each region 9 children and 9 mothers were interviewed. Total number of subjects in this study is 36. Children's ages vary 6-12 and have an average of 9 and according to sex 10 girls and 8 boys involved in the study. While at the beginning of the study researchers aimed to interview both of the parents but it was difficult to find fathers at home and hence they don't want to give information, so all of the adults interviews done with mothers. Mothers average age was 37.6 and all have at least

preschool education. Children were asked what are they playing with; which toy is the loved one; if their toys are hand made or not; who are making their hand made toys for them; if they change something on their toys or not; where did they get their toys and what they think on traditional toys. Adults were interviewed similarly, but retrospectively. They were asked while they were a child what did they play with; which toy was the loved one; if their toys were hand made or not; who did make those toys for them; if they change something on their toys or not; where did they get their toys and what are they thinking about today's toys.

The research done with qualitative methodology. Qualitative research has the natural setting as the direct source of data and it has descriptive nature. Meaning is of essential concern to the qualitative approach.

Data was collected by conducting in-depth interviews with subjects in the houses of people in the samples. The answers were recorded with the permission of the parents. Interviews were analysed by deep content analysis.

FINDINGS AND DISCUSSION

All the findings were given consequently according to the questions in the interview schedule by comparing village to city centre and mothers by their children.

When looking to the number or type of owned toys it is clear that city children owned much more toys than village children, and they vary in type too. City children have dolls, Barbie's, miniature kitchen goods, modern heroes (ninja, batman, Luke Skywalker, so on), electronic vehicles, computer games and play stations. Most of them (%80) don't remember how many toys they have but after they asked if they own this and this by the interviewer they replied as they owned all of them but it's hard to remember all. Village children remember (%100) how many toys they have and it is around 7-20 in an average of 11 toys for a child. They have dolls but not Barbie's, one of them have an imitation of it. They have balls, plastic dolls, kitchen goods, and non electronic vehicles. None of them have computer games and play station. Both groups have little miniature toys from "Kinder Surprise" chocolate and a gum called "Toy Box". None of the city children have hand made toys and some of the village children (3 out of 9) have hand made toys. When we compare this findings with the previous generation eg: with their mothers; the difference is more huge than today. City mothers had 10-15 toys, but village mothers had 3-7 toys and %75 of them were hand made toys. Village mothers said that they were used to play with nature especially with soil; they made ovens, foods and kitchen good from soil. If we add the number of natural objects to the bought ones the actual number is same with city mothers. They used to do dolls from home objects like cloth, straw and corns. The only purchased toys were balls and plastic dolls; 4 of them had these kind of imitation dolls and only one had original (whose his father worked in Germany). City mothers remembered that they used to play lastic most of their time (%80) and they have dolls, kitchen goods.

By using all of this findings it is obvious that traditional hand made toys are going to disappear in cities as well as in villages in Turkey. This finding is very much similar with the findings of Rossie

J-P. (1999). He was cited that “The commercialisation of toys making the more expensive industrially manufactured toys affordable only for middle class and high class families, creates a new distinction between Saharan and North African children, a distinction that did not exist when the toys were self-made. As the evolution towards a consumptive society is slowly but surely moving on in these regions, those children whose parents cannot afford to buy good quality toys not only will feel frustrated but at the same time they become less motivated to make themselves the 'devaluated' toys they usually play with. This situation results more than once in buying cheap toys of rather bad quality or even toys that are dangerous for children as safety control for toys are lacking in the region.”

The best loved toy is the second question of the interview; all of the mothers reported that they loved most, their dolls whatever they were made from. As all of the interviewed girls reported that they loved their dolls most. Boys reported different toys for this question. Most of the city boys (7 out of 9) reported that they loved play stations and village boys loved vehicles and balls.

For the hand made toys %25 of city mothers have hand made toys and especially grandmothers and mothers knit these dolls for them. Village mothers stated that they know how to do dolls for them because it was easy to make it. At the same time it was hard for their mother to do dolls because they had to agricultural work on the field. Village children have some hand made dolls, some of which from her mother's childhood. Some children's grandmother's knit cloth dolls for them and one grandfather teaches his grandson how to make a wire car. A boy who did a ship from a broken big car is a powerful example of the relation between doing toys for oneself and creativity. This finding seems to fit with the ideas of Rossie (1999). He stated that “speaking of non-industrialized communities, it certainly is easier to give instances of the relationships between toys and the continuity of attitudes, behaviours and values in successive generations than to document on the relationships between the making of toys and the development of children's creativity”. It's important to see that girls have more hand made toys in each generations. Allison James also comes to the conclusion that girls are more oriented towards tradition: "The discourse of romantic love and stereotypical gender roles which permeate the games girls teach one another, therefore, act as a conservative force on girls' public aspirations. As each childhood generation passes its knowledge on to the next, the stereotypes of what it means to be female remain potentially unchallenged." (1993: 200). And Rossie comments on this issue too “As girls are part of the female world they remain more bounded to tradition than boys do and this sociocultural reality is reflected in the making of toys. It probably explains why most toy making and most play activities related to technological and sociocultural change are found among boys”(1999).

The big toy's markets like Toy's R'us and toys shops are the places that were city children buy their toys for themselves with their parents. Parents stated that they buy toys as presents or a part of daily shopping. Some village children's toys also purchased from these shops (%30) but most of them buy their toys from open bazaar in villages of the village which were weekly done. In the case of mothers; city mothers toys were purchased from foreign countries as gifts and village children buy

these balls and dolls from village bazaar. This commercialisation of toys also stimulates the attitude of looking at toys as a gift from adults to children, an attitude that until recently was as good as non-existent there. In order to understand the influence of industrially produced and imported toys and of the mass media, especially television, on the toy making and play activities a conclusion endorsed by Stephen Kline and Peter K. Smith when writing "we believe that the potential impact of global marketing on children's play styles and preferences points to the urgent need for more comparative cultural studies of children's play-studies which not only can document the unique character of patterns of play with traditional toys, but identify the potential forces which threaten these vital cultural patterns." (1993: 190). Rossie stated that "In relation to the adult-child relationship through a gift of a toy, so common in other societies more directed towards consumption, it seems that such a gift was, and often still is, exceptional in the Saharan and North African societies as the children in most cases make their toys themselves. If it is not the child itself, then it is a sister or brother, a female or male cousin who does it. And even if a mother or an aunt, a father or an uncle or whatever person makes the toy, it does not form part of a system of rewarding or tokens of affection. Only very exceptionally the toy becomes an object to be given as a present" (1999; 97). This situation contrasts with Western societies where toys did become gifts to children or as Brian Sutton-Smith writes "the most important single interpretation of toys in the family must be that they are part of a festival (e.g. Christmas) in which gifts signify the bonds and controls within the family parents use toys for the purpose of bonding, but also contradictorily for the purpose of solitarizing their children... parents say implicitly to their children "that we give you these toys in order to bind you to us, now go and play with them by yourselves". (1986: 21, 41). As this author further clearly demonstrates, some of these gifts are soft toys, dolls and pets which the child will treat as imaginary companions in order to fill this impression of solitude (1986: 43-53).

In general, one can claim that the self-made toys are quite quickly declining in the cities, a few exceptions left aside, such as toy cars or toy weapons made by boys. Moreover, the traditional self-made doll seems as good as forgotten in these cities, at least I have not found one made recently by a city girl in Morocco. Nevertheless, a lot of children, largely but not exclusively in rural areas, still have much fun in creating their own toys. The recent examples from Morocco, shown in this study, are sufficient proof for this (Rossie, 2001).

For the question whether they change anything on the toys all of the children (girls) and their mothers while they were child used to change their babies hairs, dresses and do make up. Mothers used to change their hand made babies because they are cheaper and easy to change. For this period, mothers stated that their purchased babies were more important and their mother didn't permit them to change anything on them. One of the mother's said that "yes I had babies but I don't remember that I played with them; only we put them on the shelf". Today's girls used to change everything with their babies and it's very easy to do this with Barbie and it's dresses and changeable parts.

Last question is the thoughts about today's toys and to children their parents toys namely "old toys". All the children think that old toys are not things to fun, even they don't understand how their parents play with them. But when we look to the all comments they don't said too much about this question in contrary mothers have a lot of thoughts about their children's "attractive, strange but lots of" toys.

All mothers think that their children have a lot of toys in village and in cities. Mothers stated that today's toys are very movable and interesting, one said "there are a lot of toys and all have different types my child have singing, talking and dancing dolls but she don't know their real meaning, I mean she can easily throw it away for me in my childhood it was impossible". In the city, mothers said that their children don't want to play with their toys they only want to play with computer games. This seemed similar with the Fleming speculation that "the whole technoculture is something that we all are increasingly take a part in the developed societies" (1996, p. 195). All the mothers think that today's toys are more electronic and changing very rapidly and one mother said very remarkably sentence "even my own two children who were 16 and 8 have very different toys and they don't like their toys".

As a general view to the whole findings it seemed traditional hand made toys are going to disappear even in villages. This may because the effect imitation of original toys and their low prices but at the same time the attractive nature of modern toys have the big impact as well. But Kline and Smith (1993;184) said "Global marketing of children's goods threatens not only in the economic realm, to displace indigenous cultural industries (television production, toy making, children's books, food, clothes and accessories), but foreshadows a subtle 'transformation' of children's cultural expression-sentiments, social attitudes, values and play forms".

REFERENCES

- Almqvist, B. (1997). *Letters to Santa Claus: An Indication of the Impact of Toy Marketing on Children's Toy preferences*. NCFL: Göteborg.
- Fleming, D. (1996). **Powerplay: Toys as Popular Culture**. Manchester University Press: Manchester.
- Gallahue, D. L. (1982). **Understanding Motor Development of Children**. Wiley: New York
- James, A. (1993). "Let's all play nicely": The significance of motifs of separation and transformation in children's play", in Gougoulis Cleo, ed., **Ethnographica IX Special Issue on Children's Play**, Peloponnesian Folklore Foundation, Athens, p. 161-169.
- James, A. (1993). **Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child**, Edinburgh University Press, Edinburgh, VIII
- Kline, S. and Smith P. K. (1993). "A global play? Comparing US, Canadian, British and Japanese toy commercials", in Gougoulis Cleo, ed., **Ethnographica IX, Special Issue on Children's Play**, Peloponnesian Folklore Foundation, Athens, p. 183-191.

- Onur, B. (2002). **Oyuncaklı Dünya** (World with toys). İkinci baskı. Ankara: Dost Kitabevi.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M., Demir, T. (1998) Children's need for toys from mothers point of view in two cities of Turkey in **Toys and Playthings** (ed G. Brougere). Imprimerie La Tresorie're, Angouleme.
- Rossie, J-P. (1988). "Games and toys among a Tunisian Sahara population. An example of the Contribution of Anthropological Research to Child Development", in **Games and Toys in Early Childhood Education**, Unesco-Unicef Cooperative Programmes, Digest 25, Unesco, Paris, 112 p., p. 53-75.
- Rossie, J-P. (1999). **Toys, Culture and Society: An Anthropological Approach with Reference to North Africa and the Sahara**, NCFL-Nordic Center for Research on Toys and Educational Media, University of Halmstad: Halmstad.
- Rossie, J-P. (1999). Değişen Afrika Çocuklarında Değişen Oyuncaklar ve Oyun.(Changing Toys and Play in Changing African Childhood). B. Onur (Ed.) in **3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk** (3rd National Child Culture Congress: Changing Childhood in the World and in Turkey-October 16-18, 2000). Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sutton-Smith, B. (1986). **Toys as Culture**, Gardner Press Inc., New York, London.
- Sutton-Smith, B. (1997). **The Ambiguity of Play**, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), London.