

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**3-12 YAŞ ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL, SOSYAL VE FİZİKSEL OYUN
DAVRANIŞLARI İLE OYUN ELEMANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: MALTEPE ORHANGAZİ ŞEHİR PARKI ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İçim GÜNDOĞAN ATA

Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı

Peyzaj Mimarlığı Programı

TEMMUZ 2025

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**3-12 YAŞ ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL, SOSYAL VE FİZİKSEL OYUN
DAVRANIŞLARI İLE OYUN ELEMANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: MALTEPE ORHANGAZİ ŞEHİR PARKI ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İçim GÜNDOĞAN ATA
(502181605)**

Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı

Peyzaj Mimarlığı Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Melih BOZKURT

TEMMUZ 2025

İSTANBUL TECHNICAL UNIVERSITY ★ GRADUATE SCHOOL

**ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE, SOCIAL, AND
PHYSICAL PLAY BEHAVIORS AND PLAYGROUND EQUIPMENT IN
CHILDREN AGED 3-12: THE CASE OF MALTEPE ORHANGAZI CITY PARK**

M.Sc. THESIS

**İçim GÜNDOĞAN ATA
(502181605)**

Department of Landscape Architecture

Landscape Architecture Programme

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Melih BOZKURT

JULY 2025

İTÜ, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün 502181605 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi İçim GÜNDOĞAN, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “3-12 YAŞ ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL, SOSYAL VE FİZİKSEL OYUN DAVRANIŞLARI İLE OYUN ELEMANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: MALTEPE ORHANGAZİ ŞEHİR PARKI ÖRNEĞİ” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Doç. Dr. Melih BOZKURT**
İstanbul Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Doç. Dr. Ebru Erbaş GÜRLER**
İstanbul Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Bahar Başer KALYONCUOĞLU
Medipol Üniversitesi

Teslim Tarihi : 25 Mayıs 2025
Savunma Tarihi : 22 Temmuz 2025





Aileme,



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince bilgi birikimi, tecrübeleri ve yol göstericiliği ile bana her zaman destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Melih BOZKURT'a, bu süreçte gösterdiği özveri ve yönlendirmeleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında, her koşulda yanımda olan, sevgileriyle bana güç veren ve maddi-manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem Özlem GÜNDOĞAN ve babam Tayfun GÜNDOĞAN'a, hayatımdaki katkılarıyla yanımda olan sevgili eşim Berk ATA'ya ve her zaman bir eğitimci kimliğiyle bana rehberlik eden değerli teyzem Meltem GÜRE'ye ve bu zorlu süreçte bana en çok yardımcı olan insanlardan biri olan Onur CANPOLAT'a yürekten teşekkür ederim.

Peyzaj mimarı olmamda büyük rol oynayan, mesleki vizyonumu şekillendiren, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Cemil ATA'ya da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs 2025

İçim Gündoğan
(Peyzaj Mimarı)



İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER	xi
ÖNSÖZ	xiii
KISALTMALAR	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ	xv
ŞEKİL LİSTESİ	xviii
ÖZET	xviii
SUMMARY	xxii
1. GİRİŞ	1
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1 Çocuk ve Oyun	5
2.2 Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi	7
2.2.1 Bilişsel gelişim ve oyun	9
2.2.1.1 Bilişsel oyun davranışının tanımı ve özellikleri	9
2.2.1.2 Bilişsel oyun davranışının çocuklar üzerindeki etkisi	14
2.2.2 Sosyal gelişim ve oyun	16
2.2.2.1 Sosyal davranış ve etkileşimler	16
2.2.2.2 Sosyal etkileşimlerin çocuklar üzerindeki etkisi	22
2.2.3 Fiziksel gelişim ve fiziksel aktivite	23
2.3 Çocuk Oyun Elemanları, Önemi ve Çocuk Oyun Davranışları ile İlişkisi	26
2.3.1 Bilişsel oyun davranışları ve çocuk oyun elemanları arasındaki ilişki	28
2.3.2 Sosyal oyun davranışları ve çocuk oyun elemanları arasındaki ilişki	30
2.3.3 Aktivite düzeyi ve çocuk oyun elemanları arasındaki ilişki	31
3. METODOLOJİ	35
3.1 Araştırmanın Amacı ve Kapsamı	35
3.2 Çalışma Alanı Seçimi	37
3.2.1 Çalışma alanı	38
3.2.2 Alandaki çocuk oyun elemanlarının tespiti	41
3.3 Araştırmanın Yöntemi	45
3.4 Yaş Gruplarının Seçimi	52
3.5 Verilerin Analizi	53
4. BULGULAR	55
4.1 Kullanıcı Özelliklerinin Çocuk Oyun Elemanları ile İlişkisi	55
4.2 Bilişsel Oyun Davranışı ile Çocuk Oyun Elemanı İlişkisi	61
4.3 Sosyal Oyun Davranışı ile Çocuk Oyun Elemanı İlişkisi	66
4.4 Aktivite Düzeyi ile Çocuk Oyun Elemanı İlişkisi	71
5. TARTIŞMA	77
6. SONUÇ	89
6.1 Tasarıma Yönelik Öneriler	91
KAYNAKLAR	95
ÖZGEÇMİŞ	107



KISALTMALAR

- SOPLAY** : System for Observing Play and Leisure Activity in Youth
SOPARC : System for Observing Play and Recreation in Communities
SOCARP : System for Observing Children's Activity and Relationships During Play





ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1	: Piaget (1932) ve Smilansky (1968) bilişsel oyun davranış tanımı karşılaştırmaları	14
Çizelge 2.2	: Sosyal oyun davranışlarının literatürdeki farklı kategorilendirmeleri	21
Çizelge 2.3	: Literatürde yer alan fiziksel aktivite kategorileri	25
Çizelge 2.4	: Literatür araştırması kısmında çalışmada girdi oluşturan tüm oyun türleri	33
Çizelge 3.1	: Gözlem yöntemlerinin karşılaştırılması	46
Çizelge 4.1	: Veri işleme özeti.....	55
Çizelge 4.2	: Yaş grubu dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.....	56
Çizelge 4.3	: Yaş grupları için yapılan ki-kare testi	58
Çizelge 4.4	: Yaş grupları için simetrik ölçüler	58
Çizelge 4.5	: Cinsiyet dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.....	59
Çizelge 4.6	: Cinsiyet için yapılan ki-kare testi	61
Çizelge 4.7	: Cinsiyet için simetrik ölçüler.	61
Çizelge 4.8	: Bilişsel oyun davranışı dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.	62
Çizelge 4.9	: Bilişsel oyun davranışları için yapılan ki-kare testi	64
Çizelge 4.10	: Bilişsel oyun davranışları için simetrik ölçüler.....	64
Çizelge 4.11	: Sosyal oyun davranışı dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.	67
Çizelge 4.12	: Sosyal oyun davranışları için yapılan ki-kare testi.....	69
Çizelge 4.13	: Sosyal oyun davranışları için simetrik ölçüler.	69
Çizelge 4.14	: Aktivite düzeyi dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.....	72
Çizelge 4.15	: Aktivite düzeyi için yapılan ki-kare testi	74
Çizelge 4.16	: Aktivite düzeyi için simetrik ölçüler.	75
Çizelge 6.1	: Oyun türlerini simgeleyen ikonlar.....	93



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1	: Maltepe Orhangazi Şehir Parkı İstanbul şehri içerisindeki konumu.....	38
Şekil 3.2	: Maltepe Orhangazi Şehir Parkı plan görüntüsü	39
Şekil 3.3	: Orhangazi Şehir Parkı zaman içindeki değişimi	40
Şekil 3.4	: Alanda yer alan oyun elemanlarının gözlemler için alan bazında kodlanması.....	41
Şekil 3.5	: Fil şeklinde bir çok oyun elemanının bulunduğu karma oyun alanı	42
Şekil 3.6	: Alanda yer alan parkur oyun elemanı örneği	43
Şekil 3.7	: Alanda yer alan sabit oyun elemanı örnekleri	43
Şekil 3.8	: Alanda yer alan tırmanma oyun elemanı örneği.	44
Şekil 3.9	: Alanda yer alan kule tipi oyun elemanı örneği.....	45
Şekil 3.10	: SOPLAY gözlem formu.....	48
Şekil 3.11	: Bu çalışmada geliştirilmiş gözlem formu.....	49
Şekil 3.12	: Gözlem yapılan parkur alanlarından biri	51
Şekil 3.13	: Bu çalışmada not alınmış gözlem formu.....	51
Şekil 4.1	: Oyun elemanı özelinde yaş gruplarının dağılımını gösteren grafik.	57
Şekil 4.2	: Yaş gruplarına göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.....	57
Şekil 4.3	: Oyun elemanı özelinde cinsiyet dağılımını gösteren grafik.....	60
Şekil 4.4	: Cinsiyete göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik....	60
Şekil 4.5	: Oyun elemanı özelinde bilişsel davranış dağılımını gösteren grafik. ...	63
Şekil 4.6	: Bilişsel oyun davranışına göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.	63
Şekil 4.7	: Alanda fonksiyonel oyuna yönlendiren elemanlar.	65
Şekil 4.8	: Alanda yapıcı oyuna yönlendiren elemanlar.	65
Şekil 4.9	: Alanda dramatik oyuna yönlendiren elemanlar.....	66
Şekil 4.10	: Oyun elemanı özelinde sosyal davranış dağılımını gösteren grafik.....	68
Şekil 4.11	: Sosyal oyun davranışına göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.	68
Şekil 4.12	: Alanda tek başına bağımsız oyuna yönlendiren elemanlar.	70
Şekil 4.13	: Alanda paralel oyuna yönlendiren elemanlar.	70
Şekil 4.14	: Alanda pozitif etkileşime yönlendiren elemanlar.....	71
Şekil 4.15	: Alanda negatif etkileşime yönlendiren elemanlar.	71
Şekil 4.16	: Oyun elemanı özelinde aktivite düzeyinin dağılımını gösteren grafik. .	73
Şekil 4.17	: Aktivite düzeyine göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.....	74
Şekil 4.18	: Alanda düşük aktiviteyi destekleyen elemanlar.	75
Şekil 4.19	: Alanda orta düzey aktiviteyi destekleyen elemanlar.....	75
Şekil 4.20	: Alanda yüksek düzey aktiviteyi destekleyen elemanlar.....	76
Şekil 5.1	: Alanda cinsiyetin oyun elemanı seçimine etkisi olmadığını gösteren elemanlarda oyun.....	78

Şekil 5.2 : Alanda yaşın oyun elemanı seçimi üzerindeki etkisini gösteren fotoğraf.	80
Şekil 5.3 : Alanda sabit oyun elemanının fonksiyonel davranışa yönelim etkisini gösteren fotoğraf.	81
Şekil 5.4 : Alanda tırmanma oyun elemanının yapıcı davranışa yönelim etkisini gösteren fotoğraf.	82
Şekil 5.5 : Alanda parkur tipi oyun elemanının paralel davranışa yönelimini gösteren fotoğraf.	83
Şekil 5.6 : Alanda sabit tipte oyun elemanının pozitif davranışa yönelimini gösteren fotoğraf.	84
Şekil 5.7 : Alanda tek başına bağımsız oyunun görüldüğü elemanlar	85
Şekil 5.8 : Alanda paralel oyunun görüldüğü elemanlar	85
Şekil 5.9 : Alanda pozitif etkileşimin görüldüğü elemanlar	86
Şekil 5.10 : Alanda negatif etkileşimin görüldüğü elemanlar	86
Şekil 5.11 : Alanda düşük fiziksel aktivitenin görüldüğü elemanlar.	87
Şekil 5.12 : Alanda yüksek fiziksel aktivitenin görüldüğü elemanlar.	88

3-12 YAŞ ÇOCUKLARDA BİLİŞSEL, SOSYAL VE FİZİKSEL OYUN DAVRANIŞLARI İLE OYUN ELEMANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: MALTEPE ORHANGAZİ ŞEHİR PARKI ÖRNEĞİ

ÖZET

Oyun çocukluk hayatının büyük bir kısmını kapsayan, gelişimlerinin yapı taşlarından biri olan bir aktivitedir. Oyun çocuk için bir eğlence kaynağıdır. Eğlenmenin yanı sıra çocuk oyun sırasında bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gelişir. Çocuğun bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi oyun ile sağlanır.

Bu çalışmada 3-12 yaş grubu çocuklarının oyun sırasında gösterdiği bilişsel davranışlar, sosyal etkileşimler ve fiziksel aktivitelerin oyun elemanları ile ilişkisini incelemek hedeflenmiştir. Çocukların gelişimindeki yapıtaşlarından biri olan oyun, açık havadaki oyun alanlarında bulunan oyun elemanları tarafından desteklenmektedir.

Araştırmanın kavramsal çerçeve kısmında oyun ve çocuk arasındaki ilişki ve oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Literatürdeki bilişsel oyun davranışları, sosyal etkileşimler ve fiziksel aktiviteler tanımlanmış ve bu parametrelerin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Sonrasında oyun elemanlarının bu davranışlara etkileri araştırılmış ve her davranışın ayrı ayrı çocuk üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Saha çalışması aşamasında ise Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda bulunan oyun elemanlarının envanterleri çıkarılmış ve bu elemanların çocuklardaki oyun davranışları ile ilişkisi gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında yaş, cinsiyet ve oyun elemanlarında gösterilen fiziksel aktiviteler SOPLAY (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth) yöntemi ile aktarılmıştır. Bilişsel ve sosyal davranışlar literatür gruplamaları baz alınarak parametreler şeklinde SOPLAY gözlem formuna eklenmiştir. Bu yöntem sayesinde çocukların oyun elemanı tercihleri ile bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışları arasındaki ilişki anlaşılmıştır.

Gözlemler sonucu yapılan analizlerde Pearson ki-kare testi kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda yaş, bilişsel davranış, sosyal etkileşim ve fiziksel aktivitelerin oyun elemanı seçimine göre değişiklik gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyetin oyun elemanı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Analizler sonucunda oyun elemanlarının, çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma çocuk oyun alanı tasarımında çocuk gelişimine etki eden parametrelerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda yapılan gözlemler sonucu elde edilen bulgular İstanbul genelinde oyun alanı tasarımı konusunda bir referans niteliğinde olmaktadır. Çalışma aynı zamanda çocuk gelişimi için oyun elemanlarının ve alanlarının ne şekilde önemli olduğunu göstermektedir. Çalışma çocuk oyun alanları tasarımında kullanılabilecek bilimsel bir rehber niteliğindedir.

Anahtar kelimeler: Oyun elemanları, bilişsel davranış, sosyal etkileşim, fiziksel aktivite, çocuk



ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE, SOCIAL, AND PHYSICAL PLAY BEHAVIORS AND PLAYGROUND EQUIPMENT IN CHILDREN AGED 3-12: THE CASE OF MALTEPE ORHANGAZI CITY PARK

SUMMARY

Play is something that children or anyone else do in their own time, for their own purposes. It is essential for children. While children playing, they experience the demonstration of life itself. Like life, play can be showy, simple, alone, together, active or passive... The changing structure of play makes it a way of learning for children.

Children evolve as a human being by playing games. They learn about the environment around them and themselves by playing. Play gives children the opportunity of evolving cognitively, socially and physically. They gain experiences, imagine, establish a cause-and-effect relationship and this way their cognitive behaviours evolve. They compromise, argue, share and by these behaviours they evolve socially. Also they experience different physical challenges, different motor skills. As a result of these they evolve physically. To sum up, children develop by play as in cognitive, social and physical aspects.

Play is not only beneficial in terms of physical activity, but it is a critical avenue for fostering emotional intelligence and resilience in children. When children engage in various types of play, especially in outdoor environments, they are not just refining their motor skills but are also learning how to manage emotions, cope with challenges, and form meaningful relationships. This multifaceted growth through play forms a foundation that will impact their overall development in later stages of life.

Playing outside has more and more benefits to a child. Children who play outside have better development in cognitive, emotional, social, physical, intellectual ways. However how these areas affect behaviours? Which area provide environment for which development? To understand the answers for these questions a study was conducted.

The aim of the study is to analyze how cognitive behaviors, social interactions, and activity levels are influenced by playground equipment and to evaluate the suitability of the play structures in Maltepe Orhangazi City Park in supporting child development. By examining this data, the study aims to derive criteria that can inform the design of playground equipment to better support children's development.

As case study area Maltepe Orhangazi City Park was chosen mostly because of its recreacional value. Maltepe Orhangazi City Park has a lot of users and has mostly intense human traffic. Its users has different socioeconomic, educational background. This way the study has more objective results. Also the area has a lot of playground equipment, which allowed to examine children playing with different types of playground equipment.

The area has parkour equipments, fixed equipments like swings and seesaws, climbing structures and tower equipments, which made of different materials. Overall it has 5 parkour, 29 fixed, 8 climbing and 14 tower equipments. The equipments offer play for different age groups. For the study 3-12 age group was chosen. 3-5 age group consists of preschool children and 5-12 age group is school aged children.

To observe physical activity, age and gender SOPLAY observation method was chosen and based on the literature cognitive and social parameters added. As in SOPLAY physical parameters observes as sedentary, walking and very active. Based on literature cognitive parameters observes as dramatic, constructive, functional. Dramatic play in another words symbolic play observed when children pretend to be someone else or they use an object as it is something imaginary. Constructive play observed when play is goal oriented, like climbing the top of a structure. Functional play observed when children moved repetitively like swinging. Social parameters noted as solitary, parallel, positive and negative interactions. Difference between solitary and parallel is that solitary noted when children play alone but parallel noted when children play alone near the other children.

When parameters are determined direct observation has begun. Observations were made for 685 children at Maltepe Orhangazi City Park. Each child observed for 3 minutes and each child recorded only one time.

To analyze these observations Pearson chi-square tests was used. As a result of the analyses gender has no relation with the play equipment. Gender distribution across equipment types, including climbing structures, towers, and static equipment, showed minimal variation, reinforcing the conclusion that playground designs need not cater specifically to gender. Instead, inclusive designs that provide equal opportunities for all children should be prioritized.

Age emerged as a more significant factor influencing playground equipment preferences. Findings revealed that younger children (ages 3–5) preferred static and tower-type equipment, while older children (ages 5–12) were more inclined toward physically demanding structures such as climbing and parkour elements.

The findings also demonstrated distinct relationships between playground equipment and play behaviors. Static equipment primarily supported functional play, such as repetitive physical activities, while climbing and parkour elements encouraged constructive play. Tower structures, on the other hand, facilitated both constructive and dramatic play behaviors.

Social interactions varied across equipment types. Parallel play, where children engage in side-by-side activities, was most commonly observed on climbing, parkour, and tower equipment. Static equipment supported independent play and positive interactions, such as collaboration and sharing, but also showed instances of negative interactions.

Physical activity levels also varied significantly with equipment types. Static elements were associated with sedentary behavior, while towers encouraged moderate activity.

In conclusion the study shows that age, cognitive behaviours, social interactions and physical activities are connected to the playground equipment however gender has no relation. These findings show how important playground equipment for different play behaviours and to promote child development by supporting different developmental needs. Additionally, the study provides valuable insights for urban planners and designers, demonstrating the need for balanced equipment arrangements that

accommodate different age groups and encourage holistic development. However, further research is necessary to examine long-term impacts and explore variations across different cultural and socioeconomic contexts. This study offers a framework for creating inclusive and developmentally supportive playgrounds.

Key words: Play equipment, cognitive behaviour, social interaction, physical activity, child





1. GİRİŞ

Günümüzde kentleşme iyice artmakta ve nüfusun çoğunluğu şehirlerde yaşamaktadır. Şehirde yaşamın artması ile teknolojik gelişmelerin hızlanması çocukların gittikçe evlere kapanması ve açık alanlardan uzaklaşması ile sonuçlanmaktadır (Güven Özbay, 2019). Ancak açık alanlarda oyun çocuklar için çok önemlidir. Kamusal oyun alanları çocuklar ve yetişkinler için çekici bir buluşma noktası olmalıdır (Van Eyck, 2019). Çocuk şehrin ayrılmaz bir parçasıdır (Van Eyck, 2019).

Oyun çocukluk hayatının yapı taşıdır. Oyun sadece etrafta koşmak değil, çocukların beyninin içinde ve vücutlarında önemli şeyler olmasına neden olan bir aktivitedir (Hammond, 2011). Sadece fiziksel olarak çocukları sağlıklı yapmanın yanı sıra oyunun çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminde etkisi olduğu yadsınamaz (Shackell ve diğ, 2008). Açık havada oyun oynamak ise çocuklara doğal çevreyi deneyimleme ve açık havada bulunmaktan ötürü iyi hissetme duygusunu yaşattığı için çok daha yararlıdır (Shackell ve diğ, 2008). Wicker (1979) bu konuda çocuğun gelişiminin, davranışlarının ve kişiliğinin içinde bulunduğu ortam tarafından şekillendiğini belirtmiştir.

Hammond (2011) oyunun birçok yönden insanı geliştirdiğini ve dünyada en zor zamanlarda bile oyunun bir şekilde ortaya çıktığını belirterek oyunun önemini anlatmıştır. Günümüzde açık alanlarda en çok oyun oynanan yerlerden biri olan oyun alanlarının, çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Ligtelijn, 2019). Bu alanlardaki oyun elemanlarının, çocukların doğal davranışlarını teşvik etmesinin yanı sıra, birbirleriyle ve çevreleriyle uyum içinde yerleştirilmesi gerekir (Ligtelijn, 2019).

Bradekamp ve Copple (1977) veya Tudor-Hart (1955) gibi araştırmacılar ve daha birçoğu oyunun fiziksel, bilişsel veya sosyal gelişime faydalarını vurgulamışlardır fakat oyun elemanlarının bu davranışlara doğrudan etkisini detaylı ve bütüncül bir şekilde ele alan çalışmalar sınırlıdır. Araştırmanın temel hipotezi, oyun elemanlarının çocukların oyun davranışlarını bilişsel, sosyal ve fiziksel açıdan etkilediği yönündedir.

Şehirde birçok kullanışsız oyun alanı bulunmaktadır. Bu tip oyun alanları genelde tek tip oyun elemanını barındıran, farklı aktivitelere ya da farklı yaş gruplarına yer vermeyen alanlardır. Bu çalışma kapsamında İstanbul'da en çok oyun elemanının bulunduğu yerlerden biri olan Maltepe Orhangazi Şehir Parkı özelinde gözlem yaparak, çocukların gelişimlerini sağlayan durumların hangi elemanlar tarafından desteklendiği gözlemlenmek istenmiştir.

Bu tez çalışması, 3-12 yaş arasındaki çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel oyun davranışları ile oyun elemanları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma, İstanbul'un önemli rekreasyon alanlarından biri olan Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda gerçekleştirilmiş olup, farklı yaş gruplarındaki çocukların oyun elemanlarını nasıl kullandıklarını ve bu elemanların çocuk gelişimine olan etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca, yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin çocukların oyun elemanı tercihlerine etkisini de ele alarak, bu faktörlerin oyun davranışlarını nasıl şekillendirdiğini araştırmaktadır. Literatürde, cinsiyetin oyun davranışları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu ve oyun alanı ve elemanı tercihinde belirleyici bir faktör olmadığı belirtilmiştir (Klarin, 2015). Ancak yaşın, oyun elemanlarının kullanımına etkisi olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Scarlett ve diğ., 2005). Bu bağlamda, oyun alanlarının tasarımında dikkate alınması gereken kriterler ve çocuk gelişimini destekleyecek nitelikte oyun elemanlarının tasarlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Bu araştırma, oyun elemanlarının çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koyarak, şehir planlamacıları, peyzaj tasarımcıları ve yerel yönetimler için yol gösterici ve bütünleyici bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir. Çalışma, çocuk oyun alanlarının yalnızca eğlence değil, aynı zamanda öğrenme ve gelişim fırsatları sunması gerektiği fikrini temel almaktadır. Bu bağlamda, oyun elemanlarının, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması gerekliliği bir kez daha vurgulanmaktadır.

Tez, dört ana bölümden oluşmaktadır. Kavramsal çerçeve bölümü, oyun, çocuk gelişimi ve oyun elemanlarının önemine dair literatür incelemelerini içermektedir. Metodoloji bölümünde, çalışmanın araştırma soruları, yöntemleri ve uygulama alanı detaylı şekilde açıklanmıştır. Bulgular bölümünde, Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'ndan elde edilen veriler analiz edilerek sunulmuştur. Son olarak, tartışma ve

sonuç bölümünde, elde edilen bulgular ışığında oyun alanı tasarımı ve çocuk gelişimi için önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma, oyun elemanlarının çocuk gelişimine etkilerini anlamaya yönelik önemli veriler sağlamaktadır. Çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek için oyun alanlarının ve elemanlarının hangi tiplerde olması gerektiğine dair somut bulgular ileri sürmekte, aynı zamanda bu alanların toplum genelinde kapsayıcı bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.





2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Çocuk ve Oyun

Türk Dil Kurumu'na (2024) göre, oyun, belirli kurallar çerçevesinde oynanan, yetenek ve zekâyı geliştiren, eğlence amaçlı bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Encarta World English Dictionary (1999), "play" kelimesi için birçok farklı anlam sunmaktadır; ancak, bizim için önemli olan iki tanımı şunlardır: (1) keyif almak amacıyla eğlenceli bir faaliyette bulunmak, (2) ciddi bir amaç olmaksızın, eğlenmek amacıyla bir şeyler yapmak.

Rubin, Fein ve Vandenberg (1983) ise oyunu şu şekilde açıklamışlardır: (1) Oyun, dışsal etkenler, sosyal beklentiler veya iştah açıcı dürtüler tarafından yönlendirilmez; aksine, içsel motivasyonla ortaya çıkar; (2) oyun, kendiliğinden gelişen bir süreçtir, dışsal yaptırımlara bağlı değildir ve hedeflerini kendi belirler; (3) oyun, "Bu nesne ya da kişi ile ne yapabilirim?" sorusunu sorar, bu yönü oyunu keşiften ayırır; keşif ise "Bu nesne/kişi nedir ve onunla ne yapabilirim?" sorusunu sorar; (4) oyun, ciddi bir faaliyet ya da ona benzer bir davranışın yerine getirilmesi değildir; bunun yerine, hayal gücüne dayalı aktivitelerden oluşur; (5) oyun, dışsal kurallardan bağımsızdır (bu yönüyle kurallı oyunlardan ayrılır); ve (6) oyun, aktif katılım gerektirir (bu da oyunu hayal kurma, dinlenme ya da amaçsız dolaşma gibi pasif aktivitelerden ayırır). Rubin ve diğerlerinin oyun tanımı, oyunun aslında kendiliğinden gelişim gösteren ve serbest bir davranış biçimi olduğunu açıklar.

Krasnor ve Pepler (1980) ise oyunu dört temel ölçüt ile anlatan bir model geliştirmişlerdir. "İçsel motivasyon" ilk kriterdir ve oyunun aslında kurallar veya sosyal talepler doğrultusunda gerçekleşmediğini, tamamıyla bireyin istek ve tercihlerine bağlı olarak yapıldığını söyler. "Gerçek olmaması" ise ikinci kriterdir ve "mış gibi" ya da "sanki" niteliği şeklinde tanımlanır. Oyun sırasında gösterilen davranışların gerçek anlamlarına dayanmadığını ana fikir olarak alır; hayal gücüne dayalı oyun esnasında daha belirgin bir şekilde gözlemlenebilir. Bu tutum Lester ve Russell (2010) tarafından "dış koşulları değiştirme ve kontrol edebilme inancı" olarak tanımlanır. "Olumlu yansıma" çocuk için eğlenceli ve keyif verici olmasını temsil eder

ve olumlu tepkilerle gözlemlenir. Son ölçüt olan “esneklik” oyunun biçim veya bağlamında görülen değişimleri tanımlar. Smith ve Vollstedt (1985), Krasnor ve Kepler’in geliştirdiği bu modeli daha sonra ampirik şekilde değerlendirmiştir ve bu ölçütlere bir beşincisini eklemiştir. “Araçlar/Amaçlar” adındaki son ölçüt çocuğun oyun sürecine oyunun sonucundan çok ilgi duyduğunu belirtir. Smith (2005), bazen oyundan sonra sonuç ortaya çıksa da oyunun bir sonuç değil aslında bir süreç olduğunu vurgular. Bu tanım oyunun bir hedeften daha büyük bir şey olduğunu belirtir.

Oyun, çocukların ve gençlerin kendi vakitlerinde, kendi amaçları doğrultusunda sergiledikleri davranıştır (Shackell ve diğ, 2008). Hem insanlar hem de canlılar için içgüdüselidir (Jacky ve Ali, 2016). Oyun süreci kendiliğinden ve zamansızdır, çocukların zamanın geçişini fark etmemeleri ile nitelendirilir (Brown, 2009). Hughes (2002), oyun oynayan çocukları betimlerken oyuna kendini kaptıran çocukların gerçeklikten kopup duyu kopması yaşadıklarını öne sürer.

Oyun sırasında çocuklar neyi, nasıl ve kiminle yapacaklarına kendileri karar verir (Shackell ve diğ, 2008). Gönüllü ve çocukların kendi tercihleriyle gerçekleşir oyun; bu nedenle oyuna bir zorlama ve yönlendirme yapılamaz (Rogers ve Sawyer, 1988).

Oyun çocukluk zamanlarının büyük bir kısmını kapsar, bu nedenle çocukların işi olarak tanımlanır, özellikle büyüme evresinde büyük önem taşır (Jacky ve Ali, 2016; Duman ve Temel, 2011). İnsan deneyiminin önemli bir bölümü olan oyun farklı zamanda ve mekanlarda çeşitli biçimlerde ortaya çıkar (Eberle, 2014). Birçok biçimde olabilir: özel bir şey yapmamak, çok şey yapmak, coşkulu olmak, gösteriş yapmak, düşünceli olmak, yalnız olmak, sosyal olmak, zorluklarla karşılaşmak ve üstesinden gelmek (Shackell ve diğ, 2008). Aktif veya pasif oyun olabilir veya direkt ya da dolaylı katılım yoluyla gerçekleşebilir (Eberle, 2014). Oyun tanımını zıtlıkları doğurur; hangi sopayı ışın kılıcı olarak kullanacağına karar vermek kadar basit olabilirken aynı zamanda belirli ve katı kuralların olduğu futbol kadar da karmaşık olabilir (Eberle, 2014).

Oyun çocukların çevrelerini keşfetmelerini ve sorumluluk almalarını sağlar (Shackell ve diğ, 2008). Oyun sırasında risk alma fırsatları doğar veya meydan okumalar yanıtlanır (Lester ve Russell, 2008). Oyun aslında çocukların direnç geliştirmeyi öğrenmeleri için çok önemlidir ve risk ve stres faktörleri ile başa çıkmaları için çocuklara yardımcı olur (Lester ve Russell, 2008).

Dahası, oyunun keyifli ve eğlenceli bir etkinlik olması, oyun oynayan çocukları gözlemleyen herkesin, bu faaliyetin büyük ölçüde zararsız ve keyif verici olduğunu fark etmesini sağlar ve oyunun değer verilmesi gereken bir şey olduğunu ortaya koyar (Smith, 2010). Oyun çocukların eğlenmeleri ve keyifli vakit geçirmeleri için var olan bir etkinliktir ve bunun için çocukların belirli amaçları olması gerekmez (Maxwell ve diğ, 2008).

Araştırmalar sonucunda çocukluğumuzun büyük bir vaktini kapsayan oyunun eğlence odaklı ve çocuğun isteği doğrultusunda gelişen bir aktivite olduğu sonucuna varırız. Oyun fiziksel, sosyal ve bilişsel açıdan çeşitli biçimlerde oynanabilir, birçok seçenek vardır. Oyunun herhangi bir amacı olsa da çocuk için önemli olan süreçtir. Oyunun çocuğun fark etmediği en büyük amacı ise çocuğun gelişimini desteklemesidir. Oyunun çocuğa etkilerinin anlaşılabilmesi için çocuk gelişimindeki yeri araştırılmalıdır.

2.2 Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi

Yaşamın özü olan oyun bir bebeğin öğrenme yöntemidir ve okul çağına kadar en önemli öğrenme aracı olacaktır (Tudor-Hart, 1955). Oyun, çocuk gelişiminde en önemli araçlardan biridir (Norsworthy ve Whitley, 1937). Oyun oynamayan çocuklar, yalnızca eğlenceli vakit geçirme ve keyif alma deneyiminden yoksun kalmaz; aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından da ileride gelişmiş bir yetişkin olma potansiyelini kaybedebilirler (Norsworthy ve Whitley, 1937). Oyun çocukların kendileri ve çevreleri ile ilgili bilgi edinmelerine ve keşifte bulunmalarına yarar; özellikle doğrudan öğrenmenin çok zor olduğu erken çocukluk döneminde bu bilgiler oyun sayesinde deneyimlenir ve öğrenilir (Wilson, 2008). Sosyal ve bilişsel gelişimin, okul öncesi dönemde çoğunlukla oyuna dayanır bu nedenle çocuk gelişimi için kritiktir (Bruner, 1972; Kohlberg, 1968).

Oyun çocuğun iç dünyasının yansımasıdır ve çocuk için ciddi bir iştir (Rusk, 1967). Oyun çocuğun büyümesini ve gelişmesini sağlar; aktif oyun çocuğun mental sağlığının bir işareti iken, oyun oynamaması mental bir bozukluğu gösterebilir (Isaacs, 1929). Çocukların fiziksel, mental, duygusal ve sosyal gelişimleri oyun aracılığıyla gerçekleşir (Tudor-Hart, 1955). Oyun esnasında çocuklar duyularını kullanır ve çevrelerini keşfeder, problem çözer ve deneyimlerini içselleştirirler (Wilson, 2008). Oyun çocukların farklı düşünme şekillerini, dil becerilerini, soyut düşünme

kapasitelerini, iletişimlerini ve problem çözebilme kapasitelerini geliştirebilmeleri için önemli bir araç niteliğindedir (Maxwell ve diğ, 2008). Oyun esnasında duygu ve düşüncelerini ifade edebilen ve keşfedebilen çocuklar için oyun kaygı ve korkuların üstesinden gelmeye yarar ve bu nedenle tedavi edici bir güce sahiptir (Axline, 1947; Erikson, 1950; Frost ve diğ, 2005; Landreth, 1991). Çocukların oyun sırasında çevrelerinden edindikleri bilgileri hayal güçleri ile birleştirmeleri yaratıcılıklarının gelişmesine destek olur (Ayan ve Memiş, 2012).

Ünlü çocuk psikoloğu Piaget'ye (1983) göre, çocuklar oyun sayesinde deneyimler kazanır, neden sonuç ilişkisi kurmayı öğrenir ve bu sayede zihinsel yetenekleri gelişir; bunun sonucunda entelektüel ve bilişsel gelişim gerçekleşir. Oyunun, zihinsel büyüme ve zekayı geliştirme gibi faydalarının yanı sıra, kas koordinasyonu ve gelişimini destekleyen temel motor becerilerinin kazanılmasına da katkısı vardır (Piaget, 1983). Zıplama, koşma, yakalama, fırlatma gibi fiziksel hareketler çocuğun gelişiminde çok önemlidir (Ayan ve Memiş, 2012). Yine Bredekamp ve Copple'a (1997) göre oyunun sağladığı bu faydalar arasında; zihni, bedeni ve ruhu bir araya getiren bir öğrenme şekli olması, başarı beklentisinin neden olduğu stresi azaltması, çocukların duygularını ifade etmede yol göstermesi, empati kurma olanağı sağlaması yer alır ve bunlardan dolayı oyunun tüm duyuları harekete geçiren önemli bir öğrenme aracı olduğu anlaşılr (Bredekamp ve Copple, 1997).

Walsh (1991) çocukların en büyük başarılarının oyun oynarken oluştuğunu söyler; bu başarıların ise gelecekteki eylem ve ahlaki gelişimlerinin temeli olacağına dikkat çeker. Çocukların oyun esnasında hayatı düşünmek zorunda kalmamaları, onların gelişiminde önemli bir rol oynar.

Oyun çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekleyen bir araç niteliğindedir. Oyun esnasında çocuklar, paylaşma, iş birliği yapma, sıralarını bekleme ve uzlaşma becerilerini geliştirirler. Sosyal bir oyunun içindeyken, çeşitli kişilikleri, karakterleri ve çalışma stillerini deneyimleyerek hem kendileri hem de başkaları hakkında fikir edinirler (Wilson, 2008).

Bu gelişimleri desteklemek amacı ile çocukların özellikle açık havada oyun oynama fırsatı edinmeleri gerekir. Bu fırsatı edinemeyen çocuklarda arkadaşlıklar geliştirememesi, kıskançlık veya öfke gibi duygularla başa çıkamama, risk almaktan çekinme, zorluklarla karşılaşamama, doğa ile temas kuramama gibi sorunlar ortaya çıkar (Casey, 2007).

Bilton'a (2010) göre açık alanlarda oyun oynamanın çocuklar için duygusal, sosyal, fiziksel, estetik ve entelektüel birçok fayda sağladığı düşünülür. Öncelikle temiz hava, güneş ışığı gibi sağlıklı çevresel faktörlerin yanı sıra açık alanda oynamak çocuklara risk almayı, zorluklar karşısında harekete geçmeyi, yeni beceriler edinmeyi sağlar. Bu alanlarda gerçekleştirdikleri fiziksel aktiviteler sayesinde kendileri ve çevreleri ile ilgili bilinçleri artar ve gösterdikleri bu fiziksel aktivitelerden odaklanma gereken görevlerini daha kolay yerine getirebilirler, ruh hallerini kontrol altında daha kolay tutabilirler (Bilton, 2010). Açık alanda oyun oynamak yerine uzun süre elektronik cihazlarla vakit geçiren çocuklarda zekâ eksikliği, akademik öğrenmede gerekli olan sistemlerin gelişmemesi, öğrenme güçlüğü, davranışsal ve sosyal bozukluklar ortaya çıkabilir. Açık alanda oynayarak geliştirilen dikkat, denge ve koordinasyon gibi faktörler ileri düzeyde öğrenmenin temelidir (Goddard-Blyth, 2000).

Görüldüğü üzere oyun çocuklar üzerinde birçok farklı yönde gelişimi sağlamakta ve çocukları yetişkin bireyler olmaya hazırlamaktadır. Çocuğun işi oyundur ve yeterince oyun oynayamayan çocukların gelişimlerinde eksiklikler görülür. Genel olarak oyunun çocuğa sağladığı gelişim üç ana başlıkta toplanabilir. Bunlar bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişim olarak adlandırılır.

2.2.1 Bilişsel gelişim ve oyun

2.2.1.1 Bilişsel oyun davranışının tanımı ve özellikleri

Bilişsel oyun, Piaget (1932) tarafından öne sürülmüş sonrasında ise Smilansky (1968) tarafından geliştirilmiş bir şemadır. Bu şema dört ana oyun türünü temsil eder: (1) İşlevsel oyun, (2) Yapıcı oyun, (3) Dramatik oyun, (4) Kurallı oyun (Piaget, 1932).

Piaget'e (1951) göre çocukların oyunlarında gelişimsel bir sıralama vardır ve bu sıralama alıştırma oyunundan sembolik oyuna ve en son kurallı oyuna doğru ilerler. Bilişim teorisi ile ilişkili olduğunu savunduğu bu sıralamanın çocukluk boyunca çakışan süreçler olduğunu ileri sürmüştür. Alıştırma oyunu bebeklikte görülen duyuşsal-motor oyunlarını kapsayan bir süreçtir, sembolik oyunda ise hayali oyun devreye girer ve çocukların sembolik olarak temsil edebilme yeteneği kazandığı yaklaşık 18 aylık dönemde başladığı öne sürölür. Çocuk yaklaşık olarak 6 yaşına geldiğinde sembolik oyun yerine kurallı oyunlar (futbol, seksek vb.) oynamaya başlar ve diğer çocuklarla koordinasyon ve kurallar çerçevesinde oynarlar. Piaget (1951) bu aşamaları Cenevre yakınındaki Neuchâtel'de yaptığı gözlemler sonucu bulmuştur.

Smilansky (1968) de çocukların bu oyunlarını dört aşamada tanımlar: işlevsel oyun; Piaget'in alıştırma oyununa benzer, yapıcı oyun; Lego parçaları ile bir şeyler yapmak gibi, dramatik oyun; Piaget'in sembolik oyununa benzer ve kurallı oyun.

İşlevsel oyun bir kabiliyeti öğrenmek için hareketlerin veya nesnelerin tekrarlanması sonucu gözlemlenir (Isenberg & Jalongo, 2005; Piaget, 1962). Çocuğun vücudunu harekete geçirme ihtiyacından doğar ve basit kas aktivitelerinden oluşur, bu hareketler işlevsel oyunu oluşturur. Çocuk yeni hareketleri gözlemler ve tekrarlar, bu tekrar duyduğu sesleri de kapsar ve dil gelişiminin de temelini oluşturur. İşlevsel oyun bir sonraki aşamanın temelidir, çocuğa bilgi birikimi sağlar ve çocuğun fiziksel kabiliyetini geliştirirken çevresini de tanımasına yardım eder (Smilansky, 1968). Koşma, zıplama, bisiklete binme, dönme, sallanma gibi fiziksel aktiviteler bu oyun grubunda yer alır (Maxwell ve diğ, 2008).

Yapıcı oyun elindeki nesnelerden yeni bir şey yaratmaktır (örneğin, tahta bloklardan bir şey inşa etmek) (Isenberg & Jalongo, 2005; Piaget, 1962). Hedefe yönelik aktivitelerdir ve bu oyun kapsamında çocuklar nesneler inşa edebilir, sistem kurabilir veya eylem dizisi oluşturabilir (Fromberg ve Bergen, 2006; Maxwell ve diğ, 2008). Çocuğun yaratıcı aktivitelerle tanıştığı bir süreçtir ve bu süreçte çocuk yeni malzemeleri ve çeşitli kullanım alanlarını öğrenmeye başlar, işlevsel etkinliklerin yaratıcı sonuçları ile tanışır. Oyun daha organize bir hale gelir ve daha uzun sürmeye başlar, çocuk hem kendi hedeflerine hem de başkasının hedeflerine yönelik davranmayı öğrenir. Kumdan şekiller oluşturmak veya tuğlaları üst üste dizmek gibi oyunlar sayesinde çocuk yaratımlar oluşturur ve kendini bir yaratıcı olarak görmeye

başlar (Smilansky, 1968). Yapılar inşa etmek ya da bir yapının tepesine tırmanmak gibi hedefe yönelik eylemler bu oyun aşamasında kabul edilir (Maxwell ve diğ, 2008).

Smilansky (1968) yapıcı ve dramatik oyunların sıralı olmasının yanı sıra, aynı zamanda da var olabileceklerini ileri sürer. Piaget (1951) yapıcı oyunların amaç odaklı olmasından ötürü bu oyun sınıfının saf olarak bir oyun türü olmayacağını öne sürmüştür ve oyun ile taklit arasındaki bir geçişten ibaret olduğunu savunmuştur; gözlemlendiğinde yapıcı oyun gibi gözükmesine rağmen hayali unsurlar taşıdığını söylemiştir. Örneğin yapıcı oyun oynuyor gibi görünen çocuklardan gökdelen inşa ettiklerine dair sözler duyulduğunda bunun sembolik anlamı olduğu anlaşılır (Takhvar & Smith, 1990). Bu nedenle Smilansky'nin şemasında bulunan yapıcı oyun tartışmalıdır.

Dramatik oyun, sembolik oyun olarak da adlandırılabilir ve çocuğun hayali bir role girdiği ya da nesnenin başka bir nesneyi temsil ettiği durumlarda gözlemlenebilir (Isenberg & Jalongo, 2005; Piaget, 1962). “Miş gibi”, hayali veya taklit oyunu olarak da bilinir ve bu aşamada çocuklar destekleyici unsurlar kullanarak kişi, nesne veya hayvanların hareketlerini veya konuşmalarını taklit ederler. Bu kabiliyet, soyut düşüncenin dayanağını oluşturur (Vygotsky, 1976; Pepler ve Rubin, 1982; Rubin, 1982). Bu aşamada çocuk fiziksel yeteneğini, yaratıcılığını ve sosyal farkındalığını ortaya çıkarır ve bu sayede yetişkin dünyası ile ilişkisi güçlenir. Çocuk hem somut gerçekliği kabul eder hem de kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda soyut bir gerçeklik yaratır (Smilansky, 1968). Evcilik oynamak, hayvan taklidi yapmak gibi oyunlar dramatik oyun kabul edilir (Maxwell ve diğ, 2008).

Dramatik oyunu oluşturan iki temel öge vardır; ilki “gerçek” dünyadaki eylemlerin veya nesnelerin taklitlerini içerir (bir insan veya hayvanın ifadeleri, eylemleri gibi), ikincisi ise “mış gibi” yapmak ise oyunu soyut bir kavrama dayandırır. Bu iki öge şunları içerir: (1) Rol yapmak: Bir karakterin davranışlarını canlandırmak, (2) Nesnelerle miş gibi yapmak: Davranışlarıyla nesneleri temsil etmek, (3) Hayali eylem ve durumlar: Davranışlarla eylem ve durumları temsil etmek, (4) Hayali oyun kapsamında bir oyun veya olayı yaratmak. Sosyodramatik oyun için ise iki ek kriter daha bulunur; (1) bir veya daha fazla oyun arkadaşı ile etkileşim içinde olmak, (2) Oyun ile ilgili sözlü iletişim kurmak (Smilansky, 1968, 1990; Smilansky & Shefatya, 1990).

Kurallı oyun ise oyun belirlenmiş kurallar çerçevesinde ve genelde daha büyük yaştaki çocuklar tarafından oynanan oyun türüdür (örneğin, futbol, seksek, saklambaç vb.) (Isenberg & Jalongo, 2005; Piaget, 1962).

Çocuklar geliştikçe oyunları da daha karmaşık bir yapıya evrilir bu çeşitli düşünme süreçlerinden kaynaklanır ve bu süreçte yapıcı ve dramatik oyunların arttığı gözlemlenmiştir. Bu da dramatik ve yapıcı oyunların daha üst düzey oyun aşamaları olduğunu gösterir (Parten, 1932; Piaget, 1962).

Oyun türlerinin tanımları açısından literatürde farklılıklar olsa da Piaget (1932) ve Smilansky'nin (1968) gruplamaları çoğu araştırmada temel olarak alınır. Piaget'in (1932) gruplamaları sonrasında Smilansky (1968) tarafından geliştirilmiştir. Aşağıdaki Çizelge 2.1'de iki araştırmacının oyun gruplamalarının tanımsal olarak farklılıkları yer almaktadır.

Çizelge 2.1: Piaget (1932) ve Smilansky (1968) bilişsel oyun davranış tanımını karşılaştırmaları.

	Piaget (1932)	Smilansky (1968)
İşlevsel	Bebeklik ve erken çocukluktaki motor hareketleri içerir.	Temel motor hareketleri içermenin yanı sıra dil gelişimi ve çevreyi anlamaya başlamanın temelini oluşturur.
Yapıcı	Saf bir oyun türü değildir. Malzemeleri manipüle ederek bir şeyler yaratma çabasıdır. Taklit ve problem çözmeye yönelik bir süreçtir.	Materyalleri keşfetme ve anlama açısından aktiviteye bağlı dikkat geliştirici bir oyun türü. Bağımsız bir oyun kategorisi.
Dramatik/Sembolik	Hayal gücü ve sembolik taklit yeteneğini geliştiren soyut düşünme becerisine dayalı oyun türü. Bireysel düzeyde anlamaya dayalı.	Duygusal problemleri yönetme, sosyal farkındalık ve iç çatışmaları çözmeyi geliştiren oyun türü. Sosyal düzeyde anlamaya dayalı.
Kurallı	Kurallara uymayı gerektiren, çocuğun sosyal ve koordinasyon becerilerinin geliştiği oyun türü.	Kurallara uymayı gerektiren, çocuğun iş birliği, uzlaşma, liderlik gibi daha karmaşık sosyal rollere bürünmesi gereken sosyal oyun türü.

Özetle işlevsel oyun motor hareketlerin tekrar edilmesi ile oluşan zıplama, sallanma gibi temel fiziksel hareketleri içerir. Hedef odaklı bir oyun türü olan yapıcı oyun ise çocukların oyun sırasında bir yapı veya sistem kurması ile ortaya çıkar. Dramatik oyun sırasında çocuklar bir nesne veya kişi gibi davranabilir, hayali rollere girerler; bu da dramatik oyunun hayali veya taklit temeline dayandığını göstermektedir. Kurallı oyun ise belirli kuralları dayanan, genellikle grup etkileşimlerinin görüldüğü saklambaç, futbol gibi oyunları kapsamaktadır.

Sonuç olarak çocuklar, çocukluk hayatlarının belirli dönemlerinde her oyun tipini deneyimlemelidir çünkü birbirinden keskin sınırlarla ayrısan her bilişsel oyun türü çocukları farklı şekillerde gelişmeye yönlendirir. Piaget (1962) ve Smilanski'nin (1968) gruplamalarında yer alan işlevsel, yapıcı, dramatik ve kurallı oyunların her biri gelişimsel bir sıra ile ilerler ve çocuklar üzerinde farklı etkileri vardır. Bu oyun türleri çocukların hayal kurmaları, çevrelerini anlamaları, birbirleri ile etkileşim kurmaları gibi birçok bilişsel, sosyal ve fiziksel yönden gelişimlerine yardımcı olur.

2.2.1.2 Bilişsel oyun davranışının çocuklar üzerindeki etkisi

Basit kas hareketlerinin oluşturduğu işlevsel oyun çocukların her seferinde yeni hareketler deneyerek bunları tekrar etmesine dayanır. Oyun oynarken ocuk çeşitli hareketleri sergilerken sesler de çıkarır ve bu sesleri de taklit ve tekrar eder bu da çocuğun dil artikölasyonunun gelişiminin başlangıcıdır. Aynı zamanda bu oyun türünü sergileyen çocuklar çevresi ile ilişkiye geçer ve yakın çevrelerini keşfetmeye ve anlamaya başlarlar (Smilansky, 1968).

Dramatik oyun küçük çocukların gelişmesi için merkezi bir rol oynar (Singer ve Singer, 1990). Dramatik oyunlarda ocuk rol yaptığında başkalarını anlarken aynı zamanda büyüdüğünde üstleneceğı rol ve sorumlulukları da deneyimler (Hetherington & Parke, 1979). Bu oyunlar ocuk için duygusal problemleriyle baş etmeyi öğreneceğı, kaygılarıyla başa çıkacağı ve içsel çatışmalarını özeceğı ortamlar yaratır (Hetherington & Parke, 1979).

Oyunda temsil etme durumu; okuma, yazma, çizim yapma, anlama, anlatma ve geleceğı planlama gibi şeyleri ortaya çıkarmada yardımcı olur. Bu yetenek yaratıcı oyunla sağlanır ve akademik başarı yönünden oldukça önemlidir (Wilson, 2008). Dramatik oyun oynarken sembolleri işleme yetisine sahip olan çocuklar, matematik ve dil gibi sembolleri kullanmaya daha yatkındırlar. Çocuklar okumayı öğrenene kadar onlar için bir fincan bir fincan olarak görülür fakat oyun sırasında farklı objeler farklı anlamlara sahip olur ve bu şekilde bir kutu bir televizyon, sığınak veya kafes şeklinde hayal edilir. Bu şekilde nesne ve anlamın aynı olmayabileceğı öğrenilir ve bu yazılı dili anlamak için ilk adımdır (Smilansky & Shefatya, 1990).

Dramatik oyun çocukların sosyal olarak gelişmesi için de önemlidir, bu oyun sayesinde çocuk oyuncu, gözlemci ve katılımcı rollerinde oyuna dahil olabilir. Sosyodramatik oyun çocuğu üç temel yönde geliştirir ve bu alanlar oyun sırasında gelişmekle kalmayıp, okul hayatı ve genel hayatı için de önemlidir: (1) Yaratıcılık: Geçmiş deneyimlerin uygulanmasına dayanır ve belirli bir bağlamın gerekliliklerine göre yönlendirilir, (2) Zihinsel büyüme: Soyut anlam çıkarma, kavramları genişletme ve yeni bilgiler edinmeyi içerir, (3) Sosyal beceri: Pozitif etkileşim, saygı, hoşgörü ve düşünceli olma gibi yetenekleri içine alır (Smilansky, 1968). Araştırmacılara göre karmaşık sosyodramatik oyun erken çocukluktaki gelişim ve öğrenme ile birçok açıdan bağlantılıdır: yaratıcı fikir oluşturmak, dil ve okuryazarlık yeteneği, soyut akıl yürütme, problem çözme, hafıza, sınıflandırma gibi (Bergen, 2002; Davidson, 1998; Fein, Ardeila-Ray, & Groth, 2000; Fromberg, 1999; Jarrell, 1998; Kim, 1999; Lillard, 1998; Roskos & Christie, 2004; Singer & Lythcott, 2004; Singer & Singer, 2004; Smilansky, 1990; Stone & Christie, 1996; Wyver & Spence, 1999). Bu oyun türü kişiler arası ilişki ve tartışma yeteneklerini geliştirme, iş birliği, yaratıcılık gibi sosyal ve duygusal açılardan çocuk gelişimine katkı sağlamaktadır (O'Connor ve diğ, 2017).

Yapıcı oyun sayesinde çocuk oyun elemanındaki malzemelerin temelin ve nasıl kullanabileceğini öğrenir, malzemeleri tanımaya başlar. Bir şey yaratmaya veya bir amaca ulaşmaya hizmet eden bu oyunda daha uzun süreler geçirilir ve çocuk bir şeye dikkatini verme ve odağını toplamayı öğrenir. Çocuğun bir olay ve bir nesne üzerinde yaratıcı rolünde olduğu bu oyun çocuğun yaratıcılık becerilerinin de gelişmesine fırsat tanır (Smilansky, 1968).

Yapıcı oyunda ise hedefe giden süreç başarılı olamadığında çözüm bulmak, çocuğun öğrendiği şeyi unutup bir olumsuzluğu ortadan kaldırmaya çalışmasını içerir. Bu durum, oyunun yapısal zorluklarını oldukça yüksek hale getirir; ancak sorun çözüldüğünde, çocuğun elde ettiği başarı, özellikle olumsuzlukların mantığı konusunda, mantıksal düşünme becerilerinde bir ilerlemeyi işaret eder (Fosnot ve diğ, 1988). Bu oyun türü içinde yer alan yapı oyunları matematiksel zeka anlamında önem taşıyan görsel-uzamsal beceri ve koordinasyonun gelişmesini sağlar (O'Connor ve diğ, 2017).

Kurallı oyun ise oyun gelişiminde en yüksek mertebeyi temsil eder ve yetişkin yaşamımızın da bir ön izlemesidir. Çocuk belirli kurallar çerçevesinde çevresi ile uyumlu davranmayı, davranış, hareket ve tepkilerini kontrol etmeyi öğrenir (Smilansky, 1968).

Bilişsel anlamda tüm farklı oyun türleri çocukların gelişiminde farklı şeyleri destekler. İşlevsel oyun içinde yer alan motor hareketler ve ses tekrarları tarafından çocuklar dil becerileri, fiziksel becerileri ve çevrelerini tanıma gibi özelliklerini geliştirir. Yapıcı oyunun hedef odaklı yapısı gereği çocuklar başarısız olacakları durumlarda problem çözme yeteneklerini ve mantıksal düşünme kabiliyetlerini geliştirir. Bunun yanı sıra yapıcı oyun çocukların odaklanma ve yaratıcı düşünme gibi yönlerine katkı sağlamaktadır. Dramatik oyun ise çocukların sembolleştirme ve hayal kurma gibi becerilerini hayal güçlerini kullanmaya teşvik etmesi yönü ile geliştirmektedir. Bu oyun duygusal problemlerle başa çıkma ve içsel çatışmalarını yönetme gibi kişisel özelliklerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. Kurallı oyun sayesinde çocuklar çevreleri ile uyumlu bireyler olmayı, kurallara bağlı hareket etmeyi ve tepkilerini yönetebilmeyi öğrenmektedir. Bu oyun türleri çocukların bireysel gelişimlerinin yanı sıra bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerine de yardımcı olmaktadır. Oyunların içeriği bu gelişimleri farklı yönlerden etkileyen nedendir.

2.2.2 Sosyal gelişim ve oyun

2.2.2.1 Sosyal davranış ve etkileşimler

Sosyal yetenek gelişiminin temeli başkalarıyla ilişkiler kurup bu ilişkilerden keyif almaktır; bu hedef doğrultusunda çocukların etkili iletişimi, toplumsal beklentiler doğrultusunda davranmayı ve farklı gruplara uygun kendi rollerini bulmayı öğrenmeleri gerekir. Sosyal yeterliğe sahip çocuklar sosyal durumları algılayabilmeli, yorumlayabilmeli ve sosyal durumlara tepki verebilmelidir. Sorumlu, bağımsız, arkadaş canlısı, iş birliğine yatkın, amacı olan ve kontrol kabiliyeti olan çocuklar yüksek sosyal yeterliğe sahip kabul edilir (Kostelnik ve diğ, 2007).

Oyun sosyaldır ve başkalarını içerir bu nedenle çocukların oyun sırasında iş birliği yapmayı, uzlaşmayı ve saldırgan olmayan hareketler sergilemeyi öğrenmeleri gerekir (Pellegrini, 2005). Oyun öz kontrol gerektirir ve sadece içgüdüsel davranmayı kabul etmez çünkü oyunun bazı kuralları olur ve bu kurallara uymak gerekir (Vygotsky, 1978). Çocuklar bu yetenekleri fark etmeden öğrenir ve öğrenmediklerinde oyundan dışlanabileceklerini gözlemlerler (Bruce, 1987, 2005).

Sosyal olan oyunu diğer oyun türlerinden ayıran en önemli özellik diğer çocuklarla etkileşimde olunmasıdır ve birden fazla kişiyi içermesidir. Bu oyunun ortaya çıktığını şu şekillerde anlarız: (1) Çocuk diğer çocukları oyuna katılmayı teşvik eder; (2) Duygusal uyarılmayı kontrol edebilir; (3) Diğer çocuklarla etkileşime geçmek için sosyal becerilere sahiptir; (4) Sosyal girişimlerinin karşılık bulmasını sağlar. Bu bağlamda, sosyal oyun; sosyal katılım, sosyal yeterlilik ve sosyallik kavramları ile ilişkilendirilir ve birden fazla çocuğun işlevsel, yapıcı ve dramatik ve kurallı oyunlara katılımıyla görülür ve çocukların oyun sırasında oyun ile ilgili konuşmaları ve tartışmaları da buna dahil edilir (Fromberg ve Bergen, 2006).

Sosyal etkileşim sınıflandırmalarının en eskilerinden biri olan Parten'in (1932) sınıflandırması literatürde birçok çalışmada temel olarak alınmıştır. Parten çalışmalarında sosyal katılımı 6 ana kategoride toplamıştır.

Bunlardan ikisi çocuk oyun oynarken gerçekleşmez. Bunlar: (1) Boşta davranış ve (2) Seyirci davranış. Boşta davranış tanımında çocuk sosyal etkileşim veya sözlü etkileşim içerisinde olmaz, sadece çevresinde olan biten, ona ilgi çekici gelen olayları inceler ve vücudunu hareket ettirir. Parkta oturmuş martıları seyredirken ayaklarını sallayan bir çocuk bu davranışa örnek olarak verilebilir. Seyirci davranışta ise çocuk çevresindeki çocukların oyunlarını gözlemler. Bu davranışın boşta davranıştan farkı çocuğun herhangi bir olaydan ziyade çevresinde oyun oynayan kişileri izlemesidir. Buna örnek olarak da oyun alanının kenarındaki bir bankta oturmuş, oyun alanında oynayan çocukları izleyen bir çocuğu örnek verebiliriz (Parten, 1932).

Parten'in (1932) üçüncü kategorisi tek başına bağımsız oyundur. Bu tanımda artık çocuk oyun aktivitesini sergiler. Tek başına oynanan bağımsız oyunda çocuklar belirli mesafelerde yakınında çocuk olsa bile onlardan bağımsızdır. Diğer çocuklara yaklaşmak veya iletişim kurmak için hiçbir çaba göstermez, referans vermez ve onlara

dikkat etmeden kendi oyununu oynar. Diğer çocukları oyuna dahil etmeye çalışmaz (Parten, 1932; Maxwell ve diğ, 2008).

Bireysel oyun ile ilişkili olan bir grup oyunu türü, dördüncü kategori olan paralel oyundur. Paralel oynanan oyunda çocuk bağımsız olsa bile aktivite onu diğer çocuklarının yanında bulunmaya iter. Oyuncakla kendi istediği şekilde oynarken diğer çocukların kullandığı veya benzer oyuncaklarla oynar (Parten, 1932). Başka çocukların yanında oynadığı halde etkileşime girmez, onlardan bağımsızdır (Maxwell ve diğ, 2008). Etrafındaki çocuklarla ilgilenmeden veya onları etkilemeye ya da değiştirmeye çalışmadan onların yanında bulunur, doğrudan etkileşime girmez ve gruptaki çocukların katılımı veya ayrılmasına karışmaz (Parten, 1932). Paralel oyun okul öncesi dönemde sosyal etkileşimlerin gelişmesi için bir basamaktır ve bu basamaklar tek başına bağımsız oyundan sosyal oyuna evrilir. Paralel oyun bağımsız oyun ile sosyal oyun arasında çift yönlü geçişi yumuşatmaktadır (Howes ve Matheson, 1992).

Parten'in (1932) beşinci kategori olarak ele aldığı davranış işbirlikçi oyundur. Kısaca birlikte oynanan fakat herkesin kendi oyunu ile ilgilendiği bir davranıştır. Bu davranışta çocuklar aynı oyun elemanıya veya aynı elemanın etrafında toplanır, ilgi alanları aynıdır fakat her çocuk kendi isteği doğrultusunda davranır. Oyun oynarken başka bir arkadaşı için kendi isteğinden vazgeçmez. Organize bir aktivite değildir, iş bölümü yapılmaz. Bazen bu oyun davranışında çocuğun ilgisi arkadaşının üzerindedir, bazı çocukların ilgisi arkadaşının istediği oyun üzerinde toplanabilir. Bir grup oyun hamuru ile oynarken arada malzeme paylaşımı yapıp, sohbet eden çocuklar bu davranışa örnek verilebilir. Bu davranışta grup içinde bulunmak ile ilgili diğer çocuklar üzerinde ufak girişimler görülebilir. Örneğin oyun hamuruyla oynayan gruba katılmak isteyen bir çocuğa oyun hamuru verip vermemek oynayan çocukların isteği doğrultusunda gerçekleşir (Parten, 1932).

Parten (1932) tarafından literatüre kazandırılan son grup organize oyundur. Organize oyunda, aktivite organize edilmelidir ve genelde bir veya iki çocuğun lider görevi görerek oyunu yönlendirmesi şeklinde görülür. Oyunda ortak bir amaç olmalıdır ve her çocuk bu amaç doğrultusunda oyunu oynar. Bu davranış biçiminde grup belirlidir, gruba giren ve çıkan kişiler tamamen grubun inisiyatifindedir. Her birey oyun hedefi altında belirli rollere sahiptir. Herkes rolünü yerine getirmeye çalışır. Paylaşım görülür ve bir çocuk başka bir çocuk için kendi isteğinden feragatte bulunabilir. Dünyayı

kurtarmaya çalışan süper kahramanlar gibi davranan veya inşaatta çalışan ve bir bina yapmaya çalışan işçiler gibi davranan çocuklar bu davranış için uygun birer örnektir (Parten, 1932).

Sosyal gelişimleri inceleyen Parten (1932), sosyal davranışların ilk seviyesinin sosyal olmayan davranışlar olarak nitelemiştir. Çocukların yaşları arttıkça sosyal oyun davranışları tek başına ve paralel oyundan sosyal oyuna dönüşür (Rubin, 1977). Bir sonraki seviye çocukların aynı oyuncaklarla herhangi bir iş birliği olmadan oynadığı oyunlardır; son seviye ise ortak amaçların olduğu ve organize halde oynanan iş birliğini kapsayan oyunlardır (Parten, 1932). İşbirlikçi ve organize oyun sonrasında sosyal etkileşim olarak nitelendirilmiş; Coplan, Rubin ve Finlay (2006) bu anlamda oyunu sosyal ve asosyal oyun olarak gruplandırmıştır.

Rubin (1977) çocuk oyun davranışlarını daha detaylı incelemek için bilişsel oyun davranışlarının yanı sıra sosyal oyun davranışlarını da eklemiş ve bu davranışları dört grupta incelemiştir: (1) Tek başına oyun, (2) Paralel oyun ve (3) Birlikte oyun ve (4) İşbirlikçi oyun. Tek başına oyun ve paralel oyun, Parten'in (1932) tanımlamalarıyla aynı olup asosyal oyunu kastederken, diğer oyun grupları sosyal oyun olarak tanımlanmıştır. Birlikte oyun içinde çocuklar aynı ortamda ve aynı oyuncaklarla oynayarak etkileşime geçmezken, işbirlikçi oyunda ortak bir amaç için aynı kurallara uyarlar.

Maxwell ve diğerleri (2008) ise oyun elemanlarının ve hareketli parçaların dramatik ve yapıcı oyuna etkilerini gözlemlerken sosyal oyun davranışlarını da gözlemlemiş; gözlem sırasında tek başına ve paralel oyunun yanı sıra sosyal etkileşimleri gözlemlemek için pozitif ve negatif etkileşim başlığı altında diğer iki parametreyi gözlemlemişlerdir.

Pozitif etkileşim, negatif bir davranışın gözlemlenmediği, fiziksel veya sözlü etkileşimlerin sergilendiği sürekli katılım anlamındadır (Brown ve Burger, 1984). Sevgi, yardımsever, sempati, iş birliği, destek sağlama, paylaşma, düşünceli olma, teselli etme, övme gibi pozitif durumlarda bu etkileşim gözlemlenir, bunun dışında nötr durumlar da bu davranış içerisinde yer alır (Brown ve Burger, 1984). Flannigan ve Dietze (2017) çocukların pozitif etkileşimlerini liderlik etme, problem çözme, başka çocuklar ile görev dağılımı sırasında anlaşma, karar verme gibi çeşitli şekillerde gözlemlemişlerdir. Oyun oynayan çocuk, diğer çocuklardan kabul görür ve aktiviteye

odaklanır (Maxwell ve diğ, 2008). Diğ er  ocuklar ile uyumluluk gösterirken oyun hakkında konuşmalara katılması da pozitif etkileşimdir (Maxwell ve diğ, 2008).

Negatif etkileşim ise fiziksel ve sözlü atışma, saldırganlık gösterme, tehditk ar davranma, zarar verme gibi durumları içerir; çocuğın kötü niyetli davranışlar g sterdiğı durumlardır (Brown ve Burger, 1984). Patronluk taslama, sosyal limitlerini zorlama, dışlama gibi davranışlar gözlemler sırasında negatif olarak tanımlanmaktadır (Flannigan ve Dietze, 2017).

Rubin ve Howe'a (1985) göre ise sosyal oyun davranışları üç başlık altında toplanır ve bunlar; tek başına oyun, paralel oyun ve grup oyunudur. Grup oyununu bu grup içinde başkaları ile oynanan sosyal oyun davranışı olarak nitelerken, tek başına ve paralel oyunu literatürde Parten'ın tanımlarına benzer şekilde ele alırlar.

Literatürde sosyal oyun davranışları farklı başlıklar altında incelenmiştir.  oğ  çalışmada temel alının başlıklar farkları ile beraber  izelge 2.2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2: Sosyal oyun davranışlarının literatürdeki farklı kategorilendirmeleri.

	Sosyal oyun davranışı	Açıklama
Parten (1932)	Boşta	Sosyal değildir. Sadece vücudu hareket eder ve çevresini seyreder.
	Seyirci	Çevresinde oynayan çocukları seyreder.
	Tek başına bağımsız	Diğer çocuklar ile etkileşime girmeden, tek başına oynar.
	Paralel	Bağımsız ile sosyal oyun arasındaki basamaktır. Çocuk diğer çocukların yanında kendi oyununu oynar.
	İşbirlikçi	Aynı elemanlarla bireysel oyunlar oynanır. Organize değildir. Malzeme paylaşımı ve ufak sözlü etkileşimler görülür.
	Organize	Liderin içinde bulunduğu grup oyunudur. Ortak bir amaç bulunur.
Brown ve Burger (1984)	Pozitif	Olumsuz niyet olmadan pozitif davranışlar sergilenir. Nötr durumlar da dahil edilir.
	Negatif	Sözlü veya fiziksel çatışma durumudur.
	Dil	Sözlü etkileşim ve sesli davranışlardır.
Rubin ve Howe (1985)	Tek başına	Sosyal etkileşim olmayan, özellikle küçük yaştaki çocukların davranışı.
	Paralel	Diğer çocukların yanında etkileşim olmadan görülen oyun.
	Grup	Ortak bir amaç için etkileşim gerçekleştirerek oynanan oyun.
Maxwell ve diğerleri (2008)	Tek başına	Diğer çocuklar ile etkileşime girmeden, tek başına oynar.
	Paralel	Diğer çocukların yanında etkileşim olmadan görülen oyun.
	Pozitif	Olumsuz niyet olmadan aktivite odaklı pozitif davranışlar sergilenir.
	Negatif	Çocuğun diğer çocuklara negatif davranışlar sergilediği durumdur.

Literatürde sosyal oyun davranışı farklı parametreler altında gözlemlenmiş ve incelenmiş olsa da bu gruplandırmaların temelinde sosyal ve sosyal olmayan davranışlar yatar. Sosyal oyun kapsamında çocuklar çevreleri ile etkileşime geçerek sosyal ilişkiler kurarlar. Oyun sırasında sergilenen davranışlar çocukların sosyal becerilerini gösterir. Paralel oyun bu bağlamda çocuğun sosyalleşmeye başlamasının ilk adımıdır ve çocuk diğer çocukların yanında sosyal bir ortamda olmayı ve oynamayı öğrenir. Sosyal etkileşime pozitif bir şekilde geçen çocuklarda ise dayanışma, iş birliği yapma, ortaklıklar kurma gibi davranışlar gözlemlenir. Bu bağlamda sosyal oyun çocukların bireysel yeteneklerine katkı sağlarken aynı zamanda toplumsal yaşam için temel oluşturmaktadır. Literatürde sosyal davranışların çoğunun sosyal olmayan davranışlar karşısında üstün davranış olduğu kabul edilmiş ve çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır.

2.2.2.2 Sosyal etkileşimlerin çocuklar üzerindeki etkisi

İş birliğinde bulunma veya çatışma çözme yetenekleri çocukları arkadaşlıklar kurma konusunda başarılı kılar, bu ilişkiler okul öncesi ve erken okul döneminde oldukça önemlidir. Bu dönemdeki çocuklar için arkadaşlık kurmak sosyal gelişimlerinin yanı sıra duygularını düzenlemelerine ve kontrol edebilmelerine yönelik duygusal gelişimlerini de sağlar. Çocuğun arkadaşları tarafından gruba kabul edildiğini bilmek onun için çok önemlidir ve kabul görmeyen çocuklarda saldırganlık, çekingenlik, yalnızlık ve uyumsuzluk gibi davranışlar gözlemlenir (Parker ve Gottman, 1989; Sullivan, 1953; Berndt, 2004).

Yaşlıtları ile etkileşime geçmek çocukların sosyal ve psikolojik gelişiminde önemli rol oynar (Berndt, 2004; Shaffer, 2000). Okul öncesi dönemde sosyal etkileşimlerini geliştirmek çocuklara bilişsel, konuşma, sosyal bilişim ve beceriler anlamında da gelişmeyi beraberinde getirir (Coplan ve Arbeali, 2011).

Parker ve Gottman (1989), iş birliği düzeyi oyunda ne kadar fazla ise çocukların oyundan o kadar fazla keyif aldığını öne sürmüştür ve bu iş birliğini karşılıklı bağımlılık seviyesi şeklinde tanımlamışlardır. Paralel oyunda iş birliği seviyesi oldukça düşük olmasına rağmen, negatif etkileşim olmayan huzurlu bir oyun ortamı sağlandığı için kabul edilebilir ancak daha yüksek derecelerde oyun karşılıklı etkileşimle gelişmeye başlar; bu da eğlenceli bir ortam yaratsa da negatif etkileşim ihtimalini de artırır (Parker ve Gottman, 1989).

Arkadaşlar arasında etkinliği arttıran dramatik oyun, sosyal ve duygusal gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu oyun türü sayesinde çocuklar kuralları sosyal ilişkileri ve arkadaşlarının davranışlarını tahmin etmeyi öğrenirler; bu da sosyal gelişimlerini sağlar (Parker ve Gottman, 1989).

Sosyal etkileşimlerin artmaya başladığı okul öncesi dönemden sonra, çocuklar büyüdükçe negatif etkileşimleri azalırken, pozitif etkileşimleri artmaya başlar (Parker ve Gottman, 1989). Bu dönemde kurallar veya tartışmaların bir sonucu olarak çocuklar zamanlarını konuşarak geçirmeye başlar ve sözlü iletişimlerini artar (Rubin ve diğ., 1998).

Özetle çocuk iş birliği veya paylaşma gibi sosyal becerileri sayesinde arkadaş edinir ve bu ilişkileri sürdürür. Arkadaş edinme ve bu arkadaşlığı sürdürme çocukları yalnızca sosyal açıdan değil duygusal açıdan da geliştirmektedir. Arkadaş edinemeyen çocuklarda ise negatif sosyal davranışlar gözlemlenebilmektedir. Paralel oyun gibi oyun türleri çocukların sosyalliğe adım atmasını kolaylaştırır. Daha karmaşık sosyal etkileşimlerin olduğu ortamlarda ise pozitif etkileşimin yanı sıra negatif etkileşimlerin gözlenmesi de olasıdır fakat yaşla birlikte sözlü etkileşimin atması sonucuna dayalı olarak negatif etkileşim azalmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri çocuklarda sosyal etkileşimin temelini oluşturmaktadır.

Çocukların parklarda fiziksel aktivitelere katılmalarında en önemli faktörün sosyal etkileşim olduğu gözlemlenmiştir (Veitch ve diğ., 2013, 2007). Sosyal etkileşimin yüksek olduğu ortamlarda çocuklar oyundan daha fazla keyif alır ve fiziksel olarak da daha fazla aktif olmaya yönelirler. Bu durum da fiziksel aktivite ve sosyal etkileşim arasında güçlü bir etkileşim olduğunu ortaya koyar.

2.2.3 Fiziksel gelişim ve fiziksel aktivite

Vücut hareketi iskelet kasları tarafından üretiliyor ise ve bu üretimde enerji harcanıyorsa buna fiziksel aktivite denir (Caspersen ve diğ., 1985).

Oyun çocuklara değişken ve eğlence kaynaklı motivasyon verir ve bu sayede gereken fiziksel aktivite seviyesine ulaşma fırsatı sunar (Casey, 2007). Fiziksel aktiviteler sayesinde çocuklar hareket aracılığı ile öğrenir, vücutlarının limitlerini zorlar, egzersizi hayatlarına adapte eder ve sağlıklı kalırlar (Bilton, 2010). Çocukların günlük yaşamlarının bir parçası olması nedeniyle oyun çocuklara aktif olma alışkanlığı

kazandırır (Casey, 2007). Fiziksel zindeliği olan küçük çocuklar, genelde erkenlik döneminde de bu zindeliği devam ettirir (Kostelnik ve diğ., 2007). Bu yüzden çocukların fiziksel aktiviteden keyif alması ve bunu gündelik hayatlarında alışkanlık haline getirmeleri önemlidir (Wilson, 2008).

Oyun oynarken çocuklarda gözlemlenen büyük kasların çalışması, denge, koordinasyon ve dayanıklılıklarının güçlenmesi, küçük kaslarının becerilerinin hassaslaşması gibi faktörler oyunun çocukların fiziksel gelişiminde ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar (Wilson, 2008). Fiziksel aktivite kasları geliştirirken aynı zamanda kemik yoğunluğunu ve esnekliğini geliştirir, kalp ve damar sistemi ve akciğerlerin işlevlerini de iyileştirir (Bilton, 2010).

Açık hava oyun alanlarının çoğunda çocuklar için farklı fiziksel aktivitelere imkân tanıyan ekipmanlar yer alır ve bu ekipmanlar sayesinde çocukların motor becerileri gelişir (Wilson, 2008). Büyük motor becerilerinin yanı sıra mekânsal farkındalık, denge, algısal motor beceriler gibi önemli yetenekleri de gelişim sağlar (Wilson, 2008). Motor becerileri denildiğinde şunlar kastedilir: (1) Yer değiştirme becerisi (yürümek, koşmak, zıplamak, vb.); (2) Manipülatif beceri (atmak, yakalamak, tekmelemek, vb.); (3) Yer değiştirme gerektirmeyen beceri (eğilmek, dönmek, salınmak, vb.) (Kostelnik ve diğ., 2007).

Açık alanlar sağlıklı olmak ve fiziksel olarak zinde olmak ile doğrudan ilişkilidir. Egzersiz, birçok çocuğun açık havada oynadığı oyunun bir parçasıdır ve derin nefes ile oksijen alımını artırırken vücuttaki iç sistemlerin de işlevini destekler (Wilson, 2008).

Fiziksel aktivite yetersizliği çocuklarda ciddi sağlık sorunlarına yol açmaktadır (Mackett, 2004). Birçok gözlemsel çalışma sonucunda sağlık ile fiziksel aktivite arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlemlenmiş ve daha fazla sergilenen fiziksel aktivitenin daha fazla sağlık yararı olduğu ortaya konmuştur. Bazı deneysel çalışmalar sonucunda ise minimum fiziksel aktivitenin bile obezite veya yüksek tansiyon gibi riskler taşıyan çocuklarda ciddi farklar yarattığı öne sürülmüştür. Kardiyovasküler ve solunum sistemini zorlayan aerobik zeminli aktivitelerin kemik sağlığı dışındaki konularda çok fazla yararı olurken, kemik sağlığı için ise ağırlık taşıma aktiviteleri gerekmektedir (Janssen ve Leblanc, 2010).

Çocuklar oyunda sergiledikleri fiziksel aktivite sayesinde bireysel yeterlilik duygusu kazanırlar, bu duygu bireyin kendince neler yapabileceğine dair görüşü olarak tanımlanır (Wilson, 2008). Yani çocuklar hareket ettikçe hangi fiziksel beceriler kazandıklarını ve bu becerileri nasıl kullanacaklarını keşfederler (Bilton, 2002). Bu sayede örneğin; ne kadar yükseğe tırmanabileceklerini veya bir görevi ne kadar süre boyunca deneyimleyeceklerine dair kararlar verirler (Wilson, 2008). Bu süreç de onların kendilerine olan saygılarını artırır; sonradan deneyecekleri daha zorlayıcı hareketlerle de bu saygı ve güven de artmaya devam eder (Bilton, 2002).

Düzenli fiziksel aktivite çocukların akademik başarılarının artmasını sağlar ve fiziksel aktivite süresinin artması bu başarının azalmasına neden olmak yerine aksine birçok çalışma sonucunda artmasına yol açtığı gözlemlenmiştir (James ve diğ, 2023).

Bütün bu çalışmalarda da kullanıldığı üzere McKenzie ve diğerleri (2000) çocukların fiziksel aktivitelerini gözlemledikleri çalışmalarında çocukları hareketsiz, yürüyen ve çok aktif kategorileri altında incelemişlerdir. McKenzie ve diğerlerinin (2000) bulduğu SOPLAY (System for observing play and leisure activity in youth) yönteminde bu kategoriler oluşturulmuştur ve sistematik, objektif ve esnek bir yaklaşıma dayandığı için fiziksel aktivite gözlemleri sırasında önemli bir araçtır. SOPLAY (Gençlerde oyun ve boş zaman aktivitelerini gözlemleme sistemi) yöntemine odaklanan McKenzie'nin de yine içinde bulunduğu bir başka çalışmada çocuklar yine hareketsiz, yürüyen ve çok aktif şeklinde gruplandırılmıştır (Kinder ve diğ, 2023). Aynı zamanda bu çalışmada SOPLAY'in çocukların fiziksel aktiviteleri ve bunları etkileyen faktörleri gözlemlemek için önemli bir araç olduğu da belirtilmiştir (Kinder ve diğ, 2023). Çizelge 2.3'de SOPLAY aktivite seviyeleri açıklanmıştır.

Çizelge 2.3: Literatürde yer alan fiziksel aktivite kategorileri.

	Fiziksel Aktivite	Açıklama
McKenzie ve diğerleri (2000)	Hareketsiz	Oturan, yatan veya hareketsiz görülen aktivite düzeyidir.
	Yürüyen	Az hareketli, yürüme davranışına yakın aktivite düzeyidir.
	Çok aktif	Çok hareketli, yüksek enerjilerin harcandığı aktivite düzeyidir.

Sonuç olarak fiziksel aktivitenin birçok farklı yönden çocuklar üzerindeki olumlu etkileri görülmüştür. Fiziksel aktivite eksikliğinde çocuğun gelişiminde eksiklikler ortaya çıkmaktadır. Açık alanların fiziksel aktivite açısından önemi oldukça fazladır ve bu alanlar çocukları aktif olmaya iter. Bu alanlarda yer alan farklı elemanlar ise çocukların farklı fiziksel seviyede davranışlar gösterdiği alanlardır. Fiziksel davranışlar dışında bilişsel ve sosyal davranışların da oyun alanlarında değişim gösterdiği bir gerçektir. Bu nedenle açık hava oyun alanlarının ve elemanlarının ocuk üzerindeki etkilerinin daha detaylı ele alınması gerekmektedir.

2.3 ocuk Oyun Elemanları, nemi ve ocuk Oyun Davranışları ile İlişkisi

Fiziksel mücadeleler deneyimlemek, g ve dayanıklılık geliştirmek, büyük ve kk kas gruplarını farklı şekillerde kullanmak, problem zmek, yaşıtlarla etkileşime geçmek, doğaya değer vermek ve çevreyi korumak, yetenekleri ve merakı ifade etmek, tek veya başkalarıyla araştırmak ve keşfetmek, bağımsızlık ve güvenlik duygusunu güçlendirmek, güzellik, rahatlık, duyusal uyarım, heyecan, merak ve neşe deneyimlemek açık alanda oynanan oyunlar sonucunda beklenen deneyimlerdir (Ceppi ve Zini, 1998; Greenman, 2005; Wellhousen, 2002).

Çocukların oyun oynadığı ortamların nitelikleri oyunun türünü, kalitesini ve çeşitliliğini etkiler ve çocukların davranışları üzerinde etkilidir (Moore ve diğ, 1992; Kritchevsky ve diğ, 1969). Oyuncaklar oyun türlerine yönelimi etkilemektedir; oyuncak türleri, sayısı, oyun alanının büyüklüğü ve yaşıtların varlığı, çocuğun hangi oyun türünü oynadığını tahmin etmemize olanak tanır (Rubin ve Howe, 1985).

Bu oyun alanları literatürde  tür altında toplanmıştır ve bunların ilki olan geleneksel oyun alanları birbirinden bağımsız elemanlardan oluşur; genellikle bu alanlarda salıncak, kaydırak ve tahterevalli gibi elemanlar bulunur (Susa ve Benedict, 1994). Modern oyun alanlarında birbirine bağlı olan elemanlar bir yapı oluşturur (Susa ve Benedict, 1994). Macera oyun alanlarında ise bulunan öğeler ile çocuklar kendi oyun ortamlarını yaratır; bu öğeler çubuklar, yapraklar, çamur gibi şeyler olabilir (fakat güvenlik kuralları veya yönetmelikler nedeniyle çoğa okulda veya toplulukta bulunmaz.) (Brown ve Burger, 1984).

Çocuklar geleneksel ve modern oyun alanlarının farklı bölümlerinde farklı oyun davranışlarını sergilerler. Aynı kategori altında olan alanlar olsalar bile farklı bileşenlere sahip oyun alanları farklı oyun davranışlarını ortaya çıkarır; örneğin, bir araştırmada her iki eleman da geleneksel bir oyun alanında yer alsa da salıncaklarda oynayan çocukların, kaydırağıtakilere göre daha fazla sosyal iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Başka bir araştırmada ise kaba ve sert oyunların sert zeminler yerine daha çok çim alan gibi yumuşak zeminlerde gerçekleştiği bulunmuştur (Humphreys ve Smith, 1984; Naylor, 1985).

Geleneksel ve modern gibi genel gruplamalar yeterince ayrıntılı bilgi içermez ve Brown ve Burger (1984) bu alanlarda oynayan okul öncesi çocukların dil veya motor davranışlarında belirgin bir fark bulamamışlardır fakat bireysel oyun elemanları arasında farklılıkları gözlemlemişlerdir.

Oyun ekipmanları üç karmaşıklık seviyesinde değerlendirilir: basit, karmaşık ve süper. Basit oyun ekipmanları sadece bir kullanım içindir ve ek üniteler içermez; genelde geleneksel oyun alanlarında bulunan bu ekipmanlar yaratıcı oyunu çok fazla desteklemez. Karmaşık oyun ekipmanları ise iki farklı türde elemanı içerir ve manipülasyona açıktır; bu ekipmanlar çocuklara doğaçlama olanağı tanır. Süper oyun ekipmanları karmaşık ekipmanlara ek elemanlar eklenerek oluşturulur. Karmaşıklık seviyesi arttıkça yaratıcı oyunun oynanmasını yönlendiren faktörler de artar ve çocukların ekipmanlar oynama süresi uzar (Wellhousen, 2002).

Günümüz oyun alanlarının çoğunda platform ve kaydıraklardan oluşan renkli yapılar bulunur ve bu yapılar genelde yine renkli kauçuk zeminler üzerine kuruludur; ancak bu oyun alanları çeşitli oyun türlerini deneyimlemeye veya sosyal etkileşimler kurmaya elverişli değildir. Bu tip oyun alanları, kullanıcılar için sosyal ve eğlenceli bir ortam yaratmada yetersizdir (Solomon, 2005).

Karmaşıklık çocukların ilgisini çeker ve oyuna entegre edilmelidir, sabit oyun elemanları içerisinde hareketli parçalar bulundursa çocuklar için daha faydalı hale gelir (Walsh, 1993; Pellegrini, 1991; Frost, 1986). Geleneksel oyun alanlarına hareketli parçalar (lastikler, tahta kasalar vb.) eklendiğinde, çocukların etrafta boş durma hallerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Hart ve Sheehan, 1986).

Çocuk oyun elemanları ve alanları literatürde farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Fakat araştırmacıların çoğunun ortak kanısı farklı elemanların ve alanların farklı türde oyun davranışlarını ortaya çıkardığı yönündedir. Bu konuyu daha detaylı ele almak adına farklı oyun davranış başlıkları (bilişsel, sosyal, fiziksel) altında bu ilişkiyi irdelemek yerinde olacaktır.

2.3.1 Bilişsel oyun davranışları ve çocuk oyun elemanları arasındaki ilişki

Çocukların bilişsel becerilerini geliştirmek için tasarım, çocukların aktivitelerini planlamalarına, yetişkinlerin dünyasını taklit etmelerine, seçim yapmalarına ve kurallı oyunlar oynayabilmelerine olanak sağlamalıdır (Amouzegar ve diğ, 2010).

Alanın çocukları oyun ve oyun dışı aktivitelere dahil etme kapasitesi oyun alanının oynanabilirliğini niteler ve bu çocukların oyun alanındaki davranışlarını belirler (Czalczyńska-Podolska, 2014).

Bazı türlerdeki oyun alanları bazı oyun davranışlarıyla diğerlerine kıyasla daha fazla ilişkilendirilir (Frost, 1992; Hayward ve diğ, 1974). Çocukların geleneksel, modern ve macera oyun alanlarındaki davranışlarının karşılaştıran ilk çalışmalardan birinde geleneksel oyun alanlarında davranışların işlevsel davranışla sınırlandığı, modern oyun alanlarının ise dramatik oyuna da imkân tanıdığı ortaya çıkarılmıştır (Hayward ve diğ, 1974). Bu üç oyun alanındaki davranışlar gözlemlenmeye devam edildikçe macera oyun alanlarında dramatik ve yapıcı oyun, geleneksel oyun alanlarında ise daha fazla işlevsel oyun oynandığı görülmüştür (Frost, 1986; 1992).

Campbell ve Frost (1985) çalışmalarından birinde geleneksel oyun alanında oynanan oyunların %77,9'unun işlevsel, %2'sinin dramatik oyun olduğunu gözlemlemişlerdir; ancak yaratıcı yani macera ve modern oyun alanı unsurlarını içeren oyun alanında dramatik oyunun %37 oranlarına ulaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Oyun ekipmanlarının genelde sert bir zemine yerleştirilmiş ve birbiriyle bağlantısı olmayan geleneksel oyun alanlarının yanı sıra önceden kurulu ekipmanın çok az olduğu, çocukların kullanabileceği çok sayıda hareketli parça bulunan macera oyun alanları yapıcı ve dramatik oyun fırsatlarını arttırır. Eve benzeyen kapalı alanlar, ağlar, direkler, köprüler, merdivenler gibi büyük ve birbiriyle bağlantılı istasyonlar bulunduran ekipmanların bulunduğu modern oyun alanları da dramatik oyunu arttıran alanlardır. Dramatik oyunu destekleyen bu alanlarda birden fazla çocuğun bulunduğu zaman sosyal gelişim olanağı artar ve bu çocuklar kendi aralarında dramatik oyun

temaları geliştirebilirler (Maxwell ve diğ., 2008). Genelde dramatik oyun için tasarlanmış ve birden çok işlev için kullanılabilen ekipmanların kullanım süresinin işlevsel oyun için tasarlanan hareketsiz ekipmanlardan daha fazla olduğu gözlemlenmiştir (Frost ve Campbell, 1985).

Oyun yapısı üzerinde bulunan küçük ve yarı kapalı ekipmanlar dramatik oyunu teşvik eder (Goltsman, 2001). Yapının ev tipi unsurlar, köprü, merdiven, eşik, platform gibi alanlarında dramatik oyun gözlemlenebilir; çünkü bu alanlar genelde iki veya üç çocuğun birlikte oyun oynayabileceği sosyal etkileşim için uygun yerlerdir (Maxwell ve diğ., 2008). Tünel ve köprü içeren, uzay gemisi, kale gibi tematik elemanlar daha yaratıcı oyunları destekler (Susa ve Benedict, 1994). İşlevsel oyun için tasarlanan alanlar ise yaratıcı oyunlardan çok büyük kas motor becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır; bunu sağlayan oyun ekipmanı özelliği ise çocukların oyun ekipmanının bölümleri içerisinde yer değişimi yapmalarını sağlayan bağlantı unsurlarıdır (Maxwell ve diğ., 2008).

Czalczyńska-Podolska (2014) çalışması, oyun alanlarının mekânsal özelliklerinin çocukların oyun davranışlarını ve sosyal etkileşimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle çeşitlilik, merak uyandırıcılık ve alanın sınırlandırılması gibi tasarım unsurlarının, oyun süresi ve türü üzerinde belirleyici olduğu; kum havuzları ve açık alanların daha uzun ve çeşitli oyunlara olanak sağladığı görülmüştür. Ayrıca, oyun alanının doğal oyun akışına uygun zonlanması, çocukların daha uzun ve etkileşimli oyunlar oynamasını desteklemektedir (Czalczyńska-Podolska, 2014). Bunun gibi geçmişte yapılan çalışmalar sonucunda oyun alanlarının tasarım ve türünün oyun davranışını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çalışmalar göz önüne alındığında özet olarak oyun alanları farklı bilişsel davranışları destekleyecek şekilde tasarlandığında çocukların farklı özelliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çalışmalar işlevsel oyun davranışının genellikle geleneksel oyun alanlarında gerçekleştiğini göstermektedir. Modern ve macera alanlarında ise daha çok yapıcı ve dramatik oyuna rastlamak mümkündür. Özellikle tematik elemanlar ve bağlantılı oyun yapıları bu tür davranışları teşvik etmektedir. Sonuç olarak çocuk oyun alanları bilişsel oyun davranışını etkilemektedir.

2.3.2 Sosyal oyun davranışları ve çocuk oyun elemanları arasındaki ilişki

Bir oyun alanının sosyalliği, çocukları sosyal etkileşimde bulunmaya teşvik etme potansiyelini belirler (Czalczyńska-Podolska, 2014).

Farklı yaş gruplarının birlikte bulunabildiği, iş birliğine yönelten ve yetişkin katılımını destekleyen oyun alanları sosyal gelişimi destekler (Amouzegar ve diğ, 2010). Bu alanlar buluşma noktası haline gelir ve sosyal etkileşimi arttırır (Goltsman, 2001). Sosyal gelişim için uygun oyun alanlarında çocuklar yalnız veya diğer çocuklarla ne zaman oynayacaklarını seçebilir, rekabet edebilir veya anlaşmazlıkları çözebilirler (Shackell ve diğ, 2008). Oturma alanı, raf veya masa gibi ekipmanların olduğu alanlar genelde sosyal oyunları teşvik eder (Goltsman, 2001).

Oyun alanında çocukların bulunması oyun sırasında çocukları sosyalleşmeye teşvik eder fakat çocuk yoğunluğunun çok fazla olduğu alanlar oyun aktivitesini kısıtlayabilir (Reimers ve diğ, 2018).

Barbour (1999) yaptığı gözlemler sonucunda fiziksel oyunun daha çok gözlemlendiği geleneksel oyun alanlarında sosyal etkileşimlerin düşük olduğunu ve çocukları bir araya toplamak yerine ayırmaya yol açtığı gözlemlemiştir. Bu oyun alanları iş birliği yerine çocukları rekabete iter; fiziksel kapasitelerin önemli olduğu bu alanlarda gereken becerileri gösteren çocuklar üstün konumda, becerileri gösteremeyen çocuklar ise düşük konumda değerlendirilir. Dramatik oyun elemanlarını daha çok içeren alanlarda ise rekabet yerine iş birliğini dayalı oyun daha çok görülmektedir. Bu çalışma sonucunda oyun ekipmanlarının sosyal etkileşimleri etkilediği ve bunun sonucunda çocukların kişisel ve duygusal gelişimlerini etkilediği öne sürülmüştür (Barbour, 1999).

Bir başka çalışmada macera oyun alanları sosyal etkileşimleri en çok teşvik eden alanlar olarak gözlemlenmiştir. Sosyal etkileşimi en çok arttıran diğer alanlar ise interaktif alanlar, engel/parkur parkurları, dev kaydıraklar ve su oyun alanları olarak belirlenmiştir. Veitch ve arkadaşlarının (2021) bu çalışması çocukların hem parklara gitmelerinin hem de parklarda sosyal etkileşim kurmalarının nedenlerine dair önemli veriler bulundurmaktadır. Karma oyun alanları çocukların sosyal etkileşimlerini arttırır ve yaratıcılık, problem çözme, işbirliği gibi yeteneklerinin gelişmesini sağlar (Willenberg ve diğ, 2010).

Oyun yapılarında yer alan kapalı alanlar oyun sırasında çocukların pozitif etkileşim kurmalarını ve dil gelişimini destekleyen unsurlar göstermelerini sağlar (Brown ve Burger, 1984; Kruidenier, 1978; Gramza ve diğ, 1972). Çocuklar oyun alanlarında yer alan salıncaklarda da, kaydıraklara oranla yine daha sözlü iletişim kurmaktadır (Naylor, 1985).

Macera ve modern oyun alanlarının özelliklerinin birleştiği yaratıcı oyun alanlarında sosyal etkileşimlerin kurulduğu oyunlar geleneksel oyun alanlarındaki sosyal oyunlara göre çok daha fazladır (Campbell ve Frost, 1985).

Sonuç olarak çocuk oyun alanlarının tasarımı sosyal etkileşimi destekleme açısından önemli bir unsurdur. Farklı yaş gruplarına hitap eden, anlaşma ve işbirliğini destekleyen oyun alanları çocukların sosyalleşme becerisine olumlu yönde katkıda bulunurken aynı zamanda sosyal buluşma noktaları haline gelirler. Genellikle macera ve modern oyun alanlarının sosyal etkileşimi daha çok arttırdığı bunun yanı sıra geleneksel oyun alanlarının fiziksel aktivite ve rekabeti arttırdığı için sosyal etkileşim anlamında sınırlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak kaydırak, interaktif bölge, engelli parkur gibi elemanların sosyal etkileşimi en destekleyici alanlar olduğu bilinmektedir. Salıncak ve kapalı alanları bulunan elemanların ise sözlü iletişim ve pozitif etkileşimi destekleyici yönleri görülmektedir. Tüm bunlar ışığında oyun alanlarının sosyalleşmenin sıklığı ve özelliği konularında etkili olduğu ve çocukların sosyal gelişimini destekleyebileceği söylenebilmektedir.

2.3.3 Aktivite düzeyi ve çocuk oyun elemanları arasındaki ilişki

Oyun alanının özelliklerinin çeşitliliği fiziksel aktiviteyi artırır (Escalante ve diğ, 2014; Fjørtoft ve diğ, 2009; Hyndman, 2015). Oyun alanında çeşitli oyun yapılarının varlığı fiziksel aktiviteleri desteklemektedir (Farley ve diğ, 2008).

İyi tasarlanmış oyun alanları çocuğun becerilerinin gelişmesini teşvik eder ve bu becerilerin gelişmesi için çeşitli fırsatlar sunar (Wardle, 2000). Tasarım, motor becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklara çeşitli hareketler için olanak sağlamalı, ince motor becerilerini çalıştıran görevleri içermeli, ve karmaşık görevleri basitleştirmelidir (Amouzegar ve diğ, 2010). Bu tasarımlar farklı enerjide ve güçte hareketlere imkan sağlayarak fiziksel aktivite alanı sunar (Shackell ve diğ, 2008). Fiziksel aktivite imkanı tanımanın yanı sıra yükseklik deneyimi, yön bulma, oryantasyon becerilerini de destekleyebilir (Goltsman, 2001). Bu alanlarda sporlar,

oyunlar, tırmanma fırsatları gibi çocukların yeteneklerinin sınırlarını zorlayan aktiviteler yer alır (Hughes, 1996).

Sabit oyun ekipmanları topluluklar için farklı oyun seviyelerini ve fiziksel aktivitelerini teşvik eder; bu elemanların amacı fiziksel aktivite ve sosyal etkileşimi arttırmaktır (Stanton-Chapman ve diğ, 2018). Ancak yaratıcılık açısından sınırlı seçenek sunan sabit oyun elemanları çocukları bu sınırlı seçenekler karşısında risk ve zorluk ekleme eğilimine (kaydırdan ters inmek, yüksek yerden atlamak vb.) iter (Wilson, 2008). Sabit oyun elemanları çocukların fiziksel aktivite sergilemesini sağlasa da farklı ekipmanların olduğu karma alanlar çocukların fiziksel aktivite sergilemesini daha çok desteklemektedir (Reimers ve Knapp, 2017). Zıplama, tırmanma, engelli yollar gibi elemanlar çocuklarda fiziksel aktiviteyi artırırken, kaydırak ve salıncak gibi ekipmanların düşürdüğü bilinmektedir (Gubbels ve diğ, 2012).

Büyük macera oyun alanları, engel parkurları, dev kaydırak ve zipline gibi oyun alanları ve ekipmanları fiziksel aktiviteyi en çok arttıran elemanlar olarak gözlemlenmiştir; fiziksel aktivitenin yanı sıra park ziyaretlerini ve sosyal etkileşimi en çok arttıran elemanlardır. Bunun dışında dev kaydıraklar, etkileşimli alanlar ve engel parkurları fiziksel aktiviteyi, etkileşimli alanlar ve engel parkuru ise sosyal etkileşimi teşvik etmektedir (Veitch ve diğ, 2021).

Yukarıda çalışmalarda görüldüğü üzere farklı oyun elemanları ve alanları farklı fiziksel seviyelerde aktiviteyi teşvik etmektedir. Daha önceki bölümlerde de görüldüğü üzere aynı durum bilişsel ve sosyal oyun davranışlarında da ortaya çıkmaktadır. Bu kısma kadar literatürde çoğu araştırmada kullanılan ve araştırmamıza girdi oluşturan farklı bilişsel, sosyal ve fiziksel oyun türleri aşağıdaki Çizelge 2.4'te verilmiştir.

Çizelge 2.4: Literatür araştırması kısmında çalışmada girdi oluşturan tüm oyun türleri.

Bilişsel Oyun Türleri		Sosyal Oyun Türleri		Fiziksel Oyun Türleri		
Piaget 1932	İşlevsel	Parten 1932	Boşta	McKenzie ve diğerleri 2000	Hareketsiz	
	Yapıcı		Seyirci		Yürüyen	
	Dramatik		Tek başına bağımsız		Çok aktif	
	Kurallı		Paralel			
Smilansky 1968	İşlevsel	Brown ve Burger 1984	İşbirlikçi			
	Yapıcı		Organize			
	Sembolik		Pozitif			
	Kurallı		Negatif			
		Rubin ve Howe 1985	Dil			
			Tek başına			
			Paralel			
		Maxwell ve diğerleri 2008	Grup			
			Tek başına			
			Paralel			
			Pozitif			
			Negatif			

Oyun alanlarda vakit geçirmek çocukların gelişimini farklı yönlerden desteklemekte ve bu doğrultuda farklı yeteneklerini geliştirmektedir. Bunun asıl nedeni çocukların bu alanlarda farklı bilişsel, sosyal ve fiziksel davranış sergileyebilmeleridir. Bu üç davranışın farklı şekillerde sergilenebilmesi durumunda çocuklar yetişkin hayatlarına hazırlanmaktadır. Literatürde, farklı türde oyun alanlarının (geleneksel, modern, ...), çocuklarda farklı türde oyun davranışlarını desteklediği görülmektedir. Fakat çocuk oyun elemanları özelinde net bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada Maltepe Orhangazi Şehir Parkı özelinde farklı çocuk oyun elemanlarında oyun davranışları topluca gözlemlenecek ve bu farklı tiplerdeki oyun elemanlarının hangi bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışlarını desteklediği ortaya konacaktır.

Çalışmanın Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda yapılmasının bu bağlamda en önemli nedenlerinden biri kamusal bir alanda, farklı sosyo-kültürel seviyelerden kullanıcılara hitap edip, çok fazla çeşitli türde oyun elemanına ev sahipliği yapmasıdır. Bu çalışma kapsamında üç ana davranışın da gözlemlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı ve karar vericilerin oyun alanı tasarımında oyun elemanı seçimlerine yardımcı olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çocukların gelişimlerini desteklemek ve her açıdan gelişmelerine katkı sağlamak önemlidir.

3. METODOLOJİ

3.1 Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Oyun çocuk gelişiminde büyük önem taşır ve çocuklar birçok şeyi oyun aracılığı ile öğrenir. Oyun çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel yönden gelişmelerini sağlar, bunun için en önemli alanlar ise açık hava çocuk oyun alanlarıdır.

Araştırmanın amacı, farklı türde birçok oyun elemanını bir arada barındıran bir açık alan oyun parkında, çocukların bilişsel davranışları, sosyal etkileşim düzeyleri ve fiziksel aktivite seviyeleri ile oyun elemanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Literatürde oyun alanları bütüncül olarak ele alınmış ve bu alanlardaki çocuk davranışları incelenmiştir. Örnek olarak Hayward, Rothenberg ve Beasley'nin (1974) çalışmasına göre, geleneksel oyun alanları daha çok fiziksel oyunu desteklerken, çağdaş alanlar dramatik oyuna; macera tipi oyun alanları ise yapılandırıcı ve dramatik oyunlara daha fazla olanak tanımaktadır. Barbour (1999) da çalışmasında, oyun alanı tasarımının çocukların oyun davranışlarını şekillendirdiği ve özellikle fiziksel yeterlilik düzeyine göre çocukların alandaki oyun tercihlerinin ve etkileşim biçimlerinin farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Brown ve Burger (1984), ise oyun elemanlarından çok alanın genel mekânsal düzenine odaklandıkları çalışmalarında, farklı düzenleme biçimlerinin (örneğin kum havuzu, açık çimlik gibi) çocukların oyun türlerini etkilediğini gözlemlemiş; özellikle yarı özel alanların oluşturulması, işlevsel sınırların netliği ve görsel/mekânsal düzenin çocukların oyun davranışları üzerinde belirleyici olduğunu belirtmişlerdir.

Literatürde bunlar gibi oyun alanını bütüncül olarak ele alan bir çok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmanın ayırt edici yönlerinden biri, literatürde genellikle oyun alanlarının genel özelliklerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri ele alınmışken, bu araştırmada spesifik oyun elemanları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Böylece çocukların farklı elemanlarla kurduğu etkileşimler daha ayrıntılı analiz edilmiş ve oyun alanı tasarımına dair daha hedefli sonuçlar ortaya konmuştur. Bu yönüyle çalışma, yalnızca alan düzeyinde değil, oyun elemanı düzeyinde de katkı sunarak literatüre özgün bir yaklaşım getirmektedir. Bu veriler incelenerek oyun elemanlarının tasarımında çocuk

gelişimine etki eden kriterlere yönelik çıkarımlar yapmak amaçlanmıştır. Çalışmanın ana amaçları doğrultusunda en önemlilerinden biri ise çocukların bu davranışlarını gözlemleyebilmek için bir araç oluşturmaktır.

Bu yaklaşım doğrultusunda çalışmanın hedefleri;

Oyunun çocuklar için önemini ortaya koymak amacıyla, çocukların oyun yoluyla kazandığı bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimleri inceleyerek, farklı tipteki oyun elemanlarının bu gelişim alanları üzerindeki etkilerini ve çocuk gelişimine nasıl yön verdiklerini analiz etmek.

Farklı tiplerdeki oyun elemanlarında çocukların fiziksel aktivite, bilişsel ve sosyal davranışlarını ortalama yaş ve cinsiyetlerine göre etkisini anlamaya yardımcı olacak bir gözlem aracı geliştirmek.

Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda bulunan oyun elemanlarının envanterinin çıkarılması ve bu elemanların çeşitliliğinin çocuk davranışları üzerindeki etkisinin anlaşılması sayesinde bu bulguların İstanbul'daki diğer çocuk oyun alanları için referans oluşturmaktadır.

Çalışma literatür araştırması ve saha çalışmasından oluşmaktadır. Saha çalışması İstanbul'un rekreasyonel özelliği en fazla alanlarından biri olan Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda yürütülmüştür.

Araştırmanın birinci bölümünde oyun ve çocuk arasındaki ilişki tanımlanmış ve çocuğun bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışlarının tanımlamaları yapılmıştır. Bu üç davranışın çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Bir sonraki aşamada ise çocuk oyun elemanları ile çocuk oyun davranışları arasındaki ilişki araştırılmış ve her üç davranış için bu ilişki detaylıca açıklanmıştır.

Son bölümde saha çalışmasının yapıldığı Orhangazi Şehir Parkı'nda oyun elemanlarının envanteri çıkarılmış ve bu oyun elemanları ile çocuk oyun davranışları arasındaki ilişkiyi anlamak adına SOPLAY yönteminden yararlanılarak gözlem yapılmıştır. Gözlemler sonucu elde edilen veriler doğrultusunda gerekli analizler yapılmış ve çocuk oyun elemanlarının bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışlara etkisi ortaya konmuştur.

3.2 Çalışma Alanı Seçimi

Çalışma alanının seçiminde, araştırmanın amacına uygun veri toplanmasını sağlayacak bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Öncelikle alanın, farklı yaş ve sosyoekonomik gruplardan gelen çocukları barındıracak çeşitlilikte kullanıcı profiline sahip olması önemsenmiştir. Oyun elemanlarının sayıca fazla, çeşitli ve farklı yaş gruplarına hitap ediyor olması da belirleyici kriterlerden biridir. Bununla birlikte, kent parkı ölçeğinde büyük bir alana sahip olması ve ücretsiz, kolay erişilebilir bir konumda bulunması, farklı toplumsal kesimlerden kullanıcıların alana ulaşabilmesini sağlamaktadır. Gözlem yapılmasına uygun açık görüşlü, güvenli ve düzenli bir fiziksel çevre sunması da dikkate alınmıştır. Bu kriterler göz önüne alınarak çalışma için İstanbul'un Maltepe ilçesinde yer alan Orhangazi Şehir Parkı seçilmiştir. Yoğun kullanıma ve çeşitli tipte kullanıcıya hitap eden bu park İstanbul'un önemli parklarından biridir. Parkın farklı sosyo-ekonomik statüden, eğitim düzeyinden ve yaş grubundan oluşan çok sayıda kullanıcısının olması İstanbul Maltepe ilçesi için yapılan bu çalışmanın objektif değerlere ulaşmasında önemlidir.

Bu parkta çocuk oyun alanları, spor alanları anlamında oldukça fazla türde rekreasyon alanı bulunması alanın seçilmesinde önemli rol oynamıştır. Aynı zamanda çocuk oyun alanlarının çeşitliliği ve çokluğu farklı çocuk oyun davranışlarının gözlemlenebileceğini ön görmemiz için önemli bir nedendir. Birçok farklı türden oyun alanını ve farklı yaş gruplarının oynayabileceği alanları içinde bulunduran bu parkın oyun elemanlarının çocuk oyun davranışlarına etkisini gözlemlemek için en uygun alanlardan biri olduğuna karar verilmiştir.

Korkut ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da görüldüğü üzere Maltepe Orhangazi Şehir Parkı içerisinde yer alan çocuk oyun alanları yüksek düzey rekreasyonel kullanım alanlarına sahip alanlardır. Yine aynı çalışmada görülmüştür ki bu alan her yaştan, her meslekten ve genelde orta gelir düzeyi başta olmak üzere her gelir düzeyinden kullanıcı tarafından kullanılmaktadır. Bu da çalışma alanında gözlemlenecek çocuklar açısından sosyo ekonomik ve kültürel çeşitliliği beraberinde getirecektir. Bu veriler göz önüne alındığında bu çalışma için alanın kullanılması durumunda objektif sonuçlar alınacağı ön görülmüştür.

Sonuç olarak alandaki kullanıcı yoğunluğu ve çeşitliliği, oyun elemanı çeşitliliği ve alanın yüksek rekreasyon potansiyeli alanın seçiminde en önemli nedenlerdir.

3.2.1 Çalışma alanı

İstanbul Anadolu Yakası'nda bulunan bu park Maltepe ilçesine bağlıdır ve sahil şeridinde Turgut Özal Bulvarı üzerinde yer alır (Şekil 3.1). İstanbul için Anadolu Yakasının merkezi denebilecek bir konumunda yer alan parka ulaşım seçenekleri (otobüs, minibüs, Marmaray) oldukça fazladır.



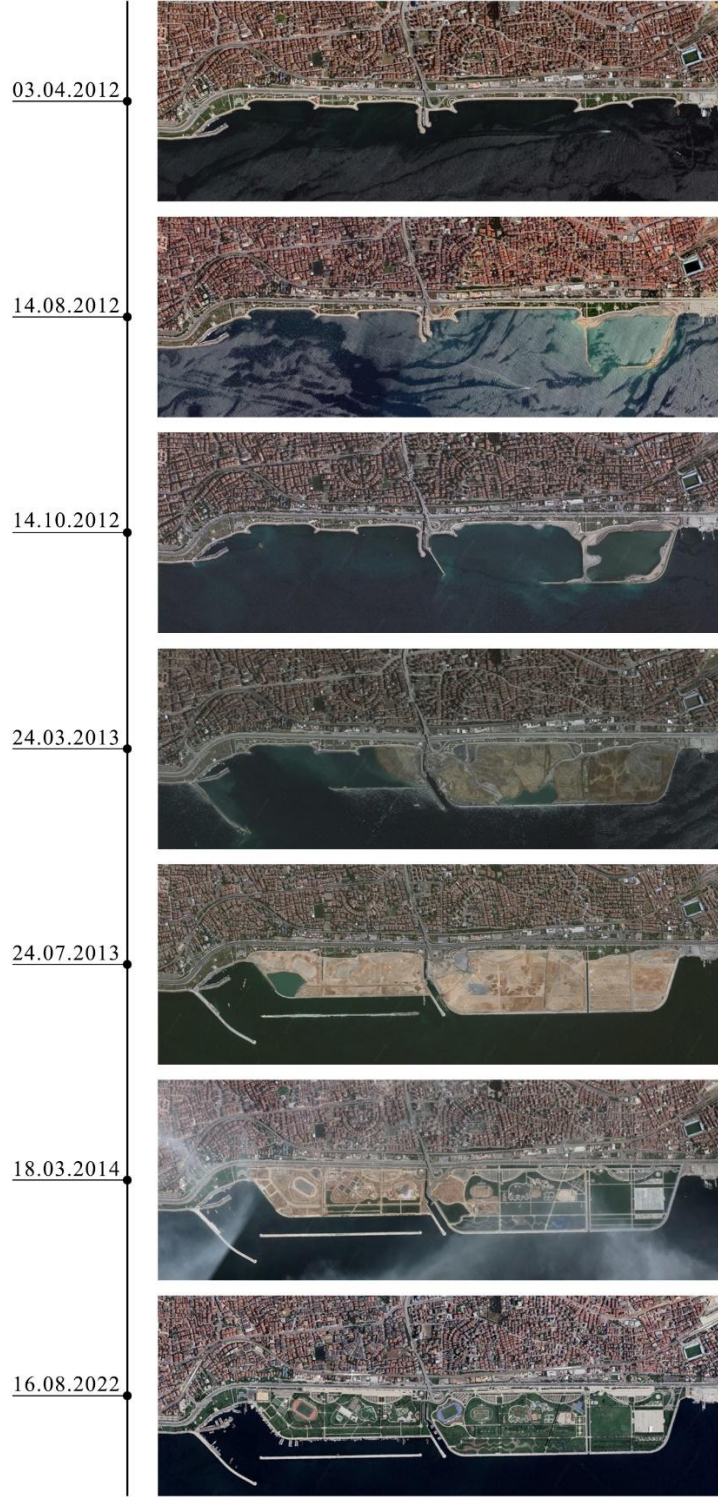
Şekil 3.1: Maltepe Orhangazi Şehir Parkı İstanbul şehri içerisindeki konumu.
(Google Earth, 2025)

İstanbul toplumu tarafından en çok bilinen ve yoğun kullanılan parklarından biri olan Orhangazi Şehir Parkı çevresinde çok fazla konut ve ticari yapıları barındırmaktadır. Önceden dar bir kıyı şeridinden oluşan alan, kentsel dönüşüm sonrası çıkan inşaat atıkları ile doldurularak 2014 yılında günümüzdeki büyüklüğüne ulaşmıştır (Şekil 3.2).



Şekil 3.2: Maltepe Orhangazi Şehir Parkı plan görüntüsü. (Google Earth, 2025)

2014 yılından önce 19.000 metrekare alana sahip olan park Şekil 3.3’de de görüldüğü üzere günümüzde 3.2km uzunluk ve 400m genişliğe sahip ve toplam alanı 1.2 milyon metrekareden fazladır. Toplumun çeşitli rekreasyonel aktivitelere katılımını sağlamak amacı ile tasarlanan bu alanda günümüzde; 1.250 dönümden fazla rekreasyon alanı, 350.000m² aktivite alanı, 3.000m² park alanı, 8.000m² spor alanı, çocuk oyun alanları ve etkinlik alanları yer alır. Bu dönüşümden sonra ‘Türkiye’nin en büyük açık hava spor ve yaşam merkezi’ unvanını almıştır.



Şekil 3.3: Orhangazi Şehir Parkı zaman içindeki değişimi. (Google Earth, 2025)

Orhangazi şehir parkı hareketli bir trafiğe ve yoğun kullanıma sahiptir. Aynı zamanda çok geniş bir alanı kapsamakta ve içinde bulundurduğu çeşitli aktivite alanları ile her yaştan kullanıcıya aktif olma imkânı yaratmaktadır. Parkta çeşitli oyun alanları ve bu alanların içinde de farklı tipte oyun elemanları bulunmaktadır.

3.2.2 Alandaki çocuk oyun elemanlarının tespiti

Alan ilk olarak gözlemlenmiş ve çocuk oyun alanlarının envanteri çıkarılmıştır ve daha sonra bu alanlarda bulunan elemanlar gruplanmıştır. Alanda yer alan elemanların arasında şu şekilde bir gruplama yapılmıştır: (1) Parkur elemanları; (2) Salıncak, kaydırak gibi sabit elemanlar; (3) Tırmanma elemanları; (4) Kule tipi elemanlar. Alandaki bu elemanların gruplanması alanda yapılan ön gözlemler sonucunda zemin tiplerine, fonksiyonlarına, yapılarına ve tasarımlarına göre yapılmıştır.

Alanda 3, 15 ve 16 numara ile gösterilen oyun alanları kum alanda yer alan parkur ve kule tipi oyun elemanlarından oluşmaktadır. 2 numaralı oyun alanında yalnızca kule tipleri bulunurken 1 numaralı alanda karma elemanlar yer alır (Şekil 3.4).



Şekil 3.4: Alanda yer alan oyun elemanlarının gözlemler için alan bazında kodlanması. (Google Earth, 2025)

Yine haritada gösterilen 4 ile 14 numaralar arasında yer alan numaraların olduğu tüm alan üstten bakıldığında fil şeklinde görülen ve çeşitli tipte oyun elemanlarının yer aldığı bir oyun alanıdır (Şekil 3.5).



Şekil 3.5: Fil şeklinde bir çok oyun elemanının bulunduğu karma oyun alanı.

Alanda yer alan parkur elemanları, macera oyun alanlarının içerisinde bulunan birbirine bağlı çoklu yapılardan ve doğal malzemelerden oluşan elemanlardır (Şekil 3.6). Bu elemanlar alan içerisinde kum zeminli oyun alanlarında yer almakta ve her yaştan çocuğa hitap eden farklı oyun elemanlarını içermektedir. Alanda ahşap materyalden yapılmış olan oyun elemanları genelde birbirine monte edilmiş kütüklerden ve halatlardan oluşmaktadır.



Şekil 3.6: Alanda yer alan parkur oyun elemanı örneği.

Salıncak, kaydırak ve dönen elemanlar gibi sabit elemanlardan oluşan grup ise yere sabitlenen ve farklı malzemelerden oluşmuş elemanları içermektedir (Şekil 3.7). Bu elemanlar çocukların elemanın üzerinde tek bir fonksiyon gerçekleştirmelerine olanak vermesine göre gruplandırılmıştır. Bu elemanlar geleneksel oyun alanlarında yer alan oyun eleman türleridir.



Şekil 3.7: Alanda yer alan sabit oyun elemanı örnekleri.

Tırmanma elemanları ise halat ve borulardan oluşan, çocukların yapıların üzerine tırmanabileceği imkanı sunan elemanlardır, farklı malzemelerden oluşmuşlardır (Şekil 3.8). Alanda metal ve ahşap taşıyıcı strüktür üzerinde yer alan halatlarla bu yapılar oluşturulmuştur. Bazı tırmanma elemanlarına ek olarak kaydırak monte edilmiştir.



Şekil 3.8: Alanda yer alan tırmanma oyun elemanı örneği.

Kule tipi oyun elemanları, farklı fonksiyonlardan oluşmuş elemanların (merdiven, rampa, kaydırak vb.) bir araya gelerek oluşturduğu yapılardır, alanda farklı malzemelerden çeşitleri bulunmaktadır (Şekil 3.9). Bu elemanların Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'ndaki örnekleri plastik, ahşap ve metal materyalden yapılmış olanları görülmektedir. Küçük yaş gruplarına hitap eden yapılarda daha az basamaklı ve alçak rıhtlı, basit tırmanma yapılarından oluşan, rampalı elemanların yanı sıra daha büyük yaştaki çocuklara hitap eden yüksek basamaklı, yüzen halat köprülülük elemanlar da alanda yer almaktadır.



Şekil 3.9: Alanda yer alan kule tipi oyun elemanı örneği.

Alanda çıkarılan envanter sonucu 5 adet parkur oyun elemanı, 29 adet sabit oyun elemanı, 8 adet tırmanma elemanı ve 14 adet kule tipi oyun elemanı bulunduğu saptanmıştır. Bu elemanlar farklı alanlarda yer almaktadır. Elemanların malzemeleri değişmektedir. Her yaş grubu için alanda oyun elemanı bulunmaktadır.

3.3 Araştırmanın Yöntemi

Literatürde çocuklarla yapılan araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleri kullanılmakla birlikte, görüşme ve anket gibi sözel beyana dayalı teknikler, özellikle küçük yaş grubundaki çocukların bilişsel ve dil gelişimi henüz soyut düşünmeyi ve kendini ifade etmeyi tam olarak desteklemediğinden yetersiz kalabilmektedir (Greig, Taylor & MacKay, 2007; Christensen & James, 2008). Bu nedenle, çocukların oyun ve davranışlarını daha gerçekçi ve anlamlı biçimde analiz edebilmek için sözlü beyanın ötesine geçen, doğal ortamda kendiliğinden gerçekleşen eylemleri inceleme olanağı sunan gözlem yöntemi tercih edilmiştir. Flick'e (2009) göre, davranışlar sözlerle ifade edilemeyen detayları ortaya koyarak araştırmalarda daha geçerli sonuçlar sağlar. Bu çalışmada, gözlem yöntemleri arasında da katılımcı gözlem yerine doğrudan gözlem tercih edilmiştir; çünkü çocukların oyun aktivitelerini yönlendirmeksizin, kendi istekleri doğrultusunda sergiledikleri doğal davranışları etkilemeden gözlemlemek araştırmanın doğasına daha uygun ve güvenilir bir veri sunmaktadır. Tüm bu gözlem yöntemleri Çizelge 3.1'de karşılaştırılmıştır.

Çizelge 3.1: Gözlem Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Yöntem	Açıklama	Uygunluk Düzeyi	
Görüşme	Küçük yaş grubundaki çocuklar duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte zorlanabilir.	Düşük	Greig et al., 2007; Christensen & James, 2008
Anket	Soyut düşünme becerileri tam gelişmediği için anket sorularını anlamakta ve yanıtlamakta zorlanabilirler.	Düşük	Greig et al., 2007
Katılımcı Gözlem	Gözlemcinin ortamda bulunması çocukların doğal davranışlarını değiştirebilir; gözlem müdahaleye açıktır.	Orta	Flick, 2009
Doğrudan Gözlem	Çocukların oyun ve davranışlarını doğal ortamda, yönlendirme olmadan incelemeye olanak tanır; daha geçerlidir.	Yüksek	Flick, 2009

Literatürde çocuk davranışlarını araştıran birçok araştırmacı da direk gözlem yöntemini kullanmıştır. Çocukların sosyal davranışlarını inceleyen ve literatüre sosyal davranış şemasını kazandıran Parten (1932) ve Smilansky (1968) davranışları anlamak için gözlem yöntemini kullanmıştır. Bilişsel oyun davranışlarını inceleyen Piaget (1962) ve Rubin (1977) gibi araştırmacılar da gözlem yönteminden yararlanmıştır. Çocukların fiziksel aktivitelerini oyun sırasında gözlemlemek için literatürde SOPARC (System for Observing Play and Recreation in Communities) (McKenzie ve Cohen, 2006), SOCARP (System for Observing Children's Activity and Relationships During Play) (Ridgers, Stratton ve McKenzie, 2010) ve SOPLAY (McKenzie ve diğ, 2000) gibi yöntemler bulunmaktadır. Bunların içinde SOPLAY fiziksel aktiviteyi etkileyen etmenleri daha detaylı incelediğinden SOPLAY yönteminin bu çalışma için ideal olduğuna karar verilmiştir. Bunun yanı sıra literatürde Poulos ve diğerlerinin (2022) yaptığı şekilde SOPLAY yöntemine ek olarak gözlemlenecek veri eklemek ve bu verilerin de oyuna etkisini incelemek mümkündür. Bu yüzden SOPLAY yöntemi seçilip, buna ek olarak literatürdeki bilişsel ve sosyal davranışlar da gözlemlenecektir.

Çalışmada yöntem olarak yapılandırılmış gözlem yöntemlerinden biri olan SOPLAY gözlem yöntemi kullanılmıştır. SOPLAY yöntemi belirli sayıda gözlemlenen kişilerin oyun sırasında ve boş vakitlerinde yaptıkları fiziksel aktiviteyi gözlemlemek amacı ile ortaya çıkmıştır ve anlık zaman örnekleme yöntemine dayanır (McKenzie ve diğ, 2000). SOPLAY yöntemi dahilinde bireylerin aktivite seviyesi gözlemlenir ve hareketsiz, yürüme veya çok aktif olacak şekilde üç kademede kodlanır (McKenzie, 2006). Aktivite seviyesinin yanı sıra çalışmanın yapıldığı zamandaki hava sıcaklığı, gün ve saat, alan, alanın erişilebilirliği, kullanılabilirliği, kullanıcıların cinsiyeti de gözlemlenir (McKenzie, 2006). SOPLAY yöntemi sayesinde farklı çevrelerde ortaya çıkan aktivite seviyelerinin veya aynı çevrede farklı zamanlarda gerçekleşen aktivite seviyelerinin karşılaştırmasını yapmak mümkündür (McKenzie, 2006).

Orjinal SOPLAY formu çalışmada kullanılmıştır. Şekil 3.10'de orjinal SOPLAY gözlem formu görülmektedir.

Okul kodu : ____
 Tarih : ____/____/____
 D8 D9 D10 D11

SOPLAY

(System for Observing Play and Leisure Activity in Youth)

Gözlemci kimliği #: ____ Güvenilirlik: 0. Hayır 1. Evet Sıcaklık ____ F Teneffüs 1. BS 2. L1s1 L1s2 3. L2s1 L2s2 4. L3s1 L3s2 5. AS1 6. AS2 7. AS3

ZAMAN	ALAN	DURUM					KIZ				ERKEK			
		E	K	D	O	E	H	Y	A	Akt.	H	Y	A	Akt.
---	1	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	2	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	3	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	4	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	5	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	6	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	7	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---
---	8	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	0. H 1. E	---	---	---	---	---	---	---	---

Aktivite kodu: 0=No identifiable activity 1=Aerobics 2=Baseball/Softball 3=Basketball 4=Dance 5=Football 6=Gymnastics 7=Martial Arts
 8=Racquet sports 9=Soccer 10=Swimming 11=Volleyball 12=Weight Training 13=Other playground games 14=None of the above

SOPLAY Recording Form 1/10/05 S24

Şekil 3.10: SOPLAY gözlem formu (McKenzie, 2006).

Yalnızca serbest aktivite yapan çocukların formda yüzme, futbol, jimnastik ve benzeri şekilde formda yer alan aktivite kodu yerine yaş parametresi eklenmiştir. Bu çalışmada yalnızca çocukların oyun elemanları üzerindeki davranışları inceleneceğinden, SOPLAY yönteminde yer alan “aktivite kodu” parametresinin kullanılması gerekli görülmemiştir. Çünkü SOPLAY’de yer alan bu parametre, tüm oyun alanı içerisindeki çocukların fiziksel aktivite düzeylerini genel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla alanın tamamına yayılmış farklı aktivite düzeylerini kodlamak yerine, gözlem yalnızca bu ekipmanlar üzerinde bulunan çocuklarla sınırlı tutulmuştur.

SOPLAY formunun en sağında yer alan başlangıç saatine çocukların gözlemlendiği dakikalar yazılmıştır. Alan bölümünde daha önceden envanteri çıkarılan ve kodlandırılmış oyun elemanı numarası yer alır. E harfi ‘Erişilebilirlik’, K ‘Fiziksel aktivite için kullanılabilirlik’, D ‘Denetimli’ yani çocukların biri eşliğinde oynayıp oynamadığını, O ‘Organize’ aktivitenin bir öğretmen, eğitmen veya ebeveyn tarafından organize edilip edilmediğini, E ‘Ekipman’ ise okul tarafından temin edilen top vb. gibi bir ekipman olup olmadığını ifade eder. Formda aynı zamanda oynayan çocukların kız veya erkek olduğu ve aktivite seviyeleri (H=hareketsiz, Y=Yürüme, A=Çok aktif) işaretlenmiştir.

SOPLAY yöntemine ek olarak alanda çocukların bilişsel ve sosyal oyun davranışları da gözlemlenmek istendiğinden SOPLAY gözlem formuna bu parametreler de eklenmiştir. Aşağıda bu çalışmada kullanılan gözlem formu verilmiştir. Şekil 3.11’de kırmızı çizginin solundaki alanlar orijinal SOPLAY gözlem formuna ait olup; sağında kalan parametreler bilişsel ve sosyal davranışları inceleyebilmek adına eklenen alanları göstermektedir. Bu şekilde gözlem aracımız oluşturulmuştur.

Gözlemci _____
 Kimliği # _____ Güvenirlik: 0 Hayır 1 Evet Sıcaklık _____ °C

ZAMAN	ALAN	DURUM					KIZ				ERKEK				BİLİŞSEL OYUN			SOSYAL OYUN DAVRANIŞI			
		E	K	D	O	E	H	Y	A	Yaş	H	Y	A	Yaş	Dram.	Yapı.	İşle.	Tek.	Paral.	Poz.	Neg.
1	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
2	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
3	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
5	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
6	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
7	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																
8	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E																

Şekil 3.11: Bu çalışmada geliştirilmiş gözlem formu.

Bilişsel oyunu gözlemleyebilmek için Piaget (1932) tarafından öne sürülmüş ve sonradan Smilansky (1968) tarafından geliştirilen şema baz alınmıştır ve bu şema dahilindeki dört oyun türü gözlemlenmiştir: (1) İşlevsel oyun, (2) Yapıcı oyun, (3) Dramatik oyun, (4) Kurallı oyun.

Buna ek olarak Maxwell ve diğerlerinin (2008) çocukların bilişsel etkileşimlerini gözlemlemek için kullandığı parametreler arasında yer alan ve bu dört parametreye ek olarak gözlem sırasında not aldıkları (5) oyun dışı davranış da parametrelere eklenmiştir. Özetle çocuğun başka bir role bürünüp nesneyi hayali bir anlamda kullandıkları oyun türü dramatik; bir yapının üzerine tırmanma veya inşa etme gibi sonuç odaklı oyunlar yapıcı; koşma, sallanma gibi tekrar eden kas hareketlerinden oluşan oyunlar işlevsel; yakan top, saklambaç gibi belirli kurallar çerçevesinde oynanan oyunlar kurallı oyun ve çocuğun oyuna dahil olmayıp konuşma veya gözlem yapma gibi davranışları ise oyun dışı davranış olarak not edilmiştir (Smilansky, 1968; Maxwell ve diğ., 2008).

Ünlü sosyolog ve araştırmacı Parten’in (1932) çocukların sosyal davranışları üzerine oluşturduğu kategoriler şunlardır: (1) Boşta kalma davranışı; (2) Seyirci; (3) Tek başına bağımsız; (4) Paralel; (5) İlişkili; (6) İşbirlikçi. Çalışma için başta bu kategoriler

esas alınmış fakat boşta kalma ve seyirci tipi oyun davranışları çocuk oyun elemanları üzerinde oynama sırasında gözlemlenemediği için çıkarılmıştır. İlişkili ve işbirlikçi oyun arasındaki fark ise ön gözlemler sırasında çocukların gözlemlendiği belirli mesafeden, çocukları duymadan algılanamadığından ötürü bu davranışlar da gözlem yapılırken esas alınmamıştır. Bu davranışlar literatürde genellikle çocukların bir gözetmen eşliğinde gözlemlendiği kreş gibi ortamlarda yapıldığından etik olarak rahatlıkla gözlemlenebilmektedirler. Çocukların hassas grup olması ve kamusal alanda gözlem yapıldığından ötürü etik açıdan çocukları çok yakından gözlemlemek doğru olmadığından bu iki davranış gözlemlenememiştir.

Sosyal davranışları gözlemlemek için Maxwell ve diğerlerinin (2008) gözlem sırasında kullandığı (1) Tek başına bağımsız, (2) Paralel, (3) Pozitif etkileşim ve (4) Negatif etkileşim parametreleri baz alınmıştır. Bu şekilde çocukların sosyal etkileşimleri gözlemlenmiştir. Tek başına bağımsız oyun çocuğun tek başına, diğer çocukları herhangi bir şekilde etkilemeden oynadığı oyundur; paralel oyun diğer çocuklardan bağımsız fakat diğer çocukların yanında oynadığı oyundur; pozitif etkileşimde çocuk aktivite odaklıdır ve hareketleri diğer çocuklarla uyumlu olduğunu gösterir; negatif etkileşimde ise öfke gibi negatif duyguları gösterirken diğer çocuklar ile etkileşimdedir (Maxwell ve diğ, 2008). Flannigan ve Dietze (2017) de gözlemleri sırasında çocukların sosyal etkileşim içinde bulundukları safhaları pozitif ve negatif şeklinde gruplamışlardır.

Alana ilk olarak önceden gidilerek bir ön gözlem yapılmıştır. Ön çalışma olarak alan gözlemlendikten sonra alt alanlara ayrılmıştır ve bu alanlardaki oyun elemanları numaralandırılmıştır. Erken saatte alan boşken gidilmiş ve sadece oyun elemanlarına ait fotoğraflar çekilmiştir.

Alanda ön gözlemler tamamlandıktan sonra 1 Mayıs 2024 ve 20 Mayıs 2024 tarihleri arasında toplam 10 gün gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler 6 gün hafta sonu ve 4 gün hafta içi olacak şekilde özellikle kullanıcıların yoğun olduğu günlerde gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yağışlı olmayan, hava koşullarının dışarıda vakit geçirmeye uygun olduğu, hava sıcaklığı 20-30 derece arasında değişen günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu durum çocuk oyun alanlarının yoğun olduğu zamanlarda gözlem yapmak için gerekli görülmüştür. Gözlemlerde objektif bir sonuç yakalayabilmek adına sabah, öğlen ve akşam saatlerine bölünmüştür ve her birinde yaklaşık 2'şer saat gözlem yapılmıştır.

Her çocuk 3 dakika boyunca gözlemlenmiştir. 3 dakikalık zaman dilimi içerisinde oyun davranışının değişmesi durumunda baskın oyun davranışı gözlem formuna yansıtılmıştır. Hiçbir çocuk 2 defa kaydedilmemiştir. Bu şekilde mantıklı bir ortalama veri koyması adına toplam 685 çocuk gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında çocuk oyun davranışları kaydedilirken notlar alınmıştır.

Şekil 3.12’de gözlem yapıldığı zamandan örnek bir fotoğraf yer almaktadır. Alanda bu tarz oyun alanlarında soldan sağa çocuklar bir kez gözlemlenecek şekilde gözlem yapılmış ve davranışlar not alınmıştır.



Şekil 3.12: Gözlem yapılan parkur alanlarından biri.

Alanda gözlemlerin kaydedildiği gözlem formu Şekil 3.13’de gösterilmiştir.

Gözlemci
kimiği #

Güvenilirlik: 0 Hayır 1 Evet

Sıcaklık: 18 °C

ZAMAN	ALAN	DURUM					KIZ				ERKEK				BİLİŞSEL OYUN			SOSYAL OYUN DAVRANIŞI			
		E	K	D	O	E	H	Y	A	Yaş	H	Y	A	Yaş	Dram.	Yapı.	İşle.	Tek.	Paral.	Poz.	Neg.
18.22.18.25	1.4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	X	—	6	—	—	—	—	X	—	—	—	—	X	—
18.25.18.28	1.4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	X	—	9	—	—	—	—	X	—	—	—	—	X	—
18.28.18.31	1.4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	X	—	10	—	—	—	—	X	—	—	—	—	X	—
18.32.18.35	1.4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	—	—	—	—	X	8	—	X	—	—	—	—	X	—
18.35.18.38	1.4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	—	—	—	—	X	8	—	X	—	—	—	—	X	—
18.38.18.41	1.4	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	—	—	—	—	X	9	—	X	—	—	—	—	X	—
18.41.18.44	1.5	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	—	—	—	—	X	6	—	—	X	—	—	—	—	X
18.45.18.48	1.5	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	0.H 1.E	—	—	—	—	—	X	10	—	—	X	—	—	—	—	X

Şekil 3.13: Bu çalışmada not alınmış gözlem formu.

Gözlemlenmesi hedeflenen ana konular şunlardır: Gözlemlenen oyun elemanlarının durumu nasıl?; Alanda oynayan çocukların yaklaşık yaşları kaç?; Hangi çocuklar hangi oyun elemanında ne tür oyun davranışları sergiliyor?; Kız ve erkeklerin oyun elemanı seçimleri arasında bir farklılık var mı?.

3.4 Yaş Gruplarının Seçimi

Oyun gruplarındaki basamaklar, platformlar, korkuluklar vb. belirli yaş gruplarına göre üretilir ve yaş gruplarına göre basamak yükseklikleri, platform yükseklikleri, genişlikleri gibi özellikler değişir. Bu tip elemanlar için U.S Consumer Product Safety Comission'ın (ABD Tüketici Ürün Güvenliği Komisyonu) (2015) önerdiği yaş grupları yeni yürümeye başlayan çocuk (1-3 yaş), okul öncesi (3-5 yaş) ve okul çağı (5-12) yaştır. Elemanlarda yaşlara göre gruplamayı sağlayan bu yaş grupları çalışmada gözlem sırasında baz alınmıştır. Ancak 1-3 yaş arasındaki çocukların genelde ebeveynleri yardımıyla oyun aktivitesinin içinde bulunduğu gözlemlendiğinden ve anlamlı oyun şemaları gözlemlenemediğinden bu kategori gözlemden çıkarılmıştır. Bunun dışında Banumathe ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada da 3-12 yaş arası çocuklar gözlemlenmiştir. Çocukların algılarının açık alan oyun seçimine etkisini inceleyen Banumathe ve diğerleri (2012) 3-12 yaş aralığındaki çocukların oyun tercihlerinin farklı olduğunu söylemişlerdir. Lee ve diğerleri (2021) de açık hava oyunlarının çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine etkilerinin en çok bu 3-12 yaş döneminde olduğunu belirtmiştir. Bu durum gelişmekte ve oyun tercihleri değişmekte olan 3-12 yaş grubu çocuklarının çalışma için tercihinde etkili olmuştur.

Çocukların gözlem sırasında tahmini yaşları not alınmıştır. Bu yaş tahminleri çocukların fiziksel özellikleri ve becerilerine göre yapılmıştır. Hedef kitle olarak 3-12 yaş arası çocuklar gözlemlenmiştir. Bu grup okul öncesi ve okul çağı yaşındaki çocukları kapsar. Hedef kitle olarak seçilen bu yaş grubunun oyun elemanları kullanımı sırasında sergilediklerini oyun türlerini gözlemlemek daha uygun ve etkili olacaktır.

Bu yaş grubu Banumanthe ve diğerlerinin (2012) ve Lee ve diğerlerinin (2021) de bahsettiği gibi farklı gelişimsel dönemlerde sergiledikleri farklı oyun türlerini gözlemlemek açısından önemli bir örneklem sunmaktadır. Farklı yaş gruplarının sergilediği farklı bilişsel, sosyal ve fiziksel oyun türleri çalışmanın objektifliği açısından önemlidir.

Bu yaş grubunun seçilmesi sayesinde oyun elemanı ve alanı tasarımının çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına dair verilere ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu yaş grubundaki çocukların oyun davranışları analiz edilerek

hangi oyun elemanlarının çocuklarda hangi gelişimsel özellikleri desteklediğine dair bulguların oyun alanı tasarımına ışık tutması hedeflenmektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Alanda toplanan tüm veriler SPSS yazılımının 26 versiyonu kullanılarak dijitalleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Tüm parametrelerin oyun elemanı seçiminde bir etkisi olup olmadığını anlamak adına ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi bir varlığa ilişkin iki nitel yani kategorik değişken arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulamak istediğinde kullanılır (Can, 2023). McKenzie ve diğerleri (2000) de ortaokul öğrencilerinin okul içindeki boş zamanlarında fiziksel aktivite düzeylerini ve çevresel faktörlerle ilişkisini inceleyerek, aynı zamanda grup düzeyinde fiziksel aktivite ölçüm aracı olan SOPLAY yönteminin geçerliliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmişlerdir ve bu çalışmada da değişkenler arasındaki ilişkileri ki-kare testi ile analiz etmişlerdir. Bu analiz yöntemi kapsamında gözlemlenen değerler ile beklenen değerlerin farklılıklarını anlamak adına çaprazlama tablo oluşturulur ve bu tabloda değişkenlerin kategorik olarak nasıl dağıldığı gösterilir. Sütun ve satırların kesiştiği yerlerde çapraz tablonun hücreleri oluşur (Can, 2023).

Tablodaki varlıkların sütun ve satırlara dengeli bir şekilde yerleşmiş olması beklenir. En dikkat edilmesi gereken noktalardan biri ise herhangi bir verinin tekrarlanmamış olmasıdır (Can, 2023). Bu nedenle çalışma sürecinde, gözlem verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla hiçbir çocuk birden fazla kez kaydedilmemiş ve verilerin özgünlüğü korunmuştur. Bu yaklaşım, McKenzie ve diğerlerinin (2000) SOPLAY yöntemiyle yürüttüğü çalışmayla yöntemsel paralellik göstermektedir.

Bu test kapsamında hipotezler tanımlanır ve H1 hipotezi değişkenler arasında ilişki olduğunu ve H0 hipotezi de değişkenler arasında ilişki olmadığını söylemektedir. Anlamlılık değerinin 0.05'e eşit veya küçük olduğu durumlarda H1 hipotezi kabul edilir ve değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılır (Can, 2023).

Her bir hücredeki teorik yani beklenen dağılım o hücrenin satır ve sütun toplamlarının çarpımının örneklem sayısına bölümüdür. Varlıkların kategorileri içerisinde dağılım sergilediği söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına çapraz tablonun hücrelerindeki beklenen dağılımla gerçekleşen yani gözlemlenen dağılım arasındaki farklara bakılarak karar verilebilir. Çok kategorili değişkenlerin oluşturduğu hücrelerdeki gözlenen değerler ile beklenen değerler karşılaştırılarak değişkenler arası ilişkiyi sorgulayan parametrik teste iki yönlü ki-kare testi denir (Can, 2023).



4. BULGULAR

4.1 Kullanıcı Özelliklerinin Çocuk Oyun Elemanları ile İlişkisi

Alanda tahmini yaşlar gözlemlenerek 3-12 yaş arası çocuklar gözlemlenmek istenmiştir. Yöntem kısmında belirtildiği üzere U.S Consumer Product Safety Comission'ın (2015) oyun elemanlarını gruplamada kullandığı 3-5 yaş (okul öncesi) ve 5-12 yaş (okul çağı) grupları kullanılmıştır. Toplamda 375 okul öncesi gruptan, 310 da okul çağı grubundan çocuk gözlemlenmiştir ve aşağıdaki Çizelge 4.1'de de görüldüğü üzere kayıp veri yoktur, bu yüzden gerekli testleri yapmaya veriler uygun bulunmuştur. Bu tesler toplam 685 veri üzerinden yapılmıştır.

Çizelge 4.1: Veri işleme özeti.

	Geçerli		Kayıp Veri		Toplam	
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde
Yaş Grubu – Oyun	685	%100	0	%0	685	%100

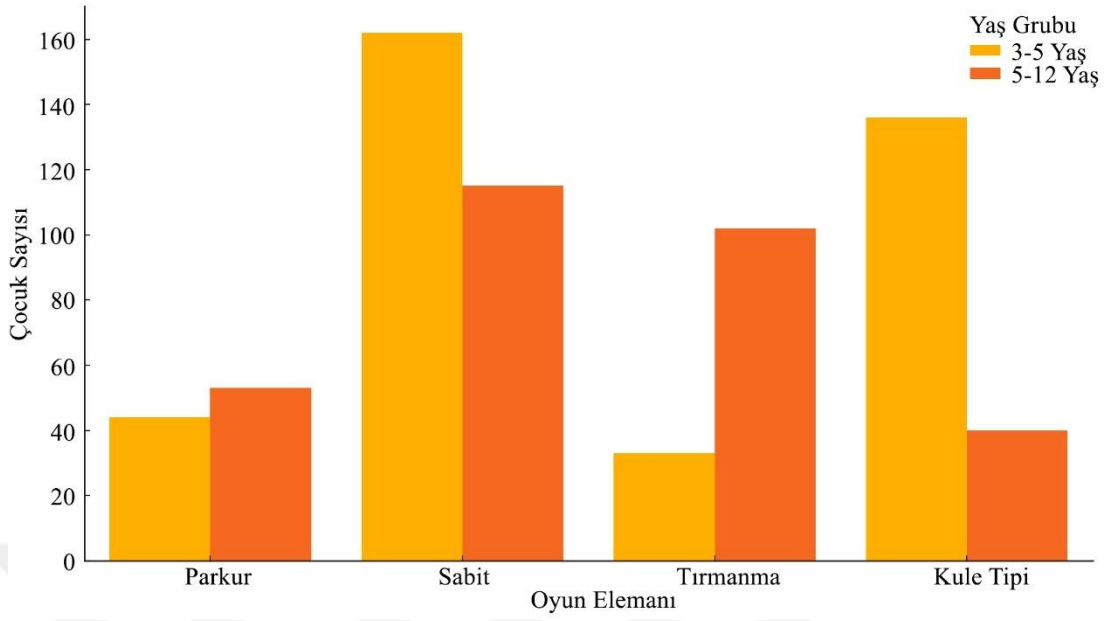
Bu gözlemler kaydedildikten sonra bu veriler ki-kare testi ile oyun elemanı seçimi ile yaş faktörü arasında bir ilişki olup olmadığını gözlemlemek için incelenmiştir. Bu test için H_1 hipotezi 'Yaş grubunun oyun elemanı seçimi üzerinde etkisi vardır.' şeklinde belirlenmiştir. H_0 da 'Yaş grubunun oyun elemanı seçimi üzerinde etkisi yoktur.' şeklinde olacaktır.

Öncelikle bu grupta ki-kare testinin yapılabileceğini anlamak adına serbestlik derecesi hesaplanmış ve 3 çıkmıştır (Satır sayısı -1 x Sütun sayısı -1). Bu durumda serbestlik derecesi 1'den büyük olduğu için ki kare testi uygulanabilir. Daha sonra beklenen değerler hesaplanmıştır. Aşağıdaki Çizelge 4.2'de beklenen değerler ile birlikte yüzdelik dağılımları göstermektedir ve yaş grupları ile oyun elemanları arasındaki değer dağılım farklılıkları gözlemlenmektedir.

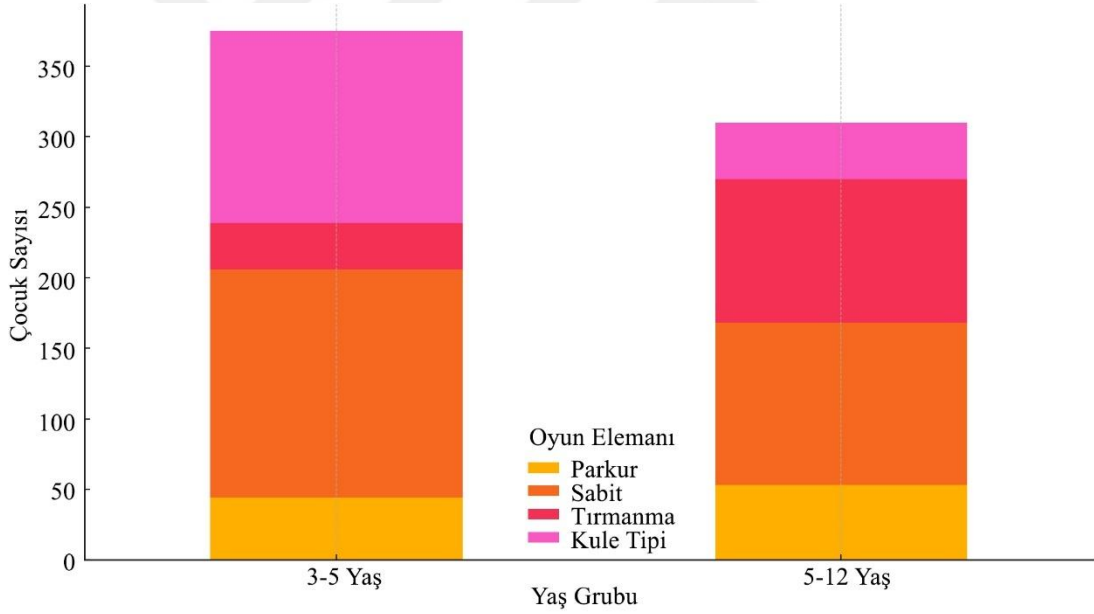
Çizelge 4.2: Yaş grubu dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.

Yaş/Oyun Elemanı		Parkur Oyun Elemanı	Sabit Oyun Elemanı	Tırmanma Elemanı	Kule Tipi Oyun Elemanı	Toplam
3-5 yaş	Değer	44	162	33	136	375
	Beklenen değer	53,1	151,6	73,9	96,4	375,0
	Yaş içindeki %	%11,7	%43,2	%8,8	%36,3	%100
	Oyun elemanı içindeki %	%45,4	%58,5	%24,4	%77,3	%54,7
5-12 yaş	Değer	53	115	102	40	310
	Beklenen değer	43,9	125,4	61,1	79,6	310,0
	Yaş içindeki %	%17,1	%37,1	%32,9	%12,9	%100
	Oyun elemanı içindeki %	%54,6	%41,5	%75,6	%22,7	%45,3
Toplam	Değer	97	277	135	176	685
	Beklenen değer	97,0	277,0	135,0	176,0	685,0
	Yaş içindeki %	%14,2	%40,4	%19,7	%25,7	%100
	Oyun elemanı içindeki %	%100	%100	%100	%100	%100

İlk olarak 3-5 yaş grubu yani okul öncesi çağındaki çocukların %43,2'si en fazla oranla sabit oyun elemanlarında oynamayı tercih etmişlerdir. Bundan sonra %36,3 oranında kule tipi oyun elemanları ile oynadıkları görülmüştür. Bu yaş grubunun en az parkur ve tırmanma elemanlarını tercih ettikleri gözlemlenmiştir. 5-12 yaş grubu yani okul çağı çocuklarının ise ilk sırada %37,1 oranında sabit oyun elemanları ile sonrasında ise yakın bir yüzdede, %32,9 oranında tırmanma elemanları ile oynadıkları görülmüştür. Alandaki parkur ve sabit oyun elemanları iki yaş grubu tarafından da hemen hemen eşit derecede kullanılırken, tırmanma ve kule tipi oyun elemanları arasında ciddi bir yüzde farkı görülmüştür. Tırmanma elemanlarının %24,4'ü 3-5 yaş aralığında çocuklar tarafından kullanılırken; %75,6'sının 5-12 yaş grubu tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Tersine bir durum ise kule tipi oyun elemanları için geçerlidir. Alandaki kule tipi oyun elemanlarının gözlemler sırasında %77,3'ünün 3-5 yaş grubu, %22,7'sinin ise 5-12 yaş grubu tarafından kullanıldığı sonucu çıkmaktadır. Şekil 4.1 ve 4.2 çaprazlama tablo sonuçlarını grafiğe dökerek anlatmaktadır.



Şekil 4.1: Oyun elemanı özelinde yaş gruplarının dağılımını gösteren grafik.



Şekil 4.2: Yaş gruplarına göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.

Grafikler, 3-5 yaş grubundaki çocukların daha çok sabit ve kule tipi oyun elemanlarını tercih ettiğini, buna karşılık 5-12 yaş grubunun ise tırmanma gibi fiziksel beceri gerektiren elemanlara yöneldiğini göstermektedir. Bu bulgu, çocukların yaşları ilerledikçe daha hareketli ve meydan okuyucu oyun deneyimlerine ilgi duyduklarını ortaya koymaktadır.

Minimum beklenen değer 43,90'dır. Bu aprazlama tabloda beklenen değerlerin uygunluğu sağlandığından aşağıdaki izelge 4.3'de görüldüğü şekilde ki-kare testi yapılmıştır.

Çizelge 4.3: Yaş grupları için yapılan ki-kare testi.

	Değer	df	Asimptotik anlamlılık (ift)
Pearson ki-kare	91,092 ^a	3	,000
Olasılık oranı	94,992	3	,000
Doğrusal-doğrusal	12,735	1	,000
Geçerli vaka sayısı	685		

Aşağıdaki izelge 4.4 ise simetrik ölçüler çizelgesidir ve iki nominal değişken arasındaki ilişkiyi incelemek adına kullanılan kontenjan katsayısı değerini ve anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Çizelge 4.4: Yaş grupları için simetrik ölçüler.

	Değer	Yaklaşık anlamlılık
Nominal-nominal Kontenjan katsayısı	,343	,000
Geçerli vaka	685	

Kontenjan katsayısının 0,343 olması, bu katsayının 0 ile 1 arasında değiştiği göz önünde bulundurulduğunda değişkenler arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kontenjan katsayısı ilişkinin yönünü vermez; ancak değişkenlerin rastlantısal dağılmadığını ve aralarında belirli bir düzeyde bağıntı bulunduğunu gösterir. Bu tür katsayılarda genellikle 0.00–0.10 arası çok zayıf, 0.10–0.30 arası zayıf, 0.30–0.50 arası orta ve 0.50 üzeri değerler güçlü ilişki olarak kabul edilmektedir. Yaklaşık anlamlılık değerinin 0,000 olması ise 0,05 anlamlılık düzeyi ile kıyaslandığında ilişki anlamlı olarak kabul edilir.

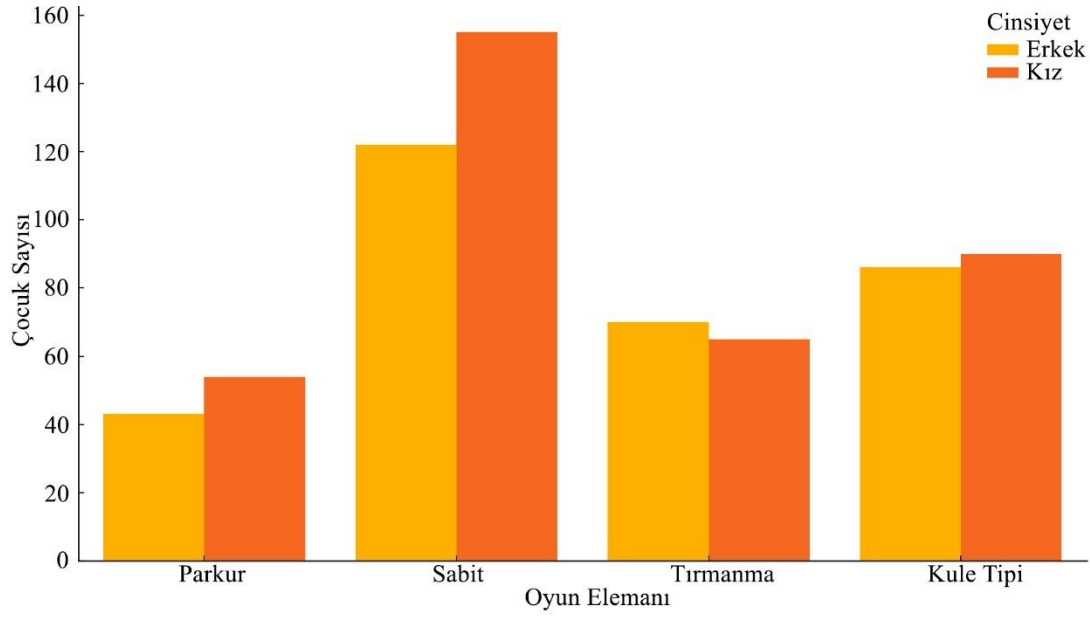
Sonuç olarak yaş grupları ile oyun elemanları arasındaki ilişki saha verilerine göre analiz edildiğinde bu iki parametre arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Küçük yaş gruplarındaki çocuklar salıncak, tahterevalli gibi sabit oyun elemanlarını tercih ederken, daha büyük yaştaki çocukların tırmanma ve parkur oyun elemanları gibi elemanları da tercih ettiği görülmüştür.

685 vaka için cinsiyetin oyun elemanı seçiminde etkisi olup olmadığı da gözlemlenmiştir. Serbestlik derecesi 3 olarak bulunan cinsiyet ve oyun elemanları ilişkisinin inceleneceği test uygulanabilir. Öncelikle erkek ve kız çocuklarının oyun elemanları ile ilişkisinde yüzde dağılımlarını ve beklenen değerleri gösteren Çizelge 4.5 oluşturulmuştur.

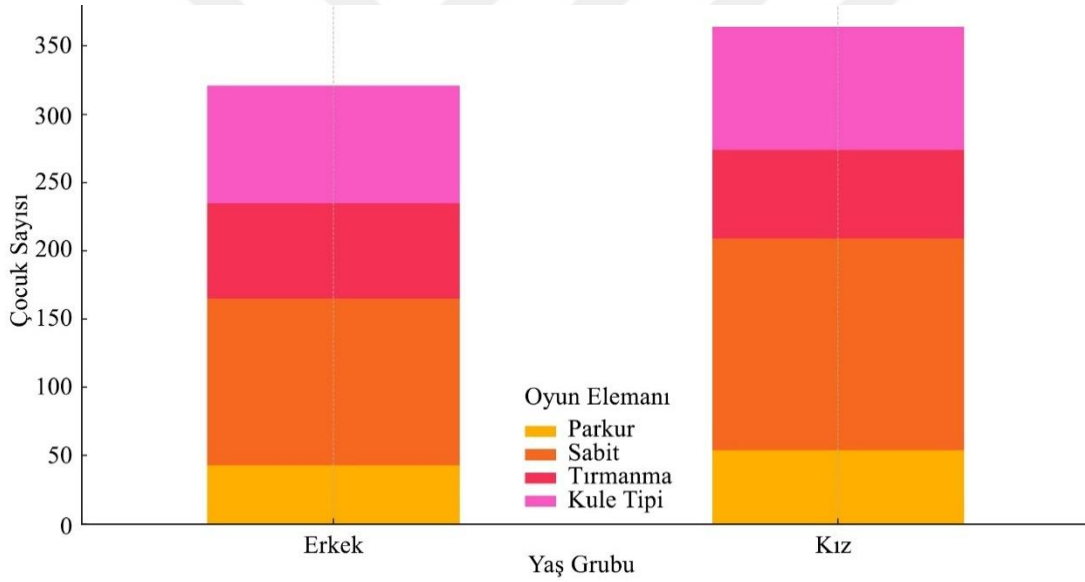
Çizelge 4.5: Cinsiyet dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.

Cinsiyet/Oyun elemanı		Parkur Oyun Elemanı	Sabit Oyun Elemanı	Tırmanma Elemanı	Kule Tipi Oyun Elemanı	Toplam
Erkek	Değer	43	122	70	86	321
	Beklenen değer	45,5	129,8	63,3	82,5	321,0
	Cinsiyet içindeki %	%13,4	%38,0	%21,8	%26,8	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%44,3	%44,0	%51,9	%48,9	%46,9
Kız	Değer	54	155	65	90	364
	Beklenen değer	51,5	147,2	71,7	93,5	364,0
	Cinsiyet içindeki %	%14,8	%42,6	%17,9	%24,7	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%55,7	%56,0	%48,1	%51,1	%53,1
Toplam	Değer	97	277	135	176	685
	Beklenen değer	97,0	277,0	135,0	176,0	685,0
	Cinsiyet içindeki %	%14,2	%40,4	%19,7	%25,7	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0

Yukarıdaki tablo gözlemlendiğinde her iki cinsiyetten çocuğun da oyun elemanlarını kullanma oranlarının yaklaşık aynı olduğu görülmektedir. Erkek ve kız çocukların sırasıyla en çok tercih ettiği oyun elemanı yaklaşık aynı yüzdelerle sabit oyun elemanları olmuştur. Kız çocukların %24,7'si ikinci tercih olarak kule tipi oyun elemanlarını tercih ederken, erkek çocuklarda da ikinci tercihin aynı olduğu ve kule tipi oyun elemanlarının erkek çocuklarda da %26,8 ile ikinci sırada olduğu analiz edilmiştir. Diğer oyun elemanlarında da erkek ve kız çocuklar karşılaştırıldığında farkın çok az olduğu görülmektedir. Şekil 4.3 ve 4.4'te bu fark grafiksel olarak görülmektedir.



Şekil 4.3: Oyun elemanı özelinde cinsiyet dağılımını gösteren grafik.



Şekil 4.4: Cinsiyete göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.

Pearson ki-kare değeri Çizelge 4.6’da görüldüğü üzere 2,767 ve anlamlılık 0,429 olarak ortaya çıktığından ve bu anlamlılık değeri 0,05 seviyesinden yüksek olduğundan dolayı, cinsiyet ve oyun elemanı seçimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı kanısına varılmaktadır. Yani bu çizelgeden çıkarıldığı üzere cinsiyet ve oyun elemanı seçimi arasındaki ilişki raslantısaldır denebilmektedir. Olasılık oranının ve doğrusal doğrusal ilişki değerinin de 0,429 ve 0,224 çıkması pearson değerini desteklemektedir. Minimum beklenen değer 45,46 olarak

belirlenmiştir ve hücrelerde bu değerden yüksek değerlerin ortaya çıkması ki-kare testinin geçerli olduğunu destekler niteliktedir.

Çizelge 4.6: Cinsiyetler için yapılan ki-kare testi.

	Değer	df	Asimptotik anlamlılık (çift
Pearson ki-kare	2,767 ^a	3	,429
Olasılık oranı	2,766	3	,429
Doğrusal-doğrusal	1,481	1	,224
Geçerli vaka sayısı	685		

Kontenjan katsayısının 0,063 değerini vermesi cinsiyet ve oyun elemanı seçiminin çok zayıf olduğunu belirtmektedir. Bu katsayının düşük çıkması ilişkinin zayıf olduğunun göstergesidir. Yine aşağıdaki Çizelge 4.7’deki simetrik ölçülerde yaklaşık anlamlılığın 0,429 çıkması cinsiyetin oyun elemanı seçimindeki etkisinin anlamsız olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 4.7: Cinsiyet için simetrik ölçüler.

	Değer	Yaklaşık anlamlılık
Nominal-nominal Kontenjan katsayısı	,063	,429
Geçerli vaka	685	

Özetle analiz sonucunda cinsiyet ile oyun elemanları tercihleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Erkek ve kız çocuklar genelde benzer oyun elemanlarını tercih etmişlerdir. Bu da cinsiyetin belirleyici olmadığını ispatlamaktadır.

4.2 Bilişsel Oyun Davranışı ile Çocuk Oyun Elemanı İlişkisi

SOPLAY formuna eklenen incelenmesi istenen özelliklerden biri çocukların bilişsel davranışlarıdır. Bilişsel davranışlar kapsamında oyun tanımında dahil edilen üç davranış gözlemlenmiştir. Bunlar dramatik, yapıcı ve fonksiyonel davranışlardır.

Öncelikle serbestlik derecesinin 6 olması testin uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Bilişsel oyun davranışları ile oyun elemanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı anlaşılması için ‘H₁: Bilişsel oyun davranışları ile oyun elemanları arasında bir ilişki

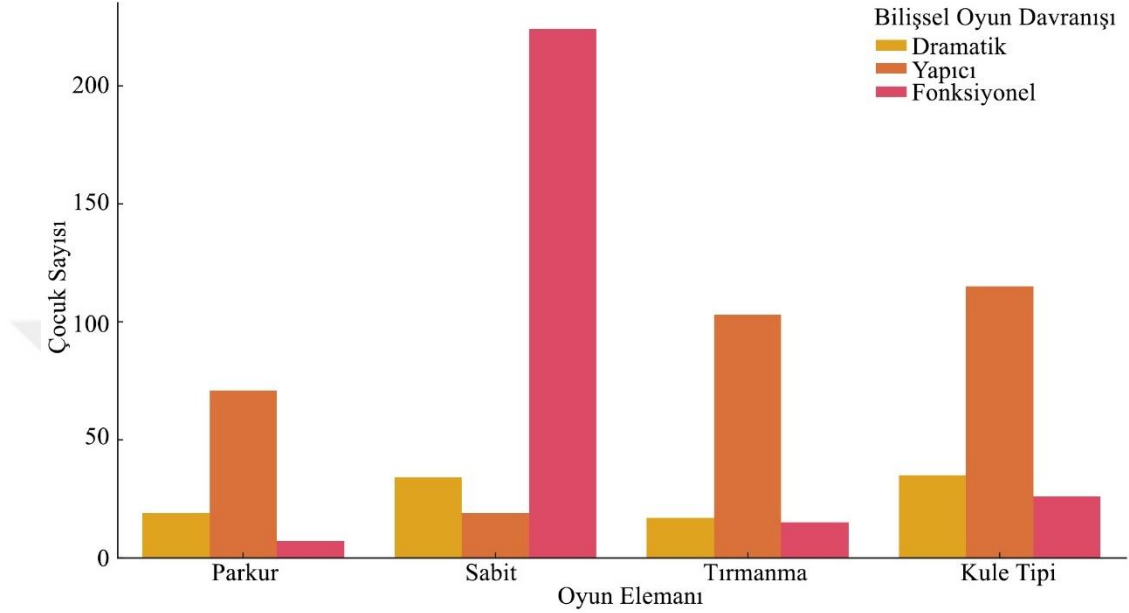
vardır.’ hipotezi öne sürülmüştür. Bunu anlamak adına ki-kare testi uygulanmıştır. Öncelik olarak Çizelge 4.8’de görüldüğü şekilde çaprazlama tablosu SPSS programı yardımıyla oluşturulmuştur.

Çizelge 4.8: Bilişsel oyun davranışı dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.

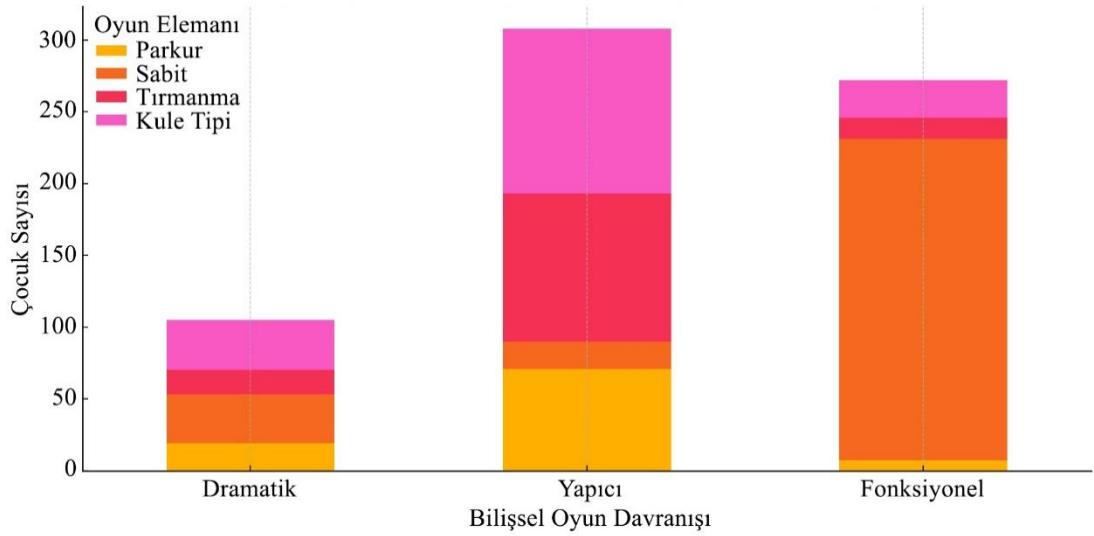
Bilişsel Oyun Davranışı/Oyun elemanı		Parkur Oyun Elemanı	Sabit Oyun Elemanı	Tırmanma Elemanı	Kule Tipi Oyun Elemanı	Toplam
Dramatik	Değer	19	34	17	35	105
	Beklenen değer	14,9	42,5	20,7	27,0	105,0
	Bilişsel oyun içindeki %	%18,1	%32,4	%16,2	%33,3	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%19,6	%12,3	%12,6	%19,9	%15,3
Yapıcı	Değer	71	19	103	115	308
	Beklenen değer	43,6	124,5	60,7	79,1	308,0
	Bilişsel oyun içindeki %	%23,1	%6,2	%33,4	%37,3	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%73,2	%6,9	%76,3	%65,3	%45,0
Fonksiyonel	Değer	7	224	15	26	272
	Beklenen değer	38,5	110,0	53,6	69,9	272,0
	Bilişsel oyun içindeki %	%2,6	%82,4	%5,5	%9,6	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%7,2	%80,9	%11,1	%14,8	%39,7
Toplam	Değer	97	277	135	176	685
	Beklenen değer	97,0	277,0	135,0	176,0	685,0
	Bilişsel oyun içindeki %	%14,2	%40,4	%19,7	%25,7	%100,0
	Oyun elemanı içindeki %	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0

Dramatik oyun davranışını gösteren çocukların %32,4’ü sabit oyun elemanında ve %33,3’ü kule tipi oyun elemanında bu davranışı sergilemektedir. Yapıcı oyunun gözlemlendiği çocukların %33,4’ü tırmanma elemanlarında ve %37,3’ü kule tipi elemanlarında ve %23,1’i de parkur oyun elemanlarında görülmektedir. Fonksiyonel oyunun gözlemlendiği elemanlar ise büyük bir değer olan %82,4 ile sabit oyun elemanlarıdır. Bu durumda tekrarlayan ve basit fiziksel aktiviteleri içeren, fonksiyonel oyunun belirli bir şekilde sabit oyun elemanlarında; fiziksel katılım ve yaratıcılık gerektiren, yapıcı oyunun çoğunlukla sabit oyun elemanları dışındaki elemanlarda ve rol yapma durumlarını içeren dramatik oyunun ise sabit oyun elemanları ve kule tipi oyun elemanlarında gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Oyun elemanı yüzdeleri açısından yorumlanacak olur ise dramatik oyun kule (%19,9) ve parkur tipi (%19,6) oyun elemanlarında orta düzeyde temsil edilmektedir. Yapıcı oyun parkur (%73,2) ve tırmanma elemanları (%76,3) tarafından temsil edilmektedir. Fonksiyonel oyun ise sabit oyun elemanları (%80,9) tarafından yüksek derecede temsil edilmektedir. Bu farklar Şekil 4.5 ve 4.6’da görülmektedir.



Şekil 4.5: Oyun elemanı özelinde bilişsel davranış dağılımını gösteren grafik.



Şekil 4.6: Bilişsel oyun davranışına göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.

Grafikler, sabit oyun elemanlarında en çok fonksiyonel, parkur ve tırmanma elemanlarında ise belirgin şekilde yapıcı oyun davranışlarının gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Dramatik oyun davranışı özellikle kule tipi elemanlarda öne çıkarken, parkurda ise görece daha az tercih edilmiştir.

Ki-kare testi uygulandığında Pearson Ki-Kare değeri Çizelge 4.9’da görüldüğü gibi 357,575 ve anlamlılık değeri de 0,000 çıkmıştır. Bu değerler bilişsel oyun davranışları ile oyun elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ispatlamaktadır. Olasılık oranı ve doğrusal-doğrusal ilişki değerleri de bu anlamlı ilişkiyi desteklemektedir.

Çizelge 4.9: Bilişsel oyun davranışları için yapılan ki-kare testi.

	Değer	df	Asimptotik anlamlılık (çift
Pearson ki-kare	357,575 ^a	6	,000
Olasılık oranı	403,525	6	,000
Doğrusal-doğrusal	30,271	1	,000
Geçerli vaka sayısı	685		

Aşağıdaki simetrik ölçüler çizelgesinde de (Çizelge 4.10) görüldüğü üzere 0,586 değeri bilişsel oyun davranışları ile oyun elemanı seçimi arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu ve 0,000 olan anlamlılık değeri ise bu iki parametre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Bu anlamlı ilişki sonucunda H₁ hipotezi kabul edilmektedir.

Çizelge 4.10: Bilişsel oyun davranışları için simetrik ölçüler.

	Değer	Yaklaşık anlamlılık
Nominal-nominal Kontenjan katsayısı	,586	,000
Geçerli vaka	685	

Daha önce bahsedildiği üzere analizlerden önce alanda her eleman kodlandırılmış ve gözlemler eleman bazında yapılmıştır. Bu durum her elemanın hangi davranışı desteklediğini görmemizi kolaylaştırmıştır. Fonksiyonel oyun bazında Şekil 4.7’teki tahteravalli, salıncak ve dönen sabit elemanlar gibi elemanların bu oyun türünü desteklediği görülmüştür.



Şekil 4.7: Alanda fonksiyonel oyuna yönlendiren elemanlar.

Tırmanma ve kule tipi elemanların yapıcı oyunu desteklediği bulgular sonucu ortaya çıkmıştır. Eleman bazında yapılan gözlemlere bakıldığında Şekil 4.8’de örnek verilen elemanların büyük oranda yapıcı oyunu desteklediği sonucuna varılmıştır.



Şekil 4.8: Alanda yapıcı oyuna yönlendiren elemanlar.

Dramatik oyunun ağırlıklı olarak sabit ve kule tipi elemanlarda gerçekleştiği görülmüştür. Sabit elemanlarda dramatik oyunun gerçekleştiği elemanlar genellikle yarı kapalı veya oturma alanları bulunan elemanlardır. Bu elemanlara örnekler Şekil 4.9’de gösterilmiştir.



Şekil 4.9: Alanda dramatik oyuna yönlendiren elemanlar.

Bu analizler sonucunda bilişsel oyun davranışları ile oyun elemanları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapıcı oyun davranışlarının çeşitli oyun elemanları tarafından gözlemlenmekte olduğu, dramatik ve fonksiyonel davranışların belirli elemanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

4.3 Sosyal Oyun Davranışı ile Çocuk Oyun Elemanı İlişkisi

Saha çalışması kapsamında çocukların oyun elemanları üzerinde oyun oynarken sergilediği sosyal davranışlar dört kategoride gözlemlenmiştir. Bunlar; tek başına bağımsız oyun, paralel oyun, pozitif etkileşim ve negatif etkileşimdir. Bu veriler için oluşturulmuş H_1 hipotezi: ‘Sosyal oyun davranışları ile oyun elemanları arasında bir ilişki vardır.’ şeklindedir. H_0 ise ‘Sosyal oyun davranışları ile oyun elemanları arasında bir ilişki yoktur.’ şeklinde belirtilmiştir.

Serbestlik derecesi 9 olduğundan test uygulanabilir. Aşağıdaki çizelgede (Çizelge 4.11) sosyal oyun davranışlarının çocuk oyun elemanları arasındaki dağılım farklılıklarını gösteren tablo çıkarılmıştır.

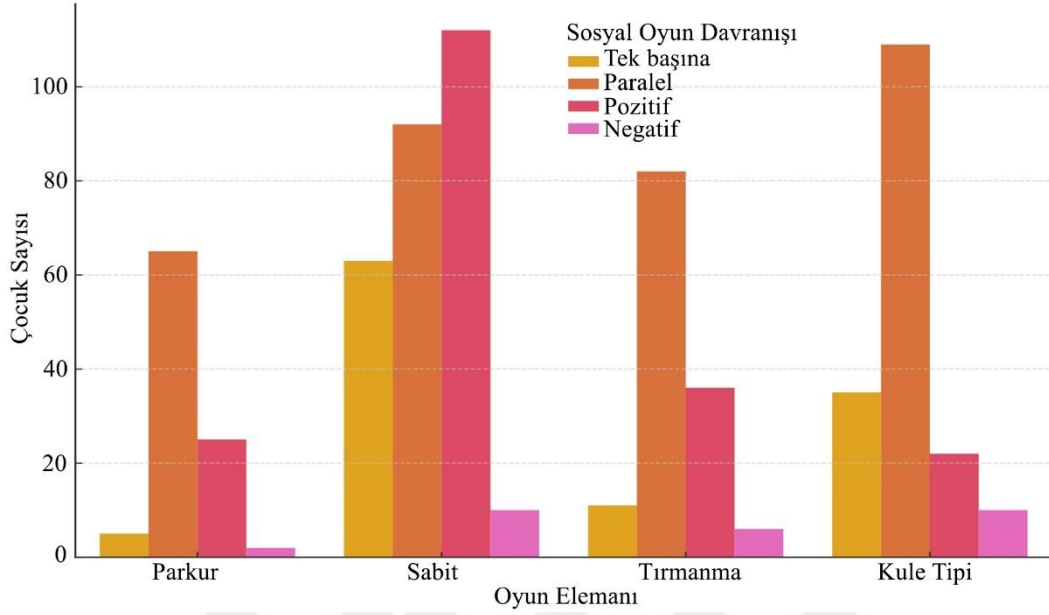
Çizelge 4.11: Sosyal oyun davranışı dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.

Sosyal Oyun Davranışı/Oyun elemanı		Parkur Oyun Elemanı	Sabit Oyun Elemanı	Tırmanma Elemanı	Kule Tipi Oyun Elemanı	Toplam
Tek başına	Değer	5	63	11	35	114
bağımsız	Beklenen değer	16,1	46,1	22,5	29,3	114,0
oyun	Sosyal oyun içindeki %	4,4%	55,3%	9,6%	30,7%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	5,2%	22,7%	8,1%	19,9%	16,6%
Paralel	Değer	65	92	82	109	348
oyun	Beklenen değer	49,3	140,7	68,6	89,4	348,0
	Sosyal oyun içindeki %	18,7%	26,4%	23,6%	31,3%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	67,0%	33,2%	60,7%	61,9%	50,8%
Pozitif	Değer	25	112	36	22	195
etkileşim	Beklenen değer	27,6	78,9	38,4	50,1	195,0
	Sosyal oyun içindeki %	12,8%	57,4%	18,5%	11,3%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	25,8%	40,4%	26,7%	12,5%	28,5%
Negatif	Değer	2	10	6	10	28
etkileşim	Beklenen değer	4,0	11,3	5,5	7,2	28,0
	Sosyal oyun içindeki %	7,1%	35,7%	21,4%	35,7%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	2,1%	3,6%	4,4%	5,7%	4,1%
Toplam	Değer	97	277	135	176	685
	Beklenen değer	97,0	277,0	135,0	176,0	685,0
	Sosyal oyun içindeki %	14,2%	40,4%	19,7%	25,7%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

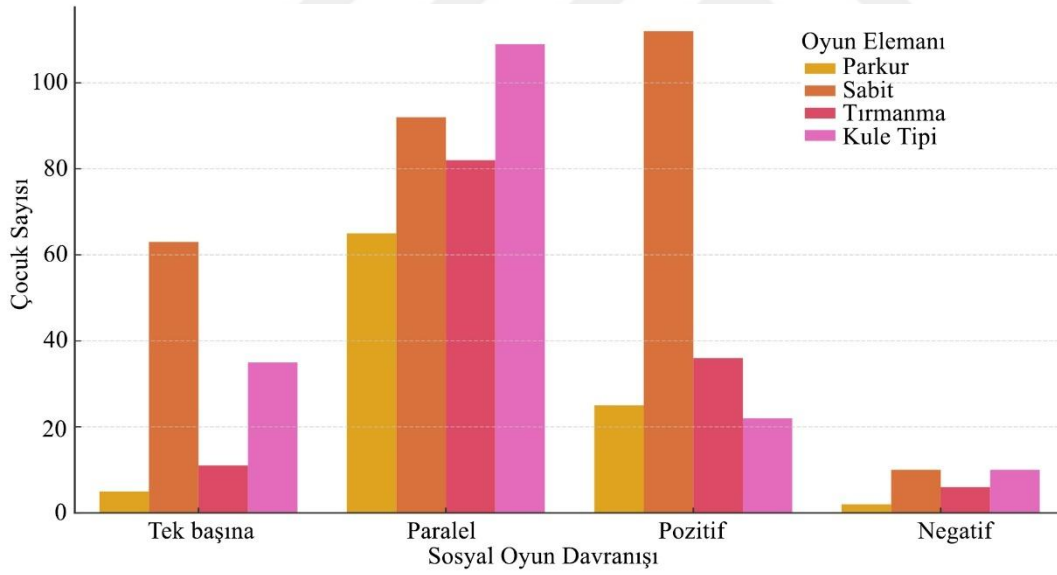
Bu tabloya göre bağımsız oyun oynarken çocukların en çok tercih ettiği oyun elemanı %55,3 ile sabit oyun elemanlarıdır. Biraz daha az bir oranda da (%30,7) kule tipi oyun elemanlarında tek başına bağımsız oyun gözlemlenmiştir. Paralel oyun davranışları ise en çok kule tipi oyun elemanlarında (%31,3) gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra paralel oyun davranışı gözlemlenen çocuklar diğer elemanlarda da az sayılamayacak oranda aktivite sergilemektedir. Pozitif etkileşimin çocuklar arasında en çok gözlemlendiği oyun elemanı sabit oyun elemanlarıdır (%57,4). Negatif etkileşim ise en fazla sabit oyun elemanları ve kule tipi oyun elemanlarında eşit oranda (%35,7) gözlemlenmiştir.

Parkur oyun elemanları %67'lik bir oran ile çoğunlukla paralel oyun davranışının gözlemlendiği alanlar olmuştur. Sabit oyun elemanlarında ise en çok pozitif etkileşim (%40,4) görülmektedir. Tırmanma oyun elemanları da paralel oyun davranışının (%60,7) en çok gözlemlendiği oyun elemanları arasındadır. Kule tipi oyun

elemanlarında da en çok gözlenen sosyal davranış %61,9 oranında paralel oyun davranışdır. Şekil 4.10 ve 4.11’de farklar görülmektedir.



Şekil 4.10: Oyun elemanı özelinde sosyal davranış dağılımını gösteren grafik.



Şekil 4.11: Sosyal oyun davranışına göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.

Parkur, tırmanma ve kule tipi elemanlarında en çok paralel oyun tercih edilirken; sabit oyun elemanlarında belirgin şekilde tek başına oyun ve pozitif etkileşim davranışları gözlemlenmiştir. Negatif etkileşim tüm oyun elemanlarında düşük düzeyde kalmış, en çok sabit ve kule tipi elemanlarda görülmüştür.

Beklenen değerlerin uygunluğu sonucunda ki-kare testi yapılmıştır. Çizelge 4.12’de ki-kare testi sonuçları görülmektedir.

Çizelge 4.12: Sosyal oyun davranışları için yapılan ki-kare testi.

	Değer	df	Asimptotik anlamlılık (çift
Pearson ki-kare	82,015 ^a	9	,000
Olasılık oranı	89,747	9	,000
Doğrusal-doğrusal	6,331	1	,012
Geçerli vaka sayısı	685		

Pearson ki-kare testi sonuçları 0,000 anlamlılık değeri ile sosyal davranışlar ile oyun elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Olasılık oranı sonucu da bu ilişkiyi desteklemektedir. Doğrusal-doğrusal ilişkinin sonuçlarına bakıldığında bu iki parametre arasında doğrusal bir ilişki gözlemlenmektedir.

Bu testi için simetrik ölçülere (Çizelge 4.13) bakıldığında 0,327 kontenjan katsayısının sosyal oyun davranışları ile oyun elemanları arasındaki orta düzeyde güçlü ilişkiyi ifade ettiği söylenmektedir.

Çizelge 4.13: Sosyal oyun davranışları için simetrik ölçüler.

	Değer	Yaklaşık anlamlılık
Nominal-nominal Kontenjan katsayısı	,327	,000
Geçerli vaka	685	

Bulgular sonucunda sabit oyun elemanlarının tek başına bağımsız oyunu, her elemanın ortalama paralel oyunu, sabit ve parkur elemanlarının pozitif etkileşimi, kule ve parkur elemanlarının negatif etkileşimi desteklediği görülmüştür. Tek başına bağımsız oyunları genelde sınırlı kullanıma sahip sabit oyunlar desteklemektedir. Şekil 4.12’de bunların örnekleri verilmiştir.



Şekil 4.12: Alanda tek başına bağımsız oyuna yönlendiren elemanlar.

Paralel oyun ise genelde her elemanda görülebilmektedir. Şekil 4.13’te bu durumun gözlemlendiği anlardan fotoğraflar yer almaktadır.



Şekil 4.13: Alanda paralel oyuna yönlendiren elemanlar.

Pozitif etkileşimin gözlemler sonucu Şekil 4.14’teki gibi sosyal ortama olanak tanıyan ve rekabeti tetiklemeyen elemanlarda gerçekleştiği görülmüştür.



Şekil 4.14: Alanda pozitif etkileşime yönlendiren elemanlar.

Negatif etkileşim ise alanda sıra bekleme gibi durumların yaşandığı ya da dar alanlarda sıkıştırma, yer kavgası gibi durumların görüldüğü elemanlarda gerçekleşmiştir. Şekil 4.15'te bu elemanların örnekleri görülmektedir.



Şekil 4.15: Alanda negatif etkileşime yönlendiren elemanlar.

Bu veriler incelendiğinde her oyun elemanının belirli tipte sosyal davranışı desteklediği görülmüş ve bu açıdan sosyal davranış ve oyun elemanı arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu öne sürülmüştür. Aynı zamanda paralel oyun davranışının diğer davranışlardan daha yoğun görüldüğü de ortaya çıkmaktadır.

4.4 Aktivite Düzeyi ile Çocuk Oyun Elemanı İlişkisi

Saha çalışması sırasında aktivite düzeyleri SOPLAY formunda da belirtildiği üzere üç kategori altında incelenmiştir. ‘Sedentary’ yani hareketsiz oturma veya düşük fiziksel aktivite ile gözlemlenen ‘hareketsiz’ olarak alandırılmış birinci aktivite düzeyidir. İkinci aktivite düzeyi olarak ‘Walking’ yani yürüme gibi orta düzey aktiviteler ile tanımlanan ‘yürüyüş’ adlı ikinci seviye aktivite düzeyi ve son olarak ‘very active’ yani

yüksel fiziksel aktivite düzeyini anlatan ‘çok aktif’ olarak tanımlanan üçüncü aktivite düzeyidir.

Öncelikle serbestlik derecesi hesaplanmış ve bu değer 6 olduğu için testin uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir. Bu verileri analiz etmek için ki-kare testi kullanılmış ve bu test için H_1 hipotezi: ‘Aktivite düzeyi ile oyun elemanları arasında bir ilişki vardır.’ ve H_0 hipotezi de: ‘Aktivite düzeyi ile oyun elemanları arasında bir ilişki yoktur.’ şeklinde tanımlanmıştır. Sahada toplanan veriler doğrultusunda SPSS programı yardımıyla ki-kare testini yapmak için çaprazlama tablo (Çizelge 4.14) hazırlanmıştır.

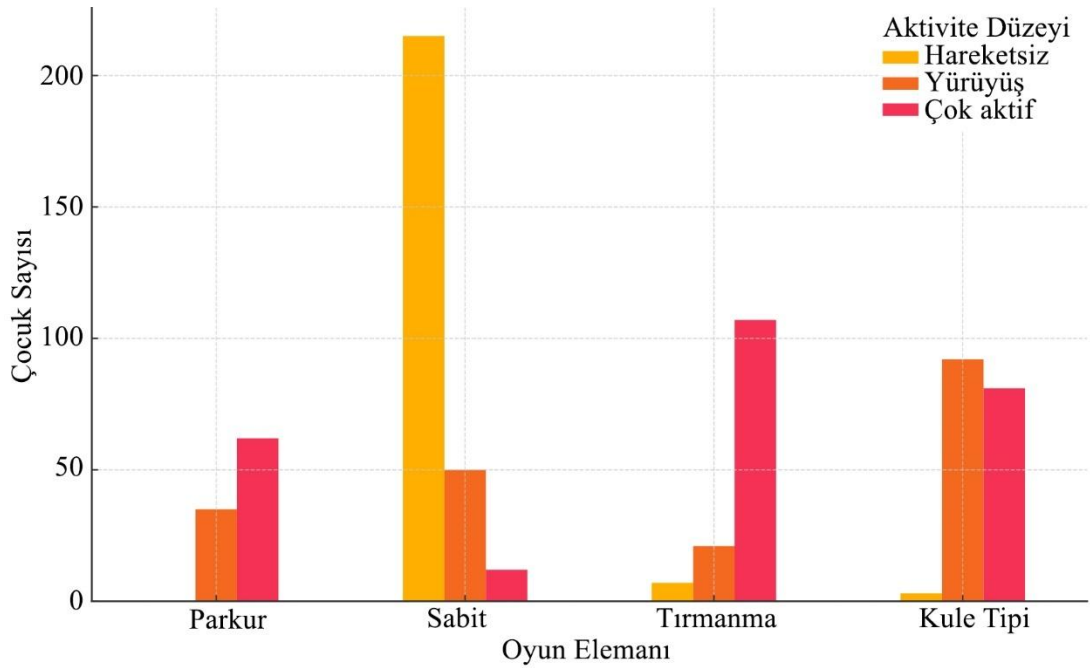
Çizelge 4.14: Aktivite düzeyi dağılımlarının oyun elemanları ile ilişkisini gösteren çaprazlama.

Aktivite düzeyi/Oyun Elemanı		Parkur Oyun Elemanı	Sabit Oyun Elemanı	Tırmanma Elemanı	Kule Tipi Oyun Elemanı	Toplam
Hareketsiz	Değer	0	215	7	3	225
	Beklenen değer	31,9	91,0	44,3	57,8	225,0
	Aktivite içindeki %	0,0%	95,6%	3,1%	1,3%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	0,0%	77,6%	5,2%	1,7%	32,8%
Yürüyüş	Değer	35	50	21	92	198
	Beklenen değer	28,0	80,1	39,0	50,9	198,0
	Aktivite içindeki %	17,7%	25,3%	10,6%	46,5%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	36,1%	18,1%	15,6%	52,3%	28,9%
Çok Aktif	Değer	62	12	107	81	262
	Beklenen değer	37,1	105,9	51,6	67,3	262,0
	Aktivite içindeki %	23,7%	4,6%	40,8%	30,9%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	63,9%	4,3%	79,3%	46,0%	38,2%
Toplam	Değer	97	277	135	176	685
	Beklenen değer	97,0	277,0	135,0	176,0	685,0
	Aktivite içindeki %	14,2%	40,4%	19,7%	25,7%	100,0%
	Oyun elemanı içindeki %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

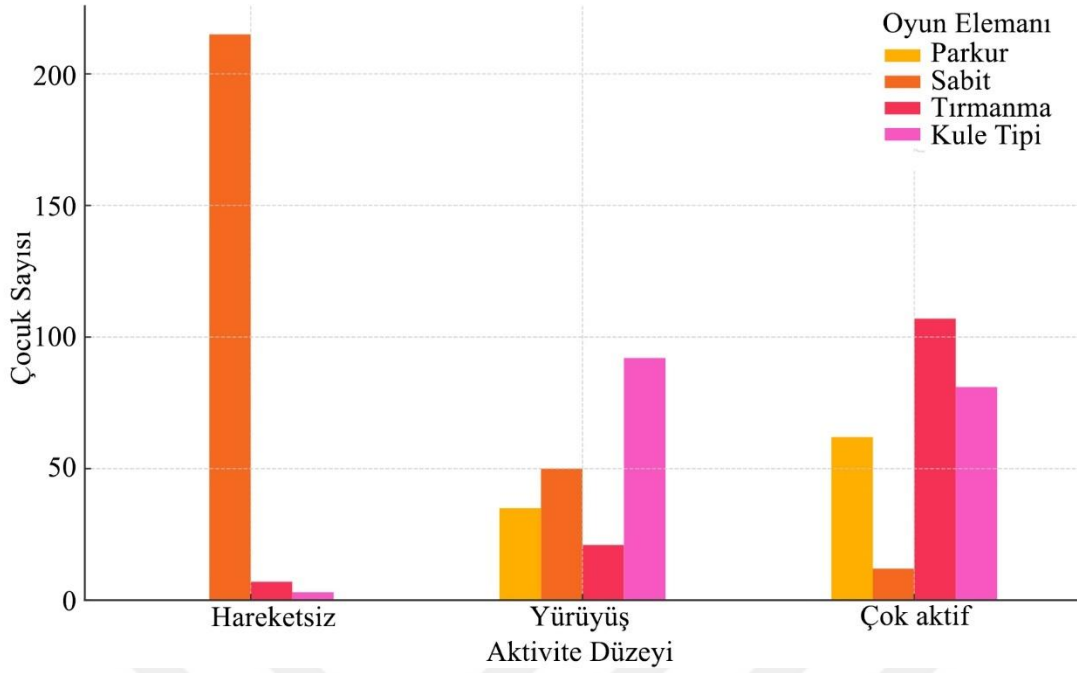
Hiçbir değer 5’in altında olmadığı görülmüştür ve bu durumda H_1 kabul edilmiştir. Yani oyun elemanı ile aktivite düzeyi arasında ilişki vardır.

Hareketsiz olan aktivite düzeyi çoğunlukla (%95,6) sabit oyun elemanlarında gözlemlenmiştir. Kule (%1,3) ve tırmanma elemanlarında (%3,1) oranlar oldukça düşükken parkur oyun elemanlarında hareketsiz aktivite gerçekleştiren çocuk gözlemlenmemiştir. Yürüyüş tipi aktivite düzeyi için ise en çok tercih edilen oyun elemanı kule tipidir (%46,5). Diğer oyun elemanlarında da daha az oranda olsa da bu aktivite düzeyi gözlemlenmiştir. Çok aktif düzeyde aktivitenin en çok gözlemlendiği oyun elemanı %40,8'lik oranda tırmanma oyun elemanlarıdır. Bunun dışında kule tipi (%30,9) ve parkur (%23,7) oyun elemanlarında da bu aktivite az sayılamayacak oranlarda gerçekleşmektedir. Sabit oyun elemanlarında çok aktif çocuk neredeyse görülmemektedir.

Oyun elemanları açısından çizelge 4.14'ü yorumlamak gerekirse parkur tipi oyun elemanlarında çoğunlukla çok aktif düzeyde aktiviteler (%63,9) gerçekleşmiştir. Sabit oyun elemanlarında en fazla gözlemlenen aktivite %77,6 ile hareketsiz yani düşük düzeyde aktivite olmuştur. Tırmanma elemanlarındaki çocukların da %79,3'ü yüksek düzeyde aktiviteler gerçekleştirmiştir. Kule tipi oyun elemanlarında ise çocukların %52,3'ü orta düzeyde aktiviteler gerçekleştirmiş olsa da %46'sı da yüksek düzey aktiviteler yaparken görülmüştür. Şekil 4.16 ve 4.17 bu farklılıkları grafiksel olarak göstermektedir.



Şekil 4.16: Oyun elemanı özelinde aktivite düzeyinin dağılımını gösteren grafik.



Şekil 4.17: Aktivite düzeyine göre çocukların oyun elemanı tercihlerini gösteren grafik.

Sabit oyun elemanlarında hareketsizlik oranı çok yüksekken, parkur ve tırmanma elemanlarında çocuklar çoğunlukla çok aktif gözlemlenmiştir. Kule tipi elemanlar ise yürüyüş ve yüksek aktivite arasında dengeli bir kullanım göstermiştir.

Aşağıdaki Çizelge 4.15'te görüldüğü üzere 501,063 olan pearson ki-kare değeri ve 0,000 olan anlamlılık değeri fiziksel aktivite düzeyi ile oyun elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu gösterir ve olasılık oranı da bunu destekler niteliktedir. Doğrusal-doğrusal ilişki değerine göre bu parametreler arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Çizelge 4.15: Aktivite düzeyi için yapılan ki-kare testi.

	Değer	df	Asimptotik anlamlılık (çift
Pearson ki-kare	501,063 ^a	6	,000
Olasılık oranı	574,911	6	,000
Doğrusal-doğrusal	59,075	1	,000
Geçerli vaka sayısı	685		

Çizelge 4.16’da görülen simetrik ölçüler tablosunda ise kontenjan katsayısının 0,650 olması bu iki parametre arasındaki ilişkinin oldukça güçlü olduğunu belirtmektedir. Anlamlılık değeri ise istatistiksel anlamlı ilişkiyi teyit etmektedir.

Çizelge 4.16: Aktivite düzeyi için simetrik ölçüler.

		Değer	Yaklaşık anlamlılık
Nominal-nominal	Kontenjan katsayısı	,650	,000
Geçerli vaka		685	

Gözlemler sırasında en düşük seviyede aktivite sabit oyun elemanlarında, orta seviye kule ve parkurda, en yüksek aktivite ise tırmanma ve parkur elemanlarında gerçekleşmiştir. Düşük aktiviteyi teşvik eden eleman örnekleri Şekil 4.18’de gösterilmiştir.



Şekil 4.18: Alanda düşük aktiviteyi destekleyen elemanlar.

Orta düzey aktiviteye teşvik eden elemanlar ile Şekil 4.19’da gösterilmektedir.



Şekil 4.19: Alanda orta düzey aktiviteyi destekleyen elemanlar.

Yüksek düzey aktivite ise motor kasları kullanmayı daha fazla gerektiren parkur tipi elemanlarda en fazla görülmüştür. Şekil 4.20 bu elemanlara örnekler göstermektedir.



Şekil 4.20: Alanda yüksek düzey aktiviteyi destekleyen elemanlar.

Bu analizler doğrultusunda aktivite düzeyi ile oyun elemanlarının ilişkilendirebildiği ve güçlü bir ilişkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Hareketsiz olarak düşük düzeyde aktivitenin çoğunlukla salıncak, tahterevalli gibi sabit oyun elemanlarında ortaya çıktığı, orta ve yüksek düzeyde aktivitenin ise parkur, tırmanma ve kule tipi gibi daha fazla fiziksel etkileşim gerektiren elemanlarda yoğunlaştığı görülmüştür.

Özetle yaş grubunun, bilişsel oyun davranışının, sosyal oyun davranışının ve aktivite düzeyinin çocuk oyun elemanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyetin, oyun elemanı seçiminde bir rolünün olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda oyun elemanı ve oyun alanı tasarımında; yaş, bilişsel oyun davranışı, sosyal oyun davranışı ve aktivite düzeyinin dikkate alınması ancak cinsiyete yönelik bir ayrıma gerek olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

5. TARTIŞMA

Literatür kısmında da bahsedildiği üzere oyun, çocukların gelişiminde oldukça önemlidir ve oyun alanları bu gelişimi sağlayan yapı taşları olarak nitelendirilebilir. Oyun alanlarında oyun oynayan çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Bu araştırmada da Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'ndaki çocuk oyun elemanlarının çocuk oyun davranışlarına etkisi gözlemlenmiş ve farklı tipteki oyun elemanlarının çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırılırken çocukların cinsiyetleri ve yaşları gibi özellikleri daha ayrıntılı bir sonuca ulaşabilmek adına inceleme altına alınmıştır.

Literatürde araştırmacılar genellikle oyun davranışlarının veya oyun elemanı seçimlerinin cinsiyete göre şekillenmediğini belirtmektedir. Klarin (2015) çocukların cinsiyetlerine göre oyun davranışlarının sabit olmadığını ve cinsiyetin bu davranışları etkilemediğini açıkça belirtmiştir. Aynı şekilde bir başka çalışmada çocuk oyun elemanlarının kız ve erkek çocuklar tarafından oynanması gözlemlenmiş ve iki cinsiyetten çocuğun da oyun elemanlarını eşit derecede kullandığı görülmüştür (Reimers ve Knapp, 2017). Buna karşıt olarak O'Connor ve diğerleri (2017) çalışmasında cinsiyetin oyun tercihlerini etkilediğini bulmuşlardır. Erkek çocukların kız çocuklara göre daha aktif oyunlara dahil olduğunu gözlemleyen araştırmacılar bunun toplumsal rollerden ve ebeveynlerin çocukları yetiştirme tarzından olduğunu belirtmişlerdir (O'Connor ve diğ, 2017). Bu durumun özellikle kız çocukların gelişimini olumsuz etkilediğini belirten araştırmacılar oyunun cinsiyetten bağımsız olması gerektiğini ve bunun için en büyük rolün eğitimcilere düştüğünü söylemektedir (O'Connor ve diğ, 2017).

Çalışmamızın sonuçlarında da hem elemanlar bazında hem de genelde oynayan erkek ve çocukların sayısı eşite yakındır. Bu durum, Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda oyun oynayan çocukların cinsiyetlerinin oyun elemanı tercihleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Kız ve erkek çocukların benzer oyun elemanlarını tercih etmesi, yalnızca cinsiyetin tercih üzerinde etkili olmadığını değil; aynı zamanda parkta yer alan oyun elemanlarının farklı cinsiyetleri destekleyecek

şekilde kapsayıcı ve dengeli bir tasarımla planlanmış olabileceğini de düşündürmektedir.

Şekil 5.1’de de görüldüğü üzere çeşitli oyun elemanları hem kız hem erkek çocuklar tarafından genelde eşit şekilde kullanılmıştır.



Şekil 5.1: Alanda cinsiyetin oyun elemanı seçimine etkisi olmadığını gösteren örnekler.

Reimers ve diğerleri (2018) halka açık alanlarda cinsiyet bazında oyun davranışlarının var olduğunu fakat fiziksel aktivitelerde bu davranışın azaldığını söylemektedir. Çocukların bu alanlarda diğer çocuklar ile birlikte oynama, fiziksel aktivitelerini arttırma gibi imkanlara cinsiyet farkı olmaksızın ulaşabilmesi gerekmektedir (Reimers ve diğ, 2017). Bu veriler doğrultusunda cinsiyet farklılıklarına göre oyun alanları tasarlanmanın gerekli olmadığı sonucuna varılmaktadır. Tasarım sürecine cinsiyet

odaklı yaklaşmak yerine, her çocuğa eşit oranda katılım hakkı sağlayacak, kapsayıcı alanlar tasarlamak gerekmektedir.

Cinsiyet rollerine göre tasarlanan alanlarda genelde erkekler daha fiziksel oyunlara yönlendirildiğinden cinsiyet kalıplarının pekişmesine ve negative sosyal davranışlara yol açar, kız çocuklar ise daha sosyal ve yaratıcı oyunlara yönlendirilirken bu da kız çocuklarının daha az aktif fiziksel aktivite içinde bulunmasına neden olur. Cinsiyete göre tasarlanmayan oyun alanlarında çocuklar daha özgür davranışlar sergiler ve bireysel ilgi alanlarını keşfederler. Bu tür eşitliği sağlayan alanlarda yaratıcılık desteklenir, sosyal etkileşimler pozitif şekilde görülür ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini kırmayı destekler (Kilvington ve Wood, 2016).

Araştırma kapsamında yer alan bir diğer parametre yaş gruplarının oyun elemanları ile ilişkisidir. Literatürde çeşitli kaynaklarda bu konu ile ilgili yaştan değişimiyle oyun tercihlerinin değiştiğini öne süren kaynaklar mevcuttur. Case-Smith ve Kuhaneck (2008) yaptıkları çalışmalar sonucunda 3-7 yaş arasındaki çocuklarda oyun tercihlerinin oldukça farklı olduğunu ve bunun yaştan farkından kaynaklandığını sonucuna varmışlardır. Scarlett ve diğerlerinin (2005) çalışmaları ise açık alan oyunlarında yaştan çocukların oyun tercihlerinde belirleyici olduğuna yönelik olmuştur.

Yaş gruplarına göre tasarım çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimleri için önemlidir ve çocukların gelişim evrelerine uygun tasarımlara yer verilmelidir. 2-5 yaş grubu gibi küçük yaş grupları için bilişsel gelişimlerini desteklemek ve yaratıcılık, hayal gücü becerilerini kuvvetlendirmek adına küçük ev tipi yapılar veya akum havuzları dramatik oyunu destekleyerek gelişimlerini sağlamaktadır. Fiziksel anlamda 2-5 yaş grubu için güvenlik, az risk içeren, yükseklikleri o yaş grubuna uygun elemanlar önerilirken, 5-12 yaş grubu için zorluklar içeren, motor becerileri geliştirmeye yönelik elemanlar önerilir.

Sosyal anlamda bakıldığında ise yaş ilerledikçe ortaya çıkan işbirliği, takım çalışması gibi durumlar gerektiren elemanların alanda bulunması çocukların sosyal gelişimleri için önemlidir (Preiser ve Smith, 2011).

Bu bilgileri destekleyici şekilde çalışmamızın bulguları da yaştan oyun elemanları seçiminde etkili olduğuna yöneliktir. Bulgularımızın sonucunda sabit oyun elemanları ve kule tipi oyun elemanları daha çok 3-5 yaş grubu tarafından tercih edilirken, parkur ve tırmanma elemanlarının 5-12 yaş grubu tarafından tercih edildiği görülmüştür.

Şekil 5.2’de görüldüğü üzere büyük yaş grubundaki çocuklar alanda yüksek tırmanma elemanlarında daha yoğun olarak bulunmaktadır.



Şekil 5.2: Alanda yaşın oyun elemanı seçimi üzerindeki etkisini gösteren fotoğraf.

Büyük yaş grubundaki çocukların daha çok fiziksel çaba gerektiren oyun elemanlarına yönelmeleri onların daha gelişmiş kas gücü ve motor becerilere sahip olmalarına dayandırılabilir. Aynı zamanda alandaki oyun elemanları U.S. Consumer Product Safety Comission’a göre (2010) gözlemlendiğinde, yaş gruplarının çoğunlukla tercih ettiği elemanların kendi yaş grubuna göre tasarlanmış elemanlar olduğu görülmüştür. Bu durum ise çocukların gelişimsel ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda oyun elemanı tasarımının önemini vurgulamaktadır.

Bulgular doğrultusunda çocuk oyun elemanı tercihlerinin oyun davranışlarını etkilediğini söylemek mümkündür. Bulgularda kule tipi, parkur ve tırmanma oyun elemanlarının çoğunlukla yapıcı oyunu, sabit oyun elemanlarının ağırlıklı olarak fonksiyonel oyunu desteklediği görülmüştür. Fakat diğer oyun davranışlarına göre sahada daha az gözlemlenen dramatik oyun oynayan çocukların büyük çoğunluğunun sabit oyun elemanı ve kule tipi oyun elemanını tercih ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum literatürde Frost’un (1986) söylemleri ile uyusmaktadır. Genelde sabit oyun elemanlarından oluşan geleneksel oyun alanlarında fonksiyonel oyun davranışları gerçekleşmektedir. Farklı tarz oyun alanlarında ise davranış değişiklikleri gözlemlenir (Frost, 1986). Hayward ve diğerleri de (1974) sabit oyun elemanlarının genellikle

çocuklara sınırlı aktivite imkanı ve oyun davranışı sağladığını söylemiştir. Literatürde yer alan Refshauge ve diğerlerinin (2013) söylemleri ise bulgularımızla birebir örtüşmektedir. Refshauge ve diğerleri (2013) bir çalışmada dönen sabit oyun elemanları, salıncaklar, kaydıraklar ve kule tipi oyun elemanlarında çocukların fonksiyonel oyun davranışını; oyun evi ve gemi şeklinde kule tipi oyun elemanlarında dramatik oyun davranışını, parkur tipi oyun elemanlarından oluşan kum oyun alanında ise yapıcı oyun davranışını sergiledikleri söylemiştir. Alanda yapılan çalışmalarda da gözlemlenen sonuçlar arasında Şekil 5.3'deki gibi sabit elemanlarda fonksiyonel oyun davranışı yaygındır.



Şekil 5.3: Alanda sabit oyun elemanının fonksiyonel davranışa yönelim etkisini gösteren fotoğraf.

Şekil 5.4 ise göstermektedir ki; yüksek tırmanma elemanları fotoğrafta görünen çocuk gibi yapının tepesine tırmanmayı hedefleyen çocuklar için yapıcı oyun davranışını desteklemektedir.



Şekil 5.4: Alanda tırmanma elemanının yapıcı davranışa yönelim etkisini gösteren fotoğraf.

Sonuç olarak Moore, Goltsman ve Iacofano'nun (1992) da söylediği ve bulgularımızın da gösterdiği gibi çocukların oynadığı oyunun kalitesi ve türü, oyun elemanlarının niteliklerine göre belirlenmektedir. Aynı şekilde Rubin ve Howe da (1985) çocukların oyun davranışlarının oyun elemanlarına göre şekillendiğini öne sürmüştür. Literatür altyapısı ve bulgulara dayanarak çocuk oyun alanlarının tasarımında bilişsel oyun davranışlarına uygun elemanların dengeli bir şekilde yerleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Fonksiyonel, yapıcı ve dramatic oyun literatürde de belirtildiği üzere farklı davranışları ve yetenekleri geliştirmektedir. Fonksiyonel oyun genelde dil artikülasyonu gibi yetenekleri desteklerken, yapıcı oyun yaratıcılık ve odaklanma gibi ve dramatic oyun ise akademik başarılarını etkileyen çizim, yazma gibi yetenekleri de geliştirmektedir. Bu durum göz önüne alındığında fonksiyonel oyun davranışını destekleyen sabit oyun elemanlarının, yapıcı oyunu destekleyen kule tipi ve diğer elemanların ve dramatik oyunu destekleyen oyun evi veya sembolik kule tipi oyun elemanlarının alanlarda eşite yakın bir şekilde bulunması ve küçük oyun alanları olsa bile her bilişsel davranış destekleyen farklı elemanları alanda yer alması önemlidir. Sadece fonksiyonel oyunu destekleyen salıncak, kaydırak, tahteravalli gibi elemanların bulunduğu alanlar çocuk gelişimi için yetersiz kalacaktır.

Sosyal etkileşim açısından konuşacak olursak alanda yapılan gözlemler sonucu ulaşılan bulgular ışığında parkur, tırmanma ve kule tipi elemanlarda en çok görülen davranış türünün paralel davranış olduğu söylenebilir.

Şekil 5.5'te alanda yer alan parkur elemanlarında paralel oyun davranışı görülmüştür. Bu tarz alanlarda çocuklar kendi oyunlarına odaklanmış ve yanyana fakat etkileşime geçmeden oyunlarına devam etmişlerdir.



Şekil 5.5: Alanda parkur tipi oyun elemanının paralel davranışa yönelimini gösteren fotoğraf.

Şekil 5.6'da da görüldüğü üzere kalabalık kullanıma izin veren sabit oyun elemanları pozitif etkileşime oldukça olanak tanıyan yerler olmuştur.



Şekil 5.6: Alanda sabit tipte oyun elemanının pozitif davranışa yönelimini gösteren fotoğraf.

Sadece sabit oyun elemanlarında en fazla gözlemlenen sosyal etkileşim türü pozitif etkileşim ve tek başına bağımsız oyundur. Negatif etkileşim ise yüksek oranda sabit oyun elemanları ve kule tipi oyun elemanlarında eşit olarak gözlemlenmiştir. Bu durum Frost'un (1992) geleneksel oyun elemanları için öne sürdüğü 'Tek başına bağımsız oyunun en fazla gerçekleştiği alanlardır.' hipotezi ile örtüşmektedir. Naylor (1985) salıncak ve kaydıraklarda sözlü etkileşimin fazla olduğunu savunmuştur. Afsharlahoori ve Aoki (2007) de dönen platform gibi ve birden fazla çocuğa hizmet eden elemanların sosyal etkileşime en çok olanak sağlayan elemanlar olduğunu söylemişlerdir. Çalışmamızda da görüldüğü üzere pozitif ve negatif etkileşimin bu elemanların dahil olduğu grup olan sabit oyun elemanlarında fazla olması bu söylemi desteklemektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda bağımsız oyunun genellikle sabit ve bireysel kullanıma hitap eden elemanlarda görüldüğü gözlemlenmiştir. Bu tip elemanlar Şekil 5.7'de yer alan elemanlar gibidir.



Şekil 5.7: Alanda tek başına bağımsız oyunun görüldüğü elemanlar.

Paralel oyunun diğer çocuklarla birlikte olma imkanı sunan aynı zamanda bireysel olmayı sağlayan elemanlarda gerçekleştiği görülmektedir. Şekil 5.8’de bu elemanların Maltepe Orhangazi Şehir Parkı’ndaki örneklerinden bazılarını göstermektedir.



Şekil 5.8: Alanda paralel oyunun görüldüğü elemanlar.

Pozitif etkileşimin sosyal olarak paylaşılabilen ve çoklu kullanım sunan elemanlarda çoğunlukla görülmüştür. Çalışma alanındaki elemanların bazıları Şekil 5.9’te gösterilmiştir.



Şekil 5.9: Alanda pozitif etkileşimin görüldüğü elemanlar.

Negatif etkileşimin de sınırlı sosyal etkileşim sunan, çocukların elemanı kullanırken rekabete dahil oldukları oyun elemanlarında gerçekleştiği söylenebilmektedir. Şekil 5.10’de bu elemanların alandaki örnekleri görülmektedir.



Şekil 5.10: Alanda negatif etkileşimin görüldüğü elemanlar.

Fiziksel aktivite ise çalışma kapsamında araştırılan ve gözlemlenen bir diğer parametredir. Bulgular sonucunda oyun elemanlarının fiziksel aktivite ile kuvvetli bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Hareketsiz davranış gösteren çocukların büyük çoğunluğu sabit oyun elemanlarında, yürüyüş düzeyinde aktif olan çocuklar kule tipi oyun elemanlarında ve yüksek yoğunluklu fiziksel aktivite gösteren çocuklar ise parkur ve tırmanma elemanlarında gözlemlenmiştir.

Benzer şekilde Gubbels ve diğerkleri de (2012) benzer şekilde açık alandaki oyun elemanlarında çocukların fiziksel aktivite seviyelerini değerlendirdiklerinde, zıplama elemanları, tırmanma elemanları, kaydıraklar ve tüneller gibi oyun elemanlarının yüksek seviyede aktiviteyi barındırırken; salıncak gibi elemanların daha düşük seviyede aktiviteye yol açtığı sonucuna varmışlardır.

Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda yürütölen bu çalışma ile benzer şekilde Willenberg ve diğerkleri de (2010) gözlemleri sırasında tırmanma demirleri ve tırmanma elemanlarının aktivite seviyesinin diğerk alanlardan çok daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Farley ve diğerkleri de (2008) çalışmalarında tırmanma ve asılma gibi aktiviteleri içeren elemanların fiziksel aktiviteyi daha yüksek derecelerde teşvik ettiğini keşfetmişlerdir.

Fakat Brown ve Burger (1984) bir kreşte yaptıkları gözlemde Maltepe'de yapılan çalışmanın aksine parkur tipi oyun elemanının, kule tipi oyun elemanından daha düşük seviyede aktiviteye yönelttiğini gözlemlemiştir. Ancak bu durum kullanıcıların yaşları ile de açıklanabilir, çünkü kullanıcılar 3-4 yaş grubundadır ve daha önceki yaş grubu ile ilgili gözlemlerde de bulunduğı üzere bu yaş grubu kule tipini daha çok tercih etmektedir.

Bu gözlemler sonucunda kaydırak, salıncak ve dönen elemanlar gibi elemanların en düşük fiziksel çabayı gerektirdiğı ortaya çıkmaktadır (Şekil 5.11). Parkur ve tırmanma elemanları ise dinamik ve yüksek aktiflik gerektiren elemanlar olarak adlandırılabilir (Şekil 5.12).



Şekil 5.11: Alanda düşük fiziksel aktivitenin göröldüğü elemanlar.



Şekil 5.12: Alanda yüksek fiziksel aktivitenin görüldüğü elemanlar.

Czalczynska-Podolska (2014) çocuk oyun elemanlarının her birinin farklı etkileri olduğunu ve oyun alanlarında her elemanın oyunun oynanabilirliği, sosyalleştirmesi gibi değerler üzerinde farklı neticelerle sonuçlandığını belirtmiştir. Bu bilgi ise araştırmamızın sonuçlarında ortaya çıkan çocuk oyun elemanları ile bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışların ilişkili olduğu durumu ile örtüşmektedir.

Tüm bu gözlemler sonucunda yaş, bilişsel davranış, sosyal etkileşim ve fiziksel aktivite parametrelerinin oyun elemanlarının seçimi ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Oyun alanı ve oyun elemanı tasarımında bu parametrelere dikkat edilmesi ve farklı tipte davranışları destekleyen, çeşitli yelpazede oyun elemanları ile alanların oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan cinsiyetin oyun elemanı seçiminde etkili olmadığı ve bu parametrenin oyun elemanları seçiminde dikkate alınmaması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

6. SONUÇ

Literatürde açıklandığı üzere oyun çocukluk döneminin yapı taşlarından biridir ve oyunun çocuk gelişimine farklı açılardan katkıları bulunmaktadır. Oyun, çocukların yaratıcılık, problem çözme, düşünme ve sorgulama gibi becerilerine faydalı olarak bilişsel gelişimlerini destekler. Oyun sırasında çocuklar empati, kurallara uyma, paylaşma, işbirliği gibi olguları öğrenerek sosyalleşirler. Oyun sırasında gerçekleştirdikleri fiziksel aktivite ile ince ve kaba motor becerileri, koordinasyonları, dayanıklılık ve kas kütleleri, dengeleri gelişir.

Bu çalışmada açık alan çocuk oyun elemanları ile çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel davranışları ve yaş ile cinsiyetin bu elemanlar ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu parametrelerin oyun alanı tasarımına etkilerinin önemi ortaya çıkarılmıştır. Bulgular açıkça bilişsel oyun davranışı, sosyal etkileşim, aktivite düzeyi ve yaş ile oyun elemanlarının ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, çocukların açık alanlardaki oyun elemanı tercihleri ile bilişsel, sosyal ve fiziksel oyun davranışları arasındaki ilişki incelemiştir. Bulgular, yaş grubu ile oyun elemanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir; küçük yaş grubu daha çok sabit elemanları ve parkurları tercih ederken, büyük yaş grubu tırmanma ve denge gerektiren elemanlara yönelmiştir. Cinsiyet değişkeni ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamış, bu durum mevcut oyun alanı tasarımının tüm cinsiyetleri kapsayacak şekilde planlandığını düşündürmektedir. Ayrıca oyun elemanları ile bilişsel oyun türleri, sosyal etkileşim biçimleri ve fiziksel aktivite düzeyleri arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Sabit oyun elemanları daha çok bağımsız ve hareketsiz oyunlara sahne olurken, hareketli elemanlar yüksek düzeyde fiziksel aktivite ve sosyal etkileşim sağlamıştır.

Bu bulgular, oyun alanı tasarımında yaşa uygunluk, gelişimsel ihtiyaçlara cevap verme ve kapsayıcılık ilkelerinin dikkate alınmasının çocukların çok yönlü gelişimini destekleyeceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, mevcut literatür ile karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde önemli benzerlikler ve katkılar sunmaktadır. Örneğin, bu çalışmada cinsiyetin oyun elemanı tercihi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, O'Connor ve diğerleri (2017) ile Reimers ve diğerlerinin (2018) çalışmalarındaki benzer bulgularla örtüşmektedir. Bu yönüyle mevcut literatürü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte, literatürde yaşla birlikte oyun tercihlerinin değiştiğini ifade eden çalışmalar bulunsa da (Case-Smith ve Kuhaneck, 2008; Scarlett ve diğ., 2005; Preiser ve Smith, 2011), yaş gruplarına göre belirli oyun elemanı tercihlerini istatistiksel olarak ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır. Bu yönüyle, bu çalışmada yaş gruplarına göre oyun elemanı tercihleri arasındaki anlamlı farkların ortaya konması, literatüre özgün ve alana katkı sağlayan bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Literatürde yer alan çalışmaların çoğunluğu oyun davranışlarını daha genel ölçekte ele alırken, bu çalışma farklı oyun davranışı türleri (bilişsel, sosyal, fiziksel) ile spesifik oyun elemanları arasındaki ilişkiyi detaylı biçimde ortaya koymuştur. Bulgular literatürle tamamen çelişen bir sonuç içermemekle birlikte, belirli farklılıklar varsa bunların çalışmanın bağlamı (örneğin gözlem yapılan parkın tasarım özellikleri, kültürel farklılıklar veya yaş grubu dağılımı) ile açıklanabileceği değerlendirilmektedir.

Bu çalışma oyun elemanları tasarımında dikkate alınması gereken kriterlere ışık tutmaktadır. Çocukların bilişsel gelişimlerine destek sağlamak amacıyla farklı bilişsel davranışlar gerçekleştirebilecekleri elemanları dengeli bir şekilde alanda sağlamanın önemi vurgulanmıştır. Aynı şekilde farklı sosyal ilişkileri deneyimleyebilecekleri ortamlar yaratmak gerekmektedir. Fiziksel aktivitelerini farklı düzeylerde gerçekleştirebilecekleri, farklı motor becerileri sergileyebilecekleri ve farklı kas gruplarını çalıştırabilecekleri elemanlar çocukların fiziksel gelişimlerine faydalı olacaktır. Oyun alanı tasarımında farklı yaş gruplarına hitap eden oyun elemanlarının kullanılması, alanı her yaştan çocuğa açmak için önemlidir.

Araştırma özelinde çocuk oyun elemanları ile bilişsel, sosyal ve fiziksel davranışlar alanda, detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma çocuk gelişiminde önemli yeri olan bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimin oyun elemanları ile bütüncül bir yaklaşım esas alınarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma, yalnızca İstanbul'daki Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda, belirli bir sosyoekonomik ve kültürel arka plana sahip kullanıcı kitlesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum, elde edilen

bulguların genellenebilirliğini sınırlamakta; farklı bölgelerde, farklı kültürel ve fiziksel çevre koşullarında yapılan benzer çalışmalarla desteklenme gerekliliğini doğurmaktadır. Ayrıca, gözlem yöntemiyle elde edilen veriler anlık davranışları yansıttığı için, çocukların oyun elemanlarını tercih etme nedenleri, motivasyonları veya duygusal yaklaşımları gibi daha derinlemesine psikolojik boyutlar kapsam dışı kalmıştır. Bununla birlikte, araştırma yalnızca tek bir mevsim ve sınırlı gözlem süresiyle yürütülmüş olup, yıl boyunca farklı hava koşulları ve dönemlerde yapılacak gözlemler farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu sınırlılıklara ek olarak, çalışmanın yalnızca kısa vadeli davranışlara odaklanmış olması da bir başka kısıtlayıcı unsurdur. Oyun elemanlarının çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkileri zaman içerisinde izlenerek daha kapsamlı şekilde değerlendirilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı coğrafi bölgeler, iklim koşulları ve kültürel gruplar dikkate alınarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, uzun süreli gözlem ve takip çalışmaları ile oyun elemanlarının çocukların gelişimsel süreçlerine olan etkileri daha derinlemesine incelenebilir. Nitel yöntemlerle çocukların ve ebeveynlerin oyun elemanlarına dair algı ve deneyimlerinin araştırılması da tasarım süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır. Son olarak, kapsayıcı tasarım ilkeleri doğrultusunda engelli bireylerin oyun alanlarını kullanımına dair özel çalışmalar yapılması da bu alanda önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Çalışma Maltepe Orhangazi Şehir Parkı'nda yürütülmüştür ve bu alan özelinde çocuk oyun elemanları incelenmiştir. Bu incelemenin yapılabilmesi için literatürde yer alan araçlar baz alınarak yeni bir gözlem aracı oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda ortaya çıkan veriler ışığında çalışmanın belediyeler, şehir planlayıcılar, tasarımcılar, endüstri ürünleri tasarımcıları için altlık olarak kullanılması hedeflenmiştir.

6.1 Tasarıma Yönelik Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, yalnızca büyük ölçekli kent parklarının değil, küçük ölçekli mahalle parklarının da çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimini destekleyecek nitelikte tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Mahalle parkları, çocukların günlük yaşamda sıklıkla erişebildiği, oyunla gelişimlerini destekleyebilecekleri önemli kamusal alanlardır. Bu nedenle, sınırlı alana sahip olsalar da oyun davranışlarının çeşitliliğini destekleyecek şekilde planlanmaları büyük önem taşımaktadır.

Öncelikle, farklı oyun davranışlarına (fonksiyonel, yapıcı ve dramatik) karşılık gelen oyun elemanlarının mahalle parklarında bir arada bulunması gereklidir. Her oyun türü, çocukların farklı becerilerini desteklemekte; bu nedenle mekânda yalnızca salıncak, kaydırak gibi fonksiyonel davranışı teşvik eden donatılarla sınırlı kalınmamalı; aynı zamanda dramatik oyunu destekleyen oyun evleri ya da sembolik yapılar ile yapıcı oyuna olanak tanıyan tırmanma ve parkur elemanları da dengeli şekilde yerleştirilmelidir. Küçük alanlarda bu davranışlara hitap eden çok işlevli elemanlar kullanmak, mekânsal verimlilik açısından da fayda sağlayacaktır.

Ayrıca park tasarımında yaş gruplarına uygunluk gözetilmeli; 3-5 yaş ve 5-12 yaş gruplarının ihtiyaçları doğrultusunda farklı zorluk seviyelerine sahip oyun elemanları tercih edilmelidir. Oyun alanının mekânsal olarak bölümlendirilmesi, çocukların gelişim düzeylerine uygun alanlarda güvenli ve etkili oyun deneyimi yaşamalarını sağlar. Bununla birlikte, tüm çocukların eşit şekilde faydalanabileceği kapsayıcı ve cinsiyet ayrımı gözetmeyen bir tasarım anlayışı benimsenmelidir. Farklı cinsiyetlere veya kalıplaşmış rollere hitap eden renk ve form seçimlerinden kaçınılmalı; tüm çocuklara eşit katılım hakkı tanıyacak nötr ve kapsayıcı çözümler sunulmalıdır.

Oyun elemanlarının desteklediği oyun davranışlarının çocuklar ve ebeveynler tarafından daha kolay anlaşılabilmesi amacıyla, her bir elemanın üzerine ilgili davranışı simgeleyen sembollerin işlenmesi önerilmektedir. Bu öneri, tarafımdan çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Bu semboller, her oyun elemanının hangi oyun türünü desteklediğini sade ve anlaşılır bir şekilde gösterecek biçimde hazırlanabilir.

Bu uygulama, sadece çocukların yönlendirilmesine değil, aynı zamanda ebeveynlerin de oyun davranışları hakkında bilinçlenmesine katkı sağlar. Böylece mahalle parkları, yalnızca oyun oynanan mekânlar olmaktan çıkarak, çocuk gelişimi hakkında eğitici ve farkındalık artırıcı bir rol de üstlenmiş olur.

Çizelge 6.1’de sunulan ikonlar, yaş gruplarını (3–5 yaş ve 5–12 yaş) ve bilişsel, sosyal, fiziksel oyun davranışlarını temsil etmektedir.

Çizelge 6.1: Oyun türlerini simgeleyen ikonlar.

İkonlar				
Yaş Grupları	 3-5 Yaş (Okul öncesi)		 5-12 Yaş (Okul çağı)	
Bilişsel Oyun Türleri	 Fonksiyonel	 Yapıcı	 Dramatik	
Sosyal Oyun Türleri	 Tek başına	 Paralel	 Pozitif	 Negatif
Fiziksel Oyun Türleri	 Hareketsiz	 Yürüyen	 Çok aktif	

Yaş grubu kategorisinde U.S Consumer Product Safety Comission'ın elemanların basamak yüksekliği, yerden yüksekliği vs. gibi özellikleri ele alınarak hazırladığı kılavuz dikkate alınarak bu yaş ifadeleri oyun elemanlarına işlenebilir. Bunun yanında bulgularımız sonucunda ortaya çıkan yaş sonuçları da hangi elemanlara hangi yaş grubu ikonunun ekleneceği konusunda da bilgi vermektedir.

Bilişsel oyun türleri dikkate alındığında sabit oyun elemanlarının en çok fonksiyonel, tırmanma ve kule tipinin en çok yapıcı, kule ve sabit oyun elemanlarının yine en çok dramatik oyuna yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Bu elemanlar arasında sabit oyun elemanlarından tekrara dayalı hareket gerektiren kaydırak, salıncak veya dönen sabit elemanlar gibi elemanlar yüksek oranda fonksiyonel oyunu desteklemektedir. Zirveye

tırmanma hedefini destekleyecek veya bir yolun sonuna ulaşabilmeye itecek tırmanma ve kule tipi elemanların yapıcı oyunu desteklediği görülmüştür. Kapalı veya yarı kapalı alanlara sahip, oturma veya bekleme bölümleri gibi bölümleri olan sabit ve kule tipi elemanlar genellikle dramatik oyunun görüldüğü elemanlar olmuşlardır.

Sosyal oyun açısından bakıldığında alanda en çok paralel oyun görülmüş, fakat tek başına oyun ve pozitif etkileşim en çok sabit elemanlarda, negative etkileşim ise en çok sabit ve kule tipi elemanlarda görülmüştür. Tek başına oyun genelde bağımsız olmaya iten veya tek kullanılabilen sabit elemanlarda görülmüştür. Paralel oyun genellikle büyük birden fazla çocuğun aynı anda kullanabileceği fakat kendi amacına odaklanabileceği sabit, parkur, tırmanma ve kule tipi elemanlarda görülmüştür. Çoklu dönen sabit elemanlarda, çoklu kaydıraklarda çocuklar birbirleri ile etkileşime girebilmelerine daha çok olanak sağladığı için pozitif etkileşime geçmişlerdir. Fakat rekabet, sıra bekleme, itiş kakışın yaşandığı elemanlarda ise negative etkileşimler görülmüştür.

Fiziksel açıdan sabit elemanlar en düşük fiziksel aktiviteyi, kule tipi en fazla orta düzey aktiviteyi ve tırmanma ve parkur elemanları ise en yüksek fiziksel aktiviteyi desteklemiştir.

Sonuç olarak, mahalle parklarının tasarımında yalnızca fiziksel düzenlemeler değil, aynı zamanda oyun davranışlarını görünür ve anlaşılır kılacak bilgilendirici araçlar da entegre edilmelidir. Oyun elemanlarının hangi becerileri desteklediğini açıkça gösteren sembollerle desteklenen alanlar, çocukların gelişimini desteklediği kadar kullanıcıların farkındalığını da artıracaktır. Bu yaklaşım, parkların sadece eğlence değil aynı zamanda eğitim ve gelişim alanları olarak değerlendirilmesini sağlayacak; böylece çocuk dostu ve kapsayıcı kamusal alanların yaygınlaşmasına katkı sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Afsharlahoori, F., & Aoki, H.** (2007). Study on outdoor playground equipment and children's social and physical development. *International Association of Societies of Design Research*, 1-21.
- Amouzegar, Z., Naeini, H. S., & Jafari, R.** (2010). Design principle of playgrounds' equipments and spaces for children: An interaction education approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 1968–1971. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.265>
- Anne, D. R., Ulrika, K. S., & Lise, S. P.** (2013). Play and Behavior Characteristics in Relation to the Design of Four Danish Public Playgrounds. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 22–48. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0022>
- Axline, V.** (1947). *Play therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Ayan, S. ve Memiş, U. A.** (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Bedeb Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149.
- Ayan, S. & Ulaş, M.** (2015). Türkiye’de kullanılan oyun alanı donatılarının gelişmiş ülkelerdeki modellere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (3), 130–145. <http://playworldsystems.com/>
- Banumathe, K. R., Ram, V. I., Pinto, A., & Jonathan, S.** (2012). An observational study on sensory based outdoor play preferences in children aged between 3-12 years: A preliminary study. *International Journal of Current Research and Review*, 04(17), 20–28.j
- Barbour, A. C.** (1999). The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 75–98.
- Bergen, D.** (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), retrieved from <http://www.ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen>
- Berk, L. E.** (1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30–39.
- Berndt, T.J.** (2004): Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*. 50 (3) , 206-223.
- Bilton, H.** (2002). *Outdoor Play in the Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Bilton, H.** (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. Routledge.

- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Martensson, F., Raustorp, A., Yuen, K., & Wester, U.** (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42 (4), 301–308.
- Bredenkamp, S. and Copple, C. (Ed.)** (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth to Age 8*, (Rev. Baskı). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown, J. G., & Burger, C.** (1984). Playground designs and preschool children's behaviors. *Environment and Behavior*, 16(5), 599–626. <https://doi.org/10.1177/0013916584165004>
- Brown, S.** (2009). *Play – How It Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. London: Avery.
- Bruce, T.** (1987) *Early Childhood Education*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruce, T.** (2005) *Early Childhood Education* (3rd edn). London: Hodder Arnold.
- Bruner, J. S.** (1972). Nature and Uses of Immaturity. *American Psychologist* 27 (8): 1-60.
- Campbell, S. D., & Frost, J. L.** (1985). The effects of playground type on the cognitive and social play behaviors of grade two children. In J. L. Frost & Sunderlin (Eds.), *When children play*. ACEI.
- Can, A.** (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Case-Smith, J., & Kuhaneck, H. M.** (2008). Play Preferences of Typically Developing Children and Children With Developmental Delays Between Ages 3 and 7 Years. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 28(1), 19–29.
- Casey, T.** (2007). *Environments for outdoor play: A practical guide to making space for children*. Paul Chapman Publishing.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M.** (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 136–141.
- Ceppi, G. and Zini, M.** (1998). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Cavriago: Reggio Children.
- Christensen, P., & James, A.** (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2. baskı). London: Routledge.
- Cole-Hamilton, I., Gill T.** (2002) *Making the case for play: building policies and strategies for school aged children*. London, National Children's Bureau
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C.** (2006). Social and non-social play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Ed.), *Play from birth to twelve: Context, perspectives, and meaning* (2. baskı, ss. 75–86). Garland Press.

- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A.** (2011). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press.
- Czalczyńska-Podolska, M.** (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.006>
- Davidson, J.** (1998). Language and play: natural partners. In D. Fromberg & D. Bergen (Ed.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (ss. 175–184). New York: Garland.
- Duman, G., & Temel, Z. F.** (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 279–298.
- Dyment, J. E., Bell, A. C., & Lucas, A. J.** (2009). The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies*, 7(3), 261–276. doi:10.1080/14733280903024423
- Dyment, J., & O'Connell, T. S.** (2013). The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children. *Children's Geographies*, 11(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812272>
- Eberle, S. G.** (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6(2), 214–233. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1023799.pdf>
- Erikson, E. H.** (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Escalante, Y., García-Hermoso, A., Back, K., & Saavedra, J. M.** (2014). Playground designs to increase physical activity levels during school recess: A systematic review. *Health Education & Behavior*, 41(2), 138–144.
- Farley, T. A., Meriwether, R. A., Baker, E. T., Rice, J. C., & Webber, L. S.** (2008). Where Do the Children Play? The Influence of Playground Equipment on Physical Activity of Children in Free Play. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 319–331.
- Fein, G., Ardila-Rey, A., & Groth, L.** (2000). The narrative connection: Stories and literacy. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 27–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fjørtoft, I., Kristoffersen, B., & Sageie, J.** (2009). Children in schoolyards: Tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. *Landscape and Urban Planning*, 93(3–4), 210–217. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2009.07.008>
- Fjørtoft, I., & Sageie, J.** (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1–2), 83–97.
- Flannigan, C., & Dietze, B.** (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60.

- Flick, Uwe.** (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London, Sage Publications.
- Fosnot, C., Forman, G., Edwards, C., & Goldhaber, J.** (1988). The development of the balance concept and its enhancement through stopped action video feedback. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(1), 1–26.
- Fromberg, D.** (1999). A review of research on play. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research*, 3rd ed. (pp. 27–53). New York: Teachers College Press.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Ed.).** (2006). *Play From Birth to Twelve Second Edition* (2nd ed.). Routledge.
- Frost, J. L.** (1986). Children's playgrounds. In G. Fein & M. Rivkin (Ed.), *The young child at play: Reviews of research* (4). National Association for the Education of Young Children.
- Frost, J. L.** (1992). *Play and playscapes*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Frost, J. L., & Campbell, S.** (1985). Equipment choices of primary-age children on conventional and creative playgrounds. In J. L. Frost & S. Sunderlin (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Play and Play Environments* içinde. Association for Childhood Education International.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., Reifel, S.** (2005). *Play and child development* (2nd ed.). Columbus, Ohio: Prentice–Hall/Merrill.
- Goddard-Blyth, S.** (2000). First steps to the most important ABC. *Times Educational Supplement*, p. 23.
- Google Earth.** (2025, Mart 21). *İBB Orhangazi Şehir Parkı, Maltepe/İstanbul [Uydu görüntüsü]*. 40°54'54.01"K 29°6'56.24"D, 2.31 km yükseklik. © 2025 Google, Image © 2025 Airbus. <https://earth.google.com/web/>
- Goltsman, S.** (2001). Outdoor Play Settings: An Inclusive Approach. Preiser, W. F. E., & Smith, K. H. (Ed.), *Universal design handbook* (2. baskı ss. 227) içinde.
- Gramza, A. F., Corush, J., & Ellis, J.** (1972). Children's play on trestles differing in complexity: A study of play equipment design. *Journal of Leisure Research*, 4(4), 303–311.
- Greenman, J.** (2005). *Caring spaces, learning places*. Redmond, WA: Exchange Press, Inc.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T.** (2007). *Doing research with children* (2. baskı). London: SAGE Publications.
- Gubbels, J. S., van Kann, D. H. H., & Jansen, M. W. J.** (2012). Play equipment, physical activity opportunities, and children's activity levels at childcare. *Journal of Environmental and Public Health*, 2012, 4–6. <https://doi.org/10.1155/2012/326520>
- Güven Özbay, E.** (2019). Çocuk Hakları Perspektifinden Hızlı ve Çarpık Kentleşmenin Sonuçlarının Çocuk Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi. *Çocuk Ve Medeniyet Dergisi*, 4(8).

- Hammond, D.** (2019). Oyun önemlidir. P. Derviş ve S. Gürdoğan (Ed.), *Şehirde oyun* (ss. 154-165) içinde. Superpool Yayınları.
- Hayward, D.G., M. Rothenberg, and R.R. Beasley** (1974). "Children's Play and Urban Playground Environments: A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types. *Environment and Behavior* 6(2), 131-168.
- Henniger, M. L.** (1977). *Free play behaviors of nursery school children in an outdoor and indoor environment* (Doktora tezi). University of Texas at Austin.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D.** (1979). Child psychology: A contemporary viewpoint (2. baskı, ss. 481–482). McGraw-Hill.
- Howes, C., & Matheson, C. C.** (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology*, 28(6), 961–974.
- Hughes, B.** (1996). *A playworker's taxonomy of play types*. London: PLAYLINK.
- Hughes, B.** (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. London: Routledge.
- Hughes, B.** (2002), *The First Claim – Desirable Processes*. Cardiff: Play Wales.
- Humphreys, A., & Smith, P. K.** (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. In P. Smith (Ed.), *Play in animals and humans* (ss. 241-270). Oxford: Blackwell.
- Hyndman, B.** (2015). Where to next for school playground interventions to encourage active play? An exploration of structured and unstructured school playground strategies. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8 (1), 56–67.
- Isaacs, S.** (1929). *The nursery years*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R.** (2005). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade* (4th ed.). Prentice Hall.
- James, J., Pringle, A., Mourton, S., & Roscoe, C. M. P.** (2023). The effects of physical activity on academic performance in school-aged children: A systematic review. *Children*, 10(6). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/children10061019>
- Janssen, I., & Leblanc, A. G.** (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jarrell, R.** (1998). Play and its influence on the development of young children's mathematical thinking. In D. Fromberg & D. Bergen (Ed.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (ss. 56–68). New York: Garland.
- Kilvington, J., & Wood, A.** (2016). *Gender, sex and children's play*. Bloomsbury Academic.

- Kim, S. Y.** (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, 29(3), 175–191.
- Kinder, C. J., Nam, K., Kulinna, P. H., Woods, A. M., & McKenzie, T. L.** (2023). System for Observing Play and Leisure Activity in Youth: A Systematic Review of US and Canadian Studies. *Journal of School Health*, 93(10), 934–963. <https://doi.org/10.1111/josh.13345>
- Klarin, M.** (2015). Social interaction among children in play activities. *Early Childhood Education, International Research Report*, 109–125. <https://doi.org/10.18133/NYMEBPK.2015.01>
- Kohlberg, L.** (1968). Early education: A cognitive developmental view. *Child Development*, 39(4), 1014–1062.
- Korkut, C., Gültekin, P., & Özdede, S.** (2021). İstanbul Maltepe-Kartal kıyı şeridi örneğinde rekreasyonel kullanıcı memnuniyetinin belirlenmesi ve rekreasyon olanaklarının değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 2(17). <http://dergipark.gov.tr/journal/256/workflow/active>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P.** (2007). *Developmentally appropriate curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Krasnor, L. R., & Pepler, D. J.** (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. In K. Rubin (Ed.), *Children's play* (ss. 85–95). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kritchevsky, S., Proscott, E., & Walling, L.** (1969). *Planning environments for young children: Physical space*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Kuczaj II, S. A.** (1986). Language play. P. K. Smith (Ed.), *Children's play: Research developments and practical applications* içinde. London: Gordon and Breach.
- Landreth, G. L.** (1991). *Play therapy: The art of the relationship*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., Hakimi, S., Huang, W. Y., Janssen, I., Lee, M., Lim, H., Silva, D. A. S., & Tremblay, M. S.** (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9>
- Lester, S., & Russell, W.** (2008). *Play for a change*. London: National Children's Bureau (NCB).
- Lester, S., & Russell, W.** (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide* (Working Paper No. 57). Bernard van Leer Foundation.
- Lillard, A.** (1998). Playing with theory of mind. O. Saracho ve B. Spodek (Ed.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (ss. 11–33) içinde. Albany, NY: State University of New York Press.

- Mackett, R.** (2004). *Making children's lives more active*. London: University College London.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W.** (2008). Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36–63. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>
- McKenzie, T. L.** (2006). *SOPLAY system for observing play and leisure activity in youth: Description and procedures manual*. Erişim adresi: <https://activelivingresearch.org/soplay-system-observing-play-and-leisure-activity-youth>
- McKenzie, T. L., Cohen, D. A.** (2006). *SOPARC (System for Observing Play and Recreation in Communities): Description and procedures manual*. San Diego State University.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L.** (2000). Leisure-time physical activity in school environments: An observational study using SOPLAY. *Preventive Medicine*, 30(1), 70–77. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0591>
- Moore, R. C., Goltsman, S. M., & Iacofano, D. S.** (1992). *Play for all guidelines: Planning, designing and management of outdoor settings for all children*. Berkeley: MIG Communications.
- Naylor, H.** (1983). Design for outdoor play: An observational study. J. Frost ve S. Sunderlin (Ed.), *When children play* (ss. 103–113) içinde. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Naylor, H.** (1985). Outdoor play and play equipment. *Early Child Development and Care*, 19(1), 109–130.
- National Program for Playground Safety (NPPS).** (2010). *Handbook for public playground safety*. Washington, DC: U.S. Consumer Product Safety Commission.
- Nicholson, S.** (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, 62, 30–34.
- Norsworthy, N., & Whitley, M. T.** (1937). *The psychology of childhood*. New York: Macmillan, 132
- O'Connor, D., McCormack, M., Robinson, C., & O'Rourke, V.** (2017). *Boys and girls come out to play: Gender differences in children's play patterns*. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies. <https://library.iated.org/view/OCONNOR2017BOY>.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M.** (1989). Social and emotional development in a relational context. T. J. Berndt ve G. W. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development* içinde. New York: Wiley & Sons.
- Parten, M. B.** (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243–269.
- Parten, M. B.** (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136–147.

- Pellegrini, A. D.** (1991). *Applied child study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. D.** (2005) *Recess: Its Role in Education and Development*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H.** (1982). *The play of children: Current theory and research*. New York: S. Karger.
- Piaget, J.** (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J.** (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J.** (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Piaget, J.** (1983). Piaget's theory. P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* içinde. Wiley.
- Poulos, A., Wilson, K., Lanza, K., & Vanos, J.** (2022). A direct observation tool to measure interactions between shade, nature, and children's physical activity: SOPLAY-SN. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01355-4>
- Preiser, W. F. E., & Smith, K. H. (Ed.).** (2011). *Universal Design Handbook* (2. baskı). McGraw-Hill. Sayfa: 467-471.
- Refshauge, A. D., Stigsdotter, U. K., & Petersen, L. S.** (2013). Play and behavior characteristics in relation to the design of four Danish public playgrounds. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 22-48.
- Reimers, A. K., & Knapp, G.** (2017). Playground usage and physical activity levels of children based on playground spatial features. *Journal of Public Health (Germany)*, 25(6), 661–669. <https://doi.org/10.1007/s10389-017-0828-x>
- Reimers, A. K., Schoeppe, S., Demetriou, Y., & Knapp, G.** (2018). Physical activity and outdoor play of children in public playgrounds—Do gender and social environment matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(7), 2-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071356>
- Ridgers, N. D., Stratton, G., & McKenzie, T. L.** (2010). Reliability and validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play (SOCARP). *Journal of Physical Activity and Health*, 7(1), 17–25. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.1.17>
- Rogers, C. and J. Sawyer** (1998), *Play in the Lives of Children*, Washington, National Association for the Education of Young Children. In I. Cole-Hamilton, A. Harrop and C. Street, *The Value of Children's Play and Play Provision: A Systematic Review of the Literature*. London: New Policy Institute.
- Roskos, K., & Christie, J.** (2004). Examining the play–literacy interface: A critical review and future directions. E. Zigler, D. Singer ve S. Bishop-Josef (Ed.), *Children's play: The roots of reading* (ss. 95–124) içinde. Washington, D.C.: Zero to Three Press.

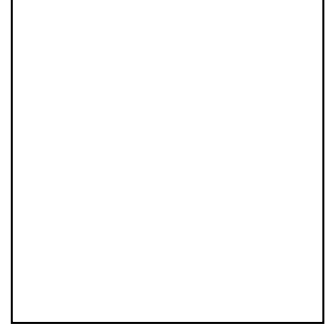
- Rubin, K. H.** (1977). *Play behaviors of young children*.
<https://www.researchgate.net/publication/230897717>
- Rubin, K. H.** (1982). Early play theories revisited: Contributions to contemporary research and theory. K. H. Rubin (Ed.), *The play of children: Current theory and research* (ss. 4–14) içinde. New York: S. Karger.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G.** (1998). Peer interaction, relationships, and groups. N. Eisenberg (Ed.), *The handbook of child psychology* (6. baskı, ss. 571–645) içinde. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B.** (1983). Play. P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Cilt 4, ss. 693–774) içinde. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., & Howe, N.** (1985). Toys and Play Behaviors: An Overview. *Young Children*, 32, 16–24.
- Rusk, R. R.** (1967). *A history of infant education*. London: University of London Press.
- Scarlett WG, Naudeau S, Salonijs-Pasternak D, Ponte I** (2005). *Children's Play*. London: SAGE Publications.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P., & Ball, D.** (2008). *Design for play: A guide to creating successful play spaces*. Play England.
<http://www.playengland.org.uk>
- Shaffer, D. R.** (2000). *Social and personality development* (4. baskı). UK: Wadsworth Thomson Learning.
- Singer, D. and Singer, J.** (1990) *The House of Make-Believe: Play and the Developing Imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singer, D. G., & Singer, J. L.** (2004). Encouraging school readiness through guided pretend games. E. Zigler, D. Singer ve S. Bishop-Josef (Ed.), *Children's play: The roots of reading* (ss. 175–188) içinde. Washington, DC: Zero to Three Press.
- Singer, J., & Lythcott, M.** (2004). Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. E. Zigler, D. Singer ve S. Bishop-Josef (Ed.), *Children's play: The roots of reading* (ss. 77–94) içinde. Washington, DC: Zero to Three Press.
- Smilansky, S.** (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. New York: John Wiley & Sons.
- Smilansky, S.** (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. E. Klugman ve S. Smilansky (Ed.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (ss. 18–42) içinde. New York: Teachers College Press.
- Smilansky, S., & Shefatya, L.** (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

- Smith, P. K., & Vollstedt, R.** (1985). Defining play: an empirical study of the relationship between play, and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042–1050.
- Smith, P. K.** (2005). Play. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Ed.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. Guilford Press.
- Smith, P. K.** (2010). *Children and play*. Wiley-Blackwell.
- Solomon, S. G.** (2005). *American playground: Revitalizing community space*. Lebanon: University Press of New England.
- Stanton-Chapman, T. L., Toraman, S., Morrison, A., Dariotis, J. K., & Schmidt, E. L.** (2018). An observational study of children's behaviors across two playgrounds: Similarities and differences. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.007>
- Stone, S. J., & Christie, J. F.** (1996). Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage (K-2) primary classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(2), 123–133.
- Sullivan, H. S.** (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton & Company, Inc.
- Susa, A. M., & Benedict, J. O.** (1994). The effects of playground design on pretend play and divergent thinking. *Environment and Behavior*, 25(4), 560–579.
- Takhvar, M., & Smith, P. K.** (1990). A review and critique of Smilansky's classification scheme and the "nested hierarchy" of play categories. *Journal of Research in Early Childhood*, 4, 112–122.
- The Encarta World English Dictionary.** (1999). Bloomsbury.
- Tudor-Hart, B.** (1955). *Toys, play and discipline in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul, 10
- Türk Dil Kurumu.** (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr>
- Van Eyck, A.** (2019). *Oyun donanımı tasarımı ve oyun alanlarının düzenlenmesi hakkında*. P. Derviş ve S. Gürdoğan (Ed.), *Şehirde oyun* (ss. 74-83) içinde. Superpool Yayınları.
- Veitch, J., Arundell, L., Hume, C., & Ball, K.** (2013). Children's perceptions of the factors helping them to be 'resilient' to sedentary lifestyles. *Health Education Research*, 28(5), 692–703.
- Veitch, J., Ball, K., Flowers, E., Deforche, B., & Timperio, A.** (2021). Children's ratings of park features that encourage park visitation, physical activity and social interaction. *Urban Forestry and Urban Greening*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126963>
- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K.** (2007). Children's perceptions of the use of public open spaces for active free-play. *Children's Geographies*, 5(4), 409–422.

- Vygotsky, L. S.** (1976). Play and its role in the mental development of the child. J. S. Bruner, A. Jolly ve K. Sylva (Ed.), *Play: It's role in development of evolution* (ss. 537–544) içinde. New York: Basic Books.
- Vygotsky, L.** (1978) *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, P.** (1991) *Early Childhood Playgrounds. Planning an Outside Learning Environment*. NSW: Pademelon Press Pty Ltd.
- Walsh, P.** (1993) 'Fixed equipment – a time for change', *Australian Journal of Early Childhood* 18(2), 23–9.
- Wardle, F.** (2000). Support constructive play in the wild: Guidelines for learning outdoors. *Child Care Information Exchange*, 133, 26–30.
- Weir, R. H.** (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.
- Wellhousen, K.** (2002). *Outdoor play, every day: Innovative play concepts for early childhood*. Albany, NY: Delmar.
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J. B., & Waters, E.** (2010). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(2), 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.02.011>
- Wilson, R.** (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.
- Wyver, S. R., & Spence, S. H.** (1999). play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419–444.



ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyad :İçim Gündoğan Ata

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2018, Yeditepe Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü
- **Lisans Yandal** : 2018, Yeditepe Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü

MESLEKİ DENEYİM:

- Peyzaj Mimarı: 2016-2018 Ada Botanik
- Peyzaj Mimarı: 2020-2022 Spiga Peyzaj Proje Danışmanlık
- İç Mimar: 2022-2023 Eurasia Stone
- Peyzaj Mimarı: 2023-2025 Nilufer Danis Studio
- Peyzaj Mimarı: 2025-halen Spiga Peyzaj Proje Danışmanlık

YÜKSEK LİSANS TEZİNDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

- **Gündoğan Ata İ.**, Bozkurt M. 2025. Understanding Play: How Playground Equipment Shapes Cognitive, Social, and Physical Behaviors in Children Aged 3–12: A Case Study in Maltepe Orhangazi City Park. *4th International Graduate Research Symposium – IGRS'25*, May 12–14, 2025, İstanbul, Türkiye.