

HER YERDE VE HERKES İÇİN OYUN

ULUSLARARASI OYUN KONGRESİ

BİLDİRİLER



ÜSKÜDAR
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI - 111

B Center for
Universal Education
at BODOLİNGES

DuygusalKas®
Türkiye güçlü ailelere güçlü çocuklar





**ÜSKÜDAR
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI**

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI - 111
ULUSLARARASI OYUN KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI

Editörler

Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER
Arş. Gör. Begüm GAMIŞ ÇİFTÇİ
Arş. Gör. Didem YANGIN YILDIRIM
Berre AYGÜN

Kapak ve Grafik Tasarım
Esra ULUTAŞ

ISBN

978-625-96402-7-3

Yayıncılık Sertifika No

69591

Baskı Tarihi

2025

Baskı Sayısı

1. Baskı

İletişim Bilgileri

www.uskudar.edu.tr – yayin@uskudar.edu.tr
Tel: 0216 400 22 22 / Faks: 0216 4741256
Altunizade Mah. Üniversite Sk. No: 14
Pk: 34662 Üsküdar / İstanbul / Türkiye

Copyright © 2025

Fikir ve Sanat Eserleri Yasası gereğince bu eserin yayın hakkı anlaşmalı olarak T.C. Üsküdar Üniversitesine aittir. Her hakkı saklıdır. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Bu kitabın hiçbir kısmı yayıncısının yazılı izni olmaksızın elektronik veya mekanik, fotokopi, kayıt ya da herhangi bir bilgi saklama, erişim sistemi ile çoğaltılamaz, dağıtılamaz ve satıŷa sunulamaz.

Bu kitap Uluslararası Oyun Kongresi bildirilerinden derlenmiş olup metinlerde yer alan her tür görüş ve düşüncenin sorumluluğu bildirinin yazarına aittir.

HER YERDE VE HERKES İÇİN OYUN PLAY FOR EVERYONE, EVERYWHERE

ULUSLARARASI OYUN KONGRESİ
INTERNATIONAL PLAY WONGRESS

TAM METİN KİTAPÇIK
FULL TEXT BOOKLET

Editörler

Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER
Arş. Gör. Begüm GAMIŞ ÇİFTÇİ
Arş. Gör. Didem YANGIN YILDIRIM
Berre AYGÜN

Editors

Prof. Nurper ÜLKÜER
Research Assistant Begüm GAMIŞ ÇİFTÇİ
Research Assistant Didem YANGIN YILDIRIM
Berre AYGÜN

1-3 Haziran 2025
1-3 June 2025

KONGRE KURULLARI

KONGRE ONURSAL BAŐKANLARI

- Prof. Dr. Nevzat TARHAN (*Üsküdar Üniversitesi Kurucu Rektörü*)
Prof. Dr. Nazife GÜNGÖR (*Üsküdar Üniversitesi Rektörü*)
Prof. Dr. A. Aktuğ ERTEKİN (*Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanı*)
Halide İNCEKARA (*Üsküdar Üniversitesi Rektör Danışmanı*)

KONGRE DÜZENLEME KURULU

- Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER (*Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı/Üsküdar Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜLALDI (*Kongre Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı/Üsküdar Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Pınar DEMİR ASMA (*Kongre Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı/Üsküdar Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Merve YÜKSEL KADIOĞLU (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)
Öğr. Gör. Elif İpek GÜNEY (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)
Öğr. Gör. Elif KONAR ÖZKAN (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)
Öğr. Gör. Neşe ŞEKERCİ (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)
Arş. Gör. Begüm GAMİŞ ÇİFTÇİ (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)
Arş. Gör. Didem YANGIN YILDIRIM (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)
Arş. Gör. Seher SAV (*Kongre Düzenleme Kurulu Üyesi/Üsküdar Üniversitesi*)

KONGRE BİLİM VE DANIŐMA KURULU

- Prof. Dr. Arzu Yükselen (*İstanbul Medipol Üniversitesi*)
Prof. Dr. Aygen Çakmak (*Kırıkkale Üniversitesi*)
Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Ayşe Fulya Maner (*Kırklareli Üniversitesi*)
Prof. Dr. Bedriye Tuğba Karaaslan (*İstanbul Okan Üniversitesi*)
Prof. Dr. Belma Tuğrul (*İstanbul Aydın Üniversitesi*)
Prof. Dr. Berrin Akman (*Hacettepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Cemal Onur Noyan (*Üsküdar Üniversitesi*)
Prof. Dr. Dilara Fatoş Özer (*İstanbul Bilgi Üniversitesi*)
Prof. Dr. Ebru Aktan Acar (*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*)
Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü (*Kocaeli Üniversitesi*)
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu (*Gazi Üniversitesi*)
Prof. Dr. Eunice Lumsden (*University of Northampton*)
Prof. Dr. Fatma Elif Ergin (*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*)
Prof. Dr. Fatma Oklan (*Sağlık Bilimleri Üniversitesi*)
Prof. Dr. Feyza Tantekin Erden (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)
Prof. Dr. Figen Turan (*Hacettepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Filiz Erbay (*KTO Karatay Üniversitesi*)
Prof. Dr. Gökben Hızlı Sayar (*Üsküdar Üniversitesi*)
Prof. Dr. Gülen Baran (*Ankara Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hale Dere Çiftçi (*İstanbul Arel Üniversitesi*)
Prof. Dr. Hüseyin Anılan (*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*)
Prof. Dr. Ingrid Pramling Samuelsson (*University of Gothenburg*)
Prof. Dr. İsmihan Artan (*Hacettepe Üniversitesi*)
Prof. Dr. Kezban Tepeli (*Selçuk Üniversitesi*)
Prof. Dr. Louise Zimanyi (*Royal Roads University*)
Prof. Dr. Mehmet Sağlam (*İnönü Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mehmet Toran (*İstanbul Kültür Üniversitesi*)
Prof. Dr. Mesude Atay (*Başkent Üniversitesi*)
Prof. Dr. Münevver Can Yaşar (*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nalan Kuru (*Bursa Uludağ Üniversitesi*)
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu (*Pamukkale Üniversitesi*)
Prof. Dr. Özkan Özgün (*Çukurova Üniversitesi*)
Prof. Dr. Rengin Zembat (*Maltepe Üniversitesi*)

- Prof. Dr. Selvinaz Saçan (*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi*)
Prof. Dr. Serap Erdoğan (*Anadolu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Serap Özbaş (*Beykent Üniversitesi*)
Prof. Dr. Servet Bayram (*İstanbul Medipol Üniversitesi*)
Prof. Dr. Sevim Savaşer (*Biruni Üniversitesi*)
Prof. Dr. Şehnaz Ceylan (*Karabük Üniversitesi*)
Prof. Dr. Yaşare Aktaş Arnas (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)
Prof. Dr. Yavuz Samur (*Bahçeşehir Üniversitesi*)
Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu (*Trakya Üniversitesi*)
Prof. Dr. Z. Fulya Temel (*Gazi Üniversitesi*)
Doç. Dr. Alper Yusuf Köroğlu (*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi*)
Doç. Dr. Asya Çetin (*Karabük Üniversitesi*)
Doç. Dr. Ayhan Babaroğlu (*Hitit Üniversitesi*)
Doç. Dr. Dilek Altun (*Boğaziçi Üniversitesi*)
Doç. Dr. Dudu Melek Er (*Atılım Üniversitesi*)
Doç. Dr. Elif Sezgin (*Mudanya Üniversitesi*)
Doç. Dr. Erhan Alabay (*Sağlık Bilimleri Üniversitesi*)
Doç. Dr. Gönül Şener (*Munzur Üniversitesi*)
Doç. Dr. İrem Pamuk (*Sağlık Bilimleri Üniversitesi*)
Doç. Dr. İsa Kaya (*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*)
Doç. Dr. Kızbes Meral Kılıç (*Akdeniz Üniversitesi*)
Assoc. Prof. Dr. Lucy Bassett (*University of Virginia*)
Doç. Dr. Melike Boztilki (*Sağlık Bilimleri Üniversitesi*)
Doç. Dr. Mine Göl Güven (*Boğaziçi Üniversitesi*)
Doç. Dr. Nazan Kaytez (*Çankırı Karatekin Üniversitesi*)
Doç. Dr. Nilay Dereobalı (*Ege Üniversitesi*)
Doç. Dr. Nur Akcanca (*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*)
Doç. Dr. Özge Metin Aslan (*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*)
Doç. Dr. Raif Zileli (*Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi*)
Doç. Dr. Seda Saraç (*Bahçeşehir Üniversitesi*)
Doç. Dr. Sırma Seda Bapoğlu Dümenci (*Tarsus Üniversitesi*)
Doç. Dr. Taşkın Taştepe (*Ankara Üniversitesi*)
Doç. Dr. Yaşar Barut (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*)
Assoc. Prof. Dr. Ziba Vaghri (*University of New Brunswick*)
Dr. Öğr. Üyesi Cumhur Güngör (*Afyon Kocatepe Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Çetin Çoban (*Sinop Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Didem Yücel (*İstanbul İstinye Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız (*İstanbul Medeniyet Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Güldalı Aybaş (*İstanbul Aydın Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Gündüz Güngör (*Kapadokya Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Habibe Dilsiz (*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Hamza Öz (*Yozgat Bozok Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Özaslan (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Sarı (*İstanbul Kent Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe Kılıçarslan (*İstanbul Topkapı Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Nursel Yılmaz (*Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Nurten Elkin (*İstanbul Gelişim Üniversitesi*)
Asst. Prof. Özge Kantaş (*St. John Fisher University*)
Dr. Öğr. Üyesi Semiha Füsün Akdağ Aycibin (*Üsküdar Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Karadeniz (*Avrasya Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Şule Namlı (*Artvin Çoruh Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Tansen Taygur Altıntaş (*İstanbul Gedik Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Vilda Barlas (*İstanbul Esenyurt Üniversitesi*)
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Yılmaz (*İstanbul İstinye Üniversitesi*)
Dr. Joanna Fortune (*Psikoterapist, Klinik Süpervizör, Oyun ve Ebeveynlik Üzerine Kitapların Yazarı*)
Dr. Siobhán Fitzpatrick (*Early Childhood Peace Consortium*)
Dr. Sweta Shah (*The Brookings Institution*)
Nebahat Boğut (*Uzm. Çocuk Gelişimi ve Eğitimcisi*)

CONGRESS BOARDS

CONGRESS HONORARY CHAIRS

- Prof. Dr. Nevzat TARHAN (*Üsküdar Üniversitesi Kurucu Rektörü*)
Prof. Dr. Nazife GÜNGÖR (*Üsküdar Üniversitesi Rektörü*)
Prof. Dr. A. Aktuğ ERTEKİN (*Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanı*)
Halide İNCEKARA (*Üsküdar Üniversitesi Rektör Danışmanı*)

CONGRESS ORGANIZING BOARD

- Prof. Nurper ÜLKÜER (*President of the Congress Organization Board/ Uskudar University*)
Asst. Prof. Demet GÜLALDI (*Vice President of the Congress Organization Board/ Uskudar University*)
Asst. Prof. Pınar DEMİR ASMA (*Vice President of the Congress Organization Board/ Uskudar University*)
Asst. Prof. Merve YÜKSEL KADIOĞLU (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)
Lecturer Elif İpek GÜNEY (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)
Lecturer Elif KONAR ÖZKAN (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)
Lecturer Neşe ŞEKERCİ (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)
Res. Asst. Begüm GAMIŞ ÇİFTÇİ (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)
Res. Asst. Didem YANGIN YILDIRIM (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)
Res. Asst. Seher SAV (*Congress Organization Board Member/ Uskudar University*)

CONGRESS SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

- Prof. Arzu Yükselen (*Istanbul Medipol University*)
Prof. Aygen Çakmak (*Kırıkkale University*)
Prof. Aysel Köksal Akyol (*Ankara University*)
Prof. Ayşe Fulya Maner (*Kırklareli University*)
Prof. Bedriye Tuğba Karaaslan (*Istanbul Okan University*)
Prof. Belma Tuğrul (*Istanbul Aydın University*)
Prof. Berrin Akman (*Hacettepe University*)
Prof. Cemal Onur Noyan (*Uskudar University*)
Prof. Dilara Fatoş Özer (*Istanbul Bilgi University*)
Prof. Ebru Aktan Acar (*Çanakkale Onsekiz Mart University*)
Prof. Elif Çelebi Öncü (*Kocaeli University*)
Prof. Esra Ömeroğlu (*Gazi University*)
Prof. Eunice Lumsden (*University of Northampton*)
Prof. Fatma Elif Ergin (*Ankara Yıldırım Beyazıt University*)
Prof. Fatma Oklan (*University of Health Sciences*)
Prof. Feyza Tantekin Erden (*Middle East Technical University*)
Prof. Figen Turan (*Hacettepe University*)
Prof. Dr. Filiz Erbay (*KTO Karatay University*)
Prof. Gökben Hızlı Sayar (*Uskudar University*)
Prof. Gülen Baran (*Ankara University*)
Prof. Hale Dere Çiftçi (*Istanbul Arel University*)
Prof. Dr. Hüseyin Anılan (*Eskişehir Osmangazi University*)
Prof. Ingrid Pramling Samuelsson (*University of Gothenburg*)
Prof. İsmihan Artan (*Hacettepe University*)
Prof. Kezban Tepeli (*Selçuk University*)
Prof. Louise Zimanyi (*Royal Roads University*)
Prof. Mehmet Sağlam (*İnönü University*)
Prof. Mehmet Toran (*Istanbul Kultur University*)
Prof. Mesude Atay (*Başkent University*)
Prof. Münevver Can Yaşar (*Alanya Alaaddin Keykubat University*)
Prof. Nalan Kuru (*Bursa Uludağ University*)
Prof. Nesrin Işıkoğlu (*Pamukkale University*)
Prof. Özkan Özgün (*Çukurova University*)
Prof. Rengin Zembat (*Maltepe University*)

- Prof. Selvinaz Saçan (*Aydın Adnan Menderes University*)
Prof. Serap Erdoğan (*Anadolu University*)
Prof. Serap Özbaş (*Beykent University*)
Prof. Dr. Servet Bayram (*İstanbul Medipol University*)
Prof. Sevim Savaşer (*Biruni University*)
Prof. Şehnaz Ceylan (*Karabük University*)
Prof. Yaşare Aktaş Arnas (*Hasan Kalyoncu University*)
Prof. Yavuz Samur (*Bahçeşehir University*)
Prof. Yeşim Fazlıoğlu (*Trakya University*)
Prof. Z. Fulya Temel (*Gazi University*)
Assoc. Prof. Alper Yusuf Köroğlu (*Karamanoğlu Mehmetbey University*)
Assoc. Prof. Asya Çetin (*Karabuk University*)
Assoc. Prof. Ayhan Babaroğlu (*Hitit University*)
Assoc. Prof. Dilek Altun (*Boğaziçi University*)
Assoc. Prof. Dudu Melek Er (*Atılım University*)
Assoc. Prof. Elif Sezgin (*Mudanya University*)
Assoc. Prof. Erhan Alabay (*University of Health Sciences*)
Assoc. Prof. Gönül Şener (*Munzur University*)
Assoc. Prof. İrem Pamuk (*University of Health Sciences*)
Assoc. Prof. İsa Kaya (*Fatih Sultan Mehmet Foundation University*)
Assoc. Prof. Kızbes Meral Kılıç (*Akdeniz University*)
Assoc. Prof. Lucy Bassett (*University of Virginia*)
Assoc. Prof. Melike Boztilki (*University of Health Sciences*)
Assoc. Prof. Mine Göl Güven (*Boğaziçi University*)
Assoc. Prof. Nazan Kaytez (*Çankırı Karatekin University*)
Assoc. Prof. Nilay Dereobalı (*Ege University*)
Assoc. Prof. Nur Akcanca (*Çanakkale Onsekiz Mart University*)
Assoc. Prof. Özge Metin Aslan (*Alanya Alaaddin Keykubat University*)
Assoc. Prof. Raif Zileli (*Bilecik Şeyh Edebali University*)
Assoc. Prof. Seda Saraç (*Bahçeşehir University*)
Assoc. Prof. Sırma Seda Bapoğlu Dümenci (*Tarsus University*)
Assoc. Prof. Taşkın Taştepe (*Ankara University*)
Assoc. Prof. Yaşar Barut (*Ondokuz Mayıs University*)
Assoc. Prof. Ziba Vaghri (*University of New Brunswick*)
Asst. Prof. Cumhuri Güngör (*Afyon Kocatepe University*)
Asst. Prof. Çetin Çoban (*Sinop University*)
Asst. Prof. Didem Yücel (*Istanbul İstinye University*)
Asst. Prof. Emine Ayyıldız (*Istanbul Medeniyet University*)
Asst. Prof. Güldal Aybaş (*Istanbul Aydın University*)
Asst. Prof. Gündüz Güngör (*Cappadocia University*)
Asst. Prof. Habibe Dilsiz (*Kirsehir Ahi Evran University*)
Asst. Prof. Hamza Oz (*Yozgat Bozok University*)
Asst. Prof. Hatice Ozaslan (*Ondokuz Mayıs University*)
Asst. Prof. Hüseyin Sari (*Istanbul Kent University*)
Asst. Prof. Menekse Kilicarslan (*Istanbul Topkapi University*)
Asst. Prof. Nursel Yılmaz (*Osmaniye Korkut Ata University*)
Asst. Prof. Nurten Elkin (*Istanbul Gelisim University*)
Asst. Prof. Ozge Kantas (*St. John Fisher University*)
Asst. Prof. Semiha Fusun Akdag Aycibin (*Uskudar University*)
Asst. Prof. Serkan Karadeniz (*Avrasya University*)
Asst. Prof. Şule Namlı (*Artvin Coruh University*)
Asst. Prof. Tansen Taygur Altıntaş (*Istanbul Gedik University*)
Asst. Prof. Vilda Barlas (*Istanbul Esenyurt University*)
Asst. Prof. Yasemin Yilmazer (*Istanbul İstinye University*)
Dr. Joanna Fortune (*Psychotherapist, Clinical Supervisor, Author of Books on Play and Parenting*)
Dr. Siobhán Fitzpatrick (*Early Childhood Peace Consortium*)
Dr. Sweta Shah (*The Brookings Institution*)
Nebahat Boğut (*Specialist Child Development and Educator*)

İçindekiler / Contents

Takdim 11

Introduction 13

BİLDİRİLER

Çocuk Gelişiminde Oyun Temelli Yaklaşımların Yayın Trendleri / Publication Trends of Play-Based Approaches in Child Development
Sırma Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ, Berna SİCİM SEVİM 15

Dijital Oyun Bağımlılığında Dijital Ebeveynlerin Önleyici Etkileri / Preventive Effects of Digital Parents on Digital Game Addiction
Hatice Kübra BAYLAN 24

Oyunla Büyüyen Ebeveynlik: Oyuncu Tutumun Çocuk Gelişimine Etkisi / Parenting That Grows Up with Play: The Effect of Playful Attitude on Child Development
Büşra AKÇAM BAYRAKTAR 33

Dijital Oyunların Çocuk Gelişimine Etkileri: Güncel Bulgular Işığında Bir Literatür Taraması/ The Effects of Digital Games on Child Development: A Literature Review in Light of Current Findings
Elif İpek GÜNEY, Aysel KÖKSAL AKYOL 39

Oyun ve Yaratıcılık: Yaratıcı Düşünmeyi Besleyen Oyun Temelli Deneyimler/ Play and Creativity: Play-Based Experiences That Nurture Creative Thinking
Buşra SEVİM 47

Dijital ve Geleneksel Oyunların Günümüzdeki Gelişmeler Açısından İncelenmesi / An Examination of Digital and Traditional Games in Terms of Current Developments Demet GÜLALDI, Asude GÜL, Ayşenur GENÇ, Gonca BAKAR	59
Bebek Kütüphanelerinde Oyun Uygulamaları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme / A Phenomenological Study on Play Practices in Baby Libraries Arzu AYDIN, Nida KILINÇ, Şehnaz CEYLAN	74
Bebek kütüphanesinde oyun deneyimi: Ebeveynlerin katılım sürecine dair nitel inceleme / Play experience in the baby library: A qualitative study of the participation process of parents Nida KILINÇ, Arzu AYDIN, Şehnaz CEYLAN	95
Oyunların Terapötik Etkisi: Bibliyometrik Bir Analiz / The Therapeutic Effect of Games: A Bibliometric Analysis Neslihan ÖZGÜL ÇAKMAK, Ender DURUALP	108
Risk Grubu Çocuklarda Gelişim ve İyileşme Aracı Olarak Oyun / Play as a Development and Healing Tool in Risk Group Children Selvinaz SAÇAN, Fatma OKLAN	118
Ebeveynlerin Gözünden Dijital Oyunlar ve Tersine Mentorluk Etkileşimi / Digital Games and Reverse Mentoring Interaction Through the Eyes of Parents Özge ÜNSEVER, Ebru AYDIN YÜKSEL	128
Dijital Oyunların Eğitsel Katkılarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi / Examining the Educational Contributions of Digital Games Based on Student, Teacher and Parent Opinions Fatma TURAN, Tolga TOPCUBAŞI, Sevda KISRİK	137
Annelerin Çevrimiçi Görüşmeler ile Desteklenmesinin Anne-Bebek Oyun Rutinlerine Etkisi / The Effect of Supporting Mothers with Online Interviews on Mother-Baby Play Routines Bağdagül SARIDAŞ, Gülen BARAN, Begüm GAMIŞ ÇİFTÇİ	145

Takdim

Değerli Katılımcılar, Kıymetli Bilim İnsanları ve Oyun Dostları,

Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nün ev sahipliğinde, 1–3 Haziran 2025 tarihleri arasında düzenlediğimiz **“Her Yerde ve Herkes İçin Oyun”** temalı Uluslararası Oyun Kongresi, Amerika, İrlanda, Etiyopya ve Bangladeş gibi farklı coğrafyalardan gelen akademisyen, araştırmacı ve uygulayıcıların katılımıyla, disiplinler arası güçlü bir iş birliği ve bilgi paylaşımı ortamı sunmuştur. Şimdi bu anlamlı buluşmanın bilimsel çıktısı olan bildiri kitapçığını sizlerle paylaşmanın kıvancını ve heyecanını yaşıyoruz.

Bu kongrede; çocuk gelişimi, psikoloji, sosyal hizmet, eğitim bilimleri, nörobilim ve sağlık bilimleri gibi farklı alanlardan uzmanlar bir araya gelmiş; 32 sözlü bildiri, 10 atölye, 18 oturum ve 39 konuşmacı ile oldukça zengin bir içerik sunulmuştur. Ulusal ve uluslararası düzeyde çok sesli bir akademik buluşma gerçekleştirilmiş; oyun odaklı, çok boyutlu bir tartışma zemini oluşmuştur.

Prof. Dr. Nevzat Tarhan'ın da ifade ettiği gibi:

“Çocuğun en ciddi işi oyundur. Erişkinin en ciddi işi ise, yaptığı işi oyun kolaylığında başarabilmesidir.”

Kongre Başkanımız Prof. Dr. Nurper Ülküer liderliğinde hazırlanan bu bilimsel etkinlik; oyunu yalnızca gelişimsel bir araç değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün anahtarı olarak ele almıştır.

Brookings Enstitüsü'nden Sweta Shah, oyunun evrensel ve dönüştürücü gücünü şu sözlerle vurgulamıştır:

“Oyun, bireyler beceri kazandıklarını fark etmeden pek çok beceriyi geliştirir. Beyinlerimiz yavaşlarsa da oyunla büyümeye devam eder.”

“Savaş döneminde, çocuklara savaş hissini azaltmak için ‘ağzlarında yumurta taşıma oyunu’ oynatılmıştı. Bu, bir direniş değil, bir dirilişti.” İstanbul Milletvekili Sayın Elif Esen’in savaş döneminde çocuklara oynatılan oyunlara ilişkin paylaşımı, oyunun iyileştirici ve dayanışmacı gücünü etkileyici biçimde yansıtmıştır.

Bu anlayışla şekillenen kongremizde, bildirimler aşağıdaki başlıklar altında derinlemesine tartışılmıştır:

- Erken çocuklukta oyun ve gelişim
- Afet ve kriz sonrası süreçlerde oyunla iyileşme
- Dijital oyunların olumlu ve olumsuz etkileri
- Yetişkinlikte ve yaşlılıkta oyun deneyimi
- Oyun yoluyla değer aktarımı ve yaratıcılık
- Oyun temelli eğitim ve sosyal-duygusal öğrenme
- Nesiller arası oyun ve toplumsal bağların güçlenmesi

Çocuk gelişiminin en kritik evresi olan 4–6 yaş dönemine odaklanan bildirimler; oyunun çocuklara kazandırdığı empati, sınır koyma, paylaşım ve disiplin gibi yaşam becerilerinin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bu kitapçıkta yer alan tüm bildirimlerin; akademisyenler, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için değerli bir kaynak olacağına inanıyoruz.

Kongremiz yalnızca bir akademik paylaşım platformu değil; aynı zamanda Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ile örtüşen, oyun temelli bir sosyal savunuculuk alanıdır. Kongre sürecine katkı sunan tüm kurul üyelerine, konuşmacılara, atölye yürütücülerine, kamu kurumlarına ve destekçilere içten teşekkür ederiz.

“Yaşamın her evresinde oyun, öğrenmenin, iyileşmenin ve birlikte var olmanın en doğal yoludur.”

Saygılarımızla,

Uluslararası Oyun Kongresi Düzenleme Kurulu
Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
Haziran 2025

Introduction

Esteemed Participants, Esteemed Scientists and Friends of Play,

Hosted by Üsküdar University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, the International Play Congress themed “**Play Everywhere and for Everyone**”, organized between June 1–3, 2025, provided a strong interdisciplinary collaboration and information sharing environment with the participation of academics, researchers and practitioners from different geographies such as America, Ireland, Ethiopia and Bangladesh. Now, we are experiencing the pride and excitement of sharing the proceedings book, which is the scientific output of this meaningful meeting, with you.

In this congress; experts from different fields such as child development, psychology, social work, educational sciences, neuroscience and health sciences came together; a very rich content was presented with 32 oral presentations, 10 workshops, 18 sessions and 39 speakers. A multi-voice academic meeting was held at national and international levels; a multi-dimensional discussion ground focused on play was formed.

Prof. Dr. As Nevzat Tarhan put it:

“The most serious job of a child is play. The most serious job of an adult is to be able to accomplish what they do with the ease of play.”

This scientific event, prepared under the leadership of our Congress President Prof. Dr. Nurper Ülküer, considered play not only as a developmental tool but also as the key to social transformation.

Sweta Shah from the Brookings Institution emphasized the universal and transformative power of play with the following words:

“Play develops many skills without individuals realizing that they are gaining skills. Even though our brains slow down, they continue to grow with play.”

“During the war, children were made to play the ‘carrying eggs in their mouths’ game to reduce the feeling of war. This was not a resistance, but a resurrection.” Istanbul Deputy Ms. Elif Esen’s sharing about the games played by children during the war impressively reflected the healing and solidarity power of play.

In our congress shaped with this understanding, the papers were discussed in depth under the following headings:

- Play and development in early childhood
- Recovery through play in post-disaster and crisis processes
- Positive and negative effects of digital games
- Play experience in adulthood and old age
- Transfer of values and creativity through play
- Play-based education and social-emotional learning
- Strengthening intergenerational play and social ties

The papers focusing on the most critical stage of child development, the 4–6 age period, once again revealed the importance of life skills such as empathy, setting boundaries, sharing and discipline that play provides to children. We believe that all the papers included in this booklet will be a valuable resource for academics, practitioners and policy makers.

Our congress is not only an academic sharing platform; it is also a play-based social advocacy area that overlaps with the Sustainable Development Goals (SDGs). We would like to sincerely thank all board members, speakers, workshop facilitators, public institutions and supporters who contributed to the congress process.

“In every stage of life, play is the most natural way to learn, heal and coexist.”

Best Regards,

International Play Congress Organizing Committee
Üsküdar University Faculty of Health Sciences Department of Child
Development

June 2025

ÇOCUK GELİŞİMİNDE OYUN TEMELLİ YAKLAŞIMLARIN YAYIN TRENDLERİ

Sırma Seda BAPÖĞLU DÜMENCİ¹, Berna SİCİM SEVİM²

¹ Doç. Dr., Tarsus Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi, Mersin, Türkiye, sedadamenci@tarsus.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2878-1120

² Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi, Zonguldak, Türkiye, bernasicim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4418-3024

Giriş

Doğumdan orta çocukluk dönemine ve sonrasına kadar oyun, çocukların gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Oyunlar; fiziksel ortamlar ya da kişinin kendi hayal gücü gibi çok çeşitli ortamlarda yer alabilir (Lai vd., 2008). Çocukların bakış açısından değerlendirildiğinde, özellikle erken çocukluk döneminde oyun ve öğrenme çoğu zaman birbirinden ayrı deneyimler olarak yaşanmaz (Samuelsson ve Carlsson, 2008). Erken çocukluk döneminde oyun çocuğunun gelişmesinde ve öğrenmesinde en önemli araçtır. Oyun ve öğrenme, çocukların günlük yaşamının ayrılmaz iki doğal unsurudur. Çocuklara en çok ne yapmaktan keyif aldıkları sorulduğunda, verilen yanıtların büyük çoğunluğu “oyun oynamak” yönündedir. Buna karşın, çocuklara yönelik eğitim süreçleri genellikle öğrenmeyi önceleyen ve yapılandırılmış etkinliklere dayanan bir anlayışla planlanmaktadır. Okul, genel olarak yalnızca bir öğrenme ortamı olarak kabul edilirken; okul öncesi eğitim ise çocukların bakış açısından daha çok oyunla özdeşleştirilmektedir (Kaytez ve Durualp, 2014). Oyun temelli öğrenme yaklaşımları, erken çocukluk döneminde bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyen etkili bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak oyun kavramı, kuramsal ve uygulamalı bağlamlarda farklı şekillerde tanımlanmakta ve bu yönüyle tartışmalı bir nitelik taşımaktadır (Leggett ve Newman, 2017). Doğrudan öğretim yaklaşımlarından farklı olarak, oyun temelli öğrenme çocuklara keşfetme, deneme ve kendini ifade etme fırsatları

sunarken, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerine ilişkin seçimler yapma konusunda onları güçlendirmektedir. Ancak, öğrenmenin oyun yoluyla desteklenmesine yönelik artan ilgiye rağmen, öğretmenlerin oyun temelli öğrenmeye dair algıları ile sınıf içindeki gerçek uygulamaları arasında belirgin tutarsızlıklar gözlemlenebilmektedir (Cheng, 2012). Oyun kavramının belirsiz ve çok yönlü doğası, uygulayıcıların oyun yoluyla öğrenmenin ilkelerini kavramalarını ya da bu yaklaşımı bütünüyle benimsemelerini zorlaştırmaktadır. Bu alanda çalışan araştırmacılar, özellikle öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkili olduğunda, oyuna net bir tanım getirmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir (Ailwood, 2003). Eğitimcilerin oyuna ilişkin yaklaşımları, çocukların tamamen kendi yönelimleriyle, herhangi bir yetişkin müdahalesi olmaksızın oyun oynamalarına olanak tanıyan anlayışlardan, yetişkinin belirli düzeylerde yönlendirme, katılım ve yapılandırma sağladığı etkileşimli modellere kadar çeşitlilik arz etmektedir (Connery vd., 2010).

Değişen ve gelişen çağın etkisiyle çocukların da ihtiyaçları değişmekte ve oyunla olan ilişkileri de bu değişimden etkilenmektedir. Bunun sonunda da bu değişim oyun türlerinde, içeriklerinde ve oyun temelli öğrenmede de etkisini göstermektedir. Bu çalışma ile çocuk gelişiminde oyun temelli öğrenme ve gelişim yaklaşımlarının akademik literatürdeki yayın eğilimlerini analiz etmek amaçlanmaktadır.

Araştırma soruları şunlardır:

- Yıllara göre araştırmaların sayısal dağılımları nasıldır?
- Ülkelere göre araştırmaların dağılımları nasıldır?
- Web of science kategorilerine göre araştırmaların dağılımları nasıldır?
- Araştırmaların yayınlandığı dergi türlerine göre dağılımları nasıldır?
- En çok atıf alan araştırmaların atıf ağı nasıldır?
- En sık kullanılan ortak kelimelerin yoğunluğu nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada, sistematik literatür taramasının bir alt kategorisi olan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmış ve veri kaynağı olarak WOS veri tabanından yararlanılmıştır. WOS, bilimsel dergiler, konferans bildirileri ve hakemli kitaplar gibi akademik kaynakların kapsamlı bir şekilde taranabildiği, akademik camiada oldukça yaygın olarak kullanılan bir veritabanıdır. Bu özellikleri nedeniyle, literatür taraması ve özellikle bibliyometrik analizlerin yürütülmesinde sıklıkla tercih edilmektedir (Agrifoglio vd., 2021). Bu yöntem, tekil dergilerde ya da bir grup dergideki eğilimlerin belirlenmesini mümkün kılmakla beraber bibliyometrik analiz, alan içindeki çalışmaların önemini gözler önüne sermesinin yanı sıra, bu çalışmaların hangi kurumlarca yürütüldüğünü ve performans temelinde nasıl bir gelişim gösterdiğini detaylı şekilde inceleme olanağı sunmaktadır (Mat vd., 2021).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada seçilen kriterler doğrultusunda WOS'ta yer alan araştırma makaleler bibliyometrik parametreler açısından analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz yöntemiyle; atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak yazar analizi, kaynakça eşleşmesi ve ortak kelime analizi gibi yaklaşımlar kullanılarak, bilimsel yayınlar arasındaki ilişki ve etkileşimler detaylı bir biçimde görselleştirilmiş, böylece ilgili alana dair kapsamlı bir perspektif sunulmuştur (Öztürk 2021).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin hazırlanma süreci üç temel aşamadan oluşmaktadır: (1) çalışma dizaynının oluşturulması, (2) verilerin analize uygun hale getirilmesi ve (3) verilerin analiz edilmesi. Veri toplama süreci, Nisan 2025 tarihinde Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, "Child development", "Play-based learning" ve "Play-based approach" anahtar kelimeleri ile oluşturulan alandaki çalışmalar taranmıştır. Tarama sonucunda toplam 50 akademik çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmalar üzerinden bibliyometrik veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Nisan 2025'e kadar yayınlanmış çocuk gelişiminde oyun temelli öğrenme ve oyun temelli yaklaşımlarla ilgili 50 çalışma bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Toplanan veriler, çalışmanın alt başlıkları doğrultusunda sınıflandırılmış ve analiz sonuçları VOSviewer (Sürüm 1.6.18) programı kullanılarak grafiksel olarak görselleştirilmiştir.

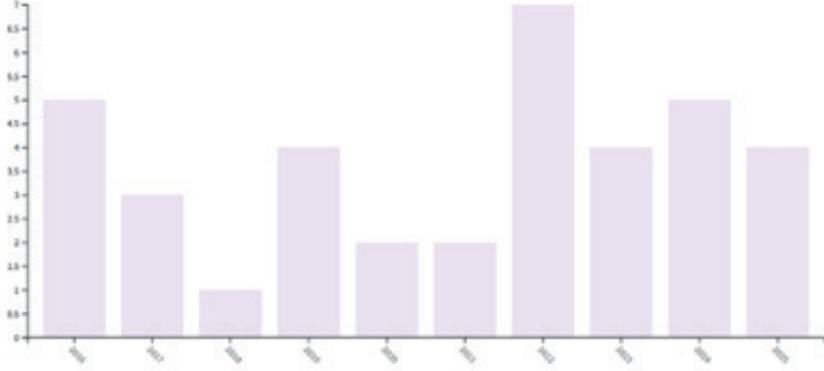
Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler, bibliyometrik analiz yöntemiyle grafik ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur. Öncelikle, araştırmalara ilişkin genel bulgular değerlendirilmiş; ardından yıllara, ülkelere, Web of Science kategorilerine ve dergilere göre dağılımlar belirlenmiştir. En çok atıf alan araştırmaların atıf ağı, en sık kullanılan anahtar kelimelerin yoğunlukları ve ortak yazarların ülkeler bağlamındaki iş birliği ağları gibi detaylı analizler yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Şekil 1'de, "Child development", "Play-based learning" ve "Play-based approach" anahtar kelimeleriyle oluşturulan araştırmaların 2016–2025 yılları arasındaki dağılımı incelenmiştir. Genel olarak, 2016 yılında yüksek bir araştırma yoğunluğu gözlenirken 2017–2018 döneminde düşüş yaşanmıştır. 2019'da tekrar bir yükseliş gerçekleşmiş, ancak 2020–2021'de küresel etkiler nedeniyle düşüş gözlemlenmiştir. 2022 yılı, bu alandaki araştırmaların zirve

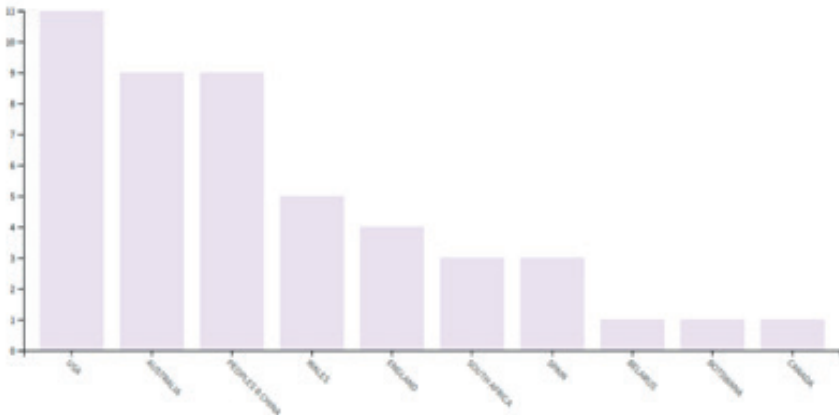
yaptığı yıl olarak öne çıkmakta ve çocuk gelişimi ile oyun temelli öğrenmeye olan ilginin bu dönemde en yüksek seviyeye ulaştığını göstermektedir. Son yıllarda (2023–2025) ise araştırma sayılarında hafif bir düşüş olsa da, genel olarak yüksek ve istikrarlı bir şekilde devam eden bir ilgi olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 1: Araştırmaların yıllara göre dağılımları



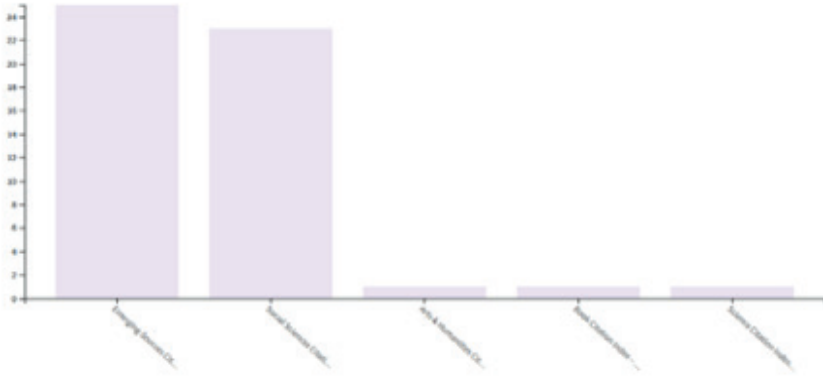
Şekil 2’de, araştırmaların Amerika, Avustralya ve Çin kaynaklı olduğu, Amerika Birleşik Devletlerinin 11 araştırmayla öne çıktığı gözlemlenmektedir. Diğer ülkeler (Belarus, Botswana, Kanada, Kolombiya, Danimarka, Ekvador, Almanya ve Endonezya) ise eşit şekilde ve daha düşük sayılarda temsil edilmiştir. İngiltere ise diğer ülkelerden daha yüksek sayıda araştırma (yaklaşık 4) ile dikkat çekmektedir. Genel olarak, Avustralya ve İngiltere bu alanda en fazla katkı sağlayan ülkeler olarak ön plana çıkmaktadır.

Şekil 2: Araştırmaların ülkelere göre dağılımları



Şekil 3'te araştırmaların Web of Science kategorilerine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaların en çok Emerging Sources Citation Index (24 araştırma) ve Social Sciences Citation Index (23 araştırma) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık, Arts & Humanities Citation Index, Book Citation Index ve Science Citation Index kategorilerinde yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır ve her biri yaklaşık 1'er çalışmayla temsil edilmektedir. Genel olarak, sosyal bilimler ve yeni çıkan kaynaklar kategorileri bu alandaki çalışmaların en yoğun yer aldığı alanlar olarak öne çıkmaktadır.

Şekil 3: Araştırmaların Web of science kategorilerine göre dağılımları



En fazla yayının yer aldığı dergiler ise 5 yayınlı "International Journal of Early Years Education" ve 4 yayınlı "Early Years" dergileri yer almaktadır. (Şekil 4)

Şekil 4: Araştırmaların yayın başlığına göre dağılımları



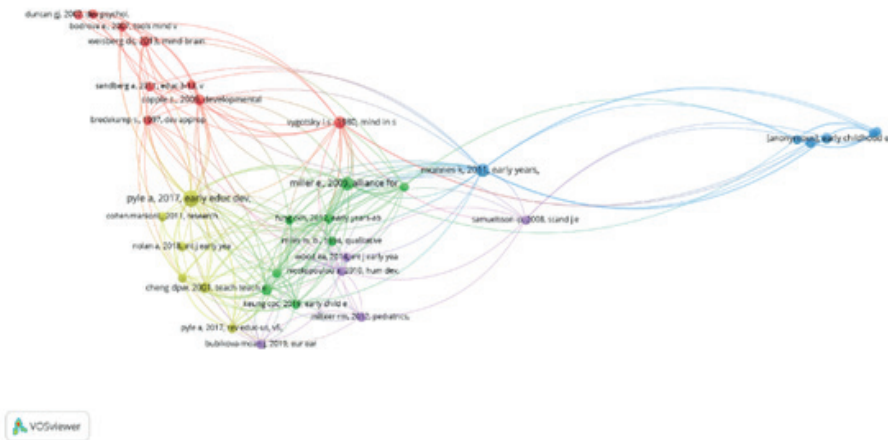
Özellikle sosyal bilimler ve eğitim odaklı dergiler, bu konudaki araştırmaların yayımlandığı başlıca dergiler olarak öne çıkmaktadır. Ancak bazı dergilerde yayınlanan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu, birkaç derginin ise daha yüksek yayın sayısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak, bu dağılım alanının dinamik ve farklı dergiler aracılığıyla zenginleştiğini ortaya koymaktadır (Şekil 5).

Şekil 5: Araştırmaların yayımlandığı dergi türlerine göre dağılımları



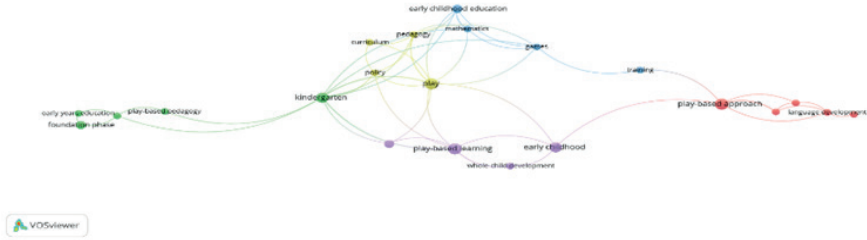
Şekil 6'ye göre referans ortak atfına ilişkin veriler vosviewer programındaki haritalandırmaya göre bir yazarın aldığı minimum atf sayısı için eşik sınırı 3 olarak belirlenmiş, koşulu sağlayan 34 araştırmacıdan beş küme, 2140 toplam bağlantı gücü saptanmıştır.

Şekil 6: Ortak atf ağ analizinin yoğunluğu



Ortak kelime analizi sonucunda en düşük yoğunluk olarak yeşil, orta yoğunluk olarak sarı, en yüksek yoğunluk ise kırmızı ile ifade edilmektedir. Oyun temelli yaklaşım, dil ve gelişim anahtar kelimeleri yer almaktadır (Şekil 7).

Şekil 7: En sık kullanılan ortak kelimelerin ağ analizi



Tartışma

Oyun, çocuklar için hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Lai ve ark. (2018) çocuk gelişiminde oyunun etkisinin incelendiği 43 araştırmada; yayımlandığı yıl, yaş grubu, oyun türü, kullanılan araştırma yöntemi ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, dijital olmayan oyunların okul öncesi yaştaki çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir. Çalışmaların %74,4'ü (32 makale) 4-6 yaş aralığına odaklanırken, kalan %15,5'i (11 makale) ise daha büyük çocuklara yöneliktir. Bu durum, toplanan çalışmaların çoğunlukla erken çocukluk dönemine odaklandığını açıkça göstermektedir. Bu araştırmada da benzer bulgular elde edilmiş olup "International Journal of Early Years Education" adlı dergide en çok araştırmaların yayınlanması ile erken çocukluk dönemineki çalışmaların yoğunluğuna işaret etmektedir. Benzer bir sonuçta anahtar kelimelerin yoğunluğunda karşılaşılmaktadır. Oyun temelli yaklaşım, dil ve gelişim kelimeleri yer almaktadır. Alanyazındaki araştırmaların çoğu erken çocukluk dönemine odaklanmıştır ve işlevsel oyunlar dışında geniş bir oyun yelpazesini kapsamaktadır. Oyun ve oyunun en temel birincil çıktısının da gelişim alanları olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve ilkokul dönemi çocuklarına yönelik araştırmaların bilişsel çıktılara odaklanmasının nedeni, erken dönemdeki bilişsel gelişimin ilerleyen dönemlerdeki okul başarısını ve genel başarıyı etkileyebileceği düşüncesi olabilir (Grantham-McGregor vd., 2007).

Sonuç

Bu araştırmada, çocuk gelişiminde oyun temelli yaklaşımların bilimsel literatürdeki yayın trendleri bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, oyun temelli öğrenmeye yönelik akademik ilginin özellikle erken çocukluk dönemine odaklandığını ve bu alandaki çalışmaların büyük ölçüde sosyal bilimler ile eğitim temelli dergilerde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. İncelenen yayınların çoğunluğu 2016–2025 yılları arasında

yayımlanmış olup, 2022 yılında bu alanda en yüksek yayın yoğunluğuna ulaşmıştır. Bu durum, çocuk gelişimi ve oyun temelli öğrenme ilişkisine yönelik akademik ilginin son yıllarda arttığını göstermektedir.

Ülkelere göre dağılımda, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve İngiltere'nin bu alana önemli katkılar sunduğu, araştırmaların ise çoğunlukla Emerging Sources Citation Index ve Social Sciences Citation Index kapsamında yayımlandığı görülmüştür. Atıf ve anahtar kelime analizleri, "oyun temelli yaklaşım", "dil" ve "gelişim" kavramlarının literatürde öne çıktığını göstermekte olup, araştırmaların erken çocukluk dönemine ve bilişsel gelişim çıktılarının incelenmesine yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, bu alanda yapılacak yeni çalışmaların yönlendirilmesi açısından da yol gösterici niteliktedir.

Kaynakça

1. Author(s). (2025). *Can we guide parents to be playful? The effect of stimulated parental playfulness on children's emotional competence*. Early Child Development and Care. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2465635>.
2. Author(s). (2024). *Playful Parenting Series | 13 reasons why: Play is a serious matter*. International Step by Step Association. <https://www.issa.nl/content/playful-parenting-series-13-reasons-why-play-serious-matter>
3. Barnett, L. A. (2021). *Playful parenting and child development: A relational perspective*. Journal of Play and Development, 8(2), 145–162. <https://doi.org/10.1037/dev0001124>.
4. Bilge, T. E. (2020). *Çocukluk Sosyolojisinin Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Temelleri*. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (44), 461-486.
5. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
6. Children. (2021). *A systematic review of father–child play interactions and the impacts on child development*. Children, 8(5), 389. MDPI.
7. Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., & Toseeb, U. (2024). *Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. SpringerLink.
8. Ertürk Kara, H. G. (2020). *Anne-Çocuk İlişkisinde Risk Faktörleri: Televizyona Maruz Kalma ve Anne-Çocuk Oyun Süresi*. Eğitim ve Bilim, 45(202), 1-15.
9. Filiz, D. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların oyun becerileri ile ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi). Hacettepe Açık Erişim.

10. Goodwin, C. (2023). *How to Encourage Good Behavior in Children With Playfulness*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/parenting-translator/202312/how-to-encourage-good-behavior-in-children-with-playfulness>
11. Karakelle, S., & Kurtuluş, E. (2023). *Ebeveyn oyun tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi*. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 11(1), 45-61.
12. Proyer, R. T., & Brauer, K. (2022). *Playfulness in adults: An overview and update on its research status*. *Current Psychology*.
13. Santrock, J. W. (2022). *Çocuk gelişimi* (Çev. G. Yüksel). Nobel Yayıncılık.

Dijital Oyun Bağımlılığında Dijital Ebeveynlerin Önleyici Etkileri

Hatice Kübra BAYLAN¹

¹Uzman Çocuk Gelişimci, Aile Danışmanı, İstanbul, Türkiye,
haticekubrabaylan@gmail.com, ORCID ID: 0009-0004-5447-8402

Giriş

Günümüz çocukları, dijital teknolojilerle iç içe büyüyen bir kuşaktır. Özellikle dijital oyunlar, eğlence araçlarının başında gelmekte; çocukların zamanlarının büyük kısmını bu sanal ortamlarda geçirmelerine neden olmaktadır. Dijital oyunlar her ne kadar yaratıcılığı geliştiren, stratejik düşünmeyi destekleyen ve zaman zaman sosyal etkileşimi artıran bir yapı sunuyor olsa da, kontrolsüz kullanım durumunda çocukların gelişimsel alanlarını tehdit eden bir bağımlılık riskini de beraberinde getirmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı, çocuğun yaşam kalitesini düşürecek düzeyde oyun oynama isteği, akademik başarıda düşüş, aile içi iletişimde bozulma ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde yoğunlaşan bu bağımlılık durumu, yalnızca bireysel bir sorun değil; aynı zamanda aile sisteminin dijitalleşme sürecine nasıl yanıt verdiğiyle de doğrudan ilişkilidir. “Ebeveynler medyayı bebek bakıcısı işlevi ile kullanırken hissettikleri güven duygusu sahtedir. Tehlikeleri dışarıdan kaldırdıkları zaman ev içinde tehlike yaratabileceklerinin ön görmeleri gerekir.” (Griffiths, 2015)

Bu noktada, dijital çağda çocuk yetiştirme sorumluluğu taşıyan ebeveynlerin tutumları belirleyici hâle gelmektedir. Dijital ebeveynlik, çocuğun dijital dünyayla kurduğu ilişkiyi sağlıklı bir zemine oturtma çabası olarak tanımlanabilir. Bu çaba, sadece sınırlamalar getirmekten ibaret olmayıp; rehberlik, örnek olma, duygusal farkındalık geliştirme ve teknolojiyle ilgili bilinçli kararlar alma süreçlerini de kapsar. “Çocuklarımızda problemler

davranışlar görmeden önce önlem alınması, problem ortaya çıktıktan sonra o davranışı düzeltmekten daha kolay olacaktır.” (Yay, 2017)

Bu çalışmanın temel amacı, dijital oyun bağımlılığı bağlamında dijital ebeveynliğin önleyici etkilerini ele almak; çocukların dijital oyun alışkanlıklarını şekillendirmede ebeveyn rehberliğinin nasıl bir rol üstlendiğini incelemektir. Aynı zamanda yaş gruplarına göre bağımlılık eğilimleri, ebeveyn tutumları ve rehberlik stratejilerinin etkililiği değerlendirilecektir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, dijital ebeveynliğin bağımlılık risklerini azaltma potansiyeline dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Kuramsal Çerçeve ve Literatür İncelemesi

Dijital Oyun ve Oyun Bağımlılığı

Dijital oyunlar, etkileşimli ekranlar aracılığıyla oynanan, kimi zaman bireysel kimi zaman çok oyunculu ortamlarda sosyalleşmeye olanak tanıyan eğlence araçlarıdır. Özellikle mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte her yaş grubundan çocuğun erişebileceği hale gelen bu oyunlar, zamanla bireylerin yaşamlarını şekillendiren bir unsur haline gelmiştir.

Dijital oyun bağımlılığı, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 tanı sisteminde “İnternet Oyun Oynama Bozukluğu” başlığı altında yer almakta ve bireyin oyun oynama davranışı üzerinde kontrolünü kaybetmesiyle, akademik, sosyal ya da fiziksel işlevselliğin olumsuz etkilenmesiyle tanımlanmaktadır.

Yapılan çalışmalar, dijital oyun bağımlılığının yaş, cinsiyet ve aile yapısına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. “Erkek çocukların dijital oyunlara daha yatkın olduğu; ortaokul ve lise döneminde bağımlılık riski yükselmektedir. Bununla birlikte, oyunların içeriği ve oynanma biçimi de bağımlılık düzeyini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.” (Gökçen, 2023).

Dijital Ebeveynlik Kavramı

Dijital ebeveynlik, ebeveynin çocuğun dijital dünya ile olan ilişkisini bilinçli bir biçimde yönlendirmesi, rehberlik etmesi ve gerektiğinde sınırlandırması sürecidir. Bu kavram, klasik ebeveynlik rollerinin dijital çağda yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır.

“Dijital ebeveynliği; dijital araçlarla ilgili farkındalık, çevrimiçi risklerden korunma becerisi, dijital rehberlik yeterliliği ve teknolojik sınırlama uygulamaları olmak üzere dört temel boyutta inceleyebiliriz. Bu boyutlar ebeveynlerin yalnızca içerik kontrolü yapmalarından öte, çocuklarıyla dijital alanda nasıl bir ilişki kurduklarının da belirleyicisidir.” (Sağlam, 2024)

“Dijital ebeveynliğin yalnızca dijital güvenlik ve teknik kontrol ile sınırlı olmadığı; aynı zamanda çocuğun duygusal ihtiyaçlarını fark etmek, dijital

deneyimlerine ortak olmak ve çocuğun dijital kimliğini şekillendirmede aktif rol almak gibi çok boyutlu süreçleri içerdiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, dijital ebeveynliği sadece sınır koyan değil, dijital alanda birlikte “yol alan” bir rehberlik biçimi olarak ele alır.” (Baylan, 2023)

Dijital ebeveynlik, aynı zamanda çocuğa teknoloji kullanımında örnek olmayı da içerir. “Ebeveynin kendi ekran süresi ve dijital davranışları, çocuğun teknolojiyle kurduğu ilişkiyi büyük ölçüde etkilemektedir. Yani ebeveynin yalnızca denetleyici değil, aynı zamanda örnek teşkil eden bir rol üstlenmesi gerekmektedir.” (Özçiftçi, 2023).

Dijital Oyun Türleri ve Risk Düzeyleri Üzerine Değerlendirme

Dijital oyunlar, içerik ve etkileşim düzeyine göre birçok türe ayrılmaktadır. Oyun türlerinin taşıdığı yapısal özellikler, çocukların oyunla kurduğu ilişkinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bazı türler strateji geliştirme ve yaratıcılığı desteklerken; bazıları aşırı uyarana maruz bırakma, şiddet içerikleri veya sosyal izolasyon riski nedeniyle daha dikkatli değerlendirilmelidir. Bu sebeple ebeveynlerin yalnızca ekran süresine değil, oyunun türüne ve içeriğine de dikkat göstermesi gerekir.

Örneğin;

- Battle Royale (Hayatta Kalma) türündeki oyunlar (örneğin Fortnite) hızlı tempolu rekabet içerir, sosyal dışlanma korkusu ve sürekli tetikte olma haliyle çocukların duygusal dengelerini etkileyebilir.
- Sandbox / Açık Dünya oyunlar (Minecraft, Roblox gibi), yaratıcılığı ve keşfetmeyi desteklese de kontrolsüz süre kullanımıyla bağımlılık riskini artırabilir.
- MMORPG (Çok Oyunculu Rol Yapma Oyunları) çocukların sosyal roller içinde kendini ifade ettiği, ancak aynı zamanda gerçek yaşamdan uzaklaştığı yapılarıdır.
- Şiddet içerikli FPS (Birinci Şahıs Nişancı) Oyunları (Call of Duty, Valorant vb.) agresif davranış kalıplarını pekiştirme riski taşır, özellikle erken yaş çocukları için önerilmez.

Yapılan araştırmalarda (Özçiftçi, 2023; Gökçen, 2022), oyun türleri ile bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bilhassa ödül-ceza mekanizması güçlü olan, tek düze ve sosyal izolasyona neden olan oyun türlerinde bağımlılık riski artmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının oynadığı oyunların yaşa uygunluğunu kontrol etmeleri, oyunun içeriğini anlamaya çalışmaları ve alternatif içeriklerle çocuklarını desteklemeleri önemlidir.

Not: Yukarıda verilen oyun türleri ve örnekler temsili olarak sunulmuştur. Her çocuğun dijital oyunla kurduğu ilişki, yaşına, mizacına, aile yapısına ve

yaşam koşullarına göre farklılık gösterebilir. Ebeveynlerin çocuklarını bireysel olarak tanımaları ve değerlendirmeleri en sağlıklı yaklaşım olacaktır.

Dijital Ebeveynlikte Uygulama Aracı: Teknoloji Sözleşmesi Örneği

Dijital ebeveynlik, yalnızca teorik bilgi ve farkındalıkla değil, aynı zamanda günlük yaşama uyarlanabilen pratik araçlarla etkili hale gelir. Bu araçlardan biri de çocuk ile ebeveyn arasında karşılıklı anlaşma ve sorumluluk içeren dijital teknoloji sözleşmeleridir. Sözleşmeler, çocuğun dijital alanda sınırlara saygı duymasını, kendi teknolojik davranışlarını fark etmesini ve kuralları içselleştirmesini sağlar. Aynı zamanda ebeveynin sınır koyma tutumunu güçlendirirken ilişkiyi çatışma yerine iş birliği temelinde yapılandırmasına yardımcı olur.

Aşağıda, yaşa uygun şekilde uyarlanabilir örnek bir teknoloji sözleşmesi sunulmaktadır. Bu sözleşme özellikle ilkökul ve ortaokul dönemindeki çocuklar için tasarlanmıştır.

(Örnek) Dijital Teknoloji Sözleşmesi

Tarih, çocuğun ismi ve çocuğun yaşı üst sol köşeye yazılır.

Bu sözleşme ile teknolojiyi güvenli, dengeli ve sorumlu bir şekilde kullanmayı kabul ediyorum.

Günde en fazla _____ dakika oyun oynayabilirim.

Oyun oynamadan önce günlük sorumluluklarımı (ödev, temizlik, yemek vb.) tamamlamalıyım.

Hangi oyunları oynayabileceğimi ailemle birlikte belirleyeceğim.

Şiddet, küfür, aşağılayıcı dil içeren oyunları oynamayacağım.

Oyun oynarken saatime dikkat edeceğim, hatırlatma gelince oyunu bitireceğim.

Teknoloji kullanımım sırasında kendimi kötü hissedersen veya bir şey beni rahatsız ederse bunu ailemle paylaşacağım.

Oyun dışında da eğlenmek için farklı etkinlikler deneyeceğim (kitap okumak, dışarıda oynamak vb.)

Ailemle birlikte her ay dijital kullanımımı gözden geçireceğiz.

Oyun saatinden sonra ekran kapatılacak ve uyku saatine en az 1 saat kala teknoloji kullanılmayacak.

Bu kurallara uyduğum sürece ailemin bana duyduğu güven artacaktır. Aksi halde kurallar yeniden düzenlenebilir.

Çocuğun imzası ve ebeveynin imzası alt kısma atılır.

Bu tür bir sözleşme, yalnızca sınırlama getirmeyi değil; çocuğu karar sürecine dahil etmeyi, empatiyi ve özdenetimi desteklemeyi amaçlar. Ebeveynin rehberliğiyle birlikte düzenli olarak gözden geçirilmesi, çocuğun dijital sorumluluklarını içselleştirmesinde etkili olur.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırma, dijital oyun bağımlılığı ve dijital ebeveynlik ilişkisini ortaya koyan akademik kaynakların betimsel analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Veri kaynağı olarak dijital oyun bağımlılığı, ebeveyn tutumları ve dijital ebeveynlik konularını ele alan ulusal ve uluslararası tezler, makaleler, raporlar ve literatür taramaları ve kitaplar kullanılmıştır. Özellikle Türkiye’de yapılan yüksek lisans tezleri, alana özgü toplumsal dinamikleri ortaya koyması açısından önemli birer referans niteliği taşımaktadır.

Araştırma sürecinde seçilen çalışmalar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; ortak temalar, bulgular ve önleyici etki unsurları belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunda dijital ebeveynlik becerilerinin dijital oyun bağımlılığını azaltmadaki etkisi araştırılmış; destekleyici aile yapıları, bilinçli dijital rehberlik ve duygusal farkındalık gibi faktörlerin koruyucu rol üstlendiği ortaya konmuştur. “Öğrenim seviyesi artan ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusundaki rehberliklerinin çocukları dijital ortamın riskli etkilerinden daha iyi koruduğunu göstermektedir.” (Gül, 2023)

Bu analizler doğrultusunda elde edilen bilgiler, mevcut literatürün yeniden yapılandırılmasını ve dijital ebeveynliğin önleyici etkilerinin bütüncül bir çerçevede sunulmasını mümkün kılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Dijital Oyun Bağımlılığına Etki Eden Aile Faktörleri

Çocukların dijital oyunlara yöneliminde ve bağımlılık geliştirme riskinde aile dinamiklerinin belirleyici olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ailede ekran süresi sınırlaması yapılmaması, ebeveynin dijital teknoloji kullanımında örnek teşkil etmemesi ve çocukla yeterli iletişim kurulmadan ekran karşısında geçirilen sürenin kontrolsüz kalması, bağımlılık eğilimini artıran temel unsurlar arasındadır (Gökçen, 2022; Özçiftçi, 2023).

“Dijital ebeveynlik öz yeterlilik düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarında dijital oyun bağımlılığı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, dijital dünyada çocukla kurulan sağlıksız bağın, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını dijital ortamlarda tatmin etmesine yol açtığına dikkat çekilmiştir.” (Sağlam, 2024)

“Aile içi bağların zayıf olduğu, sınırların belirsiz olduğu ve ebeveynin dijital ortamları “sus payı” olarak kullandığı durumlarda çocukların dijital oyunlara aşırı yöneldiği gözlemlenmiştir. Bu çocuklarda oyun sadece eğlence değil, aynı zamanda kaçış ve duygusal düzenleme aracı haline gelmiştir.” (Baylan, 2023)

Doğa, ail eve şahsımızla olan incecik bağımız ekranlar sebebiyle kopma noktasına gelmektedir. Belki de bu durum insanoğlunun silkelenip kendine gelmesine vesile olur. Yalnızca tüketmek yerine üreten olmayı, sadece almak yerine verebilmeyi ve öz ilişkilerimize dönebilmememizi sağlar.” (Schmidt, 2020)

Bu bulgular, dijital oyun bağımlılığını yalnızca bireysel bir eğilim olarak değil, aynı zamanda ailesel işlevlerin bir çıktısı olarak değerlendirmeyi gerektirmektedir. Aile içi iletişim kalitesi, ebeveynlik tarzı ve dijital tutumlar, çocuğun dijital dünya ile nasıl bir ilişki kuracağını doğrudan etkilemektedir.

Dijital Ebeveynliğin Önleyici Rolü

Araştırma bulguları, dijital ebeveynliğin doğru uygulandığında dijital oyun bağımlılığına karşı önemli bir önleyici işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda en sık vurgulanan stratejiler şunlardır:

a) Dijital Sözleşme ve Zaman Sınırlaması

Ebeveyn ve çocuk arasında yapılan dijital sözleşmeler, çocuğun ekran süresi konusunda farkındalık geliştirmesini sağlar. Özellikle yaşa uygun ekran süresi belirlemek, oyun saatlerini planlamak ve kuralların birlikte oluşturulması, çocuğun bu sınırlamalara daha kolay uyum sağlamasını mümkün kılar (Sağlam, 2023).

b) Birlikte Oyun Oynama ve Rehberlik

Ebeveynin çocuğun oynadığı oyunları tanıması ve zaman zaman birlikte oynaması, yalnızca eğlenceli bir aktivite sunmakla kalmaz; aynı zamanda çocuğun oyun içeriği, duygusal tepkileri ve sosyal davranışları hakkında ebeveynin doğrudan gözlem yapmasını sağlar (Gökçen, 2022). Bu birlikte geçirilen zamanlar, çocuğun dijital dünyada yalnız kalmamasını, rehberlik altında ilerlemesini destekler.

c) Duygusal Takip ve Açık İletişim

Baylan (2023) tarafından yapılan analizlerde, dijital ebeveynlik sürecinde çocuğun duygusal durumunu fark etmenin, bağımlılığa yönelen davranışları önlemede kritik olduğu belirlenmiştir. Özellikle çocuk oyun oynarken aşırı sinirlenme, sosyal geri çekilme, oyun dışında hiçbir aktiviteye ilgi göstermeme gibi belirtiler, dijital bağımlılığın erken sinyalleridir. Bu tür belirtileri fark eden ebeveynin açık ve yargılamayan bir iletişim kurması, sorunun büyümesini

önleyebilir. “Psikolojik sağlamlık ile oyun oynama bozukluğu arasında negative bir ilişki vardır.” (Avcı, 2022) Bu sebeple aşırı oyun oynama duygusal takibi de olumsuz etkilemektedir denilebilir.

d) Olumlu Rol Model Olma

Ebeveynin kendi dijital davranışları da çocuğun ekranla kurduğu ilişkiyi belirler. Sürekli ekran başında vakit geçiren, teknolojiyi kontrolsüz kullanan ebeveynlerin çocuklarında sınır koyma davranışı daha zor gelişmektedir (Özçiftçi, 2023). Oysa bilinçli ekran kullanımı sergileyen ebeveynler, çocukları için rol model olmakta ve sınırlamaları içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

Bu bulgular dijital ebeveynliğin yalnızca teknik bir kontrol mekanizması değil; aynı zamanda duygusal, ilişkisel ve modelleyici bir yönü olduğunu da ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, dijital oyun bağımlılığı riskine karşı dijital ebeveynliğin önleyici etkileri incelenmiştir. Yapılan analizler, çocuğun dijital oyunlarla kurduğu ilişkinin yalnızca bireysel tercihleriyle değil, aynı zamanda içinde bulunduğu aile sistemi ve ebeveyn tutumlarıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Dijital ebeveynlik, yalnızca ekran süresini kontrol etmekten ibaret bir yaklaşım değildir. Bu kavram, çocuğun dijital dünyadaki deneyimlerine rehberlik eden, onun duygusal ihtiyaçlarını fark eden, dijital sınırlar belirleyen ve çocuğuyla bu alanda birlikte yürüyen bir ebeveynlik biçimidir. Ebeveynin dijital dünyaya karşı farkındalığı arttıkça, çocuk da dijital oyunlara karşı daha bilinçli ve dengeli bir ilişki geliştirmektedir.

Araştırma bulgularına göre:

- Ebeveyn ile çocuk arasında açık iletişim kurulan, duygusal takibin yapıldığı ve rehberliğin sunulduğu ailelerde dijital oyun bağımlılığı riski azalmaktadır.
- Dijital sözleşme, zaman sınırlaması, birlikte oyun oynamak gibi uygulamalar çocuğun iç denetimini desteklemekte ve bağımlılık gelişimini önlemektedir.
- Olumsuz ebeveyn modelleri (ihmalkâr, aşırı serbest ya da baskıcı tutumlar) ise çocuğun oyunlara yönelimini artırmakta, kaçış mekanizmasına dönüştürmektedir.

Ebeveynlere:

- Çocuklarının oynadığı dijital oyunları tanımaya çalışmalı; birlikte oyun oynama deneyimlerine zaman ayırmalıdır.

- Dijital sözleşmelerle oyun süreleri belirlenmeli; çocukla birlikte alınan kararlar içselleştirilmelidir.
- Oyun sırasında ve sonrasında çocuğun duygusal tepkileri takip edilmeli, zorlayıcı duygular karşısında destek sunulmalıdır.
- Ebeveynler, kendi dijital alışkanlıklarını gözden geçirerek çocuklarına olumlu bir model sunmalıdır.

Eğitimcilere:

- Dijital oyun bağımlılığı ve dijital ebeveynlik konusunda ailelere yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenmeli,
- Okul ortamında rehberlik birimleri dijital oyunların etkileri konusunda öğrencilerle farkındalık çalışmaları yapmalıdır.

Uzmanlara:

- Dijital oyun bağımlılığıyla ilgili danışmanlık süreçlerinde aileyi bütüncül bir sistem olarak ele alan yaklaşımlar tercih edilmelidir.
- Dijital ebeveynlik becerileri ölçülebilir hale getirilmeli ve güçlendirilmesinetyönelik programlari geliştirilmeli, yaygınlaştırılmalıdır.

Kaynakça

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
2. Avcı, H. (2022). Ergenlerin Dijital Oyun Bağımlılığının, Psikolojik Sağlımlıkları ve Annelerin Duygu Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Rumeli Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
3. Baylan, H. K. (2023). Çocukların İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
4. Gökçen, A. (2023). Çocukların Ekran Kullanım Özellikleri, Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları ve Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
5. Griffiths, M., D., & Kuss D., J. (2015). Psikoterapide İnternet Bağımlılığı (s.31). Ayrıntı Yayınları.
6. Gül, I. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Ailelerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

7. Özçiftçi, S. (2023). Çocuklarda Dijital Oyun Bağımlılığı ile Aile İlişkileri ve Ebeveynlerin Dijital Oyun Bağımlılığını Önlemeye Yönelik Uygulamaları (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
8. Sağlam, V. (2024). Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterliliği ile Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
9. Schmidt, M. K. (2020). Ekran Çocukları (s. 108). Remzi Kitabevi.
10. Yay, M. (2017). Dijital Ebeveynlik (s. 58). Yeşilay Yayınları.

Oyunla Büyüyen Ebeveynlik: Oyuncu Tutumun Çocuk Gelişimine Etkisi

Büşra AKÇAM BAYRAKTAR¹

¹Çocuk Gelişimci, Düzce, Türkiye, cg.bsrakcam@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-5163-2302

Giriş

Birleşmiş Milletler çocuk hakları sözleşmesinde her çocuğun oynama hakkının olduğu özellikle vurgulanmıştır. Oyun çocuğun en ciddi işi ve vazgeçilmezidir. Oyun, çocuk için yalnızca bir eğlence unsuru değil; aynı zamanda dünyayı anlamlandırma, ilişkileri öğrenme ve duygusal regülasyonu sağlama aracıdır. Örneğin kötü geçen bir günün ardından çocukların oyunlarında hikâyeyi yeniden yazmaları iyileşmeyi destekler (Cohen, 2020).

Ebeveynlik rolleri, çağın sosyokültürel değişimleriyle birlikte yeniden şekillenmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynin çocukla kurduğu ilişki, yalnızca bakım sağlamakla sınırlı kalmayıp, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen bir yapı haline gelmiştir. Bir ebeveynin çocuk dilinden anlayabilmesi çocukla oyun oynayabilmesi için dünyaya çocuk gözüyle bakabilmesi gerekir. Bu çerçevede son yıllarda dikkat çeken kavramlardan biri de “oyuncu ebeveynlik”tir. Oyuncu ebeveynlik; ebeveynin çocuğuyla etkileşiminde mizah, esneklik, yaratıcılık ve spontanlığı içeren, oyunu iletişimin doğal bir aracı olarak kullanan bir yaklaşımı tanımlar (Barnett, 2021).

Oyun ebeveyn çocuk arasındaki iletişimi, bağı güçlendirir. Güvenli bağlanmayı destekler (Booth & Jernberg, 2009; Solter, 2018). Ebeveynin oyun sürecine aktif, yaratıcı ve katılımcı biçimde dâhil olması; çocuğun duygusal güvenini, sosyal becerilerini ve yaratıcı düşünme kapasitesini doğrudan etkiler (Ginsburg, 2007). Bu bağlamda, ebeveynin “oyuncu kişiliği” çocuğun gelişim sürecinde güçlü bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Problemi

Modern ebeveynlikte, çocukla geçirilen zamanın niteliği sıklıkla tartışılırken, ebeveynin oyundaki tutumu çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Ebeveynin oyuncu olup olmaması; çocuğun gelişiminde önemli etkiler yaratabilecek bir faktör olmasına rağmen, alanda bu konuya yönelik sistematik çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın problemi; oyuncu ebeveynliğin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini nitel bir çerçevede ve güncel literatür ışığında ele almaktır.

Araştırmanın Alt Soruları

- Oyuncu ebeveynlik çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini nasıl etkiler?
- Oyuncu ebeveynliğin gelişimsel bağlamda koruyucu yönleri nelerdir?
- Ebeveynin kişilik yapısı ve oyuncu tutumu arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- Oyuncu ebeveynlik uygulamalarının çocuk gelişimine yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Ebeveynlik, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynar. Son yıllarda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin mizah ve oyun yoluyla çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin, çocukların gelişiminde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Örneğin, Penn State Üniversitesi'nde yapılan bir çalışma, mizahın ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirdiğini ve çocukların duygusal esnekliklerini artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, çocuk gelişiminde temel bir unsur olan oyun kavramına ebeveyn perspektifinden yaklaşarak, oyuncu tutumun önemini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Oyuncu ebeveynliğin literatürde yeterince temsil edilmemesi, bu konuda yapılacak derleme niteliğindeki nitel çalışmaları değerli kılmaktadır. Elde edilecek sonuçlar, hem akademik alanda yeni tartışmaların önünü açacak hem de ebeveyn eğitimlerine yönelik sahaya katkı sağlayacaktır.

Varsayımlar

- Oyuncu ebeveynlik, çocukla kurulan ilişkiyi duygusal açıdan güçlendirmektedir.
- Oyuncu ebeveynliğin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde dolaylı ancak önemli etkileri vardır.

Sınırlamalar

Oyuncu ebeveynlik kavramı, Türkiye bağlamında yeterince araştırılmamış ve derinleştirilmemiş bir alandır. Yurt dışında yapılan çalışmalar (Barnett & Kleiber, 2020; Guitard et al., 2022) bu kavramın önemi üzerinde dururken, Türkiye’de oyuncu ebeveynliğe dair sınırlı sayıda ve çoğunlukla nitel gözlemlere dayalı araştırmalar yapılmıştır (Demir & Arslan, 2021). Bu da çalışmanın özgünlüğünü ve alana katkı potansiyelini artırmaktadır.

Genel Bilgiler

Ebeveynlik Kavramının Tarihsel Gelişimi

Ebeveynlik yaklaşımları, tarihsel süreçte toplumsal ve kültürel değişimlere bağlı olarak evrilmiştir. Geleneksel ebeveynlik anlayışından, çocuğun bireysel ihtiyaçlarına odaklanan modern yaklaşımlara geçiş, oyuncu ebeveynlik kavramının önemini artırmıştır. Bu dönüşüm, çocukluk sosyolojisinin gelişimiyle paralel bir seyir izlemiştir.

Oyuncu Ebeveynlik Kavramı ve Bileşenleri

Oyuncu ebeveynlik, ebeveynin çocukla kurduğu etkileşimde mizah, esneklik, yaratıcılık ve spontanlık gibi çeşitli unsurları içeren çok boyutlu bir tutum olarak tanımlanabilir. Bu tutum, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini desteklemeyi amaçlar. Bu yaklaşımda mizah ve neşe, ebeveynin çocuğuyla kurduğu iletişimde sıcak ve samimi bir ortamın oluşmasına katkı sağlarken, çocuğun duygularını daha rahat ifade edebilmesini teşvik eder. Esneklik, ebeveynin çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına göre tutumlarını uyarlayabilmesini sağlayarak güvenli bağlanmanın gelişimine destek olur. Oyuncu ebeveynlikte yaratıcılık da önemli bir bileşendir; ebeveynin oyunu sıradan bir etkinlikten çıkarıp hayal gücünü besleyen bir sürece dönüştürmesi, çocuğun problem çözme ve düşünme becerilerini olumlu yönde etkiler. Spontanlık ise ebeveynin anlık, doğaçlama oyunlara açık olmasıyla ortaya çıkar; bu durum, çocuğun sosyal etkileşimlerini artırırken, kendiliğinden öğrenme süreçlerine olanak tanır. Bu bileşenler bir araya geldiğinde, ebeveynin çocuğa sunduğu oyun ortamı, gelişimsel açıdan zenginleştirici bir bağlam haline gelir (Ertürk Kara, 2020).

Oyuncu Ebeveynlik Kavramına Kuramsal Yaklaşım

Oyuncu ebeveynlik kavramı, farklı gelişimsel ve psikolojik kuramlar ışığında değerlendirilebilecek çok yönlü bir yapıdır. Bağlanma kuramı perspektifinden bakıldığında, ebeveynin oyuncu tutumu, çocukla arasında güvenli bir bağın oluşmasına katkı sağlar. Özellikle mizah ve sıcaklık içeren etkileşimler, çocuğun

duygusal güven geliştirmesine yardımcı olur. Sosyal öğrenme kuramına göre ise çocuklar çevrelerinden gözlem yoluyla öğrenir; oyuncu ebeveynin sergilediği yaratıcı ve olumlu davranışlar, çocuklar tarafından model alınarak içşelleştirilir. Piaget ve Vygotsky gibi gelişim kuramcılarının bakış açıları da oyuncu ebeveynliğin önemini desteklemektedir. Piaget, oyunun bilişsel gelişimdeki rolünü vurgularken, Vygotsky oyun ortamlarının çocuğun sosyal etkileşimleri aracılığıyla öğrenmesini hızlandırdığını savunur. Bu bağlamda oyuncu ebeveynlik, çocuk gelişimini hem bireysel hem sosyal düzeyde destekleyen teorik temellere dayanmaktadır (Bilge, 2020; Ertürk Kara, 2020).

Gereç ve Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenine sahip bir derleme çalışması niteliği taşımaktadır. Oyuncu ebeveynlik kavramı, çocuğun gelişimsel süreçleri üzerindeki etkileriyle birlikte ele alınmış; Türkiye ve uluslararası literatürde 2015-2025 yılları arasında yayımlanmış güncel, erişilebilir ve bilimsel nitelikli makaleler taranmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, ebeveynlik tutumları, oyuncu kişilik özellikleri, ebeveyn-çocuk ilişkisi, oyun temelli etkileşimler ve çocuk gelişimi anahtar kelimeleri kullanılarak veri tabanlarında kapsamlı bir tarama yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan makalelerin seçiminde belirli ölçütler gözetilmiştir. Bunlar; (1) çalışmanın hakemli bir dergide yayımlanmış olması, (2) çalışmanın tam metnine erişilebilmesi, (3) çocuk gelişimi ve ebeveynlik konularını doğrudan içermesi ve (4) oyuncu ebeveynlik ya da oyun temelli ebeveyn davranışlarını ele almasıdır. Bu doğrultuda, erişilebilir tam metinli birçok özgün çalışma detaylı biçimde analiz edilmiştir.

Veri analizinde, nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Her bir çalışma, tematik olarak kodlanmış; oyuncu tutumun çocuğun duygusal, sosyal, bilişsel gelişimi üzerindeki etkileri, ebeveyn-çocuk bağlanması, yaratıcılık ve davranışsal uyum bağlamında kategorize edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın bulgular bölümünde anlamlı başlıklar altında sentezlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Oyuncu ebeveynlik yaklaşımının çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ve nitel içerik analizine dayalı olarak yapılan bu derlemede, oyuncu tutumun çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri belirgin biçimde ortaya koyulmuştur. İncelenen literatür, ebeveynin mizah, esneklik, yaratıcılık ve spontanlık gibi bileşenleri içeren oyuncu yaklaşımının çocukların: Duygusal düzenleme becerilerini artırdığını, güvenli bağlanma geliştirmelerine katkı sağladığını, davranışsal uyumlarını desteklediğini, yaratıcı ve eleştirel düşünme

becerilerini geliştirdiğini ve sosyal etkileşim kalitesini güçlendirdiğini göstermektedir. Türkiye bağlamında yapılan sınırlı sayıdaki çalışma da bu bulguları destekler niteliktedir. Oyuncu ebeveynlik, yalnızca çocuk gelişimini desteklemekle kalmamakta; aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisini sıcak, güvenli ve sürdürülebilir bir bağına dönüştürmektedir. Bu yönüyle, çağdaş ebeveynlik yaklaşımları içinde oyuncu tutum, gelişimsel açıdan koruyucu ve geliştirici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Kaynakça

1. Author(s). (2025). *Can we guide parents to be playful? The effect of stimulated parental playfulness on children's emotional competence*. Early Child Development and Care. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2465635>.
2. Author(s). (2024). *Playful Parenting Series | 13 reasons why: Play is a serious matter*. International Step by Step Association. <https://www.issa.nl/content/playful-parenting-series-13-reasons-why-play-serious-matter>
3. Barnett, L. A. (2021). *Playful parenting and child development: A relational perspective*. Journal of Play and Development, 8(2), 145–162. <https://doi.org/10.1037/dev0001124>.
4. Bilge, T. E. (2020). *Çocukluk Sosyolojisinin Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Temelleri*. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (44), 461-486.
5. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
6. Children. (2021). *A systematic review of father-child play interactions and the impacts on child development*. Children, 8(5), 389. MDPI.
7. Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., & Toseeb, U. (2024). *Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. SpringerLink.
8. Ertürk Kara, H. G. (2020). *Anne-Çocuk İlişkisinde Risk Faktörleri: Televizyona Maruz Kalma ve Anne-Çocuk Oyun Süresi*. Eğitim ve Bilim, 45(202), 1-15.
9. Filiz, D. (2022). *Okul öncesi dönem çocukların oyun becerileri ile ebeveyn-çocuk ilişkileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi). Hacettepe Açık Erişim.
10. Goodwin, C. (2023). *How to Encourage Good Behavior in Children With Playfulness*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/parenting-translator/202312/how-to-encourage-good-behavior-in-children-with-playfulness>.

11. Karakelle, S., & Kurtuluş, E. (2023). *Ebeveyn oyun tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi*. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 11(1), 45-61.
12. Proyer, R. T., & Brauer, K. (2022). *Playfulness in adults: An overview and update on its research status*. *Current Psychology*.
13. Santrock, J. W. (2022). *Çocuk gelişimi* (Çev. G. Yüksel). Nobel Yayıncılık.

Dijital Oyunların Çocuk Gelişimine Etkileri: Güncel Bulgular Işığında Bir Literatür Taraması

Elif İpek GÜNEY¹, Aysel KÖKSAL AKYOL²

¹ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye, elifipekguney@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5464-3915

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, ayselkoksalakyl@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1500-2960

Giriş

Çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel temellerinin atıldığı ve yaşam boyu sürecek alışkanlıkların, becerilerin ve değerlerin şekillendiği kritik bir evredir. Bu süreçte oyun, çocukların dünyayı tanımaları, kendilerini ifade etmeleri ve çeşitli gelişim alanlarında becerilerini geliştirmeleri için temel bir araçtır (Santrock, 2016). Oyun, çocukların çevreyi keşfetmelerine, öğrenmelerine ve sosyalleşmelerine olanak sağlamakla birlikte yaratıcılık, problem çözme ve sosyal rollerin deneyimlenmesine de zemin hazırlar (Subrahmanyam & Greenfield, 1994; Verenikina, Herrington & Peterson, 2003).

Teknolojinin hızlı gelişimi ve günlük yaşamın her alanına entegre olmasıyla birlikte, çocukların oyun oynama biçimleri köklü bir değişim geçirmiştir. Geleneksel oyunlar önemini korumakla birlikte dijital oyunlar, çocukların eğlence, öğrenme ve etkileşim süreçlerinde önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Karahisar, 2013; Samur, 2022). Akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçlara erişimin kolaylaşması, çocukların oyun tercihlerinde dijital oyunların öne çıkmasına yol açmıştır (Nikken & Schols, 2015). Bu durum, dijital oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin farklı yönleriyle incelenmesini gerekli kılmıştır.

Literatürde dijital oyunların çocuklara hem fırsatlar hem de riskler sunduğu görülmektedir. Bir yandan, dijital oyunların çocukların bilişsel becerilerini (dikkat, bellek, görsel-uzamsal yetenekler), sosyal etkileşimlerini ve problem çözme kapasitelerini desteklediği; aynı zamanda fiziksel hareketi teşvik eden “exergame” uygulamaları aracılığıyla motor ve sosyal gelişime katkı sağladığı ortaya konmuştur (Boot et al., 2008; Staiano & Calvert, 2011; Blumberg et al., 2019; Granic, Lobel & Engels, 2014). Ayrıca bazı çalışmalar, dijital oyunların iş birliği, strateji geliştirme ve takım çalışması gibi becerileri geliştirdiğini rapor etmiştir (Blumberg et al., 2019).

Öte yandan, dijital oyunların aşırı ve kontrolsüz kullanımının çeşitli olumsuz etkiler barındırdığı da vurgulanmaktadır. Bu etkiler arasında saldırgan davranışlarda artış (Anderson et al., 2010; Açıköz & Yalman, 2018), bağımlılık riski (Kuss & Griffiths, 2012), sosyal izolasyon ve uyku düzensizlikleri (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiçler, 2018), erken çocuklukta bilişsel gelişim üzerinde sedanter davranışa bağlı olumsuzluklar (Carson et al., 2016) ve düşük psikolojik iyi oluş (Twenge & Campbell, 2018; Przybylski & Weinstein, 2019) yer almaktadır. Ayrıca dijital oyunların siber zorbalık davranışlarıyla ilişkili olabileceği de belirtilmiştir (Coyne et al., 2019).

Dolayısıyla dijital oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin tek boyutlu olmadığı hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarıyla ele alınması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı dijital oyunların çocuk gelişimine etkilerini kapsamlı bir doküman incelemesi yoluyla değerlendirmek ve güncel araştırma bulguları ışığında bütüncül bir bakış açısı sunmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, doküman inceleme yöntemiyle yürütülmüştür. Literatür taraması kapsamında 2014–2024 yılları arasında dijital oyunlar ve çocuk gelişimi temalı akademik makaleler, tezler ve raporlar incelenmiştir. Tarama; Google Scholar, PubMed, Scopus, Ulakbim ve YÖK Tez veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimeler olarak “çocuk”, “dijital oyun”, “gelişim”, “bilişsel gelişim”, “sosyal-duygusal gelişim”, “motor gelişim” ve “dil gelişimi” ifadeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda toplam 58 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunların 37’si makale, 15’i lisansüstü tez (yüksek lisans ve doktora), 6’sı rapor niteliğindedir. Çalışmalar, dijital oyunların çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Dahil edilen araştırmalar, doğrudan çocuklarla yürütülmüş olması, dijital oyun ve gelişim ilişkisini incelemesi ve 2014–2024 yılları arasında yayımlanmış olması ölçütlerine göre seçilmiştir. Ölçütlere uymayan, yalnızca yetişkinler üzerinde yapılan veya kuramsal düzeyde kalan çalışmalar inceleme dışı bırakılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Doküman inceleme sonucunda dijital oyunların çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel, motor ve dil gelişimlerini çok yönlü olarak etkilediği ortaya konulmuştur.

Bilişsel gelişim bağlamında, dijital oyunların çocuklarda dikkat süresi, hafıza kapasitesi, problem çözme, mantıksal düşünme ve üstbilişsel farkındalık gibi becerileri desteklediği görülmektedir. Özellikle eğitsel içerikli, bulmaca ve strateji temelli oyunlar bu becerilerin gelişiminde olumlu etkiler yaratmaktadır (Mustafaoğlu ve ark., 2018; Granic, Lobel & Engels, 2014). Ayrıca oyunlardaki görev tamamlama ve çoklu görev yapma süreçlerinin yürütücü işlevleri desteklediği ileri sürülmektedir (Blumberg ve ark., 2019). Bununla birlikte, bazı araştırmalar dijital oyunların kısa süreli dikkat, bellek ve algı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini de göstermektedir (Samur, 2022).

Sosyal-duygusal gelişim açısından, dijital oyunların etkileri çift yönlüdür. Doğru içerik ve süreyle kullanıldığında çocukların stres yönetimi, duygusal rahatlama, empati, grup içi etkileşim ve özgüven gelişimini destekleyebilmektedir. Ancak şiddet içerikli, rekabete dayalı ya da yalnız oynanan oyunların saldırganlık, kaygı, depresyon ve sosyal izolasyona yol açtığı; çok oyunculu çevrim içi oyunlarda ise uygun yönlendirme olmadığında zorbalık ve dışlanma gibi risklerin ortaya çıktığı görülmektedir (Anderson ve ark., 2010; Kuss & Griffiths, 2012; Samur, 2022; Coyne ve ark., 2019; Yasacı, 2018). İncelenen çalışmalar, dijital oyunların olumsuz etkilerinin en fazla, olumlu etkilerinin ise en az görüldüğü alanın sosyal-duygusal gelişim olduğunu göstermektedir.

Fiziksel ve motor gelişim bağlamında, uzun süre hareketsiz ekran başında geçirilen zaman; postür bozuklukları, kas-iskelet sistemi problemleri, görme sorunları ve sedanter yaşam tarzı gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu durum, özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklarda fiziksel aktivitenin azalmasıyla birlikte obezite riskini artırmakta ve çocukların motor gelişiminde gerilemeye neden olabilmektedir (Carson ve ark., 2016; Stiglic & Viner, 2019). Bunun yanında, uzun süreli hareketsizliğin kas tonusu ve motor koordinasyonda zayıflama yarattığı da belirtilmektedir. Öte yandan aktif video oyunları (örneğin Wii Fit, Xbox Kinect, Just Dance gibi), çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırarak kalp atış hızını yükseltmekte, kas-iskelet sistemini çalıştırmakta ve motor becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Staiano & Calvert, 2011; Gao ve ark., 2015). Ayrıca hızlı tepki gerektiren oyunların ince motor beceriler, el-göz koordinasyonu ve refleks gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Subrahmanyam & Greenfield, 1994; Green & Bavelier, 2006).

Uyku açısından ise dijital oyunların aşırı ve kontrolsüz kullanımı, çocuklarda uykuya geçiş süresini uzatmakta ve uyku düzenini olumsuz etkilemektedir. Özellikle ekranlardan yayılan mavi ışık, melatonin salınımını baskılayarak uykuya dalmayı geciktirmekte; bu durum, bilişsel performansı, dikkat becerilerini ve duygusal dengeyi bozabilmektedir (Twenge & Campbell, 2018; Hale & Guan, 2015). Uyku eksikliği, gelişim dönemindeki çocuklarda öğrenme güçlükleri, dikkat dağınıklığı ve davranış sorunlarına yol açabilmektedir.

Dil gelişimi açısından, dijital oyunların etkileri büyük ölçüde oyun türü ve etkileşim düzeyine bağlıdır. Çok oyunculu çevrim içi oyunlar, çocukların akranlarıyla iletişim kurmalarını gerektirdiği için hem ana dilde hem de yabancı dilde sözcük dağarcığını zenginleştirebilmekte, bağlamsal dil kullanımını destekleyebilmektedir (Király, Takács & Blom, 2020). Yabancı dilde hazırlanmış oyunlar, özellikle görevler ve diyaloglar aracılığıyla çocukların dil farkındalığını artırmakta ve iletişimsel kalıpların öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak aşırı oyun kullanımı, yüz yüze iletişim fırsatlarını azaltarak pragmatik dil becerilerinin (örneğin sıra alma, jest-mimik kullanımı, konuşma başlatma) gelişimini sınırlayabilmekte (Verenikina ve ark., 2003); ayrıca ifade edici ve alıcı dil becerilerinin (kelime dağarcığı, komut alma, göz teması kurma) gelişimine ket vurabilmektedir.

Her bir gelişim alanında elde edilen bulguların nedenleri üzerine yapılan yorumlar da literatürle desteklenmektedir. Örneğin, bazı çocuklarda dikkat sürelerinin kısalması, hızlı ve sürekli uyarı sağlayan oyunların bilişsel yükü artırmasından kaynaklanabilir; bu durum, yürütücü işlevlerin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Samur, 2022). Sosyal-duygusal etkilerde ise, rekabete dayalı ve yalnız oynanan oyunlar, saldırganlık ve sosyal izolasyon riskini yükseltebilir; çok oyunculu oyunlarda rehberlik eksikliği zorbalık ve dışlanmaya yol açabilir (Anderson ve ark., 2010; Coyne ve ark., 2019). Fiziksel gelişimde uzun süreli hareketsizlik ve uyku düzeninin bozulması obezite ve motor beceri gerilemesine neden olurken, hareket gerektiren oyunlar bu olumsuz etkileri telafi edebilmektedir (Staiano & Calvert, 2011; Carson ve ark., 2016). Dil gelişimi açısından, etkileşim düzeyi yüksek oyunlar sözcük dağarcığını ve pragmatik dil becerilerini desteklerken, aşırı ve tek yönlü kullanım iletişimi sınırlayabilmektedir (Király, Takács & Blom, 2020; Verenikina ve ark., 2003).

Elde edilen bulgulardan hareketle dijital oyunların olumlu olumsuz etkileri aşağıdaki tabloda özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 1. Dijital oyunların çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri

Gelişim Alanı	Olumlu Etkiler	Olumsuz Etkiler
Bilişsel Gelişim	Problem çözme becerileri Üstbilişsel düşünme Yaratıcılık ve strateji geliştirme	Kısa dikkat süresi Gerçeklik algısında bozulmalar
Sosyal-Duygusal Gelişim	Rekabet ve iş birliği gibi kavramları geliştirme Rahatlama ve stres azaltma	Akran iletişiminin azalması Şiddet, zorbalık eğilimi İletişim ve empati becerilerinde azalma Sosyal izolasyon ve yalnızlık hissi
Fiziksel ve Motor Gelişim	El-göz koordinasyonu Parmak kaslarında gelişim	Postür bozuklukları Hareketsizliğe bağlı obezite Uyku sorunlarından kaynaklı fiziksel gecikmeler (mavi ışık)
Dil ve İletişim	Kelime dağarcığında artış Alıcı dil becerilerinden komut ve talimat alma becerilerinde artış	Yüz yüze iletişimin sınırlanması Alıcı dil becerilerinden dikkat, göz kontağı ve ortak dikkat becerilerinde azalma Ana dil gelişiminde gecikme riski (özellikle aşırı ekran maruziyeti varsa) Akran iletişimi ve sözel ifade becerilerinde gerileme görülebilir

(Karahisar, 2013; Mustafa & Yasacı, 2018; Açıköz & Yalman, 2018; Blumberg ve ark, 2019; Samur, 2022).

Tablo 1’de dijital oyunların çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri görülmektedir. Bilişsel gelişim, sosyal duygusala gelişim, fiziksel motor gelişim, dil ve iletişim becerilerinin gelişim alanlarında dijital oyunların hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu dikkati çekmektedir. Çocukların gelişim özellikleri ve yaşlarına uygun oyunların seçilmesi, gelişimi destekleyici içerikleri olan oyunların oynanması gibi durumlarda oyunun olumlu etkilerinin olduğu bir gerçektir. Ancak çocuğa göre olmayan oyunların ise tabloda belirtildiği gibi bazı olumsuzluklara neden olduğu bilinmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Dijital oyunların çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel, motor ve dil gelişimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada dijital oyunların çocuk gelişimi üzerinde çok boyutlu etkileri olduğu ortaya koymaktadır. Dijital oyunların bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişimi üzerindeki etkileri, oyunun süresi, türü, içeriği ve kullanım amacı gibi birçok değişkene bağlıdır. Bulgular, doğru içerik ve sınırlı süreyle kullanıldığında dijital oyunların çocukların gelişimsel kazanımlarına katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, şiddet içerikli, aşırı süreli veya pedagojik olarak uygun olmayan oyunların olumsuz etkiler yaratabileceği görülmüştür.

Elde edilen literatür taramaları doğrultusunda, dijital oyunların çocuk gelişimine olan olumlu ve olumsuz etkilerinin dengeli bir biçimde yönetilebilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Çocuklarla çalışan profesyoneller, çocukların dijital oyun kullanımını dikkatle izlemeli; oyunların içeriğini, süresini ve kullanım amacını değerlendirerek pedagojik açıdan uygun içerikleri tercih etmelidir. Ayrıca oyun sonrası etkileşimli konuşmalarla çocukların deneyimlerinden öğrenmelerini desteklemelidir.
- Çocuklarla çalışan profesyoneller, dijital oyunları eğitsel amaçlarla yönlendirmeli ve oyunların öğrenme süreçlerine entegrasyonunu sağlamalıdır. Bu profesyoneller, aileleri çocuklarının dijital oyun kullanımı konusunda bilgilendirerek, pedagojik açıdan uygun oyun tercihleri, süre yönetimi ve gelişimsel etkiler hakkında rehberlik sunmalıdır.
- Dijital oyun içeriklerinin pedagojik uygunluğu denetlenmeli; oyunların tasarımında çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygunluk, etik öğeler ve sosyal etkileşim düzeyi gibi kriterler dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım, zararlı içeriklerin tespit edilmesi ve önlenmesi açısından önemlidir.
- Çocukların dijital dışı sosyal ve fiziksel etkinliklerle dengeli bir şekilde gelişimleri desteklenmelidir. Dijital oyunlarla geçirilen süre, açık hava oyunları, spor, yaratıcı sanat etkinlikleri ve sosyal grup oyunları ile dengelenmelidir. Fiziksel aktivite, motor beceriler kadar akademik başarı ve psikolojik esenliği de desteklerken; grup oyunları ve akran etkileşimleri sosyal-duygusal gelişimi güçlendirmektedir.

Kaynakça

1. Açıkgöz, F. Y., & Yalman, A. (2018). Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: Gta 5 oyunu örneği. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29. Özel Sayısı), 163-180.
2. Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151–173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
3. Blumberg, F. C., Deater-Deckard, K., Calvert, S. L., Flynn, R. M., Green, C. S., Arnold, D., ... & Brooks, P. J. (2019). Digital games as a context for children’s cognitive development: Research recommendations and policy considerations. *Social Policy Report*, 32(1), 1–33. <https://doi.org/10.1002/sop2.1>
4. Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., & Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, 129(3), 387–398. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.09.005>
5. Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood. *Preventive Medicine*, 97, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.06.013>
6. Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Holmgren, H. G., & Stockdale, L. A. (2019). Instigating, reciprocating, or defending: The role of aggressive online video games in cyberbullying among adolescents. *Aggressive Behavior*, 45(1), 64–74. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
7. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
8. Karahisar, T. (2013). Türkiye’de dijital oyun sektörünün durumu. Sanat Tasarım ve Manipülasyon Sempozyumu Bildiri Kitabı, 107-113.
9. Király, D., Takács, Z. K., & Blom, E. (2020). The effects of screen-based shared book reading on young children’s language skills: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01586>
10. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278–296. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>

11. Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
12. Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
13. Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
14. Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children’s psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), e56–e65. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007>
15. Samur, Y. (2022). Dijital oyunlar. *Trt Akademi*, 7(16), 821-823.
16. Santrock, J. W. (2016). Çocuk gelişimi (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser 2014’te yayımlandı)
17. Staiano, A. E., & Calvert, S. L. (2011). Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child Development Perspectives*, 5(2), 93–98. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00162.x>
18. Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (1994). Effect of vid eo game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 13–32. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90004-3)
19. Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
20. Verenikina, I., Herrington, J., & Peterson, R. (2003). Computer games and the development of young children. In *Proceedings of the International Federation for Information Processing Working Group 3.5 Open Conference on Young Children and Learning Technologies* (pp. 219–226).

Oyun ve Yaratıcılık: Yaratıcı Düşünmeyi Besleyen Oyun Temelli Deneyimler

Buşra SEVİM

¹ Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Karabük, Türkiye, busraayaamaan@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0005-3294-0309

Giriş

Oyun

Oyun, yalnızca çocukluk dönemine özgü bir etkinlik değil; yetişkinlikte de üretkenliği, anlam yaratımını ve yaratıcılığı destekleyen çok katmanlı bir deneyimdir. Günümüz eğitim literatürü, oyunun bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim üzerindeki etkilerine özellikle vurgu yapmaktadır (Bergen ve Fromberg, 2021). Oyun, bireyin düşünsel sınırlarını zorlayarak alternatif gerçeklikler kurmasına ve sembolik temsiller aracılığıyla özgün fikirler geliştirmesine olanak tanır. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramına göre, oyun çocuğun mevcut bilişsel düzeyinin ötesine geçmesini sağlar ve özellikle sembolik oyunlar aracılığıyla soyut düşünce becerilerini geliştirir. Oyun, bu yönüyle yaratıcılığın bilişsel temellerinden biri olan esnek düşünmeyi ve farklı bakış açıları geliştirme yetisini destekler (Whitebread ve ark., 2017).

Türk Dil Kurumu (2023), oyunu “yetenek ve zekâyı geliştiren, belirli kurallara dayalı eğlenceli etkinlikler” olarak tanımlarken; çağdaş psikoloji literatürü oyunu, belirsizlik içeren, gönüllü katılım esasına dayalı ve keşfetmeye açık bir öğrenme ortamı olarak ele almaktadır (Zosh ve ark., 2018). Bu tanımlar, oyunun pedagojik değerinin yanı sıra bireyin yaratıcı potansiyelini harekete geçiren özgürleştirici yönünü de yansıtmaktadır.

Araştırmalar, yetişkin rehberliğinde gerçekleştirilen yapılandırılmış oyunların çocukların dil gelişimi, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Nijmegen

ve ark., 2022; Weisberg ve ark., 2016). Bu bağlamda, eğitimcilerin oyun ortamlarını yalnızca eğlenceli bir faaliyet değil; yaratıcı ifade alanı olarak da değerlendirmesi gerektiği önerilmektedir. Dijitalleşmeyle birlikte çocukların oyun alışkanlıklarında meydana gelen değişim, fiziksel oyunların yaratıcılığı teşvik eden niteliklerinden uzaklaşma riskini de beraberinde getirmiştir. Özellikle ekran temelli pasif oyunlar, yaratıcı düşünceyi desteklemek yerine sınırlandırabilmektedir (Hirsh-Pasek ve ark., 2020). Bu nedenle, oyunun yaratıcı süreçlerle olan bağlantısının korunması için pedagojik oyun tasarımlarının bilinçli olarak yapılandırılması gerekmektedir.

Çocuk ve Oyun

Çocukların oyun oynama ihtiyacı, yalnızca eğlenme ya da zaman geçirme amaçlı bir davranış değil; aynı zamanda gelişimsel, bilişsel ve duygusal gereksinimlerin doğal bir yansımasıdır. Oyun, çocukların dünyayı anlamlandırma, rol alma ve sosyal normları içselleştirme süreçlerinde vazgeçilmez bir araçtır (Whitebread ve ark., 2012). Gelişim psikolojisi bağlamında ele alındığında, oyun; çocukların merak duygusunu harekete geçirerek keşfetme ve deneyimleme yolları geliştirmesine olanak tanır.

Çağdaş yaklaşımlar, oyunun çocuğun aktif öğrenmesini desteklediğini ve özellikle yürütücü işlevler, empati geliştirme, öz düzenleme ve problem çözme becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Zosh ve ark., 2022). Oyun ortamları, çocukların hem bireysel hem de grup içinde sosyal etkileşim becerilerini yapılandırabilecekleri, yaratıcılıklarını serbest bırakabilecekleri özgür alanlardır. Özellikle “mış gibi” yapılan temsili oyunların, çocukların duygusal süreçlerini ifade etmelerinde ve başkalarının bakış açılarını kavrayabilmelerinde etkili olduğu gösterilmiştir (Harris, 2020).

Oyun, çocuğun enerjisini dönüştürdüğü ve dış dünyayı yapılandırarak içsel dünyasını anlamlandırdığı bir alandır. Bu nedenle oyun, yalnızca fiziksel bir aktivite değil; aynı zamanda bilişsel ve psikolojik bir ifade biçimi olarak değerlendirilmelidir. Özellikle okul öncesi dönemde serbest oyunlara yeterince zaman ve alan tanınması, çocukların özgün düşünme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Lillard ve ark., 2013).

Oyun, Sanat ve Yaratıcılık

Resim yapmak çocuk için yalnızca estetik bir üretim değil; aynı zamanda bir oyun biçimidir. Bu tür yaratıcı etkinliklerde çocuk, kendi kurallarını koyar; renkleri, biçimleri ve sembolleri özgürce seçer. Bu durum, çocuğun zihinsel ve duygusal süreçlerini serbest bırakmasına, kendi iç dünyasını yapılandırmasına olanak tanır. Oyunlaştırılmış sanat etkinlikleri, çocuğun bireysel ifade alanını genişletirken aynı zamanda problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirir (Vecchi, 2010).

Yaratıcılığın temelinde yer alan “düzen kurma” çabası, çoğu zaman oyun ortamında kendiliğinden ortaya çıkar. Çocuk, oyun aracılığıyla karmaşık duygularını düzenler, dış dünyayı kendi iç referanslarına göre yeniden inşa eder. Robinsan’a (2006) göre, yaratıcı birey sevdiği kavramlarla oynamaktan hoşlanır ve yenilikçi düşünceyi oyun ortamlarında deneyimleme eğilimindedir. Oyun, estetik düşünceyle birleştğinde sanat ve yaratıcılık arasında güçlü bir bağ kurar.

Pek çok çocuk, oyunda tıpkı yaratıcı bir yazar gibi davranır; kendi evrenini kurar, mevcut gerçekliği dönüştürerek yeniden yorumlar. Bu süreç, Freud’un tanımıyla çocuğun imgesel etkinliklerini yoğun biçimde yaşadığı bir “düşleme alanı”dır. Winnicott’un (2005) kuramına göre, birey yalnızca oyun aracılığıyla yaratıcı olabilir ve gerçek benliğini bu sayede ortaya koyabilir. Bu bağlamda oyun, yalnızca bir etkinlik değil, aynı zamanda kişilik bütünlüğünü besleyen bir ifade biçimidir.

Sanat eğitimi bağlamında da benzer bir bakış geçerlidir. Günümüzde birçok sanat pedagogu, çocukların doğuştan yaratıcı bireyler olduğunu ve uygun öğrenme ortamlarıyla bu potansiyelin geliştirilebileceğini savunmaktadır (Edwards ve ark., 2012). Çocuğun sanat yoluyla kendini ifade etmesi, yalnızca estetik becerilerinin değil, aynı zamanda özgün düşünme kapasitesinin de gelişimini destekler.

Sanatın ve oyunun ortak noktası, bireyi tanımlanmış kurallardan uzaklaştırarak anlam yaratmaya yönlendirmesidir. Suits’in (2014) ifadesiyle oyun, “yetersiz araç ve yöntemlerin bilerek seçildiği, bir hedefe yönelik etkinliktir.” Bu yönüyle oyun, alışılmış düzenin dışında yeni düzenler kurma pratiğidir. Huizinga’ya (2016) göre ise oyun, gündelik yaşamın dışına çıkılan, özel bir zaman-mekân algısı içinde gelişen, ritmik ve estetik bir deneyimdir.

Bateson ve Martin (2013), oyun deneyimlerinin bireyde yaratıcı sezgileri harekete geçirdiğini ve kişinin yeni davranış yollarını keşfetmesini sağladığını ifade eder. Oyun, bireyi özgürleştirdiği kadar disipline eder; çünkü sınırsız seçenekler arasında bilinçli tercihler yapmayı ve düzen kurmayı gerektirir. Bu bağlamda araştırma çerçevesinde benimsenen temel düşünce şudur: “Oyun oynamak özgürleştirir ve özgür birey yaratıcıdır.”

Yaratıcılık

Yaratıcılık, bireyin bilimsel, estetik, sosyal ya da teknik değeri olan yeni ve özgün fikirler, ürünler ya da çözümler ortaya koyma kapasitesi olarak tanımlanır. Bu süreç hem bireysel hem de kültürel bağlamda değerlendirilir (Runco ve Jaeger, 2012). Yaratıcı düşünme, çoğu zaman daha önce var olan bilgi ve deneyimlerin özgün biçimlerde yeniden bir araya getirilmesini içerir. Yaratıcılık, “bir bağlam içinde hem yeni hem de uygun olan bir şey üretme yeteneğidir.” (Plucker ve ark.,2004). Bu tanım, günümüzde eğitim,

sanat ve teknoloji gibi disiplinlerde yaratıcı problem çözümlerinin temelini oluşturmaktadır.

Yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri özgünlüktür. Özgünlük, daha önce söylenmemiş bir fikri ifade etmek, alışılmamış bağlantılar kurmak veya farklı bir bakış açısı geliştirmek anlamına gelir. Ancak yalnızca özgün olmak yeterli değildir; yaratıcı ürünün aynı zamanda bir “fayda” taşıması gerekir. Andreasen’e (2011) göre fayda, yalnızca işlevsel değil; estetik, duygusal ya da ilham verici düzeylerde de değerlendirilebilir. Bu nedenle özellikle sanat ve tasarım alanlarında yaratıcılık, gözle görülür bir işlevden çok, izleyicide uyandırdığı etkiyle anlaşılır.

MacKinnon’un (2013) belirttiği gibi yaratıcılık, zaman içinde gelişen; özgünlük, uyarlanabilirlik ve uygulanabilirlikle karakterize edilen bir süreçtir. Bu süreç yalnızca ürünle değil, aynı zamanda bireyin düşünme biçimiyle de ilişkilidir. Wiebe (2017) ise yaratıcı süreci, “önceden bilinen bileşenlerin yeni ve anlamlı kombinasyonlara dönüştürülmesi” olarak tanımlar.

Yaratıcılığın Dinamikleri ve Oyunla Kesişimi

Yaratıcılık, alışılmış bilgilerin yeni ve özgün biçimlerde yeniden düzenlenmesi, beklenmedik çözümler üretilmesi ve anlamlı ürünlerin ortaya konması sürecidir (Sawyer, 2012). Bu süreç, belirsizlikle baş etmeyi, zihinsel esnekliği geliştirmeyi ve alışılmamış ilişkiler kurabilmeyi gerektirir. Oyun ise, doğası gereği belirsizlik içeren ve açık uçlu düşünmeyi teşvik eden bir yapıya sahiptir. Açık uçlu oyunlar, sabit bir sonuca ulaşmak yerine olasılıkları keşfetmeye dayalıdır ve bu yönüyle yaratıcı düşünceyi besler (Zosh, 2018).

Oyun, bireylerin farklı bakış açıları geliştirmesine, zihinsel esnekliğini artırmasına ve yeni bağlantılar kurmasına olanak tanır. Özellikle rastlantısallık içeren oyun türleri, özgün düşünce yollarının gelişmesini destekler (Bergen, 2021). Yapılan güncel araştırmalar, yaratıcı bireylerin dikkati geniş bir alana yayabildiklerini ve busayede yenilikçi çözümler üretebildiklerini göstermektedir (Barbot, 2020). Ayrıca, oyun sırasında karşılaşılan duygusal deneyimlerin de yaratıcı süreci etkilediği bilinmektedir. Özellikle pozitif duyguların, bireyin özgün düşünce geliştirme kapasitesini artırdığı gözlemlenmiştir (Puate-Díaz ve Cavazos-Arroyo, 2021).

Oyun ortamının yapısı da yaratıcı sürecin niteliğini doğrudan etkiler. Aşırı yapılandırılmış materyallerin ve hazır beceri oyuncaklarının, çocukların dramatik düşünce ve ifade özgürlüklerini sınırlayabileceği belirtilmektedir (Whitebread, 2012). Bu nedenle yaratıcı potansiyelin ortaya çıkabilmesi için çocukların serbest ve kendi kararlarını verebildiği oyun ortamlarına ihtiyaç vardır. Sürece odaklı oyun anlayışı, yaratıcı süreci destekleyen önemli bir pedagojik ilkedir. Ürün odaklı yaklaşımlar yerine, sürecin kendisinin teşvik edildiği oyun kurguları, çocukların içsel motivasyonlarını ve ifade alanlarını artırmaktadır (Golinkoff, 2019).

Sonuç olarak, oyun ve yaratıcılık arasındaki etkileşim; yalnızca eğlence ve boş zaman faaliyeti değil, aynı zamanda pedagojik, bilişsel ve duygusal gelişimi kapsayan çok katmanlı bir süreçtir. Oyun; hem özgür hem de yapısal bir yaratıcılık alanı olarak değerlendirilmelidir. Araçsallaştırılmadan, doğal akışında deneyimlenen oyun, bireyin yaratıcı kapasitesini serbest bırakabileceği bir zemin sunar.

Yaratıcılık –Oyun Etkileşimi

Düşünme, merak etme, araştırma ve deneme süreçleri bireyi keşfe ve sonunda yaratıcı üretime götürür. Bu süreç, insanda doğal olarak var olan yaratıcı gücün açığa çıkmasını sağlar. Yaratıcılık yalnızca sanatsal üretimde değil; karar alma, problem çözme, yorum yapma gibi gündelik yaşam pratiklerinde de ortaya çıkar (Beghetto ve Kaufman, 2014). Çocukluk dönemi ise bu potansiyelin en görünür olduğu evredir. Çocukların resim, oyun ve serbest etkinlikler gibi alanlarda özgürce hareket edebildiği durumlarda yaratıcılık doğal olarak gelişir (Robson, 2019).

Yaratıcılık, mevcut bilgi ve deneyimlerin yeni biçimlerde bir araya getirilmesiyle oluşur. Bu durum hem bilişsel esneklik hem de hayal gücünün sürekli beslenmesini gerektirir. Araştırmalar, çocukların hayal gücünün ebeveyn ve öğretmen desteğiyle oyun ortamlarında geliştiğini ve materyal çeşitliliğinin yaratıcı düşünceyi doğrudan etkilediğini göstermektedir (Zhou ve ark., 2022). Bu nedenle pahalı oyuncaklara gerek olmadan, gündelik nesnelere kurulan yaratıcı oyun ortamları çocukların bilişsel gelişimini destekleyebilir. Ahşap bloklar, kumaş parçaları, geri dönüştürülebilir malzemeler gibi araçlar, çocukların sembolik düşünme ve problem çözme becerilerini harekete geçiren doğal uyarıcılardır (Whitebread ve ark., 2017).

Ayrıca oyun alanlarının da bu gelişimde kritik bir rolü vardır. Sabit, tek amaçlı materyaller yerine, çocukların fiziksel çevreyle etkileşimini ve dönüştürme gücünü artıracak esnek oyun ortamları yaratıcı düşünceyi daha fazla desteklemektedir (Fisher ve ark., 2022). Özellikle açık uçlu materyallerle etkileşim kurulan alanlar çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal yaratıcılığını harekete geçirir.

Yaratıcılık –Oyun Etkileşimi ve Çevresel Faktörler

Yaratıcı düşünce, yalnızca bireysel yeteneklere değil; çevresel uyarıcılara, sosyal güven ortamına ve kültürel bağlama da bağlıdır (Glăveanu, 2020). Merak, keşfetme ve risk alma gibi yaratıcı davranışların gelişebilmesi için çocukların hem fiziksel çevresiyle hem de sosyal çevresiyle güvenli ve destekleyici bir iletişim içinde olması gerekir. Özellikle oyun ortamları, bu güvenli keşif alanlarını sunar.

Huizinga'nın (2016) oyun kuramı, oyunun beş temel özelliğini tanımlar: oyun özgürdür, gündelik yaşamdan ayrılır, belirli kurallara dayanır, belirli bir zaman ve mekânda gerçekleşir ve oyun dünyasının dışında geçerli olmayan sembolik anlamlar içerir. Örneğin yere çizilen bir çizgi gerçek hayatta sıradan bir izdir, ancak oyunda bir sınırdır; geçildiğinde oyuncu "yanar". Bu sembolik gerçeklik, oyunun hem kurallarla hem de özgürlükle iç içe geçmiş yapısını gösterir. Bu da yaratıcı düşüncenin temel dinamikleriyle örtüşmektedir.

Fiziksel çevreyle aktif ilişki, yaratıcı düşünceyi güçlendirir. Özellikle dış uyaranlara karşı duyarlı bireylerin, ilgisiz gibi görünen düşünce parçalarını birleştirerek özgün çözümler üretme becerisi daha yüksektir (Barbot ve ark., 2016). Bu bağlamda, çocuk oyunlarında renk, ses, yön, alan gibi duyuşsal öğelerin kullanımı çevresel farkındalığı artırır. "İstop" gibi klasik çocuk oyunları, çocukların dikkat, tepki verme ve çevreyi algılayarak çözüm geliştirme becerilerini birlikte işler hale getirir.

Aynı zamanda sosyal etkileşim de yaratıcılığı besleyen önemli bir dinamik olarak kabul edilir. Sosyal güven duygusu gelişmiş bireyler, eleştiri kaygısı duymadan fikirlerini paylaşabilir ve bu durum yaratıcı düşüncenin önünü açar (Beghetto, 2016). Bu doğrultuda, oyunbaz bir atmosfer yaratarak kuralları birlikte inşa etmek ve rekabet yerine keşif odaklı yaklaşmak, yaratıcılığı artırır. Beyin fırtınası gibi tekniklerin de sosyal ortamda, güvenli ve oyun temelli şekilde yürütülmesi yaratıcı üretimi daha etkili kılar (Puccio ve ark., 2020).

Oyun Temelli Yaratıcı Yazarlık Atölyeleri

Oyun Dinamiğinin Yazma Sürecine Entegrasyonu

Yaratıcı yazarlık, bireyin iç dünyasını, hayal gücünü ve dilsel becerilerini bütüncül olarak kullandığı üretimsel bir alandır. Ancak yazılı anlatımın yapısal kısıtları, özellikle başlangıç aşamasındaki bireylerin hareketlerine engel olabilir. Bu engellerin aşılmasında, oyunlaştırılmış yazma etkinlikleri etkili bir strateji sunar (Kukkonen, 2020). Yazarlık sürecine oyun dinamiği entegre edildiğinde, katılımcılar spontane düşünme, metaforik bağlantılar kurma ve karakter oluşturma gibi yaratıcı becerileri deneysel yolla geliştirir.

Kaufman ve Beghetto (2009), yaratıcı üretimin mikro düzeyde bile desteklenmesinin bireylerin yaratıcı özgüvenini artırdığını savunur. Bu bağlamda, "zaman kısıtlı yazma", "rastgele kelimeyle kurgu üretimi" gibi teknikler, spontane yaratıcılığı ortaya çıkaran oyun içerikli uygulamalardır. Örneğin, katılımcılara "çaydanlık", "kararsızlık" ve "bulut" gibi üç rastgele kelime verilerek beş dakika içinde kısa bir hikâye yazmaları istendiğinde, birey hem anlatı yapısını hem de anlam bütünlüğünü anında yapılandırmak durumunda kalır.

Oyunlaştırılmış Uygulama Örnekleri

Yaratıcı yazarlık atölyelerinde uygulanabilecek örnek oyun tabanlı teknikler:

- *Karakter ve Çatışma Kartları:* Katılımcılara rastgele karakter (örneğin: “kör bir dedektif”) ve çatışma kartları (örneğin: “zaman yolculuğu yapmak zorunda”) dağıtılır. Katılımcılar, bu kartları kullanarak kısa hikâyeye taslakları geliştirir.
- *Yasaklı Kelimeler Oyunu:* Katılımcılardan bir hikâyeye yazmaları istenir; ancak belirli sık kullanılan kelimeleri (örneğin “ve”, “ama”, “çok”) kullanmaları yasaktır. Bu, alternatif sözcük dağarcığını ve cümle yapısını güçlendirir.
- *Rol Değiştirme Anlatımı:* Katılımcılar farklı karakterlerin bakış açısından hikâyeyi yeniden yazar. Bu, anlatıcı sesi, empati ve çoklu perspektif geliştirme becerilerini artırır.
- *Zaman Yolculuğu Anlatımı:* Katılımcılar, hikâyelerini farklı zamanlara (örneğin 1500’ler veya 2150 yılı) uyarlayarak yazma sürecine tarihsel bağlam katarlar.

Bu uygulamalar yalnızca bireysel üretkenliği değil, aynı zamanda grup içi iş birliğini ve kolektif anlatı becerisini de destekler (Johnson ve ark., 2014; Cremin ve Oliver, 2017).

Oyun ve Yaratıcılığa Yönelik Atölye Tasarımı Önerileri

Atölye Tasarımında Duyusal ve Dilsel Kısıtlamalar

Oyun temelli yaratıcı yazarlık atölyelerinde duysal ve dilsel kısıtlamalar, hayal gücünü tetikleyen güçlü etkileşimler yaratır. Bu kısıtlamalar çocukları alışılmış kalıplardan çıkararak daha özgün yollar keşfetmeye yönlendirir.

Örnek Atölye: Kayıp Harfler Ülkesi

- *Süre:* 90 dakika
- *Araçlar:* Kelime kartları, zamanlayıcı, rastgele nesne kutuları, harita çizim araçları
- *Uygulama Aşamaları:*
 1. Her çocuğa yazarken kullanmaması gereken bir harf verilir (örneğin “r”).
 2. Hikâyeye dahil etmesi gereken nesnelere sunulur (örneğin: pusula, saat, bavul).
 3. Her hikâyeye, bir başka çocuk tarafından devam ettirilir.
 4. Tüm hikâyeler ortak bir evrende birleştirilir; harita, başlık ve karakter kronolojisi oluşturulur.

Bu tür uygulamalar “transmedya hikâye anlatımı” (Jenkins, 2006) temeline de uygundur. Farklı çocukların farklı içerikleri, ortak bir bütün içinde birleştirme pratiği yaratıcı iş birliğini somutlaştırır.

Oyunla Beslenen Yaratıcılığın Eğitsel Yansımaları

Yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık ve iletişim yetkinlikleri, klasik müfredat yapılarıyla tam olarak desteklenememektedir. Bu noktada oyun temelli yaratıcı atölyeler, öğrenmeyi yeniden yapılandıran alternatif yaklaşımlar sunar (Resnick, 2017). Oyun, bireyin hem bilişsel hem duyuşsal alanlarını aktive ederek öğrenme sürecine aktif katılımını destekler.

Geleneksel sınav odaklı yapılar yerine süreç temelli, yansıtıcı ve keşif odaklı uygulamalar; çocukların içsel motivasyonunu artırır ve öğrenme ile duygusal bağ kurmasını sağlar. Malaguzzi’nin (1994) Reggio Emilia yaklaşımında ifade ettiği gibi, “çocuk 100 dil ile konuşur” ve oyun bu dillerden biridir. Oyun temelli öğrenme; düşünce deneyleri kurma, senaryo geliştirme ve problem çözme stratejileri üzerinde çalışmak için ideal bir ortam yaratır.

Bu bağlamda, yaratıcı yazarlık atölyeleri yalnızca Türkçe veya edebiyat dersi kapsamında değil; fen, sosyal bilgiler ve hatta matematik gibi disiplinlerde de çoklu anlam üretimi için kullanılabilir. Ayrıca, değerlendirme süreçlerinde geleneksel sınavlar yerine portfolyo sunumları, grup hikâye üretimleri ve yansıtıcı günlükler kullanılmalıdır (Lucas ve Spencer, 2017).

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma, oyun ve yaratıcılık kavramlarının çocuk gelişimindeki çok katmanlı ilişkisini kuramsal temellerle inceleyerek, yaratıcı yazarlık bağlamında nasıl işlevsel hâle getirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Özellikle çocukluk çağında oyunla ortaya çıkan yaratıcı potansiyelin, yapılandırılmış atölye ortamları ve oyunlaştırılmış yazma süreçleriyle nasıl geliştirilebileceği sorusuna kuramsal ve uygulamalı yanıtlar aranmıştır. Nitel betimleyici yaklaşımla şekillenen bu bildiride, yaratıcı yazarlık atölyeleri yoluyla çocukların anlatı geliştirme becerileri, metaforik düşünme gücü ve dilsel esneklikleri oyun aracılığıyla desteklenebileceği gösterilmiştir.

Araştırmanın temel kuramsal eksenini, Vygotsky’nin (1978) oyunu bilişsel gelişimin zirvesi olarak tanımlayan yaklaşımına, Huizinga’nın (2016) oyunu kültürün kurucu ögesi olarak ele alan oyun kuramına ve Winnicott’un (2005) yaratıcılığın yalnızca oyun yoluyla mümkün olduğunu savunan görüşüne dayanmaktadır. Bu bağlamda, oyun yalnızca gelişimsel bir etkinlik değil; bireyin özgün düşünme becerilerini harekete geçiren yaratıcı bir alandır.

Bildiride geliştirilen “Kayıp Harfler Ülkesi” gibi uygulama örnekleri, oyunla yazma eyleminin nasıl birleşebileceğini göstermektedir. Yazma sürecine oyun unsurlarının entegre edilmesi, yalnızca anlatı üretimini kolaylaştırmakla kalmayıp; aynı zamanda çocuğun hayal gücü, duyuşsal farkındalık ve empati kurma becerilerini de geliştirmektedir (Cremin ve Oliver, 2017). Bu bulgu, Kaufman ve Beghetto’nun (2009) yaratıcılığı mikro düzeyde beslemenin öğrenme süreci üzerindeki etkisine dair vurgularıyla da örtüşmektedir.

Atölyelerde kullanılan açık uçlu etkinlikler, çocukların hazır bilgiye ulaşmak yerine, kendi anlatılarını yapılandırmalarını mümkün kılar. Bu bağlamda oyun, yalnızca öğretim yöntemi değil; çocuklar için alternatif gerçeklikler inşa ettikleri bir ifade alanı hâline gelmektedir (Zosh ve ark., 2018). Oyunla öğrenme, çocukların eğitime aktif katılımını sağlar, bu da Reggio Emilia yaklaşımında belirtildiği gibi çocuğun “100 dili” ile öğrenmesini mümkün kılar (Malaguzzi, 1994).

Çalışmanın önemli bulgularından biri, yaratıcı süreçlerin desteklenebilmesi için çocuklara yalnızca ifade alanı değil; aynı zamanda anlamlı sınırlamalar ve problem çözmeye yönelik çerçeveler de sunulması gerektiğidir. Oyunla gelen esneklik, yapılandırılmış düşünme ile dengelendiğinde yaratıcı çıktılar daha işlevsel ve sürdürülebilir hâle gelmektedir. Bu durum, Hennessey ve Amabile’nin (2010) yaratıcılığı destekleyen çevresel koşulların güven, esneklik ve otonomi olduğunu vurgulayan yaklaşımıyla da tutarlıdır.

Sonuç olarak, oyun temelli yaratıcı yazarlık atölyeleri; yalnızca edebi becerilerin değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, empati kurma, çoklu bakış açısı geliştirme ve sosyal iş birliği gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesini destekleyen etkinliklerdir. Bu atölyelerin, eğitimin tüm disiplinlerinde entegre edilmesi ve yaratıcı öğrenmenin merkezine alınması önerilmektedir. Oyunla beslenen yaratıcılığın yalnızca çocukluk değil, yaşam boyu öğrenme sürecine katkı sunduğu; çocuğu hem ifade eden hem dönüştüren bir güce dönüştürdüğü bu çalışmanın temel sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

1. Andreasen, N. C. (2011). *The creating brain: The neuroscience of genius*. Plume.
2. Barbot, B., Hass, R. W., & Reiter-Palmon, R. (2016). Creativity and mental health: A profile of psychological processes, traits, and contexts. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 26(2), 5–26.
3. Barbot, B., Tinio, P. P. L., & Grigorenko, E. L. (2020). The role of emotion and motivation in creativity: A review of recent theoretical and empirical advancements. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 94–100. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.07.005>

4. Bateson, P., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139237168>
5. Beghetto, R. A. (2016). Creativity and classroom climate. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (2nd ed., pp. 267–288). Cambridge University Press.
6. Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
7. Bergen, D. (2021). Play as a medium for learning and development: A historical perspective. *Journal of Early Childhood Research*, 19(2), 119–132. <https://doi.org/10.1177/1476718X20965453>
8. Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2021). *Play and learning in early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003014671>
9. Cremin, T., & Oliver, L. (2017). Creativity and creative writing: The state of the art. *Literacy*, 51(3), 121–127. <https://doi.org/10.1111/lit.12094>
10. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
11. Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2022). Taking shape: Supporting preschoolers' spatial learning through play. *Child Development Perspectives*, 16(1), 37–42. <https://doi.org/10.1111/cdep.12457>
12. Glăveanu, V. P. (2020). *Creativity: A new vocabulary*. Palgrave Macmillan.
13. Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Singer, D. G., & Nicolopoulou, A. (2019). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
14. Harris, P. L. (2020). Cognitive and emotional development through pretend play. In Tremblay, R. E., Boivin, M., & Peters, R. (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com>
15. Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2020). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 11, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01124>
16. Huizinga, J. (2016). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1938).
17. Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU Press.

18. Johnson, D., Glover, J. A., & Brown, L. T. (2014). *Cognitive psychology and instruction*. Routledge.
19. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
20. Kukkonen, K. (2020). *Plotting the reader: Novel reading in the age of cognition*. Oxford University Press.
21. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
22. Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.
23. MacKinnon, D. W. (2013). Personality and the realization of creative potential. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity: Critical concepts in psychology* (Vol. 1, pp. 67–94). Routledge.
24. Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Exchange*, 96, 52–56.
25. Nijmegen, P., van der Ven, S., & Leseman, P. (2022). Teacher-guided play supports language and self-regulation skills in preschool children: A cluster-randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 216–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.004>
26. Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
27. Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. C. (2020). *Creative leadership: Skills that drive change* (2nd ed.). Sage Publications.
28. Puente-Díaz, R., & Cavazos-Arroyo, J. (2021). A review of creativity theories and models: Highlighting the role of emotions. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100829. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100829>
29. Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
30. Robinson, K. (2006). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
31. Robson, S. (2019). *Developing thinking and understanding in young children: An introduction for students*. Routledge.

32. Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
33. Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
34. Suits, B. (2014). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Broadview Press.
35. Turkish Language Institution [Türk Dil Kurumu]. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
36. Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
37. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
38. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>.
39. Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children’s play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
40. Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2017). *The importance of play*. Toy Industries of Europe.
41. Wiebe, E. N. (2017). Creativity: Process, product, and personality. In P. J. Snyder, R. T. Davis, & S. A. Henkel (Eds.), *Neuroscience for creativity* (pp. 15–32). Springer.
42. Zhou, C., Jindal-Snape, D., & Topping, K. (2022). Play-based learning and creativity in early childhood education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101026. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101026>.
43. Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., & Whitebread, D. (2022). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum to promote children’s learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 1003327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1003327>.
44. Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum to promote children’s learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 1124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>.

15-18 Yaş Çocukların Oynadığı Dijital ve Geleneksel Oyunların İncelenmesi

Demet GÜLALDI¹, Asude GÜL², Ayşenur GENÇ³, Gonca BAKAR⁴

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, demet.gulaldi@uskudar.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8971-9737

² Öğrenci, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, gulasude7@gmail.com, ORCID ID: 0009-0001-4427-2724

³ Öğrenci, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, genaysenur7@gmail.com, ORCID ID: 0009-0004-3715-7017

⁴ Öğrenci, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, goncabakar54@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-4050-7631

Giriş

Oyun, “Belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade edilir (Dönmez-Baykoç, 1992)

Christie vd., (2006) e göre; Oyun çocuklar için duygusal ve sosyal bir etkileşim alanıdır. Smilansky ve Shefatya (1990), çocukların akademik başarısının akranları ve yetişkinlerle kurdukları olumlu sosyal ilişkilerle yakından bağlantılı olduğunu ifade etmektedir (Akt. Özer ve ark., 2015). Sosyal ve duygusal travmaların giderilmesinde ve sorunların çözümünde “oyun” en hızlı ve en etkili yöntem olarak görülür. Çocuklar içlerine attıkları sorunları oyun esnasında farkında olmadan ortaya çıkarır ve oyununa yansıtılmış olur. Hartley vd., (1999) e göre; Çocuklar oyun sırasında gözlemledikleri veya deneyimledikleri durumları ya olduğu gibi değiştirmeden ya da hayal ettikleri şekilde değiştirerek yansıtırlar .

Hutt (1976), çocukların araştırma ve öğrenme aktiviteleri olarak gördüğü oyunlara “epistemik oyun” adını verir. Çocukların hayal gücünün etkilendiği oyunlar “eğlenceli oyun”, yapılandırılmış oyunlar ise “kurallı oyun” ismiyle adlandırılır. Piaget (1951), Piaget’e göre oyunlar çocukların bilişsel gelişimine paralel olarak basitten karmaşığa doğru evrilir. Piaget’in oyun gelişimi kuramına göre üç aşama mevcuttur. İlk aşama “alıştırma oyunları” 0-2 yaş kapsar. İkinci aşama “sembolik oyun” 2-5 yaş kapsar. Üçüncü aşama “kurallı oyun” 7 ve üzeri yaş kapsar (akt. Toran ve Dilek, 2017). Parten (1932), oyunu çocuğun sosyal gelişimi açısından incelemektedir. Parten’e göre çocuğun sosyal oyun gelişimi, katılımsız davranıştan iş birliği oyununa doğru bir sıra izlemektedir. Katılımsız davranış, seyirci davranış ve tek başına oyun ilkel sosyal davranışlar olarak değerlendirilirken iş birliği oyun ise sosyal yaşamın ilkelerini içeren davranışlar olarak nitelendirmektedir. Erikson (1963), Erikson’a göre çocukların oyun oynarken gerçek duygularını, düşüncelerini ve olayları oyunlarına yansıttığı görülür. Erikson (1950), oyunu üç başlıkta incelemiştir: Birincisi “kendi dünyasında oto kozmik oyun”, ikincisi “dar çevre minyatür dünya oyunu”, üçüncüsü “geniş çevre paylaşılan dünya oyunudur.”

Oyunlar zamana ve mekâna göre değişiklik gösterse de temel olarak benzerlik göstermektedir. Günümüzde oynanan pek çok oyunların eski zamanlarda da oynanmakta olduğu bilinmektedir. Örneğin; en eski oyun araçlarından birisinin taşlar olduğu ve en eski taş oyununun ise “Beş Taş” olduğu belirtilmektedir ve bu tür oyunların farklı kültürlerde taş yerine farklı malzemelerle de oynandığı görülmektedir.” Top “ve “ip” ise çocukların oyunlarında oyuncak olarak kullanılan en eski oyun araçlarından biridir. Ancak tarihsel süreçte oyun değişerek gelişimler göstermiştir. Bu süreçlerde teknolojik araç gereçlerde oyuna dahil edilmiştir. Geçmişte oynanan oyunlar ve oyun materyallerinin yerini bugün yap-bozlar, legolar, uzaktan kumandalı oyuncaklar, barbie bebekler, robotlar, atari ve bilgisayar oyunları almıştır (Kaya Canlı ve Demirarslan, 2020). Oyun kavramı artık günümüzde Geleneksel Oyun ve Dijital Oyun olarak ikiye ayrılarak ele alınmaktadır.

Geleneksel Oyun: bireylerarası iletişim temelli, fizikselliğe ve yaratıcılığa dayanan oyunlardır. Geleneksel oyunlar genellikle sokakta çocuklar arası etkileşimle grup ile oynanan kurallı ya da kuralsız daha çok fiziksel aktivitenin ön planda olduğu, çocukların yaratıcılığını geliştiren ve tüm gelişim alanlarını etkileyen oyun çeşitlerindedir. (Körebe, yakan top, saklambaç, dokuztaş, beştaş, yerden yüksek, istop).

Dijital Oyun: Dijital oyun, monitör, fare, klavye ya da joystick gibi arabirimlerin bilgisayar yazılımları ile etkileşiminin sağlandığı, kuralları ve amaçları olan sistemler bütünüdür (akt. Kayalı, 2011). Dijital oyun, çeşitli teknolojilerle programlanan ve kullanıcılara görsel bir ortamla birlikte kullanıcı girişi yapmayı sağlayan oyunlardır (Çetin, 2013). Bu çevrimiçi oyunlar telefon, tablet, PS, bilgisayar ile oynanır. Bu oyunlar tek başına ya da birden fazla kişi ile etkileşim halinde aynı takımda oynanan veya birbirlerine karşı oynanan oyunlardır. Bu tür oyunlar çocuklara stratejik düşünme, hızlı ve doğru karar verme, kritik olay anında problem çözme, grup ile ortak karar alma ve

hareket etme yetenekleri kazandırmada önemli bir rol oynar. Son yıllarda dijital oyunların daha fazla tercih edildiği ve ergenlik döneminde gençlerin özellikle dijital oyunlara çok fazla rağbet ettiği gözlenmektedir. Dijital oyunlar temalarına veya oynanış şekillerine göre sınıflandırılabilir. (Karaduman ve Acıyan, 2020) (Tablo1.)

Tablo 1: Dijital oyunların sınıflandırılması

Oyun türü	Hedefler	Örnek
Aksiyon Oyunları	El ve göz uyumu, hızlı tepki verme ve refleksleri gibi fiziksel becerilerini geliştirmeyi hedefler	Call of Duty, Pubg, Valorant
Platform Oyunları	Oyun içinde bulunan karakterleri farklı zorluk türlerinde ve engellerin arasında koşma, atlama, eğilme, tırmanma hareketleri ile ilerleyen iki boyutlu video oyunudur	Super Mario
Macera Oyunları	Araştırma ve keşif yapma, bulmaca çözme gibi türleri barındıran, belirli hikâye etrafında kurgulanır	
Rol Yapma Oyunları	Hayal ettiği şeyleri sanal bir ortamda kendi oluşturdukları karakterlerle belirli görevleri yerine getirdiği ve sorumlulukları üstlenirler	The Witcher
Simülasyon Oyunları	Gerçek hayata benzeyen ortamlarda genellikle üç boyutlu bir evrende araç ve ekipman kullanarak oynanır	Minecraft ve The Sims
Strateji Oyunları	Oyuncuların kendi taktiklerini geliştirerek oynadıkları oyun türüdür.	StarCraft ve Age of Empires
Yarış Oyunları	Bireysel ya da grup olarak oynanan kara, hava, deniz taşıtlarının yarıştığı bir dijital oyun türüdür	Need for Speed
Puzzle- Bulmaca Oyunları	Gerçek hayatta yapılan puzzle ve bulmaca tarzı oyunların dijitale aktarılmış halidir	
Spor Oyunları	Gerçek hayatta var olan sporların oyuna bir bilgisayar veya konsol aracılığı ile uyarlanmasıdır	
Sosyal Oyun	Facebook gibi sosyal medya ağları üzerinden diğer oyuncularla etkileşim içerisinde oynanabilen oyun türüdür	
Kart, Zar ve Blok Oyunları	Tavla, okey, satranç gibi gerçek hayatta da oynanabilen oyunların dijitale dönüşmüş oyun türüdür	

Ergenlik dönemi , gelişim dönemleri içinde toplumsal etkilerin birey için en fazla önem taşıdığı bir dönemdir; fiziksel büyüme, cinsel gelişme ve psikososyal olgunlaşmanın gerçekleştiği, çocukluktan erişkin hayata geçiş dönemidir. Puberte ile başlayan ergenlik, yaşam sürecinde en etkileyici biyolojik ve sosyal geçiş dönemlerinden biridir. Bu dönemde beyin, nöroendokrin sistem ve hormon konsantrasyonlarının da değişim, fiziksel büyüme ile üreme sisteminde farklılaşma gibi çok çeşitli değişiklikler meydana gelir. Bu büyüme ve olgunlaşma dönemine “adolesan dönem” de denilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 10-19 yaş grubu “Adolesan” yaş grubu olarak, 15-24 yaş grubu ise “Genç” grubu olarak tanımlanmaktadır.

Ergenlik döneminde dijital oyunlara yönelme, dijital oyunların çeşitliliği, kültürel ve toplumsal normlar açısından bir çok araştırmaya konu olmuştur (Canoğlu ve Doğan, 2024; Biricik ve Atik, 2021). Bu çalışmalarda ebeveyn tutum ve davranışlarının, ebeveynlerin dijital oyun oynamalarının, ergenlerin teknolojik cihazlara kolaylıkla sahip olabilmelerinin dijital oyunlara yönelmelerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkileri açısından akranlara arasında kabul görmeyen bir yolunun da dijital oyun oynamak olduğu gösterilmiştir.

Bu verilerden yola çıkarak bu çalışmada ergenlerin ve ebeveynlerinin geleneksel ve dijital oyunlara bakış açıları, tercihleri ve düşünceleri araştırılmak istenmiştir. Her ne kadar bu alanda yapılmış çalışmalar olsa da farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmaların konuyu daha farklı açılardan incelenmesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, 15-18 yaş çocuklarının ve ebeveynlerinin dijital ve geleneksel oyun tercihlerinin incelenmesini amaçlanmaktadır. Çalışmada dijital oyunun etkilerini, oyun oynama alışkanlıkları, geleneksel oyuna bakış açılarını anlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın çalışma örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde İstanbul ilinde bulunan Anadolu yakasındaki liselerde okuyan 15-18 yaş 30 kişilik ergenler ve 30 kişilik ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, toplam 60 kişiden oluşan çalışma grubu belirlenmiştir. Örneklem grubu amaçlı örnekleme ve kartopu yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak gönüllülük esasına göre anket formlarını cevaplamışlardır.

Araştırma; 20 Nisan – 10 Mayıs 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya öncesi Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan 26/02/2025 tarihli ve 61351342020-940 sayılı onay alınmıştır. Katılımcılar 25 sorudan oluşan anket sorularını yüz yüze yanıtlamıştır. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, belirli bir konu hakkında bilgi toplamak, görüşleri öğrenmek veya bir durumu analiz etmek amacıyla bireylere yöneltilen soru formudur (Gürbüz ve ark. 2014). Anketler çocukların oyun tercihleri ve oyun alışkanlıkları üzerinde sayısal veri elde etmek için, Anket sorularını belirleme sürecinde her araştırmacı 10

sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturmuştur. Bu havuzdaki sorular uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra ebeveynler için 22 sorudan anket ve çocuklar için 25 sorudan oluşan iki anket oluşturulmuştur. Anketlerin son şekli uzmanlar tarafından yeniden kontrol edilmiş ve uygulama için gerekli izinler alınarak uygulama sürecine başlanmıştır. Anketin güvenilirliğini artırmak için öncesinde 2 kişiye pilot uygulama da yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Araştırmaya katılan ergenlerin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları

Değişkenler		n	f (%)
Yaş	15	18	60
	16	2	6.7
	17	3	10
	18	7	23.3
Toplam		30	100
Cinsiyet	Kadın	9	30
	Erkek	21	70
Toplam		30	100
Sınıf Düzeyi	8	1	3.3
	9	4	13.3
	10	13	43.3
	11	3	10
	12	7	23.3
Toplam		30	100

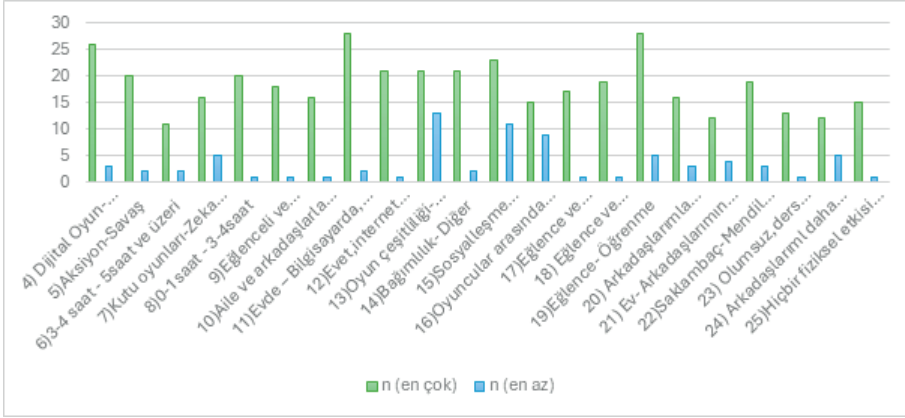
Araştırmaya katılan 30 ergenin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları incelenmiştir. Katılımcıların %60'ını 15 yaşındaki öğrenciler oluştururken, %23,3'ü 18 yaşında, %10'u 17 yaşında ve %6,7'si 16 yaşındadır. Cinsiyet dağılımında ise erkek öğrencilerin oranı %70, kız öğrencilerin oranı %30'dur. Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %3,3'ü 8. Sınıf, %13,3'ü 9. Sınıf, %43,3'ü 10. Sınıf, %10'u 11. Sınıf ve %23,3'ü 12. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, cinsiyet, meslek, yaş, eğitim durumu ve çocuk sayısına göre dağılımları

Değişkenler		n	f (%)
Cinsiyet	Kadın	27	90
	Erkek	3	10
Meslek	Çalışan	12	40
	Ev hanımı	18	60
Yaş	39 - 44	13	43.3
	45 – 50	15	50
	50 – 55	2	6.7
Eğitim Durumu	İlköğretim	11	36.7
	Ortaöğretim	7	23.3
	Yükseköğretim	12	40
Çocuk Sayısı	1 çocuk	2	6.7
	2 çocuk	13	43.3
	3 çocuk	10	33.3
	4 çocuk	2	6.7
	5 çocuk	1	3.3
	6 çocuk	2	6.7
Toplam		30	100

Araştırmaya katılan 30 ebeveynin demografik özelliklerine göre cinsiyet, meslek, yaş, eğitim durumu ve çocuk sayısı dağılımları aşağıda özetlenmiştir. Cinsiyete göre dağılımda katılımcıların %90'ı kadın, %10'u erkektir. Meslek durumuna göre incelendiğinde ebeveynlerin %60'ının ev hanımı ve %40'ının çalışan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre dağılıma bakıldığında katılımcıların %43,3'ü 39-44 yaş aralığında, %50'si 45-50 yaş aralığında ve %6,7'si 50-55 yaş aralığındadır. Eğitim durumu bakımından, ebeveynlerin %36,7'si ilköğretim, %23,3'ü ortaöğretim ve %40'ı yükseköğretim mezunudur. Çocuk sayısına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %6,7'si tek çocuk, %43,3'ü iki çocuk sahibi olduğunu belirtirken, %33,3'ü üç çocuk, %6,7'si dört çocuk, %3,3'ü beş çocuk ve %6,7'si altı çocuk sahibidir.

Tablo 4. Katılımcı Ergenlerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Dağılımı



Tablo incelendiğinde; Ergenlerin oynadıkları oyun türleri incelendiğinde en çok dijital oyunlar (n=26, %7,8) (bilgisayar, konsol, mobil vb.), en az (n=3, %0,9) ise geleneksel oyunlar (kutu oyunları, kart oyunları, sokak oyunları vb.) oynadıkları, geleneksel oyunları ise erkeklerin tercih ettiği ve ortalama 16 yaş grubunda olduğu görülmüştür.

Dijital oyunların türüne göre; hem kız hem de erkeklerin en çok (n=20, %6) aksiyon türünü oynadıkları en az (n=2, %0,6) savaş türünü oynadıkları belirtilmiştir. Günlük dijital oyun sürelerine bakıldığında en çok kızlar ve erkeklerin 3-4 saat en az 5 saat ve üzeri oyun oynadıkları görülmüştür. Geleneksel oyun tercihleri incelendiğinde çoğu ergenin (n=16, %4,8) kutu oyununu tercih ettiği en az ergenin ise (n=5, %1,5) zekâ oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür. Günlük geleneksel oyun sürelerine bakıldığında en fazla (n=20, %6) 0-1 saat oynadıkları görülmüştür. En az ise bir kişinin (n=1, %0,3) 3-4 saat oyun oynadığı görülmüştür.

Dijital oyunları tercih etme nedenleri incelendiği zaman çoğu kişinin eğlenceli ve sürükleyici olduğu için seçtiği ve en az olarak bir öğrencinin diğer cevabını tercih ettiği görülmüştür. Geleneksel oyunları tercih etme nedenleri incelendiğinde, en çok (n=16, %4,8) tercih etme nedeni aile ve arkadaşlarla etkileşim içinde olma isteği olduğu görülmüştür. En az bir kişinin (n=1, %0,3) diğer nedenlerden dolayı tercih ettiği görülmüştür. Katılımcılar dijital oyunları genellikle nerede ve hangi cihazlarla oynadığı incelendiğinde en çok (n=28, %8,4) evde ve bilgisayarda, cep telefonu veya tablette oynadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir kişi ise (n=1, %0,3) arkadaşının evinde veya oyun konsolunda oynadığını söylemiştir. Katılımcılara evlerindeki internet bağlantıları ve dijital oyunları nasıl oynamayı tercih ettikleri incelendiğinde katılımcıların en çok (n=21, %6,3) internet bağlantısı olduklarını ve çevrimiçi oynamayı tercih ettikleri bulunmuştur. En az (n=1, %0,3) bir kız öğrenci internet bağlantısının olduğunu ve oyun fark etmediğini belirtmiştir.

Dijital oyunun avantajları incelendiğinde katılımcılar en çok (n=21, %6,3) oyun çeşitliliği için tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcılar en az (n=13, %3,9) yaratıcılığı geliştirme cevaplarını tercih etmişlerdir.

Dijital oyunların dezavantajları incelendiğinde en çok (n=21, %6,3) verilen cevap bağımlılık olduğu görülmüştür. En az (n=2, %0,6) diğer cevabı olarak bir erkek öğrencinin dikkat dağınıklığı, bir kız öğrencinin de dezavantajı yok cevabı verilmiştir. Geleneksel oyunların avantajları incelendiğinde en çok (n=23, %6,9) sosyalleşme imkânı cevabı verilmiştir. En az ise (n=11,%3,3) dijital detoks ve ekip çalışmasını geliştirdiği cevabını verdiği görülmüştür. Geleneksel oyunların dezavantajları incelendiğinde oyuncular arasında en çok verilen cevap (n=15, %4,5) oyuncular arasında çatışma olarak görülmüştür. Katılımcıların en az cevap olarak (n=9, %2,7) zaman kısıtlamasını dezavantaj olarak gördükleri görülmüştür.

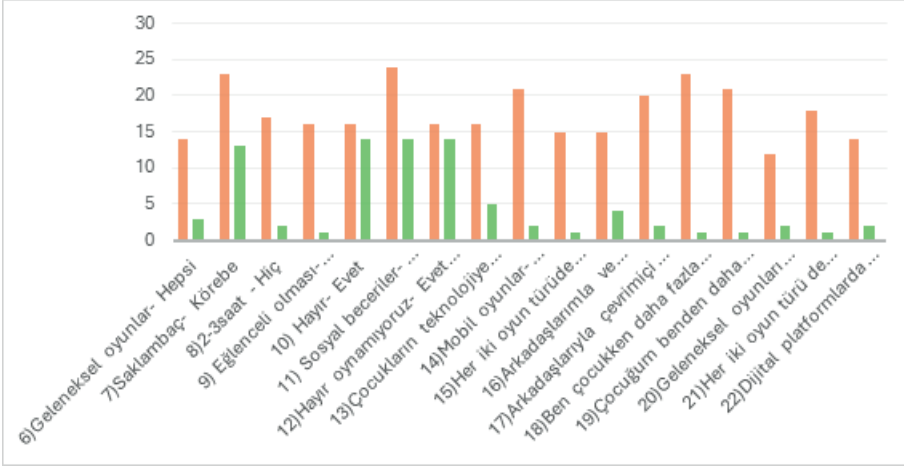
Geleneksel oyun oynarken en fazla hangi duygu hissettikleri incelendiğinde en fazla (n=17, %eğlence ve mutluluk hissedildiği incelenmiştir. Bir kişi ise oyuna göre heyecan ve sıkılma hissettiğini belirtmiştir. Dijital oyun oynarken en fazla hangi duyguyu hissettikleri incelendiğinde en çok (n=19, %5,7) eğlence ve mutluluk olduğu görülmüştür. Katılımcılardan bir kişi ise sıkılma duygusunu yaşadığı görülmüştür.

Oyun oynarken en çok nelere dikkat ettikleri incelendiğinde ise en çok (n=28, %8,4) eğlenceye dikkat ettikleri görülmüştür. En az ise (n=5, %1,5) öğrenmeye dikkat ettikleri incelenmiştir. Dijital oyunları genellikle kimlerle oynadıklarına bakıldığında ise en fazla (n=16, %4,8) arkadaşlarıyla çevrimiçi oynadıkları görülmüştür. Katılımcılardan en az olarak üç kişi (n=3, %0,9) tanımadığım kişilerle çevrimiçi olarak yanıtladığı incelenmiştir.

Katılımcılar geleneksel oyunları genellikle en çok (n=12, %3) evde oynadıklarını belirtmişlerdir. En az (n=4, %1,2) bazı kişilerin arkadaşlarının evinde oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Hangi geleneksel oyunları oynamayı tercih ettikleri incelendiğinde ise en çok saklambaç (n=19, %5,7) oynadıkları görülmüştür. En az tercih edilen (n=3, %0,9) mendil kapmaca oyunudur.

Dijital oyunların akademik başarınıza etkisi hakkında çoğunluk olarak olumsuz düşündüklerini ve ders çalışma sürelerini azalttığı incelenmiştir. En az (n=1, %0,3) verilen yanıt diğer yanıtı olarak okul ve dersten uzaklaştırıyor cevabıdır. Dijital oyunların sosyal ilişkileri nasıl etkilediği incelendiğinde en çok (n=12, %3,6) arkadaşlarla daha fazla iletişim kurmasının sağlanması yanıtı olduğu görülmüştür. En az (n=5, %1,5) ise hiçbir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcılara dijital oyun oynadıktan sonra fiziksel olarak nasıl hissettikleri incelendiğinde en çok (n=15, %4,5) hiçbir fiziksel etkisi olmadığı görülmüştür. Bir katılımcı (n=1, %0,3) uykusuzluk ve baş boyun ağrısı yaptığını söylemiştir.

Tablo 5. Katılımcı Ailelerin Anket Sorularına Verdikleri Cevapların Dağılımı



Katılımcılar kendi çocukluk yıllarında en çok geleneksel oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. (n=14, %4,2) Araştırma örneklemindeki kadınlar geleneksel oyunları oynadıklarını söylerken, örneklemden erkek ebeveynlerden 2'si kendi çocukluk yıllarında dijital oyun oynadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin çocukluk yıllarında en çok oynadıkları geleneksel oyun türü saklambaç (n=23, %6,9) en az oynadıkları geleneksel oyun türü ise körebedir (n=13, %3,9). Demografik özellikleri birbirinden farklı olan ebeveynler sırasıyla en çok saklambaç, yakan top, seksek, beştaş ve körebe oynadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu çocukluk yıllarında geleneksel oyunları 2-3 saat aralığında oynadıklarını bildirmiştir (n=17, %5,1).

Araştırmaya katılan 30 ebeveynin 16'sı (n=16, %4,8) çocuklarının geleneksel oyunları oynadıklarını belirtirken 14'ü (n=14, %4,2) çocuklarının geleneksel oyun oynamadıklarını belirtmiştir. Çalışan ebeveynlerin de ev hanımı olan ebeveynlerin de çocukları geleneksel oyun oynamaktadır. Ebeveynlerin çoğu (n=15, %4,5) geleneksel oyunların çocukların fiziksel gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Ancak sosyal becerilere gelişimine katkı sağladığını düşünen ebeveynlerin sayısı oldukça azdır.

Araştırmadaki 16 (n=16, %4,8) ebeveyn çocuklarıyla birlikte geleneksel oyun oynamadıklarını belirtirken 14 (n=14, %4,2) ebeveyn çocuklarıyla birlikte geleneksel oyun oynadıklarını belirtmiştir. Bu veriler bize araştırmaya katılan ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarıyla geleneksel oyun oynamadıklarını, ancak neredeyse yarısının çocuklarıyla geleneksel oyun oynadıklarını göstermektedir. Yaş aralığı 39-53 arası olan ebeveynlerden 27'si kadın 3'ü erkektir. Çalışan ve ev hanımı olan ebeveynlerden her iki gruba ait ebeveynlerin çoğu çocuklarıyla geleneksel oyun oynamamaktadır. Ebeveynlerin çoğu (n=16, %4,8) çocukların geleneksel oyunlardan uzaklaşmasının nedeninin çocukların teknolojiye bağımlı hale gelmeleri

olduklarını düşünürken, çocukların geleneksel oyunlardan uzaklaşmasının sebebinin geleneksel oyunların popülerliğinin azalmasından kaynaklı olduğunu düşünen ebeveynler azınlıktadır (n=5, %1,5) Çocukların en çok oynadıkları oyunlar mobil oyunlar (n=21, %6,3) en az (n=2, %0,6) oynadıkları oyunlar ise geleneksel oyunlardır. Ebeveynler geleneksel oyunların ve dijital oyunların dengeli şekilde oynandığı taktirde faydalı olduğunu düşünürken (n=15, %4,5) dijital oyunların daha faydalı olduğunu düşünen ebeveynler araştırmanın en azını (n=1, %0,3) oluşturmaktadır. Katılımcılar çocukluklarında oyun oynarken arkadaşları ve aileleriyle vakit geçirmeye önem verirken (n=15, %4,5) fiziksel hareket ve eğlenceye dikkat edenler en azdır (n=4, %1,2). Ebeveynlerin çocukları ise oyun oynarken en çok (n=20, %6) arkadaşlarıyla çevrimiçi bağlantıda olmaya ve birlikte oynamaya önem vermektedir. Oyunların grafik ve teknolojik özelliklerini bilmeye önem verenler ise en azdır (n=2, %0,6). Ebeveynler kendi çocukluk yıllarında, çocuklarına göre daha fazla geleneksel oyun oynadıklarını bildirmiştir (n=23, %6,9). Yalnızca bir ebeveyn (n=1, %0,3) çocuğunun kendinden daha fazla geleneksel oyun oynadığını bildirmiştir. Ebeveynlerin kendi çocukluklarında dijital oyun oynama süresi ile ebeveynlerin çocukluklarının dijital oyun oynama süresi karşılaştırıldığında ebeveynler çocuklarının daha fazla dijital oyun oynadıklarını belirtmiştir (n=21, %6,4). Yalnızca bir ebeveyn (n=1, %0,3) çocuğundan daha fazla dijital oyun oynadığını belirtmiştir. Dijital oyun oynama süresi çocuğuna göre daha fazla olan ebeveyn ilkökul mezunu erkek bireydir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarıyla geleneksel oyun oynadıklarını bildirmiş, yalnızca bir ebeveyn çocuklarıyla dijital oyun oynadıklarını bildirmiştir. Ebeveynler oyunların çocukların gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirdiklerinde ebeveynlerin çoğu (n=18, %5,4) dijital oyunların ve geleneksel oyunların dengeli oynandığı taktirde fayda sağladığını düşünmektedir. Yalnızca bir ebeveyn (n=1, %0,3) dijital oyunların daha faydalı olduğunu bilişsel ve stratejik düşünme yeteneği kazandırdığını düşünmektedir. Dijital oyunların çocukların gelişimi üzerinde daha faydalı olduğunu düşünen ebeveyn 50 yaşında ilkökul mezunu ev hanımı kadın katılımcıdır. Geleneksel oyunların günümüzde tekrar popüler hale gelmesi için çoğu ebeveyn (n=14, %4,2) eğitim programları ve atölyeler düzenleyerek çocukların geleneksel oyunları deneyimlemesini sağlamanın faydalı olacağını düşünmektedir.

Tartışma

Ergenlerin oyun oynama türleri incelendiğinde en çok dijital oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Son yıllarda bilgisayar ve internet kullanımı baş döndürücü bir hızla artmakta; çocuk ve ergenler bu teknolojileri en çok kullanan yaş grubu olarak göze çarpmaktadır. (Akbulut,2013) Bunun nedeni ise teknolojinin daha yaygın hale gelmesi ve bilgisayardaki oyunların ilgi çekici olmasından kaynaklanabilir. Erkek ergenlerden bazıları geleneksel oyunları tercih etmişlerdir. Daha çok sokakta futbol oynamaları ya da sahilde basketbol

oyunmaları kızlara göre geleneksel oyunu tercih etmelerini etkileyebilir. Erkeklerin daha fazla kutu ve kart oyunları ile vakit geçirmesi de bunu etkileyen neden arasında olabilir. Kız ve erkeklerin dijital oyunlarda en çok aksiyon türünü tercih ettikleri görülmüştür. Aksiyon oyunlarının heyecan verici ve sürükleyici olması sayesinde uzun saatler bilgisayar başında oynadıkları için tercih ediyor olabilirler. Savaş oyunlarını ise az olarak oynamaktadırlar. Çünkü savaş oyunlarında sürekli takımında yeniliyor olmak ve kazanamamak ergenleri etkileyebilir. Savaş oyunlarında kısa zaman içerisinde sürekli ölmek de ergenlerde kaybetme duygusunu ortaya çıkarır ve bu yüzden çok fazla tercih etmiyor olabilirler. Günlük geleneksel oyun sürelerine bakıldığı zaman en fazla 0-1 saat oynadıkları görülmüştür.

Günümüzde ergenlerin teknolojinin ilerlemesiyle daha fazla ekranla vakit geçirerek dışarıda oynama sürelerine etki etmiştir. Dijital oyunları tercih etme nedenleri incelendiği zaman çoğu kişinin eğlenceli ve sürükleyici olduğu için seçtikleri görülmüştür. Günümüzde dijital oyunların gerçeklikleri arttığı için daha fazla sürükleyici olmaya başlamış ve kişiler böyle sanal oyunlarda eğleniyor olabilir. Kişilerin birden fazla kişiyle konuşma imkânı olan ortamda ve bu ortama kolay ulaşabilmesi oyunu tercih etmesine etki ettiği görülebilir. Oyun içerisinde arkadaşlarla ya da yabancı kişilerle yapılan sohbetler dijital oyunu tercih etmelerini arttıran neden arasında olabilir.

Geleneksel oyunları tercih etme nedenleri incelendiğinde, en çok tercih etme nedeni aile ve arkadaşlarla etkileşim içinde olma isteği olduğu görülmüştür. Kişilerin koşup oynadığı bu oyunlarda oyun içerisinde anlatılan kurallar ve yapılan sohbetler kişileri motive edebilir. Bu oyunları sosyalleşme aracı olarak görmeleri de etkilemektedir. Geleneksel oyunlar dijital oyunlar gibi tek başına oynamak yerine grupla beraber oynandığı için birlikte vakit geçirme ihtiyacını karşıladığı içinde seçiliyor olabilir. Ergenlerin geleneksel oyun oynama tercihleri incelendiğinde aile ve arkadaşlarla etkileşim içinde olma isteği olduğu görülmüştür. Bunu nedeni ise sosyal etkileşim içinde olmanın keyif verici olmasıdır.

Genellikle dijital oyunları evde oynandığı görülmüştür. Bunun nedeni evde internet erişimi daha kolay olduğu için olabilir. Çocuk ve ergenlerin internet kullanım biçimlerini yordayan önemli değişkenlerden bir tanesi de internet'in kullanıldığı ortamdır (Akbulut, 2013). Dijital oyunların avantajları araştırıldığında oyun çeşitliliği ön plandadır. Dijital oyunlar; strateji, savaş, bulmaca, rekabet, macera vb. içeriğe sahiptir. Oyunların içeriği ve bu oyunlara ayrılan zaman farklılaştıkça, oyunların olumlu ve olumsuz etkileri de farklılaşmaktadır (Uzunoglu, 2021). Problem çözme ve yaratıcılığı geliştirme cevapları en az tercih edilmiştir bunu sebebi dijital oyunların bu yönleri desteklemediği olduğu düşünülebilir.

Dijital oyunların en büyük dezavantajı bağımlılık olabilmektedir. Dijital oyunların en önemli olumsuz etkisi; bağımlılığa yol açmasıdır. Bağımlılık

denilince akla ilk olarak madde bağımlılığı gelse de dijitalleşmeyle birlikte televizyon, telefon, internet ve oyun bağımlılığı gibi kavramlar hayatımıza girmiştir (Uzunoğlu, 2021).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğu çocukluk yıllarında geleneksel oyun oynadıklarını söylemiştir. Ebeveynlerin 39-53 yaş arasında olduğu verisine göre düşünürsek ebeveynlerin kendi çocukluk yıllarında dijital oyunlar günümüzdeki kadar gelişmemiş ve çeşitlenmemiştir. Teknolojinin bu denli gelişmediği ve her evde internet, bilgisayarın olmadığı zamanlarda bireyler oyun ihtiyacını geleneksel oyun oynayarak sağlamış olabilir.

Ebeveynler en çok saklambaç oyununu oynamayı tercih ederken en az oynadıkları oyun ise körebedir. Saklambaç oyununun ebeveynler tarafından çok oynanmasının nedeni bu oyunlar için gerekli materyalin ulaşılabilir olması ve oyunun oynanma alanlarının oldukça geniş olmasından kaynaklı olabilir. Kaya,(2019) tarafından X, Y, Z kuşaklarının oynadıkları oyunların analizi için yapılan araştırmaya göre saklambaç oyunu her kuşakta çocuklar tarafından ilgiyle oynanan bir oyun olmuştur.

Geleneksel oyunların katılımcılar tarafından günlük 2-3 saat oynanmış olması katılımcıların çocukluk yıllarında geleneksel oyunların popüler olduğunu ve geleneksel oyunları yaşamlarının içine dahil ettiklerini göstermektedir. Hem kadın hem de erkek katılımcılar geleneksel oyunları oynadıklarını bildirmiştir. Geleneksel oyunların cinsiyet özellikleri farklı olan bireyler tarafından tercih edilmesi oyunların cinsiyet rollerine göre farklılık göstermediğini, kadın ve erkek bireylerin ortak bir oyun ortamı oluşturduğunu göstermektedir.

Katılımcıların geleneksel oyunları tercih etme sebepleri arasında en çok göze çarpan sebep geleneksel oyunların eğlenceli olmasıdır. Geleneksel oyunları en az tercih etme sebepleri ise dijital oyunların az olması ve ulaşımın zor olmasıdır. Bulgular bize gösteriyor ki ebeveynler geleneksel oyunları bireyler neşe kaynağı olarak görmektedir Kaya'nın X, Y, Z kuşaklarının oynadıkları oyunları analiz eden araştırmaya göre Y ve Z kuşakları oyunu eğlendirici bir faaliyet olarak görmektedir (Kaya,2019). Ayrıca Tuğrul ve arkadaşlarının (2014), oyunun üç kuşaktaki değişimini incelediği araştırmaya göre katılımcılar oyunu öğrenme aracı olmaktan çok eğlence aracı olarak görmektedir. Mevcut araştırmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bireyler geleneksel oyunları ailesiyle, arkadaşlarıyla ve belli bir grup içinde oynamaktadır.

Bir grup dahilinde etkileşim kurarak oynanılan oyunlar rekabet, kazanma arzusu, iş birliği gibi durumları ortaya çıkartmakta ve geleneksel oyunları oynayan bireylerin eğlence boyutunu arttırıyor olabilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte geleneksel oyun oynama durumlarında ise farklılıklar görülmektedir. Yapılan araştırma sonucuna göre 16 ebeveyn çocuklarıyla geleneksel oyun oynamadığını belirtirken 14 ebeveyn ise çocuklarıyla geleneksel oyun oynadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası

çocuklarıyla geleneksel oyun oynamazken neredeyse yarısı çocuklarıyla geleneksel oyun oynamaktadır. Bulgulara göre 39-53 yaş aralığında hem çalışan hem de ev hanımı olan ebeveynler çocuklarıyla oyun oynamaktadır. Ancak çalışma hayatında olmayan ebeveynlerin çocuklarıyla geleneksel oyun oynamadıkları görülmüştür. Buna göre geleneksel oyunlardan uzaklaşılmasının sebebi zaman ve iş yükü olmamakta, günümüzde teknolojinin gelişmesi ve dijitalleşme ile bireylerin geleneksel oyunlara ilgisinin azalması olabilir.

Ebeveynlerin geleneksel oyun oynama süreleri ile çocuklarının geleneksel oyun oynama süreleri karşılaştırıldığında ebeveynler çocuklarına göre daha fazla geleneksel oyun oynadıklarını bildirmiştir. Ebeveynlerin 39-53 yaş aralığında olması, geçmiş kuşakta teknolojinin gelişmemesi ve teknolojik oyunlar için gerekli araçların ulaşılabilirliğinin az olması gibi faktörlerin etkisiyle ebeveynlerin geleneksel oyunları çocuklarına göre daha fazla oynamış olabileceği düşünülmektedir. Tuğrul ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada üç kuşağın oyun tercihleri incelenmiş ve araştırmaya göre büyükanne, büyükbaba ve çocuklarının büyük çoğunluğu fiziksel hareket sağlayan dış mekân oyunlarını oynamayı tercih ederken, şimdiki çocuklar daha çok bilgisayar oyunlarını tercih etmektedir (Tuğrul ve ark.,2014). Ebeveynlerin dijital oyun oynama süreleri ile çocuklarının dijital oyunları oynama süreleri karşılaştırıldığında çocuklar ebeveynlere göre daha fazla dijital oyun oynamaktadır. Günümüz çağında dijital oyunların çeşitlenmesi, dijital oyunlar için gerekli araçlara ulaşımın kolaylaşması ve dijital oyunların her an elimizin altında olan telefonların içine kadar dahil edilmesi ile çocuklar dijital oyunlara daha fazla maruz kalmış ve dijital oyunlara yönelmiştir. İlgili çekiciliğinin fazla olması, geleneksel oyunlar için güvenli oyun alanları ve parkların az olması gibi faktörler sebebiyle çocuklar geleneksel oyunlardan uzaklaşmış ve dijital oyunları oynamayı daha fazla tercih etmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 15-18 yaş çocuklarının oynadığı dijital ve geleneksel oyunlar günümüz açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan 15-18 yaş aralığındaki öğrencilerle yapılan anket sonucunda dijital oyunların geleneksel oyunlara göre daha çok tercih edildiği görülmüştür. Ergenler günde 3-4 saat boyunca dijital oyun oynamakta ve en çok aksiyon içeren oyun türlerini oynamaktadır. Dijital oyunları eğlenceli ve sürükleyici olduğu için tercih etmekte olan ergenlerin geleneksel oyunları tercih etme sebebi ise aile ve arkadaşlarla etkileşim içinde olma isteğidir. Gün içerisinde geleneksel oyun oynama süresi 0-1 saat arasında olan ergenler en çok kutu oyunu oynamaktadır.

Katılımcıların dijital oyunları ise evde ve bilgisayardan, cep telefonu veya tableten oynadıkları görülmüştür. Bu oyunları oynayan ergenlerin çoğunluğunda evinde internet bağlantısı bulunmaktadır ve çevrimiçi dijital oyunu tercih etmektedirler. Ergenler dijital oyunu tercih etme sebepleri

incelendiğinde oyun çeşitliliğinden dolayı olduğu görülmüştür. Dijital oyunların bağımlılık gibi dezavantajları vardır. Katılımcıların en çok belirttiği avantaj ise dijital oyunlardaki çeşitliliğin fazla olmasıdır. Katılımcıların dijital oyunları oynarken eğlence ve mutluluk gibi duygular hissettikleri görülmüştür. Ancak dijital oyun oynadıktan sonra katılımcılar üzerinde fiziksel bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ergenlerden bazıları uykusuzluk veya baş ve boyun ağrısı gibi fiziksel etkileri olduğunu bildirmiştir. Geleneksel oyunların ergenler üzerinde sosyalleşme imkânı sağladığı aynı zamanda oyuncular arasında çatışma olması gibi dezavantajları da bulunduğu görülmüştür. Dijital oyunların ise arkadaşlar arasında daha fazla iletişim kurmasına katkı sağladığı ergenler tarafından bildirilmiştir. Geleneksel oyunları oynarken eğlence ve mutluluk gibi duygular hissettikleri, oyun oynarken eğlenmeye önem verdikleri görülmüştür.

Öneriler

- Okullarda geleneksel oyunlara yönelik teşvik edici etkinlikler düzenlenebilir.
- Aile içinde geleneksel oyunlardan oluşan aktiviteler yapılabilir.
- Dijital oyun sürelerini ebeveynlere kontrollü bir şekilde sınırlandırmalıdır.
- Dijital oyun bağımlılığı konusunda okullarda seminerler düzenlenebilir ve ergenlere bu yönde bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Ergenlerin geleneksel oyunları oynama alışkanlığını artırmak için güvenli alanlar oluşturmak gerekir.
- Yerel yönetimler dış mekan ve doğa oyunlarını yaygınlaştırma konusunda çalışmalar yapabilir.
- Okullarda ailelerin de katıldığı oyun etkinlikleri düzenlemelidir.
- Ergenler dijital oyunu tercih ettiği için geleneksel oyunlar dijitalleşebilir.
- Ebeveynlere oyunun faydaları ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılmalı ve ebeveynler bilinçlendirilmelidir.
- Şehirleşmenin de etkisiyle sokakta oyun oynamak için yeterli boş alan ve arazi kalmamıştır. Park, bahçe, oyun alanı gibi güvenli ortamlar oluşturulmalı ve çoğaltılmalıdır.
- Çocukların dijital oyun ve teknolojik araçlarla olan ilişkisi düzenlenmelidir.
- Dijital oyun başında geçirdikleri süre dengelenmeli ve çocuklar bu konuda bilinçlendirilmez.
- Çocuklara rol model olunmalı, çocukların geleneksel oyunları ailesiyle ve arkadaşlarıyla deneyimlenmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

1. Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar ve İnternet Kullanımının Gelişimsel Sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
2. Biricik, Z., & Atik, A. (2021). Gelenekselden Dijitale Değişen Oyun kavramı ve Çocuklarda Oluşan Dijital Oyun Kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469.
3. Canoğlu, B., & Doğan, A. Ergenlerin Dijital Oyun Oynama Davranışları ile Ebeveynlik Davranışları Arasındaki İlişki. *Bağımlılık Dergisi*, 26(1), 1-1.
4. Dönmez-baykoç, n., 1992, oyun kitabı, esin yayınevi, istanbul.
5. Hartley, Ruth E. & Frank (1999). *Understanding Children's Play*. Psychology Press.
6. Karaduman, m., & aciyan, e. P. (2020). Baudrillard'ın simülasyon kuramı bağlamında dijital oyunlar ve bağımlılık üzerine bir değerlendirme. *Trakya üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 22(1), 453-472.
7. Kaya Canlı, S., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk Oyun Alanlarının Tarihi Gelişimi. *Çocuk Ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.
8. Kaya, (2019). X, Y, Z kuşaklarının çocukluk oyunlarının incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (14), 123-145.
9. Özer, A., Gürkan, A. C., & Ramazanoğlu, O. (2006). OYUNUN ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
10. Toran, M., Dilek, A., (2017) Yaşadıkça Eğitim, Cilt 31, Sayı 1, Yıl 2017, s. 41-54
11. Tuğrul, B., Aral, N., Aksoy, A., Durualp, E., Çiftçi, H., Işıtan, S., Aslan, Ö. (2015) Oyunun gücü A. Aksoy(Ed.) *Okul öncesi eğitiminde oyun* (2015, ss.10-29) Hedef yayınları.
12. Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
13. Uzunoğlu, A. (2021). Dijital Oyun ve Bağımlılık. *Yeni Medya*, 2021(11), 116-131.

Bebek Kütüphanelerinde Oyun Uygulamaları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme

Arzu AYDIN¹, Nida KILINÇ², Şehnaz CEYLAN³

¹ Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye, arzuucar@karabuk.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-1616-3686

² Dr. Öğretim Üyesi, Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye, nidakilinc@karabuk.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-9092-9301

³ Prof. Dr. Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye, seh nazceylan@karabuk.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0001-9313-7353

Giriş

Oyun, erken çocukluk gelişiminin temel bir bileşeni olarak geniş ölçüde kabul görmekte ve bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dilsel alanlarda ilerlemeyi desteklemektedir (Bukatko & Daehler, 2004; Russ, 2004). Özellikle bebek kütüphaneleri gibi oyun temelli ortamlar, öğrenmenin etkileşimli deneyimlerle doğal biçimde bütünleştiği benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Bu ortamlar yalnızca çocukları kitaplarla tanıştırmakla kalmaz, aynı zamanda temel yaşam becerilerini yapılandıran ve yaşam boyu öğrenme yolunu destekleyen gelişimsel olarak uygun etkinlikler de sağlar (Lee, 2025; Temiz & Yılmaz, 2024).

Sosyokültürel kuram temelinde, Vygotsky (1997) bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin rolünü vurgulayarak çocukların en etkili biçimde, kendilerinden daha bilgili bireyler tarafından yönlendirildiklerinde, “yakınsak gelişim alanı” içinde öğrendiklerini öne sürmüştür. Bebek kütüphaneleri bu alanın uygulamadaki karşılığı olarak görülmektedir; çünkü çocuklar, paylaşılan kitap okuma ve oyun sırasında bakım verenlerle ve kütüphane çalışanlarıyla anlamlı etkileşimler kurarlar. Benzer şekilde Piaget (1952), erken çocukluğu simgesel oyunların ve benmerkezci düşünmenin baskın olduğu işlem öncesi dönem olarak sınıflandırmıştır. Bu bağlamda kütüphane etkinlikleri, problem

çözme, kural geliştirme ve hayal gücüne dayalı hikâye anlatımı yoluyla bilişsel geçişleri kolaylaştırmaktadır.

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı (1979) temel alındığında, kütüphaneler, çocuğun gelişimsel ekolojisi içerisinde mikrosistem düzeyinde konumlandırılabilir temel çevresel bağlamlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, kütüphane ortamında çocuklar, bakım verenler ve uygulayıcılar arasında gerçekleşen yapılandırılmış ve karşılıklı etkileşimler, gelişimi şekillendiren yakın çevresel süreçler (proximal processes) kapsamında önemli bir rol üstlenmektedir. Rankin ve Brock'un (2012) da belirttiği gibi, günümüz çocuk kütüphane hizmetleri yalnızca eğitsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal ihtiyaçlara da duyarlı olmalıdır. Bu nedenle bebek kütüphaneleri, erken gelişimsel yeterlikleri ve olumlu çocuk-bakım veren ilişkilerini destekleyen kapsayıcı ve erişilebilir ortamlar sunar.

Halk kütüphaneleri, özellikle de bebek kütüphaneleri, bu kuramsal ilkelerin hayata geçirilebildiği umut verici yaygın öğrenme ortamları olarak öne çıkmaktadır. Doğumdan üç yaşına kadar çocuklara hizmet sunan bebek kütüphaneleri, erken okuryazarlığı, duygusal gelişimi ve ebeveyn-çocuk bağıni destekleyen oyun temelli programlar sunmaktadır. Bu programlar gelişim kuramları ışığında tasarlandığında, kütüphaneler pasif kitap arşivlerinden aktif öğrenme deneyimlerini biçimlendiren katılımcı öğrenme ortamlarına dönüşmektedir (Walter, 2001; Rankin ve Brock, 2015).

Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kuruluşları Federasyonu (International Federation of Library Associations and Institutions, [IFLA]), kütüphanelerin erken çocukluk gelişimi üzerindeki etkisini güçlü bir biçimde savunmakta ve bu bağlamda erken yaşta sunulan kütüphane hizmetlerinin niteliğine dikkat çekmektedir. IFLA'nın *0-18 Yaş Arası Çocuklara Yönelik Kütüphane Hizmetleri Rehberi* (2021), erken okuryazarlık gelişimini destekleyen programların oyun temelli, kültürel olarak duyarlı ve kapsayıcı yaklaşımlar üzerine inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Rehberde ayrıca, çocuklara sunulan hizmetlerin gelişimsel açıdan uygun olabilmesi için kütüphane personelinin erken çocukluk eğitimi alan uzmanlarla iş birliği içinde çalışmasının önemine işaret edilmektedir. Bu çerçevede bebek kütüphaneleri, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini destekleyen etkileşimsel ortamlar sunarak hem gelişimsel hedefleri hem de toplumsal kapsayıcılığı bir arada gerçekleştirebilecek özgün kamusal alanlar olarak öne çıkmaktadır.

Ulusal alanyazında bebek kütüphanelerine yönelik araştırmalar giderek artmakta ve bu alanın gelişimsel, eğitsel ve sosyal potansiyeline dair önemli veriler sunmaktadır. Yıldırım, Ceylan ve Aydın'ın (2023) gerçekleştirdiği bir çalışmada, baba-bebek etkileşiminin kitap ve oyun yoluyla nasıl desteklenebileceği incelenmiş; babaların duygusal duyarlılıkları ve öğretici rolleri vurgulanmıştır. Ceylan ve Yıldırım'ın (2023) diğer çalışmasında ise, erken müdahale programlarının bebeklerin dil, sosyal ve uyku gelişimleri üzerindeki

etkileri ele alınmış, bebek kütüphanelerinin gelişimsel destek alanı olarak işlevselliği ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Ceylan, Yalman ve Tan'ın (2023) araştırması da annelerin günlük rutinlerinde kullandıkları oyun temelli pratik çözümleri analiz ederek, kütüphane ortamlarının ebeveyn-bebek etkileşimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, mevcut araştırmanın temelini güçlendirmekte ve Türkiye'de bebek kütüphanesi uygulamalarının pedagojik etkilerini çok boyutlu olarak değerlendirmeye olanak sunmaktadır.

Bebek kütüphaneleri gibi yaygın öğrenme ortamlarında, çocukların öğrenme rotalarını şekillendiren kritik aktörler, çocuk gelişimi bilgisini uygulamaya taşıyan saha uygulayıcılarıdır. Kuram ve uygulamanın kesişim noktasında konumlanan bu profesyoneller, gelişim ilkelerini bağlam içinde yorumlayarak çocukların katılımını, özgüvenini ve etkileşim kalitesini doğrudan etkileyen pedagojik kararlar alırlar. Vygotsky'nin (1978) vurguladığı gibi, "daha bilgili diğer kişi" rolü gelişimsel desteklemede merkezi bir öneme sahiptir — ve oyun temelli programlarda uygulayıcılar sıklıkla bu rolü üstlenir. Yapıyı doğaçlamayla, gözlemi müdahaleyle, rutini ise yaratıcılıkla dengeleyebilme yetileri; yalnızca etkinliğin başarısını değil, aynı zamanda gelişimsel çıktının derinliğini de belirler. Fromberg'in (2006) vurguladığı gibi, oyundaki yetişkin rolü pasif değil, niyetli, duyarlı ve pedagojik vizyon gerektiren etkin katılımcılık gerektirir.

Özellikle 3–6 yaş arası çocuklara yönelik kütüphane temelli oyun etkinlikleri, gelişimin pek çok alanında anlamlı katkılar sağlar. Bu dönem, simgesel düşünmenin ortaya çıkışı, dilsel zenginleşme ve sosyal-duygusal müzakerenin yoğunlaştığı bir süreçtir. Kütüphane temelli uygulamalarda yaygın olarak kullanılan yapılandırılmış hikâye anlatımı, dramatik oyun ve rehberli grup etkinlikleri, erken çocukluk dönemine özgü bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarını çok boyutlu şekilde destekleyen pedagojik araçlar olarak değerlendirilmektedir (Sheridan, 2011; Smidt, 2011). Bu etkinlikler, gelişmekte olan okuryazarlık, duygusal düzenleme ve akran ilişkilerinde sosyal yeterlilik gibi alanlarda kritik gelişim basamaklarını güçlendirir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'ndan (1979) yola çıkarak, kütüphane bir mezosistem olarak çocuğun mikro sistemleri (örneğin: ev, bakım veren, uygulayıcı) ile yakın etkileşim içindedir. Bu yönüyle kütüphaneler hem bir öğrenme ortamı hem de gelişimsel bir ekosistem olarak işlev görür (Elkind, 2001; Berk & Meyers, 2018).

IFLA ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]), gibi uluslararası kuruluşlar çocuk merkezli ve erişilebilir kültürel alanların önemini savunsa da akademik literatür büyük ölçüde resmî erken çocukluk eğitim ortamlarına odaklanmış, kütüphanelerin pedagojik ve gelişimsel etkilerine dair fark edilir bir boşluk bırakmıştır. Kütüphanecilik çalışmaları genellikle erişim ve materyal üzerine yoğunlaşırken (Rankin & Brock, 2015), erken çocukluk

araştırmaları sınıf temelli uygulamalara odaklanmıştır. Nadir sayıda çalışma, bu iki alanın keşişiminde yer almakta ve özellikle erken çocukluk uzmanlarının yürüttüğü kütüphane programlarındaki öğrenme süreçlerini ele almaktadır. Rankin'in (2016) de belirttiği gibi, kütüphane bilimleri ile eğitim bilimlerinin entegrasyonu, çocukların yaşantısal gerçekliğini yansıtan bütüncül öğrenme ortamlarının kurulması için kritik bir adımdır.

Bu alışma, erken çocukluk eğitimi ile kütüphane hizmetlerinin keşişiminde yer alan ve giderek daha fazla önem kazanan disiplinler arası bir alana katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, bebek kütüphanelerinde oyun temelli programlar yürüten ocuk gelişimi alanındaki uygulayıcıların deneyimlerini, pedagojik uygulamalarını ve yansıtıcı düşünme süreçlerini derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda yapılandırılan bu çalışma, uygulayıcıları yalnızca bilgi aktaran kişiiler olarak değil, aynı zamanda bağlam içinde anlam üreten, gelişimsel süreçleri yapılandırın ve mesleki dönüşümler yaşayan öznel aktörler olarak ele almaktadır.

Yöntem

Araştırma Yaklaşımı ve Deseni

Bu alışma, bireylerin yaşantılarına yükledikleri anlamları derinlemesine kavramayı amaçlayan yorumlayıcı (hermenötik) fenomenolojik bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Heidegger'in ontolojik temelli fenomenolojisinden esinlenen ve van Manen'in (1990) eğitim araştırmalarında genişlettiği bu yaklaşım, katılımcı anlatıları ile bu anlatıların oluştuğu bağlamları dikkate alarak anlam üretim süreçlerini analiz etmeye odaklanır. Erken ocukluk gelişimi bağlamında, fenomenoloji; nicel yollarla ölçülmesi güç olan ancak pedagojik iğgr ve eğitimsel anlam açısından zengin öznel deneyimleri ortaya koymada güçlü bir yöntemsel ereve sunar. Bu bağlamda, erken çocukluk uygulayıcılarının deneyime dayalı ve yansıtıcı pratiklerinin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik model tercih edilmiştir. Araştırmanın kuramsal dayanağı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Bilişsel Kuramı ile Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı tarafından oluşturulmaktadır (Bukatko & Daehler, 2004). Ayrıca, Piaget'nin deneyimsel öğrenme anlayışı da çocukların gelişimsel süreçlerinde eğitimsel ve duygusal anlamların karmaşıklığını kavrama açısından bu yaklaşımı desteklemektedir.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 0–6 yaş grubundaki çocuklara yönelik kamu kütüphanelerinde oyun temelli etkinlikler yürüten toplam 19 erken çocukluk uygulayıcısı oluşturmaktadır. Katılımcılar, fenomenolojik araştırma desenine uygun olarak amaçlı ve homojen örnekleme stratejileriyle

seçilmiştir. Bu yaklaşım, ortak bir deneyimi paylaşan bireylerin deneyimlerine dair derinlemesine veri elde etmeyi hedeflemektedir (Patton, 2002).

Örnekleme sürecinde, her katılımcının bir bebek kütüphanesi ortamında en az üç oyun temelli etkinlik planlamış ve uygulamış olması dahil etme ölçütü olarak esas alınmıştır. Bu ölçüt, hem elde edilen deneyimsel anlatıların araştırma bağlamına uygunluğunu hem de derinliğini güvence altına almak amacıyla belirlenmiştir. Katılımcıların, planlama ve uygulama süreçlerine doğrudan ve yakın dönemde katılım göstermeleri de seçimin temel ölçütlerinden biri olmuştur.

Bu örnekleme yöntemi, Merriam'ın (2009) tanımladığı “tipiklik örnekleme” anlayışıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda katılımcılar, belirli bir uygulama ortamında örnek teşkil eden deneyimleri temsil edecek şekilde seçilmiştir. Araştırmanın amacı, istatistiksel genelleme yapmak değil, elde edilen bulguların benzer uygulama bağlamlarına aktarılabilirliğini sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Katılımcıların büyük çoğunluğu 0–3 yaş grubuna yönelik etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade etmiş (%95), yalnızca bir katılımcı 0–1 yaş çocuklarla çalıştığını belirtmiştir (%5). Uygulayıcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, %89'unun lisans, %11'inin ise lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Mesleki dağılım incelendiğinde ise, katılımcıların %42'si “çocuk gelişimci”, %42'si “çocuk gelişimi bölümü öğrencisi”, %11'i “öğretmen” ve %5'i “çocuk gelişim uzmanı” olarak kendini tanımlamıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Eğitim verilen yaş	n	%
0-1 yaş	1	5
0-3 yaş	18	95
Eğitim durumu		
Lisans	17	89
Lisansüstü	2	11
Meslek		
Çocuk gelişim uzmanı	1	5
Çocuk gelişimci	8	42
Çocuk gelişimi bölümü öğrencisi	8	42
Öğretmen	2	11
Toplam	19	100

Bu demografik bulgular, uygulayıcı grubunun büyük oranda alana özgü akademik birikime ve çocuk gelişimi temelli profesyonel deneyimlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, farklı mesleki konumlarda bulunan bireylerin sürece dâhil olması, çalışmanın çok boyutlu ve çeşitli deneyim aktarımlarına dayalı olarak zenginleşmesine olanak tanımıştır. Katılımcıların deneyimleri, erken çocukluk eğitiminin yaygın ve topluluk temelli öğrenme ortamlarında nasıl şekillendiğine dair anlamlı bir perspektif sunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırma ekibi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form, erken çocukluk dönemi, oyun temelli öğrenme, kütüphane programları ve gelişim alanları (dil, bilişsel, sosyal-duygusal ve motor) konularında literatüre dayalı olarak yapılandırılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alanyazında uzman üç akademisyenin görüşü alınmış ve form bu doğrultuda revize edilmiştir. Yarı yapılandırılmış format, katılımcıların deneyimlerini serbestçe ifade etmelerine olanak sağlarken, görüşmeler arasında yapısal karşılaştırmalar yapılmasına da imkân tanımıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri Toplama Süreci

Veriler, her bir katılımcıyla bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular, katılımcıların öznel deneyimlerini minimal araştırmacı etkisiyle aktarmalarına olanak tanımış; böylece özgün anlam yapılarına ulaşılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygunluk durumuna göre yüz yüze ya da çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş, ardından harfi harfine yazıya geçirilmiştir. Görüşme süresi ortalama 30–45 dakika arasında değişmiştir ve tüm katılımcılardan etik onam alınarak veri toplama süreci yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Veri analizi süreci, yorumlayıcı fenomenolojik analiz (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) yaklaşımına dayanmaktadır. Smith, Flowers ve Larkin (2009) tarafından önerilen altı aşamalı IPA analitik çerçevesi doğrultusunda analiz gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşme kayıtlarının tekrarlı biçimde okunması
2. İlk yorum ve notların çıkarılması
3. Temaların oluşturulması
4. Temalar arası ilişkilerin yapılandırılması
5. Her katılımcının verisinin ayrı ayrı analiz edilmesi
6. Tüm veriler arasında örüntülerin ortaya konması

Analiz süreci, bireylerin yaşantılarını bağlamları içinde yorumlamak amacıyla sürekli olarak bütün ve parça arasında gidip gelen hermenötik daire ilkesine dayalı olarak yürütülmüştür (Smith et al., 2009; Van Manen, 1990). Üç araştırmacı, verileri bağımsız olarak analiz etmiş ve ardından analitik üçleme (triangülasyon) ile temalar arasında uzlaşa sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası farklılıklar, ortak değerlendirme toplantılarında giderilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, her bir katılımcıyla bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular, katılımcıların deneyimlerini minimal araştırmacı etkisiyle aktarmalarına olanak tanımış ve özgün kişisel anlamların ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Tüm görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve harfi harfine deşifre edilerek analiz edilmiştir.

Veri Analizi Yöntemi

Veri analizi, Smith ve arkadaşları (2009) tarafından önerilen IPA'nın altı aşamalı analitik çerçevesi doğrultusunda yürütülmüştür:

1. Görüşme verilerinin tekrar tekrar okunması
2. İlk notların çıkarılması
3. Temaların ortaya konması
4. Temalar arası ilişkilerin yapılandırılması
5. Her bir katılımcının verilerinin ayrı ayrı analiz edilmesi
6. Olgular arasında örüntülerin ortaya çıkarılması

Bu süreç, sürekli olarak bireysel parçalar ile bütün arasındaki anlam ilişkisini yapılandıran hermenötik daire prensibine dayanmaktadır.

Güvenirlik ve Geçerlik

Nitel araştırma paradigmasına uygun olarak, çalışmada inandırıcılık, güvenilirlik, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik ilkelerini sağlamak üzere Lincoln & Guba (1985) ve Merriam (2009)'ın önerdiği stratejiler kullanılmıştır:

- *Üçleme (Triangülasyon)*: Veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş; ardından ortak temalar üzerine uzlaşa sağlanmıştır.
- *Katılımcı Doğrulaması (Member Checking)*: Katılımcılara, kendi anlatılarının özet yorumları sunulmuş ve bu yorumların doğruluğu onaylatılmıştır.
- *Zengin ve Yoğun Betimleme*: Bulgular bölümünde, bağlam ve tematik yapıya yönelik ayrıntılı anlatımlar sunulmuştur, bu da bulguların başka benzer bağlamlara aktarılabilirliğini güçlendirmiştir.

- İz Takibi (Audit Trail): Kodlama kararları, analitik notlar ve sentez kayıtları sistemli biçimde belgelenmiş ve araştırma süreci boyunca korunmuştur.

Merriam'a göre, nitel araştırmanın bilimselliği, nicel genellemelerden ziyade yorumlayıcı derinlik, etik duyarlılık ve kuramsal açıklık üzerine kuruludur. Bu nedenle, yansıtıcılık, çoklu kodlama ve katılımcı onayı gibi stratejiler; fenomenolojik araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin temel göstergeleri arasında yer alır.

Bulgular

Veriler, uygulayıcıların bebek kütüphanesi ortamlarındaki yaşantılarına dair anlam yapılarını derinlemesine keşfetmeyi sağlayan yorumlayıcı fenomenolojik analiz (IPA) yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Smith, Flowers ve Larkin'in (2009) önerdiği altı aşamalı IPA süreci doğrultusunda araştırmacılar, verileri tekrarlı biçimde okuyarak kodlamış, temalar oluşturmuş ve uygulayıcıların pedagojik rollerine ve oyun temelli programlamadaki gelişimsel gözlemlerine nasıl anlam verdiklerini yorumlamıştır.

Üç bağımsız araştırmacı dökümleri ayrı ayrı analiz etmiş, ardından tematik örtüşmeyi sağlamak amacıyla ortak sentez toplantıları yapılmıştır. Bu süreç sonucunda altı ana tema ve on beş alt tema belirlenmiştir. Temalar, uygulayıcıların planlama, etkileşim, gelişimsel gözlem, kişisel-mesleki dönüşüm ve çevresel sınırlılıklarla ilgili yansıtıcı deneyimlerini yansıtmaktadır. Her alt temanın özü, katılımcı alıntılarıyla desteklenerek sunulmuştur.

Tematik sınıflandırmanın yapısı görsel haritası Tablo 2'de sunulmuştur.

*Tablo 2: Uygulayıcı Gözlemlerine
Dayalı Tematik Sınıflandırma*

Tema	Alt Temalar
Tema 1: İlk izlenimler ve Başlangıç Stratejileri	<p>Alt Tema 1.1: Ortamla İlk Temas ve Duygusal Uyum</p> <p>Alt Tema 1.2: Kuramsal Temellendirme ve Planlama Niyeti</p> <p>Alt Tema 1.3: Ailelerle İletişim ve Beklenti Yönetimi</p>

Tema 2: Çocukla Etkileşim Dinamikleri	<p>Alt Tema 2.1: Duyusal ve İlgili Temelli Materyal Kullanımı</p> <p>Alt Tema 2.2: Grup Dinamiği ve Ortak Dikkat</p> <p>Alt Tema 2.3: Etkinlikte Esneklik ve Beden Dili Gözlemi</p>
Tema 3: Beklentiler ve Hazırlık Süreci	<p>Alt Tema 3.1: Kuramsal Dayanaklı Hazırlık</p> <p>Alt Tema 3.2: Yaşa ve Gelişim Alanlarına Uygunluk</p> <p>Alt Tema 3.3: Planlama Sürecinde Belirsizlik ve Esneklik</p>
Tema 4: Kazanımlar ve Gözlenen Gelişimsel Değişimler	<p>Alt Tema 4.1: Dilsel ve Sosyal-Duygusal Gelişim</p> <p>Alt Tema 4.2: Bilişsel ve Motor Gözlemler</p> <p>Alt Tema 4.3: Katılım Süreci ve Özgüven Artışı</p>
Tema 5: Zorluklar ve Sınırlılıklar	<p>Alt Tema 5.1: Çocukların Gelişimsel ve Duygusal Farklılıkları</p> <p>Alt Tema 5.2: Uygulayıcı Deneyimi ve Planlama Zorlukları</p> <p>Alt Tema 5.3: Fiziksel Ortam ve Materyal Yetersizlikleri</p>
Tema 6: Dönüşüm ve Farkındalık	<p>Alt Tema 6.1: Uygulayıcı Rolünün Değişimi ve Rehberlik</p> <p>Alt Tema 6.2: Empati ve Sabır Gelişimi</p> <p>Alt Tema 6.3: Çocuklardan Öğrenme ve Yansıtıcı Uygulama</p>

Tema 1: İlk İzlenimler ve Planlama Stratejileri

Bu tema, uygulayıcıların bebek kütüphanesi programlarıyla ilk temaslarını, duygusal uyum süreçlerini, kuramsal yaklaşımlarını ve ailelerle iletişim biçimlerini kapsamaktadır. Katılımcıların önceki mesleki deneyimleri, oyun oturumlarının amacı ve yapısını oluşturma biçimlerini belirgin şekilde etkilemiştir.

Alt Tema 1.1: Duygusal Uyum ve İlk Temas

Katılımcılar, özellikle yeni gelen çocuklar için duygusal güvenlik oluşturma ihtiyacını sıklıkla dile getirmiştir. Bu durum, bazı uygulayıcılar için etkinlikleri sadeleştirmeyi, süreci yavaşlatmayı ya da çocukların sözel olmayan ipuçlarına göre ses tonunu ve tavırlarını ayarlamayı gerektirmiştir.

“Çocukların çoğu hem mekânı hem de insanları tanımıyordu, bu yüzden akademik bir şeyle başlamadık. Sadece yere oturup şarkılar söyledik — güven ortamı yaratmak için.” (P4)

Bu duygusal duyarlılık, Berk ve Meyers (2018)’in erken çocukluk literatüründe tanımladığı “uyumlanma” sürecinin temel bir parçası olarak yorumlanmıştır. Uygulayıcılar, çocuklarla birlikte duygusal olarak eşgüdümленerek keşif için güvenli bir ortam inşa etmişlerdir.

Alt Tema 1.2: Kuramsal Temelli Planlama

Bazı uygulayıcılar, oturumlarını planlarken Piaget ve Vygotsky gibi gelişim kuramlarını bilinçli şekilde uyguladıklarını ifade etmiştir.

“İlk oturumları sensörimotor etkinlikler üzerine kurduk — basit kavrama oyunları, ce-ee oyunu, neden-sonuç oyuncakları — çünkü çocukların çoğu üç yaşın altındaydı. Piaget bu noktada bize yardımcı oldu.” (P6)

Bu ifadeler, Fromberg (2006) ve Sheridan (2011)’in tanımladığı “amaçlı oyun pedagojisi” kavramıyla örtüşecek biçimde, pedagojik bilgiye dayalı bilinçli planlama yaklaşımını yansıtmaktadır.

Alt Tema 1.3: Ailelerle İletişim

Uygulayıcılar, bakım verenleri oyun temelli oturumların amacı ve tarzı hakkında bilgilendirmenin başarısının anahtarı olduğunu vurgulamışlardır.

“Bazı ebeveynler bizden harfleri ya da sayıları öğretmemizi bekliyordu. Bu yaş grubunda oyunun kendisinin öğrenme olduğunu açıklamam gerekti.” (P8)

Bu bakım veren iletişimi döngüsü, Bronfenbrenner’in (1979) ekolojik kuramında tanımladığı şekilde kütüphane ortamı ile ev ortamı arasında bir mezosistem bağlantısı oluşturarak gelişimsel desteğin sürekliliğini güçlendirmektedir.

Tema 3: Beklentiler ve Hazırlık Süreci

Bu tema, uygulayıcıların bebek kütüphanelerindeki oyun temelli etkinliklerin planlama aşamasına nasıl yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, gelişim kuramlarından nasıl yararlandıklarını, içerikleri gelişimsel uygunluk açısından nasıl değerlendirdiklerini ve sürece özgü belirsizlikleri nasıl yönettiklerini paylaşmışlardır. Veriler, bu beklentilerin hem gelişimsel eğitim pedagojisinden hem de çocuklar ve ailelerden alınan anlık geri bildirimlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Uygulayıcılar, planlama çerçevelerini çocukların yaşına, ihtiyaçlarına ve verdikleri tepkilere göre sürekli olarak yeniden şekillendirmiştir.

Alt Tema 3.1: Kuramsal Temellendirme

Bazı uygulayıcılar, etkinlikleri planlarken doğrudan gelişimsel kuramlara başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu kuramlar arasında Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri, Vygotsky'nin yapı iskelesi (scaffolding) yaklaşımı ve genel oyun pedagojisi ilkeleri yer almaktadır.

“Etkinliğin onların gelişim düzeyine uygun olup olmadığını her zaman dikkate alırım. Küçük çocuklarla hep açık uçlu oyunları tercih ederiz — sonuç değil, keşif önemlidir.” (P1)

Bu ifadeler, uygulayıcıların kuramsal bilgileri soyut düzeyde değil, doğrudan pratik kararlarında kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, IPA yaklaşımının bireylerin kavramlara yaşantıları üzerinden nasıl anlam verdiklerini inceleme amacını doğrudan desteklemektedir (Smith, Johnson ve Lee, 2009)

Alt Tema 3.2: Yaş ve Gelişimsel Uygunluk

Katılımcıların sıklıkla dile getirdiği bir diğer konu, içeriğin çocukların yaş düzeyine, dikkat süresine ve duygusal olgunluk düzeyine göre uyarlanması gerekliliğidir. Farklı yaş gruplarıyla aynı ortamda çalışmanın yarattığı zorluklar özellikle vurgulanmıştır.

“İki yaşındaki bir çocukla beş yaşındaki bir çocuk aynı odadaysa ortak bir zemin bulmalısınız — karmaşıklığı değişebilen şarkılar ya da hikâyeler mesela.” (P9)

Bu esneklik, Smidt'in (2011) tanımladığı “pedagojik esneklik” (pedagogical elasticity) kavramıyla örtüşmektedir. Bu kavram, kapsayıcı erken çocukluk etkinliklerini tasarlarken öğretmenlerin uygulamada esnek davranabilmesini gerektirir.

Alt Tema 3.3: Belirsizlik Ortamında Planlama

Uygulayıcılar, kamusal ve yaygın bir öğrenme alanında çalışmanın doğasında var olan belirsizlikleri açıkça kabul etmişlerdir. Katılım sayısındaki tutarsızlık, aile beklentilerindeki çeşitlilik ve fiziksel mekân sınırlılıkları gibi değişkenler, planlamada esnekliğin zorunlu olduğunu göstermiştir.

“Bazen plan yaparım ama kimse gelmez. Ya da sadece bir aile gelir ve her şeyi o anda değiştiririm.” (P11)

Bu belirsizliğin kabulü, daha derin bir mesleki olgunluğun göstergesidir. Bu, erken öğrenme ortamlarının katı yapılardan çok esnek ve yanıt verici bir yapıya sahip olması gerektiğine dair anlayışı yansıtır. Ayrıca bu durum, van Manen’in (1990) fenomenolojik sorgulama yaklaşımında vurguladığı “yaşantının içinde öğrenme” anlayışıyla da örtüşmektedir.

Bu üç alt tema birlikte değerlendirildiğinde, bebek kütüphanesi uygulayıcılarının yalnızca önceden belirlenmiş etkinlikleri yürüten kişiler değil; aynı zamanda yansıtıcı planlayıcılar ve uyarlanabilir karar vericiler olduğu görülmektedir. Uygulayıcılar, kuramsal bilgi, gelişimsel sezgi ve uygulama esnekliğini bir araya getirerek hem ilgi çekici hem de gelişimsel açıdan uygun öğrenme ortamları tasarlamaktadır.

Tema 4: Gözlemlenen Gelişimsel Kazanımlar

Bu tema, bebek kütüphanelerindeki oyun temelli etkinliklere düzenli olarak katılan çocuklarda uygulayıcıların gözlemlendiği gelişimsel değişimlere odaklanmaktadır. Bu gözlemler; dil edinimi, sosyal-duygusal gelişim, motor koordinasyon ve gelişen özgüven gibi alanlara yayılmaktadır. Uygulayıcıların içgörülerini, bireysel gelişimsel eğilimleri yakından ve sürekli olarak gözlemlediklerini ve erken çocukluk dönemine dair güçlü bir farkındalığa sahip olduklarını yansıtmaktadır.

Alt Tema 4.1: Dilsel ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Birçok katılımcı, sözel ifade, sırasını bekleme, empati ve sosyal farkındalık gibi alanlarda kayda değer ilerlemeler gözlemlediklerini belirtmiştir. Birkaç uygulayıcı, başlangıçta sessiz kalan çocukların zamanla akranları ve yetişkinlerle daha güvenli şekilde etkileşime girmeye başladığını vurgulamıştır.

“Bir kız çocuğu ilk haftalarda hiç konuşmadı — sadece izledi. Ama dördüncü haftada renkleri söylemeye ve şarkılara eşlik etmeye başladı. Buna tanıklık etmek çok etkileyiciydi.” (P4)

Bu gözlemler, oyun temelli öğrenmenin erken dil gelişimi ve sosyal yeterlilik üzerinde etkili olduğunu vurgulayan araştırmalarla örtüşmektedir (Goldstein, 1994; Russ, 2004).

Alt Tema 4.2: Bilişsel ve Motor Gelişim

Uygulayıcılar, çocukların problem çözme, nesne kullanımı, mekânsal farkındalık ve kaba/ince motor becerilerinde gelişme gösterdiğini bildirmiştir. Bu gelişimlerin özellikle bulmacalar, yapı blokları ve hareket oyunları gibi materyallerle tekrarlı temas yoluyla ortaya çıktığı belirtilmiştir.

“Eskiden blokları rastgele fırlatırlardı. Şimdi gerçekten kule yapıyorlar ve yıkıldığında yardım istiyorlar.” (P2)

Bu yansımalar, zenginleştirilmiş ortamlarda yapılandırılmış oyunun yürütücü işlevler ile duyu-motor koordinasyonu geliştirdiğini göstermektedir. Bu da Berk ve Meyers (2018) ve Sheridan (2011) tarafından ortaya konulan gelişimsel çerçevelerle uyumludur.

Alt Tema 4.3: Katılım ve Özgüven

Birçok uygulayıcı, çocukların kendiliğinden katılım, risk alma ve duygusal bağımsızlık konularında gözle görülür artışlar yaşadığını belirtmiştir. Bu durum özellikle daha önce yapılandırılmış sosyal ortamlara katılmamış çocuklarda belirgin olarak gözlemlenmiştir.

“İlk başta çoğu çocuk ebeveynine yapışmıştı. Ama daha sonra, etkinlik başlamadan çembere koşup oyuncak alıyor ve beklemeye başlıyorlardı.” (P10)

Bu alt tema, bebek kütüphanelerinin çocuklar için geçiş niteliğinde öğrenme alanları olarak işlev görebileceğini ve okul olgunluğu ile sosyal-duygusal özerklik gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bu alt temalar birlikte ele alındığında, bebek kütüphanelerinde yürütülen oyun temelli programların, birden fazla gelişim alanında somut kazanımları desteklediği görülmektedir. Sürekli katılım sayesinde çocuklar yalnızca temel becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda kendilerini birer öğrenen ve topluluğun aktif bir parçası olarak görmeye başlarlar.

Tema 5: Zorluklar ve Sınırlılıklar

Bu tema, uygulayıcıların bebek kütüphanelerinde oyun temelli oturumları tasarlarırken ve yürütürken karşılaştıkları pratik ve duygusal zorlukları ortaya koymaktadır. Bu zorluklar; çevresel sınırlılıklar, çocuklar arasındaki gelişimsel çeşitlilik ve kişisel-mesleki sınırların yönetilmesini kapsamaktadır. Bulgular, uygulayıcıların çocukların gelişimini desteklemeye büyük bir bağlılık gösterdiklerini ancak aynı zamanda öngörülemezlik, sınırlı kaynaklar ve kurumsal yetersizlikler içinde hareket etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir.

Alt Tema 5.1: Fiziksel Ortam ve Materyal Kısıtlılıkları

Birçok uygulayıcı, mekânın sınırlı oluşu, gürültü kısıtlamaları ve uygun materyallere erişimin yetersizliği konusunda hayal kırıklığını dile getirmiştir. Kitap açısından zengin olan kütüphane ortamının, aktif ve oyun temelli öğrenmeye genellikle uygun şekilde tasarlanmadığı vurgulanmıştır.

“Oda küçük çocukların rahatça hareket edebileceği şekilde tasarlanmamıştı — her yerde raflar vardı, yumuşak alan yoktu. Sürekli mobilyaların yerini değiştiriyorduk.” (P3)

Bu sınırlılıklar, Rankin ve Brock'un (2012) tanımladığı geleneksel "sessiz kütüphane" kültürü ile kütüphanelerin canlı, erken öğrenme merkezleri haline gelmesi yönündeki yeni rolü arasındaki gerilimi yansıtmaktadır.

Alt Tema 5.2: Gelişimsel ve Duygusal Farklılıklar

Katılımcılar, farklı yaş, geçmiş ve gelişimsel profillere sahip çocuklarla çalışmanın pedagojik ve duygusal olarak karmaşık bir yapı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bazıları, özellikle gelişimsel gecikme ya da travma öyküsü olan çocukların tepkilerine karşı hazırlıksız hissettiklerini ifade etmiştir.

"Bazı çocuklar çok zor ev ortamlarından geliyordu. Göz teması kurmuyor, etkinliğe katılmıyordu — ne kadar ileri gidebileceğimi bilemiyordum." (P6)

Bu durum, Smidt (2011) ve Sheridan (2011)'in de vurguladığı gibi, kamusal öğrenme ortamlarında kapsayıcı ve travma farkındalıklı pedagojinin önemini ortaya koymaktadır.

Alt Tema 5.3: Uygulayıcı Deneyimi ve Planlama Güçlüklere

Uygulayıcılar aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerine de değinmiş, belirsizlik, doğaçlama yapma gerekliliği ve yorgunluk gibi duygusal yüklerden bahsetmişlerdir. Kimin katılacağını ya da hangi gelişimsel düzeyde çocuklarla karşılaşacaklarını bilmeden plan yapmak, duygusal esneklik ve mesleki alçakgönüllülük gerektirmiştir.

"10 çocuk için plan yaparsınız, 2'si gelir. Ya da tam tersi — tam bir kaos olur. Her an duruma göre düşünmeniz gerekir." (P2)

Bu yorumlar, yaygın öğrenme ortamlarında eğitimcilik yapmanın duygusal emeğini gözler önüne sererken; van Manen'in (1997) "deneyim olarak öğretmenlik" tanımındaki bakım, sezgi ve belirsizlik boyutlarını da desteklemektedir.

Bu alt temalar birlikte değerlendirildiğinde, bebek kütüphanelerindeki uygulayıcıların dirençli ancak yetersiz destekle çalışan profesyoneller olarak konumlandığı görülmektedir. Bulgular, kamusal alanlarda yürütülen oyun temelli öğrenme süreçlerinin özgün zorluklarına uygun kurumsal farkındalık, politika desteği ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacını açık biçimde ortaya koymaktadır.

Tema 6: Dönüşüm ve Profesyonel Farkındalık

Bu tema, uygulayıcıların bebek kütüphanelerindeki oyun temelli etkinliklere katılım sürecinde yaşadıkları içsel değişimleri ve mesleki gelişimi ele almaktadır. Veriler, yaygın eğitim ortamında küçük çocuklarla derinlemesine etkileşime geçmenin, uygulayıcıları kendi rollerini yeniden düşünmeye, empati ve sabır geliştirmeye ve sıklıkla çocuklardan öğrenmeye yönelttiğini ortaya koymaktadır. Bu dönüşümler ani değişimlerden ziyade,

sürekli yansıtıcı uygulama süreciyle ortaya çıkan birikimli farkındalıklar olarak tanımlanmıştır.

Alt Tema 6.1: Gelişen Uygulayıcı Rolü ve Rehberlik

Birçok katılımcı, kendilerini başlangıçta eğitmen veya etkinlik lideri olarak görürken, zamanla çocukların öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı, eşlik eden veya gözlemci rolleri benimsediklerini ifade etmiştir. Etkili rehberliğin çoğu zaman “müdahale etmekten çok geri çekilmeyi” gerektirdiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

“Başta her ana liderlik etmeye çalışıyordum. Sonra fark ettim ki — bazen yapabileceğim en iyi şey durmak ve beklemektir.” (P1)

Bu dönüşüm, Fromberg’in (2006) oyun pedagojisinde yetişkin tanımıyla örtüşmektedir: doğrudan yönlendiren değil, çocuğun edimsel alanını destekleyen duyarlı bir rehber.

Alt Tema 6.2: Empati ve Sabır Gelişimi

Birkaç uygulayıcı, öngörülemeyen ve duygusal açıdan hassas ortamlarda küçük çocuklarla çalışmanın kendi empati, sabır ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bazıları, hayal kırıklığını yönetme, o anda kalabilme ve duygusal ipuçlarını daha iyi okuyabilme konularında kişisel gelişim yaşadıklarını ifade etmiştir.

“Daha sabırlı olmayı öğrenmem gerekti — sadece çocuklarla değil, kendimle de. Mükemmel olmamak da kabul edilebilir.” (P8)

Pedagojik incelik, öğretmenin ya da bakım verenin, çocuğun ihtiyaçlarını anında fark ederek, duruma uygun, duyarlı ve etik tepkiler verebilme becerisidir (van Manen, 1997). Bu çalışmanın bulguları da uygulayıcıların çocukların sözel olmayan ipuçlarını dikkate alarak hassas ve zamanında tepkiler verdiklerini, bu yönüyle pedagojik incelik sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Alt Tema 6.3: Çocuklardan Öğrenmek

En dikkat çekici olan ise öğrenmenin iki yönlü olduğuna dair anlatımlardır. Uygulayıcılar, çocukların yaratıcılığı, içtenliği ve anda kalma becerilerinin, kendi varsayımlarını yeniden düşünmelerine, doğaçlamayı benimsemelerine ve keşfetmenin neşesiyle yeniden bağ kurmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Sizi şaşırtıyorlar. Bir gün bir çocuk kitabı aldı ve onu kuklaya çevirdi — böyle bir şey aklıma gelmezdi.” (P2)

Bu deneyimler, Sheridan’ın (2011) ortaya koyduğu birlikte inşa edilen öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre çocuk ve yetişkin, anlam üretim sürecine karşılıklı etkileşimle katılır; eğiticinin rolü ise açık fikirlilik, merak ve yansıtıcı düşünme temellerine dayanır.

Tüm bu alt temalar birlikte ele alındığında, bebek kütüphanelerindeki oyun oturumlarının yalnızca çocukların gelişimini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda mesleki dönüşüm için bir katalizör görevi gördüğü ortaya çıkmaktadır. Küçük çocuklarla yaşanan tekrar eden etkileşimler yoluyla, uygulayıcılar daha derin bir öz-farkındalık, pedagojik olgunluk ve ilişkisel bir bakış açısı kavramaya başlamışlardır.

Tartışma

Bu çalışma, bebek kütüphanesi ortamlarında oyun temelli etkinlikler uygulayan erken çocukluk uygulayıcılarının yaşantılarına odaklanmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz (IPA) yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmada, planlama, etkileşim, gelişimsel gözlemler, çevresel sınırlılıklar ve mesleki dönüşümle ilişkili altı ana tema ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgular, bebek kütüphanelerinin Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik çerçevesinde ev, toplum ve kurum katmanlarının kesiştiği alanları temsil eden birer "mezosistem" olarak kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu ortamlarda uygulayıcılar, gelişimsel ihtiyaçlar ile pedagojik stratejiler arasında köprü görevi üstlenmektedir. Katılımcı anlatıları, kütüphane temelli oyunun yalnızca erken öğrenmeyi desteklemekle kalmadığını; aynı zamanda yetişkinin öğretmen olarak kimliğinin de evrildiği yansıtıcı ve uyarlanabilir bir süreç olduğunu göstermektedir. Uygulayıcıların oyun deneyimlerini yaygın ve topluluk temelli bağlamlarda nasıl yorumladıklarını ve şekillendirdiklerini ortaya koyarak, bu çalışma kamu kütüphanelerinin eğitsel potansiyeline ilişkin mevcut literatüre katkı sunmaktadır (Walter, 2001; Sung & Bamkin, 2023). Nitekim Ceylan ve ark. (2025) tarafından yürütülen çalışma da bebek kütüphanelerinde uygulanan erken müdahale programlarının dil, sosyal gelişim ve uyku rutinleri üzerinde anlamlı gelişimler sağladığını göstermektedir. Bu bağlam, oyun temelli etkileşimlerin sadece anlık deneyimler değil, uzun vadeli gelişimsel kazanımlar için zemin oluşturduğunu doğrulamaktadır.

Bulgularda öne çıkan temalardan biri, uygulayıcıların gelişim kuramlarını oyun etkinliklerinin planlanması ve yapılandırılmasında rehber olarak kullanmalarınıdır. Katılımcılar, Piaget ve Vygotsky'den aldıkları kuramsal kavramlara sıkça atıfta bulunmuş; çocukların sembolik oyun kapasitesi, ortak dikkat düzeyi ya da problem çözme becerileri gibi faktörlere göre yaklaşımlarını uyarlamışlardır. Bu yansıtıcı planlama anlayışı, Fromberg'in (2006) yetişkini bir "esnek rehber" olarak tanımladığı oyun pedagojisiyle örtüşmektedir. Katılımcıların tekrara dayalı, açık uçlu ve aşamalı zorlayıcılık içeren stratejiler kullandığı görülmektedir. Bu bulgular, bebek kütüphanelerinde yürütülen yakın tarihli araştırmalarla da örtüşmektedir (Temiz & Yılmaz, 2024); bu çalışmalarda oyun temelli okuryazarlık müdahalelerinin gelişimsel kazanımlara yol açtığı gösterilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada yer alan uygulayıcılar, oyun anlayışlarına dair kendi varsayımlarını da sorgulamaya başlamış; sonuç odaklı öğretimden daha açık uçlu ve sorgulayıcı bir yaklaşıma doğru dönüş yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer biçimde, Suer (2024) tarafından yürütölen araştırmada etkileşimli kitap okuma seminerlerine katılan annelerin çocuklarında gelişimsel ilerlemeler gözlemlenmiş ve bu ilerlemelerin açık uçlu, duyarlı etkileşimler yoluyla desteklendiğı belirtilmiştir.

Etkinliklerin etkileşimsel boyutu, özellikle “çocukla etkileşim dinamikleri” (Tema 2) ve kazanımlar ve gözlenen gelişimsel değışimler” (Tema 4) başlıklarında güçlü biçimde öne çıkmıştır. Uygulayıcılar, çocukların sosyal katılım, duyuşsal keşif ve taklit gibi alanlardaki gelişimlerini detaylı şekilde betimlemiştir. Bu gözlemler, öğrenmeyi toplumsal etkileşim bağlamında konumlandıran Vygotsky’nin (1978) kuramsal yaklaşımıyla örtüşmektedir. Özellikle çocuğun yakınsak gelişim alanı (ZPD) içinde, yetişkinin yapı iskelesi sağlayarak rehberlik etmesi, bu sürecin etkili biçimde gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır. Katılımcılar, çağrılı-yanıtlı etkileşim, akran modeli olma ve grup ritüelleri gibi yöntemleri kullanarak ortak dikkat ve anlam üretimi sürecini teşvik etmişlerdir. Bu yöntemler, Neuman ve ark. (2017) “Her Çocuk Okumaya Hazır” (ECRR2) programına ilişkin değerlendirmeleriyle benzerlik göstermektedir; bu program, oyunu erken okuryazarlık gelişiminin beş temel sütunundan biri olarak tanımlar. Aynı şekilde, duyuşsal ve ilgi temelli materyallerin kullanımı da Smidt’in (2011) oyun aracılığıyla çoklu öğrenme kanallarının aynı anda aktive edildiğini savunan yaklaşımını desteklemektedir. Katılımcılar, çocuklarla kurdukları dikkatli ve duyarlı etkileşimler sayesinde, bebek kütüphanelerindeki oyun oturumlarının bilişsel ve ilişkisel açıdan zenginleştirici alanlar olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, Beşir’in (2020) duyuşsal deneyim eğitim programına ilişkin çalışmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada bebek kütüphanesinde yürütölen programın özellikle dokunma, görme ve işitme duyuşlarını aktive ederek bilişsel ve sosyal-duyuşsal gelişime katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Her ne kadar uygulayıcılar, oyun temelli etkinliklerin gelişimsel faydalarını açıkça ifade etmiş olsalar da aynı zamanda karşılaştıkları yapısal ve çevresel sınırlılıkları da dile getirmişlerdir. Katılımcılar, kütüphane mekânlarının hareket odaklı, duyuşsal temelli oyunlara uygun olarak tasarlanmamış olduğunu; sessizliğe dair geleneksel beklentilerin, çocukların ifade özgürlüğü ihtiyacıyla çeliştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Rankin ve Brock’un (2012) kamusal kütüphanelerin hâlâ modern erken çocukluk eğitiminin gerekliliklerini yansıtmayan eski kurumsal normlar içinde faaliyet gösterdiğine dair gözlemleriyle örtüşmektedir. Ayrıca, uygulayıcılar katılımın öngörülemezliği, gelişimsel çeşitlilik ve kaynak yetersizliği gibi faktörlerin planlama sürecini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bronfenbrenner’in (1979) ekolojik modeli, bu kopukluğu mikrosistem (çocuk/aile) ihtiyaçları ile ekzosistem (kütüphane politikaları, bütçeler, hizmet içi eğitim altyapısı) sınırlılıkları arasındaki sistemsel uyumsuzluk olarak açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bu gerilimler, özellikle kütüphanelerin kapsayıcı öğrenme alanları olma rolünü sürdürebilmesi için daha fazla sistemsel uyum ve destek ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu sınırlamalara rağmen, bulgular aynı zamanda birçok uygulayıcı için bebek kütüphanelerinde çalışmanın mesleki dönüşüm alanı olduğunu da göstermektedir. Katılımcılar, rollerinin öğreticilikten ortak öğrenen düzeyine doğru evrildiğini, empati, sabır ve öz-farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Katılımcı anlatımları, van Manen’in (1997) “pedagojik incelik” (pedagogical tact) kavramıyla ilişkilendirilebilir. Bu kavram, anlamlı öğrenmenin yalnızca çocukta değil, aynı zamanda yetişkinin yansıtıcı pedagojik pratiğinde de gerçekleştiğini vurgular. Nitekim bulgular, uygulayıcıların sözel olmayan ipuçlarına daha duyarlı hale geldiklerini, öğretim sürecinde kontrolü paylaşmaya istekli olduklarını ve çocukların öğrenme sürecine aktif katılımına daha fazla güven duyduklarını göstermektedir. Bu durum, Sheridan’ın (2011) birlikte inşa edilen öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir; burada eğitici ve çocuk, anlamı birlikte bulmaya çalışırlar. Ayrıca, uygulayıcılar belirsizlikle başa çıkma konusunda daha fazla güven kazandıkça, mesleki öz-yeterliklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu durum, Bandura’nın (1997) öz-yeterlik kuramı ile de uyumludur; bireyin başa çıkma deneyimleri, güçlü bir mesleki kimlik ve etki kapasitesinin gelişmesine katkı sağlar.

Kızılboğa’nın (2024) çalışması da bu dönüşüme dair benzer bulgular sunmaktadır. Gelişimsel Ebeveynlik Eğitimi’ne katılan annelerin, ebeveyn tükenmişliğinde azalma ve çocuklarıyla olan etkileşimlerinde artış gözlemlendiği belirtilmiştir; benzer şekilde, bebek kütüphanesi uygulamalarının uygulayıcılar üzerindeki dönüştürücü etkisine dikkat çekilmektedir.

Sonuçlar, Çıkarımlar ve Öneriler

Bu çalışma, bebek kütüphanelerinin eğitsel ve gelişimsel rolleri üzerine artan araştırma literatürüne katkıda bulunmakta; oyun temelli uygulamaların, topluluk temelli yaygın öğrenme ortamlarında erken çocukluk uygulayıcıları tarafından nasıl algılandığını ve uygulandığını ortaya koymaktadır. Hermeneutik fenomenolojik bir çerçevede yürütülen bu araştırmanın bulguları, oyunun yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil; 3–6 yaş arası çocuklarda sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimini destekleyen pedagojik bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky’nin sosyal öğrenme kuramı ve Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler teorisiyle de desteklenen bu uygulamalar, çevre, yetişkin rehberliği ve çocuğun edimsel katılımı arasındaki etkileşimi ön plana çıkarmaktadır.

Elde edilen bulgular, oyun temelli etkinliklerin bebek kütüphanelerinde yapılandırılmış ancak çocuk merkezli öğrenme deneyimlerini mümkün kıldığını ortaya koymuştur. Bu ortamlar, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı bir biçimde tasarlanmış rehberli oyun süreçleri yoluyla anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir. Oyun, yalnızca bir etkinlik değil; çocuklar için sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin geliştiği temel bir öğrenme bağlamıdır. Bulgular, rehberli katılım, ortak anlam üretimi ve gözleme dayalı yansıtıcı

uygulamaların, özellikle empati, erken okuryazarlık ve bilişsel esneklik gibi üst düzey becerilerin gelişiminde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Uygulayıcıların ve ailelerin bu sürece aktif biçimde katılması, oyunun diyalojik niteliğini güçlendirmekte; bu da Vygotsky, Bruner ve Smidt gibi kuramcıların oyunu bir öğrenme aracı olarak konumlandıran yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla oyun hem çocuklar hem de yetişkinler için karşılıklı gelişimi besleyen, dinamik ve dönüştürücü bir öğrenme zemini sunmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda hem uygulamaya hem de gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

Uygulama Önerileri

- **Mesleki Gelişim:** Kütüphane personeline, Piaget'nin bilişsel gelişim evreleri ve Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme kuramı gibi kuramsal çerçeveler temel alınarak, gelişim psikolojisi ve erken çocukluk pedagojisi alanlarında sürekli eğitim fırsatları sunulmalıdır.
- **İşbirliğine Dayalı Program Geliştirme:** Etkinliklerin, ailelerin yerel ihtiyaçlarına duyarlı olacak biçimde, ebeveynler ve çocuk gelişimi uzmanlarıyla birlikte ortaklaşa tasarlanması teşvik edilmelidir.
- **Politika Desteği:** Özellikle kaynakları sınırlı veya kırsal bölgelerde yer alan erken çocukluk kütüphane hizmetlerine yönelik altyapı yatırımları ve bütçe destekleri ile güçlendirilmelidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- **Boylamsal Etki:** Gelecekteki çalışmalar, erken yaşta kütüphane temelli oyun müdahalelerinin okul olgunluğu ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyebilir.
- **Farklı Sosyal Gruplar:** Sosyoekonomik ve dilsel açıdan daha çeşitli örneklerle yürütülecek araştırmalar, bebek kütüphanelerine erişim ve hizmet eşitliği konularında önemli içgörüler sağlayacaktır.
- **Dijital Uyum:** Kütüphanelerin dijital okuryazarlık bileşenlerini giderek daha fazla entegre ettiği dikkate alındığında, teknoloji destekli oyunların çocuk gelişimine etkilerini değerlendiren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
2. Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2018). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8th ed.). Pearson.
3. Beşir, H. (2020). *Bebek kütüphanesinde verilen "Duyusal Deneyimler" eğitim programının bebeklerin gelişim alanlarına ve duyu gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
5. Ceylan, Ş., & Yıldırım, N. (2023). Erken müdahale programlarının bebeklerin dil, sosyal ve uyku gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Health Research*, 5(2), 122–134. <https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1525600>
6. Ceylan, Ş., Yalman, E., & Tan, A. (2023). Annelerin günlük rutin etkinliklerinde bebek bakımına ilişkin kullandıkları pratik çözüm önerilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 857–875.
7. Ceylan, Ş., Yaman, B., Bıyıklı, K. N., & Gözpinar, H. (2025). Bir erken müdahale programı olarak bebek kütüphanesi: Bebeklerin beceri gelişimlerinin desteklenmesi. *Anatolian Journal of Health Research*, 6(1), 49–59. <https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1525600>
8. Fromberg, D. P. (2006). A review of research on play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 15–23). Routledge.
9. Goldstein, J. H. (1994). *Toys, play, and child development*. Cambridge University Press.
10. Kızılboğa, G. (2024). *Gelişimsel ebeveynlik eğitiminin anne-çocuk etkileşimi ve tükenmişlik düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
11. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
12. Neuman, S. B., Moland, N., & Celano, D. (2017). Bringing literacy home: An evaluation of the Every Child Ready to Read program. *American Library Association*.
13. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.
14. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Original work published 1936)
15. Rankin, C., & Brock, A. (2012). *Library services for children and young people: Challenges and opportunities in the digital age*. Facet Publishing.
16. Rankin, C. (2016). Developing library services for children and young people: Key issues for current practice. *Library Trends*, 65(1), 27–43.

16. Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
17. Sheridan, M. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years* (Revised by J. Harding & L. Meldon-Smith). Routledge.
18. Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Learning through play and learning about play. In I. Pramling Samuelsson & M. Asplund Carlsson (Eds.), *The playing learning child* (pp. 1–14). Springer.
19. Smidt, S. (2011). *Playing to learn: The role of play in the early years*. Routledge.
20. Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
21. Suer, F. (2024). *Etkileşimli kitap okuma seminerlerine katılan annelerin çocuklarının gelişimlerine ve etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
22. Sung, Y. T., & Bamkin, M. (2023). Caregivers' perceptions of early learning experiences in library settings. *International Journal of Early Childhood Literacy Studies*, 25(2), 134–152.
23. Temiz, Z., & Yılmaz, M. (2024). The impact of play-based literacy programs in public libraries: A mixed-method study. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 44–61.
24. van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
25. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
26. Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology* (R. Silverman, Trans.). St. Lucie Press. (Original work published 1926)
27. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
28. Yıldırım, N., Ceylan, Ş., & Aydın, Ü. (2023). Bebek kütüphanesinde uygulanan baba-bebek etkileşiminin kitap ve oyun aracılığıyla incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 2407–2423.
29. Walter, V. A. (2001). *Emerging trends in library services to children: Libraries get ready for the future*. American Library Association.
30. Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.

Bebek Kütüphanesinde Oyun Deneyimi: Ebeveynlerin Katılım Sürecine Dair Nitel İnceleme

Nida KILINÇ¹, Arzu AYDIN², Şehnaz CEYLAN³

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye, nidakilinc@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9092-9301

² Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye, arzuucar@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1616-3686

³ Prof. Dr. Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye, sehnazceylan@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9313-7353

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve motor gelişiminin en hızlı gerçekleştiği dönemdir (Berk, 2013). Bu dönemde oyun, çocukların çevrelerini keşfetmeleri, kendilerini ifade etmeleri ve sosyal ilişkiler kurmaları için en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Isenberg ve Jalongo, 2010). Oyun, yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil; aynı zamanda çocukların problem çözme, empati kurma, sosyal kuralları öğrenme gibi becerilerini geliştirdiği çok yönlü bir öğrenme sürecidir (Bodrova ve Leong, 2007).

Son yıllarda oyun temelli öğrenme yaklaşımları, erken çocukluk eğitiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımlar, çocukların aktif katılımını teşvik ederek öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmekte ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına olanak tanımaktadır (Hirsh-Pasek vd., 2009). Özellikle ebeveynlerin bu sürece dahil edilmesi, yalnızca çocuk gelişimini değil, aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisini de güçlendiren bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun süreçlerine katılımının hem ebeveynin farkındalığını artırdığını hem de çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Weisberg, Hirsh-Pasek, veGolinkoff, 2013).

Bebek kütüphaneleri, çocukların erken yaşta kitapla ve oyunla tanışmalarına olanak tanıyan, ebeveynlerin ise etkileşim temelli öğrenme süreçlerine katılımını teşvik eden önemli kamusal alanlardır (Elkin, 2016). Bu alanlar, sadece çocuğun gelişimi için değil, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı etkileşimler kurmaları ve topluluk hissi geliştirmeleri açısından da önemlidir. Bebek kütüphanelerinde gerçekleştirilen oyun temelli etkinlikler, ebeveynlerin oyun anlayışlarında dönüşüm yaratmakta, ev içi etkileşim kalitesini artırmakta ve sosyal destek ortamları oluşturmaktadır (Britto, Fuligni, ve Brooks-Gunn, 2006).

Son yıllarda erken çocukluk politikalarında da yalnızca çocuğa değil, çocuğun gelişim ekosisteminde yer alan ebeveyn, bakım veren ve diğer topluluk üyelerine odaklanan bütüncül yaklaşımlar öne çıkmaktadır (UNICEF, 2017). Bu bağlamda, ebeveynin öğrenen, gözlemleyen ve oyun yoluyla dönüşen bir aktör olarak konumlandırılması, erken çocukluk eğitiminin sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir. Özellikle ebeveyn katılımını önceleyen uygulamalar, çocukların öğrenme motivasyonlarını artırmakta ve aile içi etkileşimleri güçlendirerek çocukların gelişimsel çıktılarında belirgin ilerlemeler sağlamaktadır (Epstein, 2001).

Türkiye’de de son yıllarda aile katılımını teşvik eden uygulamaların sayısı artmakta, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenen bebek kütüphaneleri gibi uygulamalar yaygınlaşmaktadır (Yılmaz ve Aksoy, 2021). Bu tür uygulamalar, yalnızca çocukların gelişimini desteklemekle kalmayıp, ebeveynlik becerilerinin gelişmesine, toplumsal farkındalığın artmasına ve sosyal kapsayıcılığın güçlenmesine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, oyun temelli ebeveyn katılımı modellerinin yapılandırılması ve bilimsel verilere dayalı olarak değerlendirilmesi, erken çocukluk eğitimi alanında niteliksel gelişmelerin sağlanması açısından önemlidir.

Bu araştırma, bebek kütüphanesinde düzenlenen oyun temelli etkinliklere katılan ebeveynlerin deneyimlerini ve bu süreçte yaşadıkları değişimleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında ebeveynlerin beklentileri, çocuklarıyla kurdukları etkileşimler, oyunla ilişkilerindeki dönüşüm, ebeveynlik yaklaşımlarındaki değişim ve topluluk hissi gibi temalar ele alınacaktır. Bu çalışma, erken çocukluk döneminde oyun temelli etkinliklerin ebeveyn ve çocuk üzerindeki çok boyutlu etkilerini daha derinlemesine anlamaya katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanma ve analiz süreçleri gibi bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, kişilerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlayan yorumlayıcı (hermenötik) fenomenolojik yaklaşım ön planda tutulmuştur. Fenomenoloji pedagojik uygulamalarda anlam üretimini derinlemesine incelemek için kullanılmaktadır. Buyaklaşım aynı zamanda, nicel yöntemlerle ölçülmesi zor olan duygusal ve deneyimsel süreçlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (van Manen, 1990; Wilson & Hutchinson, 1991). Bu çalışmada yorumlayıcı fenomenolojik model, bebek kütüphanelerinde düzenlenen oyun temelli etkinliklere katılan ebeveynlerin deneyimlerini ve değişimlerini analiz edebilme olanağı tanıyabileceği sebebiyle tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karabük ilinde yer alan bebek kütüphanesinde oyun temelli etkinlikler (en az üç etkinliğe) düzenli katılım göstermiş 21 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının yaş aralıklarının 24-35 ay (n=9), 36-47 ay (n=6), 48-59 ay (n=3), 60-72 ay (n=3) aralığında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, incelenen olgunun etkisini en net biçimde gözlemleyebilme olanağı sağlayan katılımcıların bilinçli olarak seçilmesini esas alır (Patton, 2002). Araştırma grubuna dâhil edilebilmek için ebeveynlerin kütüphanede düzenlenen oyun etkinliklerine en az üç kez katılmış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılar farklı yaş, eğitim ve sosyoekonomik düzeylerden seçilmiş, böylece verilerin zenginliğini ve çeşitliliğini artırmak amaçlanmıştır. Aynı nedenden dolayı çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların çocuklarının da farklı yaş gruplarında olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcılar ve etkinliklere katılan çocukların yaş dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan katılımcılar ve etkinliklere katılan çocukların yaş dağılımları

Etkinliklere katılan çocukların yaş dağılımları	n	%	Katılımcı Ebeveyn	n	%
24-35 ay	9	43	Anne	20	95
36-47 ay	6	29	Babaanne	1	5
48-59 ay	3	14			
60-72 ay	3	14			
Toplam	21	100	Toplam	21	100

Çalışma grubuna dahil edilen katılımcıların bebek kütüphanelerindeki etkinliklerden nasıl ve hangi yolla haberdar olduklarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Etkinlikten Haberdar Olma Biçimleri

Etkinliğe Ulaşım		
Arkadaş-Çevre Önerisi	11	52
Sosyal Medya	10	48
Toplam	21	100

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan beş açık uçlu soru, beş ana temayı kapsamaktadır: (1) beklentiler ve ilk izlenimler, (2) ebeveyn-çocuk etkileşimi, (3) ebeveynlikteki değişim, (4) sosyal paylaşım, (5) genel etki ve öneriler. Görüşme soruları alan uzmanlarının değerlendirmesiyle yenilenmiş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Veriler bireysel, yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmış ve katılımcıların onayıyla yazılı hale getirilmiştir. Veri toplama sürecinde kod doyumu ve anlam doyumu gerçekleşene kadar veri toplanmaya devam edilmiş veri doyumu (kod ve anlam doyumu) sağlanmasına önem verilmiştir.

Veri doyumu veya tematik doygunluk, veri toplama sürecinde yeni sorunların belirlenmediği, verilerin (yanıtların) tekrarlanmaya başladığı ve daha fazla veri toplamanın gereksiz hale geldiği noktayı ifade etmektedir (Kerr, Nixon ve Wild, 2010). Guest vd., (2006) yaptıkları yaptıkları analizlerde nitel çalışmaların çoğunluğunda 12 görüşmede tematik doygunluğa ulaşıldığını belirtmişlerdir. Namey, Guest, McKenna ve Chen ‘in (2016) yılında yaptıkları çalışmada, aranan doygunluk düzeyine bağlı olarak doygunluğun sekiz ila 16 görüşme arasında gerçekleştiğini belirlemişlerdir. Buna ek olarak (Hennink vd., 2017), kapsamlı bir sorun yelpazesini açıklayabilmek için az sayıda görüşmenin yeterli olabileceğini, fakat daha zengin bir anlayış geliştirebilmek için daha fazla veriye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada sorulan soruların yanıtları detaylı şekilde incelenmiş ve derinlemesine bilgiler elde edilebilmesi açısından farklı kodların yer aldığı yanıtlar göz önünde bulundurularak veri toplama süreci sürdürülmüştür. 21. Görüşmeden sonra alınan yanıtların yüksek oranda benzerlik taşıdığı görüldüğü için kod ve anlam doyumuna ulaşıldığı görülmüş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Toplanan verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz (SFA) yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında Larkin vd.'nin (2006) açıkladığı ilkeler dikkate alınmıştır. Görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler üç yazar tarafından birkaç ke okunarak kodlar oluşturmuştur. bu kodlar benzerliklerine göre temalar ve alt temalar altında gruplanmıştır. Analiz süreci sürekli karşılaştırmalı yöntemle sürdürülmüş ve bulgular katılımcı alıntlarıyla desteklenerek sunulmuştur Huberman ve Miles'a (1994) göre, kodlayıcılar arası uyum %94olarak hesaplanmıştır. Son aşamada ise temaların yorumlayıcı açıklamaları yazılmış ve bu yorumları yansıtan alıntılar seçilerek bulgular kısmında verilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik kullanılan tüm stratejilere aşağıda yer verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada doğruluk (iç geçerlilik) ve güvenilirlik ilkelerini sağlamak amacıyla çeşitli nitel araştırma stratejileri kullanılmıştır:

1. Teyit Stratejisi (Member Checking)

Her görüşme sonrasında, elde edilen temel bulgular ilgili katılımcılarla paylaşılmış ve yorumlarının doğruluğu teyit ettirilmiştir. Bu sayede katılımcıların kendi deneyimlerinin yansıtılma biçimi konusunda geri bildirimleri alınarak verilerin güvenilirliği artırılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

2. Üçleme (Triangulation)

Araştırmada veri çeşitliliği yoluyla üçleme uygulanmıştır. Katılımcıların farklı demografik özelliklere sahip olması (yaş, sosyoekonomik düzey, eğitim durumu), benzer deneyimlerin farklı perspektiflerden ele alınmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca, veri analiz sürecine farklı akademik yönelim ve saha deneyimine sahip üç araştırmacının dâhil edilmesiyle birlikte, çalışmada analitik üçgenleme de sağlanmıştır. Böylece elde edilen veriler yalnızca içeriksel değil, aynı zamanda kuramsal, pedagojik ve mesleki perspektiflerle çok boyutlu biçimde değerlendirilmiştir (Patton, 2002; Creswell & Poth, 2018). Bu yaklaşım, çalışmanın bilimsel güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla benimsenmiştir.

3. Kalın Betimlemeler (Thick Description)

Elde edilen nitel veriler, zengin betimlemelerle ve doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur. Bu yöntem, okuyucunun çalışmanın bağlamını daha iyi kavramasına yardımcı olurken aktarılan deneyimlerin özgünlüğünü korur.

4. Kodlayıcılar Arası Uyum (Intercoder Reliability)

Veri analizi, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür. Her araştırmacı, görüşme dökümleri üzerinde ayrı ayrı açık kodlama yapmış; ardından kod listeleri ve temalar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasında %90'ın üzerinde benzerlik gösteren kodlar görüş birliği kapsamında değerlendirilmiş, uyumsuz kodlamalarda ise tartışarak mutabakata varma yoluna gidilmiştir. Bu süreç, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği şekilde "kodlayıcılar arası tutarlılık" ilkesine dayanmaktadır.

5. Denetime Açıklık (Audit Trail)

Araştırma süreci boyunca izlenen adımlar ayrıntılı biçimde belgelenmiş; veri toplama, analiz ve raporlama aşamaları sistematik şekilde kayıt altına alınmıştır. Bu sayede çalışmanın tekrarlanabilirliği ve dış güvenirliliği desteklenmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

Bulgular

Tematik Yapı Şeması: Bebek Kütüphanesinde Oyun Deneyimi



Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ait bilgiler yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan tema ve alt temalara ilişkin tematik yapı şeması Şekil 1’de verilmiştir.

Araştırmada, “beklentiler ve ilk izlenimler”, “çocukla etkileşim”, “ebeveynlikteki değişim”, “sosyal paylaşım”, “genel etki ve öneriler” olmak üzere 5 ana tema ve her bir temaya ait 2 alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalara ilişkin elde edilen bulgular ve örnek katılımcı yanıtları bu bölümde yer almaktadır.

1. Tema: Beklentiler ve İlk İzlenimler

Alt Tema 1: Gelişimsel Beklentilerle Katılım

Ebeveynler çocuklarının konuşma ve sosyalleşme gibi alanlarda gelişim göstermesi için katılım sağlamıştır.

“Çocukların konuşmaları gelişsin diye geldik, sosyalleşmelerini istedik.” (K4)

“Çocuğun geliyeceğini düşünüyorduk, beklentilerimizi karşıladı.” (K3)

Alt Tema 2: İlk Gözlemler ve Duygusal Tepkiler

İlk katılım sonrası ebeveynler süreci heyecan verici, rahatlatıcı ve umut verici olarak tanımlamıştır.

“Keşke daha önce başlasaydım diye düşündüm.” (K5)

“Beklentilerimiz doğrultusunda bir süreç olması bizi çok mutlu etti.” (K2).

Katılımcı ebeveynlerin büyük bir kısmı, etkinliklere çocuklarının sosyal ve dil gelişimini desteklemek amacıyla katıldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, gelişimsel beklentilerle gelen ebeveynlerin çoğu, sürecin başlangıcında belirli bir kaygı taşısa da ilk gözlemlerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “Çocuğumun konuşmasını geliştirme ve okula adaptasyonunu kolaylaştırmak için geldik”. Bir başka katılımcı ise ilk deneyimini şu ifadeyle özetlemiştir: “Keşke daha önce başlasaydım diye düşündüm. Farklı olduğunu fark ettim”.

2. Tema: Çocukla Etkileşim

Alt Tema 1: Ortak Oyun Deneyimi ile Duygusal Yakınlık

Etkinliklerin ebeveyn-çocuk bağına güçlendirdiği, gülme, oyun oynama ve göz teması gibi etkileşimlerin arttığı belirtilmiştir.

“Aramızdaki bağ kuvvetlendi, birlikte daha fazla gülüyoruz.” (K3)

“Çocukla iletişim kurarken kendimiz gibi zannediyorduk, şimdi onun dünyasına daha kolay giriyoruz.” (K1)

Alt Tema 2: Ebeveynin Etkileşim Farkındalığı

Bazı katılımcılar, çocuklarıyla nasıl daha etkili iletişim kurabileceklerini bu süreçte öğrendiklerini ifade etmiştir.

“Eksik olduğumu düşünmüştüm. Rehber oldu bize.” (K5)

“Çocuğumla oyun oynamayı seven bir anne olarak, bağımızın nasıl derinleştiğini fark ettim.” (K2)

Etkinliklerin ebeveyn-çocuk etkileşimine olan katkısı oldukça belirgindir. Görüşmelerde, birçok ebeveyn oyun yoluyla çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirdiklerini ve aralarındaki duygusal bağın güçlendiğini dile getirmiştir. Örneğin bir ebeveyn şunları ifade etmiştir: “Çocuğumla oyun oynamayı seven bir anne olarak, bağımızın nasıl derinleştiğini fark ettim”. Bir diğeri ise oyun sürecindeki etkileşimin çeşitliliğine dikkat çekmiştir: “Çocukla iletişim kurarken kendimiz gibi zannediyorduk, şimdi onun dünyasına daha kolay giriyoruz”.

3. Tema: Ebeveynlikteki Değişim

Alt Tema 1: Oyunun Görevden Keyfe Dönüşmesi

Oyunun, ebeveynin gözünde görevden çıkıp keyifli bir deneyim haline geldiği vurgulanmıştır.

“Oyunu görev olarak görüyordum, artık birlikte keyif alıyoruz.” (K1)

“Oyun zamanını daha anlamlı buluyorum.” (K2)

Alt Tema 2: Evde Oyun Pratiklerinin Artması

Etkinlik deneyimlerinin ev yaşamına taşındığı, çocukların oyun davranışlarının çeşitlendiği görülmüştür.

“Daha farklı oyunlar oynayabiliyoruz evde, buradan öğrendiklerimiz etkili oldu.” (K3)

“Dans etmeye başladı, burada gördüklerimizi evde de uyguluyoruz.” (K4)

Oyun etkinlikleri sonrası ebeveynlerin oyunla ilişkilerinde ve ebeveynlik yaklaşımlarında olumlu dönüşümler gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar oyunu artık bir görev olarak değil, birlikte geçirilen anlamlı bir zaman dilimi olarak gördüklerini belirtmiştir. “Oyunu görev olarak görüyordum, artık birlikte keyif alıyoruz” diyen bir katılımcı, bu dönüşümün altını çizmiştir. Ayrıca, ev içi oyun pratiklerinin arttığı ve çeşitlendiği de ifade edilmiştir: “Daha farklı oyunlar oynayabiliyoruz evde; buradan öğrendiklerimiz etkili oldu”.

4. Tema: Sosyal Paylaşım

Alt Tema 1: Diğer Ebeveynlerle Kurulan Sosyal Bağ

Aileler topluluk hissi kazandıklarını ve diğer ebeveynlerle kalıcı sosyal ilişkiler kurduklarını belirtmiştir.

“Arkadaş edindik. Dışarıda da diğer velilerle görüşüyoruz.” (K4)

“Öğretmenlerimizle ve diğer annelerle iletişim kurmak bizi rahatlattı.” (K2)

Alt Tema 2: Duygusal Destek ve Paylaşım

Katılımcılar yalnız olmadıklarını hissettiklerini ve duygusal olarak daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir.

“Psikolojik olarak daha iyi hissettim.” (K3)

“Destek almak bana çok iyi geldi, yalnız olmadığımı hissettim.” (K1)

Katılımcılar etkinliklerin sadece çocuklar için değil, ebeveynler arasında da sosyal bağların oluşmasına zemin hazırladığını vurgulamıştır. Bir ebeveyn bu süreci şöyle tarif etmiştir: “Arkadaş edindik. Dışarıda da diğer velilerle görüşüyoruz”. Topluluk hissi, yalnızlık duygusunun azalması ve karşılıklı destek duygusu bulgularda öne çıkan diğer unsurlardır. “Psikolojik olarak daha iyi hissettim” diyen katılımcılar, sürecin duygusal açıdan da destekleyici olduğunu ifade etmiştir.

5. Tema: Genel Etki ve Öneriler

Alt Tema 1: Çocuğun Sosyal ve Gelişimsel Kazanımı

Etkinliklerin çocukların sosyal davranışlarını ve gelişimini olumlu etkilediği sıkça vurgulanmıştır.

“Sosyalleştiler, her gün gelmek istiyorlar.” (K5)

“Çocuklar akranlarıyla daha rahat iletişim kuruyor.” (K4)

Alt Tema 2: Ailede Farkındalık ve Oyun Kültürü

Aileler, oyun ve gelişim konularında farkındalık kazandıklarını ve bu süreci başkalarına da önerdiklerini belirtmişlerdir.

“Farkındalık kazandık, çocuğumu daha iyi anlıyorum.” (K1)

“Kesinlikle tavsiye ediyorum ve sürecin uzun vadeli olmasını isterim.” (K2)

Etkinliklerin ebeveynler ve çocuklar üzerindeki genel etkisi oldukça olumludur. Katılımcılar, çocuklarının daha sosyal hale geldiklerini ve etkinliklere istekle katıldıklarını belirtmiştir. “Sosyalleştiler, her gün gelmek istiyorlar” ifadesi bu durumu özetlemektedir. Ayrıca ebeveynler, bu tür etkinliklerin farkındalık kazandırıcı olduğunu ve başka ailelere önerilmesi gerektiğini vurgulamıştır: “Kesinlikle tavsiye ediyorum ve bu sürecin uzun vadeli olmasını isterim”.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı, bebek kütüphanesinde düzenlenen oyun temelli etkinliklere katılan ebeveynlerin deneyimlerini incelemek ve bu sürecin ebeveynlik rollerine, çocukla etkileşimlerine ve toplumsal aidiyet duygularına etkilerini değerlendirmektir. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin bu tür etkinliklerden hem bireysel hem de sosyal düzeyde önemli kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, ebeveynlerin oyun temelli etkinliklere katılım motivasyonlarının büyük ölçüde çocuklarının dil ve sosyal gelişimine duydukları ihtiyaçtan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu durum, oyun temelli öğrenmenin çocuk gelişiminde oynadığı kritik rolü vurgulayan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Hirsh-Pasek et al., 2009; Isenberg & Jalongo, 2010). Ayrıca, katılımcılar ilk izlenimlerinde etkinlik ortamını rahatlatıcı ve umut verici olarak tanımlamış, bu da bebek kütüphanelerinin ebeveynler için güvenli bir öğrenme ve etkileşim alanı sunduğunu göstermektedir (Elkin, 2016).

Çalışmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu, ebeveyn-çocuk etkileşiminde yaşanan derinleşmedir. Katılımcılar, etkinlik sürecinde çocuklarıyla olan ilişkilerinde artan bir bağ hissi, göz teması, birlikte gülme ve dokunma gibi duygusal yakınlık göstergelerinin belirginleştiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, oyunun çocuklarla iletişim kurma becerisi üzerindeki dönüştürücü etkisini destekleyen literatürle paralellik göstermektedir (Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013).

Ebeveynlik yaklaşımlarındaki dönüşüm de bu araştırmanın önemli çıktılarındandır. Oyunun bir "görev" değil, birlikte keyif alınan bir deneyim haline gelmesi, ebeveynlerin oyun algılarında meydana gelen olumlu değişimin göstergesidir. Bodrova ve Leong (2007), oyunun ebeveynler için de bir öğrenme alanı sunduğunu ve çocukla ilişkiyi yeniden tanımlama fırsatı yarattığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada da ebeveynlerin ev içi oyun pratiklerini artırdıkları ve daha yaratıcı oyun ortamları sundukları görülmüştür.

Sosyal paylaşım ve topluluk hissi, bu çalışmada belirlenen bir başka önemli temadır. Katılımcılar, benzer yaşantılara sahip ebeveynlerle etkileşimin yalnızlık hissini azalttığını ve karşılıklı destek sağladığını ifade etmişlerdir. Epstein (2001), ebeveynlerin eğitim ortamlarıyla ve birbirleriyle etkileşime geçmesinin yalnız çocuklar değil, aile sistemleri üzerinde de güçlendirici bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, bebek kütüphaneleri yalnızca çocuk gelişimini değil, aynı zamanda sosyal sermayeyi de desteklemektedir.

Son olarak, ebeveynler oyun temelli etkinliklerin çocuklarının sosyal becerilerini artırdığını ve gelişimlerine katkı sunduğunu belirtmiş; bu deneyimi başka ailelere de önerdiklerini ifade etmiştir. Bu durum, oyun temelli öğrenme yaklaşımının yalnız pedagojik değil, toplumsal farkındalık ve katılımcılık açısından da etkili olduğunu göstermektedir (Britto, Fuligni, & Brooks-Gunn, 2006; UNICEF, 2017).

Bu bulgular doğrultusunda, bebek kütüphaneleri gibi kamusal öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması, oyun temelli ebeveyn katılımı modellerinin desteklenmesi ve bu alanlardaki uygulamaların bilimsel temellerle yapılandırılması önerilmektedir. Böylece yalnızca çocukların değil, ebeveynlerin de öğrenen bireyler olarak desteklendiği, bütüncül bir erken çocukluk eğitimi yaklaşımı güçlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, bebek kütüphanesinde düzenlenen oyun temelli etkinliklere katılan ebeveynlerin deneyimlerini inceleyerek, erken çocukluk döneminde ebeveyn katılımının çok boyutlu etkilerini ortaya koymuştur. Bulgular, ebeveynlerin oyun temelli etkinliklere gelişimsel beklentilerle katıldığını ve sürecin başında belirli bir çekince taşısalar da, kısa sürede olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, oyun temelli etkinliklerin ebeveyn-çocuk ilişkilerini derinleştirdiği, etkileşim kalitesini artırdığı ve ebeveynlerin çocuklarına karşı daha duyarlı bir yaklaşım geliştirmelerini sağladığı görülmektedir. Ayrıca, bu süreç ebeveynlerin oyun algılarını dönüştürmüş, oyun zamanının yalnızca çocuk için değil, ebeveyn için de anlamlı ve keyifli bir öğrenme sürecine dönüşmesine katkı sağlamıştır.

Araştırma, bebek kütüphanelerinin yalnızca bireysel gelişimi değil, sosyal bağları da güçlendiren bir ortam sunduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler, diğer ailelerle kurdukları bağlar sayesinde yalnızlık duygusunun azaldığını ve duygusal açıdan desteklendiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, çocukların sosyal becerilerinde ve gelişimlerinde belirgin ilerlemeler kaydedilmiş, ebeveynler bu deneyimi gönülden başka ailelere tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir.

1. Bebek kütüphanelerinin yaygınlaştırılması: Araştırma bulguları, bu tür kamusal öğrenme ortamlarının ebeveynlik ve çocuk gelişimi açısından büyük potansiyel taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle bebek kütüphaneleri ülke genelinde yaygınlaştırılmalıdır.

2. Oyun temelli programlara ebeveyn eğitimi entegre edilmelidir: Etkinlikler sırasında ebeveynlere oyun temelli öğrenme, çocukla etkileşim ve gelişimsel farkındalık konularında kısa eğitim modülleri sunulması önerilmektedir.

3. Süreç odaklı izleme ve değerlendirme yapılmalıdır: Bebek kütüphanelerinde uygulanan programların sadece nicel değil, nitel boyutlarıyla da değerlendirilmesine imkân sağlayacak izleme araçları geliştirilmelidir. Bu sayede etki analizi güçlenir ve uygulamalar sürekli iyileştirilebilir.

4. Topluluk temelli uygulamalar teşvik edilmelidir: Araştırma, sosyal paylaşım ve destekleyici ebeveyn ağlarının önemine işaret etmektedir. Bu nedenle bebek kütüphanelerinde grup tartışmaları, ebeveyn buluşmaları gibi sosyal katılımı artırıcı etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Ebeveyn katılımı politikalara entegre edilmelidir: Milli eğitim politikaları içinde ebeveynin yalnızca destekleyici değil, öğrenen ve gelişen bir birey olarak konumlandırılması gerektiği unutulmamalı; bu doğrultuda aile katılımı stratejileri yeniden yapılandırılmalıdır.

Kaynakça

1. Berk, L. E. (2013). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7th ed.). Pearson.
2. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson Merrill/Prentice Hall.
3. Britto, P. R., Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 295–308). Guilford Press.
4. Elkin, J. (2016). Libraries for babies and toddlers: Building early literacy skills. *Children and Libraries*, 14(2), 3–10.
5. Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
6. Guest G., Bunce A., Johnson L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59–82.
7. Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaningsaturation: how many interviews are enough?. *Qualitative health research*, 27(4), 591-608.
8. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
9. Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
10. Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2010). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade* (5th ed.). Pearson.
11. Kerr C., Nixon A., Wild D. (2010). Assessing and demonstrating data saturation in qualitative inquiry supporting patient reported outcomes research. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 10, 269–281.

12. Larkin, M., Watts, S. ve Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120.
13. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
14. Namey E., Guest G., McKenna K., Chen M. (2016). Evaluating bang for the buck: A costeffectiveness comparison between individual interviews and focus groups based on thematic saturation levels. *American Journal of Evaluation*, 37, 425–440.
15. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
16. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press. (Original work published 1936)
17. UNICEF.(2017). Early moments matter for every child. https://www.unicef.org/publications/index_102567.html
18. van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
19. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
20. Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
21. Wilson, H. S., & Hutchinson, S. A. (1991). Triangulation of qualitative methods: Heideggerian hermeneutics and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 1(2), 263–276.
22. Yılmaz, M., & Aksoy, P. (2021). Aile katılımı temelli erken çocukluk uygulamalarında güncel eğilimler. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 87–102.

Oyunların Terapötik Etkisi: Bibliyometrik Bir Analiz

Neslihan ÖZGÜL ÇAKMAK¹, Ender DURUALP²

¹ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye, nocakmak@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2388-182X

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, durualp@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6645-6815

Giriş

Çocukların gelişim süreçlerinde oyun, süreklilik arz eden ve büyük önem taşıyan temel bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Tuğrul, 2020). Oyun, çocukların bilişsel, psikomotor ve sosyal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra, çevrelerini tanıma ve karşılaştıkları güçlüklerle bireysel olarak başa çıkma becerisi kazanmalarında da kritik bir rol oynamaktadır (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2020). Bununla birlikte, oyun; çocukların duygusal olarak rahatlamalarını sağlamakta, çevresindeki bireylerle etkileşim kurarak kendilerine verilen rolleri deneyimlemelerine imkân tanımakta ve bu süreçte kişilik gelişimlerini desteklemektedir (Aksoy ve ark., 2020; Yıldız Bıçkacı ve Sezen Dursun,2020). Oyun, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlarken, dil becerilerinin gelişimini teşvik ederek kendilerini daha etkili ve özgüvenli bir şekilde ifade etmelerine katkıda bulunmaktadır (Aksoy ve ark., 2020; Santrock, 2015; Tuğrul, 2020).

Oyun, çocukların en temel gereksinimleri arasında yer almakta olup, bedensel, psikomotor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi gibi farklı alanları bütüncül bir şekilde desteklemektedir. Ayrıca, oyun faaliyetleri çocukların ruhsal gelişimi açısından da önemli bir işlev görmektedir (Santrock, 2015). Bu bağlamda, oyunun tedavi edici ve geliştirici bir araç olarak kullanılması, gelişimsel hedeflere ulaşmada değerli bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır.

Oyunun tedavi edici yönü “terapötik oyun” olarak tanımlanan bir alanı ortaya çıkarmıştır (Aytaş ve Uysal, 2017). Terapötik oyunlara olan ilginin giderek artması ve alandaki yayın sayısının çoğalması, konunun bibliyometrik yöntemlerle analiz edilmesini zorunlu kılmıştır. Bu analizler, alanın sosyal ve kavramsal yapısının detaylı biçimde ortaya konmasını sağlayacak; çalışma konularının belirlenmesi, etkisi yüksek ya da azalan kavramların tespiti ile güçlü kurumlar ve etkili dergilerin saptanması gibi önemli çıktılar sunacaktır. Bu çerçevede, çalışma kapsamında Web of Science veri tabanında yer alan ve oyunun terapötik etkisini konu alan yayınların bibliyometrik açıdan incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmanın desenine, araştırma arama stratejilerine ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma bibliyometrik analiz deseni gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik çalışmalar, belirli bir araştırma alanındaki bilimsel üretimi bibliyografik veriler aracılığıyla analiz eden sistematik incelemelerdir. Bu tür araştırmalarda matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanılarak en etkili çalışmalar, yazarlar, kurumlar ve dergiler belirlenir; aralarındaki iş birliği ve etkileşimler görsel haritalarla sunulur (Kurutkan ve Orhan, 2018; Şimşir, 2021). Bibliyometrik analiz üç temel yapıdan oluşur: Sosyal yapı, yazarlar veya kurumlar arası iş birliğini; entelektüel yapı, birlikte atıf yapılan çalışmaları; kavramsal yapı ise ortak kelime analizleriyle araştırmaların ana konularını ve bu konular arasındaki ilişkileri ortaya koyar (Aria ve Cuccurullo, 2017; Öztürk, 2021).

Araştırmanın Arama Stratejileri

Yapılan çalışma indekslerde taranan yayınların yer aldığı Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinden gerçekleştirilmiş ve veri tabanında yer alan tüm indeksler araştırmaya dahil edilmiştir. İlk olarak çalışmanın amacı doğrultusunda arama stratejileri oluşturulmuş daha sonra 09.05.2025 tarihinde “TS= (child* OR adolecen*) AND TS=(“play therapy” OR “therapeutic play” OR “play-based intervention”)” stratejisi kullanılarak arama yapılmıştır. Arama sonucunda 1907 yayına ulaşılmış yayınların hepsi çalışma kapsamına alınmıştır.

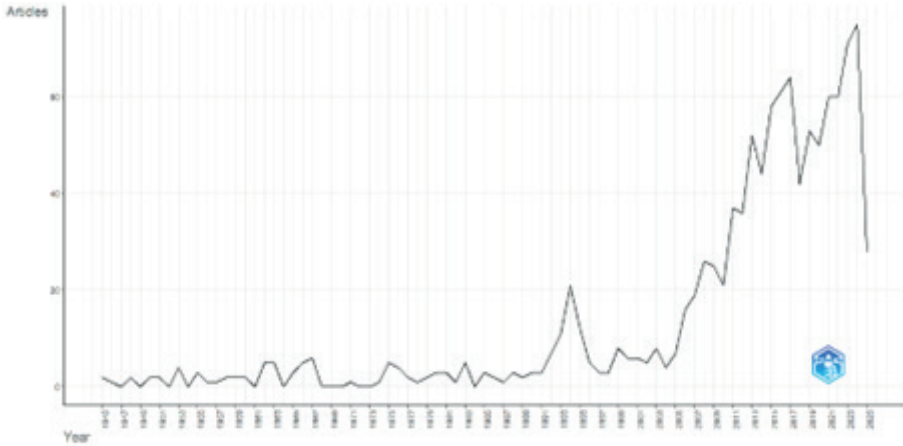
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, R programı içerisinde yer alan ve Aria ile Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilen Bibliometrix paketine bağlı Biblioshiny uygulaması kullanılmıştır. Analiz sürecinde, veriler yoğunluk ve ilişki ağlarına dayalı harita ve görsellerle incelenmiştir. Betimsel verilerin yanı sıra, bibliyometrik analizde temel alınan üç unsur olan ortak atf analizi, iş birliği ağı ve ortak kelime analizinden yararlanılmış; ayrıca frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında 1945- 05.2025 tarihleri arasında yayınlanmış 1907 yayına ulaşılmış ve yayınların yıllık %3,35 oranında büyüme gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen ilk yayınların Birleşik Krallık'ta (UK) gerçekleştirildiği ve terapötik oyun deneyimine ilişkin klinik gözlemleri içerdiği görülmüştür. İncelenen çalışmalarda toplam 3136 yazarın yer aldığı ve 273 çalışmanın ise tek yazarlı olduğu belirlenmiştir. Çalışma başına düşen iş birliği oranının %3,35 olduğu; uluslararası iş birliği oranının ise %11,12 olduğu belirlenmiştir.

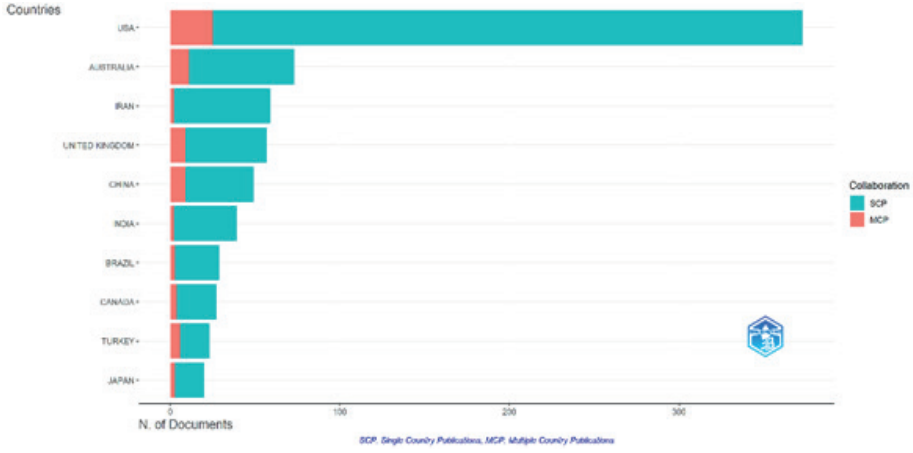
Yayınların yıllık üretim miktarlarına Şekil 1.'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Yıllık yayın üretimi

Şekil 1 incelendiğinde, yıllık olarak üretilen yayın sayılarına yer verildiği görülmektedir. Verilere göre, 1945 yılından bu yana yayın sayılarında dalgalanmalar yaşanmış, ancak özellikle 2007 yılında ilgili araştırma konularına olan ilginin arttığı dikkat çekmiştir. 2020 yılından itibaren ise her yıl yayın sayısında düzenli bir artış gözlemlenmektedir. 2025 yılının mayıs ayına kadar toplam 28 çalışmanın yayımlandığı belirlenmiş olup, yılın ikinci yarısında bu sayının artarak 2024'te yayımlanan 75 çalışmayı geçeceği öngörülmektedir.

İncelenen yayınların ülkeler bazında üretim miktarlarına ise Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Ülkelere göre üretim miktarları

Şekil 2’ye göre, en fazla yayının Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) üretildiği görülmektedir. ABD’yi sırasıyla Avustralya ve İran takip etmektedir. Türkiye ise 23 yayınlı, oyunların terapötik etkisi üzerine Avrupa’da en çok yayın yapan ikinci, dünyada ise dokuzuncu ülke konumundadır. Şekilde yer alan mavi sütunlar ulusal yayın sayılarını, turuncu sütunlar ise uluslararası iş birlikleriyle gerçekleştirilen yayın miktarını göstermektedir. Buna göre, en fazla üretim yapan ABD ve Avustralya’nın uluslararası yayınlarda da yüksek bir yoğunlukla yer aldığı, ancak İran’ın uluslararası iş birliğiyle gerçekleştirilmiş yayınının bulunmadığı dikkat çekmektedir.

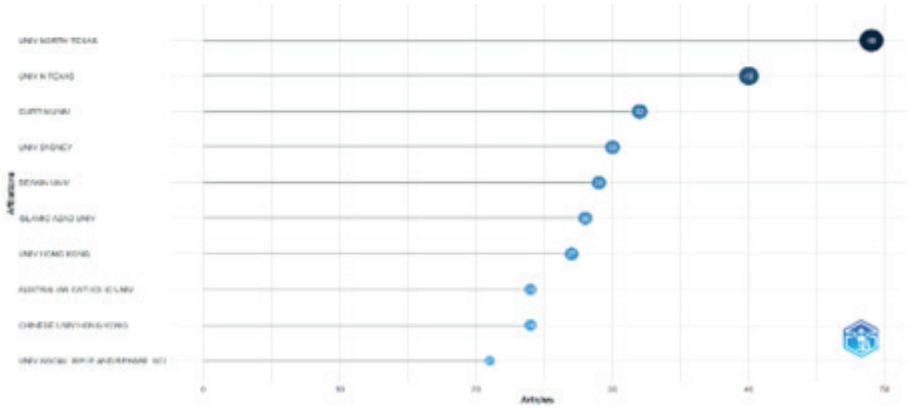
Ülkelerin uluslararası iş birliğinin incelenmesi için Şekil 3.’te yayınların sosyal yapısına yer verilmiştir.



Şekil 3. Sosyal Yapı - Ülkeler arası iş birliği haritası

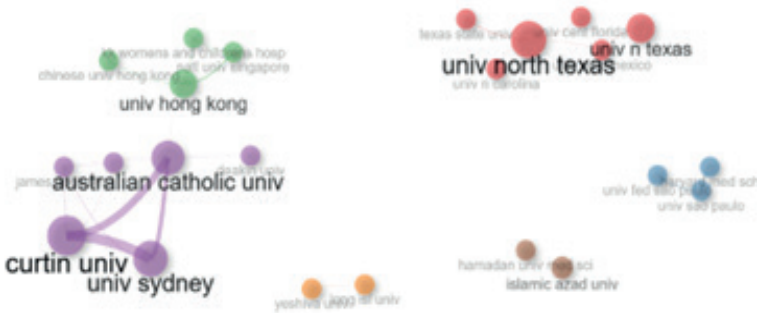
Şekil 3 incelendiğinde, ülkeler arası en yoğun iş birliğinin Avustralya ile UK arasında gerçekleştiği görülmektedir. Bu iş birliğini, UK ile İtalya arasındaki ortak çalışmalar takip etmektedir. Ayrıca, ABD'nin hem Avustralya hem de UK ile yoğun iş birlikleri içinde olduğu dikkat çekmektedir. Harita üzerinde ABD ile Çin ve ABD ile Brezilya arasındaki bağlantı çizgileri de öne çıkan diğer iş birlikleri arasında yer almaktadır.

Alanın sosyal yapısını daha iyi anlamak için alandaki en etkili kurumlara ve bu kurumlar arasında iş birliği ağına Şekil 4. ve Şekil 5.'te yer verilmiştir.



Şekil 4. En etkili kurumlar

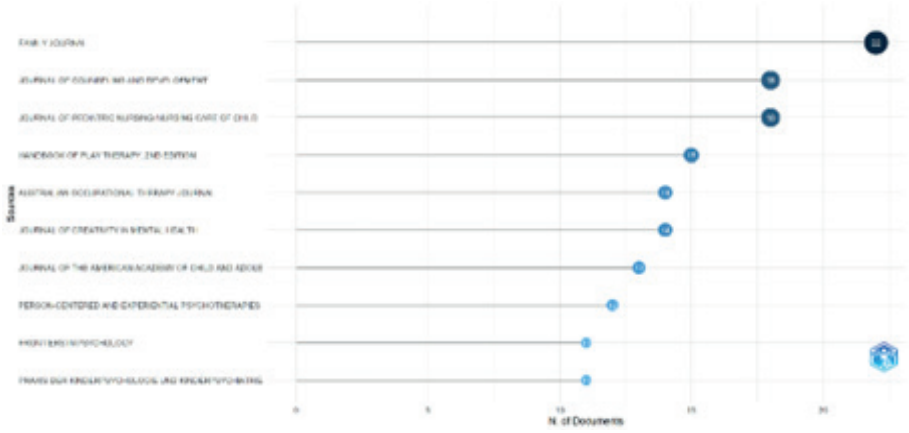
Şekil 4'e göre, alandaki en etkili kurumun Kuzey Teksas Üniversitesi (ABD) olduğu görülmektedir. Bu kurumu sırasıyla Curtin Üniversitesi, Sidney Üniversitesi ve Deakin Üniversitesi (Avustralya) takip etmektedir. En etkili kurumlar listesinde ABD'den bir, Avustralya'dan dört, İran'dan iki ve Hong Kong (Çin Özel İdari Bölgesi)'den iki üniversite yer almaktadır.



Şekil 5. Kurumlararası iş birliği ağı

Şekil 5.'te kurumsal iş birliği ağı haritası, kurumlar arasındaki yayın temelli iş birliklerinin coğrafi ve yapısal dağılımı görülmektedir. Şekilde, Kuzey Teksas Üniversitesi yüksek yayın sayısı ve çok sayıda kurumla kurduğu bağlantılarla en merkezi ve etkili kurum olarak öne çıkmaktadır. Avustralya'daki üniversiteler arasında, özellikle Curtin Üniversitesi, Sydney Üniversitesi ve Avustralya Katolik Üniversitesi etrafında yoğun ve güçlü bir iş birliği ağı gözlemlenmektedir. Asya bölgesinde Hong Kong Üniversitesi, iş birliği ağının merkezinde yer alırken; İran, Çin ve Brezilya gibi ülkelerdeki üniversitelerin daha sınırlı düzeyde bağlantılara sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak şekil incelendiğinde üniversitelerin büyük ölçüde coğrafi yakınlık temelinde bölgesel kümeler oluşturduğunu görülmektedir.

Yayınların yayımlandıkları dergilere ve dergilerin yayın sayılarına ise Şekil 6.'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Konuyla ilgili en çok yayın üreten dergiler

Şekil 6.'da görüldüğü üzere araştırma konusuna yönelik en çok çalışma yayınlayan dergi 22 yayın ile Family Journal olarak görülmektedir. Onu 18 yayın ile Journal of Counseling and Development ve Journal of Pediatric Nursing-Nursing Care of Child takip etmektedir. Oyunların terapötik etkisine yönelik yayınlar her yıl giderek artsa da konuya öncelik veren bir dergi olmadığı dikkat çekmektedir.

Alandaki en etkili yayınlara ise Tablo 1.'de yer verilmiştir.

Yayın Adı	Yazarları	Atıf Sayısı	Yıllık Atıf Oranı
The Efficacy of Play Therapy With Children: A Meta- Analytic Review doi:10.1037/0735-7028.36.4.376	Bratton, S.C., Ray, D., Rhine, T. ve Jones, L. (2005)	303	%14,43

Evidence Base Update for Psychosocial Treatments for Disruptive Behaviors in Children doi:10.1080/15374416.2017.1310044	Kaminski, J.W. ve Claussen, A.G. (2017)	223	%24,78
Comparative efficacy and acceptability of psychotherapies for depression in children and adolescents: a systematic review and network meta- analysis doi: 10.1002/wps.20217	Zhou, X., Hetrick, S.E., Cuijpers, P., Qin, B., Barth, J., Whittington, C.J., Cohen, D., Giovane, C.D., Liu, Y., Micheal, K.D., Zhang, Y., Weisz, J.R. ve Xie, P. (2015)	210	%19,09

Tablo 1.'de, oyunların terapötik etkisine yönelik yayınlanan ve etki alanı en geniş olan üç yayına yer verilmiştir. Yayınlar incelendiğinde, oyunların terapötik etkililiğini ortaya koyan çalışmalar oldukları belirlenmiş; özellikle çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal müdahaleler ile oyun terapisi konularının alanda güçlü bir etki yarattığı görülmüştür.

Alanın kavramsal yapısını ortaya koyabilmek için Şekil 7.'de en sık kullanılan anahtar kelimelere yer verilmiştir.

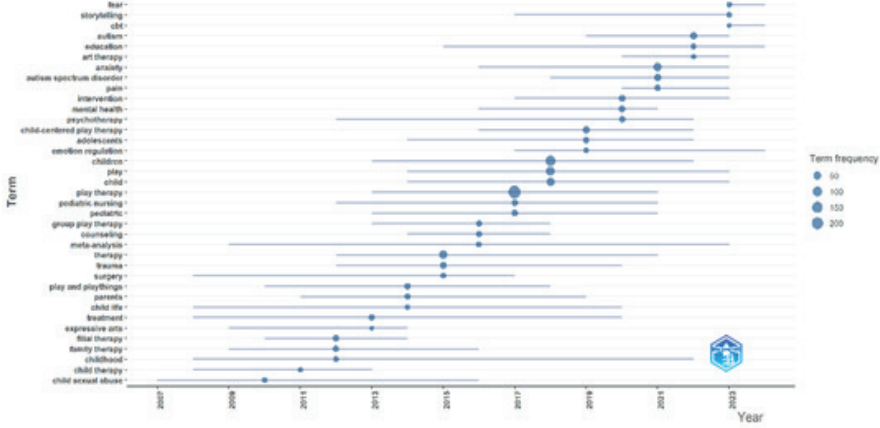


Şekil 7. En sık kullanılan anahtar kelime ağacı

Şekil 7 incelendiğinde, yayınlarda en sık kullanılan anahtar kelimelerin "oyun terapisi", "çocuk", "oyun" ve "terapi" olduğu görülmektedir. Yapılan analizler, "anksiyete" teriminin de yüksek sıklıkla kullanıldığını ve birçok yayında düzenli olarak yer aldığını ortaya koymuştur. "Travma" kelimesinin 2001 yılından itibaren yayınlarda kullanılmaya başlandığı, "otizm spektrum bozukluğu" ifadesinin ise 2009 yılından itibaren literatürde daha belirgin

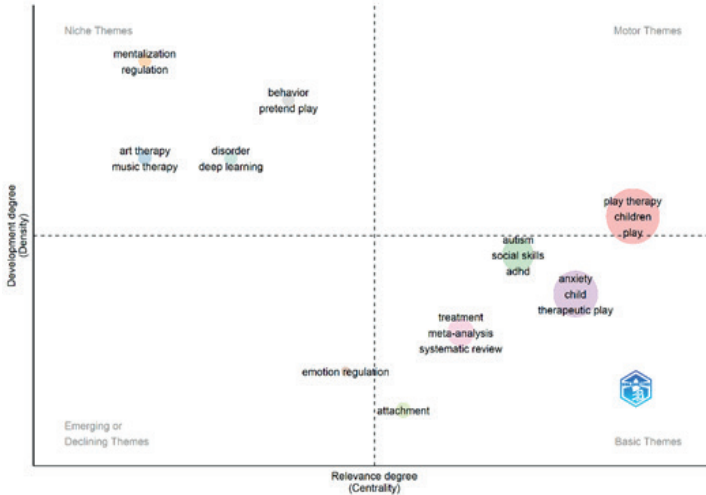
şekilde yer almaya başladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, alandaki kavramsal eğilimlere dair ipuçları vermektedir.

Kavramsal yapının daha iyi görülebilmesi için Şekil 8.'de yıllara göre en çok kullanılan anahtar kelimelere yer verilmiştir.



Şekil 8. Yıllara göre en çok kullanılan anahtar kelimeler

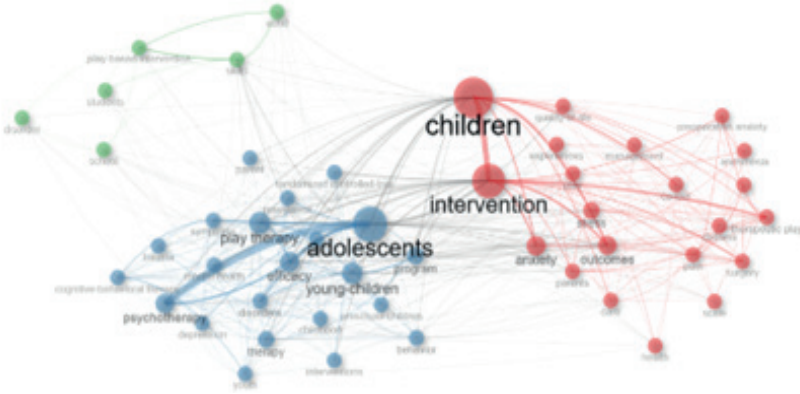
Şekil 8 incelendiğinde, “otizm spektrum bozuklukları” kavramının 2009 yılından itibaren yayınlarda yer aldığı ve özellikle 2021 yılında bu konuya odaklanıldığı görülmektedir. Oyunların ergenler üzerindeki terapötik etkilerine yönelik çalışmaların ise 2019 yılında yoğunlaştığı belirlenmiştir. 2020 yılında “akıl sağlığı” kavramı öne çıkarken, 2023 yılında “bilişsel davranışçı terapi” anahtar kelimesinin kullanımında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu veriler, alandaki araştırma eğilimlerinin zaman içinde farklı temalara yöneldiğini göstermektedir. Bu farklı temaların anlaşılabilmesi için Şekil 9.'da Tematik Haritaya yer verilmiştir.



Şekil 9. Tematik Harita

Tematik haritalarda dört temel tema yer almaktadır: Sağ üst köşede motor temalar, sol üstte niş temalar, sol altta kaybolan temalar ve sağ altta basit temalar bulunur. Motor temalar, etki gücü yüksek ve yoğun biçimde çalışılan konuları; niş temalar, etki gücü düşük ancak özgün ve derinlemesine çalışmaların yapıldığı konuları ifade eder. Basit temalar, alanın temel ve yerleşik konularını yansıtırken; kaybolan temalar ya yeni gelişen ya da zamanla ilgi kaybeden başlıklara işaret eder (Aria & Cuccurullo, 2017). Harita incelendiğinde, çocuklarda oyun terapisi ve etkileri üzerine yapılan çalışmaların yoğunlaştığı ve bu çalışmaların yüksek etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Son yıllarda ise “otizm spektrum bozukluğu”, “dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB)” ve “sosyal beceri” gibi konulara yönelik ilginin arttığı, bu alanlarda yayın sayısının yükseldiği ve eğilimin bu konulara kaydığı belirlenmiştir. Buna karşılık, oyun terapisine yönelik “duygu düzenleme” ve “bağlanma” gibi kavramların zamanla etki gücünü yitirdiği ve araştırma yoğunluğunun azaldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, oyunların terapötik etkisine dair “derin öğrenme (deep learning)”, “sanat veya müzik terapisi” ve “davranış” gibi konularda ise özgül çalışmalar yürütüldüğü, ancak bu alanlarda hâlâ daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak ise kavram yapısının tam olarak anlaşılabilmesi için eş kavram analizi yapılmıştır.



Şekil 10. Eş kavram analizi

Şekil 10 incelendiğinde üç temel kümenin öne çıktığı görülmektedir. Kırmızı küme, çocuklara yönelik müdahalelerin özellikle anksiyete, stres, sağlık yönetimi ve hastane ortamlarında uygulandığını göstermektedir. Mavi kümede, ergenlere yönelik oyun terapisi, psikoterapi, travma ve depresyon gibi ruh sağlığı temelli yaklaşımlara odaklanıldığı görülmektedir. Yeşil küme ise, eğitim ortamlarında oyun temelli müdahalelerin özellikle DEHB ve gelişimsel zorluklar gibi konulara yönelik olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu kümeler, oyunların terapötik etkisine ilişkin literatürdeki tematik odakların yaş grubu ve uygulama bağlamına göre farklılaştığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde oyunların terapötik etkilerine yönelik çalışmaların uzun yıllardır gerçekleştirildiği ancak özellikle son zamanlarda bu konulara yönelik çalışmalarda artış görüldüğü belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların terapötik oyunların etkisine, hastane ortamlarında uygulanışına, anksiyete ve stres konularına yoğunlaşma olduğu ancak özellikle son zamanlarda özel gereksinimli çocukların sosyal becerine olan etkisine odaklanıldığını görülmektedir. Ergenlerle yapılan çalışmalarda artış olduğu özellikle ergenlerle ruh sağlığı temelli çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışma ışığında alanda çalışan uzmanlara bulgularda verilen etkili kurum ve dergileri takip etmeleri, etki gücü yüksek yayınları okumaları önerilir. Ayrıca belirlenen konu eğilimlerine yönelik çalışmalar yapılması, ilginin azaldığı konularda sabit durmak yerine tematik haritada verilen özgüllüğü güçlü niş konulara öncelik verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

1. Aksoy, A.B., Özkan, H.K., Aksoy, M. ve Köycekaş, A. (2020). Erken Çocuklukta Gelişimi Desteklemek. *Çocuk ve Oyun* (ss: 154-182). (A B Aksoy, Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın
2. Aria, M. ve Cuccurullo C. (2017). Bibliometrix: an R- tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*.11(4): 959- 975.
3. Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun Kavramı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1–1.
4. Kurutkan, M.N. ve Orhan, F. (2018). Bilim Haritalama, Bibliyometrik Analiz ve Kitap ile İlgili Genel Hususlar. *Sağlık Politikası Konusunun Bilim Haritalama Teknikleri ile Analizi* (ss: 1-12). Adıyaman: İksad Yayınevi.
5. Öztürk, O. (2021). Bibliyometrik araştırmaların tasarımına ilişkin bir çerçeve. *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz* (ss: 33-50). (O Öztürk ve G Gürler, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
6. Santrock, J.W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim*, (Y. GALİP, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
7. Şimşir, İ. (2021). Bibliyometri ve bibliyometrik analize ilişkin kavramsal bir çerçeve. *Bir Literatür İncelemesi Aracı Olarak Bibliyometrik Analiz* (ss: 7- 32). (O Öztürk ve G Gürler, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
8. Tuğrul, B. (2020). Oyunun Gücü. *Çocuk ve Oyun* (ss: 12- 31). (A B Aksoy, Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın
9. Ulus, L. Ve Yalçıntaş Sezgin, E. (2020). Oyun ile İlgili Diğer Konular ve Uygulamalar. *Çocuk ve Oyun* (ss: 254-282). (A B Aksoy, Ed.). Ankara: Hedef CS Basın Yayın
10. Yıldız Bıçakçı, M. ve Sezen Dursun, Ş. (2020). Oyuna Genel Bakış. *Otizmi Oyuna Getir Nöroplay Yöntemi* (ss: 37-47). (B Ekici ve M Yıldız Bıçakçı, Ed.). İstanbul: Ekinoks Yayınları.

Risk Grubu Çocuklarda Gelişim ve İyileşme Aracı Olarak Oyun

Selvinaz SAÇAN¹, Fatma OKLAN²

¹ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Aydın, Türkiye, selvinaz.sacan@adu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6894-4118

² Prof. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, fatma.elibol@sbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7979-4701

Giriş

Oyun, hem evrimsel hem de evrenseldir. Oyun evrimsel olarak birçok türde görülmektedir. Ahtapot, kertenkele, bal arısı gibi omurgasız hayvanlardan, sıçan, maymun, yunus gibi memelilere kadar pek çok türde vardır ve hayatta kalmak ve üreme için gereken becerileri deneyimleme fırsatı verir (Wenner, 2009). Oyun evrenseldir. Çocukların oyun davranışları yaş gruplarına göre küresel benzerlikler taşır. 2 yaşından itibaren dünyada tüm çocuklar sembolik oyun oynamaya başlarlar ve yaş ile birlikte oyun davranışları değişir. Farklı kültürlere sahip çocuklar, birbirlerinin dilinden anlamasalar bile uzun süre bir arada oynayabilirler.

Çocukların sağlıklı bir biçimde büyüyüp gelişebilmeleri, erken yaşlarda edindikleri olumlu deneyimlerle doğrudan ilişkilidir. Yeterli ve dengeli beslenmeleri, ihtiyaç duyduklarında sağlık hizmetlerine erişebilmeleri, duyarlı bakım verenlerin varlığı, keşfetme ve öğrenme fırsatlarının desteklenmesi ile her türlü ihmal ve istismardan korunmaları; çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimlerini destekleyen temel unsurlardır. Aile, toplum ve ilgili kurumlar tarafından sağlanan destekleyici çevreler, travmatik yaşantılar geçirmiş ya da çeşitli zorluklarla karşılaşmış çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuk ve gençlerin gelişim süreçlerine anlamlı katkılar sunmaktadır.

Bebek, dünyaya geldiği andan itibaren temel ihtiyaçlarının karşılanması için bir yetişkine bağımlıdır. Bu süreçte bebeğin ip uçlarına duyarlı ve

yanıtlayıcı anne-baba veya bakım verenler sayesinde büyüme ve gelişim gösterir. Anne-baba veya bakım verenin duyarlı ve yanıtlayıcı davranışı duygusal uyum oluşturur. Bu senkronizasyon ilk oyun davranışıdır ve bebekler yürütücü işlevlerini ve öz düzenleme becerilerini aktif olarak geliştirirler. Bilişsel kontrol olarak da adlandırılan yürütücü işlevler, okulda ve hayatta başarı için kritik öneme sahiptir. Temel yürütücü işlev becerileri; engelleyici kontrol (alışkanlıklara, ayartmalara veya dikkat dağıtıcı şeylere direnme), çalışma belleği (zihinsel olarak bilgiyi tutma ve kullanma) ve bilişsel esnekliktir (değişime uyum sağlama) (Diamond et al., 2007).

Yenidoğan çalışmalarında, ten tene temasın prematüre bebekler ile annelerin parasempatik sinir aktiviteleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, 3 aylık bebeklerde, yüz yüze etkileşimler sırasında anne ve bebek arasındaki vokal senkronizasyonun kalp ritimlerini koordine ettiği saptanmıştır (Suga et al., 2019). Ayrıca annenin ruh sağlığının otonom stres düzenlemesi ve ikili fizyolojik ortak düzenlemedeki değişiklikler yoluyla bebeğin nörofizyolojisini etkileyebileceğini desteklemektedir (Brandes Aitken, et al., 2024). Bebeğin gülümseme ve çıkardığı seslere anne-baba veya bakım verenin gülümseyerek ve konuşarak cevap vermesi, çeşitli oyunlar oynaması bebeğin bağımlılıktan bağımsızlığa, anne-baba veya bakım veren düzenlemesinden öz düzenlemeye geçişini kolaylaştırmaktadır (Yogman, et.al., 2018).

Çocukların güvenli ve destekleyici ilişkiler kurmaları, duygularını düzenlemeleri, çatışmalarla başa çıkmaları, empati becerileri geliştirmeleri ve sosyal ve medeni yaşama katılımlarını sağlamada en önemli araç oyundur.

Oyun ve Oyunun Önemi

Oyun, çocuğun gerçek bir ifadesi, yaratıcı potansiyelinin ortaya çıkması, hareket etme ve iletişim kurma biçimidir. Sakamoto (2018) oyunu, bireyin çevresiyle ilişkisinde, bedeni ve özelliklerini, bireysel, toplumsal ve kültürel anlamları ifade eden ruhsal etkenler ve davranışlarla senkronize eden etkileşimli bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Oyun yaşam boyu devam eden bir etkinliktir. Farklı yaşlarda farklı şekillerde kendini gösterir ve spontandır. Sakamoto ve Antunes (2017), spontan eylemlerin bireylerin alışılmadık unsurlar ve orijinal senaryolar oluşturmalarını sağlayarak yaratıcı dürtülerini desteklediğini ifade eder (Sakamoto, 2018). Kısaca oyun, istenilen role girmenin, sınırsız hayal kurmanın, çeşitli materyallerle birçok nesne ve ortamlar inşa etmenin, yarışlarda heyecanı dolu dizgin yaşamının ve sevincin aracıdır.

Oyun, çocuklar için bir haktır. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi 31. Maddesi 1. Fıkrasında *“Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, yaşına uygun oyun ve eğlence etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.”* 2. Fıkrasında *“Taraf Devletler,*

çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı gösterir ve bunu teşvik ederler ve kültürel, sanatsal, eğlence ve boş zaman etkinlikleri için uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler” (UNICEF, 2025) denilerek çocukların dinlenme, kültürel, sanatsal, eğlence ve boş zaman etkinliklerine katılım ve oyun oynama hakları güvence altına alınmıştır.

Oyunun çocuğun gelişimi üzerine yararlarına kısaca aşağıda verilmiştir (Tuğrul, 2018:16-23).

Fiziksel Gelişim

- Hareket, sindirim, dolaşım, solunum, boşaltım sisteminin düzenli çalışmasını destekler.
- Koşma, tırmanma, atlama, sıçrama, zıplama, tek ayak üzerinde yürüme, ağırlık taşıma, denge gibi kaba motor hareketleri destekler.
- Bağlama, dikme, kesme, yapıştırma, yoğurma, katlama, tutma, sıkma, sökme, yırtma gibi ince motor becerilerin kazanılmasını destekler.

Sosyal-Duygusal Gelişim

- Bedenlerinin, yapabildikleri ve yapamadıklarının farkına varmalarını sağlar. İstek ve yetenekleri ile yüzleşmelerine fırsat verir.
- Kültürel değerleri oyunları sırasında deneyimlerken öğrenirler. Oyun sırasında toplum içinde kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışların neler olduğunu deneyimlerler.
- Oyun çocukların duygularını yansıttığı en önemli araç ve rahatlama yoludur.
- Risklerin farkına varma, kendini koruma ve güven duyma oyun ortamında pekiştirilir.

Bilişsel-Dil Gelişimi

- İraksak düşünme becerilerini, hayal gücünü kullanma ve yaratıcılık becerilerini destekler. Dikkat, problem çözme becerilerini destekler.
- Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gelişir. Sözcük dağarcıkları artar. Dilin ses, biçim, söz dizimi, anlam bilim, kullanım bilim özelliklerini oyunlarında kullanarak pekiştirir.

Resnick, oyunun sadece eğlenme amacına hizmet etmediğini, çocukların oyunları sırasında risk alarak, deneyler yaparak sınırlarını test ettiğini belirtir (Resnick, 2017).

Çocuklar yaratıcı bir şekilde oynayabildiklerinde mutlu olur ve gelişirler. Uzun süre oyun oynamayı bıraktıklarında gelişimsel gerileme yaşayabilir, bağışıklık sistemleri baskılanarak daha kolay hastalanabilir hatta depresyona girebilirler (Almon, 2004).

Oyun ve stres yakından bağlantılıdır. Yüksek miktarda oyun düşük kortizol seviyeleriyle ilişkilidir, bu da oyunun stresi azalttığını veya stressiz hayvanların daha fazla oynadığını gösterir. 23 Oyun ayrıca sinapslarda öğrenmeyi kolaylaştıran ve beyin esnekliğini geliştiren norepinefrini de aktive eder. Oyun, özellikle besleyici bakımla birlikte olduğunda, olumsuzlukları düzenleyerek veya tamponlayarak ve toksik stresi başa çıkma ve dayanıklılıkla daha uyumlu seviyelere düşürerek dolaylı olarak beyin işlevini etkileyebilir (Yogman, 2018).

Oyun Gelişimi

Yaşam boyu süren oyun, yalnızca çocuklukla sınırlı kalmayıp, özellikle dünyada yaşlı nüfusun artmasıyla birlikte son yıllarda ileri yaşlardaki bireyler için de bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan destekleyici ve yaşam kalitesini artırıcı bir araç hâline gelmiştir. Sakamoto (2018)'nin Erikson'ın psikososyal gelişim kuramı temelinde yaşam döngüleri ve oyun şemasına aşağıda yer verilmiştir.

İlk Yıl UMUT	<ul style="list-style-type: none">• Kendini ve yakın dünyayı keşfetme, merak.• Genel olarak nesnelere ilgi, uzayda hareket ve genişleme hissi.
Erken Çocukluk İRÂDE	<ul style="list-style-type: none">• Sınırları test etme (kendi ve başkaları ile ilgili).• Beden ve eylemlerinin sonuçlarına ilgi.
Oyun Dönemi AMAÇ	<ul style="list-style-type: none">• Etkileşim ve çeşitlilik. Diğerlerinin arasında farklı olanı algılama. İnsiyatif alma.• Duygusal durumlara çekim, karşılaştırmalı algı, hayranlık. Öz deneyim.
Okul Dönemi YETERLİLİK	<ul style="list-style-type: none">• Kurallı oyunlar oynamayı ve ayarlama yapma.• Mantıksal argümanlarla rekabet ve işbirliği.
Ergenlik SADAKAT	<ul style="list-style-type: none">• Kim olduğu konusunda akranlarının ağırlığı var fakat ben merkezilik de söz konusu.• Sanat, spor ve oyunlarda gruplara ve kendine odaklanma.
Erken Yetişkinlik AŞK	<ul style="list-style-type: none">• Değişim deneyimlerini derinleştirmek. Diğerleriyle olmak, çift meseleleri.• Çift arama, belirli durumlara göre çekim, bireysel ve küçük gruplar.
Yetişkinlik BAKIM	<ul style="list-style-type: none">• Özgürlük ve yenilik, gelişmeye dönük hedefler.• Gruplar halinde yaşama dikkat. Başkalarına yardım etmeye ilgi duyma. Kolektif düşünme.
Yaşlılık BİLGELİK	<ul style="list-style-type: none">• Kendini verme, gelişmiş uzmanlık• Sevginin, komşunun önemi ya da yalnızlık. Miras bırakma.

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren dış dünya ile iletişimini sesini kullanarak sağlar ve sesi ile oynar. Gelişim, duygusal ve motor işlevlerden yönetici, sosyo-duygusal ve zihinsel işlevlere (Sydnor, et. al., 2021) doğru ilerlerken çocuk, dil gelişimi ile eş zamanlı olarak bedenini kullanarak oynamaya başlar. Motor beceriler ile çeviklik kazanırken fiziksel dengesini korumaya çalışır. Daha sonra sosyal ilişki oyunları oynayarak duygusal katılım için insiyatif alır, etrafında bulunan kişileri model alır ve sosyal rolleri taklit ederek toplumsal etkileşimin temellerini öğrenir. Okuma-yazma becerisini kazanma ile birlikte çocuk, dünyayı anlama çabası içinde çeşitli sorgulamalar yapar ve bu sorgulamalarını oyunda test eder. Böylece hem kendisi hem de çevresi ile ilgili anlam ve inançlar oluşturmaya başlar. Ergenlikte ilgi odağı

benliğidir. Kendisi ile ilgili tanımlamaları sosyal ilişkilerle pekiştikçe grup üyeliği ve ilişkileri önem kazanır. Spor ve sanat etkinlikleriyle bir yandan öğrenme ve gelişim devam ederken, strateji becerisi ve sosyal bağlılık sağlayan oyunlar ön plana çıkar. İnternet aracılığıyla dünyanın farklı yerlerinden bireylerle etkileşim kurularak dijital oyun gruplarına katılım sağlanır. Bu dönem, çocuğun mevcut ve gelecek yaşamı ile ilgili temel amaçlarının şekillendiği kritik bir evredir. Yetişkinlik döneminde oyun, bireysel alışkanlıklar ve kültürel geleneklere göre şekillenir. Sosyal ve zihinsel etkinlikleri içeren oyun ve aktiviteler tercih edilir. Bu da yaşam boyu öğrenmenin, sosyal ve zihinsel canlılığın göstergesi haline gelir (Sakamoto, 2018).

Risk Grubu Çocuklarda Oyun

Bireyin yaşam döngüsü boyunca başarılması gereken çeşitli gelişimsel görevleri vardır. Erikson, psiko-sosyal gelişim kuramında her bir gelişimsel dönemin temel bir çatışması olduğunu ve bu çatışmaların gelişim için gerekli olduğunu belirtir. Erikson, herhangi bir gelişimsel dönemdeki çatışmanın çözümlenememesi veya bu gelişim görevlerinin başarılmasının daha sonraki gelişim dönemlerini etkileyerek o dönemdeki çatışmaların çözümlenmesini güçleştirebileceğini belirtir. Erikson, ayrıca her bir gelişim döneminde yaşanan çatışmanın bir dönüm noktası olduğunu ve bireyin çevrenin etkilerine karşı daha incinebilir olduğunu da ekler.

Risk grubu çocuk, zorlayıcı yaşam deneyimlerine sahip olan veya olma potansiyeli yüksek çocuktur. Zorlayıcı yaşam deneyimleri yaşayan çocuklar, bu zorlayıcı durumlarla başa çıkarken kendi başa çıkma stratejileri kullanır ve kapasitelerini zorlarlar. Bu sırada aile ve/veya yakın çevrelerinden sosyal destek gördüklerinde bu deneyim onları daha da güçlendirir. Fakat böyle bir destekten mahrum kalırlarsa travma yaşayabilirler. Bu zorlayıcı yaşam deneyimlerine maruz kaldıkları gelişimsel döneme göre de travma etkileri farklılık gösterir. O nedenle risk grubu çocuklarla çalışırken çocuklara faydalı olabilmek için çocukların kronolojik yaşı kadar psiko-sosyal yaşını da dikkate almak gerekir.

Her bir gelişimsel dönemde başarılması gereken çatışmaların yanında bir yaşam döneminden diğerine geçişte yaşanabilen yaşam dönemi geçiş krizleri vardır. Bunlar; doğum travması, yeni bir kardeşin doğumu, okula başlama, akran zorbalığı, akademik başarısızlık, cinsel kimlik gelişimi, ebeveynlerle yaşanan çatışmalar, karşı cins ile ilişkilerde yaşanan sorunlar, üniversite yaşamı, mezun olma ve işe girme, evlilik, çocuk sahibi olma, emeklilik, menapoz, andropoz, eşin ölümü vb.'dir. Bir de herkesin başına gelmeyen, önceden çoğu zaman kestirilemeyen, bireyin biyolojik, sosyal ve duygusal bütünlüğünü tehdit eden çeşitli zorlayıcı deneyimler vardır. Bunlar; ebeveyn kaybı, ayrılma/boşanma, üvey anne-baba, üvey kardeş, evlat edinme, koruyucu aile, tek ebeveyn, evlilik dışı çocuk sahibi olma, özel gereksinimli olma, kronik hastalık,

hastaneye yatış, ihmal, istismar, suça sürüklenme, intihar, deprem, sel gibi doğal afetler ile kazalar vb.'dir.

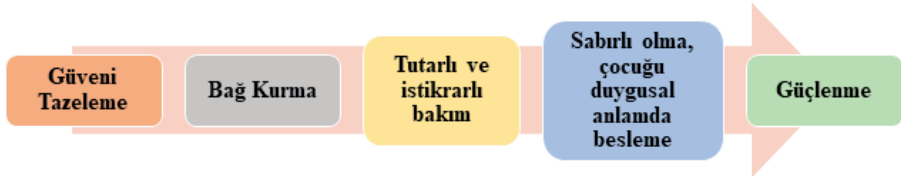
Doğum travması, kardeş kıskançlığı, hastalık, hastanede yatış, anne-babanın boşanması, ebeveyn kaybı, okul korkusu, akran baskısı, afetler, kaygı ve endişe gibi zorlayıcı yaşam olaylarıyla karşılaşan çocukların bu süreçlerle başa çıkabilmelerinde oyun önemli bir araçtır. Bu tür durumlarla baş etmeye çalışan çocuklara, yaşadıkları zorluk temasını içeren oyun materyalleri sunularak ve herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın serbest oyun oynamalarına izin verildiğinde, çocuk duygularını oyun yoluyla ifade edebilir ve işlemesine imkân tanınır. Oyun sırasında seçtiği materyaller ve kurduğu senaryolar, çocuğun iç dünyasını yansıtmasına, bastırılmış duygularını dışa vurmasına ve yaşadığı zorlukları daha sağlıklı bir şekilde anlamlandırmasına yardımcı olur. Böylece oyun, çocuğun hem duygusal rahatlama yaşamasını sağlar hem de iyileşme sürecine katkıda bulunur.

Oyun, çocukların kaygı ve stresleriyle başa çıkmalarını sağlayabilir (Cohen ve Gadassi, 2018). Oyun ile kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenen çocuk, çevredekilerin davranışlarını daha iyi anlamaya başlar, bu konudaki incinebilirliği azalır, kendisi ve başkaları ile iyi bir ilişki kurmasına katkı sağlar (Wheeler ve Dillman-Taylor, 2016).

Zorlayıcı Yaşam Deneyimlerine Maruz Kalan Çocuklar;

- Güven duygusunun zedelenmesi,
- Kontrolü kaybetme, çaresizlik,
- Gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmaması,
- İhtiyacı olan ilgi, sevgi ve şefkatten mahrum kalma gibi durumlar yaşayabilirler.

Bu nedenle zorlayıcı yaşam deneyimlerine maruz kalan çocuklarla çalışırken, yetişkinlerle güveni tazeleme, bağ kurma, tutarlı ve istikrarlı bakım, duygusal anlamda beslenme ve temel yaşam becerilerini kazanarak güçlenmelerini desteklemek gerekir.



Risk grubu çocuklar için oyun;

- Bağı güçlendirir.
- Duygusal ifade sağlar. Travmalarını oyun yoluyla dışa vurabilirler.
- Güvenli ortam sağlar. Kontrol edebilecekleri ve yeniden anlamlandırabilecekleri bir alan sunar.

- Sosyal ve motor becerilerinin gelişimini destekler: Empati, iş birliği, sınır koyma, rol oyunları ile temel yaşam becerilerini deneyimleme gibi becerileri kazanabilirler.
- Yaratıcılık ve problem çözme becerisini geliştirir. Alternatif düşünme yolları geliştirmelerini destekler.
- Oyun Terapisi: Psikolojik iyileşmede profesyonel olarak kullanılan bir yöntemdir.

Oyun, çocukların temel yaşam becerilerini kazanmalarının yanında çocuk-ebeveyn etkileşimi kolaylaştırarak aralarında güçlü bağ kurmalarını destekler. Çocuklar, bağ kurdukları yetişkine saygı duyar, güvenir ve sözlerini dinlerler. O nedenle risk grubu olsun olmasın tüm çocuklarla çalışırken ilk yapılması gereken bağ kurmadır. Aşağıda bağ kurmayı destekleyen oyun türlerine yer verilmiştir (Solter, 2019).

Yönlendirilmemiş çocuk merkezli oyunlar: Çocuğun oyunu başlatması ve devam etmesine izin vermedir. Günlük olarak 20-30 dk. bu şekilde oynamak çocuğun sevildiğini anlaması ve güvende hissetmesine yardımcı olur.

Belli bir konu ya da tema içeren sembolik oyunlar: Çocuğun yaşadığı zorluk veya travmatik duruma özgü oyun materyalleri sağlanarak çocuğun yaşadığı sıkıntıyı oyun sırasında yaptığı canlandırmalarla dışa vurmasını desteklemedir.

Çocuğun davranışı doğrultusunda geliştirilen oyunlar: Çocukla sıcak ve samimi bağ kurmayı sağlar. Yetişkin, çocuğun davranışı doğrultusunda hareket eder. Çocuğun güçsüzlük duygusunu giderir, kendine güvenini artırır, öngöründe bulunma becerisinin gelişimine katkı sağlar ve çocuğun kabul edildiği duygusunu pekiştirir.

Ayrılık oyunları: Çocukla kısa süreli görsel ve fiziksel ayrılık oluşturmaya dayanır. Ayrılma süreçleriyle çocuğun başa çıkmasını kolaylaştırır. Cee-e, saklamacı, kovalamaca bu tür oyunlar arasında yer alır.

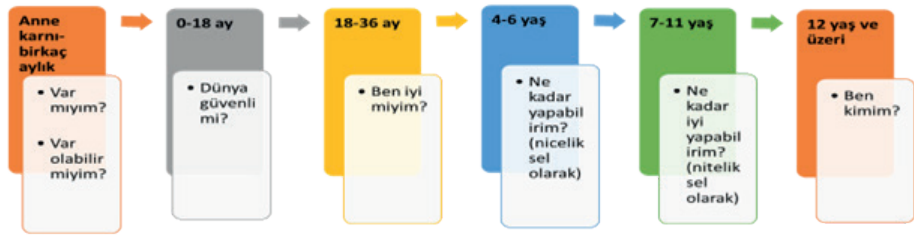
Saçma oyunlar: Çocuk veya yetişkinin bilinçli olarak anlamsız sesler çıkardığı veya hareketler yaptığı, duyguları veya çatışmaları abarttığı oyunlardır. Bu tür oyunları genellikle çocuklar başlatır. Eşofmanını kafasını geçirir, bildiği şeyleri bilerek yanlış söyler. Örn. Balıklar uçuyormuş, babam tahtayı kemirmiş vb. gibi.

Gücün çocukta olduğu oyunlar: Genellikle hareketli oyunlardır. Yetişkinin zayıf, güçsüz, korkak, beceriksiz olarak rol yaptığı oyunlardır. Oyun sırasında ki kahkaha çocuğun endişeden arınmasını, hayal kırıklığı, öfke, güçsüzlük gibi acı veren duygulardan kurtulmalarını sağlar. Çocukların oyuncak yılanla yetişkinleri korkutmaları, boğuşmalarda yetişkinlerin yenilmeleri, yetişkinin çocuk rolüne girip yalvararak yetişkin rolüne giren çocuktan bir şey istemesi vb.

Çocuğun yaşça geriye gittiği oyunlar: Çocuğun bebeksi konuşması, küçük bir çocuk gibi cenin pozisyonunda anne-babaya sarılması, bebek rolüne girmek, kucakta sallanmak istemesi vb. (Solter, 2019).

Travma yaşamış çocukların gelişimsel olarak kronolojik yaşlarına göre değil de travma yaşadıkları yaşın ihtiyaçlarını yansıtan tekrar eden deneyimlere ihtiyaçları vardır. Beyin gelişiminin temel ilkelerinden biri, nöral sistemlerin düzenlenmesi ve ardışık bir biçimde işlevsel hale gelmesidir (Perry & Szalavitz, 2018).

Duey Freeman ve Heather Gunther'ın duygusal yaş gelişimi aşağıda verilmiştir (Dion, 2015).



Fiziksel temas gerektiren oyunlar: Çocuklar fiziksel bağ kurarlar, özsaygı, aidiyet ve güven hissederler. Dokunma hayat boyu devam eden en önemli ihtiyaçtır. Çocuklar sezgisel olarak dokunmanın önemini farkındadır. Sarılmak, kucaklanmak, sallanmaktan hoşlanır. Hasta olduğunda korktuğunda, üzülduğünde fiziksel temas arar. Anne yada babanın sırtına oturup atçılık oynama, boğuşma, güreşme, gıdıklamaca, anne-babanın ayaklarının üzerine basarak hoplatmaca, el arabası, sandviç yapma, leylek leylek havada gibi oyunlar fiziksel temas içeren oyunlara örnek olarak verilebilir. Çocuğun gelişiminde en önemli ihtiyaç sevgidir. Sevgiyi gösterme ve hissetmenin yolları, dokunma, sarılma, gülümseme, göz göze bakma, konuşma, kucaklama, öpmedir. Dokunulmak da biyolojimizin bir parçasıdır. (Cüceloğlu, 2022). Bu konuda daha fazla bilgi için aşağıda görseli verilen Serkan Karaismailoğlu'nun (2015) "Öpeyim de Geçsin" videosu izlenebilir.

İşbirliğine dayanan oyunlar: Ortak hedef için işbirliği yapmak, çocuğun gönüllü işbirliği yapma arzusunu destekler ve bağ oluşturur. Anne-baba ve çocuk birbirlerinin güçlü yanlarını tanımış olur ve çocuğun kendini değerli hissetmesine katkıda bulunur. Bu konuda en önemli ortamlardan biri mutfaktır. Birlikte kek, kurabiye, sandviç vb. yapma. Balonu düşürmeden havada oynama, hikayeye başlama ve çocuğun devam etmesini isteme, dans etme vb. örnek olarak verilebilir.

Oyun terapisi: Bir terapist tarafından uygulanan, çocukların problem çözme becerilerini geliştiren, travmatik yaşantılar sonucu ortaya çıkan kaygı ve korkuları gidermeyi amaçlayan ve çocuklarda sık kullanılan bir yöntemdir (Silva ve ark., 2017).

Çocuklar canları yandığında, korktuklarında ya da hayal kırıklığı yaşadıklarında hemen ağlamaya başlarlar. Gözyaşı acıyı ve stresi alır. Acıları ve stresi atmanın diğer yolları; çığlık atma, öfkelenme, sürekli olarak o acıdan konuşma, söylenme, sallanma, kahkaha atma vb.'dir. Bazen çocuklar üzüntülerini ya da acılarını başka çocukları inciterek çıkarır (Leo, 2020). Acı, bireyi endişeli, sinirli ve saldırgan yapar. Sabırla, sevgiyle sürekli sağlanan bakım bireyin iyileşmesine katkı sağlar. İyileşme açısından rutin ve tekrar çok önemlidir (Perry & Szalavitz, 2018).

Kaynakça

1. Almon, J. (2004). The Vital Role of Play in Childhood. Susan Howard (Ed.). *The Developing Child: The First Seven Years* (pp:85-94). Waldorf Early Childhood Association of North America. ISBN: 978-0-9796232-1-9.
2. BrandesAitken, A., Hume, A., Braren, S., Werchan, D., Zhang, M. & Brito, N.H. (2024). Maternal heart rate variability at 3months postpartum is associated with maternal mental health and infant neurophysiology. *Sci Rep*, 14, 18766. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-68398-4>
3. Cohen, E. ve Gadassi, R. (2018). The function of play for coping and therapy with children exposed to disasters and political violence. *Current psychiatry reports*, 20(5), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0895-x>
4. Cüceloğlu, D. (2022). *Geliştiren Anne-Baba*. İstanbul: Kronik Kitap. ISBN: 978-625-7631-53-2.
5. Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855):1387–1388. doi: 10.1126/science.1151148 PMID: 18048670
6. Dion, L. (2015). SPT and Understanding Breath. Duey Freeman's Developmental Model with credit to Heather Gunther. https://learn.synergeticplaytherapy.com/wp-content/uploads/2020/12/SPT-Handout-Package_v1.pdf
7. Dion, L. (2018). *Aggression in play therapy: A neurobiological approach for integrating intensity*. WW Norton & Company.
8. Karaismailoğlu, 2015. Öpeyim de geçsin. <https://www.youtube.com/watch?v=gRHZHlywNG4&t=26s>
9. Leo, P. (2020). *Çocuklarla El Ele Ebeveynlik*. İstanbul: Gün Yayıncılık. ISBN: 978-975-9046-88-0.
10. Perry, B.D. & Szalavitz, M. (2018). *Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk*. İstanbul: Koridor Yayıncılık. ISBN: 978-605-9702-61-4.

11. Resnick M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivate Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play*. Cambridge, MA: MIT. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11017.001.0001>
12. Sakamoto, C.K. (2018). Play and the human development. *Bol. Acad. Paul. Psicol.*, 38 (95). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2018000200012&script=sci_arttext&tlng=en
13. Silva, S. G. T. D., Santos, M. A., Floriano, C. M. D. F., Damião, E. B. C., Campos, F. V. D. ve Rossato, L. M. (2017). Influence of Therapeutic Play on the anxiety of hospitalized school-age children: Clinical trial. *Revista brasileira de enfermagem*, 70, 1244-1249.
14. Solter J. A. (2019). *Oyun Oynama Sanatı, Anne babalar için oyun becerileri (s.27-42)*. 9. Baskı. İstanbul: Doğan Kitap. ISBN: 978-605-09-4258-3.
15. Suga, A., Uraguchi, M., Tange, A. et al. (2019). Cardiac interaction between mother and infant: enhancement of heart rate variability. *Sci Rep*, 9, 20019. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-56204-5>
16. Sydnor, V.J., Larsen, B., Bassett, D.S., Alexander-Bloch, A. & Satterthwaite, T.D. (2021). Neurodevelopment of the association cortices: Patterns, mechanisms, and implications for psychopathology. *Neuron* 109 (18): 2820-2846. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.06.016>
17. Tuğrul, B. (2018). *Oyunun Gücü*. Ayşe Belgin Aksoy (Ed.). Çocuk ve Oyun içinde (12-33). Ankara: Hedef Yayıncılık. ISBN: 978-605-9877-75-6.
18. UNICEF (2025). *Convention on the Rights of the Child text*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
19. Wenner M. (2009). The serious need for play. *Sci Am Mind.*, 20(1):22–29. Doi:0.1038/scientificamericanmind0209-22.
20. Wheeler, N. ve Dillman-Taylor, D. (2016). Integrating interpersonal neurobiology with play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 25(1), 24. <https://doi.org/10.1037/pla0000018>
21. Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142 (3): e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Ebeveynlerin Gözünden Dijital Oyunlar ve Tersine Mentorluk Etkileşimi

Özge ÜNSEVER¹, Ebru AYDIN YÜKSEL²

¹ Öğr. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi programı, İstanbul, Türkiye, ounsever@gelisim.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4355-309X

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim ABD, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, Türkiye, e.aydin@iku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6982-5957

Giriş

Mentorluk, yaşça büyük, daha deneyimli kişilerin daha genç ve az deneyime sahip kişilere rehberlik etmesi olarak açıklanır. Mentorluk karşılıklı bir süreç olsa da ebeveyn çocuk ilişkisinde geleneksel olarak ebeveynin çocuğa mentorluk yapması beklenir. Ancak teknoloji kullanımı, dijital oyun ve içerikler konu olduğunda tersine mentorluk kavramından bahsedilmektedir. Tersine mentorluk özellikle dijital oyunlar ve içeriklerde çocuğun ebeveynine bilgi ve deneyimini aktardığı bir süreç olarak kendini gösterir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Savic, McCosker ve Geldens, 2016). Ebeveyn-çocuk ilişkisi genellikle hiyerarşik terimlerle anlaşılmaktadır. Geleneksel olarak, ebeveynler çocuklarının yeni beceriler edinmesinde ve yetişkinliğe geçiş süreçlerinde rehberlik eden mentorler olarak kabul edilir. Ailelerin dijital oyunları kontrol etme isteği, çocukların bu konuda sahip olduğu bilgi ve deneyimleri göz ardı eder ve aile içindeki teknoloji konusunda var olan çatışmayı artırır. Hiyerarşik olarak ebeveynin kural koyma, kısıtlama getirme gibi konularda ısrarcı olmasından ziyade aile içindeki bu tersine mentorlülüğü kabul etmesi aile içi çatışmaları da azaltacağı düşünülmektedir. Ancak bazı çalışmalar çocukların teknoloji konusunda daha yetkin olmasından dolayı ebeveynlerin daha da endişelendiğini ve kendilerini yetersiz gördüğünü göstermektedir. (Wang, Bianchi ve Raley, 2005). Prensky'(2001)' nin "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" metaforu akademik literatürde varlığını sürdürmektedir.

Bu metafor dijital dünyanın içine doğmuş olan kuşağı dijital yerler, teknolojiyle sonradan tanışmış, hayatına sonradan teknolojiyi dahil eden kuşağı ise «dijital göçmenler» olarak tanımlamaktadır. Prensky'nin dijital yerliler ve göçmenler ayrımı, özellikle çocukların teknolojiyle olan doğal ilişkisini vurgulayarak, bilgi aktarımının yönünü sorgular. Bu bağlamda, tersine mentorluk modeli, dijital göçmen konumundaki ebeveynlerin, dijital yerliler olan çocuklardan öğrenmesini olanaklı kılan yeni bir öğrenme dinamiği olarak ortaya çıkar. Böylece, geleneksel otorite ilişkileri yerini, karşılıklı bilgi paylaşımı ve ortak medya kullanımına dayalı daha eşitlikçi bir ilişkiye bırakır. Dijital oyunlarda reverse mentoring (tersine mentorluk); Çocukların bir oyunu nasıl oynadıklarını ebeveynlere öğretmeleri, ebeveynin ise bu deneyimi pedagojik olarak zenginleştirilmesi, karşılıklı öğrenme modelini ortaya koyar. Bu, geleneksel kontrol merkezli ebeveynlik anlayışından farklı olarak ortak etkileşime dayalı ve rehberlik etmeyi temel alan bir dijital ebeveynliği işaret eder.

Amaç

Bu araştırma, erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama deneyimlerinin ebeveyn perspektifinden incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun kullanımına ilişkin tutumları, uyguladıkları sınırlama stratejileri ve eşlik etme biçimleri ele alınmaktadır. Ayrıca dijital oyunların çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki algılanan etkileri; çocukların sahip olduğu dijital bilgi ve becerilerin ebeveynler üzerindeki etkisi ve bu etkileşimler sonucunda ebeveyn-çocuk ilişkisinde ortaya çıkan yeni roller incelenmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, 4-8 yaş aralığında çocuğu bulunan ebeveynlerden kolay ulaşılabilirlik yoluyla seçilen 8 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu doğrultuda veriler; Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz süreci doğrultusunda çözümlenmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları yazılı hale getirilmiş, ardından anlamlı veri parçaları kodlanmıştır. Kodlar benzerliklerine göre temalar altında gruplanmış ve temalar araştırma sorularıyla ilişkili olarak gözden geçirilip yeniden adlandırılmıştır. Kodlama ve tema oluşturma süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş; elde edilen bulgular karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma süreci, etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüş ve katılımcıların görüşmeleri gönüllü katılım esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda çocukların oynadığı dijital oyunlara dair (1) ebeveyn tutum ve davranışları, (2) ebeveyn rolü ve çocuk ile etkileşim ve (3) ebeveynin oyuna dair bilgi ve değerlendirmesi olmak üzere üç tema ve bunlara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Ebeveyn tutum ve davranışları temasında; olumlu algılar ve kaygılar olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Ebeveyn rolü ve çocuk ile etkileşim temasında; izleyici rol, eşlik eden rol, sınırlayıcı rol, öğrenici rol ve roller arası değişim deneyimi olmak üzere beş alt tema belirlenmiştir. Ebeveynin oyuna dair bilgi ve değerlendirmesi temasında ise; eğitsel içeriğe dikkat etme, güvenlik ve reklam içeriği farkındalığı, yaşa uygunluk değerlendirmesi ve denetim ve kontrol araçlarını kullanma alt temaları ortaya çıkmıştır. Elde edilen temalar, dijital oyunların çocuklarla ebeveynleri arasındaki etkileşim biçimlerine, ebeveynlerin bu sürece yönelik rollerine ve dijital içeriklere dair değerlendirme yaklaşımlarına ışık tutmaktadır.

Kategoriler ve Temalar



KATEGORİ 1 : EBEVEYN TUTUM VE DAVRANIŞLARI

Bu tema, dijital oyunlar ve medya kullanım süreçlerinde ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumları, yaklaşımları ve davranış örüntülerini kapsamaktadır. Bu tema dijital oyunlara yönelik Olumlu Algılar ve Kaygılar olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Tema 1: Olumlu Algılar

Araştırmaya katılan ebeveynler içerikler kontrol edildiğinde, özellikle dil ve kavram öğreniminde dijital içeriklerin çocuklar için faydalı olacağını düşünmektedir.

Ebeveyn (5) : *Açıkçası sınırlı sürede tuttuğumuz sürece ben çok zararlı olmadığını düşünüyorum, bu yaş grubu için. Çocuğum şu anda hayvanların, en akla gelmeyecek hayvanların İngilizcesini biliyor. Sayıları 30'a kadar sayıyor, şekilleri öğrenebiliyor.*

Ebeveyn (8): *Bazı oyunlar çocukların etkileşimini iyi anlamda etkiliyor özellikle sayılar, renkler, İngilizce vs. bu tarz şeyleri öğretebiliyor.*

Tema 2: Kaygılar

Katılımcı ebeveynler çocukların dijital oyun kullanımlarına yönelik çeşitli kaygılar taşıdıklarını, oyunların içeriği ile ilgili bilgi edinme konusunda kaygılı olduklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveyn (1): *Dijital oyun içeriğiyle ilgili aslında bilgi edinmenin çok fazla yolu var mı yok mu göremiyorum, bilemiyorum. Dijital oyunlarla ilgili de kaygılıyım açıkçası*

Bazı ebeveynler ise çocuklarının yaşı küçük olması nedeniyle dijital içerikleri kontrol edebildiklerini ancak geleceğe yönelik kaygılarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ebeveyn (3) : *... ama ileriki yaşlarda gördüğüm çevremdeki diğer ebeveynlere baktığımda bu konuda biraz daha dikkatli olmak gerektiğini düşünüyorum*

Ebeveyn (2): *... ama yaşı büyüdükçe ne yapmam gerektiğini ben de bilmiyorum...*

KATEGORİ 2: EBEVEYN ROLÜ VE ÇOCUK İLE İLETİŞİM

Tema 1: Sınırlayıcı Rol

Ebeveynler çocukları dijital içeriklerle zaman geçirirken çeşitli sınırlamalar getirdiklerini, bu süreçte müdahalelerde bulduklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin bu sınırlamaları özellikle süreyi kısıtlama şeklinde olmaktadır.

Ebeveyn (3): *15 dakikadan fazla bir sefer eline vermiyorum genelde partlara bölmeye çalışıyorum...*

Ebeveyn (2): *Bir sınırlama var sabah uyandıığımızda 15 dk, akşam yatmadan önce 15 dk gibi'*

Ebeveyn (8): *....çok kısa bir süre içerisinde oyun oynamasını tercih ediyorum ve sınırlama getiriyorum*

Tema 2: Eşlik Eden Rol

Ebeveynler, çocukları oyun oynarken onlara eşlik ettiklerini ve oyunlarına dahil olduklarından bahsetmişlerdir. Eşlik eden ebeveynler, dijital oyunu bir bağ kurma ve etkileşim aracı olarak kullanmakta; oyun sürecini çocuğuyla birlikte deneyimlemeyi tercih etmektedir.

Ebeveyn (5): *...Evet örneğin diyoruz ki 'bu hangi renkti' eğer Türkçe bir videaysa 'bunun İngilizcesi neydi' gibi sürekli etkileşim içerisinde götürmeye çalışıyoruz bu süreci de...*

Ayrıca bir ebeveyn çocuğunun oyununa eşlik ettiğinde, süreci daha iyi kontrol ettiği için başka bir müdahaleye gerek kalmadığını dile getirmiştir.

Ebeveyn (6) : *...Evet oyun oynarken ona bazen eşlik edebiliyorum. Müdahale edebileceğim bir alan oluşturmadığımdan, müdahale etmeme gerek kalmıyor*

Bir başka ebeveyn de benzer şekilde oyuna eşlik ederken aynı zamanda müdahale edebildiğinden ve süreyi daha iyi kontrol edebildiğinden bahsetmiştir.

Ebeveyn (3): *Bazen eşlik etmemi istediği zaman eşlik ediyorum, süreyi aştığı zaman müdahale ediyorum...*

Tema 3: Öğrenici Rol

Bu alt tema, ebeveynin dijital oyunlar ve dijital medya kullanımında pasif bir denetleyici yerine, çocuktan öğrenen ve dijital dünyaya dair bilgisini çocuğun rehberliğinde geliştiren bir konumda olduğunu ifade eder. Araştırmaya katılan ebeveynler bu deneyimlerinden bahsetmiştir.

Ebeveyn (4): *Dijital olarak merak ettiğim bir konuyu araştırdığında yardımcı oldu...*

Ebeveyn (6): *Çocuğum oyunlar hakkında bana çok şey öğretti..*

Tema 4: Roller Arası Değişim Deneyimi

Ebeveynlerinin çocuklarından öğrendiği, roller arası değişim deneyimleriyle ilgili "Ebeveyn (2)" kaygı verici olduğunu belirtmiştir. Ancak başka bir ebeveyn bunun ebeveyn-çocuk etkileşimi bağlamında olumlu bir deneyim olduğunu düşünmektedir.

Ebeveyn (2): *Çocuğum bir şey öğrettiğinde kendimi yetersiz hissedirim bir ihmalin olduğunu düşünürüm..*

Ebeveyn (6): *...çocuğum oyunlar hakkında bana çok şey öğretti. Bu tür durumlarda kendimi tabi ki iyi hissediyorum çünkü çocuğumu yalnız bırakmıyorum, yakından takip edebiliyorum bu da ilişkimizi daha güvenli bir hale getiriyor..*

KATEGORİ 3: EBEVEYNİN OYUNA DAİR BİLGİ VE DEĞERLENDİRMESİ

Tema 1: Eğitsel İçeriğe Dikkat Etme

Bu tema, ebeveynlerin dijital oyun ve medya içeriklerini seçerken yalnızca eğlence odaklı değil, aynı zamanda eğitsel değer taşıyan, gelişimsel olarak uygun, yaşa ve dile duyarlı içeriklere yönelme eğilimlerini yansıtmaktadır. Katılımcı ifadeleri, ebeveynlerin çocuklarının dijital medya tüketimini gözetlerken özellikle içeriğin güvenilirliğine, eğitselliğine ve yaş uygunluğuna dikkat ettiklerini göstermektedir. Ebeveynlerden bazıları içerik seçiminde başka ebeveynlere danıştıklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveyn (2): *Genelde başka velilere soruyorum siz hangilerini kullanıyorsunuz, oyunda ne anlatıyor ne yapması gerekiyor diye...*

Ebeveyn (3): *Tavsiyeyle çocuğu çocuğumdan büyük arkadaşarımdan tavsiye alıyorum...*

Ebeveynler içerik seçerken yabancı dil edinimini destekleyen ve öğretici içerikler olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler özellikle İngilizce öğretici içerikleri tercih etmektedirler.

Ebeveyn (7): *...Sadece İngilizce oyunlar oynayabilir.*

Ebeveyn (5): *...Youtube Kids üzerinden videolar açarken genelde öğretici videolar olmasına özen gösteriyoruz...*

Tema 2: Güvenlik ve Reklam İçeriği Farkındalığı

Bu tema, ebeveynlerin dijital oyunlar aracılığıyla çocuklarına ulaşan reklamlar, uygunsuz içerikler, oyun içi bağlantılar ve dijital riskler konusundaki düşüncelerini kapsamaktadır. Ebeveynler özellikle dijital içerik seçerken çocukların rastgele çıkabilecek içeriklerden korumak amacıyla reklamlara dikkat ettiğini ve çocuklarının reklamsız içeriklerle zaman geçirmesini tercih ettiğini belirtmektedir.

Ebeveyn (2): *Ben oyunların genelini çok sakıncalı buluyorum çünkü çok reklamlar var ve reklamlarda değişik çok çizgi filmler ve değişik oyunlar çıkıyor...*

Ebeveyn (3): *Yani bu konuda çok oyunu indirip tekrar sildim çünkü oyunun içinde farklı oyunların reklamları çok dönüyor o yüzden güvenliği konusunda hiç emin değilim*

Ebeveynler ayrıca internetin aktif olarak açık olduğu (çevrimiçi) oyunları zararlı bulmakta ve çocuklarını bunlardan uzak tutmaya çalışmaktadır.

Ebeveyn (4): *Oyunun online olmamasına dikkat ediyoruz...*

Ebeveyn (7): *Chat gibi uygulamaların dahil olduğu oyunlarla asla tanışmasını istemiyorum*

Ebeveyn (3): *İnternete kapalı oyunlar olmasına dikkat ediyorum çünkü reklam falan çıkmasını ekstra bir uyarıcı bir şey olmasın...*

Tema 3: Yaşa Uygunluk Değerlendirmesi

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, dijital oyunların çocuklarının yaş gelişimine uygunluğunu değerlendirme konusunda çeşitli yöntemlere başvurduklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar, oyunları çocuklarına sunmadan önce bizzat deneyimlediklerini ya da eşlerinin kontrol ettiğini ifade etmişlerdir.

Ebeveyn (8): *Özellikle oynamadan önce kendim kontrol etmeye çalışıyorum ya da babası*

Ebeveyn (7): **Dijital oyunları önce kendim oynayıp tecrübe ettikten sonra kızımın sunarım**

Diğer katılımcılar ise oyunların yaşa uygun olup olmadığını çevrelerindeki diğer ebeveynlerle iletişim kurarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveyn (2): *Genelde başka velilere soruyorum, siz hangilerini kullanıyorsunuz, oyunda ne anlatıyor, ne yapması gerekiyor diye*

Tema 4: Denetim ve Desteğe Başvurma

Bazı ebeveynler, çocuklarının dijital içeriklere maruziyetini kontrol altında tutmak amacıyla yalnızca teknik önlemlerle yetinmeyip, aynı zamanda bilgi kaynaklarına başvurarak daha bilinçli kararlar almaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, sosyal medya üzerinden çocuk gelişimi ve dijital oyun içerikleri hakkında paylaşım yapan uzman ya da deneyimli ebeveyn hesaplarını takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ebeveyn (5): *Instagram'da takip ettiğim profesyonel, Akademisyen Anne gibi ve birkaç tane daha böyle donanımlı anneleri takip ediyorum*

Ebeveyn (3): *Genelde Instagram'dan bu tarz paylaşım yapan sayfaları takip ediyorum... tavsiyeyle çocuğumdan büyük arkadaşarımdan öneri alıyorum...*

Aynı zamanda bazı katılımcılar, çocuklarının izleyeceği içerikleri doğrudan kendileri belirleyerek dijital platformlarda denetim araçlarını aktif biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveyn (5): *Her ne kadar Youtube Kids üzerinden açsak da benim istemediğim videolar çıkabiliyor. Bu yüzden de genel olarak sadece izleyeceği kanalları açıp diğerlerini engelledik.*

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, tersine mentorluk modelinin aile içindeki geleneksel bilgi aktarımını sorgulattığını ve dijital yerliler olan çocukların, dijital göçmen konumundaki ebeveynlere rehberlik edebildiğini göstermektedir. Savic ve diğerlerinin (2016) aile içi dijital etkileşimi müzakere süreci olarak tanımlamasıyla paralel şekilde, katılımcı ebeveynler çocuklarından öğrenme deneyimlerini kimi zaman güçlendirici, kimi zaman ise yetersizlik hissiyle ilişkilendirmiştir (Wang ve diğerleri, 2005). Dijital oyunların eğitsel potansiyeline dair farkındalık yüksek olsa da, güvenlik ve içerik kontrolüne ilişkin kaygılar, dijital ebeveynlikte eşlik eden rolü sınırlayabilmektedir. Bu durum, çocukların dijital becerilerinden faydalanmak ile onları koruma arzusu arasında gidip gelen bir ebeveynlik pratiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada öne çıkan ebeveynlik pratikleri, dijital oyunlarla kurulan ilişki biçimlerinin oldukça çeşitlendiğini göstermektedir. Bazı ebeveynler çocuklarının oyun sürecine aktif olarak eşlik ederken, bazıları yalnızca süre sınırlandırmasına dayalı bir denetim uygulamaktadır. Bu durum, dijital oyunların aile içinde

nasıl konumlandırıldığını anlamada “ebeveynlik tarzları”na dayalı yeni bir sınıflandırma ihtiyacını gündeme getirmektedir. Ayrıca ebeveynlerin dijital içerik seçimini yaparken sıklıkla sosyal medya ve diğer ebeveyn ağlarına başvurmaları, bilgiye erişimde uzman temelli değil deneyim temelli bir güven ilişkisi kurduklarını göstermektedir. Bu da, dijital ebeveynliğin giderek daha yatay, topluluğa dayalı ve gündelik yaşamla iç içe geçen bir yapıya büründüğünü düşündürmektedir. Son olarak, bazı ebeveynlerin kaygılarında geleceğe dönük bir belirsizlik hissi öne çıkmakta, bu da dijital medya ile çocuk yetiştirmenin sadece teknik değil, psikososyal bir yük oluşturduğunu göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırma, ebeveynlerin dijital oyunlara yönelik tutumlarında çelişkili duygu ve rollerin bir arada var olduğunu göstermiştir. Bazı ebeveynler dijital oyunları eğitsel içerik olarak değerlendirmekte, bazıları ise kontrol ve kaygı odaklı yaklaşmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin dijital bilgiye erişimde sosyal medya ve çevre ağlarını kullanmaları, formel bilgi kaynaklarının eksikliğine işaret etmektedir.

- Ebeveynlerin dijital içerik seçiminde yaşadığı belirsizlikleri azaltmak için, güvenilir, sadeleştirilmiş ve yaş gruplarına göre sınıflandırılmış içerik rehberleri geliştirilmelidir.
- Ebeveyn-çocuk dijital etkileşimini sadece denetim değil, birlikte deneyimleme odaklı desteklemek için, oyunlara eşlik etme becerilerini artıran atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
- Bazı ebeveynlerin çocuğundan öğrenme sürecinde yetersizlik hissetmesi, dijital okuryazarlık eğitimlerinin sadece teknik değil duygusal yönleri de kapsayacak biçimde kurgulanması gerektiğini göstermektedir.
- Ebeveynlerin dijital oyunlara dair eğitsel içerik farkındalığı güçlendirilmelidir, çünkü birçok ebeveyn olumlu etkileri fark etmesine rağmen pedagojik analiz konusunda yalnız hissetmektedir.

Kaynakça

1. Ambrosetti, Angelina, ve John Dekkers. (2010): "The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-Service Teacher Education Mentoring Relationships." *Australian Journal of Teacher Education* 35 (6) 42-55.
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
3. Prensky, Marc.(2001). "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1." *On the Horizon* 9 (5) 1-6.
4. Savic, M., McCosker, A., & Geldens, P. (2016). Cooperative Mentorship: Negotiating Social Media Use within the Family. *M/C Journal*, 19(2). <https://doi.org/10.5204/mcj.1078>
5. Wang, Rong, Suzanne M. Bianchi, and Sara B. Raley. (2005): "Teenagers' Internet Use and Family Rules: A Research Note." *Journal of Marriage and Family* 67(5) 1249-58.

Dijital Oyunların Eğitsel Katkılarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

Fatma TURAN¹, Tolga TOPCUBAŞI², Sevda KISRİK³

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üniversitesi, İTBF, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye, fatma.turan@uskudar.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9982-4792

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, topcubasitolga@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4660-8903

³ Uzm. Psikolojik Danışman, Özne Psikoloji, İstanbul, Türkiye, kisriksevda@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-2255-6944

Giriş

Dijital teknolojilerin toplumsal yaşamın her alanına entegre olması, eğitim sistemlerinde de dönüşüm ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm, geleneksel öğretim yöntemlerinin sorgulanmasını ve çağın gereksinimlerine uygun, yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, dijital oyunlar özellikle çocuklar ve gençler arasında yaygın biçimde kullanılan, dikkat çekici ve etkileşim temelli yapılarıyla eğitimcilerin ilgisini çeken güçlü öğrenme araçları olarak öne çıkmaktadır (Gee, 2007; Hamari ve ark., 2016). Eğitimde oyun temelli öğrenme; yalnızca eğlenceyi değil aynı zamanda öğrenmenin aktif, öz yönelimini ve sosyal yönlerini de içeren kapsamlı bir pedagojik alan hâline gelmiştir. Dijital oyun temelli öğrenme (Digital Game-Based Learning - DGBL) bireylerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak amacıyla oyunların pedagojik hedeflerle bütünleştirilmesini ifade eder (Prensky, 2001). Bu yaklaşım öğrencinin sadece pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak öğrenmeyi deneyimleyen, problem çözen ve iş birliği içinde anlam üreten bir özneye dönüşmesini hedefler. Oyun ortamlarında sunulan hedefler, geri bildirim döngüleri, zorluk seviyeleri ve hikâye temelli kurgular, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini bir bütün olarak geliştirmelerine katkı sağlar. Kuramsal düzlemde dijital oyunların

eğitsel bağlamda kullanımını destekleyen en temel yaklaşım yapılandırmacı öğrenme kuramıdır. Jonassen (1999) yapılandırmacı öğrenmeyi bireyin deneyimlerine dayanarak bilgi inşa etme süreci olarak tanımlar. Dijital oyunlar özellikle açık uçlu ve keşfetmeye dayalı senaryolarıyla bu kuramla uyumlu bir yapı sunar. Öğrenci, oyundaki etkileşimli içerikler aracılığıyla kendi öğrenme rotasını belirler, deneme-yanılma yoluyla yeni stratejiler geliştirir ve öğrenme sorumluluğunu üstlenir. Bu noktada Minecraft Education, Roblox Studio, Scratch veya Code.org gibi oyunlaştırılmış platformlar, bireyin algoritmik düşünme, yaratıcı problem çözme, üç boyutlu mekânsal planlama ve sistematik akıl yürütme gibi becerilerini geliştirmesi açısından örnekleyici niteliktedir (Kafai ve Burke, 2016). Öte yandan, sosyal yapılandırmacılık kuramı da dijital oyunları eğitsel bağlamda anlamlandırmak için önemli bir kuramsal temeldir. Vygotsky'nin (1978) "yakın gelişim alanı" ve sosyal etkileşim temelli öğrenme ilkeleri, dijital oyunların çok oyunculu ve iş birliğine dayalı doğasıyla örtüşmektedir. Özellikle çevrimiçi çok oyunculu eğitim oyunlarında, öğrenciler ortak hedefler doğrultusunda iletişim kurmakta, rol paylaşımı yapmakta ve eş zamanlı stratejiler geliştirerek öğrenme deneyimini sosyal bir yapıya dönüştürmektedir. Bu süreç öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil aynı zamanda empati, sorumluluk ve liderlik gibi sosyal-duygusal becerilerini de desteklemektedir.

Güncel araştırmalar, dijital oyunların motivasyonel etkilerine de dikkat çekmektedir. Granic, Lobel ve Engels'in (2014) belirttiği gibi, dijital oyunlar hem bireysel başarı hissi yaratmakta hem de öğrenenleri duygusal olarak sürece bağlamaktadır. Chen ve Tu (2021) ise sosyal bilişsel kuram çerçevesinde yürüttükleri araştırmada, dijital oyun ortamlarında gelişen öz-yeterlik ve sosyal destek algılarının, öğrenme performansını önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışma, dijital oyunların eğitsel katkılarını bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı amaçlamaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu nitel araştırma, oyun temelli öğrenmenin pedagojik potansiyelini derinlemesine ortaya koyarak, eğitim süreçlerine entegrasyonuna ilişkin öneriler sunmayı hedeflemektedir. Dijital oyunların yalnızca birer eğlence aracı olmanın ötesine geçerek öğrenmeyi teşvik eden, düşünmeyi derinleştiren ve katılımı artıran eğitim ortamları olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli:

Bu çalışma, dijital oyunların eğitsel katkılarını öğrenci, öğretmen ve veli bakış açılarından incelemeyi amaçlayan nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerini, algılarını ve anlam yapılarını derinlemesine anlamaya odaklanır (Creswell ve Poth, 2018). Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) modeli

tercih edilmiştir. Yin'e (2018) göre durum çalışması, belirli bir durumun kapsamlı bir şekilde incelendiği, sınırları belirli bir araştırma türüdür. Bu model, hem gerçek yaşam bağlamında gözlemlenen olgunun ayrıntılı analizine olanak tanır hem de çoklu veri kaynaklarının kullanımını destekler.

Katılımcılar:

Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Patton, 2014). Bu yöntem, çalışılan olguya dair farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla, çeşitli demografik ve deneysel özelliklere sahip bireylerin seçimini esas alır. Araştırma grubunu, dijital oyunlarla etkileşim hâlinde bulunan toplam 24 kişi oluşturmaktadır: 8 öğrenci, 8 öğretmen ve 8 veli. Öğrenciler, dijital oyunları aktif olarak kullanan 9-12 yaş aralığındaki bireylerden seçilmiştir. Öğretmenler, dijital oyunların öğrenme süreçlerine etkilerini gözlemlemiş deneyimli eğitimcilerden oluşmaktadır. Veliler ise çocuklarının dijital oyun deneyimlerine tanıklık eden bireylerdir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu yöntem, araştırmacıya belirli temalar doğrultusunda veri toplarken aynı zamanda katılımcının bireysel anlatılarına da yer verme olanağı sağlar (Merriam ve Tisdell, 2016). Görüşme formu üç paydaş grubuna yönelik farklılaştırılmış ve uzman görüşü alınarak yapılandırılmıştır. Sorular; öğrencilerin dijital oyunlara ilişkin deneyimlerini, öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerini ve velilerin çocuklarının oyun kullanımına yönelik tutumlarını kapsamaktadır. Tüm görüşmeler ses kaydıyla alınmış, yazıya dökülmüş ve analiz için hazırlanmıştır.

Veri Analizi:

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz süreci, Miles, Huberman ve Saldaña'nın (2014) önerdiği doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Veri seti önce açık kodlamaya tabi tutulmuş, ardından bu kodlar kavramsal benzerliklere göre kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüş, temalar arası uyum oranı %85'in üzerinde bulunmuştur. Veriler, bağlamsal bütünlük korunarak temalar üzerinden yorumlanmış ve katılımcı alıntlarıyla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada dijital oyunların eğitsel katkılarını anlamaya yönelik olarak yürütülen nitel veri analiz süreci sonucunda üç ana tema ve bunlara bağlı alt temalar belirlenmiştir. Temalar; *dijital oyunların bilişsel katkıları*, *dijital oyunların sosyal-duygusal katkıları* ve *dijital oyunların eğitim ortamındaki*

rolü olarak kodlanmıştır. Bulgular hem bireysel hem de bağlamsal düzeyde oyun temelli öğrenmenin çok yönlü etkilerine işaret etmektedir.

Dijital Oyunların Bilişsel Katkıları

Katılımcıların çoğu, dijital oyunların dikkat geliştirme, mantıksal akıl yürütme, strateji üretme ve problem çözme becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Özellikle öğrenciler, oyun oynarken zamanı verimli kullanmayı, öncelik sıralaması yapmayı ve çözüm yolları denemeyi öğrendiklerini belirtmiştir. Minecraft Education, kodlama ve tasarım tabanlı öğrenme ortamı sunması nedeniyle sıkça vurgulanmıştır:

“Minecraft’ta bir yapı yaparken önce planlıyorum, sonra deniyorum. Bazen olmuyor, yeniden kuruyorum. Bu da bana sabretmeyi ve düşünerek ilerlemeyi öğretti.” (Öğrenci, 10 yaş)

Öğretmen görüşleri de bu ifadeleri desteklemektedir. Katılımcılardan bir öğretmen, dijital oyunların öğrencilerin analitik düşünme düzeyini artırdığını şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrenciler oyun oynarken farkında olmadan analiz, tahmin, neden-sonuç ilişkisi kuruyorlar. Özellikle strateji gerektiren oyunlar, onların akademik becerilerini de destekliyor.” (Öğretmen, 6. sınıf)

Bu bulgular, dijital oyunların yapılandırılmış öğrenme süreçlerine entegre edildiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir.

Sosyal-Duygusal Katkılar

Araştırma bulgularına göre dijital oyunlar, öğrencilerin sadece bilişsel gelişimlerine değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme becerilerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Hem öğrenciler hem öğretmenler, grup içi oyunların iş birliği, empati ve takım ruhu geliştirdiğini belirtmiştir.

“Roblox Studio’da arkadaşlarımla proje geliştiriyoruz. Herkes bir şey yapıyor. Biri kodluyor, biri tasarlıyor. Birlikte çalışınca daha iyi oluyor.” (Öğrenci, 11 yaş)

Veliler ise dijital oyunların çocukların duygularını ifade etmelerini ve duygu düzenleme becerilerini artırdığını vurgulamıştır:

“Kızım oyun oynarken kaybettiğinde çok üzülüyordu, zamanla baş etmeyi öğrendi. Şimdi ‘Bir daha denerim’ diyor.” (Veli, 37 yaş)

Bu ifadeler, dijital oyunların duygusal farkındalığı artırıcı bir işlev gördüğünü ve özellikle öğretmen veya ebeveyn rehberliğinde sağlıklı bir gelişim zemini sunduğunu ortaya koymaktadır.

a. Eğitim Ortamındaki Rolü

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dijital oyunların sınıf içi motivasyonu artırma, dikkat süresini uzatma ve öğrenme isteğini teşvik etme açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Oyunların pedagojik bağlamda kullanımı, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakta ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmektedir:

“Scratch kullanarak matematik dersi işledik. Normalde hiç katılmayan bir öğrenci, oyunda en aktif kişiydi. Bu da onun dersi sahiplenmesini sağladı.” (Öğretmen, 5. sınıf)

Ancak öğretmenlerin çoğu, oyun kullanımının pedagojik amaçla planlanması ve süreçlerin rehberlik eşliğinde yürütülmesi gerektiği konusunda hemfikirdir:

“Oyunlar öğretimle bütünleştiğinde etkili oluyor. Ama amaçsız oynandığında sadece eğlenceye dönüşüyor.” (Öğretmen, 7. sınıf)

Bu bulgular, dijital oyunların eğitim ortamında etkili bir araç olarak kullanılabilmesi için öğretmenlerin pedagojik bilgi ve teknolojik donanımına sahip olmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, dijital oyunların öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, dijital oyunlar sayesinde problem çözme, stratejik düşünme, dikkat yönetimi ve algoritmik akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, dijital oyunların öğrenme süreçlerini destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğini savunan önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Gee, 2007; Shaffer ve ark., 2005). Araştırmanın bilişsel katkılara ilişkin bulguları, yapılandırmacı öğrenme kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde oldukça anlamlıdır. Jonassen'e (1999) göre birey, bilgiyi kendi deneyim ve etkileşimleriyle yapılandırır. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital oyunlar aracılığıyla deneyimleyerek hatalarından öğrenerek ve tekrar ederek geliştirdikleri stratejik beceriler; yapılandırmacı öğrenmenin oyun temelli versiyonunun bir örneği olarak görülebilir. Benzer şekilde, araştırmanın sosyal-duygusal katkılarla ilgili bulguları, sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla da tutarlıdır. Özellikle çok oyunculu veya iş birliğine dayalı dijital oyunlar, Vygotsky'nin (1978) “yakın gelişim alanı” kuramına uygun şekilde, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve sosyal iletişim becerilerini

pekiştirmelerini sağlar. Öğrenciler arasındaki etkileşim, takım çalışması, empati kurma ve birlikte karar verme gibi süreçler bu oyun ortamlarında doğal olarak gelişir (Barab vd., 2010). Bununla birlikte dijital oyunların bu olumlu etkilerinin kendiliğinden ortaya çıkmadığı etkili sonuçların alınabilmesi için oyunların pedagojik bir çerçevede ve öğretmen rehberliğinde kullanılması gerektiği açıktır (Hung ve ark., 2009). Araştırma bulguları öğretmenlerin oyunları sınıf ortamına entegre ederken öğrencilerin öğrenme hedefleriyle uyumlu içerikler tercih ettiğini ve oyun sürecine aktif rehberlik ettiklerinde daha verimli sonuçlar elde edildiğini göstermiştir.

Dijital oyunların eğitim ortamına entegrasyonunda yalnızca öğretmenler değil, aynı zamanda veliler de kritik bir rol oynamaktadır. Nitekim özellikle küçük yaş gruplarında velilerin oyun sürecine dair tutumları, süre yönetimi ve içerik seçimi gibi konularda yönlendirici olmaları öğrenme çıktılarını doğrudan etkilemektedir (Nikken ve Jansz, 2014). Bu çalışmada velilerin, oyunları çocuğun duygusal gelişimi açısından fırsat olarak gördükleri; ancak oyun sürecinin sınırlı ve kontrollü olması gerektiği konusunda hassasiyet gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, dijital oyunların eğitim ortamında etkili, güvenli ve sürdürülebilir bir biçimde kullanılabilmesi; öğretmenlerin pedagojik becerilerinin yanı sıra, velilerin bilinçli teknolojik rehberliğine de bağlıdır. Bu bağlamda, dijital oyunların sadece eğlence aracı değil; öğrenme, sosyalleşme ve duygusal gelişim açısından bütünsel bir eğitim bileşeni olarak görülmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, dijital oyunların öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olan etkilerini öğrenci, öğretmen ve veli perspektiflerinden incelemiştir. Elde edilen bulgular, dijital oyunların eğitim süreçlerine entegre edildiğinde öğrencilerin dikkat, problem çözme, stratejik düşünme ve algoritmik becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca dijital oyunların grup içi iş birliği, empati ve duygusal düzenleme gibi sosyal-duygusal becerileri desteklediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar dijital oyunların eğitimde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak dijital oyunların eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için belirli koşulların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle dijital oyunların pedagojik bir çerçevede ve öğretmen rehberliğinde kullanılması önemlidir.

Öğretmenlerin, dijital oyunları ders içerikleriyle uyumlu hale getirerek öğrencilerin öğrenme süreçlerine entegre etmeleri, oyunların eğitimdeki etkinliğini artıracaktır (İşçi ve Yeşiltaş, 2018). Ayrıca öğretmenlerin dijital oyunlar konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, oyunların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

Velilerin de dijital oyunların eğitimdeki rolü konusunda bilinçli olmaları ve çocuklarının oyun kullanımına rehberlik etmeleri önemlidir. Velilerin, çocuklarının dijital oyunları ne amaçla ve ne kadar süreyle kullandıklarını takip etmeleri, çocukların dijital oyunlardan olumlu yönde etkilenmelerini sağlayacaktır (Nikken ve Jansz, 2014). Ayrıca velilerin çocuklarıyla birlikte dijital oyunlar oynamaları, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin dijital oyunları eğitimde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin dijital oyunların pedagojik kullanımı konusunda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayacaktır.

2. Müfredat Entegrasyonu: Dijital oyunlar, ders içerikleriyle uyumlu hale getirilerek müfredata entegre edilmelidir. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme süreçleri daha etkili ve eğlenceli hale gelecektir.

3. Veli Rehberliği: Velilere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenerek, dijital oyunların eğitimdeki rolü konusunda farkındalık oluşturulmalıdır. Velilerin, çocuklarının dijital oyun kullanımını bilinçli bir şekilde yönlendirmeleri sağlanmalıdır.

4. Araştırma ve Geliştirme: Dijital oyunların eğitimdeki etkilerini inceleyen araştırmalar desteklenmeli ve bu alanda yeni oyunlar geliştirilmelidir. Bu sayede, dijital oyunların eğitimdeki etkinliği artırılacaktır.

5. Politika Geliştirme: Eğitim politikaları, dijital oyunların eğitimde etkili bir şekilde kullanılmasını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Bu kapsamda dijital oyunların müfredata entegrasyonu ve öğretmen eğitimleri gibi konulara öncelik verilmelidir.

Sonuç olarak dijital oyunlar, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan etkili eğitim araçlarıdır. Ancak bu potansiyelin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin ve velilerin bilinçli rehberliği ve eğitim politikalarının desteği gerekmektedir. Bu bağlamda dijital oyunların eğitimde etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

1. Barab, S., Gresalfi, M. ve Ingram-Goble, A. (2010). Transformational play: Using games to position person, content, and context. *Educational Researcher*, 39(7), 525–536. <https://doi.org/10.3102/0013189X10386593>
2. Chen, C. H., & Tu, Y. C. (2021). Investigating the impact of game-based learning with self-efficacy and social support: A study within social cognitive theory. *Frontiers in Psychology*, 12, 750711. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.750711>.

3. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
4. Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2. bs.). Palgrave Macmillan.
5. Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, *69*(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>.
6. Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, *54*, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>.
7. Hung, Y. H., Kinzer, C. K. ve Chen, C. H. (2009). The impact of gaming on students' academic achievement: Toward a game literacy theory. *Educational Technology Research and Development*, *57*(2), 161–183.
8. İşçi, S., & Yeşiltaş, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel dijital oyunlar kullanımına yönelik görüşleri. *Uluslararası Aktif Öğrenme Dergisi*, *6*(2), 117-140.
9. Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Cilt II, ss. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.
10. Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2016). *Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy*. MIT Press.
11. Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
12. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
13. Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's digital media üşe. *Learning, Media and Technology*, *39*(2), 250–266.
14. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
15. Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
16. Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R. ve Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, *87*(2), 104–111.
17. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
18. Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Annelerin Çevrimici Görüşmeler ile Desteklenmesinin Anne-Bebek Oyun Rutinlerine Etkisi

Bağdagül SARIDAŞ¹, Gülen BARAN², Begüm GAMİŞ ÇİFTÇİ³

¹ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye, bsaridas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7179-5512

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, gbaran@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5854-4946

³ Arş. Gör., Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, begumgamis@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8191-1591

Giriş

Oyun çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal tüm alanlarda gelişimini destekleyen en önemli unsurlardan biridir. (Reynolds, Stagnitti ve Kidd, 2011). Oyun çocukların eğlenerek öğrenmesi, dünyayı ve yakın çevresini tanıması için ilk basamağı oluşturur, birçok bilgi ve beceri çocuğa özgü bir şekilde kazanmasını sağlar (Kuru turaşlı, 2016). Çocuğun gelişimi için çok önemli ve ciddi bir uğraş olan oyun, çocuğun en temel ihtiyaçlarının başında gelir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için oyun diğer temel ihtiyaçlar olan sağlıklı beslenme, hijyen koşullarının sağlanması, yeterli uyku uyuması gibi gereklidir (Egemen, 2004; Er 2006).

Küçük çocuklar oyun yoluyla kendi dünyalarına dair bir anlayış geliştirirler. Oyun bebeklikte başlar ve çocuklar geliştikçe evrimleşmeye devam eder. Araştırmalar, oyun ile erken okuryazarlık ve diğer temel gelişimsel beceriler arasında da çok güçlü bağlantılar olduğunu göstermektedir (Ralli ve Payne, 2016). Oyun aracılığı ile ebeveyn ve bebek arasında kurulan iletişim becerisinin, bireyin benliğine etki eden temel unsur olduğu ve sağlam bir karakter oluşumunu sağlamasından, olumlu davranışlar edinimine kadar pek çok önemli noktada etkisinin olduğu bilinmektedir (Akt: Ulutaş Avcu ve Çalışkan, 2015)

Çok uzun yıllardır uzmanlar anne ve bebek etkileşiminin temelinde annelerin bakım veren rolü dışında bebeği ile oyun oynaması ve bebeğin de oyunu başlatabilmesine fırsat vermesinin yer aldığını vurgulanmaktadır (Fiese, 1987). Güncel araştırmalar ise özellikle bebeklik döneminde bebeklerle oyun oynanmasının bebeklerin sinir hücrelerinin ve sinaps bağlantılarının gelişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Riley, 2012).

Anne ve babaların ebeveyn olarak sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için bebeğin gelişim özelliklerini bilmeleri gerekirken, bebekleri ile ilişkilerini oyun ile pekiştirerek karşılıklı etkileşimlerini olumlu yönde arttırabilirler (Ulutaş ve ark., 2016). Bu noktada ebeveynlerin hem bebek bakımı konusunda yeterli hem de bebekleri ile nasıl oyunlar oynayacaklarını, oyun oynarken nelere dikkat edeceklerini bilmeleri, oyun oynama becerisine de pratikte sahip olmaları gerekmektedir. Fakat her ebeveyn oyun oynamak konusunda bu bilgi ve becerilere sahip olamayıp bir uzman desteğine ihtiyaç duyabilir. Bu noktada aile eğitim ve çeşitli destek programları- uygulamaları önem kazanmaktadır.

Temel bakım verenlere yönelik destek grupları bakım verme yükünü hafifletmek için ebeveynlere bir fırsat sağlar (Boonsin ve ark., 2020) Bu gruplar profesyoneller ve /veya akran ebeveynler tarafından yönetilen gruplar olup bakım verenlere deneyimlerini paylaşabilecekleri, bilgi alışverişinde bulunabilecekleri ve neler yaşadıklarını paylaşarak diğerlerinden duygusal destek bulabilecekleri güvenli bir ortam sunmaktadır (Tanis ve ark., 2011).

Bakım verenler için geleneksel destek hizmeti sağlama modeli fiziksel olarak yüz yüze gerçekleştirilmektedir ve bu da modelin doğası gereği büyük ölçüde zaman kısıtlaması olan ebeveynler için lojistik bir zorluk oluşturabilir. Genellikle temel bakım veren kişiler bakım verme görevini başkasına devretmeden bu hizmetlere erişememektedirler ve bu durum hizmetlere ve desteğe erişim zorluğu yaratan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Sharaievskaya ve Burk, 2018). Son yıllarda ortaya çıkan çevrimiçi (online) destek uygulamalarının ve bu uygulamalardan faydalanan insanların sayısı her geçen gün artmaktadır (Plinsinga ve ark., 2019). Çevrimiçi uygulamalar bakım verenlere sanal bir alanda paylaşımında bulunmak, tavsiye almak ve sosyalleşmek için kolaylıkla erişebildikleri bir ortam oluşturmaktadır (Pan ve ark., 2020). Özellikle insanların yüz yüze gelmelerini engellemiş olan COVID-19 Pandemisi döneminde tüm dünyada çevrimiçi destek hizmetleri büyük bir ihtiyaç haline gelmiş ve hızla yaygınlaşmak durumunda kalmıştır (Yoshikawa ve ark., 2020).

Avrupa Birliği'nin Covid-19 Salgınının Avrupa'daki Gayri Resmi Bakıcılar Üzerindeki Etkisi Raporu'na göre salgın döneminde bakım verenlerin %93,7'sinin sosyal desteğe erişmek için akıllı telefon ve çevrimiçi teknolojiyi

kullandığı belirtilmektedir. (Avrupa Birliği, 2025). Günümüzde ise çevrimiçi hizmetler erişim kolaylığı ve daha ekonomik olması sebebiyle daha fazla tercih edilen bir hizmet modeli olarak yaygınlaşmaya ve gelişmeye devam etmektedir.

Güncel araştırmalar özel sağlık desteğine ihtiyacı olan çocukların bakımı konusunda bile online destek hizmetlerinin gerekli ve işlevsel olduğunu ve ebeveynlerin çocuklarına yardımcı olmak için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerinde online sosyal desteğin yardımcı olduğunu göstermiştir (DeHoff ve ark., 2016). Öte yandan alanda yer alan çeşitli araştırma sonuçları da henüz bu alanda net bir yaklaşım ve uygulama kılavuzunun olmadığını belirtmektedir (Daynes-Kearney ve Gallagher, 2023). Alanda yapılacak yeni araştırmalar ile daha fazla bilgi edinilerek uygulama değerlendirmeleri ve bakım veren görüşlerinin edinilmesi son derece önemlidir. Bu araştırmada da annelerle çevrimiçi görüşmeler yapılarak oyun konusundaki anne-bebek rutinlerinin incelenmesi ve desteklenmesi amaçlanmıştır. Ebeveyn görüşlerine bağlı olarak yapılan uygulama değerlendirmesinin alan açısından kıymetli bilgiler sunması beklenmektedir.

Amaç

Bu araştırmada, annelerle çevrimiçi görüşmeler yoluyla anne-bebek oyun rutinlerinin incelenmesi, desteklenmesi ve verilen destek uygulamasının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anne-Bebek Oyun Rutinlerine Etkisi

Bu ana amaç doğrultusunda;

- Annelerin bebekleriyle oyun rutinlerinde etkili olan değişkenlerin neler olduğunun araştırılması,
- Çevrimiçi görüşmelerin anne-bebek oyun rutinlerine etkilerinin neler olduğunun anne görüşlerine dayalı olarak araştırılması hedeflenmektedir.

Gereç ve Yöntem

Araştırma Deseni:

Araştırma karma desende tasarlanmış olup, nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Karma desen; araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel, hem de nitel veriler topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve sonrasında bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2021).

Veri toplama araçları:

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşüne sunulacak son hali verilen Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış Anne Görüşme Formu kullanılmıştır. Bilgi formunda anne bebeğe ilişkin demografik bilgilere ilişkin sorular ile anne ve bebeğin oyun rutinlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Oyun rutinlerine ilişkin olarak (bebeğin nasıl oyunlar oynadığı, ne sıklıkla oyun oynadıkları, ne kadar süreyle ve kimlerle oynadığı, oyun materyallerinin neler olduğu ve yeterli olup olmadığı, oyun başlatma davranışı ve açık alanda oyun oynama rutinleri) annelere açık uçlu sorular sorulmuştur. Böylece annelerin ve bebeğin oyun rutinlerinin daha net anlaşılmasına ve derinlemesine bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda annelerin kendilerini ve bebek ile oyun rutinlerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Anne Görüşme Formu'nda ise annelerin çevrimiçi görüşmelerin ebeveyn ve bebeklerinin oyunun süresine, ebeveyn ve bebeklerinin oyunun çeşitliliğine, bebeklerin oyunun materyali tercihine, oyun eşlikçisi tercihine ve annelerin bebekleriyle etkileşimlerine etkisi hakkındaki görüşlerinin edinilmesine yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmacılar anne görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ek sorular sorarak daha detaylı bilgiler edinmiştir.

Çalışma grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu nicel boyutta 60 anne, nitel boyutta ise 10 anne oluşturmaktadır. Annelerin çevrimiçi iletişim yöntemini aktif kullanıyor olması ön koşul olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan annelere kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır.

Bu araştırmaya;

- Mersin İli, Tarsus ilçesinde yaşayan,
- 37 hafta ve üstü- 2500 gr. üstü olarak dünyaya gelmiş,
- Herhangi bir kronik hastalığı ve özel gereksinim durumu olmayan,
- 12-24 aylık bebeklerin anneleri dahil edilmiştir.

Araştırmaya 72 anne ile başlanmış, 12 haftalık çevrimiçi izlem sürecini tamamlayan 61 anne devam edilmiş, bebeklerden 1'inin gelişimsel açıdan belirgin risk taşıması (yaşının gerisinde olması) sebebiyle araştırma grubu dışında tutulmuştur. Nitel boyutta ise araştırmanın çevrimiçi görüşle ve destek sürecinde yer alan anneler arasından rast gele belirlenen ve gönüllü olan 10 anne ile görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan anneler ve bebeklerine ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Bebeklerin Ailelerine İlişkin Özellikler

Aileye İlişkin Özellikler			
		f	%
Anne yaşı	25 yaş altı	16	26,7
	26-35 yaş arası	37	61,7
	36 yaş ve üzeri	7	11,0
Anne öğrenim düzeyi	Okur-yazar	10	16,7
	İlköğretim (8yıl)	13	21,7
	Lise	13	21,7
	Üniversite	24	40,0
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	15	25,0
	Çalışmıyor	45	75,0
Baba yaşı	25 yaş altı	3	5,0
	26-35 yaş arası	38	63,3
	36 -45 yaş	15	25,0
	45 yaş ve üzeri	4	6,7
Baba öğrenim düzeyi	Okur-yazar	4	6,7
	İlköğretim (8yıl)	21	35,0
	Lise	15	25,0
	Üniversite	20	33,3
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	60	100,0
	Çalışmıyor	0	0,0
Kardeş sayısı	Tek çocuk	26	43,3
	1 Kardeşi var	21	35,0
	2 Kardeşi var	8	13,3
	3 ve daha fazla kardeşi var	5	8,3

Araştırmaya katılan anne ve bebeklere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde annelerin(%61,7)ve babaların(%63,3)büyük bir çoğunluğunun 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Babaların tamamı, annelerin ise %25 'i çalışmaktadır. Annelerin %40'ı üniversite mezunu iken %16,7'si sadece okur-yazardır. Babaların ise %33,3'ü üniversite mezunu iken %6,7'si okur-yazardır. Bebeklerin %43,3'ü tek çocuktur.

Tablo 2. Araştırmada Yer Alan Bebeklere İlişkin Özellikler

Bebeğe İlişkin Özellikler			
		f	%
Cinsiyeti	Kız	32	53,3
	Erkek	28	46,7
Doğum sırası	İlk çocuk	26	43,3
	Son çocuk	34	56,7
Yoğun bakım yatış durumu	Evet	18	30,0
	Hayır	42	70,0
Bebek ile etkileşim içindeki kişiler	Çekirdek aile	43	71,7
	Geniş aile ve yakınlar	17	28,3

Bebeklere ilişkin bilgiler incelendiğinde ise %53,3'ünün kız, %46,7'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Bebeklerin çoğunluğu (%56,7) son çocuktur. Bebeklerin %30'u yeni doğan yoğun bakım ünitesinde yatış öyküsüne sahiptir. Bebeklerin büyük bir çoğunluğu (%71,7)sadece çekirdek ailedeki bireylerle yoğun etkileşim içindedir. Özellikle çalışan anne oranına (%25) yakın bir grup bebeğin (%28,3) geniş aile ve başka yakınlar ile (bakıcı ve komşular) etkileşim içine girmekte olduğu bildirilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Nitel Boyutunda Yer Alan Anne ve Bebeğine İlişkin Özellikler

Nitel Boyutunda Yer Alan Anne ve Bebeğine İlişkin Özellikler			
Demografik Özellikler		f	Katılımcı kodu
Anne yaşı	25 yaş altı	3	A2, A5, A9
	26-35 yaş arası	3	A7, A8, A10
	36 yaş ve üzeri	4	A1, A3, A4, A6
Anne öğrenim düzeyi	Okur-yazar	1	A3,
	İlköğretim (8yıl)	4	A1, A4, A5, A8
	Lise	4	A2, A6, A7, A9
	Üniversite	1	A10
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	2	A7, A10
	Çalışmıyor	8	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9
Bebeğin kardeş sayısı	Tek çocuk	3	B1, B5, A9
	1 Kardeşi var	6	B2, B3, B4, B6, B7, A10
	2 Kardeşi var	1	B8,
Bebeğin cinsiyeti	Kız	5	B2, B7, B8, A9, A10
	Erkek	5	B1, B3, B4, B5, B6
Doğum sırası	İlk çocuk	5	B1, B3, B5, B9, A10
	Son çocuk	5	B2, B4, B6, B7, B8
Bebeğin yoğun bakım yatış durumu	Evet	4	B5(5gün), B8 (21 gün), B9 (3gün), B10 (7gün)
	Hayır	6	B1, B2, B3, B4, B6, B7
Bebekle yoğun etkileşim içindeki kişiler	Çekirdek aile	8	B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B9
	Geniş aile ve yakınlar	2	B3 (Kuzen ve yengeleri), B10 (Teyze ve anneanne)
* Bebek 3 ve bebek 10 ikiz eşidir. Bebek 3 tedavi gebeliği, bebek 10 spontan gebelik sonucu dünyaya gelmişlerdir.			

Araştırmamızın nitel boyutunda gönüllü olarak katılan annelerimiz ve bebeklerine ilişkin bilgiler ise Tablo 3.'te verilmektedir. Nitel boyutta annelerin yaş dağılımları çok yakındır. 1 anne okur-yazar, 1 anne üniversite mezunudur. Nitel aşamada sadece 2 anne çalışmaktadır. Bebeklerin büyük çoğunluğu (n=6) 1 kardeşe sahiptir fakat bu bebeklerden ikisi ikiz eşidir. Nitel aşamadaki kız ve erkek bebek sayıdır ve doğum sıraları (ilk-son çocuk olma) eşittir (n=5). Bebeklerin 4'ünün yeni doğan yoğun bakım ünitesinde farklı sürelerle tedavi gördüğü belirlenmiştir. Bebeklerin 8'i çekirdek aile içerisinde etkileşim içinde iken sadece 2'si farklı bireylerle sık sık etkileşime girme şansına sahiptir.

Araştırma süreci:

Araştırma ile ilgili olarak davet afişi oluşturulmuş çevrimiçi iletişim kanalında paylaşılarak uygun özelliklere sahip bebek ve annelere erişilmeye çalışılmıştır. Her anne kendi çevresinde bulunan anneleri araştırmaya davet ederek gönüllü annelerin araştırmacılar ile iletişime geçmesi sağlanmıştır. Araştırma hakkında bilgiler verilerek dijital formda onayları alınmıştır.

Her anne ile ilk çevrimiçi görüşmede araştırmacı bilgi formunda yer alan bilgileri edinmiş ve çevrimiçi görüşmelere 12 hafta boyunca devam edilmiştir. 12 hafta boyunca annelere oyunun önemi, bebeklerin gelişimine etkisi, oyun çeşitleri/örnekleri, oyun oynarken dikkat edilecek noktalarla ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Anneler ile iletişimde kalınarak, oyun rutinleriyle ilgili paylaştıkları bilgiler ve videolar değerlendirilip annelere bireysel rehberlik yapılmış. Annelerin de bu süreçteki sorularına yazılı olarak ya da sesli-görüntülü görüşmeler yapılarak cevap verilmiştir. Annelerle oluşturulan çevrimiçi iletişim grubunda zaman zaman annelerin de oyun örnekleri ve kendi görüşleri hakkında paylaşım yapmalarına olanak verilmiştir. Kapalı grupta araştırmacılar iletişim sürecini yönetmiştir ve annelerin oyun özelinde paylaşım yapmaları konusunda motive etmiştir. 12 haftanın sonunda gönüllü annelerle çevrimiçi görüntülü görüşme yapılarak Anne Görüşme Formu'nda yer alan açık uçlu sorular sorulmuş, annelerin cevapları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi:

Araştırma verileri nitel ve nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Nicel aşamada verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle nicel aşamada değişkenlerin oyun rutinlerine etkisinin belirlenmesi amacıyla Ki-Kare analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ kabul edilmektedir.

Araştırmada annelerden edinilen demografik bilgiler ile annelerin kendi öz değerlendirmeleri ile oyun oynama sıklıkları, temel bakım dışı rutinlerin neleri kapsadığı ve sıklığı ve açık havada/alanda oyun etkinliği sıklığı arasında ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ayrıca annelerin bebekleri ile etkileşim düzeyleri de kendi değerlendirmelerine göre gruplanarak analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ise tema ve alt temalara ayrılarak frekans ve katılımcı kodlarını içerecek şekilde şemalarla sunulmuş, annelerin örnek ifadelerinden alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları nicel ve nitel bulgular olmak üzere tablolar halinde sıralı olarak sunulmaktadır.

Tablo 1. Anne öğrenim durumu ile oyun oynama sıklığı ve oyun içeriği arasındaki ilişki

Değişkenler		Anne Öğrenim Durumu				Ki-Kare= 29,945 p = ,000
		Okur-yazar (n)	İlköğretim (n)	Lise (n)	Üniversite (n)	
Oyun Oynama Sıklığı ve Oyun İçeriği	Yetersiz	4	1	0	0	
	Yeterli	6	9	6	6	
	Çok sık ve çeşitli	0	3	7	18	
Toplam		10	13	13	24	

Araştırmada annelerle yapılan çevrimiçi görüşmelerde bebekleriyle oyun oynama sıklığı ve oyun içeriğine ilişkin bilgiler edinilmiş, annelerin kendilerini bu boyutta değerlendirmeleri istenmiştir. Özellikle öğrenim düzeyi yüksek annelerin oyun sıklığı ve çeşitliliğinin daha fazla olduğunu belirttikleri ve tüm araştırma grubunda okur-yazar olan anneler arasından 4 annenin bu konuda kendilerini yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Annelerin kendi öz değerlendirmeleri ve öğrenim durumları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. $p = ,000$

Tablo 2. Anne çalışma durumu ile oyun oynama sıklığı ve oyun içeriği arasındaki ilişki

Değişkenler		Anne Çalışma Durumu		Ki-Kare= 17,531 p = ,000
		Çalışıyor	Çalışmıyor	
Oyun Oynama Sıklığı ve Oyun İçeriği	Yetersiz	0	5	
	Yeterli	1	26	
	Çok sık ve Çeşitli	14	14	
Toplam		15	45	

Annelerin kendi öz değerlendirmeleri ile oyun oynama sıklıkları ve çeşitliliği ve çalışma durumları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışan annelerin bebekleri ile daha sık ve çeşitli oyunlar oynadığı belirlenmiştir. $p = ,000$

Tablo 3. Anne öğrenim durumu ile açık alanda oyun oynama sıklığı arasındaki ilişki

Değişkenler		Anne Öğrenim Durumu				Ki-Kare= 17,602 p = ,007
		Okur- yazar (n)	İlköğretim (n)	Lise (n)	Üniversite (n)	
Açık Alanda Oyun Sıklığı	Haftada 1 kez veya daha az	7	4	2	6	
	Haftada 2-3 kez	1	5	3	1	
	Hemen Her gün	2	4	8	17	
Toplam		10	13	13	24	

Annelerin bebekleriyle haftalık açık alanda oyun oynama sıklığına ilişkin rutinleri ile öğrenim durumları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyi arttıkça annelerin bebekleri ile daha sık açık alanda oyun oynamakta olduğu belirlenmiştir. En fazla üniversite mezunu annelerin açık alanda oyun oynamaya zaman ayırdıkları görülmektedir. $p = ,007$

Tablo 4. Anne çalışma durumu ile açık alanda oyun oynama sıklığı arasındaki ilişki

Değişkenler		Anne Çalışma Durumu		Ki-Kare= 6,430 p = ,040
		Çalışıyor (n)	Çalışmıyor (n)	
Açık Alanda Oyun Sıklığı	Haftada 1 kez veya daha az	2	17	
	Haftada 2-3 kez	1	9	
	Hemen Her gün	12	19	
Toplam		15	45	

Annelerin bebekleriyle haftalık açık alanda oyun oynama sıklığına ilişkin rutinleri ile çalışma durumları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışan annelerin bebekleri ile daha sık açık alanda oyun oynamakta olduğu belirlenmiştir. Bu oran öğrenim düzeyi ile ilişki oranından ($p = ,007$) düşük olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu dikkati çekmektedir ($p = ,040$).

Tablo 5. Anne öğrenim durumu ile temel bakım dışı rutinler arasındaki ilişki

Değişkenler		Anne Öğrenim Durumu				Ki-Kare= 39,851 p = ,000
		Okur- yazar (n)	İlköğretim (n)	Lise (n)	Üniversite (n)	
Temel Bakım Dışı Rutinler	Yetersiz	3	0	0	1	
	Yeterli	7	11	4	2	
	Çok sık ve çeşitli	0	2	9	21	
Toplam		10	13	13	24	

Araştırmada başlangıcında annelere açık uçlu olarak bebekleri ile ilgili temel bakım dışı rutinleri sorulmuş ve bu rutinlerde oyun oynama sıklığı ve çeşitliliğini kendilerinin değerlendirmeleri istenmiştir. Annelerin öz değerlendirmeleri ile temel bakım dışı rutinlerinin öğrenim durumu ile arasındaki ilişki incelendiğinde üniversite mezunu annelerin temel bakım dışı rutinlerde oyun ve etkileşime daha fazla zaman ayırdıkları ve kitap okumak dahil çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili değişkenler arasında yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. $p = ,000$

Tablo 6. Anne çalışma durumu ile temel bakım dışı rutinler arasındaki ilişki

Değişkenler		Anne Çalışma Durumu		Ki-Kare= 12,889 p = ,000
		Çalışıyor	Çalışmıyor	
Temel Bakım Dışı Rutinler	Yetersiz	0	4	
	Yeterli	1	23	
	Çok sık ve Çeşitli	14	18	
Toplam		15	45	

Araştırmada başlangıcında annelere açık uçlu olarak bebekleri ile ilgili temel bakım dışı rutinleri sorulmuş ve bu rutinlerde oyun oynama sıklığı ve çeşitliliğini kendilerinin değerlendirmeleri istenmiştir. Annelerin öz değerlendirmeleri ile temel bakım dışı rutinlerinin annelerin çalışma durumu ile arasındaki ilişki incelendiğinde çalışan annelerin temel bakım dışı rutinlerde oyun ve etkileşime daha fazla zaman ayırdıkları ve rutinlerinin çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili değişkenler arasında yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. $p = ,000$

Tablo 7. Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerinin oyun süresine etkisi hakkındaki görüşleri

Alt Kategoriler	f	Anne Kodu
Eskiye göre daha uzun süre oyun oynamak	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
Bebeklerin oyun oynama /sürdürme süresinin artması	9	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10

Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerinin oyun süresine etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde, bebekleri ile eskiye göre daha uzun süre oyun oynadıklarını, bebeklerin oyun oynama ve sürdürme süresinin artmış olduğunu dile getirdikleri görülmektedir.

ANNE 2: *‘Siz ne kadar oynuyorsunuz dediniz ya, 15 dakika oynuyoruz dedim. Ama saat tutunca gördüm ki 3 dakika oynamışız, inanmadım. Ne kadar uzun geliyor oysa.’*

ANNE 7: *‘Hem kızım hem ben ikimizde daha uzun uzun oynuyoruz artık. İkimiz de daha çok gülüyoruz. Ben daha rahatım, ondan mı? Ne oynayacağımı biliyorum ondan mı? Ama daha uzadı oyunlarımız.’*

ANNE 8: *‘Daha önce İ. (bebek) hemen sıkılırdı, başka şeylerle ilgilenirdi. Ben de bıraktırdım. Siz bırakmayın bebeğiniz gelir dediniz, gerçekten de bir hafta sonra bile daha fazla benimle oynamaya başladı. Şimdi zaten hep oyun istiyor.’*

Tablo 8. Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerinin oyun çeşitliliğine etkisi hakkındaki görüşleri

Alt Kategoriler	f	Anne Kodu
Daha çeşitli oyunlar oynamak	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
Materyal gerektirmeyen oyunlar oynamak	6	A3, A4, A6, A7, A8, A9,
Anneler arasında oyun konusunda etkileşimde bulunmak	5	A1, A4, A5, A8, A10

Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerinin oyun çeşitliliğine etkisi hakkındaki görüşleri ise üç alt temada gruplanmaktadır. Tüm anneler 12 hafta süreyle paylaşılan oyun örneklerinin anne ve bebeklerin oyun repertuarını zenginleştirdiğini dile getirmiştir. Materyal gerektirmeyen oyunların oynaması

konusuna 6 anne değinirken, annelerin çevrimiçi iletişim sürecinde birbiriyle paylaştıkları oyunların da oyun çeşitliliğini arttıran bir faktör olduğu (n=5) paylaşılmıştır.

ANNE 1: *'Hocam siz hangi oyunu gönderdiyseniz hepsini oynadık, çorap oyununu, yemek yapma oyununu, aynı parmaklara dokunma.. Hepsini de sevdi ama parmak oyunu en sevdiği. Ama bütün oyunları oynuyoruz. Sayenizde ne çok oyun oynadık, öğrendik. Bilmediğimiz oyunları öğrettiniz.'*

ANNE 4: *'Anne grubu çok güzel düşünülmüş hocam. Her konuyu konuşuyoruz ama siz uyardığınız için, oyunlarınızı paylaşın dediniz ya, o grupta sadece oyun konuşuyoruz. Video gönderiyoruz. Diğer annelerin oynadıkları da bize örnek oldu hep. Aynı oyunu farklı da oynatıyoruz, bu da önemli bence.'*

ANNE 10: *'Arabada en çok parmak oyunu oynuyoruz. Yol daha rahat geçiyor. Oyuncak şart değil derken çok inanmadığımı söylemem lazım. Çünkü asıl oyuncak bebeklerin ilgisini çekiyor diye düşünüyordum. Ama önemli olan Et-ki-le-şim. Sizin sözünüz. (Gülme)*

Tablo 9. Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerinin oyunun materyali tercihine etkisi hakkındaki görüşleri

Alt Kategoriler	f	Anne Kodu
Bebeklerin oyuncakları amaçlı kullanımının gözlenmesi	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
Daha önce oynanmayan oyuncakların aktif kullanılması	8	A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10
Evdeki diğer eşyaların oyuncak olarak kullanılması	7	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A10
Aynı oyuncağın farklı şekillerde kullanılması	4	A3, A4, A7, A10

Çevrimiçi görüşmelerin bebeklerinin oyunun materyali tercihine etkisi ile ilgili olarak anne görüşleri 4 farklı alt temada sunulmaktadır. Bebeklerin oyuncakları amaçlı kullanımının gözlenmesi (n=10), daha önce oynanmayan oyuncakların aktif kullanılması (n=8), evdeki diğer eşyaların oyuncak olarak kullanılması (n=7), aynı oyuncağın farklı şekillerde kullanılması (n=4) alt temalarına ilişkin olarak anne görüşleri aşağıda yer almaktadır.

ANNE 1: *'Her şey oyuncak sanki, zaten çoraplar hep elimizde. Top oluyor, kukla oluyor, yakalama oyununda çorabı kullanıyoruz. Ayaktan çıkarıp oyun istiyor. Yanımızda yedek çorapla komşuya gidiyoruz.'*

ANNE 3: ‘Hemen olmadı ama son zamanlarda oyuncakları tam doğru oynadığını görüyorum. En en güzel fark budur bence. Çünkü hem az oynardı hem de hala ağzına alıyordu. Sanki başka ne işe yarar bilmezdi.’

ANNE 6: ‘Doğum gününde bir anda çok oyuncacı oldu ama hepsini de aynı şekilde kullanıyordu, hepsini dağıtıp bırakıyordu. Sizin söylediğiniz gibi bazılarını sakladık, en çok biz oynadık derken yavaş yavaş oyunlarımız arttı. Bebekle hiç oynamazdı, şimdi elinde gezdiriyor.’

ANNE 10: ‘Tüm oyuncakları ile çok güzel oynuyoruz. Ama bloklar renkli olduğu için belki, hep önümüzde. Artık sayı sayıyoruz. Yan yana sıralıyoruz, diziyoruz. U ile (ikiz eşi) kamyonu koyup döküyorlar. Arabalara park yeri yapıyoruz. Tüm oyuncaklarının içinde bloklar hep oyunumuzda var. Her zaman kullanıyoruz.’

Tablo 10. Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerin oyun eşlikçisi tercihine etkisi hakkındaki görüşleri

Alt Kategoriler	f	Anne Kodu
Ailedeki diğer bireylerin daha fazla oyunda yer alması	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
Annenin oyun eşlikçisi olarak mutlaka /daha fazla tercih edilmesine	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10

Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebeklerin oyun eşlikçisi tercihine etkisi hakkındaki görüşleri ise tüm aileler açısından benzerlik taşımaktadır. Anneler diğer aile bireylerinin daha fazla oyunda yer almakta olduğunu ve oyun oynamanın önemi konusunda farkındalıklarının geliştiğini aktarmıştır. Öte yandan “bebeğiniz oyunlarda en çok kimi tercih eder” sorusuna tüm anneler kendileri olduğunu paylaşmıştır. Bu temada annelerin ifadeleri örneklerle aşağıda sunulmaktadır.

ANNE 2: ‘Ben durur muyum hocam, babasını, ablasını da işe koştum. Gün boyu ben oynuyorum, okuldan işten gelince de onlar oynuyor. Sizden gelen oyun önerilerini hemen babasına gönderiyorum. Akşam ödevin var diye. Gülüyoruz. Bu ödev kolaymış diyor bi de.’

ANNE 4: ‘Çuçi (evin köpeği) bile oyun arkadaşımız zaten. Herkes herkesle oynuyor. Bazen bakıyorum babasıyla yerdeler. Abimiz zaten hep oynar. O da benimle baka baka farklı oyunlar öğrendi. Çok seviyorum hocam, evde oyunsuz akşam yok yani...’

ANNE 5: ‘Akşamdan akşama babayı görüyor, onu da çok özlüyor. Ama ben de illaki oyunda olacağım. Elimden tutup oturtuyor. Üçümüz oynuyoruz mecburen. Ben olmazsam olmuyor sanki.’

ANNE 10: *Eşim biraz ciddi bir adam, hatta çok ağır başlı diyebilirim. Ama çocuklar ile birlikte yavaş yavaş oyuna alıştı. Fakat U (bebek) ve U (ikiz eşi) ile az oynasınlar hemen «anne-anne» diye seslenir. Benimle daha uzun oynuyorlar tabii.*

Tablo 11. Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebekleriyle etkileşimlerine etkisi hakkındaki görüşleri

Alt Kategoriler	f	Anne Kodu
Olumlu etkisinin olması	10	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
Daha uyumlu olması	8	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10
Çatışmaların ve ağlamaların azalması	7	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9

Çevrimiçi görüşmelerin annelerin bebekleriyle etkileşimlerine etkisi ile ilgili olarak anne görüşleri incelendiğinde tüm annelerin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bebeklerin daha uyumlu olduğunu bildiren 8 anne varken bebeklerle çatışmaların ve bebeklerin ağlamaların azaldığını belirten 7 anne yer almaktadır. Oyunlar aracılığı ile bebeklerle daha olumlu iletişim kurulduğu ve ihtiyaç halinde çatışmalarda çözüm yöntemi olarak başvurulduğu birçok anne tarafından dile getirilmiştir. Annelerin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

ANNE 1: *Çok güzel etkisi oldu hocam. Ne kadar güzel oynamaya başladık. Birlikte sıkılmadan oynuyoruz, eskiden R. çok çabuk sıkılır, haytalık yapardı. Derdini çözemzedik. Daha az ağlıyor, daha çok gülüyor şimdi. Sıkıldığı olsa da çok çabuk neşeleniyor. Ne istediğini kolay belletiyor(fark ettiriyor). Babasıyla hep daha keyiflidir ama benimle de daha keyifli şimdi. İş tutarken inadı azaldı. Oyunlarla eyliyorum rahatlıkla.*

ANNE 3: *Kız çok söz dinlerdi de oğlan pek oralı değildi. Oyuncaklar hep ağzında, atar dağıtırdı. Yine yapıyor yapmasına, daha az yapıyor. Kardeşiyle de güzel oynuyor. Arada oyuncak kavgası olunca sesleniyorum, gidip bakıyorum, kesiliyor sesleri. Birlikte oynayınca daha da güzel oynarız. Kavgasız yani. Kuzenleri de çok oynatıyordu ya onlar varsa hiç kavga çıkmıyor.*

ANNE 9: *Bütün gün birlikteyiz, baba işte. Yemesi, temizliği, uyuması. Bazen ikimiz de çok geriliyoruz. Ama oyun oynayınca, işleri de oyunla yapınca daha uyumlu sanki. Söz dinler, benim yüzüme bakıp anlar gibi. Ben de taktik öğrendim tabii. Baktım sıkıldı, ağlamaya başladı ya da bir şey istemiyor şarkı, oyunla dikkatini dağıtabiliyorum. Sorunu baştan engelliyoruz. Parmak oyunları, diğer şarkılı oyunlar tam dikkat çekici, hayat kurtarıcı oldu.*

Sonuç

Araştırma sonucunda annelerin yükseköğrenim görmesinin ve çalışıyor olmasının oyun rutinleri ($p = ,000$), açık alanda oyun oynama sıklığı ve temel bakım dışı rutinlerinde oyuna yer verme durumları ($p = ,000$), ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunu annelerin daha sık olarak açık alanda oyun oynadıkları ($p = ,007$) dikkati çekmektedir. Çalışan anneler açısından anlamlılık düzeyi daha düşük olsa da ($p = ,040$) benzer şekilde daha sık açık alanda oyun oynamaya zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. İki değerlendirme sonucunda oluşan farklılığın ise çalışan annelerin duyarlılıklarına rağmen daha zamana sahip olmaları ve yoğunlukları nedeniyle daha az zaman ayırmalarının yanı sıra üniversite mezunu bazı annelerin çalışmıyor olması durumunun yarattığı farklılık olabileceği düşünülmektedir. (Üniversite mezunu anne sayısı:24, çalışan anne sayısı:15)

Nitel boyutta ise 12 haftalık çevrimiçi görüşmelerin çocukların oyun çeşitliliğine, süresine, katılımına, oyun başlatma ve sürdürme davranışına, oyuncak tercihine ve oyun eşlikçi tercihine, annelerin katılımlarına, oyun becerilerine, süresine ve repertuarına olumlu etkisinin olduğu bildirilmiştir. Anne görüşlerine dayalı olarak yapılan çevrimiçi görüşmelerin anne ve bebeklerin oyun rutinlerine olumlu katkıları olduğu belirtilebilir.

Tartışma

Araştırmamızda elde edilen bulgular alandaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak ele alınmaktadır. Öncelikle güncel araştırmalar artan teknoloji kullanımı ve erişim kolaylığı sebebiyle her alanda olduğu gibi ailelerin desteklenmesinde de çevrimiçi görüşme teknikleri kullanımı artmakta olduğunu göstermektedir. Örneğin “Aile Bakıcıları İçin Çevrimiçi Destek Grupları: Kapsam İncelemesi” başlıklı makalede bu araçların kullanımında demografik özelliklerin belirleyici olduğu, katılımcıların ağırlıklı olarak kadın, beyaz yakalı ve üniversite düzeyinde eğitim alan kişiler olduğu belirtilmektedir. (Daynes-Kearney & Gallagher, 2023). Araştırmamızda da üniversite mezunu ve çalışan annelerin sonuçları ile değişkenler arasında çevrimiçi destek çalışmasında daha anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Amerika’da yapılan başka bir araştırma ise ‘Özel Sağlık Bakımı Gereksinimleri Olan Küçük Çocukların Ebeveynlerini Destekleme ve Eğitimde Çevrimiçi Sosyal Desteğin Rolü’ başlığı ile yayınlanmıştır. Bu çalışmada son yıllarda genç ebeveynlerin çoğunlukla ebeveyninden ebeveyne destek, çevrimiçi sosyal destek teorisiyle tutarlı olarak, özellikle sosyal medya olmak üzere dijital medya aracılığıyla sosyal destek bulduklarını ve bu desteklerin ebeveynlerin ihtiyaçlarının karşılanmasında faydalı olduğunu ileri sürmüştür.

Oyun konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise ilk olarak araştırmamızla benzer desende olan “Annelerin Oyun ve Oyun Materyallerine İlişkin Düşünceleri ile Çocuğuyla Etkileşimli Oyun Oynama Davranışlarının

İncelenmesi” araştırması karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya 20 anne katılmış olup veriler PİKOLO/Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Gözlem Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına annelerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, annelerin eğitim durumuna göre, Cesaretlendirme ve Öğretme boyutlarında, annelerin çalışma durumuna göre de Duyarlılık, Cesaretlendirme ve Öğretme boyutlarında alınan puanların yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Devlet Memiş ve Gürsoy, 2022). Bu araştırma sonuçları araştırmamızda elde edilen bulgular ile paralel niteliktedir. Nitel bulgular açısından bakıldığında araştırmamızda annelerin çevrimiçi görüşmelerin oyun çeşitliliğine etkisi hakkındaki görüşleri arasında “oyun materyali olmaksızın oyun oynanabilmesi” dikkati çekmiştir. Devlet Memiş ve Gürsoy(2022)’nin yapmış olduğu araştırmada da Katılımcı 1: “*Oyuncaksız da oyun oynanabilir. Bir şeye ihtiyaç yoktur.*” şeklinde benzer bir bakış açısı sunmaktadır.

Annelerin çevrimiçi görüşmelerin bebekleriyle etkileşimlerine etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde oyun konusunda verilen destek ve rehberlik sonucunda tüm annelerin bebekleri ile etkileşimlerinin olumlu yönde etkilendiğini dile getirdikleri tespit edilmiştir. 4-5 yaş arasında çocuğu olan annelerle yapılan bir araştırmada “Anne Çocuk İlişisini Oyunla Geliştirme” eğitim programının anne-çocuk ilişki düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir ve annelerin çocukları ile ilişkisindeki gelişme anlamlı bulunmuştur (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010).

Alanda çevrimiçi oyun destek çalışmasına rastlanmamış olmakla birlikte gelişen teknoloji ile çocuk ve aile izlemleri, eğitim ve destek hizmetlerinin çevrimiçi uygulamalar aracılığı sunulmasına ilişkin örneklerin her geçen yıl artması olasıdır (Bogin, 2006; Glascoe, 2013; Robins ve ark., 2009). Fakat daha fazla araştırmaya ve örnek uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada araştırmamızla alana katkı sağlanması amaçlanmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Öneriler

- Araştırmanın daha büyük bir anne-baba (ebeveyn) grubu ile yapılması ve diğer değişkenler ile ilgili olası etkilerin belirlenmesi önerilir.
- Temel bakım veren kişi olarak annelerle birlikte veya bağımsız olarak babalarla çalışılması önerilir.
- Gelecek araştırmalarda oyun rutinleri ile ilgili değerlendirmelerin bir ölçme aracı ile yapılması yararlı olacaktır.
- Annelerin akran rehberliğine yer veren bir araştırma planlanabilir.

Kaynakça

1. Akgün, E., & YEŞİL, B. Y. (2010). Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 123 - 147.
2. Avrupa Birliği (2025). Eurocarers/IRCCS-INRCA. Impact of the COVID-19 outbreak on informal carers across Europe – Final report. Euro Carers. Erişim Tarihi: 20.06.2025, Erişim Adresi: EUC-Covid-study-report-2021.pdf
3. Bogin J. (2006). Enhancing developmental services in primary care: the Help Me Grow experience. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 27(1 Suppl), S8–S52. <https://doi.org/10.1097/00004703-200602001-00004>
4. Boonsin S, Deenan A, Wacharasin C. (2020). Factors influencing the burden of family caregiving for survivors of stroke. *Pacific Rim Int J Nurs Res*. 2020 Dec 7;25(1):103-113
5. Daynes-Kearney, R., & Gallagher, S. (2023). Online Support Groups for Family Caregivers: Scoping Review. *Journal of medical Internet research*, 25, e46858. <https://doi.org/10.2196/46858>
6. DeHoff B, Staten L, Rodgers R, Denne S, (2016). The Role of Online Social Support in Supporting and Educating Parents of Young Children With Special Health Care Needs in the United States: A Scoping Review, *J Med Internet Res* 2016;18(12):e333, URL: <https://www.jmir.org/2016/12/e333>, DOI: 10.2196/jmir.6722
7. DeHoff, B. A., Staten, L. K., Rodgers, R. C., & Denne, S. C. (2016). The Role of Online Social Support in Supporting and Educating Parents of Young Children With Special Health Care Needs in the United States: A Scoping Review. *Journal of medical Internet research*, 18(12), e333. <https://doi.org/10.2196/jmir.6722>
8. Devlet Memiş, K.& Gürsoy, F. (2022). Annelerin Oyun ve Oyun Materyallerine İlişkin Düşünceleri ile Çocuğuyla Etkileşimli Oyun Oynama Davranışlarının İncelenmesi, *IGUSABDER*, 17 (2022): 540-557 <https://doi.org/10.38079/igusabder.1001354>
9. Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39–42. 19.
10. Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155–168.
11. Fiese, B. H. (1987). Mother-infant interaction and symbolic play in 15-24 month olds: A contextual analyses. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago, Chicago.
12. Glascoe F.P. (2013). Collaborating with Parents: Using Parents' Evaluation of Developmental Status to Detect and Address Developmental and Behavioral Problems. 2nd ed. Nolensville, TN: PEDStest.com, LLC.
13. Kuru Turaşlı N. (2016) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bazı Oyun ve Oyuncaklarının Evrenselliği ve Güncelliğinin İncelenmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 2016, 111-131.

14. Pan, W., Feng, B., & Li, S. (2020). Online support groups dedicated to specific health problems. In N. Egbert & K. B. Wright (Eds.), *Social support and health in the digital age* (pp. 109–127). Lexington Books/Rowman & Littlefield.
15. Plinsinga, M. L., Besomi, M., Maclachlan, L., Melo, L., Robbins, S., Lawford, B. J., Teo, P. L., Mills, K., Setchell, J., Egerton, T., Eyles, J., Hall, L., Mellor, R., Hunter, D. J., Hodges, P., Vicenzino, B., & Bennell, K. (2019). Exploring the Characteristics and Preferences for Online Support Groups: Mixed Method Study. *Journal of medical Internet research*, 21(12), e15987. <https://doi.org/10.2196/15987>
16. Ralli, J., & Payne, R.G. (2016). Let's Play at the Library: Creating Innovative Play Experiences for Babies and Toddlers. *Library Trends* 65(1), 41-63. <https://dx.doi.org/10.1353/lib.2016.0020>.
17. Reynolds, E., Stagnitti, K., & Kidd, E. (2011). Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom school in low socioeconomic areas. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4).
18. Riley, S. (2012). The evolution of play in public school kindergarten classrooms(Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3518015)
19. Robins D. L., Fein D. & Barton M (2009).The Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up (M-CHAT-R/F). Erişim adresi: <https://mchatscreen.com/> Erişim Tarihi:20.06.2025.
20. Sharaievska I, Burk B. (2018). Recreation in families with children with developmental disabilities: caregivers' use of online and offline support groups. *Ther Recreat J.* 2018;52(1):42-57 [doi: 10.18666/trj-2018-v52-i1-8446]
21. Tanis M., Das E. & Fortgens-Sillmann M. (2011). Finding care for the caregiver? Active participation in online health forums attenuates the negative effect of caregiver strain on wellbeing. *Communications*. 2011 Mar 9;36(1):51-66 [doi: 10.1515/comm.2011.003]
22. Ulutaş Avcu, A. & Çalışkan z. (2015). Ev Merkezli Anne-Bebek Eğitim Programının 10-12 Aylık Bebeklerin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Karabuk University Journal of Institute of Social Sciences*. <https://doi.org/10.14230/JOISS168>
23. Ulutaş, A., Aksoy, A. B., & Çalışkan, Z. (2016). Anne-bebek etkileşimi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(1), 38-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/annhealthscires/issue/65344/1006824>
24. Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M., & Stein, A. (2020). Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *The Journal of pediatrics*, 223, 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.020>



ÜSKÜDAR
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI - 111