

KÜLTÜR VE ÇOCUK OYUNLARI İLİŞKİSİ

Yard. Doç. Dr. Füsün YILDIZBAŞ
AİBÜ Okulöncesi Öğretmenliği A.B.D.
fusunyildizbas@mynet.com

Öğr. Gör. Şafak APAYDIN
AİBÜ Okulöncesi Öğretmenliği A.B.D.
safakapaydin@mynet.com

ÖZET

Bu çalışmada kültür ve çocuk oyunları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çocukların oyun aracılığıyla ebeveynleri ve diğer yetişkinlerin rollerini nasıl kazandıkları incelenmiştir. Çocuk oyunları üzerinde kültürel değerlerin etkileri ve bu etkilerin çocuk oyunlarında nasıl ortaya çıktığı üzerinde durulmuştur.

Düşük sosyo-ekonomik düzeyden (SED)gelen çocukların yüksek SED'den gelen çocuklardan daha farklı oyunlar oynadıkları görülmüştür. Düşük düzeyden çocukların fantezi oyunlarında daha az sembolik oyun oynadıkları, fantezi rollerde daha az çeşitlilik ve farklılık gösterdikleri, sözel ifadeleri daha az kullandıkları ve nesne dönüştürmenin oldukça düşük olduğu gözlenmiştir.

Çocuk oyunları, çocukların yakın çevrelerindeki diğer insanlarla; aileler, öğretmenler ve akranlarla ilişkilerinden etkilenmektedir.

Sonuçta, çocuk oyunlarında toplumların kültürel değişimlerinin yansımalarını izlenebileceği ileri sürülebilir.

Anahtar kelimeler: Kültür, Çocuk oyunları.

ABSTRACT

This study is inspected in among culture and plays of children contacts. It is examined by the play that children how they have acquired roles of parent and other people. The effects of the culture elements on the children plays are focused on and how these influences the child's play is found out.

Children from low-resource homes may play differently than children than children from higher income Groups. Low-resource children tend to exhibit less

fantasy play, less diversity and variety in fantasy roles, less frequent verbal expression of make-believe and fewer object transformations in fantasy play.

Children's play is affected by their relationships with other people; Families, teachers and peers. In result, it is advanced that appeared reflections of cultural changes on the children's plays.

Key words: Culture, Child' plays

1. GİRİŞ

Toplumun bir üyesi olan insan varoluşundan itibaren ailesi, yakın çevresi, içinde bulunduğu toplum ile etkileşim halinde bulunarak bir takım değerler kazanmaktadır. Bu değerler bütünü kültürü oluşturmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda insanlar artık eskiden olduğu gibi yaşadıkları yörenin bağlı buldukları ulusun değerlerinden etkilenmelerinin yanı sıra tüm dünya uluslarının farklı nitelikteki değerlerinin etkisi altında kalmaktadırlar.

Kültür, tanımlanması belki de en zor olan kavramlardan birisidir. Kültür en genel tanımı ile; insan yetilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi, yetkinleştirilmesi ya da insanın yaşam süreci içinde doğanın ve insan olarak kendisinin, doğal durumdan daha ileri düzeye getirilmesi bakımından, doğaya ve insana tüm eklenenlerdir. Ya da Tolstoy'un dediği gibi; kültür insanın, bireyin karakterini biçimlendiren tüm toplumsal güçlerin toplamıdır. Bu tanımdan da, kültürün varolabilme şartının insan olduğu ve insanın değişkenliğinin kültürün de değişkenliğini zorunlu kıldığı anlaşılmaktadır. Yani kültürün temel kaynağı insandır. Kültürün örüntüsünü oluşturan her düşünce, her kurum, her nesne insan tarafından yaratılmıştır (Erinç,1995; San,1997).

Çağımız sosyolog ve antropologları ise kültürü çeşitli açılardan ele almaktadırlar.

Kültürü içeriğine göre tanımlayan Tylor **“kültür veya medeniyet, toplumun bir ferdi olarak insanın sonradan edindiği alışkanlıklar, yetenekler, gelenekler, ahlaki ilkeler, sanat, hukuk, inanç, bilgi gibi unsurların oluşturduğu bir bütündür”** demiştir.

Kültürün toplum için sosyal bir miras, **“geçmiş”**ten **“bugün”**e akıp gelen bir değerler birikimi olduğunu vurgulayan tanımları da yapılmıştır. Kültürün sosyal bir miras olduğunu belirten Malinovski, kültürün bir toplumun geçmişten devraldığı sanat, bilim, teknoloji, fikirler, alışkanlıklar ve değerler olduğunu söylemektedir.

Kültürün kendisini bireye zorla kabul ettiren bir normlar ve değerler sistemi olduğunu vurgulayan Kluckhohn ve Leighton, kültürü belli bir toplumu başka bir toplumdaki ayıran **“yaşama şekli”** olarak tanımlamaktadırlar. Kluckhohn tanımını biraz daha genişleterek, kültürün bir toplumu veya bir toplum içinde yaşayan bir grubu diğer toplum ve gruplardan ayıran **“o topluma veya grubun kendisine has bir yaşama şekli”** olarak ifade etmiştir.

Kültürün, toplum bireyleri tarafından öğrenme yoluyla kazanılan, işlenmiş davranış ve düşünce sistemi olduğunu öne süren Bidney, toplumun entelektüel, sosyal ideallerini ve sanatını içine aldığı ifade etmiştir. Yani kültür, ideal anlamda bir toplumun bütün maddi ve manevi potansiyellerini gerçekleştirdikten sonra eriştiği sosyal değerlerdir.

Small, değişen çevre ve toplum şartlarına göre, toplumun kendi ideallerini gerçekleştirmek için, kendi kültüründe sürekli bir şekilde değişiklik yapmak mecburiyetinde olduğunu ifade etmiştir. Keller ise, kültürü bir toplumun zekası ile sağladığı uyumların bir sentezi olarak tanımlamıştır (Kantarcioglu, 1988).

Bireyin doğup yetiştiği ortam onun kültürlenmesinde ilk etken, ona doğrudan **“girdiler”** sağlayan ilk çevredir. Bu çevre en küçük yerleşim alanı; bir belde olabileceği gibi, en büyük çevre; bir metropol de olabilmektedir (Erinç, 1995).

Çocuklar oyunlar aracılığı ile içinde yaşadıkları kültürün yapısal özelliklerini yorumlama ve kültür çözümlenmelerini kültürleme sürecinde gerçekleştirmektedir. Farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından oyun olgusu çok çeşitli açılardan oldukça kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır. Bu araştırmaların ortak sonucu oyunun çocukluk döneminin ana aktivitesi olduğudur (Ehart ve Leavitt, 1995). Çocuklar için **“oyun”** oyun değil, onların en ciddi uğraşısıdır ve en doğal öğrenme ortamıdır.

Oyun, hem çocukların dünyayı nasıl yorumladıklarını dile getiren, hem de çocuk gelişimi ve eğitime katkıda bulunan bir etkinlik olduğu için Erickson, Vygotsky, Piaget ve Bateson gibi birçok kuramcının dikkatini çekmiştir (Göncü, 2001).

Oyun etkinliği, bir çocuğun içinde bulunduğu toplumda, kendisinin var olduğu ortam içinde kimliğini araştırmasıyla çok yakından ilgilidir. Oyun hem geçmişte hem de günümüzde tüm insanlık tarihi boyunca varolmuştur.

Hem kültürler içi hem de kültürler arası çocuk oyunları tiplerinde geniş farklılıklar bulunmaktadır.

Oyun konusunda yapılan çalışmaları etkileyen önemli gelişim kuramlarından etkilenerek birçok gelişim psikologu oyunun kökeninin, sıklığının ve gelişiminin dünyanın farklı kültürlerinde aynı kalıplar çerçevesinde ortaya çıktığına inanmıştır. Çocuk oyunlarını etkileyen kültürel faktörlerin nasıl oluştuğunu ve hangi oyun becerilerinin gelişimini etkilediğini; kültürel ve alt kültür kimliklerinin oyun içeriklerine yansıdığını ve oyunu şekillendirdiğini gösteren bir çok araştırma bulunmaktadır (Göncü, 2001; Hughes, 1995; Johnson ve diğ., 1987).

Bütün kültürlerde oyun, çocukların dominant faaliyetleri olmasına rağmen algılarımız, sosyal inançlar ve değer yargılarımızla yakından ilgilidir. Oyun yalnızca kültürden etkilenmesinin yanı sıra kültürün de bir ifadesi olmaktadır.

2. İkel ve Gelişmiş Topluluklarda Çocuk Oyunları

İkel topluluklar üretim kaynakları ve araçları ile doğrudan doğruya ilişkilidirler, teknikleri insan gövdesinin uzantısına dayanmaktadır. Büyüsel işlemlerin insan gövdesi üzerine görüşlerinin yansımasıdır. Bu topluluğun çocukları da teknik ve büyüsel işlemlere katılırlar. İnsan gövdesi ve çevre, çocuk ve kültür hep aynı dünyanın ayrılmaz parçalarıdır. Bu küçük bir dünyadır ama kendi içinde tutarlı, bağımlı, uyumludur. Ülkemizde çocuk oyunları açısından kültürümüzün kökenlerine inildiğinde gerek sözle, gerek eylemle eski büyüsel uygulamaların kalıntısı olduğu anlaşılan pek çok izlere rastlanmaktadır. Örneğin Burdur yöresinde görülen “ateşten atlama”, Tarsus’da görülen “cirit” oyunu gibi bu oyunların kökenleri Orta Asya ve Şaman kültüründe sağaltım yöntemi olarak uygulandığı bilinmektedir (And, 1997).

Örneğin, Curtis’in (1994) yapmış olduğu bir literatür taramasına göre; Senegal ve Gambia gibi Afrika ülkelerindeki kırsal toplumlarda çocukların oyuncakları az sayıdadır ve genellikle geniş aile tipi görülmektedir. Bu toplumlarda çocuklar küçük yaşlarda örneğin 2 yaşına gelen çocuklar annesinin yanından rahatlıkla ayrılabilen ve bağımsız olarak dolaşabilmektedirler. 3 yaşına geldiklerinde ise dışarıda son derece güvenli bir şekilde gezinmektedirler. Gambia’da 4-5 yaşına gelen kız çocukları anneleri onlara eşlik etmemelerine rağmen, yemek hazırlıyor gibi kadına düşen işlere yardımcı oldukları, mısır koçanından yapılmış bebekler ile oynadıkları ve bebekleriyle oynarken tıpkı annelerinin davranışlarını taklit ettikleri; aynı şekilde erkek

çocukların da babalarının rollerini taklit ettikleri, elde yapılmış sapanlar ile ağaçlardaki yılan ve kuşları vurdukları görülmektedir. Oysa ki, Büyük Britanya'da bazı kültürlerde, kız çocuklarının ütü yapma, çamaşır yıkama gibi taklit oyunları görüldüğü gibi bazı kültürlerde ise kız çocukları küçük yaşlarda dereden su taşıdıkları ve çamaşır yıkadıkları görülmüştür.

Bazı dini toplum kültürlerinde de, çocukların bebeklerle oynamaları teşvik edilmemektedir. Çocuklar yetişkin rollerini büyüme süreci içinde uygulayarak gerçek yaşamın sorumluluklarının bir parçası olmaktadır (And, 1997; Curtis, 1994).

Toplum değerlerinin çocuk gelişimini nasıl etkilediğine bir başka örnek de Gaskins (1999) tarafından verilmektedir. Gaskins'e göre Yukaten yetişkinleri için önemli olan şey oyun değil geçimin sağlanmasıdır. Bu toplumda yalnızca yetişkinlerin değil, çocukların da ailenin geçimine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu yüzden yetişkinler çocuk oyunlarını kabul etmek değil onu yalnızca tolere edilmesi gereken bir etkinlik olarak görülmektedir.

Toplumlar uygarlaştıkça insanlar makinelerin bir uzantısı olmaktadır. Çocuk da kendine özgü yaşam biçimi ile yetişkin toplumundan yalıtılmış bir yaşam kesiminin parçası olmaktadır. Çocuk oyunları da yalnız çocuklara özgü oyunlar biçiminde olmaktadır. Çocuğun kendi oyunları ile toplumun dışında kalması, çocuk ben'inin ve kişiliğinin içinde yaşadığı toplum içindeki yerini bulmasını ve bunun sürecini zorlaştırmaktadır

Kültürel farklılıklarla ilgili en iyi çalışmalardan birisi de Smilansky'nin (1968) 3-6 yaş arası İsraili iki çocuk grubu ile sosyo-dramatik oyunlardaki kültürel farklılıklar üzerine yapmış olduğu çalışmadır. Graplardan birisinin kökeni Avrupalı ve orta sınıf olan gruptur, diğeri ise Kuzey Afrika kökenli düşük Sosyo Ekonomik Düzeyli (S.E.D.) çocuklardır. Smilansky, düşük SED'li çocuklarda sosyo-dramatik oyunların az görüldüğünü, bunların daha çok taklidi rol oyunları ve objelerle sembolik oyunları tercih ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak düşük SED'li ailelerin bu konuda çok az eğitim olanakları sağladıkları ve taklit oyunlarına pek fazla teşvik etmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca düşük SED'li ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarının da, çocukların yaratıcılık gelişimlerinin sözel, sosyal ve bilişsel becerilere engel olabildiği vurgulanmıştır. Smilansky'nin bu sonuçlarına benzer sonuçlar hem Amerikalı hem de İngiliz çocuklarla yapılan çalışmalarda da görülmüştür. Ancak tam tersi sonuçların çıktığı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalara şöyle bir

eleştiri getirmek mümkündür. Schwartzman'a (1984) göre; çocukların hayal kurma yetenekleri genellikle doğal ortamların dışında okul veya laboratuvar ortamlarında test edilmeye çalışılmıştır. Bu durum düşük SED'li çocuklar için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Örneğin, okul ortamı orta sınıf grubundaki çocuklar için düşük SED'li çocuklara göre daha doğal ve rahat bir ortamdır. Çocuklar bu ortamda kolaylıkla hayal güçlerini sergileyebilmektedirler. Ayrıca düşük SED'li çocukların, okul dışı ortamda sözel ve sosyal becerileri daha fazla çeşitlilik gösterdiği bulunmuştur. Bu durum aynı zamanda başka faktörleri de etkilemektedir. Örneğin, düşük SED'li ailelerin çocuklarının çok az sayıda oyuncuğa sahip olmaları, taklit oyunlarında oyuncak kullanamayacak, hatta bu oyuncaklarla nasıl oynanacağını bilememelerine neden olacaktır. O nedenle düşük SED'li çocukların sembolik oyun yeterlikleri gözlenmeden önce bu çocuklara sosyal sınıf ayrımını ortadan kaldıracak örneğin özel öğretmenler tarafından üretilecek oyunlar çözüm önerileri getirilebilir (Fein & Stork, 1981; Griffing, 1980; Rubin, Maina & Hanung, 1976, Schwartzman, 1984 & Mcloyd, 1983, Smilansky, 1968).

Haight (1999) ve arkadaşları İrlandalı, Amerikalı ve Çinli aileler ve onların 2 ile 4 yaş arasındaki çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında ebeveynlerle yapılan görüşmelerde orta sınıf yetişkinlerin her iki toplumda da oyunu değerli bir etkinlik olarak gördüklerini ve bu ebeveynlerin çocuklarıyla oynadıklarını göstermişlerdir. Ancak, iki toplum arasında ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl oynadıkları konusunda büyük farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Çinli ebeveynler imgesel oyunu çocuklara kültürel rutinleri öğretmenin bir yolu olarak görüp oldukça "**didaktik**" bir yöntem benimsemişlerdir. Bunu tam tersi İrlandalı ve Amerikalı aileler çocuk merkezli yöntem seçerek, çocukların ilgi ve isteklerine göre oyun oynadıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre Çinli ailelerdeki oyun kalıbı bu toplumun yetişkin-çocuk ilişkisinde vurguladığı çocuğun "**saygı-sevgi**" ilişkisini gösterdiği, İrlandalı ve Amerikalı ailelerde ise oyun kalıbı çocuğun isteklerinden oluşan bir çocuk yetiştirme tarzı olduğu gözlenmiştir. Buna benzer bir diğer çalışma da Farver (1999) ve arkadaşlarının Kore asıllı Amerikalı ve Avrupalı asıllı Amerikalı çocukların imgesel oyunları üzerinedir. Annelerle yapılan görüşmeler; Avrupa asıllı Amerikalı anneler için oyunun bir öğrenme etkinliği olduğunu, Kore asıllı Amerikalı anneler için ise çocuğun eğlencesi olduğunu göstermiştir. Bu değişen değerler silsilesinin sonucunda Avrupa asıllı Amerikalı çocuklara Kore asıllı Amerikalı çocuklardan fazla imgesel oyun olanağı sağlandığı saptanmıştır.

Doyle ve arkadaşlarının (1991) yaptıkları çalışmalarında anaokulu ve

ilkokul 1. sınıf çocuklarının taklit oyunlarını incelemişlerdir. Bu çocuklar hem düşük SED'den hem de orta SED'den gelmektedirler. Sonuçlara göre, düşük SED'den gelen grup bu tür oyunlara daha az zaman ayırdıkları ve çocukların zihinsel becerileri ile taklit oyunlarının kalitesi arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Oyun davranışı üzerinde kültürel karşılaştırma yapılan araştırmalarda, hayali ve yaratıcı oyunların zengin, uyarıcı çevreye sahip toplumlarda örneğin Yeni Zelanda ve Okiava'lı çocuklarda görüldüğü, ancak bazı toplumlarda ise örneğin Rus ve Doğu Afrika çocuklarında olduğu gibi hemen hemen hiç görülmediği ortaya çıkmıştır. Feitelson'a (1977) göre, bu toplumlarda çocukların yetiştirilme biçimleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Feitelson, 1977; Jhonson v.d., 1987).

Ev ortamının kültürel etkilerinin çocukların ileri dönemlerindeki oyun ve davranış modelleri üzerinde büyük etkileri olduğu göz ardı edilmemelidir. Yetişkinler ve büyük kardeşler çocukların oyun gelişimlerini etkilemektedir. Yine, Amerikalı zenciler ile Afrikalı ırkdaşları üzerine yapılan bir çalışmada onların benzer olarak bebeklere mama yedirme davranışları ve dokunsal iletişim gösterdikleri bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da, Afrikalı veya Afro-Caribbean ailelerinin geniş aile özellikleri taşımaları ve bu aile tipinde insan etkileşim ve iletişimlerinin yüksek derecede gelişmiş olması belirtilmiştir. Kısaca, aile yapıları çocuğun büyümesinde etkili olmakla kalmamakta aynı zamanda gelişen oyun modellerini de etkilemektedir (Curtis, 1994).

Tamis-Le Monda (1992) ve arkadaşları yaptıkları bir çalışmada, Amerikan ve Japon kültürlerindeki anne-bebek oyunlarını karşılaştırmışlardır. Her iki ülkenin tarihi geçmişleri, kültürleri ve çocuk yetiştirme inançları farklı, ancak teknolojik karmaşıklık açısından benzer konumdadırlar. Araştırmacılar tarafından 38 Amerikalı 40 Japon bebek (ortalama 13 aylık) davranışları ile özel bir eğitim ortamının yer almadığı sadece özgür oyun ortamındaki anne davranışları gözlenmiştir. Çıkan sonuçlara göre Japon annelerinin daha çok çocuklarını cesaretlendirici yönde etkilemeye çalıştıkları (örneğin, çocuğun oyuncak bebeği beslemesine veya öpmesine yönelik yönlendirmeler gibi.); Amerikalı annelerin ise çocuklarını daha çok oyuncakların fonksiyonel kullanımına (örneğin, arabayı it! gibi) yönlendirdikleri ve oyuncağın özellikleri hakkında bilgi edinmesini, tanınmasını ve keşfetmesini sağlamaya yönelik davrandıkları gözlenmiştir. Buradan şöyle denilebilir ki, Amerikan anneleri çocuklarının daha bağımsız olmalarına önem verdikleri; Japon annelerinin ise, daha çok çocuklarının gizli yönlerine önem verdikleri ve

kendilerine bağlı olmalarının sağlandığı görülmüştür. Kısaca, Japon kültüründe Amerikan kültürüne göre, toplumsal yaşamda diğer bireylerle iyi ilişkiler sürdürme ve beklentileri karşılayabilmeye önem verilmektedir.

Oksal'ın (1999) yaptığı “**Kuşaklar Arası Oyun**” konulu araştırmada; okulöncesi çağı çocukların velilerine bir anket uygulanmış ve velilerin çocuk oyunlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonuçta yetişkin-çocuk oyunlarının kuşaklar arası etkileşimi sağlamadaki işlevinin yeterince anlaşılmadığı, ebeveynlerin, büyükanne-büyükbabaların oyunlarda çocuklar ile rolleri değişmekten ya da eşit rolleri üstlenmekten kaçındıkları görülmüştür.

Bu konuda yapılmış iki yüze yakın yetişkin-çocuk oyunlarına ilişkin araştırma bulunmaktadır. Ancak araştırmaların tamamına yakın bir bölümünde oyunun çocuk üzerinde etkilerine odaklanırken, yetişkin-çocuk oyununun yetişkin üzerindeki etkilerine değinilmemiştir (Goldstein, 1996).

3. SONUÇ

Sonuç olarak denilebilir ki; Kültür, insanla varolup günümüze kadar gelen tüm değerlerin bir bütünüdür. Çocuk oyunları, araştırmacı bakış açısıyla değil, kendi toplumlarının taşıdığı değerler açısından bakılarak değerlendirilmelidir. Aksi takdirde doğru bir değerlendirme yapılamaz ve sahip olunan kültürel değerlere yönlendirme yanlısına düşülebilir. Oyun çocuklar için olduğu kadar yetişkinler için de önemli bir uğraştır. Oyun aracılığıyla çocuklar içinde yaşadıkları toplumun kültürünü kazanırken, o toplumun kültürü de çocuk oyunlarından etkilenmektedir. Bu da oyunun toplum kültürünün değişiminin bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKLAR

- And, M. (1997). Geleneksel kültürlerde çocuğun yeri ve anlamı, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, A.Ü., Çocuk Kültürü ve Araş. Merk., Ankara
- Ank, Y. & Curtis, A. (1994). Play in different cultures & different childhoods, The excellence of play, ed. Janet, R. M., USA, Open Uni. Press., Children's social pretend play to cognitive and symbolic ability, International Journal of Behavioural Development, 14, 395-410.
- Eheart, L. & Leavitt, C. (1995). Supporting toddler play, Young Children, 40, 3, 18-22.
- Erinç, S. (1995). Sanat kültür, kültür sanat Çınargüncel Yay: İstanbul.
- Farver, J. A. M. (1999). Activity settings analysis: A model for examining the role of culture in development Children's engagement in the world: Socio-culture perspectives, N.Y: Cambridge University
- P. Fein, G. G. & Stork, L. (1981). Socio-dramatic play: social class effects in an integrated classroom, Journal of Applied Developmental Psychology, 2, 267-279.

- Feitelson, D. (1977). Cross-cultural studies of representational play, *Biology of Play* ed. B. Tizard, D. Harvey, Philadelphia, Lippincott.
- Goldstein, J. (1996). Strengthening family ties through play: Benefits of play for children and adults. *International Play Journal*, 4, 229-234.
- Göncü, A. (2001) Toplumsal ve kültürel bağlamın çocuk oyunlarındaki yeri, III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, A.Ü., Çocuk Kültürü ve Araş. Merk. Y., Ank.
- Griffing, P. (1980). The relationship between socio-economic status and socio dramatic play among back kindergarten children, *Genetic Psychology Monographs*, 101, 3-34.
- Height, L. (1999). The pragmatics of caregiver-child pretending at home: Understanding culturally specific socialization practices, *Children engagement in the world: Socio-cultural perspectives*, N.Y.: Cambridge University press.
- Hughes, F. P. (1995). Children, play and development, Allyn & Bacon.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T., (1987). Social class and culture”, *Play and early childhood*, Development. Harper Collins pub.
- Oksal, A. (1997). Kuşaklar arasında oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü, II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, A.Ü., Çocuk Kültürü ve Araş. Merk. Y., Ank.
- Kantarcıoğlu, S. (1988) T.C. Hükümet programlarında kültür, Kültür Eserler dizisi: 71, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- Rubin, K.H., Maioni, T. L. & Hormung, M., (1976). Free play behaviours in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited, *Child Development*, 47, 414-419.
- San, İ. (1997). Kültür eğitilimi ve çocuk, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, A.Ü., Çocuk Kültürü ve Araş. Merk. Y., Ank.
- Schwartzman, H. B. (1984). Across-cultural perspective on child-structured play activities and materials ed. W. Goottfried & C. Brown, *Play interactions: The contribution of play materials and parental involvement to children's development*, Kexington, M. A.: Heath.
- Smilansky, S. (1968). The effects of socio dramatic play on disadvantaged preschool children. NY: Wiley. Tamis-Le Monda, Bornstein M. H., Cyphers, L., Toda, S. and Ogino, M. (1992). Language and play at one year: A comparison of toddlers and mothers in the united state sand Japan, *International of Behavioral Development*, 15