

KÜÇÜK ÇOCUKLARDA OYUN

Tanımlama, Sınıflama ve Ölçme Sorunları

*Peter K. SMITH, Mehri TAKHVAR**

*Neil GORE ve Ralph VOLLSTEDT**

*Çev.: Melike Türkân BAĞLI***

Çocuklar üzerinde yapılan oyun araştırmalarının büyük çoğunluğu, okulöncesi ve anaokulu yaş grubuyla ilgilidir. İki yaş dolaylarında, duyudevinim zekâsı tam kazanılmadan önce, oyunu keşiften ayırmak genellikle zor olmaktadır. 7. ve 8. yaşla birlikte, oyun (play) daha da resmileşir ve hobilerden ve kurallı oyunlardan (games) orta ve geç çocukluğuun ayırıcı özelliği olarak söz etmeye başlarız. Dolayısıyla, 3 ve 5 yaşları arasındaki okulöncesi çocuklar, oyun türleri, oyunda eksiklik, oyun eğitimi, oyuncuların ve fiziksel çevrenin oyun üzerindeki etkileri gibi araştırma alanlarında asıl denekleri oluşturmaktadır.

Bu bölümde, özellikle okulöncesi yıllarda, "oyun"un tanımlanması, sınıflanması ve ölçülmesindeki bazı temel sorunları değerlendireceğiz. Birçok sorunun, çoğu uygulamalı araştırmanın öne sürdüğu kadar iyi çözümlenmemiş olması şaşırtıcıdır. Herkes tarafından bilindiği gibi, oyunun tanımlanması güçtür. Bazı araştırmacılar, belirli bir etkinliğin oyun içerip içermediği üzerinde, genellikle neden böyle olduğunu söyleyemededen anlaştığımız içerikteki oyunu tanımlamaktan, daha tanımlamaya girişim aşamasında vazgeçmektedirler. Ayrıca, oyunun farklı türleri de, farklı yöntemlerle tanımlanmayı gerektirmektedir. Üstelik, oyunu gözlemlene ve kaydetme biçimlerimiz de oyun türlerini etkileyebilmektedir. "Oyun" terimi ile ne demek istediğimiz üzerinde düşünerek başlayalım.

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

** Araştırma Görevlisi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü.

OYUNUN ANLAMI: TANIMLAMA SORUNLARI

Bu konuyu incelemeye yönelik bir yöntem, çocuklara "oyun"la neyi kastettiklerini sormaktır. King (1979), ABD'de dört anaokulu sınıfında yaptığı çalışmada bu yolu izlemiştir. Çocuklar gözlenmiş, daha sonra kendilerine, gösterdikleri etkinliklerin "oyun" mu, "iş" mi olduğu sorulmuştur. King'e göre çocuklar, hangi eylemin iş, hani eylemin oyun olduğu hakkında oldukça emindiler; öğretmen tarafından verilen görevler, oyun biçiminde de olsalar, "iş"tirler. King, ayrıca çocukların en sevdikleri etkinliklerin oyun etkinlikleri olduğunu söylediklerini belirtmesine karşın, doyum sağlama, eğlenme ve yaratıcılık, "oyun" ve "iş" etkinliklerini birbirinden ayırmamaktadır. King, "yetişkin müdahalesinin yokluğunun, okuldaki oyun yaşantılarının gerekli bir parçası olarak görüldüğünü" öne sürmektedir. Yine de, bu konuya ilişkin çok az ayrıntı sunulmuştur ve çocukların, yetişkinlerin kendileri ile oynadıklarını düşünmeleri, -bu anaokullarındaki öğretmenler, çocukların "oyun" olduğunu düşündükleri biçimde davranmamış olsalar da- ihtimal dışı görünmemektedir.

Çocukların oyunu, kavramlaştırmaları ile ilgili bir başka çalışma da, Chaille (1977) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, 5, 7, 9 ve 11 yaşlarındaki çocuklarla, oyun, -miş gibi yapma (pretending) ve oyuncular hakkında görüşmeler yapmıştır. "Oyun nedir?" sorusuna verilen cevapların niceleksiz analizleri yapılmamıştır, ancak çeşitli cevaplar elde edilmiştir. Chaille, dışsal baskıların olmamasını içeren "oyun" düşüncesine, işle oyunu birbirine karşıt gören 9 ve 11 yaşlarındaki birçok çocuk arasında sıkça rastlandığını bildirmektedir.

Chaille ve King'in çalışmalarından görülmektedir ki, çocuklar "oyun" ve "iş" terimlerinin kullanımını, öğretmenlerinin bu terimlerle ilgili kullanımından öğrenmektedirler. Yetişkinler, "oyun" kavramı hakkında gerçekte ne düşünmektedirler?

Bundan önce bu konuda çok sistematik çalışmalar yapılmış değildir, fakat pek çok oyun ölçütü vardır ve bunlar araştırmacılar ve eğitimciler tarafından oyunu tanımlama girişimlerinde kullanılmıştır. Rubin, Fein ve Vandenberg (1983) tarafından yapılan kapsamlı bir tarama çalışmasında aşağıdaki ifadelerin oyunu belirlediği öne sürülmüştür.

- 1) Oyun, içsel olarak güdülenmiştir.
- 2) Oyun, amaçlardan çok araçlara yöneltilen dikkatle nitelenmiştir.
- 3) Oyun, keşfetme davranışından ayrılır. Keşfetme davranışı, "bu nesne nedir ve ne yapabilir?" sorusuyla yönlendirilirken, oyun "bu nesneyle ne yapabilirim?" sorusuyla yönlendirilir.
- 4) Oyun, gerçek olmaması ya da -miş gibi olması ile nitelenmiştir.

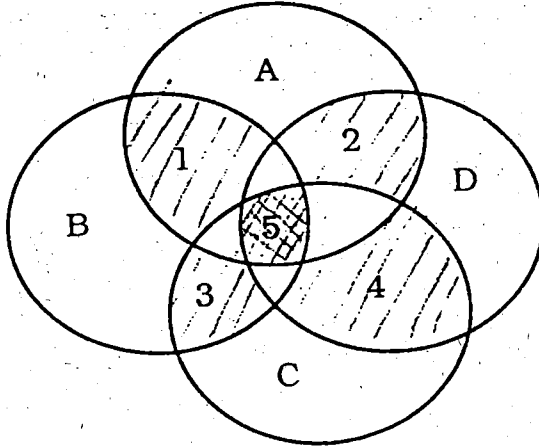
5) Oyun, kurallı oyunun (game) tersine, dışarıdan uygulanan kurallardan bağımsızdır.

6) Gündüz rüyasının ve aylaklığın tersine, oyunda katılımcı etkindir.

Rubin ve arkadaşları (1983) "özellikler eklemenin oyunun alanını giderek sınırlandırıcı bir işlevi olacağını" öne sürmektedir. Dolayısıyla, oyunun tek bir tanımı yoktur. Daha çok, birbiriyle örtüşen çeşitli ölçütler vardır; bunların ne kadarı mevcutsa, gözlemcinin, davranışı oyun olarak dikkate alması o kadar kesin olacaktır.

Bu boyutları ortaya koyan bir model, Krasnor ve Pepler tarafından hazırlanmıştır (1980, Şekil 1'e bakınız). Krasnor ve Pepler, esneklik, olumlu duygu, gerçek olmama ve içsel güdülenme olmak üzere birbiriyle kesişen, oyunu sınırlandırmaya yönelik dört ölçüt önermişlerdir. İlk iki ölçüt, Rubin ve arkadaşlarının (1983) ifadeleri arasında bulunmamasına karşın sıklıkla sözü edilen ölçütlerdir. Bu model akla uygun görünmektedir, fakat görgül biçimde desteklenmemiştir. Üstelik bu ölçütlerin kullanımı sorunlu olabilmektedir. King, olumlu duygu ya da esnekliğin önemli olduğunu belirtmemektedir. Sutton-Smith ve Kelly-Byrne de (1984) oyunun esnek ya da gönüllü bir etkinlik olması gerektiğini öne sürmektedirler.

Krasnor ve Pepler'in modelini sınamaya yönelik bir girişim, Smith ve Vollstedt tarafından gerçekleştirilmiştir. Krasnor ve Pepler'in dört ölçütünü ve beşinci olarak da Rubin ve arkadaşlarından "amaçlar/araçlar" ölçütünü ele aldık. Bu ölçütler, aşağıda tanımlanmışlardır:



Şekil 1. A, B, C ve D çemberleri farklı oyun ölçütlerini temsil etmektedirler. Bu dört ölçütün tümü mevcutsa (5 no.'lu alan), etkinlik, açık biçimde oyundur. Eğer iki ölçüt varsa (1, 2, 3 ve 4 no.'lu alanlar), etkinlik daha az oyun içermektedir; fakat hâlâ hiçbir ölçütün olmadığı duruma göre daha fazla oyun olduğu söylenebilir. (Krasnor ve Pepler'den (1980) uyarlanmıştır).

İçsel GÜdülenme (Intrinsic Motivation): Davranış içsel olarak güdülenmiştir; temel bedensel gereksinimler, dışsal kurallar ya da toplumsal istekler nedeniyle değil, davranışın kendisi için ortaya konur.

Olumlu duygu: Davranışta olumlu duygu görülür; çocuk için hoşnutluk verici ve eğlencelidir.

Gerçek olmama: Davranış gerçek değildir. Ciddi olarak gerçekleştirilmez, ancak bir "-miş gibi" ya da "sanki" niteliği vardır.

Araçlar/Amaçlar: Davranış amaçlardan çok araçlarla nitelenmiştir. Çocuk, davranışın kendisinin gerçekleştirilmesiyle, onun sonuçlarıyla ilgilendiğinden daha fazla ilgilenmektedir.

Esnelik: Davranış esneklik gösterir; biçiminde ya da bağlamında çeşitli değişimler olur.

Bu ölçütleri araştırmak için çeşitli okulöncesi etkinlikleri gösteren 30 dakikalık bir video kaseti hazırladık. Ayrıca etkinlikleri kısa *episodlara* bölen bir transkript kullanıldı. Yirmi yetişkin denek kaseti izledi ve bu denekler hangi episodların "oyun" olduğunu düşündüklerini belirttiler. On kişilik diğer bir gruptaki denekler yukarıda sözü edilen her bir ölçütün içerisinde var olduğunu düşündükleri episodları işaretlediler. Bu denekler araştırmacının "oyun" hakkında olduğu konusunda bilgilendirildiler.

Denekler arasında, herbir koşulda yüksek fikir birliği olduğunu bulduk. Bu fikir birliği, "oyun" ve "gerçek olmama" için en yüksek, "araçlar/amaçlar" için en düşük, fakat yine de önemli düzeydeydi. Sonuç olarak, denekler, tanımları güvenilir olarak kullanabilmişlerdi.

Daha sonra, bir ölçütle nitelendirilen episodun diğer ölçütler ve "oyun" işaretlemeleriyle de nitelendirilip nitelendirilmediğini araştırdık. Bu analizlerde, denekler için çoğunluğun yargılarını kullandık. "İçsel güdülenme"nin, "oyun"la, ya da başka bir ölçütle ilişkili olmadığını bulduk. Diğer ölçütler, birbirleriyle ve "oyun" işaretlemeleriyle daha fazla tutarlılık gösterdiler.

Bu dört ölçütü kullanarak, "oyun"un çeşitli ölçütlerin varlığıyla güçlü bir şekilde ilişkili olup olmadığını değerlendirdik (Şekil 1'de öne-rildiği gibi). Durum, gerekten de bu ilişkiyi gösteriyordu. Sadece bir ölçüt sunulduğunda, episodların %48'i "oyun" olarak işaretleniyordu; bu oran, iki ölçüt olduğunda %73'e, üç ölçüt bulunduğunda %100'e çıkıyordu. En etkili ölçütler, "gerçek olmama", "olumlu duygu" ve "esneklik"ti. Bu ölçütlerden en az iki tanesi birlikte işaretlendiğinde, "oyun" %97 kesinlikle işaretlenmekte ve bütün oyun parçalarının %60'ı içerilmekteydi.

Bu bulgular, Krasnor ve Pepler'in modelini ve gerçek olmama, olumlu duygu, esneklik ve amaçların araçlardan daha önemli olmasına ilişkin oyun ölçütlerinin geçerliğini desteklemektedir. "İçsel güdülenme"nin yararlı bir ölçüt olmaması ilginçtir. Başka bir alana doğru yürümek, kağıt katlamak, ayakta durmak ve diğer çocukları seyretmek gibi pek çok episodun içsel olarak güdülenmiş olduğu dikkate alınmış, ancak bunlar oyun olarak görülmemiştir. Buna karşılık, emeklemek veya diğer çocuklardan kaçmak gibi oyun içeren episodların da içsel olarak güdülenmedikleri görülmüştür. Belki de, bir oyun arkadaşına tepkide bulunmanın, çocuk üzerinde yukarıdaki tanım çerçevesinde içsel güdülenmeyi dışta bırakan dış toplumsal istekleri temsil ettiği düşünülmektedir.

Chaille'nin (1977) görüşüğü 5 yaşındaki çocuklardan bazılarının, gerçekte oyunu, oyunun, kendilerine empoze edildiği yönünde tanımlamış olmaları ilginçtir. "Oyun, annen sana git oyna derse bebeklerinle ya da başka bir şeyle oynaman demektir" (5 yaş). Daha büyük çocuklar daha tipik olarak şöyle cevaplar vermektedirler: "İş ya da başka bir şey yapmak zorunda değilsinizdir, sadece gidip oynayabilirsiniz" (9 yaş) ya da "çalıştıktan sonra yaptığımız şeydir" (11 yaş).

Belki de yetişkinlerin, çağdaş toplumda "oyun"la, "iş" arasında güçlü bir ayırım yapmak yönündeki eğilimleri dolayısıyla içsel güdülenme, oyun tanımlarında öncelikli olarak yer almaktadır (Sutton-Smith ve Kelly-Byrne, 1984). Tümel olarak, bu durum, iş yaptırımlarıyla oyun özgürlüğü arasındaki karşılıklı abartmamızdan da kaynaklanıyor olabilir. Daha ayrıntılı bir düzeyde bakıldığında, içsel güdülenme, küçük çocuklar gözönüne alınırsa, oyunu diğer etkinliklerden güvenilir biçimde ayırıyor görünmemektedir.

Şimdiye kadar, "oyun"u tek bir kategori ya davranışlar sınıfı olarak ele alan çalışmalardan söz ettik. Ancak, birbirinden açık biçimde farklı türde oyunlar da vardır. Örneğin, "gerçek olmama" ölçütü -miş gibi oyunu için uygulanmaktadır, fakat pek çok kişi, tırmanma ve kaymayı, bir kabın içine kum koymayı ve boşaltmayı veya birbirini itip kakma gibi -miş gibi olmayan bazı etkinlikleri de oyun olarak betimlemektedirler. Şimdi, oyun davranışının sınıflandırılması üzerinde duracağız.

OYUN TÜRLERİ: SINIFLAMA SORUNLARI

Oyunu sınıflandırmanın en etkili yöntemlerinden biri Piaget'ye (1951) dayanır. Piaget, alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun şeklinde bir ayırım yapmıştır. Bunlar birbirini kapsayan evreler halinde, yerlerini bir diğerine bırakırlar. Alıştırma oyunu, bir çingırağı tekrar tekrar sallamak ve atmak ya da nesnelere bir kabın içine koymak, sonra kabı boşaltmak gibi çocuğun, eylemleri ve nesnelere kendi kontrolünde tutmaktan duyduğu hazzın sonucu olarak ortaya çıkan, nesnelere gerçekleştirilen amaçsız eylemlerdir. Alıştırma oyunu, duyu-devinim evresinin geç dönemlerinde ortaya çıkar. Daha sonra sembolik veya -miş gibi oyununa

dönüşme yönünde eğilim gösterir. 7 yaş dolaylarında somut işlemler döneminin başlamasıyla birlikte kurallı oyunlar daha sık, sembolik oyunlar daha az ortaya çıkar.

Daha sonraki araştırmalar okulöncesi yıllarda fonksiyonel oyunun azaldığını, sembolik oyunun arttığını doğrulamıştır (Fein, 1981; Rubin, Watson ve Jambor, 1978); Piaget'in orta çocuklukta gerçekleşeceğini tahmin ettiği sembolik oyunun azalması, çok iyi bir biçimde belgelenmemiştir. Eleştiriler, haklı olarak, "alıştırma oyunu" ile "sembolik oyun"un ileri çocuklukta ve yetişkinlikte de oluşabileceğine işaret etmektedir (örneğin, Eifermann, 1971); ancak bunlar, yetişkinlerin çok küçük çocuklarla oynamaları dışında, o kadar da karakteristik değildir.

Ancak, Piaget'nin kuramsallaştırılmasının öncelikle, sosyal ya da sosyal olmayan türdeki nesne oyunuyla ilgili olduğu söylenebilir. Diğer biçimlerdeki oyun içeriği görece ihmal edilmiştir. Örneğin, Weir'in (1962) sözü edilmiş ilk çalışmaları dışında, dil oyunu yıllardır fazla ilgi çekmemiştir. İtişip kakışma oyunu da, bu konuya olan ilgi, primat ve çocuk etologları tarafından yeniden canlandırılıncaya kadar ihmal edilmiştir (Humphreys ve Smith, 1984).

Günümüzde, belki de en çok kullanılan sınıflama Smilansky (1968) tarafından önerilmiştir. Smilansky, ilk araştırmacıların (Buhler, Isaacs, Valentine ve Piaget) çalışmalarına göndermede bulunmuş ve dört evreli bir oyun gelişimi modeli önermiştir; fonksiyonel oyun, inşa (constructive) oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun (game).

Dolayısıyla Smilansky'nin modeli Piaget'inkini yakından izler (Buhler gibi alıştırma oyununu fonksiyonel oyun olarak, sembolik oyunu dramatik oyun olarak yeniden adlandırmıştır), ancak Smilansky bu modele, bir de inşa oyunu evresini eklemiştir. Bu şema, onun İsrail'deki çalışmasını izleyerek Parten'in (1932) sosyal katılım kategorileriyle (uğraşsız, yalnız, seyirci, paralel, katılımcı, işbirliği kuran) birlikte, ABD'de geniş ölçüde kullanılmaktadır. Bu iki kategori, oyunun hem sosyal, hem de bilişsel yönlerini kaydeden bir toplama şeması olarak kullanılmaktadır. Bunlar "genellikle normatif olarak kabul edilen" "sırasal, gelişimsel hiyerarşiler olarak" tanımlanmaktadır (Rubin ve Krasnor, 1980) ve oyun davranışındaki sosyal sınıf farklılıklarını (Rubin, Maioni, Hornung, 1976) ve okulöncesi oyuncak ve etkinliklerinin bilişsel değerini (Rubin, 1977) değerlendirmek için kullanılmışlardır.

Ancak, Smilansky'nin modelinin bazı yönlerine ilişkin düşündürücü sorunların olduğu görülmektedir. Smilansky'nin orijinal tanımları, değer yargıları ve önemi belirsiz çok sayıda ölçütü içeren, oldukça uzun betimlemelerden oluşmaktadır. Bu tanımlar, Rubin ve arkadaşları (1976) tarafından kısaltılmış, aşağıdaki şekli almışlardır: *Fonksiyonel*: nesneyle ya da nesnesiz olarak gerçekleştirilen basit, tekrarlayıcı kas hareketleri; *inşa*:

nesnelerin bir şey "yaratmak" ya da inşa etmek için manipüle edilmesi; *dramatik*: çocuğun, kişisel gereksinim ve dileklerini doyuma ulaştırmak için hayali bir ortamın yaratılması; *kurallı oyunlar*: önceden düzenlenmiş kuralların kabul edilmesi ve bu kurallara uyulması.

Bu tanımlar, gözlemciler arasında yüksek düzeyde fikir birliğini ve tutarlılığını sağlayabilir (örneğin, Rubin, Watson ve Jambor, 1978; Enslin ve Fein, 1981). Yine de, "inşa oyunu"nun, oyunun gelişimsel sırası içinde gerçek bir yerinin olduğu çok açık değildir. Nesnelere "birşey yaratmak" ya da inşa etmek için manipüle ediliyorsa, bu o eylemin özümleyici olmaktan çok, uyum sağlayıcı olduğunu ortaya koyar; amaca ilişkin bazı noktalar gözönünde tutuluyor gibi görünmektedir. Piaget, uyum sağlama, dolayısıyla, bilişsel gelişimle sonuçlanan, birbirini tamamlayıcı uyuma ve özümleme süreçleri arasında bir gerilim olduğunu varsayarak, okulöncesi dönemdeki (sembolik) oyunun özümleyici doğasıyla bu tür uyum sağlayıcı etkinlikleri birbirine karşıt olarak görmüştür. Dolayısıyla, Piaget'in inşa oyunu evresini önerirken bulunduğu konunun yanlış anlaşıldığı düşünülebilmektedir. Buhler, Isaacs veya Valentine'in çalışmaları için de aynı durum sözkonusudur. Buhler (1935), oyunu, "bedensel hareketlerin kendi içinde bir amaç olarak görüldüğü, materyallerle ya da materyalsiz olarak gerçekleştirilen etkinlik" olarak, işi de, "yeni bir varlık yaratmak için sistematik biçimde harcanan çaba" olarak tanımlamaktadır. Buhler, "araçların amaçlardan önemli olması" ölçütünü (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983), işle oyun arasındaki önemli ayırım noktası olarak etkili biçimde kullanmıştır. Ancak bu ölçüte göre, "inşa oyunu"nun tanımı "oyun"dan çok "iş"e benziyor görünmektedir.

"İnşa oyunu"nun, "fonksiyonel" (ya da alıştırma) ve "dramatik" (ya da sembolik) oyunlar arasında bir ara evre olduğu görüşü de fazla desteklenmemektedir. İki kesitsel çalışmada (Rubin, Watson ve Jambor, 1978; Pellegrini, 1982) okulöncesi dönem boyunca, fonksiyonel oyunun azalma, dramatik oyunun artma eğilimi gösterdiği, inşa oyununda ise hiç değişme olmadığı ya da çok az değişme olduğu bulunmuştur. Yayınlanmış tek boylamsal çalışmada (Rubin ve Krasnor, 1980), Takhvar tarafından yeni yapılmakta olan bir araştırmada da olduğu gibi, yukarıda belirtilen sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Başka bir çalışmada (Rubin ve Maioni, 1975) inşa oyunuyla fonksiyonel ya da dramatik oyunun oluşma sıklığı arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır (Bu, Smilansky'nin denencesine karşıt bir bulgudur). Bazı bilişsel beceri ölçümlerinin dramatik oyunla ilişkisi, inşa oyunu ile olan ilişkisinden daha yüksek bulunmuştur. Yine de daha sonra Rubin (1982), yaptığı bir araştırmada, "paralel-inşa oyununun, beceriyi, paralel-dramatik oyundan daha iyi kestirdiği"ni bulmuştur.

Genel görünüm karışıktır; Parten ve Smilansky'nin sınıflamalarının kullanıldığı farklı çalışmaların sonuçları her zaman tutarlı değildir. Artık

Parten'in sınıflamasının açık bir gelişim sırası olarak görülemeyeceği iyi bir şekilde onaylanmıştır (Smith, 1978) ve bu Smilansky'nin sınıflaması için de doğru olabilir. Bu sınıflamanın bir gelişim sırası olarak ya da oyunun az olgun veya daha olgun biçimlerinin bir hiyerarşisi olarak geçerliliğinin sağlandığı varsaymanın kesinlikle yetersiz olduğu görülmektedir.

OYUNUN GÖZLEMLENMESİ: ÖLÇME SORUNLARI

Çocukların oyunlarını sınıflamada, daha çok ölçme sorunlarıyla ilişkili başka güçlükler de vardır. Bu güçlükler, Smilansky'nin sınıflamasının kullamında ya da fantazi veya dramatik oyunun oluşumunu değerlendirmeye yönelik diğer girişimlerde görülebilir.

Sorunlardan biri gözlemlerin süresiyle ilgilidir. Değişik araştırmalarda, gözlemciler bir çocuğu 10 saniye gibi kısa bir süre, kesintisiz olarak gözlemleyebilirler ya da 30 dakika gibi uzun bir süre gözlemleyebilirler. Verilerin istatistiksel bağımsızlığı açısından, birbirinden iyi bir şekilde ayrılmış olan kısa zaman örneklemeleri en iyileridir. Aynı uzun örneklem içindeki kategori puanları bağımsız olmayacaktır, dolayısıyla birçok istatistiksel test geçersizleşecektir. Diğer yandan, daha uzun bir gözlem süresi, gözlemciye davranışın içyüzünü daha iyi anlama fırsatını verecektir.

Bu sorun, bir davranışın önce fonksiyonel olarak ortaya çıkmasını (blokların biraraya getirilmek üzere yuvarlanması), daha sonra inşa (bloklarla bir kule yapılması) ve son olarak da dramatik (çocuğun blokları devirip "öldün" demesi) olarak görünmesini hipotetik olarak tartışan Krasnor ve Pepler (1980) tarafından ortaya konmuştur. Bu olayın bütününi gözlemleyen kişi, davranışı dramatik olarak kaydedecektir. Daha kısa zaman aralıklarını kullanmak, uzun aralıkların kullanıldığı duruma göre, oyunun daha az "olgun", ya da en azından daha seyrek biçimde dramatik olarak işaretlenmesine yol açacaktır. Bu örnekte, hangisinin doğru olduğunu söylemek zor olabilir; bazıları, oyunun fonksiyonel oyundan dramatik oyuna doğru değiştiğini öne sürerken, bazıları da oyunun başından sonuna kadar dramatik olduğunu söyleyebilir. Burada, gözlem süresinin ve retrospektif sonuç çıkarmanın sorunları görülmektedir.

Sonuç çıkarmaya ilişkin sorunlar daha da derin olabilir. Simansky ve Rubin'in kullandıkları "inşa oyunu" ve "dramatik oyun" tanımları, oyuncunun zihnindeki kavramlara gönderme yapmaktadır. Çocuğun bir şeyler "yaratmaya" niyetlenip niyetlenmediğini ya da imgesel bir ortam aracılığıyla isteklerini ve gereksinimlerini doyurmaya çalışıp çalışmadığını nereden bileceğiz? Kimi bunu çocukların davranışlarından çıkarsamaya çalışır, fakat başka bir yol da onlara doğrudan soru sormaktır. Bu tür bir yöntem, daha özelleşmiş olarak, klinik ortamlarda oyun terapistleri tarafından kullanılmaktadır. Biz bu yaklaşımı daha genel bir biçimde, oyunu gözlemledikten sonra çocuklara basitçe "ne yapıyorsunuz?" diye sorarak denemiş bulunmaktayız.

Görüşmelerimizi yürütürken, tanıdık bir gözlemcinin, 3 ve 4 yaşındaki çocuklardan daha uygun tepkiler elde edilebildiğini farkettilik. Bir örnek olayda, çocuklar bacıklarını sallayarak bir engelin üstünde oturuyorlardı (fonksiyonel oyun); fakat ne yaptıkları sorulunca, bunun dörtnala giden bir at olduğunu söylediler (dramatik oyun). Başka bir çocuk bir bebeği yıkıyordu (dramatik oyun); ne yaptığı sorulduğunda, bebeği sadece kirli olduğu için yıkadığını söyledi (bir olasılıkla inşa oyunu).

Görüşmelerin, yalnızca gözlem yapıldığı durumundakinden farklı oyun sınıflamalarına yol açıp açmadığını daha sistematik olarak değerlendirebilmek için iki çalışma yaptık (Takhvar, Gore ve Smith, 1984). İlk çalışmada, üç deneyci, Smilansky'nin sınıflaması üzerinde, araştırmacıyla %90'ın üzerinde fikirbirliği gösterecek biçimde eğitildiler. Daha sonra, iki deneyci, bir anaokulu sınıfında, okulöncesi çocukların fonksiyonel, inşa ve dramatik oyunlarını gözlemledi. Her gözlemden hemen sonra, araştırmacı çocukla görüşüyor, ne yaptığını soruyordu. Yönlendirici soru sorulmuyordu. Görüşmeler bir mikrofon aracılığıyla kaydedilip yazıya geçirilerek düzenlendikten sonra, asıl işaretlemelerden habersiz olarak bunları sınıflayan üçüncü deneyciye veriliyordu. Görüşmeler, sıklıkla şu şekilde gerçekleşiyordu: "Burada ne oluyor?" / "Ben anneyim" / "Ne yapıyorsun?" / "Bebeğin üstünü örtüyorum" (dramatik olarak işaretlenmiştir). "Burada ne oluyor?" / "Bunu yapıyoruz (inşa ediyoruz)" / "O ne?" / "Bilmiyorum. Tavana kadar yapacağız" (inşa olarak işaretlenmiştir).

Eğer iki veri dizisi (gözlem ve görüşme) karşılaştırılabilir olsaydı, deneycilere ön eğitim verildiği durumda, %80 düzeyinde bir fikir birliği beklenebilirdi. Aslında araştırmacılar arasındaki toplam fikirbirliği sadece %34'tü ve bu oran, şans düzeyinden önemli bir biçimde yüksek değildi. Görüşmeleri işaretleyen deneyci, gözlem yapan deneyciden çok daha fazla dramatik oyun kaydetmiştir.

Bir sonraki çalışma daha fazla sayıda gözlemciyle yapıldı. Okulöncesi çocukların oyunlarının kırkaltı epizodu bir video kasetine alındı, aynı zamanda her epizodun hemen sonrasında çocuklarla yapılan görüşmeler bir mikrofonla kaydedildi. Bir başka video kaseti görüşmesiz olarak hazırlandı. Her biri 23 epizodluk iki yarıya bölündü. Bir denek grubu (anaokulu bakıcısı eğitimi görenler) önce görüşmesiz epizodlardan ilk 23'ünü sonra da görüşmeli epizodlardan ikinci 23'ünü seyretti. Benzer deneklerden oluşan bir başka grup da, önce görüşmesiz epizodlardan ikinci 23'ünü, sonra da görüşmeli epizodlardan ilk 23'ünü seyretti. Her epizod Smilansky'nin sınıflamasına göre işaretlendi.

Herhangi bir koşulda (görüşmeli ya da görüşmesiz) bulunan denekler genel olarak epizodların sınıflanması üzerinde anlaşmaya vardılar; 46 epizoddan sadece 2 tanesi güvenilir olarak işaretlenemedi. Epizodların çoğu (32 epizod) her iki koşulda da aynı şekilde sınıflandı (Tablo 1'e bakınız). Yine de bu durumda geriye farklı şekilde sınıflanan 14 epizod kalmakta-

		Görüşmeli Gözlem		
		Fonksiyonel	İnşa	Dramatik
Görüşme	Fonksiyonel	4	2	6
	İnşa	0	12	2
	Dramatik	2	2	16

Tablo 1. Görüşme verilerinin bulunup bulunmamasına bağlı olarak çocukların oyunlarının 46 episodunun sınıflanmasındaki değişimler.

dır. Sınıflamadaki değişiklikler çeşitli biçimlerde olmaktadır, ancak aynı episod bir gözlemci tarafından inşa, bir diğeri tarafından da fonksiyonel oyun olarak kesinlikle nitelendirilmemekte, çoğunlukla (8 episod) fonksiyonel oyundan inşa oyununa ya da dramatik oyuna doğru bir değişim görülmektedir (Tablo 1). Bu son durumla ilgili iki örnek şöyledir:

Bir gözlemede, çocukların bazı çubukları ellerinde yapısal olmayan bir şekilde tuttıkları görülmüştür. Bütün puanlayıcılar bunu fonksiyonel olarak işaretlemişlerdir. Görüşme ise şöyle gerçekleşmiştir: “Ne yapıyorsunuz?” / “Lolipop yiyoruz. Çubuklar şekermiş gibi yapıyoruz, çünkü çubukları böyle tutunca lolipop gibi oluyorlar.” Gözlem filmini görüşme kaydıyla birlikte gören hemen hemen bütün puanlayıcılar bu episodun dramatik olarak işaretlemişlerdir. Başka bir gözlemede, çocuklar, yapısal bir oyuncak birşey yaratmak için kullanırken görülmüşlerdir. Görüşme şöyle olmuştur: “Burada ne oluyor? Ne yapıyorsunuz?” / “Bu bir Yıldız Savaşları gezegeni” / “Yıldız Savaşları gezegeni mi? Peki ne oluyor?” / “Uzay gemileri gezegene gidiyorlar.” Görüşmeyi dinleyen puanlayıcıların büyük çoğunluğu bunu dramatik olarak işaretlediler.

Bu ikinci çalışma, görüşme verilerinin bazı oyun episodlarının farklı sınıflanmasına yol açabileceğini doğrulamıştır. Buradaki episodların uzunluğu 30 saniye dolaylarındadır. Daha uzun süreli gözlemlerin bu ilişkiyi ortadan kaldıracak savunulabilir. Çocuğun, etkinliğini değiştirmeden önce kendiliğinden bazı sesler çıkarmasında olduğu gibi, açık niyet belirtmelerine ne kadar güvenileceği yine de tartışılmaktadır. Bu belirtilerin ardından davranışın gerçekleşeceği kesin değildir.

Bir başka itiraz ise, görüşmelerin güvenilir olmaması ile ilgilidir. Gerçekten de bu, çocuğun bazı fantazilerini gözlemciye açıklamak istemediği durumlar için doğru olabilir (Davie, Hutt, Vincent and Mason, 1984). Gözlemcinin, çocuğun tanıdığı ve güvendiği biri olmasının önemi gayet açıktır. Kendi izlenimimize göre görüşmelerde genellikle gerçeği yansıtan tepkiler alınmıştır. Bu izlenim, daha sonraki araştırmalarla da kanıtlanırsa, o zaman, görüşmelerin gözlemleri desteklemek üzere kulla-

nılması en azından yorumlamanın gözlemci için sorunlu olduğu durumlarda önerilebilir.

SONUÇLAR

Birçok çabaya karşın, oyunun tanımlanması hâlâ karışıktır. Umut verici bir gelişme, üzerinde anlaşma sağlanabilecek bir tanım için bitip tükenmek bilmeyen araştırmalar yapmaktansa, oyunu başka şeylerden ayırdetmemize yardım edecek, birbiriyle örtüşen ölçütler üzerinde düşünmek olacaktır. Fakat, yine de hangi ölçütler yararlıdır? İçsel güdülenme kavramı bu durumda etkili görünmemektedir. Belki de en iyisi, oyunun eğlenceli, hoş, zevkli (olumlu duygu), esnek ve en çok da -mış gibi (gerçek olmayan, hayale dayalı) olarak karakterize edildiğini kabul etmek olacaktır.

Okulöncesi çocukları gözlemleyen gözlemciler, inşa eylemlerini oyun olarak görmek eğilimindedirler ve bu durumun oyun ölçütleri açısından doğurguları vardır. Özellikle inşa oyununda "araçların amaçlardan daha başat olması" sözkonusu değildir. Bu ölçüt ve içsel güdülenme ölçütüne oyun literatüründe neden bu kadar sık rastlanmaktadır? "Oyun"un genel kullanılma biçimiyle, oyun hakkındaki belirli ön düşüncelerimiz ya da oyunun olmasını istediğimiz biçimleri arasında bazı tutarsızlıklar vardır (Sutton-Smith ve Kelly-Byrne, 1984). Genellikle, gözlemcilerin, oyunun ne olduğu üzerinde anlaştığı bulgulardan yararlanırız, fakat bu bulgular, toplumumuzda belirli bir an için var olan sınırlı bir sözbirliğini yansıtıyor olabilir.

Smilansky'nin oyunu sınıflandırmaya yönelik modeli etkili olmuştur, fakat hem kuramsal hem de görgül bakımdan inşa oyununun, ortaya çıkacağı varsayıldığı sırada oluşup oluşmadığı kuşkuludur. Kaydedilen oyun türleri gözlemlerin süresinden ve gözlemleri destekleyici görüşmelerin yapıp yapılmamasından da etkilenebilmektedir. Bu endişeler sadece akademik endişeler değildir; oyun oluşumu ve olgunluğuyla ilgili geçerli yargılara ulaşmak istediğimizde de büyük öneme sahiptirler. Bu yargılar, bireyler veya gruplar (özürlü/özürsüz, ya da farklı sosyal sınıflar) arasında oyun açısından oluşan farklılıkların değerlendirilmesinin ve çeşitli bakım ve eğitim ortamlarının oyunun ortaya çıkışını kolaylaştırma düzeyinin arkasında yatan nedenleri oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Buhler, C. (1935). *From birth to maturity*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Lad.
- Chaille, C. (1977). The child's conceptions of play, pretending, and toys: A developmental study of the concepts of symbolic play of 5-to 11-year old children. Unpublished Ph.D. thesis, University of California, Los Angeles.
- Davie, G.E., Hutt, S.J., Vincent, E. and Mason, M. (1984). *The young child at home*. Windsor: NFER-Nelson.

- Eifermann, R.R.** (1971). Social play in childhood. In R.E. Herron and B. Sutton-Smith (eds.), *Child's play*. New York: Wiley.
- Enslin, J.P. and Fein, G.G.** (1981). Temporal and cross-situational stability of children's social and play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 760-761.
- Fein, G.G.** (1981). Pretend play: an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Humphreys, A.P. and Smith, P.K.** (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. In P.K. Smith (ed.), *Play in animals and humans*. Oxford: Basil Blackwell.
- King, N.R.** (1979). Play: The kindergartener's perspective: *The Elementary School Journal*, 80, 81-87.
- Krasnor, L.R. and Pepler, D.J.** (1980). The study of children's play: some suggested future directions. In K.H. Rubin (ed.) *Children's play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parten, M.B.** (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pellegrini, A.D.** (1982). Development of preschooler's social-cognitive play behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 1109-1110.
- Piaget, J.** (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rubin, K.H.** (1977). The social cognitive value of preschool toys and activities. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 382-385.
- Rubin, K.H.** (1977). The social cognitive value of preschool toys and activities. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 382-385.
- Rubin, K.H.** (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K.H., Fein, G.G. and Vandenberg, B.** (1983). Play. In P.H. Mussen and E.M. Hetherington (eds.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.), vol.4, New York: Wiley.
- Rubin, K.H. and Krasnor, L.R.** (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: a short-term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 278-282.
- Rubin, K.H. and Maioni, T.L.** (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers: *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 171-179.
- Rubin, K.H., Maioni, T.L. and Hornung, M.** (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.
- Rubin, K.H., Watson, K.S. and Wambor, T.W.** (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Smilansky, S.** (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.

- Smith, P.K.**(1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play re-examined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.
- Smith, P.K. and Vollstedt, R.** (in press). On defining play: An empirical study of the relationship between play, and various play criteria. *Child Development*.
- Sutton-Smith, B. and Kelly-Byrne, D.** (1984). The idealization of play, In P.K. Smith (ed.). *Play in animals and humans*. Oxford: Basil Blackwell.
- Takhvar, M.** (in prep.) The context of play: a longitudinal study. Ph. D. thesis, University of Shellield, to be submitted.
- Takhvar, M., Gore, N. and Smith, P.K.** (1984). The categorisation of play behaviour: Do observers underestimate fantasy play? Poster presentation to B.P.S. Developmental Section conference, Lancaster.
- Weir, R.** (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.