

# Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi

Pusat PİLTEN<sup>1</sup>

Gülhiz PİLTEN<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışma, okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının, oyun tercihlerinin ve oyun oynama sebeplerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesi ve bu verilerin oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılma sürecine bir kaynak olacak biçimde yorumlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. İç içe geçmiş tek durum deseninde tasarlanan araştırma, 2009–2010 öğretim yılında, 7-11 yaşları arasında, Konya İlinde bulunan bir ilköğretim okulunun, 1-5. sınıflarında öğrenim gören 20 kız ve 20 erkek (toplam 40) öğrenci ile yürütülmüş bir durum çalışmasıdır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Çocukların, her hangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar vermede kullandıkları temel ölçüt eğlencedir. Stresli ortamlar, katılımın zorunlu ve yönetimin yetişkinlerde olması, çocukların derslerdeki oyunlara katılımını engellemektedir. Çocuklar genellikle oyunu kendilerine ait bir etkinlik olarak değerlendirmektedirler. Oyun ve oyuncak tercihleri cinsiyete ilişkin kalıp yargılarla ve yaşla birlikte şekillenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Oyun, oyun algısı, oyun seçimi, oyun yoluyla öğretim

**Abstract:** Evaluating the perceptions of school-aged children about game concept and game preferences. This study was undertaken to examine if there are any differences in perceptions of the game concept, game preferences, and the reasons for playing of school-aged children according to same variables or not. This embedded multiple case study carried out with 20 boys and 20 girls (totally 40) between the ages of 7 and 11 years attending 1-5 grades of elementary school education in Konya-Turkey. In the study semi-structured interview technique has been used. Results of the study can be summarized as follows: The main criterion which the children use for deciding if an activity is a game or not is fun. Stress, obligatory in participation and adult management prevent the children to join the games in classes. Children generally perceived the games as their occupation. Game and toy preferences are forming by the gender stereo-types and age.

**Keywords:** Play, perception of play, play preferences, teaching through play

## Giriş

Oyun, gönüllü ve özgürce yapılan, mutluluk kaynağı olan, çocuğun tüm gelişim yüzlerini uyan, yetenekleri kadar duyuları ve duyguları geliştiren etkinlikler olarak tanımlanabilir (Razon, 1985). Bununla birlikte literatürde oyun kavramının çok farklı açılardan ele alındığı ve tanımlandığı görülmektedir. Bunlardan Vygotsky (1967) oyunun, bireyin çevre ile baş edebilmesi için kullandığı bir mekanizma olduğunu, okul öncesi dönemde, gelişimin temel kaynağını oluşturduğunu belirtmektedir. Ona göre oyun ile gelişen soyut düşünce, bireyin gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Piaget (1962) ise oyunu, "özümleme işlevi" olarak görmektedir. Oyun kavramını çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul etmekte ve zihin gelişimi ile arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Tablo 1'de bazı araştırmacılara göre oyunun amacının ne olduğuna yer verilmektedir.

**Tablo 1:** Farklı Kuramlara Göre Oyunun Amacı

Kuram	Kuramcı	Oyunun Amacı	
Klasik	Fazla Enerji	Spencer, 1878	Vücutta biriken enerjinin atılması
	Enerji Kazanma	Lazarus, 1883	Çalışma için enerji toplama
	Ön Alıştırmalar	Groos, 1985	Gelecek için pratik yapma
	Tekrarlama	Hall, 1920	İlkel davranışların tekrarlanması
Modern	Psikoanalitik	Freud, 1961	Mutsuzluktan arınma denemesi
		Erikson, 1985	Özgüven için, fiziksel ve sosyal becerileri kazanılması
	Bilişsel gelişim	Piaget, 1962	Bilgi ve becerilerin farklı türdeki oyunlarla kazanılması
	Sosyo-Kültürel	Vygotsky, 1967	Oyunla, düşünceyi yönetme becerisinin kazanılması

Kaynak: Isenberg ve Jalongo (2001)'den uyarlanmıştır.

<sup>1</sup> Yrd.Doç.Dr. N. Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 42090 Meram/KONYA

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr. N. Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 42090 Meram/KONYA

## *Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi*

Piaget (1962) oyunu bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirerek oyun evrelerini üç aşamada incelemiştir: *Alıştırma Oyunları*: 0-2 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu aşamada çocukta zaman, mekân, süreklilik ve korunum algısı bulunmamakta ve bağımsız oynamayı tercih etmektedir. *Sembolik Oyunlar*: Çocuğun 2-11 yaş arasındaki devresini kapsamaktadır. Bu dönemde alıştırma oyunları farklılaşmakta ve yerlerini başka birinin rolünü üstlenmeye dayalı sembolik oyunlara bırakmaya başlamaktadır. *Kurallı Oyunlar*: 12 yaş ve sonrasında, bireysel olan sembolik kandırma oyunu artık yerini kuralları olan oyunlara terk etmektedir. Bu dönemde, ben-merkezciliğin azalmasıyla birlikte işbirliğine dayalı oyunlar ön plana çıkmakta, zihinsel ve dil bakımından uzmanlaşmanın başlaması oyuna ait sosyal bakış açısının kurulmasını ve oyun kurallarının anlaşılmasını sağlamaktadır (Barnes, 2004).

Piaget (1962), kurallı oyunların önemine değinmekte, mantıklı düşünmenin sadece çocukların nesnelere ilgilenmeleri ile gerçekleşmeyeceğini, diğer çocuklarla oynamaları ile gelişeceğini belirtmektedir. Bu bakımdan, birlikte çalışmayı, bir grup içinde birlikte çaba sarf etmeyi ve birlikte konuşmayı zihinsel gelişim için önemli görmektedir. Kurallı oyunlardaki kuralların çoğu yıllardan beri süregelen kurallardır, çok azı yeni bulunmuştur. Çocuk oyun kurallarına uyarken benmerkezci düşünce tarzından kurtulmakta ve oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranmaktadır (Özdoğan, 1997). Bu bakımdan dönemin diğer bir özelliğinin de oyunun, artık kolektif bir düzen ve ahlak kuralları içinde denetlenmesi olduğunu söylemek mümkündür (Ormanlıoğlu, 1999).

Literatürde oyun kavramının tanımlanmasında üzerinde durulan diğer bir önemli konunda oyun tercihini etkileyen faktörler olduğu görülmektedir ve çocukların oyun tercihlerini etkileyen pek çok faktörden bahsedilmektedir. Bunlardan üzerinde en çok çalışılmış olanı cinsiyet faktörüdür (Fein, 1981; Pellegrini, 1992). İlgili çalışmaların sonuçları incelendiğinde cinsiyetin, çocukların tercih ettikleri oyunların türleri, yapıları, oyun alanı seçimleri, oyun alanlarını paylaşma biçimleri, birlikte oyun oynama alışkanlıkları vb. pek çok değişken üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür (Sanders ve Harper, 1976; McLoyd, 1980; Fein, 1981; Connolly, 1983; Thorne, 1993; Harper ve Huie, 1998; Ihn, 1998). Araştırma sonuçları, okul öncesi çocuklar arasında özellikle sembolik oyunlarda cinsiyet farklılığının çok önemli olmadığını ortaya koymaktadır (Matthews, 1977). Bununla birlikte daha ileri yaşlarda erkeklerin açık havada oynanan sembolik oyunları kızlara göre, kızların da kapalı alanlarda oynanan oyunları erkeklere göre daha sık tercih ettikleri belirlenmiştir (McLoyd, 1980). Yine ileriki yaşlarda, oyunların büyük bir kısmının hem kızlar hem erkekler tarafından oynandığı, cinsiyete ilişkin en önemli farklılığın oyunun amacı olduğu görülmektedir (Ormanlıoğlu, 1999). Karakuş ve diğerleri (2008), lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, bilgisayar oyunlarının seçiminde, erkekler arasında eğlenme ve dinlenme amacıyla oyun oynamanın kızlara göre, kızlar arasında ise düşünme becerilerini geliştirme amacının erkeklere göre daha çok benimsendiğini ortaya koymuşlardır.

Thorne (1993) cinsiyet ve oyun tercihlerine ilişkin yaptığı araştırmalarda yaşlarının ilerlemesi ile birlikte erkeklerin oyun alanlarının çoğunu ele geçirdiklerini, kızların okula yakın küçük bölgelerde toplanarak, sek sek, ip atlama gibi oyunlar oynadıklarını, erkeklerin ise spor ve oyun etkinlikleri için geniş alanları ellerinde tuttuklarını ortaya koymuştur. Literatürde ayrıca 8-15 yaşları arasında, erkeklerin, yarışmaya, yeteneğe ve kas gücüne dayalı, futbol, boks, kartopu gibi oyunları, kızların ise okuma, yazma, birbirlerini ziyaret etme, çay partileri düzenleme gibi dil kullanımını içeren tercih ettikleri belirtilmektedir (Ormanlıoğlu, 1999).

Araştırma sonuçları kızların belli tipte oyuncaklara yönelme eğiliminin erkeklere göre daha ileri yaşlarda olduğu görülmüştür. Kızlar küçük yaşlarda oyuncak seçiminde cinsiyete dayalı ayrımı çok fazla yapmamakta, erkek çocuklarında ise cinsiyetlerine atfedilen oyuncakları tercih etmede çok küçük yaşlardan itibaren baskın bir eğilim olduğu görülmüştür (O'Brien ve Huston, 1985).

Oyun tercihini etkileyen diğer bir faktörde yaştır (Benjamin, 1932). Küçük yaşlarda daha çok nesnelere oynama yoluyla çevrelerini tanımaya ve öğrenmeye eğilimli olan çocuklar, ilerleyen yaşlarda daha fazla nesne kullanmakta, sembolik ve hayal gücüne dayalı oyunları, takip eden yıllarda daha çok dışarıda oynanan, kurallı ve sosyal oyunları tercih etmektedirler (Flavell ve diğerleri, 2002; Pierce, 2000). Yukarıdakilere ek olarak, Miller ve Kuhaneck (2008) oyun seçim sürecini yapısal olarak tanımlamak için dinamik bir model ortaya koymuşlardır. Modele göre bir çocuğun oyun seçimi, seçime etki eden özelliklerle, oyunun asıl amacı olan eğlenme faktörü arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Araştırma sonuçları oyuncak seçiminde de yukarıdaki faktörlerin etkili olduğu göstermektedir (Martin ve Halverson, 1981; O'Brien ve Huston, 1985; Pellegrini, 1992; Cüceloğlu, 2002).

Literatürde ayrıca pek çok farklı toplumda ya da sosyo-ekonomik tabakada yer alan çocukların oyun algılarının ve tercihlerinin belirlenmesi ya da farklı toplumlarda bulunan çocukların oyun algılarının ve tercihlerinin karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır (Bakar ve diğerleri, 2008; Shigaki, 1991; Cliff, 1990). Farklı toplumlardaki çocukların oyun algılarının araştırılmasının, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi açısından önemli olduğunu söylemek

mümkündür. Bu bakımdan, Türkiye’deki öğrencilerin oyun algılarının, cinsiyet ve yaş faktörleri göz önüne alınarak belirlenmesine yönelik araştırmaların da, okul öncesi ve ilköğretim programlarında oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanabilme, bu amaçla oyunları öğretim programının kazanımları ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyebilme bakımından önemli görülmektedir.

Buna ek olarak son dönemlerde literatürde karşımıza çıkan oyun araştırmalarının daha çok bilişsel gelişim odaklı olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise, oyunun, çocuga öğrenme, bilgilenme, anlam geliştirme gibi özel ve olağan üstü ortamlar sağlaması şeklinde açıklanmaktadır (Wood ve Attfield, 1996). Bu araştırmalarda vurgulanan diğer bir nokta da, çocuklara oyun oynamak için fırsatlar sunulmasının önemidir. Bu amaçla eğitimcilerin, çocukların oyunlarını izleyerek, çocukların tercih ettikleri etkinliklere benzer hatta daha geliştirilmiş etkinlikler planlayabilecekleri belirtilmektedir (Ceglowsky, 1997). Eğitim programlarının çocuk açısından daha yararlı olabilmesi için, öğrenmeyi artırıcı ve zenginleştirici özelliği olan oyunun, programın temelini alınması gerekmektedir. Eğitimciler sınıf içi etkinliklerini planlarken oyunun bu özelliğinden yararlanmalıdırlar (Morrison, 1998). Konuyla ilgili birçok çalışma, çocuğun oyun dünyası, hayal dünyası ve gerçek dünyasının kavranmasının eğitimci için önemine dikkat çekmektedir. Çocukların bu farklı yaşam deneyimlerini kaynaştırarak çok farklı bilgi ve deneyimlerle beceri ve anlam geliştirebilmelerinin ancak eğitimcilerin bu alanda yeterince bilgi sahibi olmalarına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Wood ve Attfield, 1996; Ceglowsky, 1997).

Yukarıda sunulan kavramsal çerçeveyi destekler biçimde, günümüzde özellikle okul öncesi ve ilköğretim seviyelerinde, çocukların bilişsel gelişimleri ile paralel biçimde, yapılarının, kurallarının ve oynama amaçlarının değişmesi ve gelişmesiyle birlikte, oyunların öğretimde bir yöntem olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da oyunlarla öğretimin, modern öğretim yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Açıkgöz, 2003). Bakar, Tüzün ve Çağıltay (2010) teknoloji tabanlı bir eğitsel oyunun Türkiye’deki sınıf ortamlarında kullanımını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalarında, bilgisayar ve internet erişimi sebepli teknik, yoğun sınav ve öğretim programı gerektiren eğitim sistemi kaynaklı, son olarak da öğretmen ve öğrencilerin alışkanlık ve anlayışlarının ortaya çıkardığı bazı problemleri ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada da oyunun bir öğretim yöntemi olarak etkili biçimde kullanılabilmesinin sağlanabilmesi için, eğitim paydaşları arasında yer alan öğrencilerin oyuna ilişkin algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı “Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının, oyun tercihlerinin ve oyun oynama sebeplerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilerek, bu verilerin oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılma sürecine bir kaynak olacak biçimde yorumlanması” olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “İlköğretim 1-5. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenciler için oyun ne anlama gelmektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin; (a) oyun kavramına ilişkin algıları; (b) oyun oynama sebepleri; (c) tercih ettikleri oyun türleri sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının, oyun tercihlerinin ve oyun oynama sebeplerinin ortaya konulmasının ve elde edilen verilerin oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılma amacına desteleyici biçimde ele alınmasının amaçlandığı bu araştırma, ilköğretim 1-5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin oyun kavramına ilişkin algılarının ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen betimleyici bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarını, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelenmesine olanak veren bir araştırma yöntemi olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada, durum çalışması desenlerinden birisi olan “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya analiz birimi olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan araştırmada, ele alınan tek durum öğrencilerin oyun kavramına ilişkin görüşleridir. Çalışmada oyuna ilişkin algıları belirlenen öğrenciler birer analiz birimi olarak ele alınmıştır. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini; öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıf seviyeleri ve öğrencilerin cinsiyetleri oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla alt analiz birimlerinden (cinsiyetler ve sınıf seviyeleri) ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Karatay ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda 2009–2010 öğretim yılı bahar döneminde 1-5. sınıflarda öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilmekte ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin seçiminde, yaşına göre normal gelişim göstermek ve 7-11 yaşları arasında olmak ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler göz önüne alınarak, her sınıf seviyesinden 8'er kişi seçilmiş, bunlardan 4'ünün erkek, 4'ünün ise kız olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere uygun öğrenci seçimi için öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve velilerle görüşmeler yapılmış, çalışma grubunun belirlenmesinde bu verilerden yararlanılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin oyun kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinde “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003). Bu bağlamda, formun hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili literatür incelenmiş, oyun kavramına ilişkin algıları tanımlayabilecek unsurlar ortaya konulmuş ve bunlara ilişkin sorular hazırlanmıştır. Taslak form üç öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiş, öneriler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonucunda ortaya çıkan, öğrencilerin oyunu nasıl tanımladıklarını, hangi oyunları tercih ettiklerini, oyunlar hakkındaki deneyimlerini, oyunlara karşı duygularını ve oyunlarda cinsiyet faktörüne ilişkin düşüncelerini ortaya koymaya yönelik sekiz açık uçlu genel sorudan oluşan görüşme formu yarı yapılandırılmış nitelikte düzenlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar, görüşmeler başlamadan önce görüşme yapılacak öğrencilerin derslerinde bir ders saati dinleyici bir ders saati ise katılımcı olarak bulunmuşlardır. Böylece öğrencilerin araştırmacılarla yakınlaşmaları bunun sonucu olarak da güven ortamının sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmacılar her öğrenci ile birebir görüşmüştür. Görüşmeler, öğrencilerin kendi sınıflarında, ders dışı zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin rahat edebilmeleri için sınıf titizlikle düzenlenmiştir. Ses kayıt cihazı öğrencileri rahatsız etmeyecek biçimde yerleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında sınıfa giriş çıkışı önleyecek tedbirler alınmıştır. Her bir öğrenciyle yaklaşık 10 dakika sohbet edilerek rahatlamaları sağlanmıştır. Tamamen rahatladıklarına kanaat getirildikten sonra sorulara geçilmiştir. Görüşmeler yoluyla veri toplama işlemi 3 hafta sürmüştür. Verilerin toplanmasında öğrencilerin sınıf seviyeleri de göz önüne alınmıştır. Literatürde çocukların yaşları küçüldükçe, daha fazla yapılandırılmış ve sorumluluğun araştırmacıda olduğu ortamlarda daha rahat oldukları, yaşları ilerledikçe daha az yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan ve görüşmenin sorumluluğunun kendilerinde de olduğu görüşme ortamlarını tercih ettikleri belirtilmektedir (Morrison ve Anders, 2001). Yapılan görüşmelerde yukarıdaki temel prensip göz önüne alınmış küçük sınıflardaki görüşmelerin daha fazla yapılandırılması ve sorumluluğun daha fazla araştırmacılar tarafından üstlenilmesi yoluna gidilmiştir. İleri sınıflarda yapılan görüşmelerde ise öğrenciler açıklamalarında daha az yönlendirilmişlerdir. Tüm sınıf seviyelerinde, görüşmelerin doğal bir sohbet havasında geçmesine çalışılmakla birlikte, küçük sınıflarda bu doğallığın kaybolmamasına dikkat edilmek şartıyla daha fazla toparlayıcı geçişler yapılmaya çalışılmıştır. Yine küçük sınıflarda cesaretlendirici ve açıklayıcı ifadelerle ileri sınıflara göre daha fazla yer verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem kullanılarak toplanan verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinin doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulması amaçlanmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin kavramsal yapının önceden açık biçimde ortaya konulabilir olması betimsel analiz yönteminin seçilmesini etkileyen temel faktördür.

Creswell (2003) nitel araştırmalarda güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için en az iki stratejinin kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla, araştırmanın analiz süreci, Twycross ve Shields (2005) tarafından, güvenilirliği ve geçerliği sağlamada önemli görülen ve önerilen, süreci denetleme stratejisine bağlı olarak düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılan analiz süreci denetleme stratejisinin işlem

basamakları aşağıda verilmiştir: (1) Dijital kayıtlardan elde edilen veriler yazılı metinler haline getirilmiştir; (2) Elde edilen metinler, orijinal kayıtlar ve düzeltmelere göre yeniden kontrol edilmiştir; (3) Çözümleme ölçütleri kullanılarak veriler kodlanmıştır. Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacılar elde ettikleri verileri irdeleyerek, bu verileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışmışlardır. Kendi içerisinde anlamlı bir tutarlılık gösteren bu bölümler araştırmacılar tarafından isimlendirilmiştir. Böylelikle araştırmacılar elde ettikleri veriler arasından, anlamlı bir bölümü kodlarken o bölümdeki anlamı en iyi şekilde betimleyebilecek bir kavram bulmaya çalışmışlardır. Bu araştırmada “Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Çünkü araştırmada konusuna ilişkin literatürde yer alan herhangi bir kod listesine ulaşamamıştır; (4) Her bir bölümle ilgili toplananlar tekrar çözümlenmiş ve kodlamalar kontrol edilmiştir; (5) Elde edilen sonuçlar deneklerden elde edilen orijinal metinlerle karşılaştırılmıştır; (6) Elde edilen veriler ve ulaşılan yorumların sebepleri alanda uzman olan ve farklı alanlarda çalışan araştırmacılarla gözden geçirilmiştir; (7) Uzman olan ve olmayan araştırmacılar vasıtasıyla elde edilen bilginin türü ve miktarı incelenmiştir.

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan kodlamalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için ise araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için bulguların tamamı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmacıların nitel araştırmalarda güvenilirliği artırıcı çalışmalar olarak nitelendirdikleri ve önerdikleri, araştırmada ayrıntılı alıntılara yer verme yöntemi kullanılmış, bu şekilde çalışmanın niteliğinin artırılmasına çalışılmıştır (Twycross ve Shields, 2005). Katılımcılardan elde edilen bazı örnekler eksiksiz bir şekilde raporda sunulmuştur. Burada verilen cevapların genelini yansıtacak örneklerin araştırmaya alınmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca güvenilirliği artırıcı diğer bir yöntem olarak, herhangi bir olayın farklı araştırmacılar tarafından aynı anda incelenmesini temel alan ve araştırmacı çeşitlenmesini ifade eden “üçgenlemenin” de gerçekleştirilmesine çalışılmıştır (Roberts ve Priest, 2006). Bu amaçla, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, çeşitli boyutlarıyla araştırmayı incelemesi istenmiş, böylelikle bağımsız gözlemciler arasındaki uyumun sağlanması yoluyla, araştırmanın güvenilirliğinin artırılması konusunda önlemler alınması hedeflenmiştir. Görüşme verileri araştırmacı dışında iki öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı okunarak analiz edilmiştir. Hem araştırmacının hem de diğer uzmanların analizleri için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği, [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] şeklindeki güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, araştırmanın güvenirliliği, %90,63 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan güvenirlilik katsayısının %70’in üzerinde olması sebebiyle çalışma güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Uzman görüşlerinin alınması ile ayrıca çalışmanın geçerliğinin de artırılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde öğrenciler kodlarla tanımlanmıştır; örneğin (1-K-S) kodu, 1. sınıf öğrencisi, cinsiyeti kız ve adının baş harfi “S” olan bir öğrenciyi ifade etmektedir.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri maddeler halinde ele alınarak, bu alt problemlere ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### ***İlköğretim çağı çocuklarının (1-5. sınıflar) oyun kavramına ilişkin alguları sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?***

Öğrencilerin, oyunun ne olduğu sorusuna vermiş olduklarını cevapların sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Öğrencilerin oyun kavramına ilişkin algılama ifadeleri**

Sınıflar	Cinsiyet	Oyun kavramına ilişkin algısını belirtirken kullandığı asıl ifade	Kavramı ilişkin algısını belirtirken kullandığı destekleyici ifadeler
1. sınıf	Kız	Çocukların yaptıkları / işi	Eğlenceli şeyler
	Erkek	Eğlenceli şeyler	Çocukların yaptıkları / işi
2. sınıf	Kız	Eğlenceli şeyler	Çocukların yaptıkları / öğrenmek için yapılanlar
	Erkek	Çocukların yaptıkları / işi	-
3. sınıf	Kız	Çocukların yaptıkları	Eğlenceli şeyler
	Erkek	Eğlenceli şeyler	-
4. sınıf	Kız	Eğlenceli şeyler	Öğrenmek için yapılanlar
	Erkek	Eğlenceli şeyler	Vakit geçirmek için yapılanlar
5. sınıf	Kız	Eğlenceli şeyler	Öğrenmek için yapılanlar
	Erkek	Eğlenceli şeyler	-

Kendilerinden oyunu tanımlamaları istenen öğrencilerin, vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, sınıf seviyesi ve cinsiyet fark etmeksizin, araştırmanın çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilerin oyunu, çocukların yaptıkları, eğlenceli şeyler olarak tanımladıkları görülmektedir (Tablo 2). Öğrencilerin tanımlarında temel olarak vurgulanan, oyunun çocuklara ait bir etkinlik olduğudur. Bu sonuç, öğrencilerin yetişkinlerin oyunlarını yorumlamada kullandıkları temel ölçütlerden biri olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmeyen/düzenlenmeyen etkinlik yapılarını, kendi kuralları ve kendi oyun materyallerinin kullanımı dışında bir içeriği, eğlenceli bulmadıkları için oyun olarak kabul etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin çoğunluğunun, oyunu kendilerinin işi olarak görmeleri bulgusunu, daha detaylı olarak incelemek amacıyla kendilerine yetişkinlerin oyun adı altında gerçekleştirdikleri etkinlikler hakkındaki düşünceleri sorulmuştur (Tablo 3).

**Tablo 3: Öğrencilerin çocukluk ve yetişkinlikle ilgili oyun algıları**

Sınıflar	Cinsiyet	Yetişkinlerin Etkinlikleri Oyun mudur?	Neden?	Sen büyüyünce oynayacak mısın? - Ne zamana kadar oynayacaksınız?
1. sınıf	Kız	Hayır	-	Evet - Anne oluncaya kadar.
	Erkek	Hayır	-	Hayır
2. sınıf	Kız	Hayır	Oyun malzemeleri farklı, sıkıcı	Hayır
	Erkek	Hayır	-	Evet - 7. sınıfa kadar.
3. sınıf	Kız	Hayır	Oynadıkları şeyler farklı,	Hayır
	Erkek	Hayır	-	Evet - Baba oluncaya kadar.
4. sınıf	Kız	Hayır	Yaptıkları sıkıcı	Hayır
	Erkek	Hayır	Gerçekten oynamıyorlar	Hayır
5. sınıf	Kız	Hayır	-	Hayır
	Erkek	Hayır	-	Hayır

Kendilerine yetişkinlerin oyun adı altında gerçekleştirdikleri bazı etkinliklerin oyun olup olmadığı sorulan öğrencilerin tamamı bunların oyun olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 3). Ancak neden böyle düşündükleri sorulan öğrencilerden çok azı bunun sebebini açıklayabilmiştir. Bunun sebebini, çocukların oyun kavramına ilişkin algıları ile yetişkinlerin oyunlarının özelliklerine yönelik düşünceleri arasında bağ kuramamaları olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte çocukların kurallı oyun evresinde bulunmamalarının yetişkin oyunlarını oyun olarak kabul etmemelerinin sebebi olarak düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin ve yetişkinlerin gerçekleştirdiği etkinliklerin özelliklerini tam olarak ortaya koyamadıkları için bir karşılaştırma yapamadıkları da söylenebilir. Tablo 3'deki veriler öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ışığında değerlendirilecek olunursa, çocukların, düğünde oynamanın ya da kağıt/tavla/okey vb. oynamanın, kendi oyunlarının birbirinden farklı olduğunu düşünmekte oldukları fakat sebebini tam olarak açıklayamadıkları söylenebilir. Bu durum, yetişkinlerin oyunu neden oynadıklarını anlayamadıkları ve kendileri ile aynı amaçla bu etkinlikleri gerçekleştirmedikleri için bunların oyun olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak büyüklerin oyun aracı olarak kullandıkları materyallerin farklı olmasının da bu etkinlikleri tanımlamada güçlük oluşturduğu görülmüştür. Sonuç olarak çocukların sınıf seviyesi ve cinsiyet fark etmeksizin, kendi oyunları ile yetişkinlere ait benzer durumlar arasındaki ilişkiyi tam olarak tanımlayamadıklarını söylemek mümkündür.

Ayrıca yine Tablo 3'de öğrencilerin neredeyse tamamının büyüyünce oyun oynamayı bırakacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Büyük olma ölçüsü olarak evlenme ve çocuk sahibi olmayı kabul etmektedir.

Buna ek olara çocukların neredeyse tamamının aslında büyükleriyle oynamak istediklerini, büyüklerin onlarla oynamak istemediklerini düşünmektedirler. Bu durumda çocukların oyun oynamayı bırakma zamanı olarak belirlemiş oldukları anne ya da baba olma ölçütünü de açıklayıcı nitelikte olduğu düşünülebilir. Öğrenciler kendilerine model olarak belirledikleri ebeveynlerinin kendileriyle oynamama durumunu, kendi hayatlarına yansıtmakta, kendilerinin de ebeveyn olduklarında oyunu bırakmaları gerektiğini düşünmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, yetişkin oyunlarını değerlendirmeye yönelik verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir.

(1-K-S) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Büyükler oyun oynar mı?** Hayır. *Bazen gençler, evlenmemiş gençler top oynuyor, Sen büyüyünce oyun oynayacak mısın? Evet, ama anne olunca oynamayacağım, Baban oyun oynar mı? Babam oyun oynamaz, işe gider, eve gelir, ekmeğini yer, televizyon seyredir. Sen babanla oynamak ister misin? Evet, ama benim oyunlarımı o oynamıyor. Sıkıcı oluyor onun için...*

(2-K-A) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Büyükler oyun oynarlar mı?** Hayır. **Kâğıt/tavla/okey vb oynamak sence oyun mudur?** Oyun değildir. **Neden? Fark var mı?** Var, onlar kart oynuyor ama biz kart oynamıyoruz, oyunlar oynuyoruz, onlar kart oynuyor. *Hep aynı şey sıkıcı... Kumar dinimizce haram...*

(4-E-A) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Büyükler oyun oynarlar mı?** Hayır. **Tiyatro oyunu ile futbol oyunu arasında fark var mı? / Fark Ne?** Var, İnsanlar kendileri canlandırıyorlar, Futbolda biz kendimiz oynuyoruz. **Düğünlerde oynanır, oyun oynanır fark ne?** Fark yok galiba ya, **Düğünde neden oynanır?** Gelenek görenek galiba...

Araştırmada öğrencilerin, oyun kavramına ilişkin algılarını daha detaylı biçimde ortaya koyabilmek için kendilerine sorulan diğer bir soru da okulda gerçekleştirdikleri etkinlikleri oyun olarak değerlendirip değerlendirmedikleri ve bu düşüncelerinin sebepleridir. Öğrencilerin bu konudaki ifadelerine ait veriler Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Öğrencilerin okuldaki oyun etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri

Sınıflar	Cinsiyet	Okul Etkinlikleri Oyun mudur?	Neden?
1. sınıf	Kız	Hayır	Okulda ders çalışılır. Etkinlikler sıkıcı.
	Erkek	Hayır	Okulda ders çalışılır.
2. sınıf	Kız	Hayır	Okulda ders çalışılır. Etkinlikler sıkıcı. Yarışma türünde.
	Erkek	Hayır	Okulda ders çalışılır.
3. sınıf	Kız	Hayır	Okulda ders çalışılır.
	Erkek	Hayır	Okulda ders çalışılır. Etkinlikler sadece sınıfta. Sıkıcı.
4. sınıf	Kız	Hayır	Okulda ders çalışılır. Sıkıcı. Hep aynı türde, yarışma
	Erkek	Hayır	Okulda ders çalışılır.
5. sınıf	Kız	Hayır	Okulda ders çalışılır. Etkinlikler yarışma türünde.
	Erkek	Hayır	Okulda ders çalışılır. Bizim dediklerimiz olmuyor.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin hiç birinin okuldaki etkinlikleri oyun olarak değerlendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4). Bu bulgu araştırmanın problemi açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki etkinlikleri oyun olarak değerlendirmemelerinin sebeplerinin ise öncelikle bu etkinliklerin sıkıcı, tek tip ve daha çok yarışmaya dayalı olması, özellikle kızların bu rekabetçi ortamdan rahatsız olmaları, erkeklerin de sürekli problem çözmeye dayalı bu yarışma ortamından sıkılmaları olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ifadeleri değerlendirildiğinde okul etkinliklerinin, daha çok öğretmen kontrolünde ve yönetiminde gerçekleştirilmesinin, problem çözüme vb. doğrudan dersle ilgili içerikleri, öğrencileri rahatsız edecek, oyunun etkisinden uzaklaştıracak düzeyde barındırması gibi sebeplerden öğrenciler tarafından oyun olarak değerlendirilmemesinin sebepleri olarak yorumlanabilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, okuldaki oyunları değerlendirmeye yönelik verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir.

2-K-A kodlu öğrencinin, vermiş olduğu cevaplar; **Okulda oyun oynuyor musun?** Hayır, *okulda ders çalışıyoruz. Ders çalışırken yoruluyoruz. Bizim istediğimiz oyunlar oynanmıyor ki derslerde.. Öğretmenimiz ders çalıştırıyor bize. Öğreniyoruz. Derslerden sıkılınca teneffüslerde oyun oynuyoruz. Ne tür oyunlar oynanıyor derslerde? Yarışma yapıyoruz. Öğretmen gruplara ayırır. Sorular sorar. Bilen kazanır. Sevmiyor musun bu yarışmaları? Bazen severim, ama kazanamadığım zamanlar sevmem. Öğretmen yarışmayı bitirince en çok bilen kazanır.*

(4-E-A) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Okulda oyun oynuyor musun? Teneffüslerde... Peki derslerde? Derste oyun zevkli değil Neden? Dersler zor? Öğretmen dışarı çıkarmıyor derslerde. Sınıfta koşmıyoruz. Hem gürültü oluyor, hem toz kalkıyor. Sevdiğim arkadaşlarımla oynayamıyorum.**

*Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi*

*Öğretmenin seçtikleriyle oynuyorum. Oturarak oyun oynanmaz zaten. Derslerde hiç oyun oynamıyor musunuz? Pek oynamayız, bazen yarışma yaparız? Ama bazen yarışmaya katılmak sıkıcı oluyor. Çünkü devamlı problem çözüyoruz. Daha fazla çözen kazanır. Ben pek iyi çözemiyorum bazılarını...*

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkındaki düşüncelerinin cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Öğrencilerin cinsiyete göre oyun tercihlerine ilişkin görüşleri**

Sınıflar	Cinsiyet	Kızlar mı, Erkekler mi?	Neden
1. sınıf	Kız	Kızlarla da erkeklerle de (erkeklerle daha az)	Erkekler evcilik oynamıyor. Çünkü onlar erkek.
	Erkek	Erkeklerle	Mızıkçılar, oynamayı sevmiyorlar
2. sınıf	Kız	Daha çok kızlarla	Erkekler mızıkçılar
	Erkek	Erkeklerle	Oyunlar farklı
3. sınıf	Kız	Kızlarla	Erkekleri sevmiyorum
	Erkek	Erkeklerle	Erkekler daha canlı, kızlar mızıkçı
4. sınıf	Kız	Kızlarla	Erkekler erkeklerle oynuyor
	Erkek	Erkeklerle	Mızıkçılar, oyunlar farklı
5. sınıf	Kız	Kızlarla	Kızlar samimi, erkekler kaba
	Erkek	Erkeklerle	Oyunlar Farklı

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin neredeyse tamamının, sınıf seviyeleri ve cinsiyetleri fark etmeksizin, cinsiyet ve oyun arasındaki ilişki hakkındaki düşüncelerinin benzer olduğu görülmektedir. Tüm sınıf seviyelerinde, öğrencilerin büyük bir çoğunlukla hemcinsleri ile oyun oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum küçük sınıflarda biraz daha esnek iken, sınıflar ilerledikçe giderek katılaşmaktadır. Karşı cinsle oyun oynamamanın en çok öne sürülen sebebi, mızıkçı olmaları ve her iki cinsiyete atfedilen oyunlarının farklı olmasıdır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde cinsiyete yönelik kalıp yargıların oyun arkadaşlarının seçiminde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Erkekler kızların mızıkçı olduklarını, kızlar ise erkeklerin kaba olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca kızların bir kısmının da erkeklerin oyunlarının farklı olduğunu, o yüzden kendilerinin oynayamayacaklarını belirtmesi bu yorumu destekleyici nitelikte görülmektedirler. Öğrencilerin, kızlarla mı yoksa erkeklerle mi oyun oynadıklarına ilişkin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir.

(2-K-B) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Kızlarla mı yoksa erkeklerle mi oyun oynarsın?** *Kızlarla oynarım. Neden? Kızlar arkadaşlarım benim, çok severim kızları. Erkeklerle bazen oynuyorum ama fazla oynamıyorum. Çünkü erkekler başka bir şey oynarlar, biz başka bir şey oynarız. Erkekler futbol oynar, maç oynar biz oyun oynarız. Bazen erkekler de bizimle oynar.*

(5-E-S) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Kızlarla mı yoksa erkeklerle mi oyun oynarsın?** *Erkeklerle oynamayı severim. Neden? Kızlarla ben oynamam. Neden? Erkeklerle alıştığım için kızlarla oynayamam. Kızlar ebelemece oynar, biz top oynarız. Sen ip atlar mısın? Atlayamam İstersen atlarsın? Atlamam. Kızlar kendi aralarında iyi anlaşır erkekler kendi aralarında. Neden? Herhalde erkek oldukları için.*

Yukarıda verilen görüşme örneklerinde, öğrencilerin karşı cinsle oyun oynamamalarının sebeplerini tam olarak açıklayamadıkları görülmektedir. Her iki taraf da birbirlerini mızıkçılıkla suçlamaktadır. (2-K-B) kodlu öğrencinin “*Erkekler futbol oynar, maç oynar biz oyun oynarız*” şeklindeki sözü deneklerin karşı cinsin oynadıklarını oyun olarak kabul etmedikleri şeklinde anlaşılmaktadır. (5-E-S) kodlu öğrencinin ip atlamayı şiddetle reddetmesinin ise oyuna yönelik kalıp yargıların etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, tercih ettikleri oyuncakların hangileri olduğu ve karşı cinsin bu oyuncaklarla oynayıp oynayamaması hakkındaki düşüncelerinin, cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6:** Karşı Cinsin Oyuncak Tercihlerine İlişkin Düşünceler

Sınıflar	Cinsiyet	Kızlar / Erkekler hangi oyuncak?	Karşı Cins Oynayabilir mi?
1. sınıf	Kız	Kızlar bebeklerle, Erkekler araba, kamyon, greyder	Hayır
	Erkek	Kızlar tabaklarla, Erkekler kamyonla, arabayla, askerlerle	Hayır
2. sınıf	Kız	Kızlar bebeklerle, mutfak oyuncakları ile, Erkekler küçükken bebekle oynar Büyüyünce lego, top ve savaş oyuncaklarıyla	Hayır
	Erkek	Kızlar bebeklerle, tabaklarla, Erkekler arabayla, topla	Hayır
3. sınıf	Kız	Kızlar bebeklerle, Erkekler araba, kamyon	Hayır
	Erkek	Kızlar bebeklerle, Erkekler trenle, kamyonla, arabayla, yapbozla, tabanca	Hayır
4. sınıf	Kız	Kızlar tabaklarla, Erkekler arabayla, yap bozla	Hayır
	Erkek	Kızlar bebeklerle, arabalarla, Erkekler topla	Hayır
5. sınıf	Kız	Kızlar bebekle, yemek yapılan oyuncaklarla, Erkekler topla, silahla	Hayır
	Erkek	Kızlar bebekle, Erkekler topla, silahla, kumla	Hayır

Tablo 6 incelendiğinde, kızların oynadığı oyuncakların sınıf seviyelerine göre değişiklik göstermediği görülmektedir. Kızlar daha çok evcilik oyunu olarak tanımladıkları oyunun gerektirdiği malzemeler ile oynamaktadırlar. Erkeklerin oynadığı oyuncaklar ise, kızlarınkilere göre daha fazla çeşitlilik göstermekle birlikte sonuçlar, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin literatürde de belirtildiği gibi, buldukları yaşlardaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerine uygun olan sembolik oyunları oynayabilmek için kullanabilecekleri oyuncakları, cinsiyetin de etkisiyle tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kızların oynadıkları oyuncaklarla erkekler ya da erkeklerin oynadıkları oyuncaklarla kızlar oynayabilir mi? sorusuna öğrencilerin tamamı “hayır” cevabını vermişlerdir. Bu durum da cinsiyete ilişkin kalıp yargıların oyuncak seçiminde de etkiliğini göstermektedir. Bununla birlikte oyuncak tercihlerinin, kullandıkları oyun alanlarının türünde de belirleyici bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle daha ileri sınıflardaki erkeklerin topla oynanan oyunlara yönelerek daha geniş mekânları oyun alanı olarak kullanmaya başladıkları düşünülebilir. Öğrencilerin, oyuncak seçimi ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla sorulan sorulara verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir.

(2-K-A) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Hangi oyuncakların var? Bebeklerim var, ağlar bebeğim var, bir tane yapbozum var, arabam var, büyük, bir tane de büyük bir şeyim var, vuruyorsun ona gidiyor, bir tane de balığım var. Kızlar arabayla oynar mı? Abimin o araba, büyük, herkesi alıyor biz de biniyoruz, abim bizi sürüyor. Kızlar hangi oyuncaklarla oynarlar? Kızlar bebeklerle oynuyor. Ama bazen küçük erkekler de oynayabiliyor. Mesela benim kardeşim oynuyor.**

(4-E-A) kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar; **Hangi oyuncakların var? Tren var, teyzem aldıydı, öğretmen o da İstanbul’da. O tren dönüyor. Yapbozlar var, evler yapıyorum, arabalar yapıyorum. Tabancam var. Kızlar tabancayla oynar mı? Hayır Neden? Tabanca erkek işidir bence. Sen bebekle oynar mısın? Kardeşimle oynarım, yeğenimle oynarım. Oyuncak bebekle? Hayır. Kızlar hangi oyuncaklarla oynar? Bebeklerle, arabalarla oynar. Sen bunlarla oynar mısın? Bebekle oynamam Neden? İnsanların özellikleri farklı... Arabalarla ufak erkekler oynar.**

**İlköğretim 1–5. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin oyun oynama sebepleri sınıf seviyelerine ve cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyun oynama sebeplerinin cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** Oyun Oynama Sebepleri

Sınıflar	Cinsiyet	Oyun Neden Oynanır?*	Kuramsal Kategori**
1. sınıf	Kız	Dersler sıkı, dinlenmek için	Dinlenme/ Enerji Kazanma
	Erkek	Zevk, eğlenmek için	Psikoanalitik
2. sınıf	Kız	Dersler sıkıcı, rahatlamak, zevk için,	Dinlenme/ Enerji Kazanma
	Erkek	Zevk, dinlenmek, eğlenmek için	Dinlenme/ Enerji Kazanma
3. sınıf	Kız	Zevk, yeni şeyler yapmak, eğlenmek için,	Psikoanalitik
	Erkek	Zevk, neşelenmek, eğlenmek için	Psikoanalitik
4. sınıf	Kız	Zevk, paylaşmak, eğlenmek için	Sosyo-kültürel
	Erkek	Zevk, Sorumluluk almak için	Sosyo-kültürel
5. sınıf	Kız	Zevk, vakit geçirmek, eğlenmek için	Psikoanalitik
	Erkek	Zevk, kazanmak, eğlenmek için	Psikoanalitik

Not: \* Bu sütunda çocukların kendi ifadeleri kullanılmıştır.

\*\* Öğrencilerin çoğunluğunun vermiş olduğu cevapları açıklayan oyun kuramı.

## Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, neden oyun oynadıkları hakkında sorulan sorulara verdikleri cevapların sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre çok fazla değişiklik göstermediği görülmektedir. Öğrenciler genel olarak tüm sınıf seviyelerinde, oyunu zevk aldıkları ve eğlendikleri için oynamaktadırlar.

Bununla birlikte 1. ve 2. sınıfta öğrenim görmekte olan, kız çocuklarının neredeyse tamamının, oyun oynamada ki amaçlarının klasik kuramlardan, dinlenme ve enerji kazanma kuramı ile açıklanabileceğini söylemek mümkündür. İlerleyen sınıflardaki kız öğrencilerin oyun oynamadaki amaçları ise psikoanalitik ve sosyo-kültürel kuramlarla ortaya koyulan oyun oynama amaçları ile paralellik göstermektedirler. Bu sınıflarda bulunan kız öğrenciler, yeni şeyler öğrenmede oyunu kullanmakta, bu amaçla sembolik transferler gerçekleştirmeyi tercih etmektedirler. Bu durum erkek öğrenciler için de benzerlik göstermektedir. Küçük sınıflardaki erkek öğrencilerin, kız öğrencilerde olduğu gibi oyunu çalışma için yeniden enerji toplama aracı olarak gördüklerini belirtmek mümkündür. 4. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin çoğunluğunun zevkle beraber sorumluluk kavramını da oyun oynama sebepleri arasında göstermesi, çocuğun birey olarak toplum içinde yer alma çabalarına ilişkin denemelere girişmesi olarak yorumlanabilir. 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin çoğunluğunun psikoanalitik kuramın açıkladığı gibi öz güven kazanmak için gerekli fiziksel ve sosyal becerileri kazanma, istek ve ihtiyaçlarını yansıtmaya amacıyla oyun oynadıkları düşünülebilir.

### İlköğretim 1-5. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, tercih ettikleri oyun türleri, sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tercih ettikleri oyun türlerinin cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Tercih Edilen Oyun Türleri**

Sınıflar	C	Oyunlar*	Kategori
1. sınıf	Kız	Evcilik oynarım. sek sek, ip atlama, çizgi oyunu, yakalamaca	Çoğunluk sembolik, daha azı basit kurallı oyunlar
	Erkek	Top oynarım, askercilik – savaş oyunu	Çoğunluk basit kurallı oyunlar, daha azı sembolik oyunlar
2. sınıf	Kız	Evcilik, öğretmencilik, doktorculuk, yakalamaca, ip atlama, sek sek, çizgi	Sembolik ve basit kurallı oyunlar
	Erkek	Top oynama, top sektirmece, telefon oyunları, bilgisayar oyunları	Basit kurallı oyunlar ve simülasyon temelli teknolojik oyunlar
3. sınıf	Kız	Evcilik, öğretmencilik, isim şehir, saklambaç, bilgisayar oyunları	Çoğunluk basit kurallı oyunlar, daha azı sembolik
	Erkek	Futbol, el öptürmece, bilgisayar oyunları	Basit kurallı oyunlar ve simülasyon temelli teknolojik oyunlar
4. sınıf	Kız	Saklambaç, yakalamaç, don-ateş, bilgisayar oyunları	Basit kurallı oyunlar ve beceri geliştirmeye dayalı teknolojik oyunlar
	Erkek	Futbol, bilgisayar oyunları	Kurallı oyunlar ve simülasyon temelli teknolojik oyunlar
5. sınıf	Kız	İp atlama, voleybol, bilgisayar oyunları	Kurallı oyunlar ve beceri geliştirmeye dayalı simülasyon temelli teknolojik oyunlar
	Erkek	Maç yaparız, basketbol, bilgisayar oyunları	Kurallı oyunlar ve simülasyon temelli teknolojik oyunlar

Not: \* Bu sütunda çocukların kendi ifadeleri kullanılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tercih ettikleri oyun türlerinin, çok fazla olmamakla birlikte değişim gösterdiği görülmektedir. 1. sınıf seviyesinde, özellikle kızların oynadığı oyunların çoğunlukla sembolik oyunlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler, evcilik, öğretmencilik ve doktorculuk gibi başka birinin rolünü üstlendikleri oyunları tercih etmektedirler. Bu sınıf seviyesinde kız öğrencilerin daha azının ise sek sek, ip atlama, çizgi oyunu vb. çok basit kurallarla oynanabilen kurallı oyunları tercih ettikleri görülmektedir. 2. sınıftan itibaren ise öğrencilerin sembolik oyunların yerine basit kuralları gerektiren, kurallı oyunları tercih ettikleri görülmektedir. 1. ve 2. sınıftaki erkek öğrenciler top oynadıklarını belirtirlerken, 3. sınıftan itibaren “top oynama” teriminin yerini “futbol oynamaya” bıraktığı görülmektedir. Bu sınıf seviyesinde çocukların futbol oynadıklarını söylemeleri, yaptıkları işi daha önemli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. 3. sınıftan sonraki dönemlerde tercih edilen oyunların yaşın ilerlemesine paralel biçimde karmaşıklaştığı görülmektedir. Örneğin, futbol yerini basketbola bırakmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlköğretim çağı çocuklarının (1-5. sınıflar) oyun kavramına ilişkin algıları sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna dair elde edilen araştırma bulguları incelendiğinde özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, ilköğretim çağı çocuklarının her hangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar vermede kullandıkları temel ölçütün “eğlenmek” olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç Miller ve Kuhaneck (2008) tarafından ortaya konulan oyun seçimi için dinamik teoriyi destekler niteliktedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler vermiş oldukları cevaplarda sıklıkla oyunu eğlenmek için oynadıklarını, derslerdeki faaliyetleri ise eğlenceli bulmadıkları için oyun olarak kabul etmediklerini belirtmektedirler. Burada kullanılan “eğlenmek” kavramının göreceli bir kavram olduğunu ve her bölgenin kendisine ait sosyo-ekonomik, kültürel, tarihi vb. pek çok ögenin o bölgeye ait eğlenme kavramını tanımlamada etkili olacağını söylemek mümkündür. Bu yüzden hangi oyunun hangi eğitimsel amaçları karşılayacağını belirlemek mümkün olsa da bu oyunların tüm çocuklar için eğlenceli, dolayısıyla tüm çocuklar tarafından tercih edilen, oyunun tanımında sıklıkla yer verildiği biçimde her toplumun haz ve eğlenme duygularının harekete geçiren etkinlikler olacağını iddia etmek mümkün olmayacaktır. Bu bakımdan öğretmenler öncelikle görev yaptıkları bölgenin eğlenme anlayışını gözden geçirerek, öğrencilerin gerçekten eğlenebilecekleri oyunları eğitsel amaçlı kullanmalı ve düzenlemelidirler.

Literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları, çocukların ilgisini çeken herhangi bir etkinliği ya da çalışmayı oyun olarak algılayabildiklerini, bunun aksine ilgisini çekmeyen, yetişkin tarafından dayatılan, kendi seçimi olmayan ve kontrolün kendisinde bulunmadığı oyunları da oyun olarak değil çalışma olarak tanımladıklarını göstermektedir (Whitehead, 1980). Bu çalışmada yer alan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde literatüre paralel biçimde oyunun sıkıcılıktan uzaklaştırılması için ders olmaktan çıkarılması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu amaçla öğretmen, en temel ve akademik olarak önemli bir içeriği hedeflemeli ve oyunu bu içerik üzerine kurgulamalıdır. Bir başka deyişle oyunun içerisinde akademik içerik gizlenmeli, oyunun öğrencilere cazip gelen yönleri ön planda olmalıdır. Öğrenciler, çok sayıda problem çözmelerini gerektiren yarışma türü etkinliklerin sıkıcı olduğunu, bunların oyun olmadığını sıklıkla ifade etmektedirler. Bu bakımdan ilgili konunun tamamının oyun içerisinde verilmesi değil, oyun yoluyla en genel ve temel anlayışın, öğrencilerin deneyimlere dayalı olarak, keşfetme esasında sağlanması gerekmektedir. Oyuna katılımın zorunluluk olmaktan çıkarılması ve cazibe merkezi haline getirilmesi yoluyla katılımın sağlanması, bununla birlikte oyunun her aşamasında öğrencilere oyunu yeniden yapılandırmaları için fırsatlar verilmesi yoluyla öğrencilerin ders ortamlarında oyuna katılımları artırılabilir.

Araştırma bulguları arasında, derslerde oyun oynanamayacağını belirten çocukların bunun nedeni olarak ortaya koydukları cevaplar içerisinde göze çarpan diğer bir ifade ise dersleri ve derste yapılan etkinlikleri öğretmenin yönetmesidir. Çocuklar öğretmenin kontrolünde, kuralları ve sonucu öğretmenin belirlediği ortamları, oyun olarak kabul etmemektedirler. Araştırmanın bu bulgusu yine literatürdeki çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Driscoll ve Nagel (2002), oyun ve çalışma arasındaki farkları belirlemeye yönelik çalışmalarında, okul etkinliklerinin ya da çalışmaların öğretmen temelli etkinlikler, oyunda ise öğretmen katılımının az olduğu, çocuk merkezli etkinlikler olduklarını belirtmektedirler. Benzer bir çalışmada Wing (1995), özellikle küçük sınıflardaki öğrencilerin derslerdeki etkinlikleri oyun olarak tanımlamadıklarını, çalışma olarak nitelendirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacı, çocukların bu sınıflamada, ancak kendi seçimlerine bırakılan ve kendileri tarafından yönetilen etkinlikleri oyun olarak kabul ettiklerini, zorunlu ve öğretmen tarafından yönetilenleri ise çalışma olarak tanımladıklarını belirtmektedir. İnal ve diğerleri (2005) tarafından Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada da, çocukların oyunun bileşenlerini kolaylıkla düzenleyip kontrol edebildikleri, karakterleri kendilerinin seçebildikleri oyunları daha çok sevdiklerini belirtilmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların da bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Yine çocukların vermiş oldukları cevaplardan derslerde yanlış yapmaktan çekindiklerini, bu tip etkinlikleri, stresli ve rekabet gerektiren durumlar olarak değerlendirdiklerini dolayısıyla oyun olarak kabul etmediklerini söylemek mümkündür. Aslında oyunda yanlış yapma diye bir durum söz konusu değildir. Öğrenciler oyun oynarlarken başarısız olmaktan korkmamakta, bu sebeple değişik denemeler yapmaktan çekinmemektedirler. Oyunda odaklanılan sonuçtan çok, oyun oynama esnasındaki eğlenceli süreçtir. Öğrencilerin çalışma olarak değerlendirdikleri durumlarda ise önemli olan sonuçtur bu durum öğrencilerde başarı ya da başarısızlık gerginliğe sebep olabilmektedir (Driscoll ve Nagel, 2002). Bu durumda öğretmenlerin oyunlarda rekabetin sınırlarını iyi belirlemeleri ve yönetmeleri gerektiğini söylemek gerekmektedir. Bu amaçla, öncelikle oyunların ödüle dayalı tasarlanmamasının etkili olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin başarısız olmaktan korkmayacakları sınıf atmosferleri yaratılmalıdır.

## *Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi*

Dersteki faaliyetleri oyun olarak kabul etmeyen öğrencilerden bir kısmının da bu durum için gerekçesi, derslerin her zaman sınıf içerisinde gerçekleştirilmesi, oyunların ise dışarıda oynanmasının gerekliliğidir. Bu da özellikle erkek öğrencilerin oyun seçiminde daha geniş ve açık alanları tercih etmeleri ve oyun olarak nitelendirdikleri faaliyetlerin bu alanlar için uygun olması sebebiyle olabilir (Singer, 1973; McLoyd, 1980). Bu bakımdan sınıf dışı etkinliklerin artırılmasının uygun olacağını söylemek doğru olacaktır.

Araştırma bulguları ayrıca öğrencilerin oyunu çocuklara ait bir etkinlik olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Nitekim literatürde oyunun çocukların öncelikli ve en önemli işleri olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Bundy, 1997; Parham & Primeau, 1997). Oyunu kendilerine ait olarak gören çocuklar yetişkinlerin de oyun oynayabileceklerini düşünmemektedirler. Bunun sebebini tam olarak açıklayamasalar da temelinde öğrencilerin oyunu yukarıda da belirtildiği gibi çocukların işi olarak görmesi yatmaktadır. Ayrıca çocukların büyüklerin yaptıkları ve oyun olarak nitelendirdikleri şeyleri de oyun olarak kabul etmemektedirler. Çocuklar oynamak şeklinde tanımlanan fakat içeriği farklı olan kavramların (tiyatro, kumar vb.) tam olarak oyun olmadığını farkındadırlar fakat bunların kendi oyunlarından farkını ayırt edememektedirler. Kendi oyunlarıyla benzer özellikleri söylendiğinde bunları oyun olarak kabul etmekte, biraz düşündükten sonra ise reddetmektedirler. Bunun da Miller ve Kuhaneck (2008) tarafından ortaya konulan dinamik kuramın temelini oluşturan eğlenme faktörünün göreceliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Sözü edilen dinamik kuram oyun seçimini, seçime etki eden özelliklerle, oyunun asıl amacı olan eğlenme faktörü arasındaki ilişki olarak tanımlamaktadır. Çocuklar da büyüklerin oyunlarını eğlenceli bulmadıkları için onların eğlenceli buldukları ve seçtikleri oyunları, oyun olarak kabul etmemektedirler. Bu durumu sıklıkla ifadelerine yansıtılmaktadırlar. Ayrıca büyüklere ait olarak düşündükleri oyunların amaçları ile kendi amaçlarının farklılaşması da bunları oyun olarak kabul etmemelerinin diğer bir sebebi olabilir (Isenberg ve Jalongo, 2001). Çocukların oyuna ilişkin yaşa ve bilişsel gelişime dayalı farklılaşmaları anlayamamaları da büyüklerin oyunlarını açıklayamamalarının diğer bir sebebi olabilir (Flavell ve diğerleri, 2002; Pierce, 2000; Piaget, 1962).

Araştırmaya katılan öğrenciler etraflarında büyüklerin de oyun oynadıklarını görmekte ama bunu neden yaptıklarını bilmemektedirler. Kendilerinin de büyüyünce oyun oynamayacaklarını belirtmektedirler. Burada çocuklar büyüme kavramını “evlenme” veya “çocuk sahibi olma” şeklinde algılamaktadırlar. Çocuklar büyüdüklerinde gerçek hayata başlayacaklarını düşünmekte ve ifade etmektedirler. Bu da oyunun amacını açıklamaya yönelik klasik kuramların toplumdaki etkisini gösteren başka bir durum olarak değerlendirilebilir (Isenberg ve Jalongo, 2001). Buna ek olarak çocukların büyük bir çoğunluğunun aslında büyükleriyle oyun oynamak istedikleri de görülmüştür. Ancak onlar, büyükler kendi oyunlarını oynadıkları zaman bu etkinliği oyun oynama olarak nitelendirmektedirler. Bu durumda, oyunun bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi için yetişkinlerin kendilerinde bazı düzenlemeler yapmaları gerektiği söylenebilir. Öncelikle çocukların oyunlarının içeriğine ya da oyun kurallarına müdahalelerden kaçınılması, onların oyunlarında sadece katılımcı olarak yer alınması gerektiğini söylemek mümkündür. Buna ek olarak hem ailelerin hem de öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılırlarken sağlamaları gereken iki temel oyun ortamından bahsedilebilir; (a) yetişkinlerin çocukların oyunlarına doğrudan katılmadan oynadıkları, bu şekilde çocukların yetişkinleri gözlemleyerek onların davranışlarını model aldıkları “paralel oyun ortamları” ve (b) çocukların yetişkinleri oyuna davet ettiklerinde, onların oyunlarını zenginleştirilmesine yardımcı olma fırsatı veren “birlikte oyun ortamları”. Her iki ortamda da yetişkinler çocukların oyunlarına müdahale konusunda çok dikkatli olmalı, mümkün olduğunca müdahaleden kaçınmalıdır (Driscoll ve Nagel, 2002). Yetişkinin oyuna katılımı esnasında çocukların onu izledikleri, eğer çocuk oyunlarına katılım isteniyorsa, onlarla oynadığı için mutlu olduğunu, oynamanın yetişkin için de bir mutluluk kaynağı olduğunu hissettirmenin önemli bir nokta olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet ve oyun arasındaki ilişkiye yönelik düşünceleri incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının, sınıf seviyesi fark etmeksizin, büyük bir çoğunlukla hemcinsleri ile oyun oynamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum küçük sınıflarda biraz daha esnek iken, sınıflar ilerledikçe giderek katılaşmaktadır. Karşı cinsle oyun oynamamanın en çok öne sürülen sebebi, mızıkçı olmaları ve bir cinsiyete ait olduğunu düşündükleri oyunları diğer cinsiyette olanların oynayamayacak olmalarıdır. Benzer durum oyuncak seçiminde de söz konusudur. Erkek ve kızların oyuncakları bellidir ve diğer cinsiyetten olanlar bu oyuncaklarla oynayamazlar. Kızlar daha çok evcilik oyunu olarak tanımladıkları oyunun gerektirdiği malzemeler ile oynamaktadırlar. Kızların oynadıkları oyuncaklar mutfak malzemeleri ve bebekler olarak tespit edilmiştir. Erkeklerin oynadığı oyuncakların, kızlarınkilere göre daha fazla çeşitlilik gösterdiği belirtilmektedir. Erkeklerin oynadıkları oyuncaklar ise araba, kamyon, greyder, tren, yap-boz, tabanca ve top olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin oyuncak seçimleri literatürde belirtilen cinsiyetlere göre oyuncak sınıflandırmalarına da paralellik göstermektedir (Fein, 1981; Pellegrini, 1992). Araştırma bulguları

özellikle büyük sınıflardaki erkek öğrencilerin büyük bir sıklıkla kızlara ait olduğunu düşündükleri oyun ve oyuncakları kesinlikle reddettiklerini göstermektedir. Bu durum Thorne (1993)'ün araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Thorne (1993) İlkokul 2. sınıftaki erkek çocukların nadiren de olsa kızlara katıldıklarını, bu durumun çoğunlukla her hangi bir tepkiye neden olmadığını ama 5. sınıfta kızlarla oynayan bir erkeğe bütün akranlarının tepki gösterdiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde erkek öğrencilerinde diğer erkek öğrencilerin tepkilerinden çekindikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bulgular, Martin ve Halverson (1981)'ün oyuncak tercihinde cinsiyet temelli muhakeme geliştirme yaklaşımının bu araştırmaya konu olan öğrenci grubu içinde geçerli olduğunu göstermektedir. Burada literatürden farklılaşan bir durum ise kız öğrencilerin de küçük sınıflardan itibaren oyuncak seçiminde cinsiyete dayalı bir ayırım yapmalarındadır. O'Brien ve Huston (1985) çalışmalarında oyuncak seçiminde kızların erkeklere göre daha ileri yaşlarda cinsiyete dayalı kalıp yargılarının oluştuğunu ifade etmektedir. Oysa bu araştırmanın bulguları bu anlamda erkek ve kızlarda farklılaşma göstermemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan **“İlköğretim 1-5. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin oyun oynama sebepleri sınıf seviyelerine ve cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?”** sorusuna dair elde edilen araştırma bulguları incelendiğinde özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Kendilerinden oyunun ne olduğunu açıklamaları istenen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tanımlarında “eğlenme” ifadesine yer verdikleri yukarıda belirtilmişti. Bu kez kendilerine neden oyun oynadıkları sorulan öğrenciler özellikle 1. 2. ve 3. sınıflarda yine eğlenme amaçlı oyun oynadıklarını ifade etmiş oldukları görülmektedir. Çocukların ifadelerinde yer bulan eğlenme amacı, literatürde de çocukların oyun seçimlerini etkileyen en önemli faktör olarak ifade edilmektedir (Karakuş ve Diğerleri, 2008; Bakar, ve Diğerleri, 2008; Miller ve Kuhaneck, 2008).

Bununla birlikte araştırma bulguları öğrencilerin oyunu ders dışında kalan zamanlarda dinlenme amacıyla ya da tekrar derse başlamadan önce yapılabilecek etkinlikler olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu durum toplumun genel olarak oyun ve çalışma kavramlarına bakış açısıyla ilgili olabilir. Birçok öğrenme kuramında oyunun sadece enerji atma ve eğlenme ile açıklandığını söylemek mümkündür (Isenberg ve Jalongo, 2001). Bu kuramların daha çok 19. yüzyılda etkili olan oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışan kuramlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden bu çalışmanın gerçekleştirildiği okul çevresinde bu kuramların etkin olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklar, derslerinden artan zamanlarda ve dinlenip yeniden çalışmaya başlamak için oyun oynadıklarını sıklıkla ve suçlulukla vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin ifadelerinin arasında ailelerin ve öğretmenlerin kendilerini bu şekilde yönlendirdiğine dair ipuçlarına da rastlanmaktadır. İlgili literatürde de bu durumu destekleyici sonuçlar yer almaktadır. Rothlein ve Brett (1987), ailelerin ve diğer yetişkinlerin sıklıkla çocuklarının oyun için harcadıkları zamanla ilgili endişeleri olduğunu ve çocukların yaşları ilerledikçe mutlaka bu zamanın azalması gerektiğine inandıklarını belirtmektedir. Bu durumunun düzeltilmesinde ailelerle oyunun farklı etki ve amaçlarının tartışılacağı toplantılar düzenlenmesi ve ailelerin bilgilendirilmesi uygun bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Okul ve aileler oyun konusunda işbirliği yapmalıdırlar.

Bunun yanı sıra yine 1. 2. ve 3. sınıflardaki öğrencilerin dinlenmek için oynadıkları belirlenmiştir. Bu durum literatürde dinlenme teorisi ile açıklanmaktadır. Söz konusu teori, klasik teoriler arasında yer almakta ve kaybedilen enerjinin oyun yolu ile yeniden kazanıldığını öne sürmektedir (Dönmez, 1999). Araştırma bulguları arasında öğrencilerin sıklıkla oyunu bir dinlenme aracı olarak gördükleri, derslerden yoruldukları zaman kaybettikleri enerjiyi oyunla tekrar kazandıklarını ifade etmektedirler.

Araştırma bulguları 4. ve 5. sınıflardaki öğrencilerin eğlenme faktörüne ek olarak, sorumluluk kavramını, başarı ve takdir edilme ifadelerini de oyunun amaçları arasında sıraladıklarını göstermektedir. Bu durum belirtilen dönemde yer alan çocukların gelişimsel özellikleriyle açıklanabilir. Literatürde, on yaşlarındaki bireyin, dış dünyaya ve olaylara kendi dışındaki bir bakış açısından yaklaşabilmeye başladığı, bu evredeki çocuğun çıkarımlarının, kişiler arası ilişkilerdeki karşılıklı beklentiler çerçevesinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu dönemde birey kendisinden beklenen davranışı göstermenin doğru olduğu yargısındadır ve anne-babası, öğretmeni ve arkadaşlarının kendisinden beklediği gibi davranırsa, onların sevgisini kazanabileceği, onlar tarafından takdir edilerek kabul görebileceği düşüncesindedir (Yavuzer, 2000). Bu durumu destekler nitelikte Kirazoğlu (2000), çocukların toplumsallaşma sürecinde oyunla; başkalarıyla birlikte olmayı, işbirliğini, başa çıkmayı, lider olmayı, başkalarını izleyebilmeyi öğrendiklerini vurgulamaktadır. Yine literatürde oyunun çocuklarda, paylaşmayı ve işbirliğini, farklı perspektiflerden bakabilmeyi, arkadaşlık kavramını, kişiler arası ilişki stratejilerini, iletişim becerilerini geliştirerek onların sosyalleşmesinde önemli rol oynadığı sıklıkla tartışılmaktadır (Driscoll ve Nagel, 2002).

## *Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi*

Genel bir değerlendirme yapılacak olunursa çocukların oyun amaçlarında sınıf seviyelerine göre çok önemli bir değişim olmadığı, temel amacın eğlenme olduğu söylenebilir. Zaten oyunla ilgili araştırmalar analiz edilecek olunursa, oyun faaliyetlerinin yaşla birlikte değiştiğini ancak bu değişimin aniden olmadığını, bir önceki faaliyetin hemen silinip gitmediğini söylemek mümkündür. Değişik yaşlardaki gelişmeler arasındaki çizgi ne çok keskin ne de açık ve belirgindir (Cole and Morgan, 1968). Bununla birlikte araştırma bulguları, çocukların oyun oynama sebeplerinin, cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan **“İlköğretim 1-5. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, tercih ettikleri oyun türleri, sınıf seviyelerine ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?”** sorusuna dair elde edilen araştırma bulguları incelendiğinde ise özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırma bulguları, çocukların oynadıkları oyun türlerinin yaşlara göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. 1. ve 2. sınıfta öğrenim görmekte olan kız öğrencilerde taklit etmeye dönük oyunlar oynama (sembolik oyunlar), daha üst sınıflarda ise kurallı oyunlar oynama eğilimi göstermektedirler. Bununla birlikte kız öğrencilerin büyük bir bölümünün 3. sınıfta da sembolik oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir.

Literatürde sembolik oyunların özellikle 2-7 yaş aralığında tercih edilen bir oyun türü olduğu belirtilmektedir (Ormanlıoğlu, 1999; Piaget, 1962). Ancak bazı araştırmacılar bu tür oyunları 7-12 yaş grubu çocuklarının da tercih edebildiklerini fakat zaman içinde azaltılarak, yerlerini kurallı oyunlara terk ettikleri ifade etmektedirler (Eifermann, 1971; Rogers ve Sawyers, 1988). Bu araştırmada da bu durum belirgin biçimde ortaya konulmuştur. Erkek öğrenciler literatürün genelinde ifade edildiği şekilde 1. sınıftan itibaren sembolik oyunların yerine kurallı oyunları tercih etmeye başlamışlardır. Ancak kız öğrenciler ilerleyen sınıflarda da sembolik oyunları oynamaya devam etmişlerdir. Ayrıca çocukların tercih ettikleri sembolik oyunların Pellegrini (1992)'in sınıflandırmasındaki sembolik dönüştürmelerden, nesnelerin sembolik kullanımından çok, çocuğun kendisini bir başkası gibi görmesi şeklinde gerçekleştiği araştırmanın diğer bir sonucu olarak belirtilebilir.

Bununla birlikte araştırmanın bulguları arasında yer alan, öğrencilerin sınıf seviyelerindeki dolayısıyla bilişsel gelişim düzeylerindeki ilerlemeye paralel şekilde tercih ettikleri kurallı oyunların da karmaşıklaşması sonucu literatürle uyumlu bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Piaget, 1962; Vygotsky 1967).

Çocukların tercih ettikleri oyun türleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin tercih ettikleri sembolik oyunlar cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde yine literatürle paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Sanders and Harper, 1976; Singer, 1973; McLoyd, 1980). Daha açık biçimde ifade etmek gerekirse, araştırmaya katılan kız öğrenciler evcilik, öğretmencilik, doktorculuk gibi daha çok kapalı alanlarda, erkek öğrenciler ise askercilik – savaş oyunu gibi daha çok açık alanlarda oynanabilecek sembolik oyunları tercih etmektedirler. Bu durumun kurallı oyunlarda da benzer olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri kurallı oyunların yaşlara ve cinsiyete göre dağılımı da literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Thorne, 1993). Araştırma bulguları, kız öğrencilerin daha çok okul içerisinde daha az bir alanı kullanmak suretiyle yakalamaca, ip atlama, don-ateş, isim-şehir vb. oyunlar oynarlarken, erkeklerin oyun alanlarına daha fazla hâkim olarak futbol, basketbol gibi kurallı oyunları tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum da ilgili bazı araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur (Harper ve Huie, 1998; İhn, 1998). Özellikle ilerleyen sınıflarda öğrenim gören kız öğrencilerin, eğitsel oyunlara yönelmeleri sonucu, Bakar, Tüzün ve Çağıltay (2008)'ın 6. sınıflarla gerçekleştirilmiş olduğu çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin oyun tercihlerinde cinsiyet kalıp yargılarının etkisi yine görülmektedir. Kızlar ve erkekler kendi cinsiyet rollerinin gerektirdiği oyunları tercih etmektedirler (Cüceloğlu, 2002). Buna ek olarak kız öğrencilerin daha çok dil kullanımını gerektiren oyunları tercih etmeleri de beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Ormanlıoğlu, 1999). Öğrencilerin oyun seçiminde kullandıkları cinsiyet temelli muhakemelerinin kendi yaşantılarındaki oyuna ilişkin deneyimleri sonucu geliştiğini söylemek mümkündür. Bu durumda, müdahale edilmediği takdirde, çeşitli etkilerden dolayı geçmiş yaşantısında stratejik oyunları oynamayan bir kız öğrenci, hiçbir zaman bu tür oyunları oynamayı tercih etmeyecektir. Ya da bir erkek öğrenci sembolik oyunları çok erken yaşlarda terk edebilecektir. Öğrencilerin cinsiyet temelli muhakeme geliştirme sürecini kullanmalarının, onların tercih edebilecekleri oyun tiplerini kısıtladığını, buna bağlı olarak da oyundan elde edilebilecek maksimum verimin de azaldığını söylemek mümkündür. Öğretmenler bu olumsuz etkiyi gidermeye yönelik tedbirler almalıdırlar. Ashında bu kalıp yargıların ve cinsiyet temelli muhakeme sürecinin değiştirilebileceği literatürde vurgulansa da öğrencilerin bu kalıplardan bağımsız tercih yapmalarını sağlayabilmek güç olacaktır (Culp ve Honey, 2002). Öğretmenlerin bu yönde denemeler yapması, oyunların yapısını cinsiyet temelinden uzaklaştırmaya çalışması, en azından öğrenciler için karşı cinsie ait olarak düşünebilecekleri oyunlar içinde, kendi

cinsiyetine ait olacağını düşünebilecekleri roller oluşturma yoluna gitmesi, böylelikle oyun çeşitliliğini artırmaya çalışması uygun olacaktır. Son bir araştırma bulgusu olarak da erkek öğrencilerin, kız öğrencilere nazaran daha küçük yaşlarda ve daha sıklıkla bilgisayar oyunlarını tercih ettikleri belirtilebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın gerçekleştirildiği grupta yer alan ilköğretim çağı çocuklarının oyuna kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin ulaşılan literatürle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bakar, A.; Tüzün, H.; Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37
- Bakar-Corez, A.; Tüzün, H.; Çağıltay, K. (2010). Use of Educational Games in Classroom: Challenges and Barriers. *IODL & ICEM International Joint Conference and Media Days*. Anadolu Üniversitesi – Eskişehir, 6-8 Ekim.
- Barnes, P. (2004). *Personal, Social and Emotional Development of Children*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Benjamin, H. (1932). Age and sex differences in the toy preferences of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 41, 417-429.
- Bundy, A. C. (1997). Play and playfulness: what to look for. In Parham, L. D. & Fazio, L. S. (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 52-66). St Louis: Mosby.
- Ceglowsky, D. (1997) Understanding and Building upon Children's Perceptions of Play Activities in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 107-112.
- Cliff, J. M. (1990). Navajo games. *American Indian Culture and Research Journal*, 14, 1-81.
- Cole, L., & Morgan J. (1968). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Connolly, J.A. (1983). A review of sociometric procedures in the assessment of social competencies in children. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 315-327.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Culp, K. M., & Honey, M. (2002). Imagining less-gendered game worlds. In N. Yelland, A. Rubin & E. McWilliam (Eds.), *Ghosts in the machine: Women's voices in research with technology* (pp. 33-53). New York: Peter Lang Publishing.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, N. B. (1999). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2002). *Early Childhood Education, Birth-8: The World of Children, Families, and Educators*. Boston: Allyn & Bacon
- Eifermann, R. R. (1971). Social play in childhood. In R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.). *Child's play* (pp.270-297). New York: Wiley.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harper, L., & Huie, K. (1998). Free play use of space by preschoolers from diverse backgrounds: Factors influencing activity choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 423-446.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutubay Yayınları.
- Ihn, H. (1998). *Preschool children's play behaviors and equipment choices in an outdoor environment*. Unpublished research report, University of Texas at Austin.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- İnal, Y., Çağıltay, K., Sancar, H. (2005). Factors Effecting on Game Preferences of Children. *TBD Bilişim Kurultayı*, Ankara, s.145-149.
- Karakuş, T., İnal, Y., Çağıltay, K. (2008). A descriptive study of Turkish high school students' game-playing characteristics and their considerations concerning the effect of games. *Computers in Human Behavior*, 24, 2520-2529.

*Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi*

- Kirazoğlu, E. (2000). *Ünitelere göre hazırlanmış oyunlar: eğitim fakülteleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için*. İstanbul: Ezgi Yayınları
- Martin, C. L., & Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Matthews, W. (1977). Modes of transformation in the initiation of fantasy play. *Developmental Psychology*, 13, 212-216.
- McLoyd, V. (1980). Modes of transformation in the pretend play of black, low-income children. *Child development*, 51, 1133-1139.
- Miller, E., & Kuhaneck, H. (2008). Children's perceptions of play experiences and the development of play preferences: A qualitative study. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 407-415.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, G.S. (1998). *Early Childhood Education Today*. Upper Saddle River, New Jersey
- Morrison, J. & Anders, T. F. (2001). *Interviewing Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- O'Brien, M., & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21, 866-871.
- Ormalıoğlu, M. (1999). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: Özne Yayınları.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun (Çocuğa Oyunla Yardım)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parham, L. D., & Primeau, L. A. (1997). Play and occupational therapy. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp.2-21). St. Louis, MO: Mosby.
- Pellegrini, A. D. (1992). Preference for outdoor play during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, 241-254.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Pierce, D. (2000). Maternal management of the home as a developmental play space for infants and toddlers. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 290-299.
- Razon, N. (1985). Okulöncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's teachers' and parents' perceptions of play. *Early Childhood Quarterly*, 5, 495-512.
- Rogers, C.S., & Sawyers, J.K. (1988). *Play in the Lives of Children*. USA: NAEYC Publications.
- Sanders, K. M., & Harper, L. V. (1976). Free-play fantasy behavior in preschool children: Relations among gender, age, season, and location. *Child development*, 47, 1182-1185.
- Shigaki, I. (1991). An examination of social interaction and play activities of infants and toddlers in Japanese day care. (ERIC No. ED 338419)
- Singer, J. L. (1973). *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press
- Twycross, A., & Shields, L. (2005). Validity and reliability-what's it all about? *Paediatric Nursing*, 17(1), 36.
- Vygotsky L. (1967). Play and its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Whitehead, M. (1980). *The Book of The Child*. Edinburgh: Scottish Health Education Unit.
- Wing, L. A. (1995) Play is not the work of the child: young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 223-247.
- Wood, E., & Attfield, J. (1996). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### **Extended Abstract**

Play is a child's primary and most important occupation and it has historically been regarded by researchers as both an indicator of development and a means of intervention (Parham & Primeau,



1997). Play theories are divided into classical theories of play and modern theories of play. Classical theories of play originated in the nineteenth century and tried to explain the existence and purpose of play. Modern theories were developed after 1920 and these theories attempted to explain the role of play in child development (Isenberg ve Jalongo, 2001). These theories suggested that play is one of the most important venues for learning, and games a useful educational tool. Recent educational literature has also suggested that educators must understand the play and play should be viewed, studied, and considered in its naturalistic form and that it need not be broken down into components (Morrison, 1998).

Play choice can be affected by many variables, and one of the most studied of them is gender. Research has frequently found play preferences that differ by gender. For example, girls have been shown to have a preference for doll play and boys a preference for car and truck play (Fein, 1981). Girls prefer dyadic play and interaction, and boys prefer vigorous and outdoor play (Pellegrini, 1992).

Another much studied variable related to play choices is age (Benjamin, 1932). As children develop new motor and cognitive skills, they have the capacity to play in new and more complex ways, and those new abilities are reflected in their choices of more complex play over time. Infants use object play to explore and learn about the world around them (Flavell, et al., 2002).

This study was undertaken to examine the understanding the game concept and game activity preferences of school-aged children, so educational games might be more appealing to children. For this purpose authors reviewed the current literature on play and play preferences of the children. Than examined the understanding of play concept, purpose of play, and play preferences of school-aged children according to their grades and genders.

This qualitative study investigated the perceptions of play concept and play preferences of 20 boys and 20 girls between the ages of 7 and 11 years, attended 1-5 grades of an elementary school education in Konya-Turkey in 2009-2010 spring semester. In the study semi-structured qualitative interview technique has been used. Eight item semi-structured forms prepared according to related literature. Individual semi-structured interviews were completed in three weeks and then transcribed, and the transcripts were coded and analyzed using qualitative methodology.

Results of the study can be summarized as follows; First sub- question of the study is identified as: Are there any differences in the perceptions of play concept of children according to their grades and genders? It has been found related to this sub-question that the grades are not efficient to concept of play. When the findings were evaluated, it was observed that children described "play" as an occupation of a child. The children's main consideration for designating an activity as "play" was "fun." In other words fun was the most important criteria that children use to decide if an activity is a game or not. It has been also seen that the adult games are not meaningful for the children. They can not understand why the adults play? We can also say that the gender stereotypes are efficient to concept of play. Girls preferred to play with girls and boys with boys, because of the gender stereotypes they have. This case is also effective in the toy preferences of children. When it comes to the second sub-question, it was determined as: Are there any differences in the reasons of play of children according to grades and genders? It has been seen related to this sub-question that the grades and genders are not very efficient to reason of play. The most frequent reason for play is "fun". Additionally, play occurs because children need to restore their energy or relax for both girls and boys in all grades. The last sub-question of the study is identified as: Are there any differences in the preferences of play of children according to their grades and genders? It has been seen related to this sub-problem that the grades and genders are forming the preferences of play. Girls prefer the symbolic games rather than the boys. And boys prefer games includes basic rules rather than the girls. It has been found that the girls generally prefer inside games. The girls prefer to play in small and safer areas; instead of this the boys prefer large areas for outside games.