



A Descriptive Study on the Play Contents of Children Aged Five-Six Attending Kindergarten

Pınar AKSOY^{a*}

^a Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.567515

Article History:

Received 19.05.2019

Revised 10.09.2019

Accepted 27.09.2019

Keywords:

Preschool education,

Play content,

Cognitive play,

Social play.

Abstract

The study was carried out for the purpose of making descriptively review over play contents of children aged five-six attending kindergarten. In line with this purpose, children's plays were examined in terms of the number of the persons in the play, the materials that they used in their play, the types of roles they took, the problems that they faced and the kinds of play in cognitive and social terms. This study, based on the case study design from qualitative research methods, was conducted with 20 girls and 20 boys, and thus 40 kindergarten children in total. Data was collected through unstructured observation and descriptive analysis was used to analyze the data. As a result of the study, it was observed that the learning centers widely used by girls and boys were the center of dramatic play and block center, and also the most preferred toys were kitchen materials and baby dolls for girls while the most preferred toys were cars and balls for boys. In dramatic plays, it was noted that the mother-child roles in girls' and drivers-police roles in boys' were mostly chosen. Although it was seen partially more in girls' play, it has been observed that problems such as not to share toys, not sharing roles, not choosing a play, and not ending play were experienced in boys' and girls' plays. It was stated that the problems experienced in the plays were 30% -35% among girls and 20% - 25% among boys. It has been concluded that girls and boys play mostly group plays and dramatic plays, and then constructin-building plays. It has emerged that relevant people and institutions should have the knowledge and experience in bringing children together with play processes including diversified play experiences with an egalitarian approach.

Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Oyunlarının İçeriklerine İlişkin Betimsel Bir İnceleme

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.567515

Makale geçmişi:

Geliş 19.05.2019

Düzeltilme 10.09.2019

Kabul 27.09.2019

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitim,

Oyun içeriği,

Bilişsel oyun,

Sosyal oyun.

Öz

Bu çalışma, anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların oyunlarının içeriğinin betimsel olarak incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, çocukların kaç kişilik oyunlar oynadıkları, oyunlarında hangi materyalleri kullandıkları, ne tür rolleri üstlendikleri, yaşadıkları sorunlar ile sosyal ve bilişsel açıdan ne tür oyunlar oynadıkları araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni içindeki bu çalışma, 20'si kız ve 20'si erkek olmak üzere anasınıfına devam eden toplamda 40 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Çalışma verileri, yapılandırılmamış gözlem yoluyla toplanmış ve verilerin analizinde, betimsel analize başvurulmuştur. Çalışma sonucunda; kız ve erkek çocukların yaygın bir şekilde kullandığı öğrenme merkezlerinin dramatik oyun ve blok merkezi olduğu ve ayrıca kız çocuklarında mutfak malzemeleri ile bebeklerin, erkek çocuklarında ise arabalar ile topların oyunlarda en fazla kullanılan malzemeler olduğu görülmüştür. Dramatik oyunlarda kız çocuklarında anne-baba ile çocuk rollerinin ve erkek çocuklarında şoför ile polis rollerinin öne çıktığı dikkat çekmiştir. Kız çocukların oyunlarında kısmen daha fazla olmakla birlikte, kız ve erkek çocukların oyunlarında oyuncak paylaşmama, rolü paylaşmama, oyun seçememe, oyunu bitirememe gibi sorunların yaşandığı gözlenmiştir. Oyunlarda yaşanan sorunların kızlarda %30-% 35 oranında ve erkeklerde % 20-% 25 oranında olduğu saptanmıştır. Kız ve erkek çocukların ağırlıklı olarak grup oyunları ile dramatik oyunları ve ardından da yapı-inşa oyunlarını oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların eşitlikçi bir yaklaşımla çeşitlendirilmiş oyun deneyimlerini içeren oyun süreçleri ile buluşturulması konusunda ilgili kişi ve kurumların bilgi ve deneyim sahibi olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

*Author: aksoypnr@gmail.com

Introduction

Play comes to exist as a process that ensures the child to have fun and to exhibit the behaviors imitating the real life. It is a motivated behavior and it occurs spontaneously as a result of the child's free choices, which are some of the distinct characteristics of play. Play is also a period of time in which the child participates actively (Rubin, Fein, and Vanderberg, 1983). The remark by Rousseau (2014) suggested with the expression *"Know the child and do not deprive him/her of the nature and play that he/she needs"* reveals that play is a very important need of the child. It is specified in the Declaration of the Rights of the Child (with item 31) that the child should be granted the rights to rest, to recreate, to play, and to do activities appropriate for their ages, and to participate in culture-art life freely, which guarantees the rights of children at this point (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2014). It is stated that children who find the opportunity to play with sufficient conditions are much better in terms of academic achievement and features of discipline and behaviors (Elkind, 2008). In addition to these, while play is a tool serving as a learning method, playtimes are included in the process as the cases where the child gains experiences of learning (Bredekamp, and Copple, 1997; Kieff, and Casbergue, 2000). Children have the chance to make a real evaluation between what they can and cannot do, and face with their interests, wishes, and skills, during the process of play. Play is an activity that stimulates the senses and emotions, and that ensures being in contact with persons, events, and objects. Through play, the child discovers both himself/herself and the world outside him/her and enriches his/her experiences by means of making comparisons. In this sense, the fact that play is a process of growth and development for children leads it to act as a case that eliminates differences, and functions as a universal language of peace. It is asserted that play contributes to individuals from the child to the adult in gaining insight, increasing problem-solving skills, and maintaining emotional well-being intellectual success (Tuğrul, 2018; Whitebread, 2012). Children process their skills such as coming to an agreement against different ideas and coping with potential unfavorable situations against any situations, which cannot be agreed by means of reconciliation, in order to get along with each other, and gain the power to learn to behave decisively and patiently during the process of play. Aksoy, and Baran (2014) emphasized the role of play on development and learning, highlighting that play is a therapeutic tool, which provides brain development and efficient learning, supports conceptual development, develops creativity, strengthens body, ensures language development, teaches social roles and values, develops personality and social skills, and provides the opportunity to know/assess the child. Play is explained as an activity in which the child participates with an inner motivation, takes part with a free choice, gets involved in actively, and performs willingly (Hughes, 2010). In fact, play is an activity maintained by the humankind since the beginning of existence. Play starts with the life and continues in each period of the life by changing and developing. The importance of play, which is the satisfying resource of different interests and requirements, has been protected, since it is a need and requirement for the humankind (Tuğrul, 2012). In parallel to this, the importance given on the role of play in education and the function of play in the process of learning increasingly goes on existing.

It is necessary to have knowledge and experience on the nature of play and on how it has been developed, in order to contribute to the development of the child in the best way by means of play. In this framework, preschool teachers should be able to prepare play activities appropriate for the ages and development features of children, should make the materials suitable for these available in the environment, and should promote children to play with their peers (Frost, Wortham, and Reifel, 2012). Teachers should promote children to exhibit their own potentials and provide opportunities for children to support their development in play-based learning environments. In this scope, teachers have the responsibilities such as observing children systematically and taking the lead when necessary. Children's interest is one of the fundamental determinants of this process (Isenberg, and Quisenberry, 1988). After all, learning is under the responsibility of the individual. Concentration, curiosity, and being keen are the necessary steps for the realization of learning. Realization of learning based upon the interest and requirement resources of the child ensures learning to be permanent and effective. In this direction, children can exhibit a higher level of developmental performance and experience a more delightful learning process in play-based processes. While play acts as an activity in which children consume energy

for active participation, on the other hand, it can be a source of energy where they gather strength for new tasks. Play both makes the child consume the accumulated energy and gains the power to store the required energy, which makes it an activity that contributes to meeting an important physiological requirement, as well. Accordingly, play is a process that contributes to the life of the child both biologically and pedagogically. In this regard, play processes and play environments reflect the cases where an understanding, in which child language is directly effective and the child is at the center, dominates (Tuğrul, 2012). It is inevitable that the fields of interest and individual tendencies of children reflect to the play processes. Play processes of different types/structures may bring forward different skills and may produce effects on learning processes in different manners. In this framework, it is possible that the effects of different types of plays on the development and learning of children also vary. Classifications for play development reveal the processes in the contexts of the plays, which should be reviewed.

Play phases from the past to the present are generally considered as cognitive play phases and social play phases. The classification by Piaget and Smilansky prominent in the context of cognitive development and the classification by Parten prominent in the context of social interaction are the guides to see the play development phases. Piaget, asserting that play development is closely associated with mental development, explains play development in three different stages. These stages are as follows:

- *Practical (Applied) play*: This is the stage of play showing up in the sensorimotor period (0-2 years old) accompanied by motor activities and repetitions. This is the stage of play, which continues with the baby imitating its parents and repeating their movements, and which contributes to the baby making discoveries on its own.
- *Imitative (symbolic) play*: This is the stage of play showing up in the preoperational period (2-7 years old) as dramatic and structural plays. In symbolic play, children pretend to be the other and imitate the important individuals in their life. Here, they distinguish what they do while imitating, and play “pretend”, discovering new things.
- *Play with rules*: Play with rules, requiring a further mental level (7-11 years old), is considered as a stage of play observed in the concrete operational period. The rules of the real world are followed in the play in this stage. Children learn to create and follow rules, fulfill them in plays, and come to an agreement when needed, in the scope of play with rules (Hendrick, and Weissman, 2006; Smith, Cowie, and Blades, 2003).

Smilansky added another stage of play into the cognitive development stage by Piaget and classified cognitive development stages in four groups. These groups are as follows:

- *Functional play*: Although this type of play is predominant in the first two years of life, it is also observed in the following periods. This type of play includes repetition, manipulation, and imitation behaviors.
- *Constructive play*: At this stage of play starting at the age of two, the child creates something other than the existing materials. The child uses play materials creatively and constructs something out of them. Making shapes of dough and building a tower of blocks are among such type of plays.
- *Dramatic play*: This type of play shows up as a tool in the imagination of the children aged three to seven. In this scope, the child plays with an object substituting it for another thing or likening it to someone. Dramatic role-plays are addressed in three different categories as family roles (mother, father, sibling, relative, etc.), character roles (motions related to occupations, Superman, Spiderman, etc.), and functional roles (driver, firefighter, passenger, etc.).
- *Play with rules*: It is specified as the play that starts in the period of seven-eight years old. It comprises learning to play within rules and limits, while requiring the acts of coming to agreement and according with the opinions of others, basing on rules (Henniger, 1999; Morrison, 1998; Schaffer, 2004).

Parten's play classification is encountered as a commonly accepted view. This classification mentions about six stages that dominate between the ages of two and six.

- *Irregular and aimless/unoccupied behavior*: This stage is observed during the first two years of life, in which the child is active, aimless, and behaves uninterestedly in others' plays. The child watches the events occurring around him/her and goes around the play field aimlessly.
- *Spectator/onlooker behavior*: The child plays distantly in social terms in this stage of play. The child seems to be participant and even talks to those around him/her, but does not join in them and spends most of his/her time watching the others' play.
- *Solitary play*: At this stage, which is known mostly as the play of children aged two to three, the child plays with toys in isolation. In this framework, the child does not make any attempt to be close to his/her peers and plays on his/her own without establishing any relationship with his/her friends in the playground.
- *Parallel play*: In this type of play, the child is close to his/her peers and sometimes sits near them, but plays on his/her own. At this stage, the child plays independently from the other children, and they do not have a common purpose with the children sharing the place.
- *Associate play*: At this stage of play, the child plays with and talks to others, but perhaps they do not play with the same purpose. They are in a kind of communication in play and they play in a group.
- *Cooperative play*: At this stage of play, which is at the highest level, the purpose, roles, and result of the play are shared and evaluated among children. Children in the group have a specific purpose and behave in the group consciousness (Henniger, 1999; Hendrick, and Weissman, 2006; Parten, 1932).

Rubin, Watson, and Jambor (1978) combined Parten's and Smilansky's stages of play and asserted that kindergarten children get involved more in solitary-functional and parallel-functional types of play and get involved less in parallel-construction-building, parallel-dramatic, and group-dramatic types of plays, compared to nursery children. In this framework, a classification is mentioned for the types of play in cognitive terms as *functional play*, *constructive-building play*, *dramatic play*, and *play with rules*, and for the types of play in social terms as *solitary play*, *parallel play*, and *group play* in social terms. It can be said that all such classifications for play form a basis for the opinions on play and the importance of such classifications still continues today. At this point, it should be addressed what kind of cognitive steps are required and what social interaction processes are managed by the plays of children.

In this framework, the type of plays children get involved in, how they play them, with whom they play them, and the type of materials they use in plays are serving as important hints about their developmental features and individual tendencies. Play is important for determining the capacities of children, as well as, it is especially required in the process of identification and evaluation. In this direction, in the context of developmental features, play processes of preschool children in the play period have a remarkable place in every field from growth to development, and from maturing to learning. There has been an increase in descriptive and experimental studies addressing play in the recent years. There are some studies conducted on preschool children and their teachers or parents, related to play both at national and international level. The main studies in this scope have been the ones that evaluated the effect of play on development fields/different skills (For example; Akınbay, 2014; Ashiabi, 2007; Foulkes et. al., 2017; Gmitrova, and Gmitrov, 2003; Güçhan Özgül, 2017; Kalaycıoğlu, 2014; Katlav, 2014; Levine, and Ducharme, 2012; Navrátilová, and Puhrová, 2017; O'Dwyer, Fairclough, Knowles, and Stratton, 2012; Palma, Pereira, and Valentini, 2014; Pyle, and Bigelow, 2015; Rodgers, 2012; Sawyer, 2017; Sekino, 2006; Ulutaş, 2011). In this scope, studies addressing the impact of play-based education have also been in the forefront (e.g. Akkuş Sevigen, 2013; Aksoy, 2014; Demir, 2016; Gazezoğlu, 2007; Kochanska, and Kim, 2013; Nicolopoulou et. al., 2015; Sezgin, 2016; Stagnitti et. al., 2016; Stebler et. al., 2013; Türkoğlu, 2016). In these studies, it is emphasized that play and play-based education are contributive, and it is seen that

processes related to play are effective on the contribution provided by play. In this scope, there are studies fundamentally evaluating the opinions on play (Adak Özdemir, and Ramazan, 2014; Einarsdottir, 2005; Erbay, and Saltalı, 2012; Howard, 2002; Koçyiğit, and Başara Baydilek, 2015; Lynch, 2015; Navrátilová, and Puhrová, 2017; Ramazan, Adak Özdemir, and Özdemir Beceren, 2012; Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk, and Özen Altınkaynak, 2014; Wong, Wang, and Cheng, 2011). In this framework, there are studies highlighting certain factors affecting play and toy preferences of preschool children (Aksoy, and Baran, 2017; Aydılek Çiftçi, and Özgün, 2011; Boe, 2014; Todd et. al., 2017; Yağan Güder, and Alabay, 2016; Yıldız, and Kayılı, 2014), however, it is remarkable that studies addressing materials/toys used by children and their play preferences during playtimes as the cases that reveal how playtimes are conducted are in much limited number (Bağçeli Kahraman, and Başal, 2011; Gold et. al., 2015; Özdemir, 2014a). While it is accepted that play has an important role in the life of the child, it is an inevitable fact that the implications related to play are under the effect of the play processes involved in by the child.

It is necessary to evaluate the play processes of preschool children in a multidimensional manner for taking contributive steps related to play. It is important to identify the materials used, the number of people who participate, and the roles in the plays of children, in order to evaluate the content of the plays of children in a holistic manner. According to the finding by Ramazan, Adak Özdemir, and Özdemir Beceren (2012), while children participate in play processes at school more than they do at home; the teacher also takes part in the process with certain roles in the plays at school, as specified by Peterson, Portier, and Murray (2017). In addition to these, it was deemed worth researching the contents of the plays of children attending kindergartens, as they are among the institutions where preschool education services are widely provided. In this framework, the problem sentence of the study was comprised of the question "How are the contents of the plays of children aged five-six attending kindergarten?". It will also be an effective step to utilize observation, which is a technique that ensures revealing multi-states, while evaluating the contents of plays in the study. It is expected that a study to be conducted on performing a multidimensional analysis related to the content of the plays of preschool children who are in play-period be a resource for the efforts relevant to specifying the play trends of children and determining the needs within this scope, and besides, arranging play environments and enriching play processes.

Purpose

The general purpose of this study is to perform descriptive review over play contents of children aged five-six attending kindergarten. In line with this general purpose, questions for the following answers were sought.

1. How many people take part in plays of children aged five-six attending kindergarten?
2. Which learning centers do the children aged five-six attending kindergarten use in their plays?
3. Which materials do the children aged five-six attending kindergarten use in their plays?
4. What kind of roles do the children aged five-six attending kindergarten take in their plays?
5. What is the case of having problems in the plays of children aged five-six attending kindergarten, and what are the problems they face?
6. What kind of plays do the children aged five-six attending kindergarten get involved in cognitive terms?
7. What kind of plays do the children aged five-six attending kindergarten get involved in social terms?

Method

Research Design

This study is designed in qualitative research method. Qualitative research is the type of research in which the qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed in order to reveal events and perceptions in a realistic and

holistic manner in the natural environment. Case study design, which is a qualitative research method, was used in the study. Case study is an approach used quite widely in qualitative researches. Results related to a specific case are revealed in case study. Researching one or more cases deeply is the basic characteristic of qualitative case study. In other words, the environments, individuals, events, or processes related to a case are researched with a holistic approach and their effects on the relevant case are evaluated in qualitative case study. Case studies can be conducted in different forms such as single case study and multiple case study (Yıldırım, and Şimşek, 2008). In this scope, it was ensured to create multiple data sources upon two different observations by the researcher for each child in the study.

Study Group

The study group consisted of one girl and one boy attending half-time kindergartens, chosen according to criterion sampling method, from each preschool education serving under 20 different official primary schools reached on the basis of randomized sampling method, among the preschool education institutions under Ministry of National Education, in the center of the province of Tokat, Turkey.

The choosing criteria in this scope was comprised of choosing one girl and one boy from each of the kindergartens, on the condition that they participated in plays in the playtime when starting the day in each of the kindergartens that contained similar learning centers (such as art center, music center, dramatic play center, block center, and science center), in other words, on the condition that they were among the children who were involved in plays. In this scope, the study was conducted on 40 children in total, 20 of which being girls and 20 of which being boys, who were chosen among the children aged five-six attending preschool education in 20 different kindergartens in the center of the province of Tokat, Turkey.

Data Collection

In this study, which is in qualitative research design, observation was used as the data collection method. As stated by Bailey (1982), it is possible to refer to the observation method for obtaining detailed, comprehensive, and extended cases related to any behavior occurring in any environment. It is possible for a researcher to use observation as a data collection method in a social or institutional environment as approved by the researcher. This study, conducted for the purpose of analyzing descriptively the contents of the plays of children attending preschool, was based on the principle of observing the children in the environment where they receive preschool education, in a natural and unstructured manner. In the present study, the researcher got involved in the playtime as an external observer, and did not intervene with/participate in the process under any circumstances. Observation allows the researcher to observe the behaviors directly, as well as provides the opportunity to perform a detailed analysis related to the subject matter and to evaluate the subject in all dimensions. The most important advantage of using observation to collect the study data here is that, it allows observing the play behaviors of children in their natural environment, as well as it is possible to reach to the results that will represent the reality more closely and to reach to highly valid results by means of the information obtained in this way (Yıldırım, and Şimşek, 2008).

In this framework, the researcher conducted the first observation on a day determined between 15 October 2018 and 19 April 2019, and the second observation within the following two weeks, for the children in each of the study groups, in order to collect data. Each of the observations conducted by the researcher was carried out in classes that deliver half-time education (morning or afternoon education) on the days for which permissions were received from the Tokat Provincial Directorate of National Education (Mondays and Fridays of the week). In this study, the purpose of the researcher was to ensure observation on children with different sexes, and multiple observation on the children of the same sex, while conducting two each observations in total at different times for the girls and boys in the study group. In this scope, the study data was collected in line with two separate unstructured observations conducted on the same day for both the girls and the boys included in the study group. During the observations conducted by the researcher, the cases related to the plays of the children were put in writing by the researcher by taking notes during the observations, and they were used as data source while reporting

the study data. The data obtained from the observations in this framework was included in the study findings, basing on the plays that were involved in by the children at the most, during the time of observation. The data obtained from the study is limited to two-each-time observations conducted by the researcher on the study group that consisted of boys and girls.

Analysis of Data

Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in the case study design, based on the purpose of the study. Data can be organized according to the predefined themes or according to the questions used during observations/interviews in descriptive analysis. In this scope, the data in this study was organized according to the themes suggested by the questions in the sub-purposes of the research. Direct citations were frequently included in order to reveal the cases of the individuals observed in the descriptive analysis dramatically. The findings obtained were revealed upon being organized and interpreted, which is the crucial aspect of descriptive analysis (Yıldırım, and Şimşek, 2008). In this framework, the data obtained in the study was primarily described in a systematic and clear manner and then revealing of the results in the light of the explanation, interpretation, and cause-effect relationships of the descriptions was emphasized. In this direction, the following four stages were followed for the descriptive analysis of the study data.

1) *Forming a frame for descriptive analysis:* In the study, a frame was formed for data analysis, based on the prominent factors in the observations related to the contents of the plays involved in by the preschool children. At this stage, the contents of the plays involved in by the children were evaluated. In this sense, it is possible to prevent any data loss by having a previously organized conceptual frame. The questions contained in the purpose of study were considered while deciding the themes under which the data would be organized. In this scope, it was decided that it would be appropriate to evaluate the contents of the plays that were conducted by each of the children in preschool environment, in cognitive terms and in social terms. The types/kinds of the plays existing in the literature were reviewed to reveal the types of the plays involved in by children based on the contents of their plays, in cognitive and social terms. In this scope, different play classifications available were analyzed according to their structure, types, and purpose of use (Hendrick, and Weissman, 2006; Henniger, 1999; Morrison, 1998; Parten, 1932, Rubin, Watson, and Jambor, 1978; Schaffer, 2004; Smith, Cowie, and Blades, 2003). Based on this, it was decided to create themes as functional, construction-building, dramatic plays, and play with rules for the contents of the plays in cognitive terms, and as solitary play, parallel play, and group play for the contents of the plays in social terms. Each of the children included in the scope of the study was given a codename basing on their sexes (G1, G2 ... G20 for girls and B1, B2 ... B20 for boys), and these codenames were used to tabulate the data. It was aimed to keep the names of the children confidential by using codenames. It was deemed appropriate to report the study data in separate tables as the findings of the first and second observations for girls (G) and boys (B).

2) *Processing data based on thematic frame:* At this stage, the data was combined logically and meaningfully for identification. In this framework, organization of the data was ensured, which was determined to be included in the analysis within the scope of the study, among the data obtained as a result of the observations. The data obtained from the observations conducted in relation to the girls and the boys within the scope of the study was tabulated under the following titles: the number of the persons in the play, the center and the materials used in the play, the roles taken in the play, and the problems occurring in the play. Based on the information at this point, the researcher evaluated the types of the children's play separately in cognitive (functional / construction – building / dramatic / with rules) and social (solitary / parallel / group) terms and added them to the tables. At this stage, the observation data to be suggested with direct examples among the study results was also revealed. Considering the examples related to processing of the data obtained based on the observations conducted by the researcher, it was seen in the first observation that B7 started the play by arraying the animal models in front of the window together with his friends, then the group of six children touched the animal model that corresponded to him/her and tried to pose like the animal and imitate its voice standing in front of it, and then the child who was in turn tried to transform into the determined animal and continued the play. Here, it is suggested that B7 was involved in a play for five or more persons, was involved in a

dramatic play in cognitive terms since the plays contained imitative processes, and took the role of animal, and was involved in a group play in social terms. It was seen in the first observation that B10 performed swimming motions and fluttered his arms in the ball pool as if he had been swimming in the sea, while behaving as if his friends had not been there, and he did not joined in their play. According to this, it was evaluated that B10 was involved in a dramatic play and acted out as a swimmer, and was involved in a solitary play in social terms as he played alone in the ball pool. It was also observed that B11 was at the art center with two of his friends, but while his two friends were telling a story by creating something out of sticks, B11 continued his drawing quietly and made imaginary drawings on his own drawing page, although he shared the space with them. Later on in this observation, it was seen that he put his drawing up and transferred to dramatic play through a parallel play friendship saying, "I have become a painter; I will open an exhibition when I draw more". As another example, it was detected G8 played with number cubes and hula-hoop together with two of her friends in the second observation. Here, it was seen that they performed a play according to a rule requiring each of them to throw the number cube to the ground in turn and try to pass the hula-hoop from their heads to feet without dropping it as many times as the number written on the cube, obtained the right to throw the number cube, (on the condition that the same number was not hit in a sequence, and if someone hit the same number in a sequence, she/he would wait for his/her next turn) and then tried to pass through the hoop as many times as the number on the cube. It was detected that a play conducted in this way was a play with rule involved in a group. It was seen that B11 placed cars on the traffic carpet he laid on the floor and acted out as a traffic police who tried to maintain the order with expressions such as "Stop, attention, go!". It was observed that he moved the cars himself and then took the place of the traffic police and gave instructions to the cars for moving according to the rules. In this sense, it was considered that he exhibited a solitary play since he was not in any interaction with anyone else, and a dramatic play since there was the case of role taking/role-playing (pretending) in the play.

3) *Identification of findings:* At this stage, the contents of the plays involved in by each of the girls and boys (the number of persons in plays, the learning centers and materials they used in their plays, the roles they took in their plays, the problems occurring in their plays if any, and types of plays in cognitive and social terms included in this direction) were identified, and the findings obtained from the results of observations were supported by means of examples where necessary. For the purpose of ensuring the results related to the play processes of the children to be easy to understand, the cases related to each other were discussed together and attention was paid to reveal the contents of the plays involved in by the children understandably.

4) *Interpretation of findings:* The frequency (f) values in the context of the number of persons in plays, the learning centers and materials they used in their plays, the roles they took in their plays, the problems occurring in their plays if any, and types of plays in cognitive and social terms included in this direction in the plays of the children in the study group were explained. It was tried to explain the cause-effect relationships of the findings obtained in this framework, and the results obtained from the study in the light of the relevant literature studies were discussed. The remarks of the researcher were also included in the process of associating and interpreting the findings that were suggested descriptively, and certain implications were made in this framework.

Findings

In this section, the findings obtained from the first and second observations conducted by the researcher in line with the purpose of the study are shown in tables. Table 1 and Table 2 show the findings related to the play processes of the girls, while Table 3 and Table 4 show the play processes of the boys.

Table 1.*The Distributions Related to the Contents of the Plays Involved in by the Girls in the First Observation*

Observed child	The number of children in play	The center used in play	The materials used in play	The roles taken in play	The problems occurring in play	Cognitive type of play	Social type of play
G1	Four persons	Art center	Doll	Mother	Not sharing toys	Dramatic	Group play
G2	Four persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll	Elder Sister	N/A	Dramatic	Group play
G3	One person	Dramatic play center	Kitchen tools	Mother	N/A	Dramatic	Solitary
G4	Five and more	Block center	Lego blocks, ball, dominoes	-	N/A	Construction-building	Group play
G5	One person	Dramatic play center	Kitchen tools	Mother	N/A	Dramatic	Solitary
G6	Two persons	Dramatic play center	Kitchen tools	Girl	N/A	Dramatic	Group play
G7	Four persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll, costume	Mother-Father	N/A	Dramatic	Group play
G8	Four persons	Dramatic play center	White board	Teacher	Not sharing roles	Dramatic	Group play
G9	One person	Dramatic play center	Play dough	-	N/A	Construction-building	Solitary
G10	Two persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll, comb	Hairdresser	N/A	Dramatic	Group play
G11	Five and more	Spaces out of centers	White board, steering wheel	Driver	N/A	Dramatic	Group play
G12	Three persons	Dramatic play center	Puzzle board, Lego blocks, Kitchen tools	Pastry cook	Inability to choose play	Dramatic	Group play
G13	Three persons	Spaces out of centers	Katamino (mind play) materials	Burglar	Disrupting play	Dramatic	Group play
G14	One person	Dramatic play center	Play dough	Cook	N/A	Dramatic	Solitary
G15	Four persons	Dramatic play center	Play dough	Patient	N/A	Dramatic	Group play
G16	One person	Block center	Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Solitary
G17	Three persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll	Guest	Noise/Shouting	Dramatic	Group play
G18	Two persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll	Mother	Not sharing toys	Dramatic	Parallel play
G19	Five and more	Dramatic play center	Kitchen tools	Mother	N/A	Dramatic	Group play
G20	One person	Block center	Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Solitary

Considering the plays of the girls, who were involved in the first observation shown in Table 1, in terms of the number of children joining in the play, it was seen that the children were involved in plays for one at the most (f=6), followed by plays for four (f=5), while it was revealed that there were children who were involved in plays for two (f=3) and for five and more (f=3) at a similar rate. It was found in the first observation that the girls used most usually the dramatic play centers (f=14), followed by block centers (f=3), at a lower rate, though; while one of the children used the art center, a minority of the children (f=2) used the in-class spaces out of the learning centers in the education environment. It was also found

that while the materials used by the girls included highly kitchen tools (f=9) and dolls (f=6), and partly lego blocks (f=4), it was also seen that they used different materials such as dominoes, whiteboards, steering wheels, and puzzle boards.

When the contents of the plays involved in by the children were evaluated in cognitive terms, it was detected that the children were involved mostly in dramatic plays (f=16), and construction-building play (f=4) at a quite lower rate. In this scope, it was seen that the children took the mother role (f=6) at the most, and in addition to this, they took the roles of father and elder sister, and as well as acted out the roles such as child, teacher, hairdresser, driver, pastry cook, burglar, cook, patient, and guest, in the dramatic plays they got involved in (among 16 plays). The contents of the plays in social terms represent that the girls got involved mostly in group plays (f=13) while getting involved in solitary play (f=6) at a much minor rate, and in parallel play (f=1) rarely.

Analyzing the examples from the first observations within the scope of the study, it was seen that G12 built a cake by putting lego blocks on a board together with two friends of her (That day was Teachers' Day and the parents brought a cake to the classroom for the teacher; and everybody ate the cake in the classroom while starting the day). While it is possible that the children were affected by what had just happened, it was observed that they pretended to cut the cakes, which they built out of lego blocks, by means of knife and put them on the plates, and distributed them to the places where chairs were located (A separate problem of role sharing occurred with a girl who wanted to join in a group but did not want to make cake). The observations here prove that the processes in the plays of the children come out as a rehearsal of the daily life. It was observed in the first observation that G13 was involved in a cops and robbers play with two boys. It was observed that one of the children who tried to steal the katamino play materials and G13, who was a police, walked around many parts in the classroom during the play, and G13 distributed roles saying, "You will run when I say 'run' and stop when I say 'stop'" to her friend.

The findings of the study also showed that there were some problems (at the rate of 30% with f=6 in total) in the plays of the girls in the first observation. The problem of not sharing toys (f=2) was seen to be partially higher, while it was also detected that there were problems such as not sharing roles, inability to choose plays, disrupting the play, and noise/shouting, in the plays of the girls in the first observation. As one of the examples in the first observation, it was observed that G1 handled the doll in the art center and determined her role saying, "I will be the mother", and another child wanted the doll, which was the only doll in the classroom, saying, "I will take the doll." It means there was the problem of not sharing the toy. It was observed that the problem was resolved when the teacher gave them guidance saying, "First, one of you will play with it and then the other will take it". While it was also seen that G8 decided to get involved in pretend teacher play with her friends, it was remarked that they could not come to an agreement who would be the teacher and who would be the student, which means there was a problem in role sharing. It was seen that G8 told she wanted to be the teacher, as if desiring to take the leadership role and they accepted her to be the teacher in this play upon the intervention of the teacher. Further, in the first observation, it was seen that when G12 told her friend to carry the cakes as they were having pretend pastry cook play, her friend started to cry saying "Why would I carry the cake? I want to play pretend doctor play", which means there was an argument on choosing play, and it was then seen that when the teacher said, "Friends should play with each other nicely, don't cry", she answered as "But teacher, we always play what they want". It was then seen that the problem was resolved when the teacher gave them guidance saying, "Firstly, let's hug and apologize each other, then I will toss a coin. You can first play what comes first, and then the other one." The results of the second observation that was conducted to obtain multiple data on such cases are given in Table 2.

Table 2.*The Distributions Related to the Contents of the Plays Involved in by the Girls in the Second Observation*

Observed child	The number of children in play	The center used in play	The materials used in play	The roles taken in play	The problems occurring in play	Cognitive type of play	Social type of play
G1	Two persons	Block center	Play dough	-	N/A	Construction-building	Group play
G2	Five and more	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll	Child	N/A	Dramatic	Group play
G3	Two persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll, Teddy bear	Child	Not sharing toy	Dramatic	Group play
G4	Two persons	Block center	Play dough/ dominoes	-	N/A	Construction-building	Parallel play
G5	Three persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll	Child	Not sharing roles	Dramatic	Group play
G6	Two persons	Block center	Kitchen tools, Lego blocks	Neighbor	Not ending play	Dramatic	Group play
G7	Five and more	Block center	Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Group play
G8	Three persons	Block center	Hula hoop, number cube	-	N/A	Play with rules	Group play
G9	One person	Dramatic play center	Dolls	Mother	N/A	Dramatic	Solitary
G10	Four persons	Dramatic play center	Lego blocks, Dolls, Teddy bear	Mother	N/A	Dramatic	Group play
G11	Two persons	Block center	Wooden blocks, toy barrow	-	Not sharing toy	Construction-building	Group play
G12	Five and more	Block center	Lego blocks, Puzzle board, Stethoscope	Doctor	N/A	Dramatic	Group play
G13	Three persons	Spaces out of centers	Crayons, papers	Sibling	N/A	Dramatic	Group play
G14	Three persons	Dramatic play center	Doll	Mother	Not sharing toy	Dramatic	Group play
G15	Three persons	Dramatic play center	Rope (instead of stethoscope), Play dough	Doctor	N/A	Dramatic	Group play
G16	One person	Block center	Wheels	-	N/A	Construction-building	Solitary
G17	Three persons	Block center	Play dough	-	Inability to choose play	Construction-building	Parallel play
G18	Two persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Doll	Mother	Not sharing toys	Dramatic	Group play
G19	One person	Art center	Crayons, papers	Painter	N/A	Dramatic	Solitary
G20	Two persons	Dramatic play center	Kitchen tools, Dolls, Lego blocks	Mother	N/A	Dramatic	Group play

Referring to the number of persons involved in the plays in the second observation shown in Table 2, it was found that the plays performed among two persons (f=7) and three persons (f=6) were high in frequency, followed by the plays for one (f=3) and plays for five and more (f=3), while the plays for four (f=1) were in minority. Considering the centers used in the plays, it was found that prominently dramatic

play center (f=9), at a lower rate compared to the first observation, and then block center (f=9), at a higher rate compared to the first observation, were used, and besides, one each child got involved in plays using art center and the spaces out of the learning centers. Similar to the first observation, it was seen that different materials were involved such as dolls (f=8), kitchen tools (f=6) and lego blocks (f=5) being remarkable; and also play dough (f=2), teddy bear (f=2), dominoes, hula hoop, number cube, wooden blocks, toy barrow, puzzle board, stethoscope, crayons-papers, and rope, among the play materials used.

It was seen that the children were involved in dramatic play (f=13) prominently in cognitive terms and compared to the first observation, they were involved in construction-building plays (f=6) at a higher rate, while it was detected that one of the children was involved in play with rules in a group. It was also seen that the child role was the most used role (in 3 plays out of 14) among the roles taken in the dramatic plays and the children took the roles of mother, doctor, sibling, animal, and neighbor besides it. The study findings related to the second observation revealed that the most frequent problem in the plays of the girls was about toy sharing (f=4), as it was in the first observation, and it is also remarkable that they had difficulties in ending the play and in sharing the roles, as they could not accept that the play ended. It was detected during the second observation that the problems occurring in the plays of the girls (at the rate of 35% with f=7 in total) were at least as considerable as the ones in the first observation. For example; it was seen in the second observation in which G5 was involved that more than one child wanted to take the child role in the play, and G5 said, "I will be the child" against the problem of not sharing roles that aroused based on it, and distributed the roles of mother-father-sibling to her friends, then the play continued in this way. In addition to these, it was observed that while G6 continued building a tower out of lego blocks, she objected to the teacher when the teacher turned the sandglass upside down and told the children that they had to organize the toys up, and she had a problem in ending/finishing the play, behaving involuntary to demolish her tower. It was seen that once the teacher announced that they would proceed to the activity, she started to put back the lego blocks in her tower part by part. Similarly, it was observed that G11 did not want to share with her friends the wooden blocks, which she would use in the play designed by her, which is an example for the problem occurring in relation to toy sharing. Addressing the contents of the plays in social terms, it was detected that the girls were involved mostly in group plays (f=15), and partly solitary (f=3) and parallel plays (f=2), similar to the findings obtained in the first observation.

In parallel to the examples of G12 and E12 in the first observation, it was observed in the second observation that while G17 was involved in construction-building play with two boys using play dough, sitting in the same environment (accompanied by parallel play), G17 built a cake out of play dough, while the other two boys built car. It was seen that G13, who had an example in the findings of the first observation, took the elder sister role while playing with the two girls. It was also seen that she distributed the roles of her friends telling one of the children "You will be the mother" and the other one "You will be the sister." Then, it was seen that she said, "Prepare, we will go to the school" to her sister and walked in the classroom together, started to draw picture on the table when they arrived at the school, and then ended the process saying, "Our mother is about to come, let's tidy our stuff up." At this point, it was remarkably revealed that G13 was involved in dramatic play in the first and second observations similarly, however, she designed mother-elder sister roles while playing with the girl(s), as seen in the first observation, and designed cops and robbers roles while playing with the boy(s) as seen in the second observation. Accordingly, it was found that while determining the trends in the plays basing on the sex of the child, the contents of the plays were shaped depending on the peer groups.

Table 3.*The Distributions Related to the Contents of the Plays Involved in by the Boys in the First Observation*

Observed child	The number of children in play	The center used in play	The materials used in play	The roles taken in play	The problems occurring in play	Cognitive type of play	Social type of play
B1	Three persons	Block center	Car	Driver	Not sharing roles	Dramatic	Parallel play
B2	Three persons	Tables	Jigsaw	-	N/A	Construction-building	Group play
B3	One person	Block center	Blocks, Balls	-	N/A	Construction-building	Solitary
B4	One person	Block center	Blocks, Play dough	-	N/A	Construction-building	Solitary
B5	Four persons	Block center	Lego blocks, police car	Police	Crashing into each other	Dramatic	Group play
B6	Three persons	Block center	Lego blocks, Cubes	-	N/A	Construction-building	Group play
B7	Five and more	Block center	Animal models	Animal	N/A	Dramatic	Group play
B8	Two persons	Block center	Wooden blocks, Train	Machinist	Not letting into play	Dramatic	Group play
B9	Five and more	Block center	Bowling pins, Lego blocks, Top	-	N/A	Play with rules	Group play
B10	One person	Ball pool	Balls	Swimmer	N/A	Dramatic	Solitary
B11	Three persons	Art center	Crayons, Papers, Sticks	Painter	N/A	Dramatic	Parallel play
B12	Five and more	Block center	Lego blocks, Car, Truck	Driver	N/A	Dramatic	Group play
B13	Two persons	Dramatic play center	Toy gun	Police	Dropping	Dramatic	Group play
B14	Five and more	Block center	Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Group play
B15	Four persons	Block center	Blocks	-	N/A	Construction-building	Group play
B16	One person	Spaces out of centers	Toy cash register	Cashier	N/A	Dramatic	Solitary
B17	Three persons	Block center	Wooden blocks, Cars	Driver	N/A	Dramatic	Group play
B18	Four persons	Block center	Animal models, Lego blocks, Car	Engineer	Taking toy without permission	Dramatic	Group play
B19	Five and more	Block center	Jigsaws, Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Group play
B20	One person	Dramatic play center	Animal models	Shelter guard	N/A	Dramatic	Solitary

According to the findings in Table 3 related to the play processes in the first observation, it was detected that boys were mostly involved in plays for one (f=5), for three (f=5) or five and more (f=5) at similar rates, while they were involved in plays for four (f=3) and for two (f=2) at a lower rate. It was detected that boys used block center at a very high rate (f=14), dramatic play center at a lower rate (f=2), and art center and ball pool rarely (f=1). While the materials used mostly by the boys in their plays were blocks/wooden blocks (f=5), lego blocks (f=5), and balls (f=2), it was also determined that the materials used in this scope included bowling pins, crayons, cars/police cars/trucks, toy gun, toy market cash, animal models, and jigsaw. It was seen in the study that among the plays involved in by the boys, the most frequent one was dramatic play (f=12), followed by construction-building play (f=7), and then play with rules (f=1) at a much limited rate. As for the roles they took during the dramatic plays (among 12 plays),

the most preferred role was driver ($f=3$); it was also found that boys took various roles representing different characteristics such as police, animal, machinist, swimmer, painter, cashier, engineer, shelter guard. Evaluating the contents of the plays involved in by the boys in social terms, it was revealed that they were involved in group plays at a very high rate ($f=13$), solitary plays at a remarkable rate ($f=6$), and one boy involved in parallel play.

It is also remarkable to detect that it was possible to encounter problems in the plays of the boys in the first observation findings of the study. In this scope, it was detected that there were the problems of not sharing roles, crashing into each other, not letting someone in the play, causing to fall, and taking the toy of a friend without permission (at the rate of 25% with $f=5$ in total). Considering the examples related to such cases, it was observed that while B5 was playing pretend police play with his friend, police cars crashed into each other, and they had an argument related to the crashing incident in the play with expressions such as “You have cut me off”, “No, you crashed into me.” It was detected that they ended their play after this incident. It was seen that B8 was involved in train-driving play with his friends and did not want to let a child into the play when he wanted to join in, and B8 directed the movements in the group, telling everyone what to do and how to do, with a leading approach.

It was also concluded that the sex of the children had an effect on the roles taken in the same play design in the different observations conducted within the scope of the study. For example, G5 took the role of mother using kitchen tools (toy plate, pan, cup, kitchen cupboards, forks-spoons, plastic model corn, carrot, eggplant, apple, teapot, dish basket, pot). It was observed that she made a cake using the kitchen tools, sliced it and put the slices on the plates as if serving them, and then made a statement as “My meals are very delicious”, and then took the materials (plate, glass, fork, spoon) from the dish basket, washed them in model sink and put them into the cupboards. Later on, it was seen that she made a doorbell ring voice with her mouth and experienced having guests at home. It was observed that she welcomed her guests and fed the dog as its owner in front of the house. Again, it was seen that G5 was in the role of child in the second observation, and she told a girl next to her “Mommy, I’m going to the school, let’s put something in my lunchbox”, and then they made a toast, put fruit juice and several toy fruits into the lunchbox. After a while, it was observed that a boy was included in their play and composed a train saying “I am the father, let me take you to the school with the car”, then while the boy was driving the car, the others stood behind him, and after taking some tours in the classroom, the boy left them and turned back in the car, since they arrived at the destination, the school; then the play was ended when the other girl sent G5, who was in the role of her daughter, off to school and she went to market. As seen here, it was detected that a diversification occurred in the design of the play once a boy was included in the design of the play conducted by the girl. Another example in the first observation supports this case, as well. It was seen in the first observation that G12 played with lego blocks together with two of her friends, and they involved in a dramatic play taking the lego blocks all together and placing them onto the puzzle board in the dramatic play center together with playing house materials. On the other hand, it was seen that B12 played with lego blocks in a group consisting of five friends, but loaded the lego blocks on a truck, carried them to a certain point of the classroom, and unloaded them at that point; another group carried them again; and several children started to build a construction out of the lego blocks that were unloaded. Thus, it was seen that G12 and B12 were involved in dramatic play with lego blocks, as a similar type of play.

Table 4.*The Distributions Related to the Contents of the Plays Involved in by the Boys in the Second Observation*

Observed child	The number of children in play	The center used in play	The materials used in play	The roles taken in play	The problems occurring in play	Cognitive type of play	Social type of play
B1	One person	Block center	Blocks	-	N/A	Construction-building	Solitary
B2	Four persons	Tables	Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Group play
B3	One person	Block center	Blocks, Balls	-	N/A	Construction-building	Solitary
B4	One person	Block center	Blocks, Dominoes	-	N/A	Construction-building	Solitary
B5	Four persons	Block center	Red city (Wooden Blocks)	-	N/A	Construction-building	Group play
B6	Five and more	Block center	Bowling pins, Ball	-	Inability to end play	Play with rules	Group play
B7	Two persons	Block center	Lego blocks, Truck	Digger operator	N/A	Dramatic	Group play
B8	Two persons	Block center	Wooden blocks, Train	-	N/A	Construction-building	Group play
B9	Four persons	Block center	Bowling pins, Lego blocks, Top	-	N/A	Play with rules	Group play
B10	One person	Block center	Jenga Blocks	-	N/A	Construction-building	Parallel play
B11	One person	Dramatic play center	Traffic carpet, Cars	Traffic Police	N/A	Dramatic	Solitary
B12	Five and more	Block center	Blocks	Police	N/A	Dramatic	Group play
B13	Three persons	Block center	Bowling pins, Ball, Balloon	-	Inability to choose play	Play with rules	Group play
B14	Three persons	Dramatic play center	Lego, Xylophone	Police	Ridiculing	Dramatic	Group play
B15	One person	Science center	Animal models	Zoo guard	N/A	Dramatic	Solitary
B16	Four persons	Block center	Lego blocks, Blocks	-	N/A	Construction-building	Group play
B17	Three persons	Block center	Wooden blocks, Animal models	-	Not letting into play	Construction-building	Group play
B18	Five and more	Spaces out of centers	Paper planes	Pilot	N/A	Dramatic	Group play
B19	Five and more	Block center	Jigsaws, Play dough	Taxi driver	N/A	Dramatic	Group play
B20	Four persons	Block center	Lego blocks	-	N/A	Construction-building	Group play

Evaluating the findings of the second observation shown in Table 4 with regards to the play processes of the children, it was determined that boys were involved more in plays for one (f=6), followed by plays for four (f=6) and for five and more (f=4), partly differently compared to the first observation, and used mostly block centers (f=14), followed by dramatic play centers (f=5) at a quite lower rate, and rarely science center (f=1) in their plays. The materials used in the plays included blocks (f=9) lego blocks (f=5), balls (f=4), bowling pins (f=3) similarly, the play materials such as traffic carpet, xylophone, train, balloon, animal models, jigsaws, and play dough were also found among these materials.

Remarkably different from the findings of the first observation, it was found that they were involved more in construction building plays (f=10), followed by dramatic plays (f=7), and rarely play with rules in the second observation. As an example of play with rules, it was observed that B8 arranged bowling pins at the corner of the block center and continued a play to knock down the pins by throwing a ball, together with six of his friends. In this scope, it was detected that the children who played pin knocking play continued the play on the condition that they followed certain rules such as waiting for their turns excitedly, throwing the ball when it was their turn, knocking down the pins, then counting the knocked-down pins, finally re-arraying the pins and joining the queue. While the roles taken during the dramatic play included mostly (in 7 plays) the roles of police/traffic police (f=4), it was also found that the roles of digger operator, zoo guard and taxi driver were also taken. It was also detected that the plays included mostly group plays (f=14), followed by solitary play (f=5), and parallel play (f=1) at a very rare rate, similarly to the first observation.

Different from the findings of the first observation, it was found that ridiculing was one of the problems occurring in the plays of the boys, while it was also seen that similar problems such as inability to end play and inability to choose play also occurred. Accordingly, it was found that certain problems kept continuing in the plays of the boys (at the rate of 20% with f=4 in total). Considering the examples related to these cases, it was seen that when one of the group friends of B1 said, "I will be the driver" and his other friend said, "No, why would you be the driver?, We want to be driver, too", a problem of role sharing occurred. Afterwards, it was seen that when they talked among themselves, B1 never intervened with them, and then his friends gave him the role saying, "Then, you will be the driver". It was revealed that B6 did not want to end the bowling play, during which they were knocking the pins down by throwing balls, and in a sense, he had difficulty in accepting to transfer to the other play. It was seen that B6 was not eager to transfer to the other play and allow his friends to get involved in this play, although he had already played it five times in a turn. It was also seen that B12 ridiculed one of the boys saying, "You are like a girl, you must play with the girls", and the teacher approached to the boy, who was crying due to these words, and ensured B12 to apologize him, then the process of the play continued. It was also seen that B13 offered to start pin knocking play, a friend of him offered pretend tinker play, and another friend offered pretend astronaut play (driving car on bouncing balloons). In this scope, it was observed that the children could not decide what to play for a while, thus could not start the play, but upon the offer of B13 for the first play, they played pin knocking for quite a long time, then played with balloons while ending the play.

Evaluating in general terms the findings obtained from the observations conducted in different times by the researcher in the study, it was revealed that the number of persons to get involved in the plays of the children was sometimes determined while stating the play, and sometimes it increased when some children wanted to join in a play set by other children. For example, in the first observation, it was seen that when G14 started the play laying her doll on her lap and swinging it, her friend approached her and said, "Can we play together?", and G14 accepted it and gave her friend a role saying, "You are my neighbor and you visit me", and she was involved in the play saying "Then, I will make a cake for you." It was observed in the second observation that B18 made paper planes with his friends and flew the planes, then walked with his friends holding the paper planes in the classroom in the role of a pilot, and two girls who were playing house took the dolls on their laps and were included in the journey on the plane. These were the concrete examples proving that the plays of the children were dynamic processes.

In the study, it was seen that there were differences in the contents of the plays depending on the sex of the children, while it was also observed that there were differences in the contents of the plays conducted by the children of the same sex, with the same materials. For example, it was observed in the second observation that B16 built a product in the shape of a tower, placing the lego blocks one on the top of another, together with his friends, while B19 arrayed the lego blocks on the roads and got involved in pretend taxi driver play using a steering wheel he made from play dough, and used lego blocks as roadside barriers. It was observed that sometimes the plays were diversified with a strategy of combination, when two groups of children combined their plays or the children in the same space continued the play all together. For example, it was seen that G10 started to feed the doll with one of her

friends in the dramatic play center, swung and laid it on the table and covered it, pretending to put it to sleep. In the meantime, it was observed that they combined their plays with two girls, who were cooking something with lego blocks, and they all together continued cooking. It was detected that in the plays of the children, sometimes the type of the play remained the same but the social content differentiated, while sometimes they were involved in plays with a cognitive content diversified by transferring one type of play that they had already started to another play. The findings on G6 and B4 in the second observation are also the examples for this case. At this point, it was seen that G6 involved in pretend neighbor play using the house that she made from lego blocks together with her friends, therefore transferred from construction-building play to the stage of dramatic play, while it was found that B4 tried to build a house putting the lego blocks one on another, but later he did not use that house functionally, which means that the play involved in by him remained as construction-building play.

It was revealed in the observations that there were diversifications in the materials used by the children in their plays and in the types of their plays, as well as there was a possibility that different plays would be involved in using the same materials and in the same type of plays. For example, it was observed in the second observation that B7 was involved in construction play with one of his friends, B7 used the digger and his friends used the truck, and, assuming the lego blocks as stones, B7 loaded them into the truck using the shovel of the digger, then his friend who was driving the truck left the lego blocks to the side, and they continued their play in this manner for several times. It was remarked again in the second observation that B8 built a high construction putting the wooden blocks one on another together with a friend of him, and then moved the train down and up, and they got excited while the train was moving down. This can be evaluated as an expression of the fact that the fields of interests and imaginations of the children are essential part of the process of play.

Results, Discussion and Recommendations

As a result of this study in which two different observations were conducted for girls and boys for the purpose of analyzing the play processes of the children descriptively, it was revealed how many people took part in the plays of children, which materials were used in their plays, what kind of roles were taken in their plays, and, if any, what problems occurred in their plays. In this direction, the contents of the children plays were evaluated in the framework of cognitive play (functional play/construction-building play/dramatic play/play with rules) and social play (solitary play/parallel play/group play) types.

According to the results of the first and second observations conducted by the researcher in the study, firstly it was found that the number persons in the plays of the girls and the boys could vary from one to five or more persons, and plays for one and two or three persons in total were preferred by the girls more, while plays for one and five or more persons were preferred by the boys more. In a study by Yurtsever Kılıçgün (2014) on the preschool children aged three-six, it was detected that children aged three-four preferred mostly solitary plays, while children aged five-six preferred mostly group plays. The cases with the number of persons in the plays of the children aged five-six in this study may have occurred as a result of their tendencies in this direction. Ostrosky, and Meadan (2010) stated that solitary plays are important to support certain skills, particularly social skills of the children, and the decisions of children should be respected, which emphasizes the necessity of the diversified plays. It was seen that the dramatic play center and block play center were used widely in the plays of both the girls and the boys, and it was concluded in the total of the first and second observations that the girls mostly used the dramatic play center, while the boys mostly used the block center. Özyürek, and Kılınç (2015) detected that dramatic centers are the spaces where children can move independently at the highest level, followed by block centers, and then art and music centers, according to the opinions of preschool teachers. This can be shown as a reason for why the dramatic play center and the block center were highly preferred in the study. According to the results of the study by Özdemir (2014a), girls spent their times mostly in dramatic play and art centers, while boys spent their times mostly in block and art center. Rare use of the art center by the children in the study can be associated with the equipment in the art centers located in the environments in the study group. Thus, efficiency of the learning centers in terms of materials and making them attractive for children can be effective on the preferences of children. It is also remarkable that

Özyürek, and Kılınç (2015) revealed preschool children tended to prefer the centers where there were different materials, there were no rules, if their friends were in that center.

Addressing the materials used by the children in their plays, the girls mostly used kitchen tools and dolls, while the boys mostly used cars and balls. It was seen that lego blocks and other blocks were among the materials partially used more by the boys, it was also detected that the girls used them, too. This indicates it is inevitable that the materials used by the children in their plays are affected by their fields of interest and appreciations. The results of many studies such as Aksoy, and Baran (2017), Dinella, Weisgram, and Fulcher (2016), İnci Kuzu (2015) and Todd et. al. (2017) support these cases. It was detected in a study (Özyürek, and Erzurumluğlu, 2016) in which the opinions of toy sellers were received that the toys purchased from them were mostly educational toys (lego blocks, jigsaws), car, doll, plush and voiced toys. The study by Bağçeli Kahraman, and Başal (2011) revealed that while girls preferred dolls and toys related to kitchen, the boys chose toys such as car, truck, and gun. It is inevitable that these cases are under the effect of certain factors such as sex role perception of parents (Aksoy, and Baran, 2017; Aydılek Çiftçi, and Özgün, 2010; Boe, 2014). Cherney (2003) emphasized that stereotypic toys are effective on the complexity of the plays of boys and girls, even during infancy. It was also revealed that preferences of boys for the toys associated with their sex were more than the preferences of girls for the toys associated with their sex. Different types of plays are needed during the preschool period for a multidimensional development. Wolfgang, Stannard, and Jones (2001) determined that block plays are effective on the mathematics achievement of the children in the following periods, and Bergen (2002) determined that imitative plays are positively effective on the cognitive processes and academic achievements of children, which are the examples for this case.

Considering the roles taken by the girls in their plays, it was seen in both of the observations that the girls mainly took the roles of mother-father and child, and in addition to this, (in the first observation) the roles such as teacher, hairdresser, driver, pastry cook, burglar, cook, patient, guest, and also (in the second observation) doctor, sibling, and neighbor. It was detected that the boys (in the first observation) chose mostly the roles of driver and police, and took the roles of animal, machinist, swimmer, painter, cashier, engineer, and shelter guard, and also (in the second observation) the roles of digger operator and taxi driver. These results show that the roles taken by the girls and the boys were exhibited upon the preferences under the effect of stereotypic sex roles. Aksoy, and Baran (2017) remarkable that there could be differences in the toy preferences in the children depending on the characteristics of the mothers related to the feminine, masculine, or androgen sex roles. Similarly, Yağan Güder, and Alabay (2016) emphasized that preschool children could be in a stereotypic and sexist trend towards toys.

It was seen also that there were predominant differences based on sex, in the context of the roles taken in the contents of the plays involved in the study. In the observation samples conducted for the children of two different sexes on the same day, the girl highlighted the role of pastry cook and the boy emphasized the role of driver in the dramatic play that they were involved in using lego blocks, and the girl made a cake and the boys made car out of play dough in a parallel play, which proves that the contents of the plays can be different for boys and girls. The results of the observations by Aydılek Çiftçi, and Özgün (2011) revealed that preschool girls and boys preferred different activities and the time they spent in such activities significantly differentiated. It was shown that boys preferred the plays that required strength, speed, and stamina, while girls preferred activities that required being in the role of parents, providing care, and in-group interactions, supporting the results of the study. Koçyiğit, and Başara Baydılek (2015) detected that an activity must comprise toy, fun, action, and right of preference in order to be defined as a play, according to the perceptions of preschool children. In this context, it was remarked that children sometimes shaped their plays basing on the materials they preferred, and sometimes determined the materials to be used according to the play the chose. Reviewing the examples related to the processes between the beginning and end of the plays (as explained for B7, B10, and B11), it can be asserted that children tend to make an arrangement to contain all the factors they consider necessary in a play set by them in line with their own desires and expectations. The plays such as hopscotch play and ball play, which were enjoyed widely in the past, were not among the prominent plays in the observation, which can be

considered as an expression of the fact that play activities can be updated based on the features of the period when the activities are made.

It was seen in the observations on the play processes in the study that plays were conducted as making cake out of lego blocks or making steering wheel out of play dough, which can be considered as an expression that children's plays are formed as a rehearsal of the daily life. The opinion suggesting that children get prepared for the adult life through plays are also supported by the results of the study. It was seen in the observations conducted in the scope of the study that the roles taken by the children in the type of the plays they preferred could differentiate based on the sex of their playmates. As an example for this case, it was observed that a girl who was involved in a dramatic play took the roles such as cops and robbers while playing with the boys, but took the roles such as mother and elder sister while playing with the girls. It was concluded in the study that the trends in the play of the children are determined based on their sexes, while it was seen that the contents of the plays are shaped based on peer groups. It is understood that the results obtained in the scope of this study resemble the evaluation by Aydılek Çiftçi, and Özgün (2011). It was determined at this point that the girls preferred mostly the behaviors such as playing house, playing with dolls and plush toys, dancing, and chatting with their friends, while the boys preferred mostly the playing with big-small lego blocks and other blocks, repair tools, car, and bus and the activities such as playing cops and robbers and driving car using steering wheels. These cases might be due to the fact that the children tend to maintain plays with the processes of their tendencies based on their sexes. Fabes, Martin, and Hanish (2003) asserted it is inevitable that children mostly play with the children of the same sex as themselves, in a study conducted on kindergarten children. A study by Budak (2016) showed that play preferences of children could differentiate based on their play skills. Darwish, Esquivel, Houtz, and Alfonso (2001) explained play behaviors of children as positively associated with social skills. In this context, it can be said that children's plays can be considered as an indication of their certain interests or tendencies. At this point, Todd, Barary, and Thommessen (2016) stated that the interest on the toys associated with the gender roles that are preferred based on the sex together with the age have increased, which explains the result from a different aspect. In the results obtained from the study, it was found that there were differentiating contents in the same types of plays involved in the child based on his/her sex, which can be evaluated as an indicator that certain individual characteristics differing among the children reflected on the play processes. As a similar result, Metin Aslan, and Tuğrul (2013) detected that the play behaviors of children attending nursery school differ based on the variable of sex.

It was seen in the study that there were changes in the contents of the plays depending on the sexes of the children; while the obtained results also show that there could be differences in the contents of the plays conducted by the children of the same sex with the same materials. In addition to this, it was seen that children diversified their plays with a strategy that two groups combined their plays or the children in the same space continued the play all together. For example, it was seen that a girl conducted a play with doll in the dramatic play center together with her friend. It was also observed that they combined their play with two girls, who were cooking meal with lego blocks, and continued cooking all together. It was observed that the children sometimes continued their play by making a difference in the social content of the play but remaining in the type of the play, which they featured in cognitive terms in their play; and sometimes conducted plays with diversified cognitive contents by transferring from the type of play they had previously started to another play. It is also possible that children get involved in different plays with the same materials and in the same type of play, besides the diversification in the materials they use in their plays and types of plays. This can be evaluated as an expression that children's fields of interest and imaginations are essential parts of the process of play.

As another result obtained from the study, it was revealed that it is possible to observe some problems in the plays of both girls and boys, occurring partially more in the plays of girls. Considering the first and second observations together, it was observed that the girls had more problems in sharing toys, followed by sharing roles in their plays, besides having problems such as inability to choose play, disrupting the play, and noise/shouting. Considering the problems seen in the first and second observations in terms of boys, it was seen that the problems occurred included not letting someone into the play being in the first

place, not sharing roles, crashing into each other, inability to end the play, causing to fall, taking their friends' toys without permission, inability to choose which play to start, and ridiculing. However, the problems that occurred did not always continue over the same persons or situations, which can be considered as an indication that the problems in the plays could arise depending on the current processes/conditions. Animistic thinking and egocentric mentality dominate in the preschool child. The meanings attributed by children to events and the materials they choose should be considered together with the situations they create in their minds, while evaluating the play processes of children. In this context, it was detected that different problems could occur in the plays of the children, and besides, it was remarkable that they had a variety of ways resolve the problem. These revealed what the problem behaviors that are possible to occur in a preschool classroom are, emphasizing that any problem to occur during the play could be prevented by means of having sufficient materials in the classroom, having defined the classroom rules clearly, and developing the communication skills of the children properly. A physical environment with inconvenient features, a child not eager to end a play, and presence of safety concerns are the cases that raise difficulties in the play processes of the children (Erbay, and Saltalı, 2012). Özdemir (2014b) suggested that children could exhibit relational aggression with the behaviors such as telling each other to go away, threatening, shouting out/getting angry with, telling they are not friends, saying bad words, not letting each other in plays, harming others' stuff, sticking out their tongues, not letting each other in play centers, and disrupting play, in the playtimes of children. The results of the study by Maccoby, and Jacklin (1980) and Yang, Li, Zhang, Tein, and Liu (2008) showed that boys exhibit aggressive behaviors higher compared to girls. The problems in the plays of the girls were observed to be higher in the present study, which might be due to the fact that the observations based only on playtimes and comprised findings on one each girl-boy chosen by means of randomized sampling. It was detected by Eratay (2011) that the behavioral problems of preschool children are impacted by the birth order of the child, the number of siblings, the age and occupation of father and the educational status of parents, and the income status of the family, which suggests the cases that can be effective at this point. Remarkably, the studies conducted by Crick et. al. (2006) and Henington, Hughes, Cavell, and Thompson (1998) and Loukas, Paulos, and Robinson (2005) showed that boys exhibited physical aggression behaviors higher compared to girls, while girls exhibited relational aggression behaviors higher compared to boys. Considering the problems observed in the plays of the children in this current study, it was seen that the problems associated with the relational behaviors were more prominent, which explained the reason for the case.

Evaluating the types of the children's play in social terms, both the girls and the boys were involved mainly in group plays, but the boys involved in solitary play more. The results of the observations on the interactions in the plays showed that the number of the persons in the plays of the children was sometimes determined while beginning the play and was sometimes extended when someone wanted to join in a play set by other children. As emphasized by Salen and Zimmerman (2004), play is a structure in which children is involved alone or together with more than one person actively. The players interact with each other in such play system and gain the experience of playing in different ways. Petrakos and Howe (1996) explains the reason for the case specified here. Petrakos and Howe (1996) mentioned in their study that it is possible that children playing in a center by using materials could attract the attention of children in other centers, and would ensure involvement in the current center from other centers. In this present study, the high rate of the children being involved in group plays could be due to the fact that the school was a social environment and they needed to play by sharing the toys in the centers among each other. As specified by Kiesner (2002), it is certain that children with anxiety problem and children who are alienated by their peers will mostly prefer playing alone. In this context, determining that group plays were a type of play that was preferred more could be an expression that the children in the study group included social processes in their plays at a higher rate. Besides, the boys were involved in solitary plays more compared to the girls, which indicates that the boys preferred social plays less. Rubin, Coplan, Fox, and Calkins (1995) emphasized that it is possible that children who exhibit solitary play behaviors have lower social interactions. Nevertheless, Newton, and Jenvey (2011) detected that there is a positive correlation between the social play involvement levels and social competencies of children. The study by Kılınç and Ceylan (2018), determining that social cooperation and interaction is higher in girls compared

to boys, explains the results of the present study in this direction. Similarly; Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin, and Wichmann (2001) detected that there is a correlation between the sex and solitary play behaviors of children.

The results of the study shows that play with rules were involved in by the boys partially more compared to the girls. The examples related to the plays with rules observed at a limited rate in the plays of the girls and the boys in this scope showed that plays with rules contained certain factors. In this scope, it can be said that the children who played hula-hoop passing or pin knocking were involved in play with rules, which comprised rules such as waiting for one's turn in the play, continuing the play when it is one's turn, passing through the hoop obeying the rule of the play, or knocking the pins down. The plays in this scope are important for taking the steps towards gaining the skills such as waiting for one's turn, fitting into social life, and fulfilling the rules in one's environment. Plays with rules are the highest level stage of play and are observed in the concrete operational period (after the age of seven), which can be considered as the reason why this type of play was observed rarely in the plays set by the children aged five-six in the study group. As mentioned in the play stages of Piaget and Smilansky, play with rules comprises processes such as agreeing with the play members on the rules, fitting into the one's environment, and making a social agreement, in this context, contributes to the levels of social and moral development. Boyraz (2017) found that graduated guidance method was effective for teaching children with mental disabilities, which shows that play processes are learnable and generalizable concepts.

It was also remarkable that parallel play was also a type of play involved in by both the girls and the boys, rarely though. With this regard, in the first observation, G11 was building a house from wooden blocks, while her friend next to her was building a tower arraying the blocks based on their colors and they were watching the plays of each other, however, they did not share materials and did not play with the blocks with a common purpose, which thus was asserted to be a parallel play. To summarize the types of the children's plays in cognitive terms, it can be said that both the girls and the boys were involved mostly in dramatic plays, followed by construction-building plays, based on the total of the both of the observations. Similarly, according to Özdemir (2014a), girls spent their playtimes with dramatic plays, art works, table plays, and construction-building plays respectively, while boys spent their playtimes with dramatic play, construction-building play, art works, and table plays. Özyürek, and Kılınç (2015) detected that girls spent time mostly in dramatic play center and boys spent time in block center. Basing on the fact that Smilansky, and Shefatya (1990) detected children who play socio-dramatic plays are at a quite good level in terms of discernment, reasoning, and exhibiting social skills, it was also concluded that the children in the study group got involved in many processes that support development fields in their plays.

It is seen that the results of two different observations in the study support each other. It can be said that the results of the observations, revealing the cases related to different times, ensure observing multiple examples related to the play processes of the children and related to revealing diversified points of view. Basing on the results obtained in the study, the following recommendations can be made for teachers, researches, and the other shareholders of education.

- Children should be provided with multidimensional play environments and diversified play materials, and should be ensured having rich play experiences, and at this point, it is deemed important that teachers exercise the due care for being a good observer and guide.
- It is recommended that teachers should participate in the play processes as an active participant and encourage children to develop their alternative thinking skills with their different points of view, when needed, in order to make sure children meet with play environments which adopt an egalitarian understanding, rather than stereotypic and/or traditionalist approach.
- Preschool teachers should implement activities that are prepared systematically towards developing the problem solving skills of children in the learning process, and eventually, the steps taken by children to solve undesirable situations they face in the plays effectively and properly should be supported.
- It is considered necessary that the required efforts should be made by all the authorities involved in the education system together with parents and teachers, in order to ensure that children can

benefit from the advantages of play at the highest level. The communication channels such as television and social media, which are used widely, can be utilized to raise awareness of families and teachers with respect to supporting the play processes of preschool teachers in the context of environment, material, and content. It is recommended to share informative resources such as short movies, educational videos, and bulletins related to diversified play types and qualified play materials, reviewed by field specialists, with relevant persons through ministries and institutions.

- The contents of the plays involved in by the children in the school environment were addressed in this study. In the future studies, play processes at home and at school can be analyzed together, and processes related to play can be researched in a multidimensional manner in the context of variables related to parents (educational status, perception on play, child raising styles, etc.) and the characteristics of home environment (family structure, the number of siblings, play possibilities, toy types, etc.). The effect of the variables or characteristics (social skill level, problem-solving skill, peer relationships, cognitive process skills, thinking skills, their perceptions on gender roles, etc.) related to the children on this process can also be taken into consideration.

Türkçe Sürümü

Giriş

Çocuğun hoş vakit geçirmesini ve gerçek hayatın bir taklidi olan davranışları sergilemesini sağlayan bir süreç olarak oyun ortaya çıkmaktadır. Oyunun güdülenmiş bir davranış olması ve çocuğun özgür seçimlerinin sonucu olarak kendiliğinden oluşması belirgin özelliklerindendir. Oyun ayrıca çocuğun aktif katılım gösterdiği bir zaman dilimidir (Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983). Rousseau'nun (2014) "*Çocuğu tanıyın ve onun gereksinimi olan doğadan ve oyundan onu mahrum etmeyin.*" ifadesi ile ileri sürdüğü görüş de oyunun çocuk için önemli bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk Hakları Bildirgesi'nde (31. madde ile) çocuğa dinlenme, boş zamanı değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma ve kültürel-sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkının tanınması gerektiğinin belirtilmesi de çocukların buradaki haklarını güvence altına alan bir durumdur (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2014). Yeterli koşullarla birlikte oyun oynama olanağı bulan çocukların okul başarıları ile disiplin ve davranış özellikleri açısından çok daha iyi durumda olduğu belirtilmektedir (Elkind, 2008). Bunların yanında, oyun bir öğrenme yöntemi olarak görev yapan bir araç olmakta iken, oyun zamanları da çocuğun öğrenme deneyimleri elde ettiği durumlar olarak süreçte yer almaktadır (Bredenkamp ve Copple, 1997; Kieff ve Casbergue, 2000). Çocuklar oyun sürecinde yapabildikleri ve yapamadıkları arasında gerçek bir değerlendirme yapma fırsatı ve ilgi, istek ve yetenekleri ile yüzleşme olanağı bulunmaktadır. Oyun duyuları ve duyguları harekete geçiren ve kişiler, olaylar, nesneler ile temas halinde olmayı sağlayan bir durumdur. Oyun aracılığıyla çocuk hem kendisini hem de kendisi dışındaki dünyayı keşfetmekte ve karşılaştırma yapma yoluyla deneyimlerini zenginleştirmektedir. Bu anlamda oyunun çocuklar için bir büyüme ve gelişme süreci olması, farklılıkları ortadan kaldıran bir durum olarak görev yapmasını ve evrensel bir barış dili olarak işlev görmesini sağlamaktadır. Oyunun çocuktan yetişkine bireylerin iç görü kazanmasına, problem çözme becerilerinde artışın sağlanmasına, entelektüel başarıyı ve duygusal olarak iyilik halini sürdürmesine katkı sağladığı ileri sürülmektedir (Tuğrul, 2018; Whitebread, 2012). Çocuklar oyun sürecinde birbiriyle anlaşabilmek üzere farklı fikirler karşısında uzlaşabilme ile anlaşmaya varılamayan durumlar karşısında yaşanması olası olan olumsuz durumlarla baş etme gibi becerilerini işletmekte, kararlı ve sabırlı davranmayı da öğrenme gücü elde etmektedir. Aksoy ve Baran (2014) oyunun beyin gelişimini ve etkin öğrenmeyi sağlayan, kavram gelişimini destekleyen, yaratıcılığı geliştiren, bedeni güçlü kılan, dil gelişimini sağlayan, toplumsal rolleri ve değerleri öğreten, kişiliği ve sosyal becerileri geliştiren, çocuğu tanıma-değerlendirme olanağı sunan ve tedavi edici olan bir araç olduğunu vurgulayarak, oyunun gelişim ve öğrenme üzerindeki rolüne dikkat çekmektedir. Oyun çocuğun içsel motivasyonla katılım gösterdiği, özgür bir seçimle içerisinde yer aldığı, aktif bir şekilde meşgul olduğu ve isteyerek yürüttüğü bir aktivite olarak açıklanmaktadır (Hughes, 2010). Aslında oyun insanoğlunun var oluşundan bu yana sürdürdüğü bir eylemdir. Oyun yaşamla başlamakta ve yaşamın her döneminde farklılaşarak ve gelişerek devam etmektedir. Farklı ilgilerin ve gereksinimlerin doyurucu kaynağı olan oyunun insanoğlu için bir gereklilik ve gereksinim olması, öneminin korunmasını sağlamıştır (Tuğrul, 2012). Buna paralel olarak da oyunun eğitimdeki rolüne ve öğrenme sürecindeki işlevine duyulan önem her geçen gün artarak varlığını sürdürmektedir.

Oyundan faydalanarak çocuğun gelişimine en üst düzeyde katkı sağlanabilmesi için oyunun doğası ve nasıl geliştiği hakkında bilgi ve deneyim sahibi olunması gerekmektedir. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine uygun oyun etkinlikleri hazırlayabilmesi, bunlara uygun materyallerin ortamda yer almasını sağlaması ve çocukların akranlarıyla oyunlarını teşvik etmesi gerekmektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012). Oyun temelli öğrenme ortamlarında çocukların kendi potansiyellerini ortaya koymalarını teşvik etmesi ve çocuklara gelişimlerini destekleyecek fırsatlar sunması gerekli olmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin sistematik olarak çocukları gözlemleme ve gerekli durumlarda liderlik yapma gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Çocukların ilgileri de bu sürecin temel belirleyicilerindendir (Isenberg ve Quisenberry, 1988). Neticede öğrenme bireyin sorumluluğunda olan bir

durumdur. Öğrenmenin gerçekleşmesinde ise odaklanma, merak ve ilgi duyma gerekli olan adımlardır. Çocuğun ilgi ve gereksinim kaynaklarından yola çıkarak gerçekleştirilmesi, öğrenmenin kalıcı ve etkili olmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda, oyun temelli süreçlerde çocuklar daha yüksek düzeyde gelişimsel performans gösterebilmekte ve daha keyifli bir öğrenme süreci yaşayabilmektedir. Oyun çocukların aktif katılımları için enerji harcadıkları bir yer olarak görev yaparken, bir diğer açıdan yeni görevler için güç topladıkları bir enerji kaynağı olabilmektedir. Oyunun çocuğa birikmiş olan enerjiyi harcama ve gerekli olan enerjiyi depolama gücü kazandıran bir durum olması, aynı zamanda önemli bir fizyolojik gereksinimin karşılanmasına katkı getiren bir eylem olmasını da sağlamaktadır. Dolayısıyla oyun çocuğun yaşamında hem biyolojik hem de pedagojik açıdan katkı sağlayan bir süreç olmaktadır. Bu bakımdan, oyun süreçleri ve beraberinde oyun ortamları doğrudan çocuk dilinin geçerli olduğu ve çocuğu merkeze alan bir anlayışın hâkim olduğu durumları yansıtmaktadır (Tuğrul, 2012). Çocukların ilgi alanlarının ve bireysel yetkinliklerinin oyun süreçlerine yansması da kaçınılmazdır. Farklı türdeki/yapıdaki oyun süreçleri farklı becerileri öne çıkarabilmekte ve öğrenme süreçleri üzerinde farklı şekillerde etki yaratabilmektedir. Bu çerçevede, farklı oyun türlerinin çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin de çeşitlilik göstermesi olasıdır. Oyun gelişimine yönelik sınıflandırmalar, oyun içeriklerinde gözden geçirilmesi gereken süreçleri ortaya koymaktadır.

Geçmişten günümüze oyun aşamaları genel olarak bilişsel oyun aşamaları ve sosyal oyun aşamaları şeklinde değerlendirilmektedir. Bilişsel gelişim bağlamında öne çıkan Piaget'in ve Smilansky'nin sınıflandırması ve sosyal etkileşim bağlamında öne çıkan Parten'in sınıflandırması oyun gelişim aşamalarının görülmesi noktasında yol gösterici olmaktadır. Oyun gelişiminin zihinsel gelişimle yakından ilişkili olduğunu ileri süren Piaget, oyunun gelişimini üç farklı evrede açıklamaktadır. Bu evreler aşağıdaki gibidir:

- *Alıştırırmalı (Uygulamalı) oyun:* Duyu motor döneminde (0-2 yaş) motor faaliyetler ve yinelemeler eşliğinde kendini gösteren oyun aşamasıdır. Bebeğin ebeveynini taklit etmesi ve onun hareketlerini tekrarlaması ile devam eden ve bebeğin kendi kendine keşiflerde bulunmasına katkı sağlayan oyun aşamasıdır.
- *Taklidi (Sembolik) oyun:* Dramatik ve yapısal oyun şeklinde işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) kendini gösteren oyun aşamasıdır. Sembolik oyunda çocuklar bir diğerinin rolüne girmekte ve yaşantısındaki önemli bireyleri taklit etmektedir. Burada taklit ederken yaptıklarını ayırt etmekte ve yeni keşifler yaparak –mış gibi oyunlar oynamaktadır.
- *Kurallı oyun:* Daha ileri bir zihinsel düzeyi gerektiren (7-11 yaş) kurallı oyun, somut işlemler döneminde görülen oyun aşaması olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamadaki oyunda gerçek dünyanın kurallarına bağlı kalınmaktadır. Kurallı oyun kapsamında çocuklar kuralları oluşturmayı, takip etmeyi, oyunlarında yerine getirmeyi ve gerektiğinde uzlaşmaya varmayı öğrenmektedir (Hendrick ve Weissman, 2006; Smith, Cowie ve Blades, 2003).

Piaget'in bilişsel gelişim aşamasına Smilansky bir başka oyun aşamasını ekleyerek bilişsel gelişim aşamalarını dört grupta sınıflandırmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- *Fonksiyonel oyun:* Bu oyun türü yaşamın ilk iki yılında baskın olmakla birlikte, ilerleyen dönemlerde de görülmektedir. Bu oyun türünde tekrar etme, manipüle etme ve taklit etme davranışları yer almaktadır.
- *Yapı-inşa oyunu:* İki yaşta başlayan bu oyun aşamasında çocuğun var olan materyallerin dışında bir şeyler oluşturması söz konusudur. Oyun materyallerini yaratıcı olarak kullanması ve onlardan bir şeyler inşa etmesi yer almaktadır. Hamurdan şekiller yapma ve bloklardan kule yapma bu tür oyunlardandır.
- *Dramatik oyun:* Üç-yedi yaş grubu çocukların hayalindeki bir araç olarak bu tür oyun ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda çocuk bir nesneyi başka bir şey yerine koyarak veya bir kişiye benzeterek oynamaktadır. Dramatik rol oyunları; aile rolleri (anne, baba, kardeş, akraba vb.), karakter rolleri (mesleklerle ilgili hareketler, Süpermen, Örümcek Adam vb.) ve işlevsel roller (şoför, itfaiyeci, yolcu vb.) olmak üzere üç ayrı kategoride ele alınmaktadır.

- *Kurallı oyun:* Yedi-sekiz yaş döneminde başlayan oyun olarak belirtilmektedir. Çocukların kurallar ve sınırlar içerisinde oyun oynamayı öğrenmesini içermekte iken kurallara dayanarak uzlaşma yapmasını ve başkalarının fikrine uyum sağlamasını gerektirmektedir. (Henniger, 1999; Morrison, 1998; Schaffer, 2004).

Yaygın bir şekilde kabul edilen bir görüş olarak da Parten'in oyun sınıflandırmasına rastlanmaktadır. Bu sınıflandırmada iki-altı yaş arasında hâkim olan altı aşamadan bahsedilmektedir.

- *Düzensiz ve amaçsız/uğraşsız davranış:* İlk iki yaşta ağırlıklı görülen bu aşamada çocuk aktiftir, amaçsızdır ve diğerlerinin oyunlarına ilgisiz davranmaktadır. Çocuk etrafında gerçekleşen olayları izlemekte ve de amaçsız bir şekilde oyun alanında dolaşmaktadır.
- *Seyirci olma/izleyici davranışı:* Bu oyun aşamasında çocuk, sosyal anlamda uzak olarak oyun oynamaktadır. Katılımcı gibi görünmekte ve hatta etrafındaki kişilerle konuşmakta fakat onlara katılmamakta ve zamanının büyük bir kısmını başkalarının oyunlarını seyrederek geçirmektedir.
- *Tek başına oyun:* Daha çok iki-üç yaş çocuklarının oyunu olarak bilinen bu aşamada, çocuk kendi oyuncaklarıyla yalnız bir şekilde oynamaktadır. Bu çerçevede akranlarına yakın olmak için bir girişimde bulunmamakta ve çocuk oyun alanında arkadaşlarıyla birlikte ilişki kurmadan kendi başına oynamaktadır.
- *Paralel oyun:* Bu oyun türünde çocuk, akranlarıyla yakın konumda olmakta ve bazen onların yanında oturmakta ancak kendi kendine oynamaktadır. Bu aşamada diğer çocuklardan bağımsız bir şekilde oynayan çocuğun, mekânı paylaştığı çocuklarla oyunlarına ilişkin ortak bir amaçları da bulunmamaktadır.
- *Birlikte (kooperatif) oyun:* Bu oyun aşamasında çocuk diğerleriyle oynamakta ve konuşmakta buna karşın aynı amaçla oyun oynamayabilmektedir. Oyunda bir iletişim içerisinde olmakta ve bir grup içerisinde oynamaktadır.
- *İşbirliğine dayalı oyun:* En üst düzeydeki bu oyun aşamasında, çocuklar arasında oyunun amacı, rolleri ve sonucu paylaşmakta ve değerlendirilmektedir. Grup içindeki çocuklar belirli bir amaca sahip olmakta ve grup bilinci içerisinde davranmaktadır (Hendrick ve Weissman, 2006; Henniger, 1999; Parten, 1932).

Rubin, Watson ve Jambor (1978) da Parten ile Smilansky'nin oyun aşamalarını birleştirerek, anasınıfı çocuklarının anaokulu çocuklarına göre tek başına-işlevsel ile paralel-işlevsel oyun türleriyle daha çok ve paralel-yapı-inşa, paralel-dramatik ile grup-dramatik oyun türleriyle daha az meşgul olduğunu ileri sürmüştür. Bu çerçevede, oyun türleri için bilişsel yönden *işlevsel oyun*, *yapı-inşa oyunu*, *dramatik oyun* ve *kurallı oyun* şeklinde ve sosyal yönden *tek başına oyun*, *paralel oyun* ve *grup oyunu* şeklinde bir sınıflandırmadan bahsedilmiştir. Oyuna yönelik yapılan bütün bu sınıflandırmaların oyuna ilişkin görüşlere temel oluşturduğu ve bu sınıflandırmaların öneminin de günümüzde halen devam ettiği söylenebilir. Bu noktada çocukların oynadıkları oyunların ne tür bilişsel adımları gerektirdiği ve hangi sosyal etkileşim süreçlerini işlettiği ele alınması gereken durumlar olmaktadır.

Bu çerçevede çocukların ne tür oyunlar oynadığı, nasıl oynadığı, kiminle oynadığı ve oyunda ne çeşit materyaller kullandığı, gelişim özellikleri ve bireysel yatkınlıkları hakkında önemli ipuçları olmaktadır. Oyun çocukların kapasitelerinin belirlenmesi noktasında önemli olmanın yanı sıra; tanıma ve değerlendirme sürecinde ayrıca gerekli olmaktadır. Bu doğrultuda gelişim özellikleri bağlamında; oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocuklarının oyun süreçleri büyümeden gelişime, olgunlaşmadan öğrenmeye her alanda dikkate değer bir yere sahiptir. Son yıllarda oyunu ele alan betimsel ve deneysel çalışmalarda artış söz konusudur. Ulusal ve uluslararası düzeyde oyuna ilişkin olarak okul öncesi dönem çocukları ile öğretmenleri veya ebeveynleri üzerinde yapılmış birtakım çalışmalar yer almaktadır. Bu kapsamda oyunun gelişim alanları/farklı beceriler üzerindeki etkisini değerlendiren çalışmalar (Örneğin; Akınbay, 2014; Ashiabi, 2007; Foulkes vd., 2017; Gmitrová ve Gmitrov, 2003; Güçhan Özgül, 2017; Kalaycıoğlu, 2014; Katlav, 2014; Levine ve Ducharme, 2012; Navrátilová ve Puhrová, 2017; O'Dwyer, Fairclough, Knowles ve

Stratton, 2012; Palma, Pereira ve Valentini, 2014; Pyle ve Bigelow, 2015; Rodgers, 2012; Sawyer, 2017; Sekino, 2006; Ulutaş, 2011) ağırlık göstermektedir. Bu kapsamda oyun temelli eğitimin etkisini ele alan çalışmalar da öne çıkmaktadır (Akkuş Sevigen, 2013; Aksoy, 2014; Demir, 2016; Gazezoğlu, 2007; Kochanska ve Kim, 2013; Nicolopoulou vd., 2015; Sezgin, 2016; Stagnitti vd., 2016; Stebler vd., 2013; Türkoğlu, 2016 gibi). Bu çalışmalarda oyunun ve oyun temelli eğitimin katkı sağlayıcı olduğuna vurgu yapılmakta iken; oyunun katkısı üzerinde oyuna ilişkin süreçlerin etkili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda esasen oyuna ilişkin görüşleri (Adak Özdemir ve Ramazan, 2014; Einarsdottir, 2005; Erbay ve Saltalı, 2012; Howard, 2002; Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015; Lynch, 2015; Navrátilová ve Puhrová, 2017; Ramazan, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren, 2012; Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2014; Wong, Wang ve Cheng, 2011) değerlendiren çalışmalar mevcuttur. Bu çerçevede okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve oyuncak tercihlerini etkileyen birtakım etmenleri öne çıkaran çalışmalara (Aksoy ve Baran, 2017; Aydılek Çiftçi ve Özgün, 2011; Boe, 2014; Todd vd., 2017; Yağan Güder ve Alabay, 2016; Yıldız ve Kayılı, 2014) rastlanmış olmakla birlikte, oyun zamanlarının nasıl yürütüldüğünü ortaya koyan durumlar olarak çocukların oyun zamanlarında yer verdikleri materyaller/oyuncaklar ile oyun tercihlerini inceleyen çalışmaların ise daha sınırlı sayıda (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2011; Gold vd., 2015; Özdemir, 2014a) olduğu dikkat çekmiştir. Oyunun çocuğun yaşamında önemli olduğu kabul edilen bir durum olmakta iken, oyuna ilişkin çıkarımların çocuğun içerisinde bulunduğu oyun süreçlerinin etkisi altında kalması da kaçınılmaz bir gerçek olmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun süreçlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi, oyuna ilişkin katkı sağlayıcı adımların atılması noktasında gerekli bir durumdur. Çocukların oyunlarında kullanılan materyallerin, yer alan kişi sayısının, rollerin neler olduğunun belirlenmesi ve beraberinde bilişsel oyun ile sosyal oyun süreçlerinin birlikte ele alınması, çocukların oyunlarının içeriğinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi noktasında önem arz etmektedir. Ramazan, Adak Özdemir ve Özdemir Beceren'in (2012) tespitine göre çocuklar okulda oyun oynama süreçleri içerisinde evdekinden daha çok yer almakta iken, Peterson, Portier ve Murray'ın (2017) belirttiği gibi okuldaki oyunlarda öğretmenin de bir takım rollerle süreçte yer alması söz konusu olmaktadır. Bu durumların beraberinde, anasınıfının okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygın bir şekilde yürütüldüğü kurumlar arasında yer alması ile anasınıflarına devam eden çocukların oyunlarının içerikleri araştırılmaya değer görülmüştür. Bu çerçevede çalışmanın problem cümlesini "Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların oyunlarının içerikleri nasıldır?" sorusu oluşturmuştur. Çalışmada oyunların içeriklerinin değerlendirilmesinde, çoklu durumların ortaya konmasını sağlayan bir teknik olan gözleme başvurulması da etkili bir adım olacaktır. Oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarının içeriğine ilişkin çok yönlü bir incelemenin yapılmasına yönelik yürütülecek bir çalışmanın, çocukların oyun eğilimlerinin belirlenmesi ve bu kapsamdaki ihtiyaçların tespit edilmesi eşliğinde oyun ortamlarının düzenlenmesi ve oyun süreçlerinin zenginleştirilmesi ile ilgili çabalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların oyunlarının içeriklerinin betimsel olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar kaç kişilik oyunlar oynamaktadır?
2. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar oynadıkları oyunlarda hangi öğrenme merkezlerini kullanmaktadır?
3. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar oynadıkları oyunlarda hangi materyalleri kullanmaktadır?
4. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar oyunlarında ne tür rolleri üstlenmektedir?
5. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların oyunlarında sorun yaşama durumu nasıldır ve yaşadığı sorunlar nelerdir?
6. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar bilişsel açıdan ne tür oyunlar oynamaktadır?

7. Anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar sosyal açıdan ne tür oyunlar oynamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminde bir çalışmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik olarak da nitel bir sürecin takip edildiği araştırma türüdür. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine başvurulmuştur. Durum çalışması nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya konmaktadır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir diğer ifadeyle, nitel durum çalışmasında bir duruma ilişkin ortamlar, bireyler, olaylar veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve bunların ilgili durum üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Durum çalışmaları, tekli durum ve çoklu durum şeklinde farklı biçimlerde yürütülebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda çalışmada her bir çocuk için araştırmacı tarafından yapılan iki farklı gözlemler birlikte çoklu veri kaynağının oluşturulması sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Tokat il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları arasından tesadüfi örnekleme yöntemi doğrultusunda ulaşılan 20 farklı resmi ilköğretim bünyesindeki bir anasınıfında yarım gün okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocuklardan ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda seçilen birer kız ve birer erkek çocuk oluşturmaktadır. Bu kapsamdaki seçim ölçütünü; içerisinde benzer yapıda öğrenme merkezlerinin mevcut olduğu (sanat merkezi, müzik merkezi, dramatik oyun merkezi, blok merkezi, fen merkezi gibi) her bir anasınıfında güne başlangıçta yer alan oyun zamanı içerisinde oyuna katılım gösteren bir başka anlatımla oyun oynayan çocuklardan olması koşuluyla her bir anasınıfından biri kız ve biri erkek çocuğunun seçilmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda, çalışma Tokat il merkezinde yer alan 20 farklı anasınıfında okul öncesi eğitime devam etmekte olan beş-altı yaş grubu çocuklar arasından seçilmiş olan 20 kız çocuk ile 20 erkek çocuk olmak üzere toplamda 40 çocuk üzerinde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma deseni içindeki bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak gözleme başvurulmuştur. Bailey'in (1982) belirttiği gibi, araştırmacının herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir durum elde etmek istediği durumlar karşısında gözlem yöntemine başvurulabilmektedir. Araştırmacının uygun bulduğu sosyal veya kurumsal bir ortamda gözlemi bir veri toplama yöntemi olarak kullanması mümkündür. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların oyunlarının içeriğinin betimsel olarak incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma, çocukların okul öncesi eğitim aldıkları ortamda doğal olarak ve yapılandırılmamış bir şekilde gözlenmesi esasına dayanmaktadır. Çalışmada araştırmacı dışarıdan gözlemci konumunda oyun zamanına dâhil olmuş ve sürece herhangi bir müdahalede/katılımda bulunmamıştır. Gözlem, araştırmacıya davranışı doğrudan gözleme olanağı vermenin yanı sıra, çalışılan konuyla ilgili olarak detaylı inceleme yapma ve bütün yönleriyle konuyu değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Gözlemin buradaki çalışma verilerinin toplanmasında kullanılmasının en önemli avantajı; çocukların oyun davranışlarının doğal ortamda gözlenmesini sağlamasıyla birlikte, gerçeği daha yakından temsil edecek sonuçlara ve bu şekilde elde edilen bilgilerle geçerliği yüksek sonuçlara ulaşılmasının mümkün olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu kapsamda verilerin toplanması amacıyla, her bir çalışma grubundaki çocuklar için 15 Ekim 2018- 19 Nisan 2019 tarihleri arasında belirlenen bir günde araştırmacı tarafından birinci gözleme ve akabindeki iki hafta içerisinde ikinci gözleme gidilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerin her biri Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için izin alınmış olan günlerde (haftanın Pazartesi ve Cuma günlerinde) yarım gün (sabahçı veya öğlençi şeklinde) eğitim veren sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan kız ve erkek çocuklar için toplamda farklı zamanlarda ikişer gözlemin yapılması; hem farklı cinsiyetten çocukların gözleminin yapılmış olmasını hem de aynı

cinsiyetten çocuklar için çoklu gözlemin yapılmış olmasını sağlamaya yöneliktir. Bu çerçevede, çalışma verilerinin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması ile ulaşılan sonuçların genellenebilir olma gücünün artırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda çalışma verileri, çalışma grubundaki kız ve erkek çocukların her ikisi için aynı günde yapılan iki ayrı yapılandırılmamış gözlem doğrultusunda elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde çocukların oyunlarına ilişkin durumlar gözlemlendiği haliyle not tutularak yazılı hale getirilmiş ve çalışma verilerinin raporlaştırılması sürecinde veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Gözlenen zaman diliminde çocukların en çok içerisinde yer aldıkları oyunlar esas alınarak, çalışma bulgularına bu çerçevedeki gözlemlerden elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, kız ve erkek çocuklardan oluşan çalışma grubu üzerinde araştırmacı tarafından yapılan ikiye defalık gözlemlerle sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Durum çalışması deseninde elde edilen verilerin analizinde, çalışma amacına bağlı olarak betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde; veriler daha önceden belirlenen temalara göre veya gözlem/görüşme süreçlerinde kullanılan sorulara göre düzenlenebilmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada veriler araştırmanın alt amaçlarında yer alan soruların ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Betimsel analizde gözlenen bireylere ait durumları çarpıcı bir biçimde ortaya koymak amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Betimsel analizde esas önemli nokta, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çerçevede çalışmada öncelikli olarak elde edilen verilerin sistematik ve açık bir biçimde betimlemesi yapılmış ve sonrasında yapılan betimlemelerin açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkileri ışığında sonuçların ortaya konması üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda çalışma verilerinin betimsel analizinde aşağıdaki dört aşama takip edilmiştir.

1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunların içeriğine ilişkin gözlemlerde öne çıkan unsurlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamada çocukların oynadıkları oyunların içerikleri değerlendirilmiştir. Bu anlamda öncesinde düzenlenmiş bir kavramsal çerçevenin olması ile veri kaybının önlenmesi sağlanabilmektedir. Bu çerçevedeki verilerin hangi temalar altında düzenleneceğine karar verilmesinde, çalışma amacında yer alan sorular göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda, çocukların her birinin okul öncesi eğitim ortamında oynadıkları oyunların içeriklerinin bilişsel açıdan ve sosyal açıdan değerlendirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Çocukların oyunlarının içeriğine dayanarak bilişsel ve sosyal açıdan oynadıkları oyun türlerinin ortaya konmasında alanyazınında mevcut olan oyun çeşitleri/türleri gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda yapısına, türlerine ve kullanım amacına göre mevcut olan farklı oyun sınıflandırmaları incelenmiştir (Hendrick ve Weissman, 2006; Henniger, 1999; Morrison, 1998; Parten, 1932; Rubin, Watson ve Jambor, 1978; Schaffer, 2004; Smith, Cowie ve Blades, 2003). Buna dayanarak oyunların bilişsel açıdan içerikleri için fonksiyonel, yapı-inşa, dramatik ve kurallı oyun şeklindeki temaların oluşturulmasına ve sosyal açıdan içerikleri için tek başına oyun, paralel oyun ve grup oyunu şeklinde temaların oluşturulmasına karar verilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan çocukların cinsiyetine bağlı kalınarak her bir çocuğa (kız çocuk için; K1, K2... K20 ve erkek çocuk için; E1, E2... E20 şeklinde) birer kod isim verilmiş ve verilerin tablolaştırılmasında buradaki kod isimler kullanılmıştır. Kod isimlerin kullanılması yoluyla, çalışmada çocukların isimlerinin gizli tutulması hedeflenmiştir. Çalışma verilerinin kız çocuklar (K) ve erkek çocuklar (E) için birinci ile ikinci gözlem bulguları şeklinde ayrı tablolar halinde raporlaştırılması uygun görülmüştür.

2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada veriler tanımlamaya yönelik olarak mantıklı ve anlamlı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Bu çerçevede gözlem sonucunda elde edilen verilerden çalışma kapsamında incelemeye dâhil edileceği belirlenen verilerin düzenlenmesi sağlanmıştır. Çalışma kapsamında kız ve erkek çocuklara ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler oyundaki kişi sayısı, oyunda kullanılan merkez ve kullanılan materyal, oyunda üstlenilen roller ile oyunda yaşanan sorunlar şeklindeki başlıklar altında tablolaştırılmıştır. Buradaki bilgilerden yola çıkarak çocukların oyunlarının bilişsel (fonksiyonel/ yapı-inşa/ dramatik/ kurallı) ve sosyal (tek başına/ paralel/ grup) açıdan türleri de araştırmacı tarafından ayrıca değerlendirilerek tabloya eklenmiştir. Bu aşamada çalışma sonuçları arasında doğrudan

örneklerle ortaya konulacak gözlem verileri de ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacı gözlemlerine dayanarak elde edilen verilerin işlenmesine ilişkin örneklerle bakıldığında; birinci gözlemde E7'nin arkadaşlarıyla hayvan maketlerini pencere önüne dizerek oyuna başladığı, altı kişilik grubun kendisine hangi hayvan maketi geldiyse gidip o hayvanın üzerine dokunduğu ve karşısına geçip onun gibi durup sesini taklit etmeye çalıştığı, sırası gelenin belirlenen hayvana dönüşmeye çalışarak, oyunu sürdürdüğü görülmüştür. Burada E7'nin beş ve daha fazla kişilik bir oyun oynadığı, oyunları taklidi süreçleri içerdiği için bilişsel açıdan dramatik bir oyun oynadığı ve hayvan rolünü üstlendiği, sosyal açıdan ise grup oyunu oynadığı ortaya çıkmaktadır. E10'un da birinci gözlemde top havuzunun içerisinde, sanki denizde yüzüyormuş gibi yüzme hareketleri yaptığı ve kollarını çırpıtı görürken, arkadaşları orada yokmuş gibi davranarak onların oyunlarına katılmadığı gözlenmiştir. Buna göre; E10'un dramatik bir oyun oynadığı ve yüzücü rolünü canlandırdığı, yalnız başına top havuzunda oynadığı için de sosyal açıdan tek başına oyun oynadığı şeklinde değerlendirme yapılmıştır. E11'in ise iki arkadaşıyla birlikte sanat merkezinde yer aldığı, ancak diğer iki arkadaşı çubuklarla bir şeyler oluşturarak bir öykü anlatıyorken; E11'in kendi halinde resmine devam ettiği ve onlarla mekânı paylaşmasına karşın kendi resim sayfasında hayali çizimler yaptığı gözlenmiştir. Bu gözlemin devamında resmini kaldırarak "Ben ressam oldum, bundan daha başka da yapınca sergi açacağım." diyerek paralel bir oyun arkadaşlığı ile dramatik oyuna geçtiği görülmüştür. Başka bir örnek olarak; ikinci gözlemde K8'in iki arkadaşıyla sayı küpü ve hulahop çember ile bir oyun oynadığı gözlenmiştir. Burada sırayla her birinin sayı küpünü yere atarak kaç geldiyse ona göre hulahop çemberi o kadar düşürmeden başından aşağıya geçirmesi, sayı küpünü atış hakkı elde etmesi (üst üste aynı sayıyı atmaması ve böylesi sayıyı denk getirenin sonraki sırasını beklemesi şartıyla) ve küpte gelen sayı kadar çemberden geçmeye çalışması şeklinde bir kural çerçevesinde oyun yürüttükleri görülmüştür. Bu şekilde oynanan oyunun grup halinde kurallı bir oyun olduğu yönünde bir tespiti ulaşılmıştır. E11'in de yere serdiği trafik halısı üzerine arabaları yerleştirdiği ve "Dur, burada bekle, şimdi geç!" gibi ifadelerle düzeni sağlamaya çalışan bir trafik polisini canlandırdığı görülmüştür. Arabaları kendisinin oynattığı ve sonrasında trafik polisi yerine geçerek kurallara uygun hareket etmelerine yönelik yönergeler verdiği gözlenmiştir. Bu anlamda bir role girme/bir rolü üstlenme (-miş gibi yapma) durumu söz konusu olduğu için dramatik oyun ve başka biriyle bir etkileşim içerisinde olmadığı için de tek başına oyun sergilediği şeklinde değerlendirilmiştir.

3) Bulguların tanımlanması: Bu aşamada kız ve erkek çocukların her birinin oynadıkları oyunların içeriği (oyunlarındaki kişi sayısı, oyunlarında kullandıkları öğrenme merkezi ve kullandıkları materyaller, oyunlarında üstlendikleri roller, oyunlarında varsa yaşadıkları sorunlar ile bu doğrultuda yer verilmiş olan bilişsel ve sosyal açıdan oyun türleri) tanımlanmış ve gerekli yerlerde gözlem sonuçlarından örneklerle elde edilen bulgular desteklenmiştir. Çocukların oyun süreçlerine ilişkin sonuçların kolay anlaşılır olması amacıyla birbiriyle ilgili olan durumlar bir arada tartışılmış ve çocukların oynadıkları oyunların içeriklerinin anlaşılır bir şekilde ortaya konmasına özen gösterilmiştir.

4) Bulguların yorumlanması: Çalışma grubundaki çocukların oyunlarındaki kişi sayısı, oyunlarında kullandıkları öğrenme merkezleri ve kullandıkları materyaller, oyunlarında üstlendikleri roller, oyunlarında varsa yaşadıkları sorunlar ile bu doğrultuda yer verilmiş olan bilişsel ve sosyal açıdan oyun türleri bağlamındaki frekans (f) değerleri açıklanmıştır. Bu çerçevede elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkileri açıklanmaya çalışılmış ve ilgili alanyazın çalışmaları ışığında çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Betimsel olarak ortaya konan bulguların ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması sürecinde araştırmacının kendi yorumlarına da yer verilmiş ve bu çerçevede bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde çalışma amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılan birinci ve ikinci gözlemden elde edilen bulgular tablolar dâhilinde ortaya konmuştur. Tablo 1 ile Tablo 2 kız çocukların ve Tablo 3 ile Tablo 4 de erkek çocukların oyun süreçlerine ait bulguları göstermektedir.

Tablo 1.*Birinci Gözlemdeki Kız Çocukların Oynadıkları Oyunların İçeriğine İlişkin Dağılımlar*

Gözlem yapılan çocuk	Oyundaki çocuk sayısı	Oyunda kullanılan merkez	Oyunda kullanılan materyal	Oyunda üstlenilen roller	Oyunda yaşanan sorunlar	Bilişsel oyun türü	Sosyal oyun türü
K1	Dört kişi	Sanat merkezi	Bebek	Anne	Oyuncak paylaşmama	Dramatik	Grup oyunu
K2	Dört kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebek	Abla	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K3	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri	Anne	Yok	Dramatik	Tek başına
K4	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Legolar, top, domino taşları	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
K5	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri	Anne	Yok	Dramatik	Tek başına
K6	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri	Çocuk (kız)	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K7	Dört kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebek, kostüm	Anne-baba	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K8	Dört kişi	Dramatik oyun merkezi	Yazı tahtası	Öğretmen	Rolü paylaşmama	Dramatik	Grup oyunu
K9	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Oyun hamuru	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
K10	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebek, tarak	Kuaför	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K11	Beş ve daha fazla	Merkezlerin dışındaki alanlar	Yazı tahtası, direksiyon	Şoför	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K12	Üç kişi	Dramatik oyun merkezi	Puzzle tahtası, legolar, Mutfak malzemeleri	Pastacı	Oyun seçememe	Dramatik	Grup oyunu
K13	Üç kişi	Merkezlerin dışındaki alanlar	Katamino (akıl oyunu) malzemeleri	Hırsız	Oyunu bozma	Dramatik	Grup oyunu
K14	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Oyun hamuru	Aşçı	Yok	Dramatik	Tek başına
K15	Dört kişi	Dramatik oyun merkezi	Oyun hamuru	Hasta	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K16	Bir kişi	Blok merkezi	Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
K17	Üç kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebek	Misafir	Gürültü/bağırma	Dramatik	Grup oyunu
K18	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebek	Anne	Oyuncak paylaşmama	Dramatik	Paralel oyun
K19	Beş ve daha fazla	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri	Anne	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K20	Bir kişi	Blok merkezi	Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına

Tablo 1’de yer alan birinci gözlemdeki kız çocukların oyunları oyuna katılan çocuk sayısı açısından dikkate alındığında; çocukların en fazla bir (f=6) ve ardından dört (f=5) kişilik oyunlar oynadıkları görülürken; benzer oranda iki (f=3) kişilik, üç (f=3) ile beş ve daha fazla (f=3) kişilik oyunlar oynayan çocukların olduğu ortaya konmuştur. Birinci gözlemde kız çocuklarının oyunlarında büyük bir ağırlıkta dramatik oyun merkezini (f=14) ve daha az bir oranda olmak üzere akabinde blok merkezini (f=3) kullandıkları; bir çocuk tarafından sanat merkezinin kullanılırken, azınlıkta bir kısım (f=2) çocuğun da eğitim ortamındaki öğrenme merkezleri dışındaki sınıf içi alanları kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kız çocukları tarafından kullanılan materyaller arasında büyük oranda mutfak malzemeleri (f=9), bebek (f=6) ve kısmen legolar (f=4) yer alırken; bunların yanı sıra tarak, domino taşları, yazı tahtası, direksiyon, puzzle tahtası gibi farklı malzemelerin de yer aldığına rastlanmıştır.

Çocukların oynadıkları oyunların bilişsel açıdan içerikleri değerlendirildiğinde; çocukların çoğunlukla dramatik oyun (f=16) ve çok daha az bir oranda yapı-inşa oyunu (f=4) oynadıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda çocukların oynadıkları dramatik oyunlarda (16 oyun arasında) en fazla anne rolünü (f=6) üstlendikleri, buna ek olarak baba ve abla rollerine girdikleri ve çocuk, öğretmen, kuaför, şoför, pastacı, hırsız, aşçı, hasta, misafir gibi rolleri de yerine getirdikleri görülmüştür. Oyunların sosyal açıdan içerikleri ise kız çocukların ağırlıklı olarak grup oyunu (f=13) oynarken; çok daha azınlıkta tek başına oyun (f=6) ve nadiren (f=1) de paralel oyun oynadıklarını ifade etmektedir.

Çalışma kapsamındaki birinci gözlemlerden örnekler incelendiğinde; K12’nin iki arkadaşıyla birlikte tahtanın üzerine legoları koyarak pasta yaptığı görülmüştür (Bugün Öğretmenler Günü olduğu için veliler sınıfa öğretmen için yaş pasta getirmişti, sınıfta güne başlangıçta hep birlikte pasta yenmişti). Çocukların öncesindeki süreçten etkilenmiş olması olası bir durum olurken; legolardan yaptıkları pastaları bıçakla keser gibi yaparak tabaklara dizdikleri ve sandalyelerin olduğu yerlere dağıtmaya başladıkları gözlenmiştir (Bu gruba dâhil olmak isteyip, pasta yapmak istemeyen bir kız çocuk ile ayrıca bir rol paylaşım sorunu yaşanmıştır). Buradaki gözlemler, çocukların oyunlarındaki süreçlerin günlük yaşamın provası şeklinde ortaya çıktığının bir kanıtı niteliğindedir. Birinci gözlemde K13’ün de iki erkek çocuk ile hırsız-polis oyunu oynadığı gözlenmiştir. Katamino oyun materyallerini çalmaya çalışan bu çocuklardan biri ile polis olan K13’ün oyun sürecinde sınıfın birçok yerinde dolaştığı ve K13’ün arkadaşına “Ben koş dediğimde koşacaksınız, dur dediğimde duracaksınız.” diyerek rol dağılımını yaptığı gözlenmiştir.

Kız çocuklarının birinci gözlemdeki oyunlarında birtakım sorunların (toplamda f=6 ile % 30 oranında) mevcut olduğu da çalışma bulguları arasındadır. Birinci gözlemde kız çocukların oyununda oyuncak paylaşmama sorunu kısmen (f=2) daha fazla görülmekle birlikte; rolü paylaşmama, oyun seçememe, oyunu bozma ve gürültü/bağırma şeklinde sorunların da yer aldığı saptanmıştır. Birinci gözlemdeki örneklerden biri olarak K1’in sanat merkezinde bebeği eline aldığı ve “Ben anne olacağım.” diyerek rolünü belirlediği, sınıfta bir tane olan oyuncak bebeği ben alacağım dediğinde diğer çocuğun da kendisinin istediği gözlenmiştir. Yani oyuncak paylaşmama sorunu söz konusu olmuştur. Öğretmenin “Önce biriniz oynasın, sonra diğeri alsın.” şeklinde yönlendirme yapmasıyla da sorunun çözümlendiği gözlenmiştir. K8’in de arkadaşlarıyla öğretmencilik oynamaya karar verdiği görülürken; aralarında kimin öğretmen, kimin öğrenci olacağı konusunda uzlaşmaya varılamadığı yani rol paylaşımında bir sorun yaşandığı dikkat çekmiştir. K8’in liderlik rolünü üstlenmek istemesine öğretmen olmak istediğini söylediği ve öğretmenin müdahalesiyle bu oyunda öğretmen olmasının kabul edildiği görülmüştür. Yine birinci gözlemde K12’nin arkadaşına pastacılık oynadıkları için onun pastaları taşıyacağını söylediğinde, arkadaşının “Neden ben pasta taşıyorum, ben doktorculuk oynamak istiyorum.” diyerek ağlamaya başladığı yani oyun seçimi konusunda bir tartışma yaşandığı ve öğretmenin de “Arkadaşlar birbirleriyle güzelce oynar; ağlamak yok.” dediğinde “Ama öğretmenim hep onların istediğini oynuyoruz.” diye yanıt verdiği görülmüştür. Bunun üzerine öğretmenin “Önce sarılıp birbirimizden özür dileyelim, sonra ben yazı-tura atacağım ilk hangisi gelirse önce onu, sonra da diğeri oynayabilirsiniz.” diyerek yönlendirmede bulunmasıyla, sorunun çözümlendiği gözlenmiştir. Bu durumlara ilişkin çoklu veri elde etmek üzere yapılan ikinci gözlem sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.*İkinci Gözlemdeki Kız Çocukların Oynadıkları Oyunların İçeriğine İlişkin Dağılımlar*

Gözlem yapılan çocuklar	Oyundaki çocuk sayısı	Oyunda kullanılan merkez	Oyunda kullanılan materyaller	Oyunda üstlenilen roller	Oyunda yaşanan sorunlar	Bilişsel oyun türü	Sosyal oyun türü
K1	İki kişi	Blok merkezi	Oyun hamuru	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
K2	Beş ve daha fazla	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri-bebek	Çocuk	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K3	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri-bebek, ayıcık	Çocuk	Oyuncak paylaşmama	Dramatik	Grup oyunu
K4	İki kişi	Blok merkezi	Oyun hamuru/ domino taşları	-	Yok	Yapı-inşa	Paralel oyun
K5	Üç kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri-bebek	Çocuk	Rolü paylaşmama	Dramatik	Grup oyunu
K6	İki kişi	Blok merkezi	Mutfak malzemeleri, Legolar	Komşu	Oyunu bitirmeme	Dramatik	Grup oyunu
K7	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
K8	Üç kişi	Blok merkezi	Hulahop çember, sayı küpü	-	Yok	Kurallı oyun	Grup oyunu
K9	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Bebekler	Anne	Yok	Dramatik	Tek başına
K10	Dört kişi	Dramatik oyun merkezi	Legolar-bebekler-pelüş ayı	Anne	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K11	İki kişi	Blok merkezi	Tahta bloklar, oyuncak el arabası	-	Oyuncak paylaşmama	Yapı-inşa	Grup oyunu
K12	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Legolar, puzzle tahtası, stetoskop	Doktor	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K13	Üç kişi	Merkezlerin dışındaki alanlar	Boya kalemleri, kâğıtlar	Kardeş	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K14	Üç kişi	Dramatik oyun merkezi	Bebek	Anne	Oyuncak paylaşmama	Dramatik	Grup oyunu
K15	Üç kişi	Dramatik oyun merkezi	İp (stetoskop yerine), oyun hamuru	Doktor	Yok	Dramatik	Grup oyunu
K16	Bir kişi	Blok merkezi	Tekerlekler	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
K17	Üç kişi	Blok merkezi	Oyun hamuru	-	Oyun seçememe	Yapı-inşa	Paralel oyun
K18	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebek	Anne	Oyuncak paylaşmama	Dramatik	Grup oyun
K19	Bir kişi	Sanat merkezi	Boya kalemleri, kâğıtlar	Ressam	Yok	Dramatik	Tek başına
K20	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Mutfak malzemeleri, bebekler, Legolar.	Anne	Yok	Dramatik	Grup oyunu

Tablo 2’de görülen ikinci gözlemdeki oyunlarda yer alan kişi sayısına bakıldığında; iki kişi (f=7) ile üç kişi (f=6) arasında oynanan oyunların ağırlıkta olduğu, bu durumu bir kişilik (f=3) ile beş ve daha fazla kişilik (f=3) oyunların takip ettiği ve dört kişilik (f=1) oyunların ise azınlıkta olduğu ortaya çıkmaktadır. Oyunda kullanılan merkezler değerlendirildiğinde; ilk gözlemdekine göre daha az bir oranda olmakla birlikte belirgin bir şekilde dramatik oyun (f=9) ve akabinde ilk gözlemdekinden daha fazla bir oranda blok merkezinin (f=9) kullanıldığı, daha başka olarak da birer çocuğun sanat merkezini kullanarak ve öğrenme merkezi dışındaki alanlarda yer alarak oyun oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Birinci gözlemdekine benzer bir şekilde, kullanılan oyun materyalleri arasında bebek (f=8), mutfak malzemeleri (f=6) ve legolar (f=5) dikkat çekici olmakla birlikte; oyun hamuru (f=2), pelüş ayı (ayıcık) (f=2), domino taşları, hulahop çemberi, sayı küpü, tahta bloklar, oyuncak el arabası, puzzle tahtası, stetoskop, boya kalemleri-kâğıtlar, ip gibi farklı materyallere yer verildiği de görülmüştür.

Oyunlarda bilişsel açıdan belirgin bir şekilde dramatik oyuna (f=13) ve ayrıca ilk gözlemdekenden daha fazla oranda yapı-inşa oyunlarına (f=6) yer verdikleri görülürken; bir çocuğun da grup halinde kurallı oyun oynadığı tespit edilmiştir. Dramatik oyunlarda üstlenilen roller arasında en fazla (14 oyundan 3’ünde olmak üzere) çocuk rolünün yer aldığı ve çocukların bunun dışında anne, doktor, kardeş, hayvan ve komşu rollerine girdikleri de görülmüştür. İkinci gözleme ilişkin çalışma bulguları arasında kız çocuklarının birinci gözlemdeki gibi en fazla oyuncak paylaşımında (f=4) sorun yaşadığı yer alırken, oyunun sona erdiğini kabul edemediği için oyunu bitirmede ve rolü paylaşmada güçlük çektikleri de dikkat çekmektedir. İkinci gözlem sürecinde kız çocukların oyunlarında yaşanan sorunların en az birinci gözlemdeki kadar kayda değer bir oranda (toplamda f=7 ile % 35 oranında) mevcut olduğu saptanmıştır. Örneğin; K5’in yer aldığı ikinci gözlemde birden fazla çocuğun oyun içerisinde çocuk rolünde olmak istediği ve buna dayanarak ortaya çıkan rolü paylaşmama sorunu karşısında K5 “Çocuk ben olacağım.” diyerek arkadaşlarına anne-baba-kardeş rollerini dağıttığı, akabinde oyunun böyle devam ettiği görülmüştür. Daha başka olarak K6’nın legolarla kule yapmaya devam ederken öğretmenin kum saatini ters çevirip artık toplanmaları gerektiğini söylediğinde itiraz ettiği ve kulesini yıkmak istemeyerek oyunu bitirme/sonlandırma noktasında sorun yaşadığı gözlenmiştir. Öğretmenin etkinliğe geçeceklerini açıklamasıyla kulesindeki legoları parça parça yerlerine kaldırmaya başladığı görülmüştür. Yine K11’in kendi kurguladığı oyunda kullanacağı tahta blokları arkadaşıyla paylaşmak istemediğinin gözlenmesi de oyuncak paylaşmaya ilişkin yaşanan sorunu örneklediren bir durumdur. Oyunların sosyal açıdan içerikleri ele alındığında; birinci gözlemde elde edilen bulgulara benzer bir şekilde kız çocukların çoğunlukla (f=15) grup oyunları, kısmen de tek başına (f=3) ve paralel oyun (f=2) oynadıkları saptanmıştır.

Birinci gözlemdeki K12 ile E12 örneğine paralel bir durum olarak; ikinci gözlemde K17 aynı ortamda oturarak (paralel oyun eşliğinde) iki erkek arkadaşıyla oyun hamuruyla yapı-inşa oyunu oynarken K17’nin oyun hamurundan pasta yaptığı, diğer iki erkek çocuğun ise araba yaptığı gözlenmiştir. Birinci gözlem bulgularında örneği bulunan K13’ün ikinci gözlemde arkadaşı iki kız çocuk ile oynarken abla rolünü üstlendiği görülmüştür. “Çocuklardan birine anne ve diğerine kardeş ol.” diyerek arkadaşlarının rollerini de kendisinin dağıttığı görülmüştür. Ardından “Kardeşine hadi hazırlan, okula gideceğiz.” diyerek sınıfta dolaştıkları ve okula gittiklerinde masaya oturarak resim yapmaya başladıkları ve sonra “Annemiz gelecek, hadi eşyalarımızı toplayalım.” diyerek sonlandırdıkları görülmüştür. Burada dikkat çekici bir şekilde; K13’ün birinci ve ikinci gözlemde benzer olarak dramatik oyun oynadığı ancak birinci gözlemdeki gibi kız arkadaş(lar)ıyla oynarken anne-abla şeklindeki rolleri ve ikinci gözlemdeki gibi erkek arkadaş(lar)ıyla oynarken de hırsız-polis şeklindeki rolleri kurguladığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çocuğun cinsiyetine göre oyunlarındaki eğilimler belirlenirken akran gruplarına göre oyunlarının içeriğinin şekillendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.*Birinci Gözlemdeki Erkek Çocukların Oynadıkları Oyunların İçeriğine İlişkin Dağılımlar*

Gözlem yapılan çocuklar	Oyundaki çocuk sayısı	Oyunda kullanılan merkez	Oyunda kullanılan materyaller	Oyunda üstlenilen roller	Oyunda yaşanan sorunlar	Bilişsel oyun türü	Sosyal oyun türü
E1	Üç kişi	Blok merkezi	Araba	Şoför	Rolü paylaşmama	Dramatik	Paralel oyun
E2	Üç kişi	Masalar	Yap-boz	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E3	Bir kişi	Blok merkezi	Bloklar, Toplar	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
E4	Bir kişi	Blok merkezi	Bloklar, Oyun hamuru	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
E5	Dört kişi	Blok merkezi	Legolar, polis arabası	Polis	Çarpışma	Dramatik	Grup oyunu
E6	Üç kişi	Blok merkezi	Legolar, Küpler	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E7	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Hayvan maketleri	Hayvan	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E8	İki kişi	Blok merkezi	Tahta bloklar, Tren	Makinist	Oyuna dâhil etmeme	Dramatik	Grup oyunu
E9	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Labutlar, Legolar, Top	-	Yok	Kurallı oyun	Grup oyunu
E10	Bir kişi	Top havuzu	Toplar	Yüzücü	Yok	Dramatik	Tek başına
E11	Üç kişi	Sanat merkezi	Boya kalemleri, Kâğıtlar, Çubuklar	Ressam	Yok	Dramatik	Paralel oyun
E12	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Legolar, Araba, Kamyon	Şoför	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E13	İki kişi	Dramatik oyun merkezi	Oyuncak tabanca	Polis	Düşürme	Dramatik	Grup oyunu
E14	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E15	Dört kişi	Blok merkezi	Bloklar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E16	Bir kişi	Merkezlerin dışındaki alanlar	Oyuncak market kasası	Kasiyer	Yok	Dramatik	Tek başına
E17	Üç kişi	Blok merkezi	Tahta bloklar, Arabalar	Şoför	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E18	Dört kişi	Blok merkezi	Hayvan maketleri, Legolar, Araba	Mühendis	İzinsiz oyuncak alma	Dramatik	Grup oyunu
E19	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Yapbozlar, Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E20	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Hayvan maketleri	Barınak koruyucusu	Yok	Dramatik	Tek başına

Birinci gözlemdeki oyun süreçlerine ilişkin Tablo 3’de yer alan bulgulara göre; erkek çocukların oyunlarını en fazla olarak bir kişi (f=5), üç kişi (f=5) veya beş ve daha fazla kişi (f=5) benzer oranlarda yürüttüğü, daha az oranda ise dört kişi (f=3) ve iki kişi (f=2) ile yürüttüğü saptanmıştır. Çocukların oyunlarında çok büyük oranda (f=14) blok merkezini, daha azınlıkta (f=2) dramatik oyun merkezini ve nadiren (f=1) de sanat merkezi ile top havuzunu kullandığı saptanmıştır. Bloklar/tahta bloklar (f=5), legolar (f=5) ve toplar (f=2) erkek çocukların oyunlarında ağırlıklı kullandıkları materyaller olurken labutlar, boya kalemleri, arabalar/polis arabası/kamyon, oyuncak tabanca, oyuncak market kasası, hayvan maketleri ve yap-bozlar şeklindeki materyallerin de bu kapsamda kullanılan materyaller arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışmada erkek çocukların oynadıkları oyunlar arasında en fazla dramatik oyunun (f=12) ve akabinde yapı-inşa oyununun (f=7), çok daha sınırlı oranda (f=1) ise kurallı oyunun yer aldığı görülmüştür. Dramatik oyunlarda üstlendikleri rollerde (12 oyun arasında) ise en fazla şoför (f=3) yer almakla birlikte; erkek çocukların polis, hayvan, makinist, yüzücü, ressam, kasiyer, mühendis, barınak korumacısı gibi farklı özellikleri temsil eder bir şekilde çeşitlenmiş rolleri üstlendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek çocukların oynadıkları oyunların sosyal açıdan içerikleri değerlendirildiğinde; çok büyük oranda grup oyunlarını (f=13) oynadığı, belirgin bir oranda çocuğun tek başına oyun (f=6) oynadığı ve bir çocuğun da paralel oyun oynadığı ortaya konmuştur.

Çalışmanın birinci gözlem bulgularında, erkek çocukların oyunlarında sorunlara rastlanmasının olası olduğunun saptanması da dikkat çekicidir. Bu kapsamda rol seçimi yapamama, çarpışma, oyuna dâhil etmeme, düşürme ve izinsiz arkadaşının oyuncaklarını alma şeklinde sorunların olduğu (toplamda f=5 ile % 25 oranında) tespit edilmiştir. Bu durumlara ilişkin örneklerle bakıldığında; E5’in arkadaşıyla polisçilik oynarken, polis arabalarının çarpıştığı ve “Sen benim önüme geçtin.”, “Hayır, sen bana çarptın.” gibi ifadelerle oyunda çarpışma ile ilgili bir tartışma yaşadıkları gözlenmiştir. Yaşanan bu durumun ardından oyunlarına son verdikleri belirlenmiştir. E8’in de tren sürme oyunlarına katılmak isteyen bir çocuğu oyuna almak istemediği ve tren sürme oyunu içerisinde E8’in lider bir yaklaşımla herkese neyi nasıl yapması gerektiğini söyleyerek, grup içerisindeki hareketleri kendisinin yönlendirdiği görülmüştür.

Çalışma kapsamında yapılan farklı gözlemlerdeki aynı oyun kurgusu içerisinde üstlenilen rollerde cinsiyetin etkisinde kalındığı yönünde bir kaniya da ulaşılmıştır. Örneğin; birinci gözlemde K5 mutfak malzemeleri (oyuncak tabak, tencere, fincan, fırın, mutfak dolapları, çatal-kaşık, plastikten yapılmış maket mısır, havuç, patlıcan, elma, çaydanlık, bulaşık sepeti, tava) kullanarak anne rolünü üstlenmiştir. Mutfak malzemelerinden kek yaparak, tabaklara servis yapar şekilde dilimleyerek koyduğu ve ardından “Benim yemeklerim çok güzel olur.” diye açıklama yaptığı ve sonrasında bulaşık sepetinden çıkardığı malzemeleri (tabak, bardak, çatal, kaşık) maket çeşmede yıkayıp dolaplara dizdiği gözlenmiştir. Akabinde ağızyla zil sesi çıkararak eve misafirin gelme sürecini deneyimlediği görülmüştür. Eve gelen misafirleri karşıladığı ve köpeğin sahibi olarak evin önünde onu beslediği gözlenmiştir. Yine ikinci gözlemde çocuk rolünde olan K5’in yanındaki bir kız arkadaşına “Annecim ben okula gidiyorum, beslenme çantama bir şeyler koyalım gel.” dediği ve beraber tost yapıp meyve suyu ile birkaç da maket meyve koyduğu görülmüştür. Biraz sonra da oyunlarına bir erkek çocuğun dâhil olarak “Ben babayım, hadi sizi arabayla okula bırakayım.” diyerek tren oluşturduğu, önde bu erkek çocuğun arabayı sürerken, diğerlerinin arkada durduğu ve sınıfta birkaç tur attıktan sonra gideceği yere yani okula geldikleri için erkek çocuğun onları bırakıp arabayla geri döndüğü, buradaki diğer kız çocuğunun kızı rolündeki K5’i okula uğurlayıp kendisinin de pazara gitmesiyle oyunun sonlandığı gözlenmiştir. Burada görüldüğü gibi, kız çocuğun yürüttüğü oyun kurgusuna erkek çocuğun dâhil olmasıyla birlikte oyunun kurgusunda çeşitlenmenin olduğu saptanmıştır. Bu durumu birinci gözlemdeki başka bir örnek de desteklemektedir. Birinci gözlemde K12’nin iki arkadaşıyla birlikte legolarla oynadığı ve hep birlikte legoları alıp dramatik oyun merkezinde yer alan puzzle tahtası üzerine evcilik kapları ile birlikte koyarak bir dramatik oyun oynadıkları görülmüştür. Buna karşın, E12’nin de beş kişilik bir grup arkadaşıyla legolarla oynadığı, ancak legoları kamyonlara doldurarak sınıfın bir köşesine taşıdığı ve oraya boşalttıkları; diğer bir grubun yeniden taşıdığı; birkaç kişinin de boşaltılan legolarla inşaat yapmaya başladığı gözlenmiştir. Bu şekilde, legolarla K12’nin ve E12’nin benzer türde bir oyun olarak dramatik oyun oynadıkları görülmektedir.

Tablo 4.*İkinci Gözlemdeki Erkek Çocukların Oynadıkları Oyunların İçeriğine İlişkin Dağılımlar*

Gözlem yapılan çocuk	Oyundaki çocuk Sayısı	Oyunda kullanılan merkez	Oyunda kullanılan materyal	Oyunda üstlenilen roller	Oyunda yaşanan sorunlar	Bilişsel oyun türü	Sosyal oyun türü
E1	Bir kişi	Blok merkezi	Bloklar	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
E2	Dört kişi	Masalar	Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E3	Bir kişi	Blok merkezi	Bloklar, Toplar	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
E4	Bir kişi	Blok merkezi	Bloklar, Domino taşları	-	Yok	Yapı-inşa	Tek başına
E5	Dört kişi	Blok merkezi	Red city (Ahşap bloklar)	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E6	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Labutlar, Top	-	Oyunu bitiremem	Kurallı oyun	Grup oyunu
E7	İki kişi	Blok merkezi	Legolar, Kamyon	Kepçe operatörü	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E8	İki kişi	Blok merkezi	Tahta bloklar, Tren	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E9	Dört kişi	Blok merkezi	Labutlar, Legolar, Top	-	Yok	Kurallı oyun	Grup oyunu
E10	Bir kişi	Blok merkezi	Jenga blokları	-	Yok	Yapı-inşa	Paralel oyun
E11	Bir kişi	Dramatik oyun merkezi	Trafik halısı, Arabalar	Trafik polisi	Yok	Dramatik	Tek başına
E12	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Bloklar	Polis	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E13	Üç kişi	Blok merkezi	Labutlar, Top, Balon	-	Oyun seçememe	Kurallı oyun	Grup oyunu
E14	Üç kişi	Dramatik oyun merkezi	Lego, Ksilofon	Polis	Dalga geçme	Dramatik	Grup oyunu
E15	Bir kişi	Fen merkezi	Hayvan maketleri	Hayvanat bahçesinde bekçi	Yok	Dramatik	Tek başına
E16	Dört kişi	Blok merkezi	Legolar, Bloklar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu
E17	Üç kişi	Blok merkezi	Tahta bloklar, Hayvan maketleri	-	Oyuna dâhil etmeme	Yapı-inşa	Grup oyunu
E18	Beş ve daha fazla	Merkezlerin dışındaki alanlar	Kâğıttan uçaklar	Pilot	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E19	Beş ve daha fazla	Blok merkezi	Yapbozlar, Oyun hamuru	Taksici	Yok	Dramatik	Grup oyunu
E20	Dört kişi	Blok merkezi	Legolar	-	Yok	Yapı-inşa	Grup oyunu

Çocukların oyun süreçlerine ilişkin Tablo 4’de yer alan ikinci gözlem bulgularına bakıldığında; erkek çocukların birinci gözlemdekinden kısmen farklı bir şekilde daha çok bir kişi (f=6) ve akabinde dört kişilik (f=5) ile beş ve daha fazla kişilik (f=4) oyunlar oynadıkları ve oyunlarında çoğunlukla blok merkezini (f=14), akabinde çok daha azınlıkta olarak dramatik oyun merkezini (f=2), nadiren de fen merkezini (f=1) kullandıkları belirlenmiştir. Oyunda kullanılan materyaller arasında benzer bir şekilde bloklar (f=9), legolar

(f=5), toplar (f=4), labutlar (f=3) yer alırken; trafik halısı, ksilofon, tren, balon, hayvan maketleri, yapbozlar, oyun hamuru gibi oyun materyallerine de rastlanmıştır.

Birinci gözlem bulgularından belirgin bir şekilde farklı olarak; ikinci gözlemde daha çok yapı-inşa oyunlarına (f=10) ve akabinde dramatik (f=7) ve kısmen (f=3) de kurallı oyuna rastlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kurallı oyun örneği olarak E8'in altı arkadaşıyla birlikte blok merkezinin köşesine labutları sırayla dizerek toplarla onları devirme oyunu oynamaya devam ettiği gözlenmiştir. Bu kapsamda labut devirme oyunu oynayan çocukların heyecanla sırasını bekleme, sırası gelenin topu atma, labutları devirme, sonrasında kaç tane devirdiğini sayma ve sonunda labutları dizerek arkaya geçme gibi birtakım kuralları takip etmek koşuluyla oyunu sürdürdüğü saptanmıştır. Dramatik oyunda üstlenilen roller arasında (7 oyunda) daha çok polis/trafik polisi (f=4) yer alırken kepçe operatörü, hayvanat bahçesinde bekçi ve taksici gibi rollerin olduğuna rastlanmıştır. Oynanan oyunlarda birinci gözlemdekine benzer bir şekilde daha çok grup oyunlarının (f=14), akabinde tek başına (f=5) oyunun ve çok nadiren de paralel oyunun (f=1) yer aldığı tespit edilmiştir.

Birinci gözlem bulgularından farklı bir şekilde; ikinci gözlemde erkek çocukların oyunda yaşadıkları sorunlar arasında dalga geçmeye rastlanırken oyuna dâhil etmeme, oyunu bitirememe ve oyun seçimi yapamama gibi benzer sorunların yer aldığı da görülmüştür. Buna göre; erkek çocukların oyunlarında birtakım sorunların (toplamda f=4 ile % 20'lik bir oranda) yerini koruduğu saptanmıştır. Bu durumlara ilişkin örnekler bakıldığında; E1'in grup arkadaşlarından biri "Şoför olacağım." dediğinde, bir diğer çocuğun da "Hayır, neden sen oluyorsun, biz de şoför olmak istiyoruz." demesi üzerine bir rol paylaşma sorununun gündeme geldiği görülmüştür. Sonra aralarında konuştuklarında, E1'in hiç müdahalede bulunmadığı ve arkadaşlarının ona "O zaman sen ol." diye rolü verdiği gözlenmiştir. E6'nın labutları topla devirme şeklinde oynadıkları bowling oyununu bitirmek istemediği, bir bakıma diğer oyuna geçişi kabul etmekte zorlandığı ortaya çıkmıştır. Oyunda sıranın beşer defa E6'ya gelmesine karşın, kendisinin başka oyuna geçerek arkadaşlarının bu oyunu oynamasına fırsat vermekte istekli olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda oyunu bitirmeme sorunu öne çıkan bir durum olmuştur. E12'nin ise oyununda "Sen kız gibisin, git kızlarla oyna." diyerek bir erkek arkadaşıyla dalga geçtiğine ve bunun üzerine ağlayan erkek çocuğun yanına öğretmen gelerek özür dilenmesini sağlaması ile oyun sürecine devam edildiğine rastlanmıştır. E13'ün de bir arkadaşının tamircilik, bir diğerinin uzaycılık (zıplayan balonlarla araba sürme) ve kendisinin toplarla labut devirme oyunu oynayalım dediği görülmüştür. Bu kapsamda çocukların duruma bir süre karar veremediği ve bu yüzden oyuna başlayamadığı ancak E13'ün önce bunu oynayalım önerisiyle uzun bir süre labut devirme ve oyun sonlandırılırken de balonlarla oynadığı gözlenen durumlardan olmuştur.

Çalışmada araştırmacının farklı zamanlardaki gözlemlerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; çocukların oyunlarındaki kişi sayısının kimi zaman oyuna başlarken belirlendiği, kimi zaman da bir kısmının kurduğu oyuna başkalarının katılmak istemesiyle genişlediği ortaya çıkmaktadır. Örneğin; birinci gözlemde K14'in bebeğini ayağına yatırıp sallamaya başlayarak oyunu başlatırken, arkadaşının "Beraber oynayalım mı?" diyerek geldiği ve bunu kabul eden K14'ün "Sen komşu ol, bana gel." diye rol verirken, arkadaşına "Ben de kek yapayım size." diyerek oyuna dâhil olduğu görülmüştür. İkinci gözlemde E18'in de arkadaşlarıyla kâğıttan uçaklar yaparak onları uçurduğu, sonra pilot olarak arkadaşlarını ellerindeki uçaklarla sınıfta dolaştırdığı ve evcilik oynayan iki kız çocuğunun da bebeklerini kucaklarına alarak oyunda uçakla seyahate dâhil olduğu gözlenmiştir. Bu durumlar da çocukların oyunlarının dinamik bir süreç olduğunun somut örnekleri olmaktadır.

Çalışmada çocuğun cinsiyetine göre oyunlarının içeriklerinde değişiklik görülmekle birlikte, aynı cinsiyetteki çocukların aynı materyallerle yürüttükleri oyunların içeriklerinde de farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin; ikinci gözlemde E16'nın arkadaşlarıyla legoları üst üste dizerek kule şeklinde bir ürün ortaya koyarken, E19'un da legoları yollara dizerek oyun hamurundan yaptığı direksiyonla taksicilik oynadığı ve legoları yol kenarındaki bariyerler olarak kullandığı gözlenmiştir. Bazen de çocukların oyunlarının iki grubun oyunlarını birleştirmesi veya aynı mekânda yer alan çocukların oyuna birlikte devam etmesi şeklinde bir stratejiyle oyunlarının çeşitlendiği gözlenmiştir. Örneğin; K10'un bir arkadaşıyla birlikte dramatik oyun merkezinde bebeğin karnını doyurmaya başladığı ve bebeği uyutuyormuş gibi sallayıp üzerini örterek masaya yatırdığı görülmüştür. Bu sırada legolardan yemek yapan iki kız çocuk ile oyunlarını

birleştirdikleri ve birlikte yemek yapmaya devam ettikleri de belirlenmiştir. Çocukların oyunlarında kimi zaman oyun türü aynı kalarak sosyal içeriğinde farklılaşmanın olduğu, kimi zaman da başladıkları oyun türünden diğerine geçiş ile çeşitlenmiş bilişsel içerikte oyunların oynandığı saptanmıştır. İkinci gözlemdeki K6 ile E4'e ait bulgular da bu duruma ilişkin başka örneklerdir. Burada K6'nın arkadaşlarıyla birlikte legolarla yaptığı evi kullanarak komşuculuk oynadığı ve dolayısıyla yapı-inşa oyunundan dramatik oyun aşamasına geçiş yaptığı görülürken E4'ün legoları üst üste dizerek ev yapmaya çalıştığı ve akabinde yaptığı evi işlevi doğrultusunda bir şekilde kullanmamasıyla da oynadığı oyununun yapı-inşa oyunu olarak rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocukların oyunlarında kullandıkları materyallerde ve oyun türlerinde çeşitlenmenin olmasının yanı sıra, aynı malzeme ve aynı oyun türü içerisinde farklı oyunların oynanmasının olası olduğu da gözlemlerde ortaya çıkan durumlardandır. Örnek olarak; ikinci gözlemden E7'nin bir arkadaşıyla inşaat oyunu oynadığı, E7'nin kepçeyi, arkadaşının da kamyonu aldığı ve legoları taşlar gibi düşünerek E7'nin kepçesiyle aralık kamyonun içine attığı, akabinde kamyonu süren arkadaşının da legoları yan tarafa bıraktığı ve birkaç tur bu şekilde oyunlarına devam ettiği gözlemlenmiştir. Yine ikinci gözlemden E8'in arkadaşıyla tahta blokları üst üste dizerek yükseklik oluşturduğu, sonra treni aşağıya indirip, yukarı çıkardığı ve tren aşağıya doğru inerken heyecanlandıkları dikkat çekmiştir. Bu durum, çocukların ilgi alanlarının ve hayal güçlerinin oyun sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak görev yaptığının bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Çocukların oyun süreçlerinin betimsel olarak incelenmesine yönelik olarak kız ve erkek çocuklar için iki farklı gözlemin yapıldığı bu çalışma sonucunda, çocukların kaç kişilik oyunlar oynadıkları, oyunlarında hangi materyalleri kullandıkları, oyunlarında ne tür roller üstlendikleri ve varsa oyunda yaşadıkları sorunların neler olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, çocukların oyunlarının içeriklerinin bilişsel oyun (fonksiyonel oyun/yapı-inşa oyunu/dramatik oyunu/kurallı oyun) ve sosyal oyun (tek başına oyun/paralel oyun/grup oyunu) türleri çerçevesinde değerlendirmesi yapılmıştır.

Çalışmada araştırmacı tarafından yapılan birinci ve ikinci gözlem sonuçlarına göre; öncelikli olarak kız ve erkek çocukların oyunlarındaki kişi sayısının bir kişiden beş ve daha fazla kişiye kadar değişiklik gösterebildiği ve toplamda bir kişi ile iki veya üç kişilik oyunların kız çocuklarda, bir kişi ile beş ve daha fazla kişilik oyunların da erkek çocuklarda daha fazla yer aldığına rastlanmıştır. Üç-altı yaş grubu okul öncesi dönem çocukları üzerinde Yurtsever Kılıçgün (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, üç-dört yaş çocuklarının tek başına ve beş-altı yaş çocuklarının grup oyunlarını ağırlıklı olarak tercih ettiği saptanmıştır. Çalışmanın yürütülmüş olduğu beş-altı yaş grubu çocukların oyunlarının kişi sayısına ilişkin durumları da bu yöndeki eğilimlerinin sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Ostrosky ve Meadan (2010) çocukların sosyal becerileri başta olmak üzere birtakım becerilerinin desteklenmesi noktasında tek başına oyunların önemli olduğunu ve kararları karşısında çocuklara saygılı davranılması gerektiğini belirtmesi de çeşitlenmiş yapıdaki oyunların gerekliliğini vurgulayan bir durumdur. Kız ve erkek çocukların oyunlarında her ikisi tarafından yaygın bir şekilde kullanılan öğrenme merkezinin dramatik oyun merkezi ile blok merkezi olduğu görülmekle birlikte; birinci ve ikinci gözlemin toplamında kız çocukları tarafından dramatik oyun ve erkek çocukları tarafından da blok merkezinin daha ağırlıkta kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özyürek ve Kılınç (2015) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre; çocukların en bağımsız hareket edebildiği merkezlerin başında dramatik oyun merkezinin ve akabinde blok merkezinin geldiğini, sonrasında sanat ve müzik merkezlerinin yer aldığını saptamıştır. Bu durum, çalışmada dramatik oyun ile blok merkezinin büyük oranda tercih edilen merkezler olmasının nedeni olarak gösterilebilir. Özdemir'in (2014a) çalışma sonucuna göre; kız çocukları zamanlarını daha çok dramatik oyun ve sanat merkezinde geçirirken erkek çocukları daha çok blok ve sanat merkezinde geçirmektedir. Çalışmadaki çocuklar tarafından sanat merkezinin çok nadiren kullanılmış olması, çalışma grubundaki ortamlarda yer alan sanat merkezlerinin donanımı ile ilişkili olabilir. Nitekim öğrenme merkezlerinin materyal bakımından yeterli olması ile birlikte çocuklar için ilgi çekici hale getirilmiş olması da çocukların tercihleri üzerinde etkili olabilecek bir durumdur. Özyürek ve Kılınç'ın (2015) okul öncesi dönem çocuklarının değişik materyallerin yer aldığı, kuralların olmadığı ve arkadaşlarının bulunduğu merkezleri tercih etme eğiliminde olduklarını ortaya koyması da bu noktada dikkat çekicidir.

Çocukların oyunlarında kullandıkları malzemeler ele alındığında; kız çocuklarında mutfak malzemeleri ve bebekler ile erkek çocuklarında arabalar ve toplar öne çıkan malzemeler olmuştur. Lego ile blokların erkek çocuklar tarafından kısmen daha çok kullanılan materyaller arasında olduğu görülmekle birlikte, kız çocukları tarafından da kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, çocukların oyunlarında kullandıkları malzemelerin ilgi alanlarının ve beğenilerinin etkisinde kalmasının kaçınılmaz olduğunun göstergesidir. Aksoy ve Baran (2017), Dinella, Weisgram ve Fulcher (2016) ve İnci Kuzu (2015) ile Todd vd. (2017) gibi birçok çalışmanın sonuçları bu durumları destekler niteliktedir. Oyuncak satıcılarının görüşlerinin alındığı bir çalışmada (Özyürek ve Erzurumluoğlu, 2016), satın alınan oyuncakların eğitici oyuncaklar (lego, yapboz), araba, bebek, peluş ve sesli oyuncaklar şeklinde ağırlık gösterdiği saptanmıştır. Bağçeli Kahraman ve Başal'ın (2011) çalışması da kız çocuklarının bebek ve mutfaka ilişkin oyuncakları tercih ederken; erkek çocukların araba, kamyon, tabanca gibi oyuncakları seçtiğini göstermiştir. Bu durumların ebeveynlerin cinsiyet rol algısı gibi birtakım durumların etkisinde olması da kaçınılmazdır (Aksoy ve Baran, 2017; Aydılek Çiftçi ve Özgün, 2010; Boe, 2014). Cherney (2003) kalıplaşmış oyuncakların bebeklikte dâhi kız ve erkek çocukların oynadıkları oyunların karmaşıklığı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Erkeklerin kendi cinsiyetlerine yönelik oyuncakları tercihlerinin, kızların kendi cinsiyetine yönelik oyuncakları tercihlerinden daha fazla olduğunu da ortaya koymuştur. Okul öncesi dönemde çok yönlü bir gelişim için farklı oyun türlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Wolfgang, Stannard ve Jones'in (2001) blok oyunlarının çocukların ilerleyen süreçlerdeki matematik başarıları üzerinde ve Bergen'in (2002) taklit oyunlarının çocukların bilişsel süreçleri ile akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirlemesi bu duruma ilişkin örneklerdir.

Çocukların oyunlarında üstlendikleri rollere bakıldığında; kız çocukların her iki gözlemde de ağırlıklı olarak anne-baba ile çocuk rollerine, bunlara ek olarak (birinci gözlemde) öğretmen, kuaför, şoför, pastacı, hırsız, aşçı, hasta, misafir ve ayrıca (ikinci gözlemde) doktor, kardeş, komşu gibi rollere yer verdikleri görülmüştür. Erkek çocukların ise (birinci gözlemde) şoför ile polis rollerini daha çok seçerken hayvan, makinist, yüzücü, ressam, kasiyer, mühendis, barınak koruyucusu ve ayrıca (ikinci gözlemde) kepçe operatörü, taksici gibi rolleri üstlendikleri saptanmıştır. Bu sonuçlar, kız ve erkek çocukların oyunlarında üstlendikleri rollerin kalıpyargısal cinsiyet rollerinin etkisinde kalarak yapılan tercihlerle ortaya konduğunu göstermektedir. Aksoy ve Baran (2017) annelerin feminen, maskülen veya androjen şeklindeki cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerine göre, çocukların oyuncak tercihlerinde farklılıkların olabileceğine dikkat çekmiştir. Benzer bir şekilde, Yağan Güder ve Alabay (2016) da okul öncesi dönem çocuklarının oyuncaklara ilişkin olarak kalıpyargısal ve cinsiyetçi bir eğilim içerisinde olabildiğini vurgulamıştır.

Çalışmada oynanan oyunun içeriğinde üstlenilen roller bağlamında cinsiyete göre belirgin bir şekilde farklılıkların olduğu da görülmüştür. Aynı gün içerisinde iki farklı cinsiyetteki çocuk için yapılan gözlem örneklerinde legoları kullanarak oynadıkları dramatik oyun içerisinde kız çocuğunun pastacı ve erkek çocuğun şoför rolünü öne çıkarması veya paralel oyun içerisinde kız çocuğunun oyun hamurundan pasta yaparken erkek çocukların araba yapması oyunların içeriğinin kız ve erkek çocuklara göre farklılık gösterebildiğinin bir kanıtı niteliğindedir. Aydılek Çiftçi ve Özgün'ün (2011) gözlem sonuçları; okul öncesi dönemdeki kız ve erkek çocukların farklı etkinlikleri tercih ettiklerini ve bu etkinliklerde harcadıkları zamanın anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarını destekler bir şekilde; erkek çocukların güç, hız ve dayanıklılık gerektiren oyunları, kız çocukların ise ebeveyn rolünde olmayı, bakım vermeyi ve grup içi etkileşimleri gerektiren etkinlikleri tercih ettiklerini göstermiştir. Koçyiğit ve Başara Baydılek (2015) okul öncesi dönem çocuklarının algılarına göre; bir etkinliğin oyun olabilmesi için, içerisinde oyuncak, eğlence, hareket ve tercih hakkının olması gerektiğini saptamıştır. Bu bağlamda, çocukların kimi zaman tercih ettikleri malzemelerden yola çıkarak oyunlarını şekillendirdikleri kimi zaman da seçtikleri oyuna göre kullanılacak malzemeleri belirledikleri dikkat çekmiştir. Oyunların başlangıcı ve sonu arasındaki süreçlere ilişkin örnekler (E7, E10 ve E11 için açıklandığı gibi) gözden geçirildiğinde, çocukların kendi istek ve beklentileri doğrultusunda kurdukları oyunda, gerekli gördükleri unsurları kapsayacak şekilde bir düzenleme yapma eğiliminde oldukları da ileri sürülebilir. Eskiden yaygın bir şekilde oynanan sek sek oyunu, top oyunu gibi oyunların gözlemlerde öne çıkan oyunlar arasında yer almaması da oyun aktivitelerinin içerisinde bulunulan dönemin özelliklerine göre güncellenebilir özellikte olduğunun bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışmadaki oyun süreçlerine ilişkin gözlemlerde legolardan pasta yapma veya oyun hamurundan direksiyon yapma gibi şekillerde oyunların yürütüldüğünün görülmesi, çocuk oyunlarının günlük yaşamın provası şeklinde ortaya çıktığının bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Oyun aracılığıyla çocukların yetişkin yaşamına hazırlandığı görüşü de çalışma sonuçları tarafından desteklenen bir durumdur. Çalışma kapsamında yapılan gözlemlerde çocukların tercih ettikleri oyun türü içerisinde üstlendiği rollerin oyun arkadaşının cinsiyetine göre de çeşitlenebildiği görülmüştür. Dramatik oyun oynayan bir kız çocuğunun oyunu erkek arkadaşlarıyla yürütmesi durumunda hırsız-polis ve kız arkadaşlarıyla yürütmesi durumunda anne-abla gibi rolleri üstlendiğinin gözlenmesi bu duruma ilişkin bir örnektir. Çalışmada çocukların cinsiyetine göre oyunlarındaki eğilimlerin belirlendiği yönünde bir sonuca ulaşılırken; akran gruplarına göre oyunlarının içeriklerinin şekillenmesinin de söz konusu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen sonuçların Aydılek Çiftçi ve Özgün'ün (2011) tespitine benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada kızların evcilik oynama, bebek ve peluş oyuncaklarla oynama, dans etme, arkadaşlarıyla sohbet etme gibi davranışları, erkeklerin ise büyük-küçük legolar ve bloklar, tamir aletleri, araba, otobüs gibi oyuncaklarla oynama ile hırsız-polisçilik oynama, direksiyon kullanarak araba sürme gibi etkinlikleri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durumlar, çocukların cinsiyetlerine göre yatkın oldukları süreçlerle oyunları sürdürme eğiliminde olmalarından kaynaklanmış olabilir. Fabes, Martin ve Hanish (2003) de anasınıfı çocukları üzerinde yürüttüğü bir çalışmada, çocukların ağırlıklı olarak kendi cinsiyetinden çocuklarla oynamasının kaçınılmaz olduğunu ileri sürmüştür. Budak'ın (2016) çalışması da oyun becerilerine göre çocukların oyun tercihlerinin farklılaşabildiğini göstermiştir. Çocukların oyun davranışlarını Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfonso (2001) de sosyal becerilerle pozitif yönde ilişkili bir durum olarak açıklamıştır. Bu bağlamda çocukların oynadıkları oyunların onların birtakım ilgilerinin veya yatkınlıklarının göstergesi olarak ortaya çıkmasının olası bir durum olduğu söylenebilir. Bu noktada Todd, Barry ve Thommessen'in (2016) yaşla birlikte cinsiyete göre tercih edilen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkilendirilmiş oyuncaklara ilginin arttığını belirtmesi de sonucu farklı bir açıdan açıklayan durumdur. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda çocuğun cinsiyetine göre oynadıkları aynı tür oyunlarda farklılaşan içeriklere rastlanmış olması da çocuklar arasında farklılık gösteren birtakım bireysel özelliklerin oyun süreçlerine yansımalarının söz konusu olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Benzer bir sonuç olarak, Metin Aslan ve Tuğrul (2013) da anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını saptamıştır.

Çalışmada çocukların cinsiyetine göre oyunlarının içeriklerinde değişiklik görülmekle birlikte, aynı cinsiyetteki çocukların aynı materyallerle yürüttükleri oyunların içeriklerinde farklılıkların olmasının olası olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Buna ek olarak çocukların iki grubun oyunlarını birleştirmesi veya aynı mekânda yer alan çocukların oyuna birlikte devam etmesi şeklinde bir stratejiyle oyunlarının çeşitlendiği de görülmüştür. Örneğin; bir kız çocuğunun arkadaşıyla birlikte dramatik oyun merkezinde bebekle oyunlarını yürüttükleri görülmüştür. Bu sırada legolardan yemek yapan iki kız çocuk ile oyunlarını birleştirdikleri ve birlikte yemek yapmaya devam ettikleri de gözlenmiştir. Çocukların kimi zaman oyunlarında bilişsel açıdan öne çıkardıkları oyun türünde aynı kalarak oyunun sosyal içeriğinde farklılaşma yaratarak oyuna devam ettikleri, kimi zaman da başladıkları oyun türünden diğerine geçiş ile çeşitlenmiş bilişsel içerikte oyunlar oynadıkları gözlenmiştir. Çocukların oyunlarında kullandıkları materyallerde ve oyun türlerinde çeşitlenmenin yanı sıra, aynı malzeme ve aynı oyun türü içerisinde farklı oyunların oynanması da olasıdır. Bu durum, çocukların ilgi alanlarının ve hayal güçlerinin oyun sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak görev yaptığının bir ifadesi olarak ele alınabilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç olarak; kız çocukların oyunlarında kısmen daha fazla olmakla birlikte, kız ve erkek çocukların oyunları sürecinde bazı sorunların gözlenmesinin olası olduğu ortaya konmuştur. Birinci ve ikinci gözlemler beraber değerlendirildiğinde; kız çocukların oyunlarında oyuncak paylaşma ve akabinde rol paylaşma noktasında daha çok sorun yaşamaları yanında; oyun seçememe, oyunu bozma ve gürültü/bağırma gibi sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Birinci ve ikinci gözlemlerdeki sorunlar erkek çocuklar açısından ele alındığında ise oyuna dâhil etmeme başta olmak üzere, rol paylaşmama, çarpışma, oyunu bitirmeme, düşürme, izinsiz arkadaşının oyuncağını alma, kendi aralarında oynayacakları oyunu seçememe ve dalga geçme gibi sorunların yer aldığı görülmektedir. Ancak yaşanan sorunların sürekli aynı kişiler veya durumlar üzerinde devam etmemesi de oyunlardaki sorunların mevcut

süreçlere/koşullara bağlı olarak ortaya çıkabildiğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Okul öncesi dönem çocuğunda animist düşünme ve benmerkezci düşünce yapısı hâkimdir. Çocukların oyun süreçlerinin değerlendirilmesinde, olaylara yükledikleri anlamlar ile seçtikleri materyallerle zihinlerinde yarattıkları durumlar birlikte ele alınması gereken süreçler olmaktadır. Bu bağlamda; çocukların oyunlarında farklı sorunların yaşanmasının olası olduğu tespit edilmiş olmakla birlikte, sorunları çözümleme şekillerinde çeşitliliğin olması da ayrıca dikkat çekici olmuştur. Bu durumlar okul öncesi eğitim sınıfında yaşanması olası olan sorunlu davranışların neler olabileceğini ortaya koyarken sınıfta yeteri düzeyde materyalin bulunması, sınıf kurallarının açıkça belirlenmiş olması ve çocukların uygun bir şekilde iletişim kurma becerilerinin geliştirilmiş olması yoluyla da oyun içerisinde yaşanabilecek sorunların önlenebileceğine vurgu yapmaktadır. Fiziki ortamda uygun olmayan özelliklerin yer alması, çocuğun oyunu bitirmek istememesi ve güvenlik kaygılarının yaşanması gibi durumlar çocukların oyun süreçlerinde zorluk yaratan durumlardandır (Erbay ve Saltalı, 2012). Özdemir (2014b) de çocukların oyun zamanlarında birbirlerine uzaklaşmasını söyleme, tehdit etme, bağırma/kızma, arkadaş olmadığını söyleme, kötü söz söyleme, oyuna almama, eşyasına zarar verme, dil çıkarma, oyununu bozma gibi davranışlarla ilişkisel saldırganlık sergilenemediğini ortaya koymuştur. Maccoby ve Jacklin (1980) ile Yang, Li, Zhang, Tein ve Liu'nun (2008) çalışma sonuçları; erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini göstermiştir. Bu çalışmadaki kız çocukların oyunlarındaki sorunların daha fazla gözlenmiş olması gözlemlerin oyun zamanlarından ibaret olmasından ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş birer kız-erkek çocuğuna ilişkin bulgulardan oluşmasından kaynaklanmış olabilir. Eratay'ın (2011) okul öncesi dönem çocuklarındaki davranış problemlerinin çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, babanın yaşı ve mesleği ile anne-babanın eğitim durumunun ve aile gelir durumunun etkisi altında olduğunu saptaması da bu noktada etkili olabilecek durumları ortaya koymaktadır. Dikkat çekici bir şekilde Crick vd. (2006) ve Henington, Hughes, Cavell ve Thompson (1998) ile Loukas, Paulos ve Robinson (2005) tarafından yürütülen çalışmalar da erkek çocukların kız çocuklara göre fiziksel saldırganlık davranışlarını daha çok sergilerken kız çocukların da erkek çocuklara göre ilişkisel saldırganlık davranışlarını daha çok sergilediğini göstermiştir. Çalışmadaki çocukların oyunlarında gözlenen sorunlara bakıldığında daha çok ilişkisel davranışlarla ilişkili sorunların ön planda olduğunun görülmesi de bu durumun nedenini bir başka açıdan açıklar niteliktedir.

Çocukların oyunlarının sosyal açıdan türleri ele alındığında ise kız ve erkek çocukların ağırlıklı olarak grup oyunları oynadıkları, erkek çocukların ayrıca tek başına oyuna daha çok yer verdikleri görülmüştür. Oyunlardaki etkileşimlere ilişkin gözlem sonuçları; çocukların oyunlarındaki kişi sayısının kimi zaman oyuna başlarken belirlendiğini, kimi zaman da bir kısmının kurduğu oyuna başkalarının katılmak istemesiyle genişlediğini göstermiştir. Salen ve Zimmerman'ın (2004) vurguladığı gibi, oyun çocukların tek başına veya birden daha fazla kişiyle birlikte aktif bir şekilde yer aldığı bir yapıdır. Oyuncular bu oyun sistemi içerisinde etkileşime girmekte ve farklı şekillerde oyun oynama deneyimleri elde edebilmektedir. Buradaki durumun nedenine Petrakos ve Howe (1996) açıklık getirmektedir. Petrakos ve Howe (1996) çalışmasında, çocukların bir merkezde materyal kullanarak oynamasının başka merkezdeki çocukların ilgisini çekmesinin mümkün olduğuna ve mevcut merkeze diğer merkezlerden dâhil olunmasını sağlayacağına değinmiştir. Çalışmada çocukların grup oyunlarını daha çok oynaması, okulun sosyal bir ortam olmasından ve merkezlerdeki oyuncakları birlikte paylaşarak oynamalarının gerekli olmasından kaynaklanmış olabilir. Kiesner'in (2002) belirlediği gibi, anksiyete problemi olan ve akranları tarafından dışlanan çocukların daha çok yalnız oyun oynamayı tercih edeceği bir gerçektir. Bu bağlamda grup oyunlarının daha çok tercih edilen bir oyun türü olduğunun belirlenmesi, çalışma grubundaki çocukların oyunlarında sosyal süreçlere daha çok yer verdiklerinin bir ifadesi olabilir. Bunun yanı sıra, erkeklerin tek başına oyunları kızlara göre daha fazla oynaması da erkeklerin sosyal oyunları daha az tercih ettiklerinin bir göstergesi niteliğindedir. Rubin, Coplan, Fox ve Calkins (1995) tarafından tek başına oyun davranışları sergileyen çocukların sosyal etkileşimlerinin düşük olmasının olası olduğu vurgulanmıştır. Newton ve Jenvey (2011), çocukların sosyal oyun oynama düzeyleri ile sosyal yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Sosyal işbirliğinin ve etkileşiminin kız çocuklarında erkeklerle göre daha yüksek olduğunu belirleyen Kılınç and Ceylan'ın (2018) çalışması da çalışmanın bu yöndeki sonuçlarına açıklık getirmektedir. Benzer bir şekilde, Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin ve Wichmann (2001) ise çocukların cinsiyeti ile tek başına oyun davranışları arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında kız çocuklara göre erkek çocuklarda kurallı oyunun da kısmen daha fazla olduğu yer almaktadır. Bu kapsamdaki kız ve erkek çocukların oyunlarında sınırlı oranda gözlemlenen kurallı oyunlara ilişkin örnekler, kurallı oyunların birtakım unsurları içerdiğini göstermektedir. Bu kapsamda hulahop çemberden geçme veya labut devirme oyunu oynayan çocukların oyunda sırasını bekleme, sıra kendisine gelince oyununu yürütme, oyunun kuralına göre çemberden geçme veya labut devirme gibi kuralları içeren bir oyun olan kurallı oyuna başvurduğu söylenebilir. Sırasını bekleme, sosyal yaşama uyum sağlama ve bulunduğu ortamdaki kuralları yerine getirme gibi becerilerin kazanılmasına yönelik adımların atılması noktasında bu kapsamdaki oyunlar önemli olmaktadır. Kurallı oyunların en üst düzeydeki oyun aşaması olması ve somut işlemler döneminde (yedi yaştan sonra) görülmesi de çalışma grubunda yer alan beş-altı yaş grubundaki çocukların kendilerinin kurdukları oyunlarda nadiren gözlenen bir oyun olmasının nedeni olarak değerlendirilebilir. Piaget'in ve Smilansky'in oyun aşamasında bahsedildiği gibi, kurallı oyun; oyun ekibiyle kurallarda uzlaşma, içerisinde bulunduğu ortama uyum sağlama ve sosyal antlaşma yapma gibi süreçleri içermekte, bu bağlamda sosyal ve ahlaki gelişim düzeyleri üzerinde katkı sağlayıcı olmaktadır. Boyraz'ın (2017) aşamalı yardımla öğretim yöntemi aracılığıyla zihinsel engelli çocuklara kurallı oyun öğretiminde etkili olduğunu saptaması da oyun süreçlerinin öğrenilebilir ve genellenebilir durumlar olduğunu göstermektedir.

Kız ve erkek çocukların oynadıkları oyunlar arasında nadiren de olsa paralel oyunların yer aldığı da dikkat çekmiştir. Buna ilişkin bir durum olarak; birinci gözlemden K11'in getirdiği tahta bloklarla ev inşa ederken, hemen yanına oturan arkadaşının da blokları renklerine göre dizerek kule yaptığı ve birbirlerinin oyunlarını izlediği, ancak materyal paylaşmak ve ortak amaçla birlikte bloklarla oynamaya yer verilmediği için paralel oyun oynadıkları ileri sürülmüştür. Çocukların oyunlarının bilişsel açıdan türleri özetlendiğinde; hem kız hem de erkek çocuklar tarafından her iki gözlemin toplamına göre en fazla dramatik oyunun ve ardından yapı-inşa oyunlarının oynandığı söylenebilir. Benzer bir şekilde Özdemir'e (2014a) göre de oyun zamanlarını kız çocukları sırasıyla dramatik oyun, sanat çalışmaları, masa oyunları ve yapı-inşa oyunları ile erkek çocukları da dramatik oyun, yapı-inşa oyunu, sanat çalışmaları ve masa oyunu ile değerlendirmektedir. Özyürek ve Kılınç (2015) kız çocukların daha çok dramatik oyun merkezinde ve erkek çocukların da blok merkezinde vakit geçirdiklerini saptamıştır. Smilansky ve Shefatya'nın (1990) sosyo-dramatik oyun oynayan çocukların muhakeme etme, akıl yürütme ve sosyal becerileri sergileme açılarından oldukça iyi düzeyde olduklarını saptamış olmasına dayanarak çalışma grubundaki çocukların oyunlarında gelişim alanlarını destekleyen birçok süreç içerisinde yer almış olduğu yönünde bir görüşe de ulaşılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen iki farklı gözlemin sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Farklı zamanlara ilişkin durumları da ortaya koyan gözlem sonuçlarının; çocukların oyun süreçlerine ilişkin çoklu örneklerin görülmesine ve çeşitlenmiş bakış açılarının ortaya konmasına kaynaklık ettiği söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak; öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitimin diğer paydaşlarına aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Çocukların çok yönlü oyun ortamları ve çeşitlenmiş oyun materyalleri ile buluşturularak, zengin oyun deneyimleri elde etmeleri sağlanmalı ve bu noktada öğretmenlerin iyi bir gözlemci ve rehber olması hususunda gereken özeni göstermeleri önemli görülmektedir.
- Çocukların kalıpyargısal ve/veya gelenekçi yaklaşımdan ziyade eşitlikçi bir anlayışı benimseyen oyun ortamları içerisinde yer alabilmesi için, öğretmenlerin oyun süreçlerine aktif bir katılımcı olarak dâhil olması ve farklı bakış açıları ile alternatif düşünme becerilerini geliştirmeleri konusunda gerektiğinde çocukları teşvik etmeleri önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreci içerisinde çocukların sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sistematik bir şekilde hazırlanmış etkinliklere yer vermesi ve nihayetinde çocukların oyunda karşılaştıkları istenmeyen durumları etkili ve uygun bir şekilde çözmeye yönelik adımlarının desteklenmesi gerekmektedir.
- Oyunun avantajlarından çocukların en üst düzeyde faydalanabilmesine yönelik olarak ebeveynler ve öğretmenler ile birlikte eğitim sistemi içerisinde yer alan bütün yetkililer tarafından gereken çabaların sarf edilmesi gerekli görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun süreçlerinin ortam, materyal ve içerik bağlamında desteklenmesi konusunda ailelerin ve öğretmenlerin

bilinçlendirilmesine yönelik olarak yaygın bir şekilde kullanılan televizyon ve sosyal medya gibi iletişim kanallarından faydalanılabilir. Çeşitlendirilmiş oyun türleri ve nitelikli oyun materyalleri konusunda bakanlıklar ve kurumlar aracılığıyla alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiş kısa film, eğitici video, bülten gibi bilgi sağlayıcı kaynakların ilgili kişilerle paylaşımının yapılması önerilmektedir.

- Bu çalışmada çocukların okul ortamında oynadıkları oyunlarının içerikleri ele alınmıştır. İlerleyen dönemlerdeki çalışmalarda; çocukların ev ortamı ile okul ortamındaki oyun süreçleri birlikte incelenebilir, anne-babaya ilişkin değişkenler (eğitim durumu, oyuna yönelik algısı, çocuk yetiştirme stilleri vb.) ile ev ortamının özellikleri (aile yapısı, kardeş sayısı, oyun olanakları, oyuncak türleri vb.) bağlamında oyuna ilişkin süreçler çok boyutlu olarak araştırılabilir. Bu sürece çocuklara ilişkin değişkenlerin veya özelliklerin (sosyal beceri düzeyi, sorun çözme becerisi, akran ilişkileri, bilişsel süreç becerileri, düşünme becerileri, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları vb.) etkisi de ayrıca değerlendirilebilir.

References

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkuş Seviçen, F. (2013). *Oyun temelli matematik eğitim programının çocuğun matematik gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P., and Baran, G. (2014). Play "from development to learning" in pre-school period. In H. A. Başal, E. Ömeroğlu, and Z. Kostova (Eds.), *Preschool education in Turkey and in the world: A theoretical and empirical perspective* (pp. 283-295). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 102-136.
- Asiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional, significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Aydilek Çiftçi, M. ve Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2246-2261.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1335-1357.
- Bergen, D. (1988). Stages of play development. In D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* (pp. 49-66). Portsmouth: Heinemann.
- Boe, J. L. (2014). *Parents' impact on pregender children's toy preferences*. Unpublished Master Thesis, North Dakota State University Department of Agriculture and Applied Science- Human Development and Family Science, Fargo, North Dakota.
- Boyras, E. (2017). *Zihinsel engelli çocuklara kurallı oyun öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bredenkamp, S., and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Budak, O. (2016). *4-5 yaş çocuklarının oyuncak tercihleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cherney, I. D. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months. *Educational Psychology*, 23(1), 95-16
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., and Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., and Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(3), 254-268.
- Çiftçi, M. A. ve Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6*(3), 2246-2261.
- Darwish D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., and Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect, 25*(1), 13-31.
- Demir, E. (2016). *Oyun temelli baba-bebek etkileşim programının baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinella, L. M., Weisgram, E. S., and Fulcher, M. (2016). Children's gender-typed toy interests: Does propulsion matter?. *Archives of Sexual Behavior, 46*(5), 1295-1305.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development, 16*(4), 469-488.
- Elkind, D. (2008). *The power of play: Learning what comes naturally*. *American Journal of Play, 1*(1), 1-6.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(3), 2347-2362.
- Erbay, F. ve Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 249-264.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., and Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same, other and mixed-sex peer groups. *Society for Research in Child Development, 74*(3), 921-932.
- Foulkes, J. D., Knowles, Z., Fairclough, S. J., Stratton, G., O'Dwyer, M., Ridgers, N. D. and Fowweather, L. (2017). Effect of a 6-week active play intervention on fundamental movement skill competence of preschool children: A cluster randomized controlled trial. *Percept Mot Skills, 124*(2), 393-412.
- Frost, J., Wortham, S. and Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gmitrová V., and Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarden children. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 241-246.
- Gold, Z. S., Elicker, J., Choi, Ji Y., Anderson, T., and Brophy, S. P. (2015). Preschoolers' engineering play behaviors: Differences in gender and play context. *Children, Youth and Environments, 25*(3), 1-21.
- Güçhan Özgül, S. (2017). *Sorgulama temelli oyunların çocukların Dünya'nın şekli ve gece-gündüz kavramlarını algılamalarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hendrick, J. and Weissman, P. (2006). *The whole child* (8th edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., and Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*(4), 457-477.
- Henniger, M. L. (1999). *Teaching young children*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perception of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care, 172*(5), 489-502.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development* (4th ed.). London: Sage.

- Isenberg, J., and Quisenberry, N. L. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64(3), 138-145.
- İnci Kuzu, Ç. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet önyargıları ile oyuncak seçimi ve ebeveynlerin buna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 651-654.
- Kalaycıoğlu, E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: An experimental investigation*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University Social of Social Sciences, Ankara.
- Katlav, S. (2014). Oyunun okul öncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies-International Journal of Social Science*, 28, 253-273.
- Kılınç, N. ve Ceylan, Ş. (2018). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332.
- Kieff, E. J., and Casbergue, M. R. (2000). *Playful learning and teaching. Integrating play into preschool and primary programs*. USA: Allyn and Bacon.
- Kiesner J. (2002). Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status. *Journal of Research on Adolescence*, 12(4), 463-478.
- Kochanska, G., and Kim, S. (2013). Promoting toddlers' positive social-emotional outcomes in low-income families: A play-based experimental study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(5), 700-710.
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 12(1), 1-28.
- Levine, D. G., and Ducharme, J. M. (2012). The effects of a teacher-child play intervention on classroom compliance in young children in child care settings. *Journal of Behavioral Education*, 22(1), 50-65.
- Loukas, A., Paulos, S. K., and Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 335-345.
- Lynch, M. (2015). More play, please the perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Maccoby, E. E., and Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51(4), 964-980.
- Metin Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 27-41.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today* (7th edition). USA: Prentice-Hall, Inc.
- Navrátilová, H., and Puhrová, B. P. (2017). From the theory of play into the practice in kindergarten: Verification of the original didactic toys for preschool children. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 25-44.
- Newton, E., and Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., and de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-161.
- O'Dwyer, M. V., Fairclough, S. J., Knowles, Z., and Stratton, G. (2012). Effect of a family focused active play intervention on sedentary time and physical activity in preschool children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(117), 1-13.

- Ostrosky, M. M., and Meadan, H. (2010). Helping children play and learn together. *Young Children*, 65(1), 104-110.
- Özdemir, S. (2014a). *5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi*. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/148782>'den alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.05.2019.
- Özdemir, S. (2014b). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyürek, A. ve Erzurumluoğlu, Ş. (2016). Oyuncak satıcılarının bakış açısından bireylerin oyuncak satın alma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 14-24.
- Özyürek, A. ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5(2), 125-138.
- Palma, M. S., Pereira, B. O., and Valentini, N. C. (2014). Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development. *Motriz, Rio Claro*, 20(2), 177-185.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 242-269.
- Peterson, S. S., Portier, C., and Murray, A. (2017). *The role of play at home and in kindergarten and grade one: Parents' perceptions*. *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 1-10.
- Petrakos, H., and Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1), 63-77.
- Pyle, A., and Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
- Rajapaksha, R. (2016). Promoting oral language skills in preschool children through sociodramatic play in the classroom. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 15-23.
- Ramazan, O., Adak Özdemir, A., and Özdemir Beceren, B. (2012). Evaluation of play from private and public pre-point of view. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2852-2856.
- Rodgers, M. S. (2012). *Structured play and student learning in kindergarten: An outcome evaluation*. Unpublished Doctorate Thesis. Northeastern University Educational Leadership College of Professional Studies, Boston, Massachusetts.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emile "Bir çocuk büyüyor"*. İstanbul: Selis Kitaplar.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., and Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., and Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 4, Socialization, Personality, and Social Development* (pp.694-774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., and Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49(2), 534-536.
- Salen, K., and Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84-96.
- Schaffer, H. R. (2004). *Child psychology*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

- Sekino, Y. (2006). *Investigation of the relationship between preschool peer play and third-grade outcomes for low-income urban students*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smilansky, S., and Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychological and Educational Publications.
- Smith, P. K., Cowie, H., and Blades, M. (2003). *Understanding children's development* (4th edition). USA: Blackwell Publishing.
- Stagnitti, K., Bailey, A., Stevenson, E. H., Reynolds, E., and Kidd, E. (2016). An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 389-406.
- Stebler, R., Vogt, F., Wolf, I., Hauser, B., and Rechsteiner, K. (2013). Play-based mathematics in kindergarten. A video analysis of children's mathematical behaviour while playing a board game in small groups. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34(2), 149-175.
- Todd, B. K., Barry, J. A., and Thommessen, S. O. (2016). Preferences for "gender-typed" toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*, 26(3), 1-14.
- Todd, B. K., Fischer, R. A., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P., and Barry, J. A. (2017). Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, meta-regression and meta-analysis. *Infant and Child Development*, 27(2), 1-29.
- Tuğrul, B. (2012). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (2. baskı) içinde (ss.187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2018). Çocuk ve oyun. A. B. Aksoy (Ed.), *Oyunun gücü* içinde (ss.11-32). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, G. ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2014). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf den alınmıştır. Erişim Tarihi: 05.03.2019.
- Wager, A. A., and Parks, A. N. (2016). Assessing early number learning in play. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 48(7), 991-1002.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play: A report on value of children's play with a series of policy recommendation*. Retrieved from http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf. Available date: 03.04.2019.
- Wolfgang, C. H., Stannard, L. L., and Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.

- Wong, S., Wang, Z. and Cheng, D. (2011). A play-based curriculum: Hong K-play. *The International Journal of Learning*, 17(10), 165-180.
- Yağın Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91-111.
- Yang, Y., Li, H., Zhang, Y., Tein, J. Y., and Liu, X. (2008). Age and gender differences in behavioral problems in Chinese children: Parents and teachers reports. *Asian Journal of Psychiatry*, 1(2), 42-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. Ü., and Kayılı, G. (2014). An investigation of preschool children's toy preferences according to different variants. *International Conference on Global Trends in Academic Research*, June 2-3, 2014, Bali, Indonesia.
- Yurtsever Kılıçgün, M. (2014). The games 3-6 aged children's wish to play in the school garden. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 233-240.