

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



Etkileşimli Masal Anlatımı Uygulamasının Çocukların Dil Gelişimine Etkisi

Yasemin Çelik

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Akşin Yavuz

Edirne, 2022

jüri oylanı



ulusal tez merkezi





ÖNSÖZ

Çocukluğumdan bu yana masalların büyülü olduğuna inanırım. Çıkacağım yolculuğun kahramanları çocuk arkadaşlarım olduğu için hem onlara öncülük eder hem de kendi masallarının kahramanı olmalarına şahitlik ederim diye düşünürken onlar bu büyülü masal çemberlerinin hem öncüsü hem kahramanı oluverdiler. Elimden tutup çocuk dünyalarının hayal kapılarını açtılar. Beni kendi masallarına misafir ettiler. Öğretmen kimliğimle çıktığım bu masal yolculuğu bana, hayallerinin peşinde koşan çocukluğumu yeniden hediye etti. Bana bu hediyeyi veren canım çocuklar, kahramanı olduğunuz masalların kapılarını ardına kadar açıp benimle hayallerinizi paylaştığınız için size minnettarım.

Yüksek Lisans yolculuğumda bana rehberlik eden, yoluma ışık tutan karşılaştığım her türlü zorlukta desteğini esirgemeyen, pozitifliği ve sıcak gülümsemesiyle her zaman yanımda olan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKŞİN YAVUZ'a sonsuz teşekkür ederim. Bilgi deneyim ve tecrübelerini bizden esirgemeyen yüksek lisans hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yapmamda bana cesaret veren sevgili eşim Enes Çelik'e, süreç boyunca bana güç veren, desteklerini esirgemeyen başta annem olmak üzere tüm aileme çok teşekkür ederim.

Son olarak en kıymetli varlıklarım olan oğullarım Yağız ve Alperen'e sevgilerimi ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Edirne, 2022

Yasemin ÇELİK

Tezin Adı: Etkileşimli Masal Anlatımı Uygulamasının Çocukların Dil gelişimine Etkisi

Hazırlayan: Yasemin Çelik

ÖZET

Araştırmanın amacı, etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil becerilerine etkisini incelemektir. Deneysel desen türünde, ön test-son test kontrol gruplu desen şeklinde oluşturulan araştırmanın çalışma grubu Edirne il merkezinde bulunan Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı anaokulunda öğrenim gören 48-60 ay arasındaki 10 deney 10 kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuktan oluşmaktadır. Program uygulaması öncesinde Marmara Gelişim Testi Dil Gelişimi Alt Ölçeği sınıf öğretmenleri tarafından çocuklar için doldurulmuştur. Deney grubuna, hazırlanan etkileşimli masal anlatımı uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı Mart-Nisan ayları arasında toplam 6 hafta süresince, haftada birer masal olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Masal anlatımı uygulaması pandemi nedeniyle çevrimiçi canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Altı haftalık uygulama süresi sonunda Marmara Gelişim Testi Dil Gelişimi Alt Ölçeği son testleri her iki grupta yer alan çocuklar için de öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından kişisel bilgi formu ise aileler tarafından doldurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; etkileşimli masal anlatımı uygulaması öncesinde dil gelişiminde benzer seviyede olan çocuklardan etkileşimli masal anlatımı uygulamasına katılanların dil gelişimlerinin katılmayanlara göre anlamlı düzeyde daha fazla ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimini desteklemede etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Masal Anlatıcılığı, Etkileşimli Masal Anlatımı, Dil Gelişimi, Okul Öncesi Eğitimi

Thesis Title: The Effect of Interactive Storytelling Practice on Children's Language Development

Owner: Yasemin Çelik

ABSTRACT

In this study, the effect of interactive storytelling practice on children's language skills was examined. The study was conducted in the form of a pretest-posttest control group design - an experimental design type. The study group consists of a total of 20 children aged between 48-60 months, 10 in the experimental group and 10 in the control group, in the kindergarten affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Edirne. Before the study, the Marmara Development Test Language Development Sub-Scale was filled by the teachers. After the pre-tests, experimental and control groups were created. Interactive storytelling was given to the experimental group once a week for a total of 6 weeks between the months of March-April in the 2020-2021 academic year. The storytelling was carried out online due to the pandemic conditions. No intervention was made to the control group during the study. At the end of the six-week implementation period, the Marmara Development Test Language Development Sub-Scale post-tests were completed by the teachers for both groups. The personal information form in the study was filled by the parents. According to the findings obtained from the research, it was concluded that the language development of the children who participated in the storytelling practice showed significantly more progress than the others. In this context, it has been concluded that interactive storytelling is an effective tool in supporting children's language development.

Keywords: Storytelling, Interactive storytelling, Language development, Preschool Education

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	6
ABSTRACT.....	7
İÇİNDEKİLER	8
TABLolar LİSTESİ.....	10
KISALTMALAR	11
1. GİRİŞ	12
1.1 Problem	12
1.2. Amaç	16
1.3. Önem.....	16
1.4. Sayıtlar	17
1.5. Sınırlılıklar	17
2.İLGİLİ ALAN YAZIN	17
2.1. Dil Gelişim Kuramları	18
2.1.1. Davranışçı Kuram.....	18
2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacı Kuram	19
2.1.3. Sosyokültürel Yapılandırmacı Kuram	20
2.1.4. Doğuşancılık.....	23
2.2. Dilbilgisinin Gelişimi.....	24
2.2.1. Fonolojinin Edinimi.....	24
2.2.2. Sözcük Anlamlarının Edinimi	26
2.2.3. Morfolojinin Edinimi.....	27
2.2.4. Sentaksın Edinimi.....	28
2.2.5. Pragmatik Edinimi	29
2.3. Dil Gelişim Aşamaları	30
2.3.1. Dil Öncesi Dönem	30
2.3.2. Babıldama (Babbling) Dönemi.....	30
2.3.3. Tek Sözcük (Holophrastic) Dönemi	31
2.3.4. İki Sözcük Dönemi	32
2.3.5. Telegrafik Dönem.....	32
2.3.6. Telegrafik Dönem Sonrası.....	33
2.4. Dil Gelişiminde Bir Araç: Çocuk Edebiyatı	33
2.4.1. Resimli Çocuk Kitapları	33
2.4.2. Masallar	34
2.4.3. Şiir ve Maniler	36
2.4.4. Parmak Oyunları.....	36

2.4.5. Tekerlemeler ve Ninniler.....	37
2.4.6. Bilmeceleler.....	37
2.5. Erken Çocukluk Döneminde Masallar.....	37
2.5.1. Masalların Özellikleri.....	38
2.5.2. Masalların Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri.....	40
2.6. Anlatıcılık Sanatı.....	42
2.6.1. Etkileşimli Masal Anlatımı.....	44
2.6.2. Etkileşimli Masal Anlatımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	46
2.6.2 Etkileşimli Masal Anlatımında Ortam ve Materyaller.....	48
2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar.....	50
2.5.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar.....	50
2.5.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar.....	53
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu:.....	59
3.3.2. Marmara Gelişim Öleği:.....	59
3.3.3. Etkileşimli Masal Anlatımı Uygulaması:.....	60
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	69
4. BULGULAR.....	70
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	74
6. ÖNERİLER.....	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Okula Devam Etme Süresi, Anne ve Baba Eğitim Durumu, ile Algılanan Aile Gelir Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	57
Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Ortalamaları	58
Tablo 3. Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden alınan ön test puan ortalamalarının grup değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	70
Tablo 4. Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden alınan son test puan ortalamalarının grup değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları	71
Tablo 5. Deney grubunda yer alan çocukların etkileşimli masal anlatımı uygulaması süreci öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları ön ve son test puan ortalamalarının değişimine göre Wilcoxon sonuçları	71
Tablo 6. Kontrol grubunda yer alan çocukların etkileşimli masal anlatımı uygulaması süreci öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları ön ve son test puan ortalamalarının değişimine göre Wilcoxon sonuçları	72

KISALTMALAR

Akt. :Aktaran

APA :Amerikan Psikoloji Derneđi

Diğ. : Diđerleri

Ed. : Editör

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Katılımcı Sayısı

p : Anlamlılık

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma nedenlerine değinen problem, amaç, önem, kuramsal çerçeve, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem

Dil, en önemli iletişim araçlarımızdan biridir ve dilin edinilmesi, öğretilmesi hakkında geçmişten günümüze birçok fikir ve yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımları tasnif etmek ve sistemli hale dönüştürmek adına bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan ve yaygın olarak kabul gören Bailly'in (1998; akt. Güneş, 2011) yaptığı sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmada dil öğretim yaklaşımları üç ana grupta toplanmıştır. Bunlar: davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımlardır. Davranışçı başlık altında eski dil öğretim yaklaşımları yer alırken; bilişsel dil öğretim yaklaşımı olarak Lad, Chomsky, Moniteur ve Krashen'in çalışmaları ele alınmıştır. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımında ise Vygotsky, Piaget ve Bruner'in çalışmalarına yer verilmiştir (Güneş, 2011). Tüm bu kuram ve yaklaşımlar çocukların dil gelişim süreçlerini destekleyebilmek için yapılacak program ve uygulamalarda önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Dil eğitimi ve öğreniminin bireyin zihinsel düşünme yeteneğinde etkili olduğunu belirten Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde yer aldığı dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini ifade etmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Chomsky'ye göre ise çocuk doğuştan dil edinebilme donanımı ile dünyaya gelir. Dil öğrenme süreci çocuğun dil öğrenme yetisi ile çevresinde konuşulan dile maruz kalmasının sonucunda oluşur. Dil öğrenimi gerekli çevresel uyaranlar olduğu müddetçe önceden belirlenmiş ve tahmin edilebilir bir süreçte gerçekleşir (Chomsky, 1980).

Dil ediniminde bireyin belli bir potansiyele sahip olmasının yanında bu potansiyeli harekete geçirecek bir sosyal çevrenin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Dil ancak bir etkileşim içerisinde öğrenilmektedir. (Bozavlı, 2012). Çocuğun başkalarıyla etkileşim halinde olması, dil öğrenmeye ve zihinsel gelişimine çok önemli katkılar

sağlamaktadır. Kısaca dil, bireysel, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme, öğrenme, etkileşme, iletişim kurma ve dış dünyayla bütünleşmenin en mühim aracıdır. Dil, bireyin kendi aktif çabalarıyla, zihinsel becerilerinin gelişmesiyle ve başkalarıyla etkileşerek öğrenilmektedir. Bu nedenlerle yapılandırmacı eğitim yaklaşımında zihinsel ve dil becerileri geliştirmeye çok önem verilmekte ve bu yaklaşım çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde uygulanmaktadır (Güneş, 2009).

Yaşamın ilk yıllarında yeterince dile maruz kalmayan çocuklar, ciddi düzeyde öğrenme güçlüğü yaşar ve asla entellektüel kapasitelerine tam olarak ulaşamazlar (Suskind, 2019). Bu doğrultuda yaşamın ilk yıllarında dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi çok önemli olmaktadır. Kol (2011) bunu okul öncesi dönemin bireyin yaşamında çok önemli bir yere sahip olmasıyla açıklamaktadır. İnsanın kişilik gelişimi ile sosyal, duygusal, zihinsel, dil ve akademik becerilerinin büyük bir kısmı bu dönemde gelişmektedir. Çocuk 5 yaşına geldiğinde dil gelişiminin 2/3'lik bölümü tamamlanır. Bu yaştaki çocuk yaklaşık 2000 kelimelik sözcük dağarcığı ile yetişkin düzeyinde anadilini konuşabilecek seviyeye ulaşır (Kol, 2011). Okul öncesi dönem boyunca dil gelişiminin her boyutunda edebiyat tartışmasız bir şekilde önemli bir rol oynamaktadır. Edebiyat eserleri çocukların çevreleri, kendileri ve yaşadıkları dünya hakkında hem akademik hem duyuşsal bilgi birikimlerini arttırarak birçok açıdan gelişimlerine destek veren eğitsel araçların en önemlilerindendir (Gönen, 2017).

Çocuk edebiyatı denildiğinde aklımıza ilk gelen edebi türlerden biri masallardır. Masal, halkın ortak şuurundan doğmuş, tabiatüstü olayların ve olağanüstü karakterlerin olduğu, kuşaktan kuşağa, ağızdan ağıza yayılarak, yüzyıllardan beri süregelen sözlü anonim halk edebiyatı türüdür (Dede, 2017). Yavuz (2013) Masallar ve Eğitimsel İşlevleri kitabında bir çocuğa konuşma dilini, içerisinde anadilin bütün inceliklerini barındıran masallardan daha iyi hiçbir edebi türün öğretemeyeceğini; çocuğa dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri kazandırmakta masalların motivasyonunun yadsınamaz olduğunu vurgular. Masallar çocukların eğitimine ve gelişimine (dil, bilişsel, duygusal, psikolojik, sosyal, cinsel, ahlak) katkılarının yanı sıra

hayal gücünün gelişmesinde, kültürel değerlerin aktarılmasında, kelime hazinesinin artmasında, dinleme ve ifade becerilerinin gelişmesinde de önemli rol oynamaktadır (Arıcı 2011; Şahin, 2011). Özetle masallar çocukları gerçek hayata hazırlar. Çocuklar açısından peri masalları bir oyunla eşdeğer ciddiyet ve doğruluğa sahiptir. Masallar çocuklara kendilerini tanımlarında, bir şeylerin içinde bulunmayı öğrenmelerinde, kendilerini korkuya karşı ölçmelerinde yardımcı olur (Rodari, 2018). Gerçekliğin ağırlığına ve sınırlarına karşı olarak oluşturulan bu fantezi veya hayal gücü fikri, bizi masalların çocuklar için sahip olduğu özel öneme doğrudan götürmektedir. Çocukların hayal güçleri sayesinde kendilerini masal dünyasında gerçekleşen şeylere kendilerini bırakmaya ihtiyaç duydukları açıktır. Masal dünyasına kendini bırakarak orada olup bitenleri taklit eden, hayal eden çocuklar kendilerinde gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilme gücü gibi oradaki deneyimleri gerçek hayata da aktarma gücü bulabilmektedirler (Messner, 1989). Masalların çocuğun dünyasına olan bu önemli etkileri düşünüldüğünde okul öncesi dönemde masal dinlemenin yerinin bir kere daha vurgulanması gereklidir (Arıcı, 2011).

Prof. Dr. Gerald Hüther masalın çocuk gelişim ve eğitimindeki işlevini şu sözleri ile anlatmıştır (Hüther, 2006):

"Elinizde çocuklarınızın sakince oturup dinlemelerini sağlayacak, aynı zamanda hayal gücünü geliştirecek, kelime dağarcığını arttıracak ve tüm bunlarında ötesinde empati kurma becerilerini geliştirip, özgüvenini arttırarak, geleceğe daha güvenli ve korkusuzca bakmasını sağlayacak büyü bir değnek olduğunu hayal edin... Bu büyü değnek, çocuklarımıza anlattığımız veya okuduğumuz masallardır".

İnsanlar okullar yaygın hale gelinceye kadar, binlerce yıl çocuğunun eğitim ve öğretimini masalla, efsaneyle tamamlamış, onu masalla eğitmiş, geliştirmiştir (Feyzioğlu, 2019). Çocuklarda öğrenme (tıpkı yetişkinlerde de olduğu gibi) beyindeki duygu merkezleri uyarılınca, yani heyecan yaratıp, güçlü etkiler bırakınca gerçekleşir. Bu durumda beyin hücreleri arasındaki yeni bağlantıları sağlayacak olan hormonların

salınımı giderek artmaya başlar. Öğrenmeyi bu derece etkili kılan en etkili şeylerden birisi “oyun” dur. Diğerisi ise, masal saatleridir (Hüther, 2006). Çocukların hayal dünyalarını süsleyen, yaratıcılıklarını geliştiren, onlara dilin hünerlerini, kıvraklığını zenginliğini gösteren hayata olumlu bakmalarını sağlayan masalların, hem ana dili eğitiminde öğretmenler tarafından hem de okul dışında ebeveynler tarafından birtakım eğitim uygulamalarıyla çocuklara sunulması önem taşımaktadır (Karatay 2007; Türkben, 2018)

Son yıllarda masalın çocuğun eğitimindeki yerinin önemi gündeme gelerek bu alanda yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde masallarla ilgili birçok çalışma ve projeler başlatılmıştır. Bunlardan biri; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) Türkiye Milli Komisyonu iş birliği ile hayata geçirilen "Türk ve Dünya Çocukları İçin "Anadolu Masalları" adlı projedir. Bu projeye Türkiye genelinde Anadolu Masal Okulları açılması ve masal okulları ile okulların bulunduğu illerde öğretmenlere anlatıcılık eğitimi verilirken, öğrenciler için masal anlatım etkinlikleri yapılması planlanmıştır (Türk ve Dünya Çocukları İçin Anadolu Masalları, 2020). Ekim 2019 yılında MEB bünyesinde İstanbul Masal Okulu açılmıştır. Bu okul bünyesinde öğretmenlere masal anlatıcılığı eğitimi verilirken, çocuklar için de masal anlatımı programları düzenlenmektedir (İstanbul Masal Okulu Açıldı, 2019). İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Youtube Kanalında da çocuklar için İstanbul Masal Okulu öğretmenlerinin masal anlatım videoları yayınlanmaktadır. Bu projenin yanı sıra son yıllarda yürütülen araştırmalarda da Öztürk (2018), Bilgiç-Yıldız ve Savaş (2019), Yemenici (2019); masallar, hikâye anlatımı ve etkileşimli masal anlatımının çocukların dil becerilerine ve özellikle de dinleme becerisine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ancak etkileşimli masal anlatımının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine katkısını ele alan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu nedenlerle mevcut araştırmanın problemi etkileşimli masal anlatımına katılan küçük çocukların dil gelişimlerindeki ilerlemelerin değerlendirilmesidir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil becerilerine etkisini incelemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimi bakımından ön test puanları arasında fark var mıdır?
2. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişimi bakımından son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının dil becerileri bakımından ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

1.3. Önem

Çocuk edebiyatı türlerinin olmazsa olmazlarından biri şüphesiz masallardır. Ünlü bilim adamı, matematik ve fizikçi Albert Einstein "Bir çocuğun zeki olmasını istiyorsanız ona masallar anlatın. Eğer daha zeki olmasını istiyorsanız daha çok masal anlatın" diyerek masalların çocuğun gelişimindeki önemini vurgulamıştır (Dede, 2017). Masalların genel olarak mutlu sonla bitmesi, çocuğun dünyasında olumlu etkiler oluşturmaktadır. Çocukların küçük yaştan itibaren masallar dinlemeleri, dil yeteneklerinin gelişimi bakımından da önemlidir. Masallar, çocukların beyinlerinin sağ üst yarısında yer alan yaratıcılık, hayal gücü ve sanatsal yeteneklerine olan etkileriyle bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca masallar, dürüstlük ve adalet kavramının küçük yaşlarda gelişip, pekişmesini sağladığı için ahlak gelişiminin vazgeçilmez öğeleri arasında yer almaktadırlar (Yalçın ve Aytaş, 2017).

İnteraktif çocuklar olarak isimlendirilen, aktif katılım sağlayabildiği teknolojik araçların varlığı nedeniyle pasif etkinliklere ve pasif dinlemeye sabrı olmayan, odaklanma problemi yaşayan çocuklarla etkileşimli masal anlatımları gerçekleştirmek; onların daha etkili daha istekli dinleme süreçleri geçirmelerine yardımcı olacaktır (Dede,

2017). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin çocukların dinleme becerisi üzerinde olumlu etkilerini belirleyen (Duran ve Öztürk, 2018), benzer şekilde yaptığı çalışmayla masalların öğrencilerin dinleme anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşan (Bilgiç-Yıldız ve Savaş, 2019), masalın ders başarısı üzerindeki olumlu etkisini belirleyen (Akın ve Narin, 2020), türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koyan (Yemenici, 2019), çocukların hikaye anlatımı, dil becerileri, oyun ve yaratıcılıkları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade eden (Holmes ve ark., 2019), çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çocukların akademik ve sosyal bir çok yönden gelişimine katkı sağlayan masalların, etkileşimli masal anlatımı odağında ele alınması; literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca çocukların keyif alarak katılacakları süreçte dil gelişimleri gibi önemli becerilerin desteklenmesi bakımından özgün, yenilikçi ve önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuk katılımcıların dil gelişimleri hakkındaki gözlemlerine dayanarak ölçek maddelerini yanıtlayan öğretmenlerin verdikleri cevapların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarıyla sınırlıdır. Bununla birlikte araştırmada toplanan veriler; araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarıyla (Kişisel Bilgi Formu, Marmara Gelişim Testi Dil Gelişimi Alt Ölçeği) ve 6 hafta süren Etkileşimli Masal Anlatımı Uygulamasıyla sınırlıdır.

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Erken çocukluk dönemi tüm gelişim alanları bakımından çok önemli olmakla birlikte özellikle dil edinimi ve gelişimi bakımından kritik öneme sahiptir. Dil

gelişiminin desteklenmesinde yaşamın ilk yıllarında çocukla sevgi dolu iletişim kuran ailesinin yazılı ve sözlü edebiyat öğelerinden faydalanması da yararlı olacaktır. Erken çocukluk yıllarında ailelerin yanı sıra çocukların yaşamlarında yer alan yetişkinler olarak öğretmenlerinin de edebi öğelerle çocukları buluşturması gelişimlerine önemli katkı sağlayacaktır. Bu anlamda sözlü edebi unsur olarak masalların çocuklara göreleştirilerek ve onları da masala dahil eden etkileşimli yapıda anlatılmasının önemi ve kuramsal alt yapısı bu bölümde ele alınmıştır.

2.1. Dil Gelişim Kuramları

Dilin karmaşık yapısına rağmen, beş yaşından küçük çocukların cümleleri bağlaçlar kullanarak birleştirebilmesi, soru cümleleri oluşturabilmesi, uygun zamirleri kullanabilmesi gibi dilbilgisi ile ilgili pek çok fonetik, morfolojik ve semantik kurala hâkim olması insan dilinin karmaşık ancak çocuklar tarafından kolayca edinilebilen yapısını ortaya koymaktadır. Pek çok araştırmacı ve teorisyenin dikkatini çeken bu konuda farklı görüşler ortaya konmuştur. Bazı teoriler doğuştan getirdiğimiz özelliklere atıfta bulunurken, bazı teoriler çevrenin önemi üzerinde durmaktadır.

2.1.1. Davranışçı Kuram

Psikolojik bir teori olarak ortaya çıkan ve 1950'lerde popülerlik kazanan Davranışçı Kuramın kurucusu J.B. Watson olmakla birlikte bu teorinin güçlü savunucuları arasında Leonard Bloomfield, O.N. Mowrer, B.F. Skinner, A.W. Staats ve E.L.T. Thorndike yer almaktadır. Davranışçı Kuram'a göre, dil öğrenimi sözel davranışların öğrenimidir. Skinner (1985) bu tür davranışların altındaki mental sistemleri açıklamak yerine dil ediniminin tıpkı diğer davranışlar gibi gözlemlenebilir olduğunu savunmaktadır. Davranışçı kurama göre, bebekler sözel dili diğer insanları rol model olarak taklit, ödül ve pratik yoluyla öğrenmektedirler.

Bu bağlamda, taklit ve analogiler dil gelişiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Çocuklar çevrelerinde konuşulan dili dinler, duydukları ifadeleri

kopyalar ve benzerliklerden yola çıkıp yeni kullanımlar üretilir. Dil edinimini sağlayan en önemli unsurlardan bir diğeri ise pekiştireç yoluyla koşullanmadır. Çocuklar doğru bir kullanım ürettiklerinde olumlu pekiştireç (örneğin, övgü), yanlış bir şey söylediklerinde olumsuz pekiştireç (örneğin, düzeltme) olarak dilbilgisi bakımından doğru cümleler üretmeyi öğrenirler. Bu süreç, pekiştireçler yolu ile alışkanlıkların oluşturulması olarak adlandırılır (Demirezen, 1988).

Davranışçı kuram, yetişkinlerin konuşmasını kopyalayan çocukların dilbilgisi gelişiminde anında bir gelişim yaratmaması, 3 yaşından itibaren taklit konuşmaların sık sık ortaya çıkmaması, dil edinim sürecinde çocukların taklit ve pekiştirme ile açıklanamayan pek çok özgün kullanım üretmesi (örneğin, Ayşe'nin “evisine [evine]” gidelim.) bakımından eleştirilmektedir (Whitehurst ve Vasta, 1975). Davranışçı yaklaşım ayrıca çocukların dil edinimindeki yaratıcılığını, neden belirli aşamalardan geçtiklerini ve neden sadece bazı türdeki hataları yapma eğilimlerini açıklayamamaktadır (Cazden, 1972; Fromkin, Rodman, Hyams, 2018). Davranışçı kuramın dil gelişimini açıklamada eksik kalan yönlerine karşılık farklı teorisyen ve kuramcılar dil gelişimini yeniden tanımlamış, farklı bakış açıları sunmuşlardır.

2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacı Kuram

Biliş, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Bu nedenle, dil gelişimi ile ilgili bilişsel teoriler dilin öğrenilmesindeki mental süreçlere odaklanmaktadır. Bilişsel gelişim teorisi ile önemli bir yere sahip olan Jean Piaget'ye göre dil, bir bireyin bilişsel yapılarının üzerine haritalanmıştır ve dil ile ilgili kavramlar, diğer bilişsel kavramlardan farksızdır (Piattelli-Palmarini, 1994). Çocuğun fikirlerin farkına varacak olgunluğa erişmesi, onu bu kavramı diğer kişilere iletecek sözcük ve örüntüleri bulmasını tetikler. Gelişim ile paralel olarak, önce daha basit kavram ve fikirler ifade edilirken, daha karmaşık ve soyut düşüncelerin ifade edilmesi daha sonra ortaya çıkar. Örneğin, işlem öncesi dönemdeki bir çocuk bir kelimenin birden fazla anlama sahip olabileceğini

bilmeyebilir. Bu doğrultuda, çocuk duyu-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinin her birinde yeni bilgiyi özümsemek ve anlamak için farklı beceriler kullanır. Piaget'ye göre, dilin gelişmesi için çocukların öncelikle şemaları içindeki mental yapıları oluşturmaları gerekir (Piattelli-Palmarini, 1980). Bilişsel yapılandırmacı kuramın en önemli temsilcilerinden Piaget düşünce gelişiminin beraberinde dil gelişimini getirdiğini vurgulamıştır.

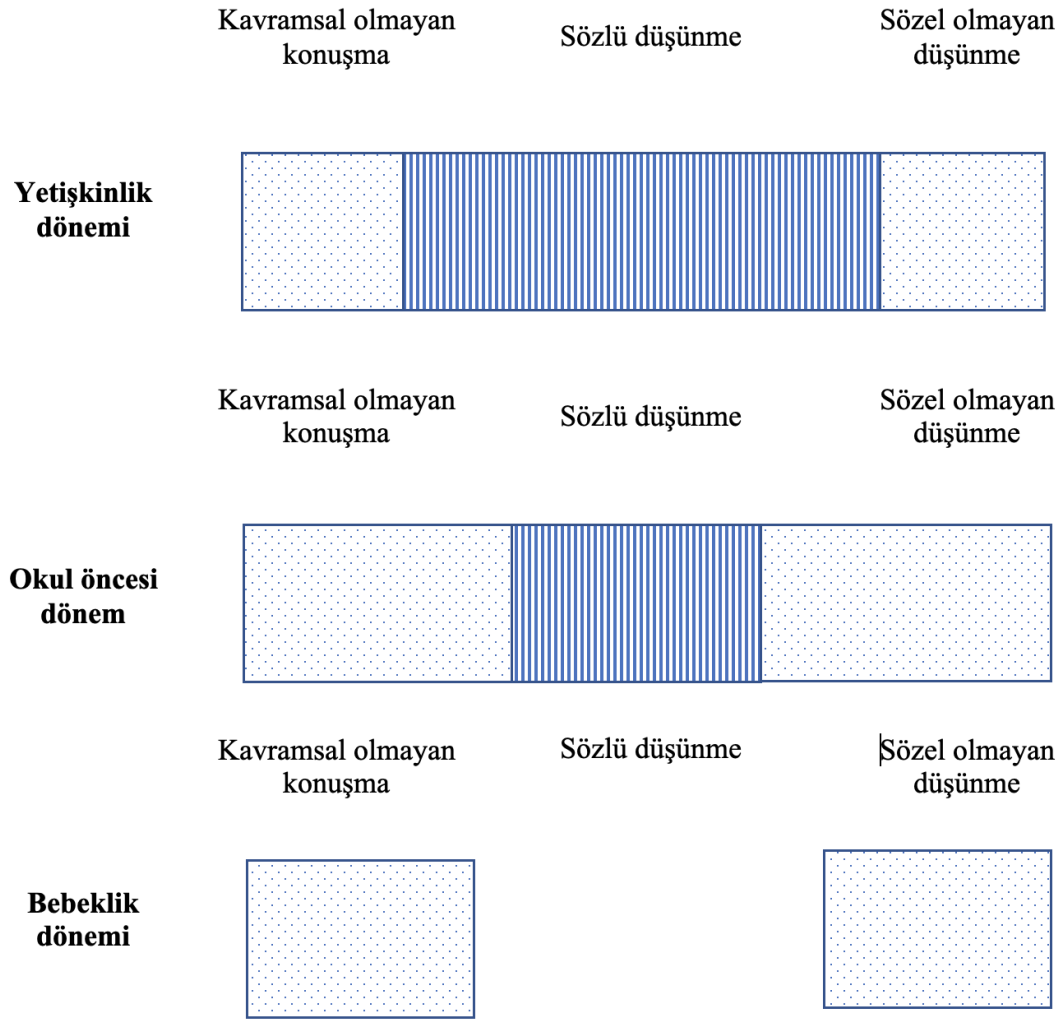
2.1.3. Sosyokültürel Yapılandırmacı Kuram

Dilin düşünceyi geliştirdiği görüşünü sunan Vygotsky ise fikirlerini sosyokültürel yapılandırmacı kuramla açıklamıştır. Vygotsky dilin iletişim amacıyla sosyal etkileşimler aracılığı ile geliştiğini ileri sürmektedir. Vygotsky'ye (1962) göre dil insanlığın dış dünya ile iletişim kurmasını sağlayan en önemli araçtır ve çocukların bilişsel gelişiminde (1) yetişkinlerin bilgiyi çocuğa aktarmasını sağlayan ve (2) başlı başına entelektüel adaptasyonu mümkün kılan bir araç olması (örneğin, dilin mantık, akıl yürütme ve yansıtıcı düşünmeyi mümkün kılması ile) nedeniyle iki kritik rol oynamaktadır.

Vygotsky'ye (1987) göre dilin üç farklı türü vardır: (1) iki yaşından itibaren ortaya çıkmaya başlayan ve diğer insanlarla iletişim kurmayı amaçlayan sosyal konuşma, (2) üç yaşından itibaren ortaya çıkan ve entelektüel bir işlevi olan kendine dönük konuşmanın gelişmesi (3) ve yedi yaşından itibaren kendine dönük konuşmanın öz düzenleme işlevi kazanarak sessizleşmesi ve sessiz iç konuşmaya dönüşmesi.

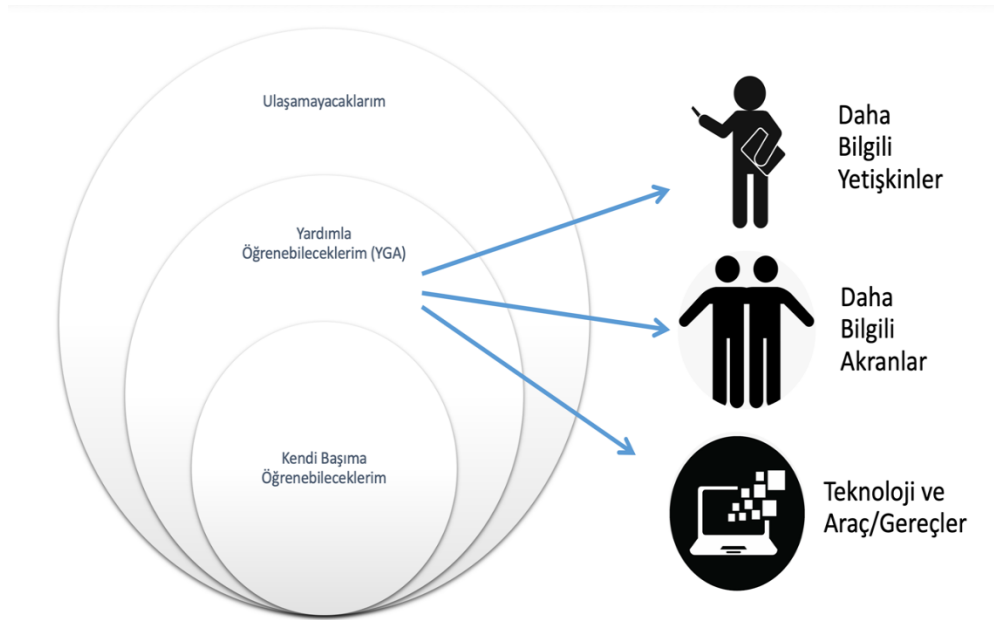
Vygotsky için dil ve düşünce hayatın ilk yıllarında ayrı sistemler olarak ortaya çıkmakta ve yaklaşık üç yaşlarında sembolik bir nitelik kazanan konuşma ve sözel hale gelen düşüncenin zaman zaman birleşmesidir. Bu birleşme sırasında çocuğun monologları iç konuşmaya dönüşmektedir. Dilin içselleştirilmesi de bilişsel gelişimin sürdürülmesi açısından oldukça önemlidir. Bebeklik döneminden yedi-sekiz yaşına kadarki dönemde birbirinden ayrı olan kavramsal olmayan konuşma (örneğin, agulama ya da bir şarkıyı ezbere okuma) ile sözel olmayan düşünme (örneğin, çingırağını vuran

bebeğin çıkan sese odaklanması) okul öncesi dönemin başında birleşmeye başlar. Okul öncesi dönemde kavramsal olmayan konuşma ve sözel olmayan düşünmenin birleşmesi ile ortaya çıkan sözlü düşünme (örneğin, kendine dönük konuşma) çocuğun daha iyi öğrenmesini sağlarken dilin sadece bir ifade aracı değil bilgiyi yapılandırmak için de bir araç olduğunu gösterir (Trawick-Smith, 2018). Çocuğun ya da yetişkinin karşılaştığı problemin zorluk derecesi arttıkça yüksek sesli kendine dönük konuşma ve içsel konuşma da artmaktadır (Ostad ve Sorensen, 2007). Vygotsky'nin bebelik, okul öncesi ve yetişkinlik dönemlerindeki dil ve düşünme ilişkisi Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1 Vygotsky'ye göre dil ve düşüncenin gelişim sürecindeki etkileşimi

Vygotsky'ye göre dil, daha doğru bir ifade ile hem çocuğun kendine dönük sesli ya da içsel konuşması hem de bilgi aktarırken ve çocuğun problem çözmesine yardımcı olan daha bilgili diğer bir yetişkin ya da akranın kullandığı dil sadece dil gelişimini değil, bilişsel becerilerin yapılandırılmasında da hayati bir rol oynar. Öğrenmenin sosyal bağlamdan bağımsız olduğunu savunan Piaget'nin aksine, öğrenmenin doğasında bilginin sosyal etkileşimlerle yapılandırılması vardır. Vygotsky'ye göre her şey sosyal ve bireysel düzey olmak üzere iki aşamada öğrenilir. Çocuk birinci aşamada diğerleriyle etkileşime girerek (*interpsychological*) öğrendiği şeyi ikinci aşamada sosyal etkileşimlerle öğrendiklerini mental yapısı ile bütünleştirir (*intrapsychological*). Bu durum dikkat, mantıksal bellek ve kavramların oluşumu için de geçerlidir ve tüm yüksek işlevler, bireyler arasındaki gerçek ilişkiler olarak ortaya çıkmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu noktada, yetişkinin ya da daha bilgili bir akranın, çocuğun problem çözmesine ya da yeni bir şeyi öğrenmesi için sunduğu yardım son derece önemlidir; çünkü bu tür etkileşimler çocuğu bağımsız olarak çözebileceği problemlerin bir adım ötesine ya da Vygotsky'nin deyişiyle Yakınsak Gelişim Alanına (YGA) götürebilmektedir (Vygotsky, 1978).



Şekil 1 Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı

Öğrenme ve gelişimin sosyal ve etkileşimli yönünü vurgulayan Vygotsky'ye benzer biçimde, Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından ortaya atılan ve sık sık YGA ile birlikte anılan aşamalı destekle (scaffolding) ise, daha bilgili bir yetişkin ya da akran, çocuğun YGA içerisindeki potansiyeline ulaşmasına yardımcı olur ve çocuk söz konusu aktiviteyi bağımsız bir şekilde gerçekleştirene kadar sunulan yardım aşamalı olarak azaltılabilir.

2.1.4. Doğuştancılık

Chomsky'ye göre, dil öğrenme süreci çocuğun bilinçli olarak yaptığı bir şey değil, uygun bir çevreye yerleştirilen çocuğun başına gelen bir şeydir ve dil edinimi uygun çevresel uyaranlar sunulduğu sürece önceden belirlenmiş ve tahmin edilebilir bir süreçte gerçekleşir (Chomsky, 1980). Noam Chomsky'nin görüşlerine dayalı Doğuştancılık Hipotezi (innateness hypothesis), insan beyninin doğum anından itibaren doğal insan dilinin belirli ve yapılandırılmış yönlerini öğrenmeye programlanmış bir altyapıya sahip olduğu görüşüdür (Putnam, 1967). İnsan dil sistemlerinin karmaşıklığı, dil edinimindeki evrensel süreçler, çocukların hangi dil olursa olsun anadilini öğrenmekte zorlanmaması, buna karşın ikinci bir dili öğrenen yetişkinlerin bazı dilleri diğerlerine göre daha kolay öğrendiğine yönelik bulgular bu teorinin çıkış noktası olmuştur (Lightbown ve Spada, 2021; Cook, 1985).

Anadillerini öğrenmekte olan çocuklara dilin kuralları açıkça öğretilmemesine rağmen, çocuklar dilbilgisi kuralları konusunda sadece çevrelerinde konuşulan dili algılayarak doğru çıkarımlar yapabilmektedir. Doğuştancılık hipotezinin en büyük savı, kişinin sahip olduğu nihai dilbilgisinin kişinin geçmişteki dil deneyimleri ile belirlenememesi, yani kişinin maruz kaldığı dil miktarından çok daha fazlasını bilmesi ve üretebilmesidir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2018). Chomsky'nin davranışçı yaklaşıma karşı getirdiği eleştirilerden biri de çocukların doğru kullanımların yanında dil sürçmesi, yarım kullanımlar, konuşmaların birbirine karıştığı gürültülü diyaloglar gibi yanlış ve eksik kalmasına rağmen doğru kullanımlara karşı hassasiyet göstermesidir

(Wasow, 1973). Chomsky, çocukların maruz kaldığı cümlelerden yola çıkarak, dilbilgisi bakımından yanlış cümleleri, dilbilgisi kurallarının açıkça öğretilmemesine rağmen, ayırt edebilme becerisini Evrensel Dilbilgisi (Universal Grammar) ile açıklamakta ve dil edinimini, çevresel koşullara gelişimi önceden planlanmış hücrelere benzetmektedir (Chomsky, 1980). Biyolojik temelli bu gelişim sürecinde çevrenin de yadsınamaz bir önemi vardır. Bu kurama göre, çocukların doğumdan itibaren doğal insan diline maruz kalması önemlidir ve dil edinimi için kritik bir dönemden bahsetmek mümkündür (Fromkin, Krashen, Curtiss, Rigler ve Rigler, 1974). Bunun sebebi olarak, bebeklerin birden fazla dili kolayca öğrenmesini sağlayan bir yazılıma benzeyen Dil Edinim Aracının (Language Acquisition Device) zamanla yıprandığı ve ergenlikten sonra çalışmadığı varsayımıdır. Bu nedenle, erken yaşta dil öğrenmenin daha kolay olduğu, ikinci bir dil öğrenen çocuk ve yetişkinlerin hedef dili farklı şekilde öğrendikleri söylenebilir (Chomsky, 1980). Dil gelişimini farklı bakış açılarıyla ele alan kuramlar bebeklikten yetişkinliğe olan bu sürece ışık tutarken; tüm bebeklerin dil gelişimi açısından belirli yollardan geçtiği, yani dilbisi gelişiminde bir sıra olduğu belirlenmiştir. Dilbilgisinin gelişimi detaylı olarak aşağıda ele alınmıştır.

2.2. Dilbilgisinin Gelişimi

Bireyde dil bilgisinin gelişimi; fonolojinin, semantik anlamlarının, morfolojinin, sentaksın ve pragmatik edinimi olarak bu bölümde sunulmuştur.

2.2.1. Fonolojinin Edinimi

Rus-Amerikalı dilbilimci Roman Jakobson'a göre, çocukların, duydukları dilden bağımsız olarak, öncelikle her dilde ortak olan temel sesleri, ilerleyen aşamalarda ise dile özgü sesleri edinmektedir (Jakobson ve MacMahon, 1969; MacMahon, 2013). Ünsüzler içinse bebekler (artikülasyon yerine göre) şu sıralamayı izlemektedir:

1. Dudak (Labials) [p b m, f, v]
2. Artdamak (Velars) [k, g, ŋ, w]

3. Dis Yuvasi (Alveolars) [t, d, s, z, n, l]
4. Ön Damak (Palatals) [ʃ, tʃ, ʒ, dʒ, ɹ, j]

Çıkış biçimine göre ise kabaca şu sıralamanın geçerli olduğu söylenebilir:

1. Burun (Nasals) [M, n, ŋ]
2. Yarı Ünlüler (Glides) [w, j]
3. Kapantılı Sesler (Stops) [p, b, t, d, k, g, ʔ]
4. Akıcı Sesler (Liquids) [l, ɹ]
5. Sürtünmeli Sesler (Fricatives) [f, v, s, z, ʃ, ʒ, ð, θ]
6. Yarı Kapantılı Sesler (Affricates) [tʃ, dʒ] (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2018)

Yapılan araştırmalar, bebeklerin, 6. ve 12. aylar arasında anadillerinde olmayan seslere karşı fonetik algılarının azaldığına işaret etmektedir (Kuhl, Stevens, Hayashi, Deguchi, Kiritani ve Iverson, 2006; Werker ve Lalonde, 1988). Bu durum, tüm dilleri öğrenme kapasitesine sahip olarak doğan bebeklerin, anadillerine özgü algısal ve bilişsel süreçler geliştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Iverson, Kuhl, Akahane-Yamada, Diesch, Tohkura, Kettermann ve Siebert, 2003). Kuhl (2004), bu dönemdeki çocukların dil girdisindeki istatistiksel ve prozodik örüntüleri tespit etmede oldukça başarılı olduğunu, yani çocukların maruz kaldıkları dilde sık kullanılan seslere duyarlılık kazanırken, kullanılmayan seslere karşı ise hassasiyetlerini kaybettikleri sonucuna ulaşmıştır (Kuhl, 2004; Zhao, Llanos, Kuhl, Bharath ve Chandrasekaran, 2021).

Anadili farklı olan çocukların fonetik edinimi sürecinde, benzer hataları yaptıkları söylenebilir (Ingram, 1989). Bu hataların arasında birden fazla ünsüz sesin olduğu kelimelerde en az bir sessizi atma (örneğin, kaşık anlamına gelen “spoon” kelimesini [pun] olarak telaffuz etme), heceleri tekrarlama (örneğin, su anlamına gelen

“water” kelimesini [wawa] olarak telaffuz etme), sondaki ünsüz sesi düşürme (“kek” kelimesini [ke] olarak telaffuz etme) ya da bir sesi başka bir ses yerine kullanma (örneğin, “d” için “g”, “z” için “d” sesini çıkarma) yer almaktadır (Bernhardt ve Sternberger, 1998; Vihman, 1979). Diğer yandan, araştırmalar ilk yıllarda sesletim hataları yapan çoğu çocuğun sesleri algılama ve anlama konusunda değil, sadece sesleri üretme konusunda sıkıntı yaşadığına işaret etmektedir (Vihman, 1992; 1996; Pater, Stager ve Werker, 2004).

2.2.2. Sözcük Anlamlarının Edinimi

Çocukların ilk sözcükleri çocukların sözcükleri kullanma ve anlam oluşturma eğilimleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bir sözcüğü öğrenebilmesi için çocuğun hem ses örüntüsünü ve taşıdığı anlamı öğrenmesi hem de bu ikisi arasındaki ilişkiyi kurabilmesi gerekir (Brent ve Siskind, 2001). Diğer yandan, çocukların akıcı konuşma içindeki sözcüklerin birbirinden ayırabilmesi de gerekir. Çocukların sözcükleri öğrenme şekli ile ilgili iki farklı görüş olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, çocukların sözcükleri önce izole bir şekilde öğrendiği ve daha sonra birden fazla kelimeden oluşan kullanımın içinde, öğrenilen sözcüğü ayırt ettiği yönündedir (Perruchet ve Vinter, 1998). Diğer görüş ise, bebeklerin prozodi ve vurgu gibi ipuçlarından yararlanarak sözcükleri bağlamsal bir şekilde birbirinden ayırt ettiğini savunmaktadır (Saffran, Newport ve Aslin, 1996; Jusczyk, Houston ve Newsome, 1999).

Tüm dillerde ortak görülen özelliklerden birisi de isim, fiil ve somut sıfatların, çekim ekleri ya da bağlaç gibi sentaktik kategorilerden önce öğrenilmesidir (Gleitman ve Gleitman, 1992). Bu noktada bağlamsal ipuçları son derece büyük bir önem taşımaktadır. Diğer yandan, çocukların karmaşık algısal gösterimlerin olduğu durumlarda yeni sözcükleri öğrenme süreci ise Bütün Nesne Prensibi (Whole Object Principle) ile açıklanmaktadır. Örneğin, daha önce görmediği bir nesne gösterilip çocuğa anlamsız bir kelime olan “sapar”, “saparı gördün mü?”, “Bu bir sapar” dendiğinde, çocuk bu kelimenin nesnenin herhangi bir parçasına değil, nesnenin tamamına atıfta

bulunduğunu varsayacaktır. Ayrıca, çocuklar çekim ekleri ve ögelerin cümle içindeki konumundan da ipuçları elde edebilir ve ilk kez karşılaştığı kelimeler hakkında bilgi sahibi olabilir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2018). Örneğin, çocuğa aşağı yukarı zıplayan komik bir hayvanın olduğu resim gösterilip “Nasıl saparıyor görüyor musun?” ya da “Saparı gördün mü?” denmesinin ardından çocuktan “saparmayı” göstermesi istendiğinde zıplayacak, “saparı” göstermesi istendiğinde hayvana işaret edecektir. Bu şekilde, çocuklar daha önceden oluşturdukları sentaktik kategorileri kullanarak yılda 5000 kadar yeni sözcüğü hızlıca öğrenebilmektedir (Hollich, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2007).

Çocukların sözcüklerin anlamlarını öğrenmesi ile ilgili bir diğer boyut ise çocukların bir kelimenin anlamını o anda atıfta bulunulan nesneden daha geniş bir sınıfa genelleyebilmesidir. Örneğin, annesinden “köpek” kelimesini duyan bir çocuğun, “köpek” sözcüğünü gördüğü diğer köpeklerle genelleyebilmesi için dört ayaklı, havlayan ve tüylü canlıların ortak özelliklerinin bilişsel olarak farkına varabilmesi, köpek sınıfına ait canlıları, inek, koyun ve at gibi dört ayaklı, kuyruklu olma gibi benzer özelliklere sahip canlılardan ayırt edebilmesi gerekir. Bu nedenle, çocukların dili öğrenme sürecinde bazı kelimeler için aşırı genelleme yapması (overextension) ya da sadece evdeki köpeğe “köpek” deyip diğer köpeklerle “köpek” dememeyi tercih etmesi (underextension) şaşırtıcı bir durum değildir (Hoek, Ingram ve Gibson, 1986).

2.2.3. Morfolojinin Edinimi

Çocukların morfolojiyi edinmesi, dil ile ilgili kuralları çok erken dönemde öğrendiklerini gösteren kanıtlar sunmaktadır. Çocukların “manavcı” gibi kullanımları, dildeki düzenli kuralları öğrendiğini ve bu kuralları aşırı genelleme (overgeneralization) yaparak kullandığını göstermektedir (Ambridge, Pine, Rowland ve Chang, 2012). Bu durum ayrıca, çocukların dili sadece taklit ederek ya da pekiştirme aracılığı ile öğrenmediğini, dil girdisini yapılandırdığına işaret etmektedir.

Jean Berko Gleason (1958) tarafından geliştirilen “Wug Test”, çocuklara verilen anlamsız sözcükleri ve bu sözcükle ilişkilendirilen çizimleri kullanarak, çocukların çoğul ekini kullanma becerisini kazanıp kazanmadığını göstermektedir. İngilizce’den farklı olarak, Türkçe gibi, çekim eklerinin çok daha fazla kullanıldığı dillerde çocukların oldukça erken bir dönemde çekim eklerini edindikleri söylenebilir. Örneğin, Haznedar (2014) yaptığı boylamsal çalışmada, Ortalama Kullanım Uzunluğu’nun (Mean Length of Utterance) 2 yaş civarında 5.12’ye çıktığını, özneyüklem uyumunun, eylemlerin zamanı ve sürekliliğini bildiren eklerin neredeyse hatasız biçimde kullandığını raporlamıştır. Ancak çekim eklerinin dile has bir sıralama ile edinildiğinin altını çizmek gerekir. Brown (1973), anadili İngilizce olan çocuklarda ilk olarak şimdiki zaman ekinin (-ing), son olarak ise düzensiz üçüncü tekil şahıs eklerinin (-ies) öğrenildiğini, farklı çocuklarda farklı zamanda gelişse de sıralamanın aynı kaldığını ve bu sıralamanın ebeveynlerin kullandığı morfemlerin sıklığı ile paralellik gösterdiğini belirtmektedir.

2.2.4. Sentaksın Edinimi

Çocuklar henüz tek kelimedenden oluşan kullanımlar üretme aşamasındayken dahi bazı sentaktik kurallarla ilgili bilgi sahibi olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Juszyk ve Hohne, 1997; Hayes ve Clark, 1970; Golinkoff, Hirsh-Pasek, Cauley ve Gordon, 1987). Çocuklara, örneğin “Edi Būdū’yü gıdıklıyor” ve “Būdū Edi’yi gıdıklıyor” gibi iki farklı video ve tek bir cümlemin verildiği durumlarda, 17 aylık bebeklerin duydukları cümleyi betimleyen videoya daha uzun süre bakması çocukların sözdizim kurallarını anladığını, özne ve nesne arasındaki ilişkiyi kavrayabildiğini göstermektedir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2018).

İfade edici dil bakımından, iki yaş civarında ortaya çıkan telegrafik konuşma ile birlikte, çocukların öncelikle isim, fiil ve sıfat gibi açık sözcüksel öğeleri (open class lexical elements) kullandığı, ismin halleri, iyelik eki ve bağlaç gibi kapalı işlevsel öğelerin (closed class functional elements) ise daha sonra ortaya çıktığı söylenebilir

(Hyams ve Orfitelli, 2017). Bu noktada, çocukların sentaktik gelişimini daha iyi belirleyebilmek için kullanılan sözcükleri saymak yerine, açık sözcüksel öğeler gibi tek başına kullanılması mümkün olmayan çekim ekleri gibi öğelerin ayrıca değerlendirildiği Ortalama Kullanım Uzunluğuna (OKU; Mean Length of Utterance) başvurulmaktadır. Örneğin, 3 kelimeden oluşan “Kedi ban-a bak-tı” cümlesinde toplam 5 anlambirim (morfe) mevcuttur. Ortalama Kullanım Uzunluğu ise “toplam morfe sayısı / cümle sayısı” şeklinde hesaplanmaktadır. Miller ve Chapman’a (1981) göre çocukların kullanımlarındaki ortalama morfe sayısı, 18. aydan itibaren yılda 1.2 morfe artmakta ve 60 aylık bir çocuğun Ortalama Kullanım Uzunluğunun 5.63 olması beklenmektedir.

2.2.5. Pragmatik Edinimi

Çocukların dilbilgisi kurallarını öğrenmelerinin yanında, farklı bağlamlarda doğru kullanımları üretmeyi de öğrenmeleri gerekir. Pragmatik özellikler genellikle dilin en son kazanılan özellikleridir. Küçük yaştaki çocuklar, kişiye, zamana ve yere göre anlamı değişebilen deiktik sözcükleri (örneğin, şimdi, o zaman, ben, sen, orada, burada, vs.) öğrenmede zorlanabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları deiktik terimleri yetişkinlerden daha az sıklıkla kullanmakta ve zamansal terimlerin hikâye kurgulama yeteneği ile birlikte gelişim göstermektedir (Bilgiç, 2019)

Zamirlerin atıfta bulunduğu kişi, nesne, zaman ya da yeri anlayabilmek için bağlam son derece önemlidir. “Kaza yaptı” cümlesinin öznesini anlayabilmek için örneğin, bağlamı oluşturacak “Ali çok hızlı araba kullanıyordu” gibi bir cümleden bilgi edinmemiz gerekir. Çocuklar, kurdukları bir cümleyi anlamlandırabilmesi için muhataplarının ne kadar bilgiye ihtiyaç duyduğunu önemsemeyebilirler ve bu yüzden, konuyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayan annesine, “Bana vurdu!” diyerek gelen bir çocuğun sorusunun ardından annenin “Kim vurdu?” diye sorması küçük yaştaki çocuklar için son derece normaldir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2018).

2.3. Dil Gelişim Aşamaları

İnsanlar anadillerine anlayıp konuşarak dünyaya gelmezler ve anadillerini belirli aşamalarda öğrenirler. Dünyadaki tüm çocuklar anadillerini öğrenirken benzer aşamalardan geçer. Dil öncesi dönem, babıldama, tek sözcük, iki sözcük, telegrafik ve telegrafik sonrasında oluşan aşamalara bu bölümde değinilmiştir.

2.3.1. Dil Öncesi Dönem

Doğumdan yaklaşık 6. aya kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemde bebek ağlama, mırıldanma ve cıvıldaama sesleri çıkarır. Uyarılara karşı bilinçli tepkiler olmadığı için, bu sesler dil olarak düşünülmemekte ve bu nedenle bu süre dil öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde, bebeklerin ses yolları yetişkin insanlarınkinden çok hayvanlara benzemektedir. Larenks yukarıdadır, farenks henüz yoktur ve epiglottis ile artdamak (velum) birbirine değebilmektedir. Ayrıca, velum nazal kaviteyi sıkıca kapatamadığı için tüm sesler burundan gelir. Dil tüm ağızı doldurur ve dış kaslar tarafından kontrol edilir (Lieberman, 2012).

İki aylık bebeklerin, istemli olarak mırıldandığı gözlemlenmektedir. Bu dönemde, bebekler dile ilişkin sesleri üretmeseler de sesleri algılayabilirler. Seslerdeki fonetik bir farklılıkla karşılaşan bebekler emme örüntülerini değiştirebilmektedir (Luinge, Post, Wit ve Goorhuis-Brouwer, 2006). Bebekler, yetişkinlerin görmezden gelmeyi öğrendiği ve birbirine benzeyen iki ses arasındaki farkı ayırt edebilirler.

2.3.2. Babıldama (Babbling) Dönemi

Babıldama dönemi yaklaşık 6. ayda başlayıp 12. aya kadar devam eder. Dil öncesi dönemde, babıldamayı mümkün kılan gelişmelerden birisi ise 4. ayda larenksin düşmeye başlayıp gırtlak boşluğunu oluşturmasıdır. Larenks düşünce, nefes daha farklı şekillerde daraltılabilir ve babıldama sesleri ortaya çıkar. Ayrıca, çocuk çenesini kaldırıp indirme konusunda daha iyidir. Çenenin daha fazla inebilmesi daha fazla ünlü sesin

çıkarılması anlamına gelir. Çenenin yukarı kaldırılması ise dudak ve dil ile nefesin sıkıştırılmasını ve daha fazla ünsüz sesin çıkarılmasını sağlar (Lieberman, 2012).

Babıldama dönemi evrensel özelliklere sahip bir dönemdir ve çocuklar çevrelerinde konuşulan dilden bağımsız olarak [b, d, g, p, t, k, m, n, w, j, h] sesleri ile çenenin alt ve ön kısmından çıkan [æ] sesi ya da orta kısmından çıkan [a] sesini birleştirerek babıldar (Locke, 1989). Babıldamanın iki türü olduğu söylenebilir:

1. Tekrarlı babıldama: Ardışık olarak aynı hecenin kullanılmasıdır (örneğin, baba, dada)
2. Çeşitlendirilmiş babıldama: Farklı hecelerin birleştirilmesidir (örneğin, papi, mami).

İşitme engeli olan çocuklar, normal duyan çocukların sesleri tekrarlamasına benzer biçimde, elleri ile aynı hareketleri tekrarlayarak babıldar (Petitto ve Marentette, 1991). Babıldama döneminin bir diğer özelliği de çocukların çevrelerinde konuşulan dile özgü seslere karşı duyarlılık kazanması, maruz kalmadıkları seslere karşı ise hassasiyetini yitirmesidir (Juszyk, Luce ve Charles-Luce, 1994).

2.3.3. Tek Sözcük (Holophrastic) Dönemi

Tek sözcük dönemi 12. ayda başlayıp, 18. ay ya da 24. aya kadar süren dönemdir. Bu dönemde çocuklar bir kelime ile bir cümleyi ifade etme eğilimindedir. Bu dönemde, sözcükler babıldamayı andıran (ünsüz + ünlü) yapıları andırsa da çocuğun sözcüklere anlam yükleme ile babıldamadan ayrılır (Haslett ve Samter, 2012). Sözcükler genellikle isim, fiil, sıfat sıralaması ile ortaya çıkar. “Hayır” kelimesi ile “Bay-bay” gibi sosyal etkileşim sözcükleri kullanılabilir.

Bu dönemdeki gelişimsel özelliklerden birisi, ünlü seslerin tamamının ünsüz seslerin tamamından önce üretilmesi ve ünsüz seslerin belirli bir sıralama ile ortaya

çıkmasıdır Çocuklar üretebildiklerinden çok daha fazla ses segmentini anlayabilir ve dolayısıyla kendi kullanımlarında bir sesi başka bir ses yerine kullanabilir. Ses yolunda daha fazla kontrol sağlanana kadar durum devam eder (Luinge, Post, Wit ve Goorhuis-Brouwer, 2006).

2.3.4. İki Sözcük Dönemi

İki sözcük dönemi 18.-24. ayda başlayıp 30. aya kadar sürebilir. Bu dönemde çocuklar ses ve sözcük haznesini geliştirmeye devam ederken 11 kadar ünsüz sesi çıkarabilir, 50 ya da daha fazla sözcük kullanabilir. Cümle yapısı ve anlam ilişkilerini anlasa da çekim ekleri ve zamirler konusunda sıkıntı yaşabilir (Luinge, Post, Wit ve Goorhuis-Brouwer, 2006).

Bu dönemde, “Anne çorap” ifadesi çekim eklerinin olmaması nedeniyle birden fazla anlam taşıyabilir. Bu nedenle, çocuğun ifade etmek istediği şeyi anlamak için bağlamsal ipuçlarından yararlanılır. Çocuk, sözcüklerle anlamları pek çok farklı şekilde ilişkilendirebilir. Bu noktada, Bütün Nesne Prensipleri (the Whole Object Principle) devreye girebilir ve çocuk duyduğu yeni kelimeyi gördüğü nesnenin bir parçasına değil, nesnenin tamamına atfeder. Diğer yandan aşırı genelleme (overextension) ya da anlam daralması (underextension) yaygın olarak gözlemlenebilir (Steinberg, Nagata ve Aline, 2013).

2.3.5. Telegrafik Dönem

24-30. ayları kapsayan bu dönemde çocuklar, iki ya da daha fazla sözcükten oluşan kullanımlar üretebilir. Bu dönemin telegrafik olarak adlandırılmasının sebebi, anlamı iletecek minimum miktarda sözcüğün kullanılması ve bağlaç ve hâl ekleri ve hatta çoğu çekim ekinin kullanılmamasıdır. Bu dönemde 20 kadar ünsüz ile tüm ünlü sesler telaffuz edilebilir. Kelime haznesi gelişmeye devam eder (Luinge, Post, Wit ve Goorhuis-Brouwer, 2006).

Anne karnından başlamak üzere yaşamın ilk üç yılı çocukların dil edinimleri için kritik öneme sahiptir. Bu dönemde sevgi dolu etkileşimle kurularak ve şefkatle hissedilen bir ortamda çokça kelime duymak; ebeveyn bebek sohbetleri, hikayeler anlatmak, “hanımış benim bebeğim?” oyunu gibi bütün sözlü iletişim çocuğun dil gelişimini en yüksek oranda destekleyecektir (Suskind, 2019).

2.3.6. Telegrafik Dönem Sonrası

36. aydan itibaren çocuklar dil becerilerini oldukça geliştirmiş olsa da çekim ekleri ile ilgili aşırı genelleme yapmaya devam edebilirler (örneğin, “vurur” yerine “vurar”). Yapım eklerini ve birleşik kelimeleri kullanmaya başlayabilirler (Bolinger, 2002). Çocukların dilde giderek yetkinleştiği bu dönemde karşılaştıkları dilsel zenginlik dil gelişimindeki önemli rol oynamaya devam edecektir. Öyle ki beş yaş civarındaki bir çocuğun yaklaşık 2000 kelime ile konuştuğunu ve bugün ortalama bir yetişkinin de benzer sayılarda kelimelerle konuştuğunu vurgulamak gereklidir (Kol, 2011). Dil gelişimi bakımından erken yıllarda edinilen bu hızlı gelişimi sürdürmede önemli rolü olan araçlardan biri çocuk edebiyatıdır.

2.4. Dil Gelişiminde Bir Araç: Çocuk Edebiyatı

Yaşamın ilk yıllarının en önemli kazanımlarından olan dil gelişiminde sevgi dolu yetişkinlerin olumlu duygularla kuşanmış sözcükleri çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu gelişim sürecinde çok etkili olan başka bir unsur ise çocuk edebiyatıdır. Bu bölümde tezin amacı doğrultusunda yalnızca erken çocukluk döneminde ağırlıklı olarak tercih edilen edebi türlere değinilecektir.

2.4.1. Resimli Çocuk Kitapları

Anlamalı metin-resim ilişkileri barındıran resimli çocuk kitapları, çocuk edebiyatının en önemli alt türlerinden biri olarak görülmekte ve oldukça estetik, sofistike yapısıyla çocuk ve bakım veren kişi arasında ortak dikkat oluşturmak gibi son derece önemli bir becerinin gelişimini desteklemektedir (Kümmerling-Meibauer, Meibauer,

Nachtigaller ve Rohlfing, 2015). Resimli çocuk kitapları, çocukların gelişimini pek çok farklı şekilde ve düzeyde desteklemektedir. Resimli çocuk kitapları ilk olarak görsel bilgiyi yeterli biçimde yorumlama becerisini gerektirirken (Yu, 2012), metin ve anlatılar ise hem kelime haznesi (*lexicon*) hem de dilbilgisi ve pragmatik becerilerinin gelişimi ile ilgilidir (Montag, Jones ve Smith, 2015).

Resimli kitaplar çocukların edebiyat, kurgu, karakterler, anlatım tarzları ve bu anlatım tarzları ile günlük konuşmalar arasındaki farkı öğrenebilecekleri bir bağlam sunmaktadır (Jalongo, 2004). Diğer yandan, resimli çocuk kitaplarındaki anlatılar, çocuğun hikayedeki karakter ile empati kurması, hikâyenin ana fikrini kendi sözcükleriyle ifade ederek birileriyle (arkadaşları, öğretmeni ya da ailesi gibi) paylaşması, bireysel farklılıkları gözlemlemesi ve duyguların ifade ediliş biçimlerini deneyimlemesine ortam yarattığı için çocukların hem dil becerilerini hem de sosyal ve duygusal okuryazarlığını da desteklemektedir (Harper, 2016; Husband, 2018). Dolayısıyla, resimli çocuk kitapları çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil becerilerini güçlendiren bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4.2. Masallar

Geçmişten günümüze çok uzun bir süredir varlığını sürdüren masal, “Olağanüstü olayların anlatıldığı, zaman ve mekân özellikleriyle gerçeğe pek de uymayan, bir tekerleme ile başlayıp yine bir tekerleme ile biten kurgusal metinlerdir” (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2011). Kültürel ve sosyal olayların bir yansıması ve sözlü bir geleneğin ürünü olarak ortaya çıkan masallar bugün yazı, resim ve dijital teknoloji ile bütünleşerek farklı formatlara evrilmiş ve çocuk edebiyatının vazgeçilmez bir unsuru olmuştur (Sakaoğlu, 2016; Hamilton ve Weiss, 2005).

Ünlü çocuk kitabı yazarı Jane Yolen’a (2000) göre, “eski hikayelerin dinleyiciyi etkilemesinin sebebi sadece kulağa değil kalbe de hitap etmesidir”. Halk hikayeleri ve masallar, motif ve metaforların en çok kullanıldığı alanlardan biridir ve geçmişte edinilen derslerin kültürle harmanlanıp gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar

(Sakaoğlu, 2016). Masallar, çocukların dünyaya ve diğerlerinin yaşamlarına farklı bir gözle bakmasını sağlayabilir. Çocuklar, dünyayı risk alarak hayalleri peşinde koşan, popüler olmayan ve beklenmedik şeyler yapan kurgusal karakterlerin gözünden görebilir ve problemlerin çözümünde yeni yaklaşımlar deneyebilir. Sihir, devler, cadılar gibi gerçekçi olmayan olay örüntüsünün mantığını anlamak, bu mantığa uymayan olayların derinine inip sözcüklerin altındaki anlamı görebilmeyi gerektirir. Ayrıca, sınıf içi uygulamalarda çocukların soru sorarak klasik masallara karşı eleştirel yaklaşması için fırsatlar sunan bir araç olarak kullanılabilir (Saccardi, 2014).

Masal ya da hikayeler anlatmak insan olmanın bir özelliği, iletişimin bir yolu ve ve toplum bilincini geliştiren bir araçtır (Del Negro, 2021). Bilimsel veriler masal ve hikayelerle geçirilen zamanın, çocukların hikâye ya da masal yapısını öğrenmesini sağladığını, bu yapıyı öğrenmenin de mantıksal ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Haven, 2007). Diğer yandan, dil bakımından zengin bir ev ve okul ortamında iyi bir rol model olan yetişkinlerle gerçekleştirilen masal anlatma gibi etkileşimli edebi etkinliklerin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği bugün tartışılmaz bir gerçektir (Wasik ve Bond, 2001; Battle-Bailey, Silvern, Brabham ve Ross, 2004). Yapılan araştırmalar, özellikle evde yapılan etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların okuma yazma konusunda farkındalık kazanmasını sağladığını ve erken okuma becerilerini desteklediğini ve ileriki yıllardaki okumayı öğrenme sürecinin bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994; Huebner ve Payne, 2010).

Araştırma sonuçları yazılı metinlerin yanında, masal anlatımı gibi sadece anlatıma dayalı metinlere maruz kalmanın kelime haznesi ve kavrama becerilerinin gelişimi üzerinde en az yazılı metinler kadar ve bazen de yazılı metinlerden daha büyük çaplı etki yaratabildiğini göstermektedir (Trostle ve Hicks, 1998). Bunun nedenlerinden birisinin masal ve hikâye anlatımı sırasında metindeki fikirleri temsil eden zihinsel imgelemlerin oluşturulması, bu imgelemlerin de hafıza ve kavrama becerilerini güçlendirmesi olduğu düşünülmektedir (Pressley, 1990). Dolayısıyla, hikâye ve masal

formatında sunulan bilgilerin çocuklar tarafından daha kolay kavranabileceği ve dil becerilerilerini destekleyebileceği söylenebilir.

2.4.3. Şiir ve Maniler

Maniler konuşma ve şiir, şiir ve ezgi arasında bir tür olarak doğrudan kişiler arası iletişimle ilgilidir. Bu nedenle maniler çocukların konuşma ve dinleme becerilerini destekler ve kolay ezberlenecek yapıda olduğundan, hafızayı güçlendirir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda erken yaşlardan itibaren çocuklara maniler öğretilerek onların pratik bir zekâ ve özlü bir dil becerisine sahip olması sağlanabilir (Yalçın ve Aytaş, 2017).

Şiir, ıraksak düşünebilen yaratıcı insanların genel özellikleri arasında sayılan metaforik düşünme, farklı fikirler arasında paralellik bulma, görünmeyeni görselleştirme, kısıtlanmışlıktan kurtulma ve yeni bir bakış açısı getirme, merak duygusu, duyularla elde edilen karmaşık girdileri deneyimlemeye açık olma, özgünlüğe değer verme ve derin duygulardan bahsetme gibi pek çok özelliği içinde barındıran bir platformdur (Saccardi, 2014). Çocukların metaforları farketme ve uygun metaforları üretme becerisi beş-altı yaşında doruk noktasına ulaşmaktadır (Seitz, 1997). Metaforik akıcılık, dil gelişimi ve çocukların dans, resim, rol oynama ve oyun gibi bir şeyi başka bir şey içinde görme ya da başka bir şeyle temsil etme yetisini kapsayan ve çoğu zaman sanat olarak adlandırılan çeşitli bilişsel aktivitelerin gelişimi için de çok önemli görülmektedir (Özçalışkan, 2005; Starr ve Srinivasan, 2018).

2.4.4. Parmak Oyunları

Neredeyse bütün kültürlerde çocukların kendiliğinden oynamaya başladıkları parmak oyunları, çocukların ebeveynleri ile oynarken pek çok iletişim, dil ve erken okuryazarlık becerisini kazanabileceği bir ortam yaratmaktadır (Dunn, 2013). Froebel'e göre parmak oyunları ile çocuk-ebeveyn ya da diğer aile üyeleri arasındaki ilişki gelişip güçlenebilir, çocuk bir kavramı bir bütün ve bu bütünü oluşturan parçaları görerek

bütünlük algısı kazanabilir ve çocuk parmak oyunları içinde hem uzuvlarını hem duyularını hem de zihnini sürece dahil ederek aktif bir deneyim yaşamış olur (Spratt, 2012). Mollenhauer'e (1991) göre ise (1) parmak oyunları ile çocuk dikkatini el ile göze vermeyi öğrenir ve elin, gözün görebildiği yerlere giden bir vücut uzvu olduğunu farkeder; (2) parmak oyunları sayesinde, çocuk bir bedene sahip olduğunu ve bu bedenin bir parçası olan eli ile kendini ifade edebileceğini anlar ve (3) bu oyunlar yolu ile insan toplumundaki “ben”, “sen” ve “o” ilişkileri ile ilgili bir anlayış geliştirmeye başlar.

2.4.5. Tekerlemeler ve Ninniler

Tekerleme ve ninniler çocukların fantastik özelliklere sahip edebiyatla ilk tanıştıkları türlerdendir. Barındırdığı ses örüntüleri, ritm, kısa ve öz hikayeler, canlı karakter ve isimler tekerleme ve ninnileri son derece akılda kalıcı yapmakta, dans, ritm gibi fiziksel aktivitelere zemin hazırlamaktadır (Saccardi, 2014). Ayrıca, “Bu ninni nasıl ortaya çıkmış?”, “Sizce gerçek olayları mı yansıtıyor?” gibi sorularla çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için kullanılabilir.

2.4.6. Bilmeceler

Bilmeceler, çocukların kavram, düşünce ve sözcükler arasında ilişkiler kurmasını, yaratıcı düşünmesini, çıkarımlarda bulunmasını, dolayısıyla hafızasındaki bilgileri tekrar gözden geçirip varolan bu bilgileri yeniden üretmesini, bir diğer deyişle beyin fırtınası yapmasını sağlamaktadır (Calmenson, 1989). Çocukların bilmeceleri sevmelerinin bir nedeni de dilin beklenmedik ve alışılmışın dışında kullanımıdır (Buchoff, 1996). Bilmecelerde, çocuğun verilen ipuçlarını aklında tutup tahminlerde bulunması, bilmeceleri hem heyecanlı hem de hafıza, düşünme ve dil becerilerini kullanmasını sağlayan bir etkinlik olmasını sağlamaktadır.

2.5. Erken Çocukluk Döneminde Masallar

Tüm kültürlerde sevilen hikâye ve masallar, doğal olayları açıklamak, çocukları avutmak ve hayalgücünü geliştirmek için anlatılmaktadır. Masallar toplumsal değerlerin

aktarılmasının yanında, duygu ve düşünceleri hakkında bilişsel ve sözel iletişim sürecine giremeyecek kadar küçük çocuklarla, bu süreci başlatma konusunda isteksiz ergenlerin yaşadıkları stresten kurtulmalarını sağlayan bir teröpatik araç olarak da karşımıza çıkmaktadır (Sakaoğlu, 2016; Walker, 2010). Diğer yandan, çoğu çocuğun çok erken bir dönemde, anne ve babasının anlattığı masalları dinlemesi aslında çocukların edebiyatla tanışmasıdır (Danilewitz, 1991). Dolayısıyla masalların çocukluk döneminde ve çocuklar için kaleme alınan eserler arasında önemli bir yere sahip olması şaşırtıcı değildir. Bu bölümde erken çocukluk döneminde anlatılan masalların özellikleri, etkileşimli masal anlatma ve çocuk gelişimi üzerindeki etkisinden bahsedilecektir.

2.5.1. Masalların Özellikleri

Masal, genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev ve peri gibi varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Bu türe mit, efsane ve peri masalları gibi pek çok türde öykünün dahil olduğu söylenebilir. Bu öyküler dünyanın işleyişini, insanların davranışlarını genellikle uzak bir geçmişte olması mümkün olan ve olmayan olaylar üzerinden kültürel öğelerle içiçe geçmiş bir şekilde açıklamaya çalışır (Sakaoğlu, 2016). Örneğin, erkek çocuğun anneye olan bağlılığı ve babanın yerine geçme isteğini Oedipus Tragedyası, psikanalitik bakış açısına ilham verirken 1001 Gece Masalları'ndaki Alaaddin'in öyküsü kültürel uygulamaları yansıtmaktadır (Walker, 2010).

Dünyadaki tüm kültürlerde var olan masal ve öykülerin benzersiz olduğu kadar pek çok ortak yönünün de olduğu görülmektedir. Farklı araştırmalarda değinilen bu özellikler derlenerek şöyle sıralanabilir:

1. Hayalgücü: Masalların çoğunda sıradışı olay, yer ve karakterlerin yer aldığı görülmektedir. Geçmişte kurgulanan bu öykülerde, genellikle orman, bitki, su gibi daha doğal öğelerle birlikte karakterler dev, cadı, cüce ve konuşan hayvanlar gibi doğal olmayan formlarda karşımıza çıkabilmektedir (Trostle ve Hicks, 1998). Walker'a (2010)

göre, masalların uykudan önce anlatılması, masalların hayalgücüne dayanan bu özellikleri ile rüyaların fantastik özelliklerinin birleştiği bir köprü niteliğindedir.

2. Başlangıç ve Bitiş: Masallar genellikle “Bir varmış bir yokmuş” gibi klasik bir giriş ile açık ve dolaysız bir temaya sahiptir. Kısa ve öz bir giriş ile olay ve karakterlerin tanıtılmasını problem betimlenmekte ve masalın çoğunlukla mutlu biten sonunda da bu probleme mantıklı, tatmin edici bir çözüm getirilmektedir (Duggan, Haase ve Callow, 2016).

3. İyi ve Kötü Arasındaki Mücadele: Masal karakterlerinin genellikle siyah ve beyaz gibi tek yönlü olduğu, gerçek yaşamdaki kişileri yansıtmadığı ve bazen de doğaüstü güçlere sahip olduğu görülmektedir. Karakterler net bir biçimde tanımlanmakta ve olay iyi-kötü, zengin-fakir, genç-yaşlı, güzel-çirkin, zayıf-güçlü, cehalet-bilgelik gibi zıtlıklar çerçevesinde geliştirilmektedir. Ana karaktere genellikle tamamlanması son derece zor olan bir görev verilmekte ve bu görevin başarıyla yerine getirebilmesi çoğu zaman fedakârlık, sadakat, dürüstlük gibi erdemli davranışları gerektirmektedir (Bottigheimer, 2004).

4. Kültürel Öğeler: Masallar, ortaya çıktığı toplumun kültürel ve folklorik özellikleri ile genç kuşağa aktarılacak istenen toplumsal değerleri barındırmaktadır. Bunun yanı sıra, 3 ve 40 gibi kültüre has bir önem taşıyan sayı motifleri içermektedir (Brewer, 2003).

5. Eğitici ve Öğretici Nitelik: Özellikle hayvanların rol aldığı masallarda, iyilikler ödüllendirilir ve kötülükler cezalandırılır ve bu şekilde dinleyiciler iyilik yapmaya yönlendirilir (Arıcı, 2004).

Hayalgücüne dair öğelerin çokça yer alması, başlangıç ve bitişindeki tekerlemeler, genellikle olumlu sonuçlanması, kültürel öğelerin yer alması, mekân ve zamanın net olarak belirli olmaması ile eğitici özelliklerin olması masalların ortak özelliklerindendir.

2.5.2. Masalların Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Sözlü ve yazılı çocuk edebiyatının çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisi uzun süredir pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Rudd, 2010; Sackes, Trundle ve Flevares, 2009). Çocuk kitapları ve masallar, hayal gücünü kullanarak oyun oynamalarını teşvik ederken çocukların daha önce görmediği ya da göremeyeceği yer ve zamanlar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrence, 2004). Bunun yanı sıra yeni gelen kardeş, dostluk, taşınma gibi pek çok sosyal ve duygusal durumla başa çıkmalarını destekleyen bir araçtır. Çocuklara kitap okumak ve masal anlatmak, her şeyden önce çocukları daha fazla dile maruz bırakmaktır. Kelime hazinesinin gelişmesinin yanında, oldukça eğlenceli, aktif katılım sağlayan ve hafızada kolayca yer edebilen öyküler çocuğa kendini ifade etmenin farklı yollarını gösterir (Atta-Alla, 2012).

Sözlü gelenek olarak ortaya çıkan mit, fabl ve peri masalları yetişkinlerin toplumun genç bireyleri ile iletişim kurmasını sağlayan araçlar olarak kullanılmış ve dünyanın her yerinde çocukları eğitime, eğlendirme, bireysel farkındalıklarını artırma, toplumsal gelenekleri aktarma ve farklı toplumlar hakkında bilgi verme amacını gütmüştür (Arıcı, 2004; Asutay, 2013; Collins, Mulholland, Bradbury ve Zdrahal, 2003). Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimi açısından, sözlü olarak ortaya çıkan masallar, evrensel bir özellik olarak, insanın çok erken yaştan itibaren diğerlerini dinleyerek öğrenme gereksinimini karşılama eğilimini göstermektedir. Bazı ülkelerde yetişkinlik dönemine kadar devam eden hikâye anlatma geleneği 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında resimlemelerle süslenmiş yazılı bir geleneğe dönüşmüş ve eğitimsel amaçlarla kullanılmaya başlamıştır (Arıcı, 2004; Harkins ve Ray, 2004). Toplumsal ve teknolojik gelişmelerle birlikte, sözlü olarak başlayan bu gelenek yazılı halde varlığını sürdürmüş ve bugün dijital platforma dahi taşınmıştır (Lu ve ark., 2011). Masal anlatma ya da okuma genç kuşakları geleceğe hazırlama, toplumsal rolleri öğrenmelerini sağlama amacının yanında psikolojik/terapötik ve pedagojik etkilerinden bahsetmek de mümkündür (Asutay, 2013; Schiffrein, De Fina ve Nylund, 2010; Şahin, 2011).

Masallar, oyun terapisine benzer biçimde, çocukların gerçek problemleri ile kurgusal karakterler arasında bağ kurarak zor durumlarla başa çıkması, kendilerini duygusal olarak güvende hissetmesi ve stresle mücadele etmesini sağlayan bir araç olarak kullanılmaktadır (Friedberg, 1994; Şahin, 2011). Pedagojik bakımdan, masalların sağlıklı yaşam tarzını teşvik etme, sigara gibi kötü alışkanlıkları önleme (Pulimeno, Piscitelli, De Marco ve Colazzo, 2018) ve akademik becerileri teşvik etme (Eades, 2005) amacı ile kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, çocuk edebiyatı unsuru olarak masalların hem çocuklar hem toplumun geneli için bilişsel, sosyal, duygusal, psikolojik pek çok işlevi olduğu söylenebilir.

Masalların çocuklara olan katkılarını savunan görüşlere karşın çocuklara anlatılan masalların onlar için tehlikeli olduğunu ve olumsuz sonuçlar doğurabileceğini düşünen araştırmacılar da vardır. Bu fikri savunan araştırmacılar; masalların okunduğu evlerde büyüyen çocukların rol model olarak genellikle kitap karakterleriyle özdeşleştiğini; Külkedisi ile Güzel ve Çirkin masalı gibi masallardaki karakterlerin onlara gelecekteki itaatkâr davranışlar için bir şablon sağladığını söylemektedirler (VisikoKnox-Johnson, 2016). Bunun yanı sıra masallarda karşılaştıkları olağanüstü varlıkların çocukların hiç görmedikleri tanımadıkları varlıklara karşı korkmasına neden olabileceği de dikkat çekilen noktalardan biridir (Güzelküçük ve Türkyılmaz, 2020). Masaldaki olumsuz öğeler olarak korku ve şiddet unsurları için ünlü masal anlatıcısı Fransız Yazar Judith Malika Liberman (2015) 4. Uluslararası Çocuk Medyası Konferansı "Düşünmek, Yaratmak ve İnanmak için Masallar" adlı konuşmasında değinmiştir. Masal anlatımı sırasında yetişkin ile dinleyen çocuğun yaşadığı deneyimlerin aynı olmadığını vurgulayarak, masal anlatımı sırasında bir yetişkinin hayal gücünde meydana gelen şeylerle, çocukların hayalinde oluşan şeylerin aynı olmadığını, şayet çocuğun masallardaki korku unsuruna karşı olumsuz bir deneyimi varsa o takdirde masalın çocuk için korkulu bir rüyaya dönüşebileceğini ama bu durumda da var olan bastırılmış korkunun açığa çıkmasıyla bunun çözüme kavuşturmamızı sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Rodari (2018) de masal anlatımı esnasında çocuk korkuya kapılıyorsa, bu durumun masaldaki korku öğesinin masalda yer almasından dolayı değil,

çocuğun içinde bir yerlerde zaten bu korkunun var olmasından ileri geldiğini ve masalın korkunun kaynağı değil, korkuyu açığa çıkaran bir etken olduğunu belirtmiştir. Koç ve Radmard (2017) masalların çocukların hayal dünyasını geliştirdiğini kabul etmekle birlikte, masalların çocuğu gerçeklikten koparabileceğine de değinmiştir.

Burada dile getirilen olumsuz durumların olası şeyler olduğunu kabul etmekle birlikte önüne geçmek adına masalların çocuklar için faydalarını göz ardı etmeyerek, geçmişte bu masalların yetişkinlere anlatıldığını unutmadan; masalların dinleyecek grubun özelliklerine göre masalı seçmek ve masalı yeniden dokumak gereklidir (Akal, 2000). Masalların içinde kurtlar, devler, cadılar, ejderhalar gibi kulağa ürkütücü gelen birçok korku ögesi ile karşılaşabiliriz. Tüm bu korku unsurları, gerçek hayattaki korkuları temsil ettiği için onları masaldan tamamen çıkartmak masalın özünü, ruhunu bozmaktadır. Bu nedenle bu unsurları masaldan tamamen atmak yerine çocuğa masalı anlatırken onu korkutmamaya, ses tonu, jest ve mimiklerle anlatımı dengelemeye ve duyguları abartılı şekilde aktarmamaya özen göstermek gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken ana unsur: çocukların korkuları ile yüzleşebilmesini ve başa çıkabilmesini sağlamaktır (Dede, 2017). Çocukların hayal dünyalarında canlandıracakları devleri, kurtları ya da cadıları nasıl tasvir edecekleri onlara anlatılanlar ile aktarılan duygularla yakından ilgilidir. Bu nedenle bir devin ne kadar korkunç olacağına anlatıcı karar verebilir. Aynı zamanda masal anlatımının masala giriş ve çıkış ritüelleri içermesi çocuğun masal yolculuğuna güvenle çıkıp, masal dünyasından gerçek dünyaya güvenle dönmesi sağlayabilmektedir. Bu özelliklerinin de yaşanılabilir olumsuzlukları en aza indirgeyeceği düşünülmektedir.

2.6. Anlatıcılık Sanatı

Anlatıcılık sanatı kadim zamanlardan günümüze kadar varlığını sürdüren bir olgudur (Özpelit-Türkoğlu, 2020). Başlangıçta, sözlü ve genellikle dini öğeler içeren masal ve hikâye anlatıcılığı günümüzde hem yazılı hem de sözlü materyallerin kullanımını mümkün kılması ve anlatıcı-dinleyici etkileşimine yer vermesi sebebiyle

eğitimde etkili bir teknik ve yöntem olarak görülmektedir (Dede, 2020; Özpelit-Türkoğlu, 2020).

"Dünyanın en yaratıcı, en özgür ve en etkili sanatlarından birisidir masal anlatıcılığı" (Dede, 2017). Anlatıcılık sanatı kadim zamanlardan günümüze kadar varlığını sürdüren bir olgudur. Çocukların hoşça vakit geçirmesi ve terbiye edilmesi üzerine oluşturulmuş gibi görünse de masallar ve anlatıcılar nesiller boyunca kadim öğretileri günümüze taşıyan bir köprü görevi görmüştür (Özpelit-Türkoğlu, 2020).

Masal anlatmak her yönüyle masalı yorumlamaktır. Masal gücünü anlatıcısından alır (Şirin, 2019) ve hayal kurabilme becerisi anlatıcının olmazsa olmazıdır. Hayal kuramayan bir insan hikaye/masal anlatamaz (Çevik-Azazi, 2017) Birleşik Devletler'deki Ulusal Masal ve Hikâye Anlatıcılığı Ağı'na göre (*National Storytelling Network*, NSN, 2020) masal anlatıcılığı dinleyicinin hayalgücünü kullanmasını teşvik ederken bir hikayedeki unsur ve imgeleri ortaya çıkarmak için sözcük ve eylemleri etkileşimli bir şekilde kullanma sanatıdır. Masal anlatıcısı ise masalı kurgulayan ya da aktaran kişidir. Bu etkileşime ve hayalgücüne dayanan etkinliğin etkili bir biçimde icra edilebilmesi içinse masal anlatıcısının belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Günümüzde, masal anlatıcısı olmak isteyen bireylerin bu özellikleri kazanabilmelerini amaçlayan ve pek çok farklı platformda ticari amaçlı ya da hizmetiçi eğitim olarak "Masal ve Hikâye Anlatıcılığı Eğitimleri" verilmektedir. İyi bir masal anlatıcısından sahip olması beklenen özellikler ise en sade haliyle şu şekilde özetlenebilir (Oruç ve Çağır, 2020; Sakaoğlu, 2016):

1. Doğru nefes alma: Masal anlatıcısı, masalın içindeki alçalıp yükselen duygulara uygun olarak diyafram nefesini etkili bir biçimde kullanabilmelidir.
2. Ses tonu: Anlatıcının monotonluğa düşmemesi ve duyguları doğru biçimde aktarabilmesi için ses tonunu çeşitlendirerek ve duygularla uyumlu biçimde kullanması gerekir.

3. Dil ve diksiyon: Anlatıcı, anadiline hâkim olmalı, anlaşılır ve doğru bir telaffuzla konuşmalı, kullandığı dili, dinleyicilerin seviyesine göre uyarlayabilmeli ve masaldaki karakterlere uygun bir ağızla konuşma becerisine sahip olmalıdır.
4. Ön hazırlık: Anlatıcı, masalın anlatılacağı ortamı, materyalleri, metni ve kendisini masal anlatımına hazırlamalıdır. Dikkat dağıtabilecek öğeleri ortamdan uzaklaştırmalı, uygun bir oturma düzeni belirlemeli, ortamda psikolojik olarak rahat bir atmosfer oluşturmalıdır.
5. Beden dili ve dış görünüş: Anlatıcı abartılı giysiler giymemeli; ancak uygun bir ortamda kültürel öğeleri yansıtan kostümlere de yer vermeye çalışmalıdır. Anlatımı daha dramatik ve canlı bir hale getirmek için jest ve mimikleri yerinde kullanmalıdır.
6. Gözlem ve soru sorma: İyi bir masal anlatıcısı, dinleyici grubunu tanımalı, anlatım sırasındaki ruh hallerini tespit edebilmeli, doğru zamanda doğru sorular sorarak, merak duygusu uyandırabilmeli, dinleyicilerin dikkatini istediği yere çekebilmeli ve dinleyicileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya teşvik edebilmelidir.
7. Dinleyiciye kendisini kabul ettirir yani kendisini dinlettirir.
8. Anlatıcının anlatımındaki açıklık ve devamlılık dinleyicinin anlatıcıyı sevmesini ve sürece katılmasını sağlar.

İyi bir anlatıcının dinleyici ile olumlu etkileşim kuran ve onu sürece çeken kişi olduğunu söylemek mümkündür. Sakaoğlu (2016) bu beceriyi kazanmayla ilgili olarak düzenli ve sürekli masal anlatan bir kişinin bu özellikleri taşıyan, edinen kişiler olacağını düşünmektedir (Sakaoğlu, 2016).

2.6.1. Etkileşimli Masal Anlatımı

Etkileşimli (interaktif) anlatım, çocuğu masal anlatımı boyunca soru-cevap, ritim ve terarlarla sürece mümkün mertebe dahil edilmesidir (Dede, 2017). Etkileşimli

masal anlatımı doğası gereği çocukların hem sosyal hem de bilişsel ve dil becerilerini kullanmalarını gerektiren, çocukları kitap okuma etkinliklerindeki dinleyici rolünden daha aktif bir role taşıyan bir etkinliktir. Çocuklara kitap okumanın değeri bugün şüphe edilmeyen bir gerçektir. Ancak en az kitap okumak kadar faydalı ve eğlenceli olan masal ve hikâye anlatmanın biraz görmezden gelindiği söylenebilir. Kitap okumanın yazılı bağlamının aksine, daha sözel, daha fazla konuşmaya, göz temasına ve etkileşime dayalı bir ortam sunan masal anlatımı tartışmaya açık ve daha esnek bir bağlamdır (Şahin, 2011; Trousdale, 1990). Masal ve hikâye anlatımında çocuk pasif bir alıcı olmaktan çıkıp hikâyeyi yönlendirebilir ya da yeniden yaratma sürecine girebilir.

Çocuğun aktif katılımını mümkün kılan etkileşimli masal anlatımı, daha bilgili yetişkinin çocuğu sohbete benzer etkileşime davet etmesini, bu etkileşim sırasında çocuğun sözel kullanım ve ifadelerini genişleterek desteklemesini, çeşitli sorularla çocuğu düşünmeye ve soru sormaya yönlendirmesini hem sözel hem de beden dili ile çocuğun kendisini ifade etmesini ve çocuğun kendisini güvende ve mutlu hissetmesini sağlayabilir (Wright, Diener ve Kemp, 2013). Bu noktada, etkileşimli masal anlatımının çocuklara aşamalı destek (scaffolding) sunmak ve çocuğa yakınsak gelişim alanı içindeki potansiyeline ulaşmasını sağlamak için bir bağlam yarattığı söylenebilir. Çocuklar, güvenli ve tahmin edilebilir bir biçimde bu sürece dahil edildiklerinde, risk alabileceklerini, ihtiyaç duyduklarında yetişkinden yardım alabileceklerini bilirler ve bu da yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini destekleyen bir etkinliğe dönüşebilir.

Çocuklara yönelik gerçekleştirilecek etkileşimli masal anlatımlarında, masal anlatımına geçmeden önce masala giriş ritüelleri yapmak çocuğu bedenlen ve ruhen masal anlatımına hazırlar. Bu ritüeller masal dünyasının kapısını aralayacak anahtarlar, bir masal şarkısı, bilmece ve tekerlemeler ya da vücuda sürülecek hayali bir krem olabilir. Masallar "bir varmış bir yokmuş, çok eski zamanlarda, evvel zaman içinde" gibi kalıplaşmış cümlelerle başlar, "masal bu ya, az gitmiler uz gitmişler" gibi ara bağlantı sözcükleri ile devam edip, "onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine, sonsuza kadar mutlu yaşamışlar, gökten üç elma düşmüş" gibi bitiş sözleri ile sona erer. Kullanılan bu

kalıp ifadeler, bir uyarma edası ile masalın gerçek değil de eğlendirmek ve ders vermek amacıyla uydurulmuş kurmaca şeyler olduğunu çocuğa hissettirir. Böylece çocuk bu kalıp ifadeler sayesinde hem eğlenir hem de masalın başladığından ve bittiğinden haberdar olur (Dede, 2017).

2.6.2. Etkileşimli Masal Anlatımında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Masal anlatımı uygulamalarının verimliliğini sağlamak için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Etkileşimli masal anlatımının çıktılarını etkileyebilecek önemli faktörlerden birisi sunulan içeriğin çocuğun ilgisini çekmesi ve sürece katılımı için motivasyonunu artırabilmesidir. Motivasyon, öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken temel taşlardan biridir. Malone'a (1981) göre, bir etkinliği içsel olarak motive edici yapan şey zorlanma (challenge), merak ve hayalgücüdür. Merak gibi içsel motivasyon faktörlerinin çocukların edebiyat etkinliklerine katılımını daha fazla etkilediği görülmektedir (Wang ve Guthrie, 2004). Diğer yandan, edebiyat etkinliklerine katılım ile çocukların ilgi alanları arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Anderson, Shirley, Wilson ve Fielding (1987) yaptıkları deneyde çocuğun ilgisinin hem öğrenme hem de dikkat ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiş ve metnin çocuğun ilgisini çekmesinde (1) karakterin (cinsiyet, yaş, din, meslek, hayatı, mizacı, vs.); (2) olayın özgünlüğünün (sıradan olmayan olaylar); (3) yaşam temasının (konunun okurun ilgisini çekmesinin) ve (4) aktivite düzeyinin (pasif durum ve sahneler yerine aksiyon ve duygusal durumların) önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuğun ilgi ve motivasyonu ile ilintili bir diğer değişken ise cinsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Kız ve erkek çocukların edebi seçimleri ve edebiyata karşı tutumları arasında farklar olduğu söylenebilir (Coles ve Hall, 2002). Yapılan araştırmalar kız çocukların erkeklere göre okuma ile daha fazla ilgilendiğini ve erkeklerin daha çok informal metinler, dergi ve gazetelerden hoşlandığını göstermektedir (Smith ve Wilhelm, 2002; Sullivan 2004). Dolayısıyla, masalların her

çocuk üzerinde farklı etkiler yaratması beklenen bir durumdur. Çocukların gelişim alanlarının maksimum düzeyde desteklenmesi için masal seçimlerinin çocukların ilgi alanlarının dikkate alınarak yapılması gerekmektedir.

Etkileşimli masal anlatımında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus çocuğun dinleyici rolünden kademeli olarak anlatıcı-katılımcı rolüne geçirilmesidir (Trousdale, 1990). Bu sayede çocuk masalda kendisine anlatılanla birlikte kendi yaptığı katkılarla öyküyü tahmin edilebilir yani psikolojik olarak güvenli bir ortamda aklına gelen yeni fikirlerini dinlemiş olduğu öyküye entegre edebilir ve kendini daha iyi ifade edebilir (Del Negro, 2021). Çocuğa böyle bir rol vermek çocuğun geleneksel anlatımın dışına çıkarak ıraksak düşünme becerilerini kullanmasına da olanak verir. Etkileşimli masal anlatımı yetişkinin çocuktan alternatif bir son, yeni bir karakter düşünmesini istemesi, “... olsaydı ne olurdu?” gibi çerçevenin dışında düşünmeyi gerektiren sorular sorması için oldukça elverişli bir ortam sunmaktadır (Haven, 2007). Dolayısıyla yetişkinin anlatım sırasında, çocuğun fikirlerini kabul edip kullanması çocuğun problem çözme becerilerini ve hayalgücünü kullanmasının önünü açmaktadır.

Etkileşimli anlatımda yetişkin çocuğa sözel olarak aşamalı destek (scaffolding) sunmalıdır. Yani yetişkin, sohbetin odak noktasını değiştirmeden ve çocuğun sohbeti yönlendirmesini engellemeden çocuğun söylediklerden yola çıkıp çocuğun kullanımlarını genişletebilir ve detaylandırabilir. Yapılan araştırmalar, babıldama döneminden itibaren bakım veren kişilerin ya da daha bilgili yetişkinlerin yukarıda belirtilen şekilde çocuğun kullanımlarını genişletmesinin çocuğun erken dönemdeki dil gelişimini önemli derecede desteklediğini ve bu tür genişletmeler yapan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişiminde gecikme yaşama olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir (Girolametto, Weitzman, Wiigs ve Pearce, 1999; Hudson, Levicks, Down, Nicholls ve Wake, 2014; Vigil, Hodges ve Klee, 2005). Dolayısıyla, çocuğun dilsel çabalarını yakınsak gelişim alanı içinde desteklemek ve cesaretlendirmek çocuğun daha üst düzey düşünmesini ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayacaktır.

Etkileşimli masal anlatımının yapısal olarak kitap okumaktan farklı olduğu unutulmamalıdır. Geleneksel sesli kitap okuma veya da hikâye anlatmada anlatıcı ve dinleyici arasındaki ilişki dolaysız olarak metne odaklanırken, etkileşimli masal anlatımında bu ilişki metin aracılığı ile şekillenmekte ve göz teması, beden dili, dil ötesi ipuçları ve bu ipuçlarını sunma şekli, çocuk ile yetişkin arasında samimi, özel ve karşılıklı bir iletişimin kurulmasını mümkün kılmaktadır (van der Wilt, Boerma, van Oers, van der Veen, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarına masal anlatırken; çocukların yaş seviyesi, dinlemeye hazır ve istekli olma durumları, bilişsel ve duygusal gelişimleri, ilgi alanları gibi birçok faktöre dikkat etmek gerekir. Çocukların tüm bu değişkenleri göz önünde bulundurularak masal yeniden dokunmalı, çocukların performansına göre süreç gerekirse daha uzun veya kısa tutulmalıdır. Anlatılacak masal seçilirken hem anlatıcının hem de çocukların keyif alacağı masallar seçilip, masalın içerisine interaktif öğeler yerleştirilmelidir (Dede, 2017).

2.6.2 Etkileşimli Masal Anlatımında Ortam ve Materyaller

Çağımızın dijital çocukları bir hayli uyarana maruz kalmaktadır. Giderek kısalan dikkat süreleri onların olaylara ve anlara konsantre olmakta güçlük yaşamasına neden olabilmektedir. Bu durum çocuklara yapılacak masal anlatımı öncesinde çocukların yaş seviyesine göre bir ortam hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu ortam masala ön hazırlık gibi olup; çocuğun psikolojik olarak masala hazır olmasını sağlamaktadır (Dede, 2017). Farklı teknik ve stilleri olan masal anlatıcıları, sunum, içerik ve süre bakımından çeşitlilik gösterebilir. Ancak yine de hikâyenin geçtiği zaman ve mekâna göre dinleyicilerin ruh halini ve duygusal durumunu etkilemeye yönelik çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Atmosfer, ruh hali ve ortamı oluşturacak ya da tamamlayacak öğelerden birisi müziktir. Hikayedeki baskın duygunun müziksel ya da ritmik bir geçiş ile eşleştirilmesi dinleyicilerin hayalgünücü uyarırken, ara sıra anlatımı duraksatıp müziğin konuşmasına izin vermek ya da hikâye anlatımı sırasında kullanılan

özgün bir enstrümanın anlatımdan önce tanıtılması dinleyicilerin dikkatini toplamasına ve aktif dinlemesine katkı sağlayabilmektedir (Del Negro, 2021). Ayrıca, hikayedeki karakterler şarkı söyleyebilir ve bu sırada dinleyicilerden şarkıya katılmaları istenebilir ya da hikâyede gerçekleşen olayın sesi gibi işitsel ve görsel efektlerden yararlanılabilir (Emerson, 1959).

Masal ortamında ve anlatımında birçok materyal kullanılabilir. Sihirli halıya oturarak masal diyarına uçabilecek, masal diyarına geçit görevi görecek bir masal halısı veya battaniyesi; zaman kavramını vermeyi ve otantik bir ortam oluşturmayı sağlayacak mumlar, bedeni hazırlamak için kremler, masal içindeki kapıları birlikte açmayı sağlayacak anahtarlar, içinde anlatılan masala dair süpriz eşyaların saklı olduğu bir masal sandığı, çeşitli kokular ve daha birçok farklı malzemelerden faydalanılabilir (Dede, 2017).

Hikâye ya da masalın anlatıldığı ortam, bu sırada kullanılan eşyalar ve kostümler konusunda ise Del Negro (2021), masal anlatımındaki amacın masalı dinleyicilerin zihninde canlandırmak olduğunun altını çizerek materyal konusunda aşırıya kaçılmaması ya da çok kısıtlı davranılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bunun dışında, ortamın genellikle sakin, sessiz ve akustik bakımından yeterli olması beklenirken, arka plan olarak çiçek gibi sakinleştirici etkiye sahip materyaller ya da resimli kitaplar gibi masalın konusuyla bağlantılı unsurlar yer alabilir (Del Negro ve Huggins, 2021).

Hikâye ve masal anlatımında, geleneksel yöntemlerden farklı olarak, dikkat edilmesi gereken bir nokta ise bu sürecin her türlü farklılığa sahip dinleyicileri kapsayabilmesidir. Bu hususta, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklar için uyarlamalar yapılması gerekir (Grove, 2021). Örneğin işitme engeli olan çocuklar için işaret dilinin kullanılması, işaret dili ile anlatım yapacak olan kişinin metni önceden okuması, işaret dili ile anlatım yapan kişi ile sözlü anlatıcının sahnede birlikte yer alması gibi, mikrofon kullanılması gibi pek çok uyarlamaya gidilebilir. Benzer biçimde, otizmlili, zihinsel/fiziksel/görme engeli ya da öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri

dikkate alınarak, önceden planlama yapılmalı, çocuğun aktif katılımını sağlayacak destekler belirlenmeli, esnek olunmalı ve beklentiler bu doğrultuda oluşturulmalıdır (Grassi, 2021).

2.5. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Bu bölümde öncelikle etkileşimli masal anlatımının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazında yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle bu araştırmaların ardından küçük çocuklarla yapılmış ve etkileşimli anlatımı içeren araştırma sonuçlarına da değinilmiştir.

2.5.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Yapılan literatür taramasında etkileşimli masal anlatımının erken çocukluk döneminde çocukların gelişimi üzerindeki etkisini ya da herhangi bir değişkenle ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu bölümde yetişkin-çocuk etkileşimi ve çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarla genel anlamda masal anlatımını konu alan araştırmalara da yer verilmiştir.

Akın ve Narin (2020) birleştirilmiş sınıflarda müzikle zenginleştirilmiş masalın 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ders başarıları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında ders kazanımlarına göre uyarladıkları masalları çocuklara şarkı ve müziklerle zenginleştirerek sunmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ders kazanımlarının kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle anlatılan ders kazanımlarından daha iyi kazandırıldığı gözlemlenmiştir.

Bilgiç-Yıldız ve Savaş (2019) Ezop masallarının dinleme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında 2. sınıfa giden toplam 45 öğrenci ile çalışmıştır. Deney ve kontrol grubuna 3'er masal anlatılmış ve ön test olarak dinleme ve anlamaya yönelik ölçüm yapılmıştır. Deney grubuna 18 farklı Ezop masalından oluşan 6 haftalık bir program uygulanmış ve her iki gruba da son test olarak tekrar 3 farklı masal anlatılıp dinleme ve anlamaya yönelik ölçme tekrarlanmıştır. Araştırma sonucunda deney

grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Yemenici (2019) doktora tezinde Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desende yapılan araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya ve Sönmez (2019), 42 ilkokul öğrencisi ile yaptıkları yarı deneysel çalışmalarında masal anlatımının çocukların prozodik konuşma (konuşma dilinin müziği) becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacılar 5 haftalık uygulama sürecinde 15 adet resimli hikâye kitabı ve 3 adet masalın anlatımında ise kuklalardan faydalanmıştır. Örneğin, Balıkçı Osman kitabı anlatılırken araştırmacı öğrencilerden, “Balıkçı Osman’ın topladığı çöpleri nasıl daha etkili kullanabiliriz?” gibi sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Uygulama aşaması sonrasında her katılımcının tek tek masalını anlatması için ortam hazırlanmış ve hikâye kartları arasından seçilen 6 karttan masal kurgulayıp anlatmaları istenmiştir. Masal anlatımı esnasında ses kaydı alınarak katılımcıların konuşma prozodileri sonrasında Konuşma Prozodisi Ölçeği aracılığıyla puanlanmıştır. Yapılan son test sonuçları deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akgün (2017) ilköğretim 3. Sınıfa giden öğrencilere sıfatların öğretilmesinde öğrencilerin masal/hikâye anlatma yöntemine yönelik tutumlarını incelemiştir. Masalın anlatılmasının ardından çocuklardan beş soruyu cevaplamaları istenmiş ve anlatılan masaldaki sıfatları kavrayıp kavramadıklarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler keyifli zaman geçirdiklerini ve bu yöntemin diğer derslerde de kullanılmasından memnun olacaklarını belirtmiştir.

Öztürk ve Duran (2018) etkileşimli masal anlatım tekniğinin 5. sınıfa giden öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini yarı deneysel olarak tasarladıkları çalışmalarında incelemiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli masal anlatımı tekniği

uygulanan deney grubunun son test puan ortalamalarının geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel kısmında hem deney hem de kontrol grubu ile görüşme yapılmıştır ve deney grubundaki öğrenciler, etkileşimli biçimde anlatılan masalları daha çok sevdiklerini, daha dikkatli ve uzun süre dinleyebildiklerini, anlatım süresince daha çok eğlendiklerini belirtmiştir. Kontrol grubu ise, bazı masal metinlerini anlamakta güçlük çektiklerini, masal dinlemenin diğer beceri alanlarına olumlu yönde katkı sağladığını düşündüklerini ve masalları somutlaştırarak anlatmanın daha yararlı olabileceğini ifade etmiştir.

Şahin (2011), 14 okul öncesi öğretmenin masalların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine dair görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin masal konusunda oldukça farklı fikirlere sahip olduğunu diğer yandan masal anlatma biçimlerinin ve nedenlerinin benzerlik gösterdiğini, çocukların masalların çeşitli özelliklerinden etkilendiklerini ve bunda cinsiyet faktörünün etkili olduğunu, masalların çocukların gelişimi için önemli olduğunu belirlemiştir.

Şimşek ve Erdoğan (2015) diyaloga dayalı kitap okuma müdahalesinin düşük gelirli aileleri olan 4-5 yaşındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında deney grubundaki çocuklara haftada iki kez ve dört hafta boyunca 8 resimli kitabı diyaloga dayalı okuma teknikleri ile okumuştur. Diyaloga dayalı kitap okumanın etkisini, geleneksel okuma yönteminin etkisi ile karşılaştıran araştırmacılar deney grubundaki çocukların alıcı, ifade edici ve genel dil puanlarının kontrol grubuna göre önemli derecede arttığını tespit etmiştir.

Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda masal anlatımları ile etkileşimli anlatılar ve okumaların çocukların dil becerilerini geliştirdiği görülmektedir. İlgili yurt içi çalışmalar tarandığında etkileşimli masal ve hikâye anlatımlarının dil gelişimine olan etkisini inceleyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Masalların çocuk gelişimine olan katkısı ve önemi son yıllarda daha fazla ön plana çıkmış ve bu alanda yapılan çalışmalar son 10 yılda hız kazanmıştır. Masallar ve anlatıcılığa ilişkin oluşan

farkındalıkla yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmakla birlikte; özellikle okul öncesi eğitimi özelinde yapılacak çalışmaların alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.5.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel (1994), Head Start programına devam eden 4 yaş çocukları ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Normal Head Start programı alan kontrol grubunun yanında, deney grubuna evde ve okulda etkileşimli okuma programı ile sınıfta da ses ve harf farkındalık programı uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerde çocukların standart dil, yazma, dil farkındalığı ve yazı kavramları değerlendirilmiştir. Sontest sonuçları deney grubundaki tüm çocukların yazma ve yazı kavramlarında anlamlı kazanımlar elde ettiğini, sözcüklerin 1. ve sonuncu harfini tanımada kontrol grubundan anlamlı derecede daha iyi olduğunu göstermiştir.

Connor, Morrison ve Slominski (2006) okul öncesi dönemdeki 156 çocuk ile çalışmış ve çocukların kelime haznesi ile erken okuryazarlık gelişimi ile okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alınan video kayıtları incelendiğinde, sınıfta maruz kalınan dil, erken okuryazarlık aktivitelerin hem sınıflar arasında hem de aynı sınıf içinde yer alan çocuklar arasında anlamla farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak, kodlama odaklı aktiviteler öğrencilerin alfabe ve harf öğrenimi ile ilişkili bulunurken etkileşimli kitap okuma gibi anlam odaklı aktivitelerin kelime haznesi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen-çocuk yönetimindeki aktivitelerde, benzer biçimde alfabe ve harf öğrenimi, çocukların oynadıkları oyunlar ise kelime haznesi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, bireysel kodlama odaklı aktivitelerin, sınıf genelinde yapılan aktivitelere göre 10 kat daha etkili olduğu görülmüştür.

Huebner ve Payne (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada ebeveynlere öğretilen diyoğa dayalı okuma stiline çocukların kelime haznesine etkisini test etmiştir. Deney grubundaki katılımcılar çocukları 2 ya da 3 yaşındayken diyoğa dayalı okuma eğitimi alırken kontrol grubundaki katılımcılar bu eğitimi almamıştır. Eğitimin verilmesinin 2 yıl sonrasında ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri değerlendirilmiş ve iki grup arasında

anamlı farklılık bulunmuştur. Anne eğitimi, çocuk yaşı ve aile okuma sıklığı kontrol edildiğinde, eğitim alan ebeveynlerin almayanlara göre %90 daha fazla diyaloga dayalı okuma davranışı gösterdiği gözlemlenmiştir.

Wasik ve Bond (2001) yaptıkları deneysel çalışmada etkileşimli kitap okumanın düşük gelirli ailelere mensup 4 yaş çocukları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Katılımcı öğretmenler çocuklara kitap okumuş, çocuklara, sözcüklere temsil eden somut nesneler sunmuş ve kitapla ilgili sözcükleri kullanabilecekleri fırsatlar yaratmıştır. Öğretmenler ayrıca açık uçlu sorular sorma ve kitapla ilgili etkinliklere katılım sağlama konusunda eğitim almıştır. Çocuklar böylere anlamlı bir bağlamda dili kullanma ve yeni sözcükler öğrenme fırsatı yakalamıştır. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulandığı çocuklar, Peabody Resim Kelime Testi-III ve diğer alıcı-ifade edici dil ölçeklerinden anlamlı derecede yüksek puan almıştır.

Trostle ve Hicks (1998), hikâye okuma ile hikâye anlatımının, Britanya'da yaşları yedi ile on bir arasında değişen ilkökul öğrencilerinin kelime haznesi ve kavrama becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Deney grubundaki ($n=16$) çocuklar, Karakter İmgelemi stilindeki hikayeleri dinlerken, kontrol grubundaki ($n=16$) çocuklar stajyer öğrenci tarafından okunan hikayeleri dinlemiştir. Altı haftalık uygulamadan sonra, deney grubundaki çocuklar dört gruba ayrılmış ve her bir gruptaki çocuklar dört hafta boyunca dört farklı hikâyeden birini dinlemiştir. Kontrol grubundaki çocuklar da iki ayrı gruba ayrılmış ve dört hafta boyunca deney grubunda okunan dört hikâyeden ikisinin okunmasını dinlemiştir. Karakter imgelemiyile yapılan her bir hikâye anlatımının ve sadece hikâye okunmasının ardından her çocuk kavrama ve kelime haznesi bakımından test edilmiştir. Sonuçlar hikâyeyi karakter imgelemleri ile dinleyen çocukların kendisine sadece hikâye okunan çocuklara göre kelime haznelerinin anlamlı olarak arttığını göstermiştir. Hikâyeyi gözünde canlandırmayı içeren karakter imgelemi yapmak ya da sadece okumak arasında görülen bu değişim çocukların kız ya da erkek olmasına göre farklılaşmamıştır. Yani kız ya da erkek tüm çocuklar hikâyenin sadece

kendilerine okunması yerine karakter incelemeleri yapılarak gözünde canlandırdıkları halleriyle dinlediklerinde kelime haznelerinin çok daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Burada yer verilen masal ve hikâye anlatıcılığı odağında gerçekleştirilen araştırmaların sonucuna göre; masal anlatımları ile etkileşimli anlatılar ve okumaların çocukların dil becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Daha yakından ve detaylı incelendiğinde, yurt dışında yapılan çalışmaların, yurt içinde yapılan çalışmalara göre daha eski yıllara dayandığı anlaşılmaktadır. Ne var ki anlatıcılığın çocuklara olan katkısı daha uzun yıllardır ortaya konmuş olsa dahi yurt dışında yapılan çalışma sayısı da yurt içinde yapılan çalışmalar gibi oldukça sınırlıdır. Anlatıcılık genelinde ve masal anlatıcılığı özelinde; uygulamalar sırasındaki ritüellere, masalların seçimindeki odak noktasına, çocukların farklı gelişim alanlarına ya da becerilerine olan katkılarına göre çok daha farklı ve fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri yorumlanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desen türünde, ön test-son test kontrol gruplu desen şeklinde oluşturulmuştur. Deney düzeneği, tüm özellikleri açısından birbirleriyle eşleştirdiğimiz bir deney ile kontrol grubundan oluşmaktadır. Bu yöntemde denekler gruplara seçkisiz olarak atanmaktadır. Deney ve kontrol grupları deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkene yönelik ölçülürler. Ön test uygulamasının ardından deney grubuna değişimleme yapılırken kontrol grubuna yapılmaz. Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test sonuçları karşılaştırılarak deney grubuna yapılan işlemin bağımlı değişkene etkisinin olup olmadığı tespit edilmektedir (Büyüköztürk, 2016).

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırma evrenini, Edirne il merkezlerinde bulunan Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel, anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken içinde bulunulan Covid-19 pandemi süreci de düşünülerek uygun örnekleme modelinden yararlanılmıştır. Buna göre araştırmacının erişim kolaylığı olan, bünyesinde 48-60 aylık çocukların devam ettiği iki sınıfı bulunan ve yüz yüze eğitim devam ederken araştırmacının online olarak sınıfa bağlanarak projeksiyon yardımıyla masal anlatımının gerçekleştirilebileceği bir kurum belirlenmiştir. Belirlenen okulda 2020-21 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitime devam eden çocukların ailelerinden izin alınarak süreç başlatılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan çocuklar araştırma sürecine dahil edilmiştir. Her iki sınıfta da araştırmaya katılım izni vermeyen aile yahut katılmak istemeyen çocuk bulunmamaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan çocuklara dair demografik bilgiler tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Okula Devam Etme Süresi, Anne ve Baba Eğitim Durumu, ile Algılanan Aile Gelir Durumu Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Bilgiler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	7	35
	Erkek	13	65
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	12	60
	Bir Kardeş	6	30
	İki Kardeş	2	10
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	Bir Yıl	3	15
	İki Yıl	12	60
	Üç Yıl	5	25
Anne Eğitim Durumu	Lise	2	10
	Lisans	15	75
	Lisansüstü	3	15
Baba Eğitim Durumu	Lise	5	25
	Lisans	12	60
	Lisansüstü	3	15

	Üst	1	5
Algılanan Aile Gelir Durumu	Üst-Orta	18	90
	Orta	1	5
Toplam		20	100

Tablo 1'e göre, araştırmaya dahil edilen çocukların %35'inin (7) kız, %65'inin (13) ise erkek olduğu; çocukların %60'ının (12) tek çocuk olduğu, %30'unun (6) bir kardeşi, %10'unun (2) iki kardeşi olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitime devam etme süreleri incelendiğinde; çocukların %15'inin (3) bir yıl devam ettiği, %60'ının (12) iki yıl devam ettiği ve %25'inin (5) ise üç yıl devam ettiği tespit edilmiştir. Çocukların annelerinin %10'u (2) lise, %75'i lisans (15) ve %15'i (3) lisansüstü eğitim mezunudur. Babaların ise %25'i (5) lise, %60'ı lisans (12) ve %15'i (3) lisansüstü eğitim mezunudur. Son olarak aileler tarafından algılanan gelir durumu sorulduğunda ailelerin %5'inin (1) kendisini üst gelir grubunda, %90'ının (18) üst-orta gelir grubunda ve %5'inin (1) orta gelir grubunda olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş Ortalamaları

	Min	Max	m	Ss
Yaş (Ay)	50	60	56.050	3.691

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 20 çocuk arasında en küçük çocuğun 50 aylık, en büyük çocuğun 60 aylık olduğu ve yaş ortalamalarının m= 56.050 olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-babaların eğitim

durumu ve anne-babaların gelir düzeyine ilişkin bilgileri toplamak üzere oluşturulmuş kişisel bilgi formu ile Marmara Gelişim Testi Dil Gelişimi Alt Ölçeği (Oktay & Bilgin, 2002) kullanılarak toplanmıştır. Bununla birlikte araştırmada çocuklara online olarak toplam 6 adet masal anlatılmıştır. Verilerin toplanması sınıf öğretmenleri tarafından yapılan ölçek uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları çocuklara uygulanacak etkileşimli masal anlatımı uygulaması öncesi ve sonrasında kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk Demografik Bilgi Formu:

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-babaların eğitim durumu, mesleği ve aile gelir düzeyine ilişkin bilgileri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geçerliğinin sağlanması üzere uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir.

3.3.2. Marmara Gelişim Öleği:

Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerinin değerlendirilebilmesi ve takip edilebilmesi konusunda tüm gelişim alanlarında detaylı bilgi sunmayı hedefleyen ölçme aracı Oktay ve Bilgin (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, bedensel gelişim, özbakım becerileri, duygusal gelişim, sosyal gelişim, dil gelişimi ve zihinsel gelişim alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı yanıtlanan ifadelerin yer aldığı ölçme aracı hiç yapamaz ile her zaman yapar ifadeleri arasında yer alan 5’li likert tipinde tasarlanmıştır (Oktay ve Bilgin, 2002). Bu araştırmanın amacı doğrultusunda yalnızca Dil Gelişimi Alt Ölçeğinin kullanılması hedeflenmektedir. Bu gerekçeyle dil gelişimi alt ölçeğine dair güvenilirlik ve geçerlik bilgileri incelendiğinde; alt ölçeğin madde ayırt ediciliğinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu, iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısının .97 olduğu ve alt ölçek maddelerinin tamamının ölçeğin bütünüyle .01 düzeyinde anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir (Oktay ve Bilgin, 2002).

3.3.3. Etkileşimli Masal Anlatımı Uygulaması:

Etkileşimli masal anlatımı uygulaması okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine uygun, dünya edebi yazınından Türk kültürüne uygun olarak belirlenen toplam 8 adet masalı içermektedir. Ancak veri toplama sürecinde yaşanan pandemi koşulları gereği yalnızca 6 masal çocuklara etkileşimli olarak anlatılabilmektedir. Masalların seçiminde öncelikle araştırmacı tarafından dünya edebi yazını taranarak; çocukların gelişimlerine uygun, konu içeriği bakımından olumsuz öğeler içermeyen, kültürel adaptasyonu yapılabilecek bir masal havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen bu masallar arasından çocuklara uygunluğunu düşünülerek 10 tanesini belirlenmiş, masalların iskeletine bağlı kalarak masallar üzerinde düzenlemeler yapıp, masallar etkileşimli anlatıma uygun hale dönüştürülmüştür. Ardından belirlenen masallar 7 alan uzmanının (okul öncesi eğitim alanı öğretim üyeleri ile öğretmenler) görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda masallara son hali verilmiş, uygun görülmeyen iki masal programdan çıkarılmıştır. Kalan 8 masal Arı Kuşu Masalı, Köstebek Masalı, Hayvan Müzikacıları, Tırtıl Huppo, Pofuduk Tavşan, Sihirli Fırça, Yeşil Dev ve Bir Aslan Miyav Dedi Masalıdır. Masallar uzmanların da dönütleri doğrultusunda düzenlenmiş, Masalların içerisinden çocukların gelişimine uygun olmayan kelime ve öğeler çıkarılmıştır. (Yeşil Dev Masalında "Cin" yerine "Peri" motifi kullanılmıştır. Hayvan Müzikacıları Masalında "Haydut" kelimesi yerine "Hırsız" kelimesi kullanılmıştır vb.) Düzenlemenin ardından bu masallar şarkılar, sorular, ritim ve tekrarlarla etkileşimli hale dönüştürülmüştür. Araştırmacı/Uygulayıcı her masalı şarkı ve tekerlemelerle renklendirmiştir. Bu şarkı ve tekerlemeler masal anlatımı öncesi veya masal anlatımı esnasında def, kalimba, ukulele, marakas gibi müzik ve ritim aletleri eşliğinde çocuklarında katılımıyla gerçekleştirilmiştir. (Örneğin; Köstebek Masalı'nda köstebek ne zaman farklı bir hayvana dönüşmek istediğinde bir şarkı söyler. Ve o şarkısını söyler söylemez onu başka hayvana dönüştürecek olan peri yanında belirir.) Masal anlatımı esnasında çocuklara kısa ve net cevaplar verebilecekleri sorular sorulmuş, bu sayede çocukların bir yandan ilgi ve dikkatlerini masal üzerine

yoğunlaştırmaları, bir yandan da masalı içşelleştirmeleri sağlanmıştır. (Sihirli Fırça Masalında; ... Kız fırçasını almış eline, kocaman bir sofraya çizmiş. Çocuklara "neler varmış bu sofrada? diye sorulur. Alınan cevaplar masal anlatılırken söylenerek masal içine yerleştirilir.) Anlatıcı tarafından masal içine yerleştirilmiş olan ritim ve tekrarlar masal anlatımını daha renkli ve eğlenceli hale dönüştürmüştür. Bu ritim ve tekrarlar esnasında çocuklar anlatıcıya ritim çubukları veya vücut parküsyonu ile eşlik etmiştir. (Hayvan Müzikacıları Masalı; ...Uzun boylu adam yavaş yavaş yaklaşmış kapıya, cebinden anahtarını çıkarmış, dikkatlice kapıyı açmış. Trik, trak! Trik, trak! (Anlatıcı "trik" deyince, çocuklar "trak" der. Bu farklı ses tonlarıyla ve vurgulamalarıyla bir kaç kez tekrar edilir).

Masal Anlatımı esnasında masal halısı, masal çantası, anahtarlar, müzik aletleri, mumlar vb. materyallerden yararlanılmıştır. Bu materyallerle çocuklar beden ve ruhen masal yolculuğuna hazırlanmış, ilgi ve dikkatleri çekilmiştir. Çocuklara anlatılan masallardan birinin içeriği aşağıda paylaşılmıştır:

Örnek Masal

KÖSTEBEK MASALI

Bir varmış, bir yokmuş. Çok uzaklarda, kocaman bir ormanda, yerin tam altında bir köstebek yaşıyormuş. Bu köstebek, çok uzaklara gitmek, gezmek, yeni yerler görmek istiyormuş. Ama biliyorsunuz kii köstebeklerin gözleri iyi görmez.

Bay köstebek, her gün yerin altında, önce bir güzel çayını demlemiş, sonra kitabını açıp biraz okurmuş. Daha sonra da dışarıya bakıp, uzak diyarları görmek istemiş. Ama gözleri iyi görmediği için bu isteğini tam olarak gerçekleştirememiş. Bir gün yine böyle dışarıya bakarken, yakınlarda bir kartalın bir anda havalanıp uçtuğunu görmüş. "Ah" demiş. "Ne güzel. Keşke benim de böyle bu kartal gibi kanatlarım olsa da, uzak ülkelere gezebilsem" demiş.

Sonra başlamış bir şarkı söylemeye.

"Ah bir kartal olsam neler neler neler neler neler vermezdim. Ama ben bir köstebeğim yerin dibinde gezerim." (Şarkı çocuklarla beraber tekrar edilir.)

Bunu söyleyince, bir anda köstebeğin yanında bir peri belirivermiş. Ve ona,

"Sen köstebek, bir kartala mı dönüşmek istiyorsun" demiş.

Köstebek,

"Evet bir kartal olmak ve dünyaları uzak yerleri gezmek istiyorum" demiş.

Peri,

"Bu kolay ama emin misin kararından" demiş.

"Eminim" demiş köstebek. "Keşke bir kartal olsam onun gibi göklerde uçsam" demiş.

"Tamam o zaman" demiş peri ve köstebeğe bir büyü yapmış. "Okus pokus abra kadabra köstebek dönüşsün bir kartala." (Anlatıcı çocukların ellerinde sihirli bir değnek olduğunu düşünmelerini ister ve hep beraber sanki ellerinde sihirli bir çubuk varmış gibi yapılarak sihirli sözler tekrar edilir.)

O anda bizim köstebek kocaman bir kartala dönüşüvermiş. Kanatları upuzun, pençeleri keskin, gagası sivri olan bir kartal. Hemen kanat çırpıp gökyüzüne havalanıvermiş. (Çocuklardan ellerini yukarı doğru kanat gibi açarak kanat çırpma hareketi yapmaları istenir.) Bilirsiniz ki kartallar yüksekten uçarlar. En yükseklerde bütün dünyayı dolaşmış. Ormanlardan, şehirlerden, denizlerin üstünden geçmiş. Bütün uzak ülkelerde ne var ne yok hepsini görmüş. Bir süre sonra içinden "keşke bu gördüğüm gezdiğim yerleri birilerini anlatabilsem" demiş. Biliyorsunuz ki kartallar yüksekten uçuğu için oralara kimseler ulaşamazmış. Ve tek başlarına uçarlarmış.

Gökyüzünde uçup gezerken, bir ormanda sincapları görmüş bizim kartal. Sincaplar neşe içinde oyun oynuyormuş. "Ah" demiş. "Keşke ben de sincaplarla beraber olsam ve onlara bütün bu gördüklerimi anlatabilsem. Ama yalnızlıktan kime ne

anlatacağımı bilemiyorum." Ve o anda yine şarkısını söylemeye başlamış. "Ah bir sincap olsam, neler neler neler neler vermezdim. Ama ben bir kartalım. Böyle yalnız uçarım." (Şarkı çocuklarla beraber tekrar edilir.)

Bunu duyunca peri gene gelmiş kartalın yanına.

"Sen" demiş. "Eskinin Köstebeği yeninin kartalı, şimdi de sincap olmaya mı karar verdin?" demiş peri.

"Evet" demiş kartal. "Keşke bir sincap olsam da, gezdiğim tüm yerleri arkadaşlarıma anlatsam."

"İyi tamam" demiş peri. "Bu kez de sincap yapalım seni. Hokus pokus abra kadabra kartal dönüşsün bir sincaba". (Anlatıcı çocukların ellerinde sihirli bir değnek olduğunu düşünmelerini ister ve hep beraber sanki ellerinde sihirli bir çubuk varmış gibi yapılarak sihirli sözler tekrar edilir.)

Bizimki bu defa da sincap olmuş. Ağaçtan ağaca, daldan dala atlamış. Bütün bildiklerini, gezip gördüğü yerleri tek tek anlatmış arkadaşlarına. Çok ama çok mutluymuş arkadaşlarıyla.

Ama bir gün gene ormanda atlarken daldan dala, bir kükreme sesi duymuşlar. Öyle bir kükreme ki, yeri göğü titretiyor. (Çocuklara bu sesin neye ait olabileceği sorulur.) Bu kükreyen aslanmış. Kükreme sesini duyunca, bütün sincaplar gibi bizimki de ne yapacağını bilememiş. Zavallı sincaplar öyle korkmuşlar, öyle korkmuşlar kiii.... hepsi sağa sola kaçışmışlar. Ortalıkta hiç kimse kalmamış. Bizim ki de korkudan hemen bir ağacın arkasına saklanmış. Korkudan kalbi öyle hızlı, öyle hızlı atıyormuş ki yerinden çıkıverecek gibiymiş adeta. Ağacın arkasında tir tir titrerken, ne yapacağını bilememiş. Olduğu yerde nefesini bile tutup, sessizce aslanın gitmesini beklemiş.

Aslan gittikten sonra hemen arkadaşlarının yanına gelmiş.

"Arkadaşlar bu ormanda siz hep böyle korkuyla mı yaşıyorsunuz? Her aslan geldiğinde kaçıyor musunuz bir ağacın arkasına?" demiş.

Sincaplar,

"Tabi ya, biz hep böyle korkuyla yaşıyoruz. Sadece aslan değil ki çakal, Şahin, sırtlan, ne varsa.., Hepsi bizim için tehlikeli. Korkudan vallahi ne yapacağımızı bilemiyoruz" demişler.

Bizimkinin canı sıkılmış bu işe.

"Böyle korkuyla yaşanır mı canım" demiş. "Ben cesurca yaşamak istiyorum. Ormanda gönlümün çektiğince dolaşmak istiyorum. Keşke ben de bir aslan olsaydım da korkusuzca dolaşaydım ormanda" demiş.

Ve başlamış gene şarkısını söylemeye.

"Ah bir aslan olsam neler neler neler neler vermezdim. Ama ben bir sincabım. Korku ile yaşarım." (Şarkı çocuklarla beraber tekrar edilir.)

Bunu duyunca peri öfleye püfleye gelmiş.

"Gene mi sen yahu" demiş. Peri. "Bu sefer ne olmak istiyorsun? Yoksa bir aslan mı?"

"Evet" demiş bizimki. "Aslan olmak istiyorum. Ormanda korkusuzca dolaşmak istiyorum" demiş.

Peri,

"Peki" demiş. "O zaman seni bir aslında dönüştüreceğim. Okus pokus abra kadabra sincap dönüşsün bir aslana." (Sihirli sözler çocuklarla beraber tekrar edilir.)

Bizimki o anda kocaman yeleleri olan aslana dönüşmüş ve başlamış ormanda korkusuzca dolaşmaya. Bir kükredi mi, ne varsa kaçıyormuş onun önünden. (Çocuklarla 1-2-3 diye sayıp, üç denildiğinde aynı anda aslan gibi kükremeleri istenir.) Ormanda kasım kasım kasılarak cesurca yürüyormuş.

Gene bir gün böyle ormanda kasım kasım kasılarak ve kükreyerek gezinirken, avcının kazmış olduğu derin bir çukuru fark etmemiş. Pat diye basmış, cup diye düşmüş

çukurun dibine. Bir sıçramış çıkamamış, iki sıçramış çıkamamış, üç, dört, beş derken bunun böyle olmayacağını anlamış. Tırmanmaya çalışmış, gene olmamış. "Birazdan avcı gelecek eyvah ben ne yapacağım" diye kara kara düşünmeye başlamış. "Bu delikten nasıl çıkacağım" demiş.

Eskiden köstebek olduğunu hatırlamış ve toprağı kazmaya çalışmış. Ama pek başarılı olamamış. Eskisi gibi hızlı hızlı kazamıyormuş çünkü pençeleri buna hiç uygun değilmiş. Bağırır, çağırır, yardım istemiş ama ormandaki hiçbir hayvan ona yardım etmeye gelmemiş. Çünkü hepsini kükreye kükreye öyle korkutmuş ki hiç biri gelmemiş onu kurtarmaya. Ne yapsam ne etsem derken...

"Ah keşke eskisi gibi köstebek olsaydım da evimin yolunu tutsaydım" demiş. Ve başlamış gene şarkısını söylemeye "Ah bir köstebek olsam neler neler neler neler vermezdim. Ama ben bir aslanım kuyularda kalmışım." (Şarkı çocuklarla beraber tekrar edilir.) Bunu duyunca peri artık somurta somurta gelmiş.

"Gene mi sen yahu" demiş. "Bu sefer ne olmak istiyorsun."

Bizimki "köstebek olmak istiyorum. Taaa en başta neysem, ona dönüşmek istiyorum" demiş.

Peri bunu duyunca şaşırmış.

"Tamam ama emin misin bu kararından? Eğer seni en baştaki gibi köstebeğe çevirirsem bir daha hiçbir şeye dönüşemezsin" demiş.

"Eminim" demiş bizimki. "Hiç bu kadar emin olmamıştım. Toprağımın altında güven içinde yaşayıp gitmek istiyorum. Bütün bu maceralar bana yetti doğrusu. Eski huzurlu ve güvenli hayatıma dönmek istiyorum" demiş.

Bunun üzerine peri tekrar ve son kez sihirli sözlerini söylemiş. "Hokus pokus abra kadabra aslan dönüşün köstebeğe." (Sihirli sözler çocuklarla beraber söylenir.)

O anda bizimkisi dönmüş eski haline. Avcının adımları pat pat duyulurken ormanın ta öbür tarafından, köstebek pıtır pıtır, hızlı hızlı toprağı kazarak yuvasına geri

dönmüş. (Çocuklarla beraber kazma hareketi canlandırılır.) Öyle rahatlamış öyle rahatlamış ki çayını demlemiş, gözlüğünü takmış, kitabını okumuş, huzurla çayını yudumlamış. Eveet nerede kalmıştık? İşte orada uyuyakalmış.

O sırada gök yarılmış ve gökten üç koca kırmızı elma düşmüş. Elmanın bir masalı anlatan masalcının başına, (Anlatıcı gökten düşen elmayı tutar ve ısırır.) elmanın ikincisi masal dinleyen çocukların başına, (Anlatıcı hayali olarak fırlatacağı elmaları tutmak için çocukların hazır beklemesini ve elmayı tutanların elmalarını hart diye ısırmasını söyler. Her çocuğa hayali elmalar fırlatılır.) elmanın üçüncüsü ise köstebeğin başına düşmüş.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okulun yöneticisi ve öğretmenleri ile görüşülüp araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından deney ve kontrol grubunu oluşturacak çocukların ailelerine araştırma hakkında bilgi verilerek, onayları alınmıştır. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ailelerin çocuklarına da yapılacak çalışma (masal anlatımı) hakkında bilgi verilmiş ve çocukların da katılım rızası alınmıştır. Böylelikle çocuklarla yapılan ön test uygulamalarının ardından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Hazırlanan etkileşimli masal anlatımı uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı Mart-Nisan ayları arasında toplam 6 hafta süresince, haftada birer masal olmak üzere online olarak gerçekleştirilmiştir.

Program uygulaması öncesinde Marmara Gelişim Testi Dil Gelişimi Alt Ölçeği sınıf öğretmenleri tarafından 1 hafta içerisinde çocuklar için doldurulmuştur. Etkileşimli masal anlatımı uygulaması öncesinde araştırmacı deney ve kontrol grubu sınıf öğretmenleri ile görüşerek her iki grubun öğretmeninden günlük eğitim akışlarında aynı etkinlikleri uygulamalarını rica etmiştir. Böylelikle deney grubuna yapılan etkileşimli masal anlatımı uygulaması dışında okuldaki etkinlik uygulamalarının benzerliği sağlanmıştır.

Çocuklara yapılan etkileşimli masal anlatımı uygulamasının etkililiğini etkileyebileceği düşünülen bir başka karıştırıcı değişken olarak ailelerin yaptığı uygulamaları kontrol edebilmek içinse ailelerle bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda ailelerden araştırmada masal anlatımı yapılacak süre boyunca çocuklarına öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları olarak gönderdiği hikaye okuma, anlatımı ya da masal anlatımı uygulamalarının dışında yaptıkları çalışmaları not almaları istenmiştir. Aileler haftalık olarak yaptıkları okuma-anlatım çalışmalarını sınıf öğretmenlerine iletmiş ve araştırmacı da sınıf öğretmenlerinden haftalık olarak teslim alarak gerekli incelemeleri yapmıştır. Buna göre her iki grubun da öğretmenlerinin talep ettiği aile katılım çalışmaları dışında ailelerin araştırma süreci boyunca çocuklarına benzer sayıda okuma-anlatımlar yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından çocuklarla gerçekleştirilen etkileşimli masal anlatımı uygulaması süresince masallar çocuklara online anlatılmıştır. Çevrimiçi gerçekleştirilen anlatım sürecinde çocuklar öğretmenleri ve arkadaşlarıyla birlikte okullarında olup; araştırmacı büyük bir ekrana projeksiyon vasıtasıyla yansıtılan görüntüsü ile canlı bağlanarak masal anlatımını gerçekleştirmiştir. Her masal anlatımı uygulaması 25-30 dk arası sürmüştür. Her masal uygulamasına başlarken, çocuklarla Ayegül Dede' ye ait olan "masal saati" şarkısı söylenerek çocukların masal dinleme düzenine geçmesi sağlanmıştır. Anlatımlarda süre kavramını çocuklara kazandırabilmek için mumlardan yararlanılmıştır. Masala başlarken mumun boyunun ölçüsü alındıktan sonra yakılmış, masal bitiminde çocuklarında üfleyerek eşlik etmesiyle söndürülmüştür. Masal anlatımı sona erdiğinde mumun ölçüsü yeniden alınarak kaç santimetre uzunluğunda masal dinledikleri ve tüm anlatımlar sonunda kaç mum boyu masal dinledikleri çocuklara gösterilmiştir. Her masal anlatımında farklı tekerlemelerle masal anlatımına başlanmış, masal anahtarlarıyla masal dünyasına girilmiş, masal bitip, gökten elmalar düşüncede gene aynı masal anahtarı yardımıyla masal dünyasından hep beraber çıkılmıştır. Her uygulamada bu ritüeller tekrarlanmıştır. Bir sonraki masal yolculuğunda buluşmak üzere çocuklarla vedalaşılmıştır.

Araştırmada belirlenen 8 masal arasından uygulama sürecinde yaşanan pandemi nedeniyle yalnızca 6 tanesi çocuklara anlatılabilmektedir. Uygulama süreci devam ederken, kurumdaki öğretmen ve öğrencilerin bir kaçında korana vakasına rastlanmış ve kurum karantina kapsamınca eğitim ve öğretime ara vermiştir. Kurumun aralıksız açık kaldığı süre içerisinde ancak 6 masal uygulaması gerçekleştirilebilmiştir. Çocuklara anlatılan bu masallar: Hayvan Müzikacıları, Tırtıl Huppo, Pofuduk Tavşan, Sihirli Fırça, Yeşil Dev ve Bir Aslan Miyav Dedi Masalıdır.

Altı haftalık uygulama süresi sonunda sınıf öğretmenleri tarafından Marmara Gelişim Testi Dil Gelişimi Alt Ölçeği son testleri her iki grupta yer alan çocuklar için de doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından kişisel bilgi formu ise aileler tarafından doldurulmuştur. Hem öğretmenler hem de aileler her bir veri toplama sürecini bir hafta içinde tamamlamışlardır. Veri toplama süreci sonunda katılımcı çocuklara, ailelere ve öğretmenlerine teşekkür edilmiştir. Araştırma uygulamaları tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından kontrol grubunda yer alan çocuklara yönelik olarak etkileşimli masal anlatımı uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sırasında çocuklarla gerçekleştirilen çevrimiçi etkileşimli masal anlatımları sırasında çocuklardan gelen geri bildirimlerde sürece mutlulukla katıldıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Etkileşimli masal anlatımı süresi boyunca çocukların tamamının süreci dikkatleri dağılmadan, ilgiyle takip ettikleri deneyimlenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenin paylaştığı gözlemlere göre çocuklar etkileşimli masal anlatıcısını uygulaması zamanı geldiğinde katılım gösterecekleri alana coşkuyla gitmekte, yemek zamanları ya da oyun zamanı gibi özgün olarak geçirdikleri vakitlerde masallar hakkında sohbet etmektedirler. Oyunlarında masal karakterlerine yer vererek gülüşerek eğlenen çocukların zaman zaman masallardaki olaylara ya da karakterlere benzer durum ya da içerikleri kendi oyunlarında ya da diyaloglarında ürettiklerini paylaşmışlardır. Bu süreçte ailelerden gelen en önemli geri bildirimlerden biri ise bir çocuğun annesine “Biliyor musun? Ben ... öğretmenimin anlattığı masalı dinlerken aslında görüyorum” demesidir. Çocuğun bu yorumu

etkileşimli masal anlatımı sırasında odaklanarak sürece içtenlikle dahil olduğunu ve anlatılanları gözünde canlandırarak hayal gücünü etkili olarak kullandığının ifadesidir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma sonucu elde edilen veriler uygun bir istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistik yöntemleri ile fark testlerinden faydalanılmıştır. Bu aşamada öncelikle verilerin dağılımı incelenmiş ancak gerek yapılan normallik testlerinde $p < .05$ olması gerekse sayının 30'dan az olması nedeniyle dağılımın normal olmadığı kabul edilerek non parametrik testlerden faydalanılmıştır.

4. BULGULAR

Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil becerilerine etkisini incelemeyi hedefleyen araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının araştırma başlangıcındaki dil gelişimleri değerlendirilmiştir. Verilerin dağılımı incelenerek homojen dağılım göstermediği bulunmuştur. Yapılan ilişkisiz örneklemeler için fark testinden (Mann Whitney U) elde edilen sonuçlar tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden alınan ön test puan ortalamalarının grup değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Dil Gelişimi	Deney	10	12,95	129,50	25,500	-1,853	.064
	Kontrol	10	8,05	80,50			
Toplam		20					

Tablo 3'e göre Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt testi ön test ortalama puanlarının gruplara göre deney ya da kontrol grubu bakımından farklılık göstermediği belirlenmiştir ($U=25,500$, $p>0.05$). Buna göre ön test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında dil gelişimleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı yani benzeşik bir düzeyde oldukları söylenebilir.

Araştırmada deney grubunda yer alan çocuklarla gerçekleştirilen etkileşimli masal anlatımı uygulamasının ardından deney ve kontrol gruplarının dil gelişimleri yeniden değerlendirilmiştir (son test uygulaması). Yapılan ilişkisiz örneklemeler için fark testinden (Mann Whitney U) elde edilen sonuçlar tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden alınan son test puan ortalamalarının grup değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Dil Gelişimi	Deney	10	13,30	133,00	22,000	-2,122	.034*
	Kontrol	10	7,70	77,00			
	Toplam	20					

Tablo 4'e göre Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt testi son test ortalama puanlarının gruplara göre deney ve kontrol grubu bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=22,000$, $p<0.05$). Buna göre son test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında dil gelişimleri bakımından anlamlı bir farklılık olduğu yani etkileşimli masal anlatımına katılan çocukların katılmayanlara göre dil gelişimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında altı hafta süresince araştırmacı tarafından gerçekleştirilen etkileşimli masal anlatımı sonrasında deney grubunun ön testten son teste olan dil gelişimini değerlendirmek üzere ilişkili örneklemeler için fark testi (Wilcoxon) uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Deney grubunda yer alan çocukların etkileşimli masal anlatımı uygulaması süreci öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları ön ve son test puan ortalamalarının değişimine göre Wilcoxon sonuçları

	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
--	---------	---	--------------------	-----------------	---	---

Dil Gelişimi	Negatif	0	.00	.00		
	sıralar					
	Pozitif	10	5,50	55,00	-2,803	.005*
	sıralar					
Son Test Puanı	Eşit	0				
Ön Test Puanı	Toplam	10				

*p<.05

Tablo 5'e göre deney grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2,803$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde, belirlenen farkın pozitif sıralar, başka bir ifadeyle son test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre deney grubunda yer alan ve etkileşimli masal anlatımı uygulamalarına katılanların dil gelişimleri bakımından son testte, ön teste kıyasla belirgin bir ilerleme kaydettikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında sınıflarında rutin olarak MEB programı uygulanan ancak araştırmacı tarafından herhangi bir özel çalışma gerçekleştirilmeyen kontrol grubunun ön testten son teste olan süreçte dil gelişimini değerlendirmek üzere ilişkili örneklem için fark testi (Wilcoxon) uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Kontrol grubunda yer alan çocukların etkileşimli masal anlatımı uygulaması süreci öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Ölçeği Dil Gelişimi alt ölçeğinden aldıkları ön ve son test puan ortalamalarının değişimine göre Wilcoxon sonuçları

	Sıralar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Dil	Negatif	0	.00	.00	-2,805	.005*

Gelişimi	sıralar			
Son Test Puanı	Pozitif	10	5,50	55,00
Ön Test Puanı	Eşit	0		
	Toplam	10		

Tablo 6'ya göre kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ($z=-2,805$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları incelendiğinde, belirlenen farkın pozitif sıralar, başka bir ifadeyle son test puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre kontrol grubunda yer alan çocukların dil gelişimleri bakımından son testte, ön teste kıyasla belirgin bir ilerleme gösterdikleri anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil becerilerinde meydana getirdiği farklılığı incelemeyi amaçlayan araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; dil gelişiminde benzer seviyede olan çocuklardan masal anlatımı uygulamasına katılanların dil gelişimlerinin katılmayanlara göre daha fazla ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmada elde edilen ilk sonuç araştırmaya katılan tüm çocukların etkileşimli masal anlatımı uygulaması öncesinde benzer dil gelişim düzeyinde olmasıdır. Bu, araştırma için istendik bir durumdur. Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının ardından ise uygulamaya katılan çocukların dil gelişimlerinin katılmayanlara göre önemli ilerlemeler gösterdiği belirlenmiştir. Bu da etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimlerine olan katkısını vurgulamaktadır. Son olarak araştırma amacı doğrultusunda yapılan incelemelerde etkileşimli masal anlatımı uygulamasına katılmayan çocukların da araştırma sürecinde yapılan değerlendirmelere göre dil gelişimlerinde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Bu durumun gelişimin doğası gereği olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıflarda yaptığı benzer etkinlikler ile ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği benzer sayıdaki okuma ve anlatımların çocukların dil gelişimlerini desteklemede etkili olduğunun da bir göstergesi niteliğindedir.

Sonuç olarak etkileşimli masal anlatımı uygulamasına katılan çocukların katılmayanlara göre dil gelişimlerinde daha fazla ilerlemeler göstermesi ise; altı hafta gibi kısa bir sürede dahi, sınıflarında yüz yüze eğitime devam eden çocukların sınıflarına çevrimiçi olarak bağlanan araştırmacının gerçekleştirdiği etkileşimli masal anlatımlarının çocukların dil gelişimlerine sağladığı katkıyı göz önüne sermektedir.

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanları için kritik bir önem arz eder. Erken çocukluk yılları çocuğun ileriki yaşantısını etkilemektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin kalitesi çocukların öğrenmesi için önemlidir ve çocukların öğrenmesini desteklemek için çok değerlidir. Bu bağlamda çocuklar her bir gelişim alanı bakımından

ne kadar çok desteklenirlerse; gelişimleri o kadar yolunda ilerleyerek onların öğrenme potansiyellerini açığa çıkarır. Bu da onların gelecekteki yaşamları için önemlidir (Brodin & Renblad 2015; Kıldan, 2010). Nitekim bu dil gelişimi için de böyledir. Zengin sözlü dil edinimi için sosyal bağlam çok kritik olduğundan ailelere ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Brodin & Renblad 2020). Bu nedenle masallar dili geliştiren bir araç olarak okul öncesi eğitimde hem aileler hem de öğretmenler tarafından kullanılmalıdır.

Masallar çocukların gelişimi için oldukça faydalıdır (VisikoKnox & Johnson, 2016). Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin kazanılması, bilhassa konuşma ve dinleme gibi alt dil yetilerinin gelişmesinde mutlaka masallardan faydalanmak gerekir (Karatay, 2007). Masal dinleyen çocuklar, karşılına çıkan zorluklarla ve sorunlarla daha rahat başeder ve kendilerini daha iyi ifade ederler (VisikoKnox & Johnson, 2016). Hayalgücü ve yaratıcılığını geliştiren, etik-kültürel-ahlaki değerleri aktaran, kelime hazinesini arttırarak ifade gücünü geliştiren masallar hem evde hem de okulda kullanılmalı ve masal anlatımı konusunda aileler ve öğretmenler teşvik edilmelidir (Rahman, 2017). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı da masalların çocuk gelişimindeki olumlu etkilerini göz ardı etmemiş ve bu konuda proje ve çalışmalar yürütmüştür. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu iş birliği ile hayata geçirdikleri "Anadolu Masalları Projesi" bu kapsamda yapılan çalışmalardan biridir. Anadolu Masalları Projesi' kapsamında alan uzmanları tarafından belirlenen 80 anadolu masalı çocukların gelişimine uygun olarak yeniden derlenmiş ve çocukların istifadesine sunulmuştur. Güzel sanatlar lisesi öğrencileri tarafından masallar resimlenmiş ve bu resimler sergilenmiştir. Ayrıca 15 bin öğretmene 'Masal Anlatıcılığı' eğitimi verilmiştir (Türk Ve Dünya Çocukları İçin Anadolu Masalları, 2020). Gerçekleştirilen bu uygulamalara dair henüz resmi bir rapor yayımlanmasa da bu eğitimi almış öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde çocukların masal anlatımı saatlerine heyecanla ve istekle katıldıkları, oyunlarında masal anlatımlarına yer verdikleri ve bu süreçlerin dil gelişimlerinin yanı sıra sosyal gelişimlerini de etkilediğini gözlemledikleri öğrenilmiştir.

Çocukların dil gelişimlerinde masalların yanı sıra hikayelerin de anlatı sanatı olarak önemli katkıları vardır. Hidayati (2019) dil becerilerini geliştirme sürecinde hikaye anlatımı ile çocuklara ahlaki değerleri aşılama arasındaki ilişkiyi tartışan bir literatür çalışmasında, hikaye anlatıcılığının bir araç olarak kullanılmasının çocuklar üzerinde etkili bir unsur olduğu sonucuna varır. Erken yaşlardan itibaren masallar, hikayeler dinleyen ve anlatan çocukların dil duyguları (dil bakımından doğruyu ve güzeli seçebilmek), erken okuryazarlık becerileri ve sözel bellek kapasiteleri gelişir (Wilkes, 2018). Vaahtoranta, Lenhart ve Suggate (2019) çalışmalarında, etkileşimli ayrıntılı öykü anlatımı tekniği geliştirmişlerdir. Bu teknikte çocuklarla yapılan etkileşimli öykü anlatımına ek olarak çocuklar aktif hikaye anlatıcıları olarak da sürece dahil edilmişlerdir. Çocukların hem etkileşimli öykü anlatımıyla hem de aktif olarak hikayeyi anlatan kişiler olarak yer aldığı bu uygulama nihayetinde kelime dağarcığı, alıcı dil ve ifade edici dil üzerindeki etkisini ölçmek için okul öncesi çocuklarla bir haftalık uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar, alıcı ve ifade edici hedef sözcük dağarcığı, öykü belleği ve öykü oturumları sırasında çocukların davranışlarının incelenmesiyle; etkileyici hedef sözcükler bakımından hem etkileşimli ayrıntılı öykü anlatma grubu hem de ayrıntılı öykü anlatma grubunda yalnızca sesli okuma yapılan gruba göre daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Yani yalnızca okumak yerine etkileşimli okumak ve etkileşimli okumaya hikayeyi çocukların anlatmasını eklemek onların bu süreçteki kazanımlarını arttırmaktadır. Ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmacılar bu durumun uygulama süresinin yalnızca bir hafta olmasından kaynaklanmış olabileceğini ifade ederken bu kadar kısa sürede dahi olsa ilerlemeler görüldüğünün altını da çizmektedir.

Wright ve Dunsmuir (2019) de araştırmalarında, 10 hafta boyunca haftada 4 gün okulda bir öğretmen tarafından hikaye anlatılmasının 6 ve 7 yaşındaki çocukların sözlü dil, yazı dili ve benlik algısında iyileşmelere yol açıp açmayacağını araştırmıştır. Araştırma sürecini yarı deneysel yöntemle yürüten araştırmacılar; deney gruplarından birine hikaye anlatırken, diğer deney grubuna hikayeler okumuşlardır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunmamışlardır. Araştırma sonucuna göre; hikaye

anlatımı yapılan grubun, hem hikayeleri okuma grubuna hem de kontrol grubuna yani hiçbir özel uygulama yapılmayan gruba göre önemli ölçüde başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu başarı daha uzun hikayeleri yeniden anlatmada ve çok daha geniş bir kelime hazinesine sahip olma biçiminde kendini göstermiştir. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde kendisine hikaye okunan çocukların sözel kelime bilgilerinin hiçbir uygulama yapılmayan gruba göre önemli derecede daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Benzer şekilde Brodin ve Renblad (2020) sesli okuma ve hikaye anlatmanın çocukların konuşma ve dil gelişimini desteklemek için kullanılıp kullanılamayacağını araştırdıkları çalışmalarında; 573 anaokulu öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. 2012 ve 2013 yılları arasında süren boylamsal araştırma sonucunda; hikaye okumanın ve anlatımının çocuk gelişimi için pedagojik bir araç olabileceğine ancak bunun gerçekleşmesi için öğretmenlerin okuma ve anlatımları iyi düşünülmüş bir strateji ile yapmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Hikaye, masal anlatımları ve okumalarının çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkileri yadsınamaz. Bu etkiyi daha güçlü kılmada anlatıcının payı büyüktür. Masal anlatıcısı anlatım esnasında dili iyi ve düzgün kullanmalıdır (Yücel, 2005). Hikaye okumanın ya da anlatımının çocuk gelişiminde etkili bir pedagojik bir araç işlev yapabilmesi, anlatıcının bu süreci okuma yahut anlatımları planlarken önceden üzerine düşünülmüş ve iyi planlanmış bir yol izlemeleri gereklidir (Brodin ve Renblad, 2020). Bu bağlamda mevcut araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çevrimiçi etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkililiği; anlatım sürecinin iyi planlanmış, üzerine düşünülerek etkili olarak gerçekleşmesi için düzenlemeler yapılmış bir süreç olduğunun göstergesidir. Masal anlatımı esnasında anlatıcı düz anlatı yerine, çocukların mümkün mertebe anlatıma dahil edildiği etkileşimli (interaktif) anlatım bu sürecin ilk ve en önemli basamağıdır.

Mevcut araştırmada çevrimiçi olarak gerçekleştirilen etkileşimli masal anlatımı uygulamasının benzer bir örneğine literatürde rastlanmamıştır. Etkileşim kurmanının doğasında yüz yüze olmanın getirdiği avantajlar gereği böylesi bir uygulama ile karşılaşılmadığı düşünülmektedir. Ancak yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarla

yüz yüze olmadan kurulan etkileşimle dahi çocuklara yapılan masal anlatıcılığının ne denli faydalı olduğu ortaya konmuştur. Madalyonun diğer yüzü olarak, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarla yapılabilecek çalışmalara dair önerilerin incelendiği bir araştırmada da öğretmenler çocuklara hikaye okuma-anlatma çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Aral ve Kadan, 2021).

Yalnızca erken yıllarda değil, ilkokul yıllarında da masallar dinlemek, okumak çocuklar için önemlidir. Bilgi-Yıldız ve Savaş (2019) ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada masal anlatımının çocukların dinleme ve anlama becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Çetinkaya ve Sönmez (2019) de ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında masal anlatımının çocukların dil becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Yemenici (2019) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı yarı deneysel çalışmada, deney grubu öğrencilerine farklı dinleme stratejileri ile masal anlatımı gerçekleştirmiş ve uygulama sonucunda deney grubunun dinlediğini anlama puanının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Öztürk ve Duran'ın (2018) çalışması da etkileşimli anlatı ile düz anlatı tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki verimliliğini karşılaştıran yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarında, etkileşimli masal anlatımı yapılan öğrencilerin dinleme becerilerinin diğer gruba göre çok daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre masalların çocuklara dilin inceliklerini sunan eşsiz bir kaynak olduğunu söylemek mümkündür (Aday ve Akçalan, 2018).

Arıcı ve Bayındır (2015) ise sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin sınıflarında masalları öğretim aracı olarak kullanıp kullanmadıkları, şayet kullanıyorlarsa ne sıklıkla kullandıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verilerine göre, öğretmenlerin yarısından fazlası masalı bir öğretim aracı olarak kullandığını belirtmiştir. Fakat masal kullanım düzeyi oldukça sınırlı sayıda yetersiz ve düzensiz kullanımlardır. Benzer şekilde Türkben'in (2018) ve Şahin'in (2011) öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmalarında çocukları bir çok yönden desteleleyen masalların ana dil eğitiminde hem öğretmenler hem de anne babalar tarafından kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda

masalların okul öncesi ve ilkokul yıllarında dil becerileri üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; etkileşimli masal anlatımının, dil becerileri üzerinde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Çocukları dil becerileri haricinde de bir çok gelişimsel yönden destekleyen masallar hem anne babalar hem de öğretmenler tarafından çocuklara sunulmalıdır. Eğitimin her kademesinde bir öğretim aracı olarak etkileşimli masal anlatımı uygulamalarından yararlanılmalıdır.

6. ÖNERİLER

Araştırmada etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimlerine olan katkısı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı öneriler bu bölümde sunulmuştur. Bunlar;

- Araştırmada etkililiği ortaya konmuş olan etkileşimli masal anlatımı uygulamasının araştırmada belirtilen çocuğa uygunluk esaslarına dikkat edilerek öğretmenlerce çocuklarla sınıflarda gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Mevcut çalışmada 8 hafta olarak planlanan ancak pandemi nedeniyle yalnızca 6 hafta olarak uygulanabilen etkileşimli masal anlatımı uygulamalarının daha uzun sürelerle gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada pandemi koşulları nedeniyle çevrimiçi olarak yapılan etkileşimli masal anlatıları, başka bir araştırmada yüz yüze yapılabilir.
- Çevrimiçi masal anlatımı ile çocukların dil becerilerine katkı sağlayabildiğimizi gördüğümüz bu çalışma baz alınarak, bu tarz çevrimiçi uygulamalar daha fazla çocuğa ulaşabilmek için yaygınlaştırılabilir.
- Çocukların etkileşimli masal anlatımı uygulamalarına dair görüşleri incelenebilir.
- Çocuklara yönelik yapılan masal anlatımı uygulamalarına dair çocukların farklı gelişim alanlarındaki ilerlemeleri incelenebilir.
- Etkileşimli masal anlatımı uygulamalarına dair çocuk görüşlerinin yanı sıra ebeveyn görüşleri ve öğretmen görüşleri de ele alınarak birlikte değerlendirilebilir.

- Etkileşimli Masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine ek olarak hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisine olan katkısı da değerlendirilebilir.
- Etkileşimli Masal anlatımı uygulamaları sonrası destek etkinliklere yer verilebilir.



KAYNAKÇA

- Aday, E. ve Akçaalan, H. (2018). Masallari Yeniden İşlevsel Kilmak:“Masal Evi” Projesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 237-246.
- Akal, A. (2000). Sevgili Masallara Ciddi Bir Bakış. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları*.
- Akgün, N. (2017). Sıfatların Öğretiminde Masal/Hikâye Anlatım Yönteminin Etkisi. *International Journal of Languages' Education*, 5(353), 662-671. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1816>
- Akın, E., ve Narin, A. (2020). Birleştirilmiş Sınıflarda Müzikle Zenginleştirilmiş Masalın Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 45-60.
- Ambridge, B., Pine, J. M., Rowland, C. F., ve Chang, F. (2012). The roles of verb semantics, entrenchment, and morphophonology in the retreat from dative argument-structure overgeneralization errors. *Language*, 88(1), 45-81. <https://doi.org/10.1353/lan.2012.0000>
- Anderson, R. C., Shirey, L. L., Wilson, P. T., ve Fielding, L. G. (1987). Chapter 12: Interestingness of Children's Reading Material. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Volume 3: Conative and affective process analyses* (pp. 287-299). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Problemlerin İncelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Arıcı, A. F. (2004). Tür Özellikleri ve Tarihlerine Göre Türk ve Dünya Masalları. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 159-169.

- Arıcı, A. F. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Masalların Kullanımı. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Cilt: 7 Sayı: 20
- Arıcı, A. F., ve Bayındır, N. (2015). Masalların Öğretim Aracı Olarak Kullanılması Üzerine Bir Araştırma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (15).
- Asutay, H. (2013). Çocuk Yazınının Fantastik Dünyası: Masallar. *Turkish Studies*, 8(13), 265-278.
- Atta-Alla, M. (2012). Integrating language skills through storytelling. *English Language Teaching*, 5(12), 1-13. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p1>
- Battle-Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., ve Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173-178. <https://doi.org/10.1023/b:ecej.0000048969.91442.36>
- Bernhardt, B. H., ve Stemberger, J. P. (1998). Handbook of phonological development from the perspective of constraint-based nonlinear phonology (1st ed.). Emerald Group Publishing Limited.
- Bilgiç, D. D. (2019). Okul Öncesi Çocukların Hikâye Kurgulamaları ve Kurgusal Hikayelerde Gösterimsel Terim Kullanımları [Unpublished doctoral dissertation]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bilgiç-Yıldız, A. ve Savaş, B. (2019). Ezop Masallarının Dinleme Becerisine Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)* 3(2), 185-208.
- Biliş. (2021). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Bolinger, D. (2002). Aspects of language (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Bottigheimer, R. B. (2004). Fairy tales and folk tales. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed., Vol. 1, pp. 261-274). Routledge.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, SYI: 1, ss: 31-40
- Brent, M. R., ve Siskind, J. M. (2001). The role of exposure to isolated words in early vocabulary development. *Cognition*, 81(2), B33-B44. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(01\)00122-6](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(01)00122-6)
- Brewer, D. (2003). The Interpretation of Fairy Tales. In H. R. Davidson, H. E. Davidson, & A. Chaudhri (Eds.), *A companion to the fairy tale* (pp. 15-37). Boydell & Brewer.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00658.x>
- Buchoff, R. (1996). Riddles: Fun with Language across the Curriculum. *The Reading Teacher*, 49(8), 666-668.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel Desenler (Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brodin, J., ve Renblad, K. (2015). Perspektiv på kvalitet i förskolan [Perspectives on quality in preschool]. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J., ve Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205-2213.
- Calmenson, S. (1989). *What am I?: Very first riddles*. Harper & Row.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and education*. Holt, Rinehart and Winston.

- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/s0140525x00001515>
- Coles, M., ve Hall, C. (1999). *Children's reading choices* (1st ed.). Routledge.
- Collins, T., Mulholland, P., Bradbury, D., ve Zdrahal, Z. (2003). "Methodology and tools to support storytelling in cultural heritage forums,". In 14th international workshop on database and expert systems applications, 2003. Proceedings (pp. 105-109). <https://doi.org/10.1109/DEXA.2003.1232006>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., ve Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>
- Cook, V. J. (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, 6(1), 2-18. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.2>
- Çetinkaya, F. Ç., ve Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297-308.
- Çevik-Azazi, N. (2017). Hikâye Anlatıcısının Yolu-2. [Blog yazısı]. Erişim Adresi: <http://seibaanlatimerkezi.com/2017/04/04/hikaye-anlaticisinin-yolu-2/>
- Dağabakan-Öztürk, F.ve Dağabakan, D. (2007). Dil Ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>
- Danilewitz, D. (1991). Once upon a time... The meaning and importance of fairy tales. *Early Child Development and Care*, 75(1), 87-98. <https://doi.org/10.1080/0300443910750104>
- Dede, A. (2017). *Hadi Masal Anlatalım*. İstanbul: Taze Kitap.

- Dede, A. (2020, July 8). *Aile Okulu 5. Oturum Ayşegül Dede Kidsnook Kurucusu Masal ve Hikaye Anlatıcısı* [Video]. Interview by E. N. Kocaman. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=APnlrxtzEqw>
- Del Negro, J. M. (2021). *Storytelling: Art and technique* (5th ed.). Libraries Unlimited
- Del Negro, J. M., & Huggins, A. S. (2021). Story Programming 101: Advocacy and Administration. In J. M. Del Negro (Ed.), *Storytelling: Art and technique* (5th ed., pp. 265-288). Libraries Unlimited.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist Theory and Language Learning. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 135-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88422>
- Duggan, A. E., Haase, D., ve Callow, H. J. (2016). Folktales and fairy tales: Traditions and texts from around the world [4 volumes]: Traditions and texts from around the world (2nd ed.). ABC-CLIO.
- Dunn, O. (2013). Learning & development: Finger rhymes - Thumbs up! *Nursery World*, 2013(3). <https://doi.org/10.12968/nuwa.2013.22.3.1097695>
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2018). Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-103
- Eades, J. M. (2006). Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum. Jessica Kingsley Publishers.
- Emerson, L. S. (1959). *Storytelling, the art and the purpose: A manual on how to tell stories, with fifteen typical stories to tell*. Zondervan.
- Feyzioğlu, Y. (2019). *Masallar Bize Ne Anlatır*. Ankara: Abis Yayınları

- Friedberg, R. D. (1994). Storytelling and cognitive therapy with children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 8(3), 209-217. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.8.3.209>
- Fromkin, V., Krashen, S., Curtiss, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The development of language in genie: A case of language acquisition beyond the “critical period”. *Brain and Language*, 1(1), 81-107. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(74\)90027-3](https://doi.org/10.1016/0093-934x(74)90027-3)
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2018). *An Introduction to Language* (11th ed.). Wadsworth Publishing Co Inc.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M., ve Pearce, P. S. (1999). The relationship between maternal language measures and language development in toddlers with expressive vocabulary delays. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(4), 364-374. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0804.364>
- Gleason, J. B. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14(2-3), 150-177. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Gleitman, L. R., ve Gleitman, H. (1992). A Picture Is Worth a Thousand Words, but That's the Problem: The Role of Syntax in Vocabulary Acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 31-35. <https://doi.org/10.4324/9781315789217-15>
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Cauley, K. M., ve Gordon, L. (1987). The eyes have it: Lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14(1), 23-45. <https://doi.org/10.1017/s030500090001271x>

- Gönen, M. (2017). Çocuk Edebiyatı. Mübeccel Gönen (Ed.), Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri (s. 8-9). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Grassi, R. (2021). Developing Inclusive Storytelling Experiences: Storytelling to Children with Special Needs. In J. M. Del Negro (Ed.), *Storytelling: Art & Technique* (5th ed., pp. 235-263). Libraries Unlimited.
- Grove, N. (2021). *Storytelling, special needs and disabilities: Practical approaches for children and adults* (2nd ed.). Routledge.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:6, Sayı:11 ss: 1-21
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt.8 Sayı:15 s. 123 – 148.
- Güzelküçük, Ş., ve Türkyılmaz, M. (2020). Masal Kitaplarında Yer Alan Korku ve Şiddet Ögeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 859-878.
- Hamilton, M., ve Weiss, M. (2005). *Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom* (2nd ed.). Richard C Owen Publishers.
- Harkins, D. A., ve Ray, S. (2004). An exploratory study of mother-child storytelling in east India and Northeast United States. *Narrative Inquiry*, 14(2), 347-367.
<https://doi.org/10.1075/ni.14.2.09har>
- Harper, L. J. (2016). Preschool Through Primary Grades: Using Picture Books to Promote Social-Emotional Literacy. *YC Young Children*, 71(3), 80-86.

- Haslett, B. B., ve Samter, W. (2012). *Children communicating: The first 5 years* (1st ed.). Routledge.
- Hayes, J. R., ve Clark, H. H. (1970). "Experiments in the segmentation of an artificial speech analog." *Cognition and the development of language*, 221-234.
- Haznedar, B. (2014). Morphological variability in early childhood Turkish: Evidence from case-marking. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-109.
- Haven, K. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Libraries Unlimited
- Hidayati, N. N. (2019). Storytelling: One package learning in improving language skill and implanting character education on children. *EDUKASI: Jurnal Pendidikan Islam (e-Journal)*, 7(2), 53-72.
- Hoek, D., Ingram, D., ve Gibson, D. (1986). Some possible causes of children's early word overextensions. *Journal of Child Language*, 13(3), 477-494. <https://doi.org/10.1017/s0305000900006838>
- Hollich, G., Golinkoff, R. M., ve Hirsh-Pasek, K. (2007). Young children associate novel words with complex objects rather than salient parts. *Developmental Psychology*, 43(5), 1051-1061. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1051>
- Holmes, R. M., Gardner, B., Kohm K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., & Romeo, L. (2019). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling, *Early Child Development and Care*, 189:2, 244-254,

- Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., ve Wake, M. (2014). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(1), 136-142. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12129>
- Huebner, C. E., ve Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Husband, T. (2018). Using multicultural picture books to promote racial justice in urban early childhood literacy classrooms. *Urban Education*, 54(8), 1058-1084. <https://doi.org/10.1177/0042085918805145>
- Hüther, G. (2006). Weshalb wir Märchen brauchen—Neurobiologische Argumente für den Erhalt einer Märchenerzählkultur. PDF file.
- Hyams, N., ve Orfitelli, R. (2017). The Acquisition of Syntax. In E. M. Fernández & H. S. Cairns (Eds.), *The Handbook of Psycholinguistics*. John Wiley & Sons.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: Method, description, and explanation*. Cambridge University Press.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., ve Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163. <https://doi.org/10.1023/b:ecej.0000048967.94189.a3>

- Iverson, P., Kuhl, P. K., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A., ve Siebert, C. (2003). A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, 87(1), B47-B57. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(02\)00198-1](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(02)00198-1)
- İstanbul Masal Okulu Açıldı, 2019. (Ocak, 2020). İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Haber Bülteni, 2820. Erişim Adresi: <https://istanbul.meb.gov.tr/www/istanbul-masal-okulu-acildi/icerik/2820>
- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books: Literature from infancy to six* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Jakobson, R., & MacMahon, M. K. (1969). Child Language, Aphasia and Phonological Universals. *British Journal of Disorders of Communication*, 4(2), 208-209. <https://doi.org/10.3109/13682826909011489>
- Jusczyk, P. W., ve Hohne, E. A. (1997). Infants' memory for spoken words. *Science*, 277(5334), 1984-1986. <https://doi.org/10.1126/science.277.5334.1984>
- Jusczyk, P. W., Houston, D. M., ve Newsome, M. (1999). The beginnings of word segmentation in English-learning infants. *Cognitive Psychology*, 39(3-4), 159-207. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0716>
- Jusczyk, P. W., Luce, P. A., & Charles-Luce, J. (1994). Infants' Sensitivity to Phonotactic Patterns in the Native Language. *Journal of Memory and Language*, 33(5), 630-645. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1030>

Karatay, H (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi.

Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 3, s.463-477.

Kıldan, A. O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında; Eğitim Hizmetlerinde

Kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

Dergisi, 15(2), 111-130.

Koç, Z. ve Radmard, S. (2017). Masal kitaplarının 5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim

çocuklarının gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Bil Meslek*

Yüksekokulu Dergisi, (45), 165-182.

Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, ss. 1-21.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature*

Reviews Neuroscience, 5(11), 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>

Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., ve Iverson, P. (2006).

Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception

between 6 and 12 months. *Developmental Science*, 9(2), F13

F21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x>

Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Nachtigäller, K., ve Rohlfing, K. J. (2015).

Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy

studies. Routledge.

Lehfeldt-Baker, B. (1980). *Storytelling, Past and Present* [Unpublished master's thesis].

Texas Woman's University.

- Lieberman, P. (2012). Vocal tract anatomy and the neural bases of talking. *Journal of Phonetics*, 40(4), 608-622. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2012.04.001>
- Lightbown, P. M., ve Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Locke, J. L. (1989). Babbling and early speech: Continuity and individual differences. *First Language*, 9(6), 191-205. <https://doi.org/10.1177/014272378900900606>
- Lu, F., Tian, F., Jiang, Y., Cao, X., Luo, W., Li, G., Zhang, X., Dai, G., & Wang, H. (2011). ShadowStory: creative and collaborative digital storytelling inspired by cultural heritage. In *CHI '11: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1919-1928). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1978942.1979221>
- Luinge, M. R., Post, W. J., Wit, H. P., ve Goorhuis-Brouwer, S. M. (2006). The ordering of milestones in language development for children from 1 to 6 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 923-940. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/067))
- Malika-Lieberman, J. (2015). Düşünmek, Yaratmak ve İnanmak için Masallar. TRT 4. Uluslararası Çocuk Medyası Konferansı. Erişim Adresi: <http://2015.trtcocukmedyasikonferansi.com/#1448528726801-49bd5394-367b>
- Malone, T. W. (1981). What makes computer games fun? *Byte*, 6(12), 258-277.
- Masal. (2021). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

- MacMahon, M. K. (2013). Orthography and the early history of phonetics. In K. Allan (Ed.), *The Oxford handbook of the history of linguistics* (pp. 105-122). Oxford University Press.
- Messner, R. (1989). Children and Fairy Tales - What Unites Them and What Divides Them. *Western European Education*. 21:2, 6-28.
- Miller, J. F., ve Chapman, R. S. (1981). The Relation between Age and Mean Length of Utterance in Morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(2), 154-161. <https://doi.org/10.1044/jshr.2402.154>
- Mollenhauer, K. (1991). Finger play: A pedagogical reflection. *Phenomenology + Pedagogy*, 9, 286-300. <https://doi.org/10.29173/pandp15161>
- Montag, J. L., Jones, M. N., ve Smith, L. B. (2015). The words children hear. *Psychological Science*, 26(9), 1489-1496. <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>
- National Storytelling Network. (2020). *What is storytelling?* National Storytelling Network – National Storytelling Network. <https://storynet.org/what-is-storytelling/>
- Oktay, A ve Bilgin, N. H. , (2002). *Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi (3-6 Yaş Dönemi Çocukları İçin)* . Kök yayıncılık (pp.64-69). Ankara, Turkey
- Oruç, Ş., ve Çağır, S. (2020). Masal Anlatıcılarına Göre Masal Anlatıcılarında Olması Gereken Özellikler. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 707-723.

- Ostad, S. A., ve Sorensen, P. M. (2007). Private speech and strategy-use patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 2-14. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010101>
- Özçalışkan, Ş. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: Is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32(2), 291-318. <https://doi.org/10.1017/s0305000905006884>
- Özpelit-Türkoğlu, S. (2020). *Masal ve Hikaye Anlatıcılığı online Eğitimi*. Boğaziçi Enstitüsü. Retrieved January 5, 2022, from https://istanbulbogazicienstitu.com/online-egitimler/masal-anlaticiligi-ve-hikaye-anlaticiligi-egitimi?gclid=Cj0KCQiAoNWOBhCwARIsAAiHnEhlU0dIpmathr3TePwPqdrZF7jH2cGsvphowxndC7uRWoaGVoB0MYsaArcHEALw_wcB
- Öztürk, E. (2018). *Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Öztürk, E., ve Duran, E. (2018). Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.
- Pater, J., Stager, C., ve Werker, J. F. (2004). The perceptual acquisition of phonological contrasts. *Language*, 80(3), 384-402. <https://doi.org/10.1353/lan.2004.0141>

- Perruchet, P., ve Vinter, A. (1998). PARSE: A model for word segmentation. *Journal of Memory and Language*, 39(2), 246-263. <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2576>
- Petitto, L., ve Marentette, P. (1991). Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. *Science*, 251(5000), 1493-1496. <https://doi.org/10.1126/science.2006424>
- Piattelli-Palmarini, M. (1994). Ever since language and learning: Afterthoughts on the Piaget-Chomsky debate. *Cognition*, 50(1-3), 315-346. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90034-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90034-5)
- Piattelli-Palmarini, M. (Ed.). (1980). *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (1st ed.). Harvard University Press.
- Pressley, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., De Marco, E., ve Colazzo, S. (2018). Narrative-based strategies to promote healthy eating behaviours in childhood: A systematic review. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1). <https://doi.org/10.30557/mt000015>
- Putnam, H. (1967). The “Innateness hypothesis” and explanatory models in linguistics. *Synthese*, 17(1), 12-22. <http://www.jstor.org/stable/20114532>
- Rahman, F. (2017). The revival of local fairy tales for children education. *Theory and Practice in language Studies*, 7(5), 336.

Rodari, G. (2018). *Düş Kurma Kuralları*. (Çev. Ayhan Akbaş). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Rudd, D. (2010). *The Routledge Companion to Children's Literature* (1st ed.). Routledge.

Sackes, M., Trundle, K. C., ve Flevares, L. M. (2009). Using Children's Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 36, 415-422. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0304-5>

Saccardi, M. (2014). *Creativity and children's literature: New ways to encourage divergent thinking*. Libraries Unltd.

Saffran, J. R., Newport, E. L., ve Aslin, R. N. (1996). Word segmentation: The role of distributional cues. *Journal of Memory and Language*, 35(4), 606-621. <https://doi.org/10.1006/jmla.1996.0032>

Sakaoğlu, S. (2016). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları

Seitz, J. A. (1997). Metaphor, symbolic play, and logical thought in early childhood. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(4), 373-392.

Schiffrin, D., Fina, A. D., ve Nylund, A. (Eds.). (2010). *Telling stories: Language, narrative, and social life*. Georgetown University Press.

Retrieved July 31, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt629>

Şimsek, Z. C., ve Işık-Erdogan, N. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>

- Skinner, B. F. (1985). Cognitive science and behaviourism. *British Journal of Psychology*, 76(3), 291-301. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01953.x>
- Smith, M., ve Wilhelm, J. (2002). Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men. Boynton/Cook.
- Spratt, J. (2012). The Importance of Hand and Finger Rhymes: A Froebelian Approach to Early Literacy. In T. Bruce (Ed.), *Early childhood practice: Froebel today* (pp. 95-106). SAGE.
- Starr, A., ve Srinivasan, M. (2018). Spatial metaphor and the development of cross-domain mappings in early childhood. *Developmental Psychology*, 54(10), 1822-1832. <https://doi.org/10.31234/osf.io/m6fbv>
- Steinberg, D. D., Nagata, H., ve Aline, D. P. (2013). *Psycholinguistics: Language, mind and world* (2nd ed.). Routledge.
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read: Schools often dismiss what boys like. No wonder they're not wild about reading. *School Library Journal*, 50(8), 36-39.
- Suskind, D. (2019). *Otuz Milyon Kelime*. (Çev. E. Eret, B.Satılmış) Ankara: Ankara Matbaacılık.
- Şahin, M. (2011). Masalların Çocuk Gelişimine Etkilerinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Milli Folklor Dergisi*, 89, 208-219.
- Şirin, M. R. (2019). *Masal Atlası*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Early childhood development: A multicultural perspective*, Loose-leaf version. Pearson.
- Trostle, S., ve Hicks, S. J. (1998). The Effects of Storytelling Versus Story Reading on Comprehension and Vocabulary Knowledge of British Primary School Children. *Reading Improvement*, 35(3), 127-136.
- Trousdale, A. M. (1990). Interactive Storytelling: Scaffolding Children's Early Narratives. *Language Arts*, 67(2), 164-173.
- Türkben, T. (2018). Ana Dili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Masalların Çocuk Gelişimine Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Educational Sciences*, Volume 13/19

Türk Ve Dünya Çocukları İçin "Anadolu Masalları", 2020. (Aralk, 2021). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Haber Bülteni, 20759. Erişim Adresi:
<http://www.meb.gov.tr/turk-ve-dunya-cocuklari-icin-anadolu-masallari/haber/20759/tr>

Vaahtoranta, E., Lenhart, J., Suggate, S., ve Lenhard, W. (2019). Interactive elaborative storytelling: Engaging children as storytellers to foster vocabulary. *Frontiers in psychology, 10*, 1534.

Van der Wilt, F., Boerma, I., Van Oers, B., ve Van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: An exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(4), 566-580. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1634242>

Vigil, D. C., Hodges, J., ve Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(2), 107-122. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct284oa>

Vihman, M. (1979). Sound change and child language. In E. C. Traugott, R. Labrum, & S. C. Shepherd (Eds.), *Papers from the fourth International Conference on historical linguistics*, Stanford, March 26–30 1979 (pp. 308-320). John Benjamins Publishing.

Vihman, M. (1992). ‘Early syllables and the construction of phonology’. In C. A. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research, implications* (pp. 393-422). York Press.

VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The positive impacts of fairy tales for children. *University of Hawaii at Hilo Hohonu, 14*.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. E. Hanfmann & G. Vakar (Eds.). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology, including the volume thinking and speech*. Springer Science & Business Media.
- Walker, S. (2010). Young people's mental health: The spiritual power of fairy stories, myths and legends. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/13674670903196721>
- Wang, J. H., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/rrq.39.2.2>
- Wasik, B. A., ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasow, T. (1973). The innateness hypothesis and grammatical relations. *Synthese*, 26(1), 38-56. <https://doi.org/10.1007/bf00869755>
- Werker, J. F., ve Lalonde, C. E. (1988). Cross-language speech perception: Initial capabilities and developmental change. *Developmental Psychology*, 24(5), 672-683. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.5.672>
- Whitehurst, G. J., ve Vasta, R. (1975). Is language acquired through imitation? *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(1), 37-59. <https://doi.org/10.1007/bf01066989>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., ve Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Wilkes, J. (2018). What fairy tales contribute to childrens and adolescentsmental health. *Televizion*, 31.

- Wood, D., Bruner, J. S., ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wright, C., Diener, M. L., ve Kemp, J. L. (2013). Storytelling dramas as a community building activity in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0544-7>
- Wright, C. Z., ve Dunsmuir, S. (2019). The effect of storytelling at school on children's oral and written language abilities and self-perception. *Reading & Writing Quarterly*, 35(2), 137-153.
- Yalçın, A. ve Aytaş G. (2017). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, m., Doğan, M., ve Yelok, V. S. (2011). *Üniversiteler İçin Türkçe-1 Yazılı Anlatım (6. baskı)*. Gazi Kitabevi
- Yavuz, M. H. (2013). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe Öğretiminde Masallarla Yapılan Etkinliklerin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolen, J. (2000). *Touch magic: Fantasy, faerie and folklore in the literature of childhood*. August House.
- Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34(4), 292-299. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.06.004>
- Yücel, F. (2005). Dil edinimi ve masal dili. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 105-115.

Zhao, T., Llanos, F., Kuhl, P. K., ve Chandrasekaran, B. (2021). Neural pitch tracking of nonnative lexical tones in 7 and 11-month-old infants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 148(4), 2506-2506. <https://doi.org/10.1121/1.5146963>

