



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE GELENEKSEL OYUNLARIN OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilan KENANOĞLU

Malatya-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE GELENEKSEL OYUNLARIN OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilan KENANOĞLU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Öncesi Eğitimde Geleneksel Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Dilan KENANOĞLU



ÖNSÖZ

Araştırmam süresince; bana yol gösteren, her soruma sabırla cevap veren ve akademik anlamda ufkumu genişleten değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Munise DURAN hocama, tezimi okuyup değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan Doç. Dr. Ayhan TEK ve Deniz GÜNDÜZ'e, her zaman desteğini hissettiren Mansur KENDAL hocama, araştırma konum hakkında fikirlerini benimle paylaşıp, sorularımı cevaplayan ve önerilerini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL'a, bu süreçte desteklerini esirgemeyen Funda KOŞAR ve Ayten ATEŞ'e, son olarak hayatımın her döneminde yanımda olan ve desteklerini biran olsun esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Dilan KENANOĞLU

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE GELENEKSEL OYUNLARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

KENANOĞLU, Dilan

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran

Ocak-2021, xi+86 sayfa

Bu araştırmada, Geleneksel Oyun Eğitimi Programının (GOEP) okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken “çocukların dil gelişim puanları”, bağımsız değişken ise “geleneksel oyun eğitimi programı” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır Eğil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı dört ilkokul (Kalkan İlkokulu, Selman İlkokulu, Dere Mahallesi İlkokulu ve Çalıbulan İlkokulu) bünyesinde bulunan anasınıflarında eğitim gören çocuklardan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” ile belirlenmiş 36 deney, 36 kontrol grubu olmak üzere toplam 72 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)” kullanılmıştır. ABD’de L. Loyd ve M. Dunn tarafından hazırlanmış ve Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ tarafından 1974 yılında Türkçeye uyarlanmıştır.

Peabody resim kelime testi formu, deney öncesi ve deney sonrası hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Peabody resim kelime testi formundan elde edilen verilerin analizi yapılırken Bağımsız Gruplar t-Testi ve Bağımlı Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının PRKT öntest puanları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Öntest ortalama puanlarının deney grubunda bulunan çocukların, kontrol grubunda bulunan çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılaşmanın etki büyüklüğü oldukça küçük düzeydedir ($\eta^2=.01$).
- Deney grubu çocuklarının PRKT öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan bir farklılaşma olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Kontrol grubu çocuklarının PRKT öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan bir farklılaşma olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Deney ve kontrol grubu çocuklarının PRKT sontest puanları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Deney grubunda bulunan çocukların sontest ortalama puanları, kontrol grubunda bulunan çocukların sontest ortalama puanlarından daha yüksektir.

Bu sonuçlara göre “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerini olumlu yönde arttırdığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: okul öncesi, dil gelişimi, geleneksel oyun, peabody resim kelime testi

ABSTRACT

THE EFFECT OF TRADITIONAL GAMES IN PRE-SCHOOL EDUCATION ON LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

KENANOĞLU, Dilan

Master of Education, İnönü University Institute of Educational Sciences,
Department of Preschool Education

Advisor: Assist. Prof. Dr. Munise Duran

January-2021, xi+86 pages

In this research, the affect of Traditional Game Education Program on language development of pre-school children was examined. The dependent variable was determined as “children’s language development scores” and the independent variable was determined as “traditional game education program”.

The focus group of the study was selected from four primary schools affiliated to Diyarbakır District National Education Directorate of Eğil. These schools are Kalkan Primary School, Selman Primary School, Dere Neighbourhood Primary School, and Çalibulan Primary School. It consisted of 72 children, 36 experimental groups, and 36 control groups, from the kindergartens of these schools by using “typical case sampling”, which is one of the purposive sampling methods.

The “Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)” was used as a data collection tool in the research. This test was prepared by L. Loyd and M. Dunn in the United States of America, and it was adapted to Turkish by Katz, Önen, Demir, Uzunkaya, and Uludağın 1974.

The PPVT form was applied to both the experiment and the control group before and after the experiment. Independent Groups t-Test and Dependent Groups t-Test are used while performing the analysis obtained from the PPVT form.

The results obtained from the research are as follows;

- PPVT pre-test scores of the experimental and of control group children difference statistically. When we evaluate the pre-test average scores, we conclude that the children in the experimental group are higher than the average scores of the children in the control group. However, the effect size of this differentiation is quite small ($\eta^2 = .01$).
- It was found that there was a statistically significant difference between the PPVT pre-test and post-test scores of the experimental group children.
- It was found that there was a statistically significant difference between the PPVT pre-test and post-test scores of the control group children.
- There is a statistically significant difference in PPVT post-test scores of the experimental and control groups children. When we evaluate the post-test average scores, we conclude that the children in the experimental group have higher than the average scores of the children in the control group.

According to these results, it can be said that the “Traditional Game Education Program” improves the language development of preschool children positively.

Key word: pre-school, language development, traditional game, peabody picture vocabulary test

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

KABUL ONAY FORMU	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Problem Amacı ve Alt Amaçları	4
1.4. Problemin Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Varsayımlar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6
1.8. Kısaltmalar.....	6

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Kavramı	8
2.2. Dilin Bileşenleri	8
2.3. Dil Gelişimi.....	10
2.4. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	14
2.5. Dil Edinim Kuramları	16
2.6. Erken Çocuklukta Dil Gelişimini Destekleme.....	20
2.7. Oyunun Tanımı	23
2.8. Oyunun Tarihçesi.....	24
2.9. Oyun Kuramları	25
2.10. Okul Öncesi Dönemde Oyunun Yeri.....	30
2.11. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi.....	31
2.12. Farklı Kültürlerde Oyun.....	31
2.13. Geleneksel Çocuk Oyunları	32

2.14. İlgili Araştırmalar	32
2.14.1. Literatürde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.14.2. Literatürde Oyun ile İlgili Araştırmalar	36
2.14.3. Literatürde Okul Öncesi Dönemde Oyunun Dil Gelişimi İlişkisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar	38

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Uygulamanın Yapıldığı Ortam	41
3.3. Evren ve Örneklem	42
3.4. Çalışma Grubu	42
3.5. Geleneksel Oyun Eğitimi Programı	43
3.6. Araştırmacının Rolü	50
3.7. Veri Toplama Aracı	50
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi	51

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	54
4.2. İkincici Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	56
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	56

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	59
5.1.1. Birinci Probleme İlişkin Sonuçlar	59
5.1.2. İkinci Probleme İlişkin Sonuçlar	59
5.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuçlar	59
5.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Sonuçlar	59
5.2. ÖNERİLER	59
5.2.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler	60
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	60
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	61
KAYNAKÇA	62
EKLER	75

EK-A. Araştırma için İzin Belgesi.....	76
EK-B. Etik Kurul İzni.....	77
EK-C. Geleneksel Oyun Eğitimi Programı (Örnek Program: 1. Hafta 3. Oturum).....	78
EK-D. Peabody Resim Kelime Testi	82



TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen	41
Şekil 2. Yaş Grubu Dağılımı	43
Tablo 1. Oturum Sayısı, GOEP’da Yer Alan Etkinlikler, Uygulama Tarihleri.....	48
Tablo 2. Betimsel İstatistikler.....	52
Tablo 3. Çocukların PRKT Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4. Deney Grubundaki çocukların PRKT Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5. Kontrol Grubundaki çocukların PRKT Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Grup t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 6. Çocukların PRKT Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubunda Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlere, problemin amacına, problemin önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, varsayımlara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil; duygu, düşünce, olay ve durumları anlatmaya yarayan etkili bir iletişim aracı olarak ifade edilmektedir. Dil gelişimi; çocuğun gelişimini üstlenen kişinin çocukla oyunlar oynayarak her konuda konuşması ve sohbet etmesiyle temelinin atmaktadır. Doğumdan itibaren çocuklar çığlık atarak, bağırarak, heceleyerek dille oynar ve bu durum çocuğun dil gelişimini ve iletişim becerilerini geliştirir (Ağyar, 2016: 124-125).

Dil; erken çocuklukta çok hızlı bir biçimde gelişir. Dil gelişimi aşamasında bebek konuşmaya geçmeden önce dili anlamaya başlar. Sosyal etkileşim aracılığıyla çocukların ne gibi sesleri öğrenmeleri gerektiği anlaşılır. Akran çevresi, anne-baba gibi çocuğun çevresini oluşturan bireyler ile çocuğun kurduğu sosyal etkileşim çocuğun sesleri öğrenmesine yardımcı olur. Sesleri algılamaya başlayan bebekler bir yaşına kadar olan süreçte ilk sözcüklerini kullanırlar ve bebeklik dönemi sonuna kadar dilin temel yapıları bebek tarafından edinilir. Dil ediniminde de diğer gelişim alanları gibi benzer aşamalar görülür ve bu gelişim aşamalarıyla (bilişsel, motor vs.) paralellik gösterir. Çocuklar dili edinirken aynı dönemlerde benzer evrelerden geçip aynı özellikleri göstermektedirler (Aram, Fine ve Ziv, 2013: 115; Arslan, 2012: 208-210).

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi diğer gelişim alanlarını etkilemekte ve gelişim alanları için kritik önem taşımakta ve akademik gelişim alanlarını desteklemektedir. Bunun yanında erken çocukluk döneminde normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimi; fikirlerini özgürce ifade etme, iletişim sorunu yaşamama ve çocuğun kendi sosyal çevresinde kolayca yer edinebilmesi yönünden de çocuğu destekler. Çocuğun dil gelişimini desteklemek ve aktif şekilde kullanabilmesini sağlamak son derece önem teşkil etmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil gelişimi açısından gerilik gösteren çocuklar pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Aslında dil gelişimi açısından gerilik gösteren çocuklar da normal çocuklarla dil gelişim

açısından yapısal olarak benzer özellikler gösterirler. Fakat normal çocukların geçtikleri aşamalara ulaşmada gecikme veya duraklama yaşayabilmektedirler. Bunlar da yavaş konuşma gelişimi, zayıf bellek, kavram öğreniminde güçlük, sosyal çevreye uyumda güçlük, gelişen yeni durumlara uyum sağlamada güçlük, duygu ve düşünceleri bağımsız olarak aktarmada güçlük yaşamalarına sebep olabilmektedir (Doğan, 1979; Tümkiye, 2012: 45-47).

Dil gelişimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Öğrenme ve olgunlaşma, sosyoekonomik durum, konuşmaya teşvik, cinsiyet, aile ilişkileri, iki dillilik, ikiz olma, sağlık, zekâ ve oyun gösterilebilir. Genel olarak öğrenme ve olgunlaşma dil gelişiminde önemli bir rol oynar. Dilin akıcı bir şekilde kullanılabilmesi için olgunluk düzeyi ve beklenen öğrenme seviyesine gelinmesi beklenir. Çeşitli araştırmalara göre sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailenin çocuklarının dil gelişiminin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişiminden daha iyi ve üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Konuşmaya cesaretlendirilip teşvik edilen çocukların dil gelişim açısından alay edilenlere oranla daha hızlı gelişim gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bazı araştırmalara göre kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha fazla sözcük kullandığı ve daha uzun cümleler kurdukları ortaya konulmuştur. Aile ilişkilerine göre dil gelişimini destekleme noktasına bakıldığında ilgili ailelerin çocuklarının ilgisiz ailelerin çocuklarına oranla, aileleriyle yaşayan çocukların bakımevlerinde kalan çocuklara oranla ve geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara oranla dil gelişimi açısından daha ileri düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte İki dille yetişen çocukların konuşmalarında gecikme yaşandığı ileri sürülmektedir. İkiz olma durumunda ise ikiz çocukların kendi aralarında az sözcükle anlaşmalarından dolayı dil gelişimi açısından geri kaldıkları görülmektedir. Dil gelişiminin sağlık ve zekâyla doğru orantılı olduğu bilinmektedir (Tümkiye, 2012: 45-47).

Çocukların dil gelişimlerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla farklı yöntemler kullanılabilir. Bu yöntemler; çocuklarla konuşurken dili eksiksiz ve doğru bir şekilde kullanmak, çocukları konuşmaya, soru sormaya cesaretlendirmek, çocuğun sorduğu soruları cevapsız bırakmamak ve sabırlı bir şekilde sorularını ve konuşmalarını dinlemek, çocukla birlikte aktiviteler yapmak (müzik dinlemek, tv izlemek, yürüyüş yapmak, resim yapmak, hikâye okumak, oyunlar oynamak vs.) olarak belirtilebilir. Ayrıca çevreyi izlemek, çevreyle ilgili incelemeler yapmak ve incelemeler sonucunda çocukla tartışmak ve yetişkin olarak çocuğa rol model olmak gösterilebilir (Barry, 2006:

405). Okul öncesi dönemde bulunan çocukları dil gelişimi açısından destekleyici aktiviteler içerisinde birlikte oyun oynama büyük önem taşımaktadır. Oyun ise çocuğun dünyaya uyum sağlaması açısından temel işlev taşımaktadır. Çocuk gerçek dünyayı oyun oynayarak tanır ve anlar. Dil, kavram vb. gelişimlerini oyun yoluyla ilişkilendirip edinir. Kendini daha rahat ifade etme, ortama uyum sağlama, çevresiyle iletişime oyun yoluyla geçer. Oyun oynama aktivitelerinden olan ve dil gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen oyun türlerinden biri de geleneksel çocuk oyunlarıdır. Birkaç nesil önce çocukların oyunlarında çevre ve sosyoekonomik düzeylerine uygun olarak hareketli oyunlar, tekerlemeler, sayışmacalar vs. ürettikleri bilinmektedir. Çocuklar geleneksel oyunları oynarken veya üretirken kısıtlama olmaksızın özgürce düşüncelerini gerçekleştirme fırsatı bulurlar. Böylesine zengin hayal dünyasına sahip çocukların herhangi bir kısıtlama olmadan gerçekleştirdikleri bu aktivitelerin onların tüm gelişim alanlarına özellikle dil gelişimine olan etkisi oldukça önemlidir (Başal, 2017: 1-16).

Okul öncesi eğitim programının ve sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin dil gelişimini destekleyen nitelikte olması gerekmektedir. Bu etkinliklerin; anlama, dinleme, sohbet etme, soru sorma, birlikte etkinliklere katılma, arkadaşına yardımcı olmanın yanında yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme gibi özellikleri olmalıdır. Okul öncesi eğitim programında dil gelişimini en fazla etkilediği düşünülen etkinlikler; sayışmacalar, tekerlemeler, dramalar, pantomimler, parmak oyunları, bilmeceler, hikâye tamamlamalar olarak gösterilebilir. Bu etkinliklerin büyük bir bölümü geleneksel oyunlar ile sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programı ve etkinliklerinin kültürel mirası aktarma, yaşatma ve sürdürülmesini de sağlama yönünün olması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Geleneksel oyun yoluyla/aracılığıyla verilen eğitim, çocuğun dil gelişimine katkı sağlama, çocuğun içinde yaşamış bulunduğu toplumun gelenek ve göreneklerini öğrenmesine, unutulmaya yüz tutmuş geleneksel oyunları nesilden nesile aktarma ve gün yüzüne çıkmasına yardımcı olmaktadır (Başal, 2017: 1-16; Sağlam, 1997: 416-441). Bu nedenle çocukların dil öğrenmelerine en uygun zemini oluşturmak amacıyla onların en iyi bildiği yöntem olan oyunların geleneksel oyunlar türü ile bir eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” çocuklara uygulanarak dil gelişimi üzerindeki etkisi test edilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi eğitimde uygulanan geleneksel oyunlar okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini etkilemekte midir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Problem Amacı ve Alt Amaçları

Araştırmanın amacı “Okul Öncesi Eğitimde uygulanan Geleneksel Oyunlar Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimini Etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” (GOEP)’na katılan çocuklarla (*Deney Grubu*), bu programa katılmayan çocukların(*Kontrol Grubu*) Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. *Deney* grubu çocuklarının PRKT toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. *Kontrol* grubu çocuklarının PRKT toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. *Deney* ve *Kontrol* grubu çocuklarının PRKT toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Problemin Önemi

Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının farklı alanlardaki gelişim özelliklerini desteklemek ve gelişmelerini sağlamak amacıyla alanyazında pek çok araştırma bulunmaktadır. Bunların yanında özellikle Türkiye’de yapılan oyun ve dil gelişimiyle ilgili çalışmalarda çocuklar üzerindeki olumlu sonuçlarına odaklanılmaktadır. Okul öncesinde oyunla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dil, bilişsel, matematik eğitimi, sosyal-duygusal gelişim, kavram gelişimi, öz bakım becerileri, motor gelişimi, özel eğitimde oyun, hazır program uygulama veya program geliştirme ve uygulama (Ahioğlu, 1999; Artar, 1993; Artar, 1998; Atik,1986; Aytekin, 2001; Coşkun, 1997; Çelen, 1992; Çakmakçı, 2011; Çoruh, 2004; Durualp, 2009; Ersan, 2013; Gazezoglu, 2007; Gül, 2012; Kaçar, 2016; Kaya, 2010; Kaya, 2011; Kılıçoğlu, 2006; Kol, 2006; Pişkin, 1990; Şirin, 2011; Türkmenoğlu, 2005; Yılmaz, 2006) gibi konulara yer verildiği görülmektedir. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi ve geleneksel oyunlar arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimini olumlu yönde

etkileyeceği düşünölen geleneksel oyun eğitimi programı hazırlanmıştır. Her bir geleneksel oyun etkinliğı yeni kelimelerin öğrenimini kolaylaştıracak tekerlemeler, parmak oyunları, bilmeceler, pantomimler, ısındırıcı ve dinlendirici oyunlar ile desteklenerek planlanmıştır. Bu çalışma, geleneksel oyun eğitimi alanındaki eksikliği gidermenin yanı sıra unutulmaya yüz tutmuş geleneksel oyunların da tekrar hatırlanarak gündeme gelmesi ve böylece kültürel aktarımların oluşabilmesine katkı sunması bakımından bu tarz programların yaygınlaştırılması, üzerinde düşünölmesi ve tartışılması açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimde bu dönem çocukların gelişimleri açısından oyunun etkili bir yere sahip olduğı dikkate alınarak oyun ve dille ilgili araştırmaların incelenmesi ve bu alandaki gelişmelerin göz önüne serilmesi yönünden de önemlidir.

Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan araştırmacıların ve eğitimcilerin, bu dönem çocukların geleneksel oyunları nasıl algılayıp anlamlandırdığını ve bu doğrultuda geleneksel çocuk oyunlarının okul öncesi dönem dil gelişiminde ve çocuk eğitiminde nasıl ve ne şekilde etkin bir öğrenme aracı olarak kullanabileceklerini görmeleri açısından araştırmanın önemli olduğı düşünölmektedir. Ayrıca bu çalışmayla ilerleyen süreçlerde çocuklarla yapılacak müdahale programlarına ışık tutacağına inanılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemi 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Eğil ilçesinde bulunan MEB'e bağılı 4 ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden 72 çocukla
2. Ulaşılan kaynaklarla
3. Okul öncesinde uygulama yapılan çocukların dil gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)ile
4. Programın uygulama süresi olan 9 hafta 27 oturum ile
5. Uygulanma için hazırlanacak Geleneksel Oyun Eğitimi Programı (GOEP) ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Çalışma grubunun kendi evrenini temsil ettiğı,
2. Veri toplama aracının gerekli olan verileri ölçme yeterliliğine sahip olduğı,
3. Deney ve kontrol grubunun, kontrol altına alınamayan çeşitli değişkenlerden (zekâ, zaman vs.) aynı derecede etkilendiğı,

4. Çocukların veri toplama araçlarında yer alan soruları dikkatle dinleyerek ve inceleyerek, gerçek durumlarını yansıtacak nitelikte cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Çalışma kapsamında kullanılacak olan kavramların tanımlarına aşağıda açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir.

Oyun: İçsel bir dürtüyle olan, keyif veren, gönüllülük esasına dayanan faaliyetler bütünüdür (Elkind, 2007; Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP),2009).

Geleneksel oyun: Bir toplumda üretilen ve o toplumun kültürel değerlerini yansıtan, kuşaktan kuşağa aktarılan oyunlar olarak adlandırılır (MEGEP, 2009).

Oyun türü: İçeriklerine, yaşlarına, toplumsal ve sosyoekonomik durumlara göre çocuk oyunlarının gruplandırılmasıdır (Pehlivan, 2012).

Dil gelişimi: Dilin kendine özgü olarak geliştirdiği kurallar çerçevesinde kelimeleri, sembolleri vs. saklamak için kullandığı gelişim şekli olarak tanımlanır (Tümkiye, 2012: 30-31).

Okul öncesi eğitim: Çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar sistemli bir şekilde yaşadığı ve yönlendirdiği süreçtir (Haktanır, 2012: 2).

Okul öncesi dönem: Çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı yılları içine alan dönem olarak tanımlanmaktadır. Altı yaşına kadar olan yılları içeren bu dönem temel becerilerin geliştirilmesi, karakterin şekillenip oluşturulmasında yaşamın ilerleyen dönemlerini etkilemesi nedeniyle en kritik dönemlerinden biri olarak kabul edilir (Başaran, 2006; Orçan, 2012: 79-110).

Geleneksel Oyun Eğitimi Programı (GOEP): Okul öncesi eğitimi alan çocukların kelime bilgisi bakımından dil gelişim düzeylerini arttırmak amacıyla oluşturulmuş 10 (on) hafta boyunca, 3 (üç)'er oturumlar halinde uygulanmak üzere hazırlanmış 30 etkinlik planından oluşan eğitim programıdır.

1.8. Kısaltmalar

Çalışma kapsamında kullanılacak olan kısaltmalar aşağıda açıklamaları ile birlikte verilmiştir.

PRKT: Peabody Resim Kelime Testi

GOEP: Geleneksel Oyun Eğitimi Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Ed.: Editör

vd.: ve diğerleri

akt.: aktaran

s.: sayfa



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde gerekli literatür taranarak ele alınan konular kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar başlığı altında incelenmiştir.

2.1. Dil Kavramı

Dil, iletişimi sağlamak amacıyla semboller ve sesler gibi temel birimlerden oluşan insana özgü düşünceleri, duyguları ve bilgileri aktarmak için kullanılan en güçlü iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Alpöge, 1991; Atay, 2009). Dilin herkes tarafından kabul edilmiş genel bir tanımı olmamakla birlikte birçok kaynakta, dil kavramına çeşitli açılardan bakılarak farklı tanımlamalara gidilmiştir. Örneğin; Aksan (2000)'a göre dil kavramı; bir anda anlamlandıramayacağımız ve her açıdan farklı niteliklere sahip, çözülmesi zor olarak kabul edilen varlıktır.

Türk Dil Kurumu dili; bir toplumu oluşturan insanların hislerini, düşüncelerini ve duygularını aktarmak için kullanılan araç şeklinde tanımlar (TDK, 2019). Genel bir tanımlama yapılacak olursa dil, anlaşmayı sağlayan bir sistem olarak ifade edilebilir ve anlaşma olmadan insanların bir arada yaşaması mümkün olmadığı gibi toplumu oluşturan insanların dil olmadan bir arada kalması da hiçbir anlam ifade etmez. Dil, toplumun içinde bulunduğu koşullarla birlikte kendisini yenileyen ve sürekli değişim içinde olan toplum içinde ve toplumla birlikte, toplum tarafından şekillenen bir kavramdır.

İnsanlar doğum öncesinden başlayarak hayatlarının sonlarına kadar dil ile birlikte yaşarlar. Doğumdan sonra sosyal çevrede hazır bulunan dil, süreç içinde edinilir ve bundan sonraki süre içerisinde anlama, anlatma, anlaşma sürecinin vazgeçilmez bir ögesi hâline gelir. Dil, insanların amaçlarını anlatmak ve kullandıkları sesli bir işaretler sistemi olarak bilinir. Elle, başla, gözle, kaşla yani jest ve mimikleri kullanarak da bazı duygu ve düşünceler, arzular karşı tarafa aktarılabilir. Fakat iletişim ve etkileşimde en güzel anlatma vasıtası dildir (Banguoğlu, 1995).

2.2. Dilin Bileşenleri

Lois Bloom ve Margaret Lahey (1978)'e göre dil; form, content ve use olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Form bileşeni; fonoloji, morfoloji ve sentaks

yapılarından oluşmaktadır. Content bileşeni; semantik yapısını içermekte ve use (kullanım bilgisi) ise dilin iletişim amacına yönelik olan işlevleri içerir. Bu bileşenlerin her biri, dil biliminin belli başlı ögelerini oluşturmakla birlikte bağımsız olarak gelişemezler (Turan ve Topçu, 2019: 128).

Fonoloji; dilin ilk bileşeni olarak kabul gören, konuşma seslerinin yapı ve kurallarını yöneten, seslerin dağılım ve diziliş kurallarını inceleyen bir ses sistemidir (Artan ve San Bayhan, 2005). Ses dalgaları, sesin tonu, diğer bireyler tarafından sesin algılanışı ve seslerin dildeki dağılımı ve bu seslerin hangilerinin anlam içerdiği ses bilgisi (fonoloji) olarak tanımlanır. Dünyadaki tüm diller, alfabeden yani seslerden oluşur fakat seslerin hangi düzen içinde birleşerek başka anlamlara büründüğü o dile özel bir özelliktir (Alpöge, 2003; Berk, 2013; Topbaş, 2017: 29-36).

Morfoloji; düşüncelerin karşı tarafa anlayacağı şekilde dönüştürülerek aktarılmasını ve dilin dilbilimsel boyutunu kapsamaktadır. İfadelerin biçimi seslere, sözcüklere veya cümlelere göre tanımlanır (Artan ve San Bayhan, 2005). *Morfoloji* dilin anlamlı en küçük yapısı olarak tanımlanmış, içerisinde dilde tek başına kullanılan sözcüklerin (isimler, sıfatlar ve yüklem) ve tek başına kullanılamayan eklerin (takılar, bağlaçlar vb.) cümle içinde anlama bağlı olarak kullanılma kurallarını inceler. Aynı şekilde sayılar, zamanlar, etken ya da edilgen çatıya bağlı olarak değişen dilbilgisel yapılar da biçimbirimin incelediği alanlar arasında ele alınmaktadır (Aksan, 2000; Topbaş, 2017: 29-36).

Sentaks ise sözcüklerin birleşerek cümleler oluşturulmasında uyulan kurallara denir. Her dilin kendine ait söz dizim kuralları farklıdır. Örneğin; olumsuz ekler ve soru hali farklı dillerde farklı kurallarla kullanılır, ek olarak özne ile yüklem arasında kalan zarf, edat vs. yapılara odaklanan söz dizim kuralları Türkçede oldukça esnektir (Topbaş, 2017: 29-36).

Bir diğer bileşen olan *anlam bilgisi*; dilde anlamla ilişkili olan her şeyi kapsamaktadır (Aksan, 2000; Ülgen ve Fidan, 1991). Sesler, semboller aracılığıyla nesnelerle olan ilişkisini belirleyen anlam bilgisi, bu yönüyle alıcı dil gelişimiyle yakından ilgili olmaktadır. Çocuk, dili kullanmaya başladığında düşünceleri ile belirli durum ve nesneler arasında ilişki kurmaya başlar. Çünkü çocuk için çevresindeki her şey ona göre nesnedir ya da durumdur, yani ona göre her şeyin bir ismi vardır. Bu nedenle sözcük ve cümleler çocuk tarafından belirli anlamlar oluşturulmak üzere kullanılır (Aral, Gülen, Bulut ve Çimen 2000; Berk, 2013; Ege, Acarlar ve Güler, 1998: 19-33) .

Dilin kullanım bilgisi dilin iletişim kurmada nasıl farklılaştığıyla ilgili olmakla birlikte dil bilgisi kurallarının dışında jest ve mimiklerin kullanımı, ses tonunun farklılaşması, selamlaşma ya da ayrılmalar gibi belirli etkileşim alışkanlıklarını da içerir ve bu alışkanlıkların toplum kökenli olduğu kabul edilir. Kullanım bilgisi sayesinde çocuklar kelimelere ve soyut ifadeler (deyimler ve atasözleri gibi) anlam yüklemeyi öğrenirler (Berk, 2013).

2.3. Dil Gelişimi

Dil gelişimi öteki gelişim alanlarının izlediği gibi düzenli bir sıra izler ve aynı dönem çocuklarında genellikle aynı özellikleri gösterir. Aynı yaş grubu çocuklarının kullandıkları sözcük sayıları, cümle yapıları, ses tonları, vurgulama biçimleri vs. birbirlerine benzemektedir. Yapılan araştırmalara göre dil gelişiminde konuşmanın ilk öğrenildiği zamanlarda/dönemlerde dünyadaki bütün çocuklar aynı dilbilgisi kurallarını kullandığını gösteriyor. Dil gelişiminde evrenselliğin kaybolması sosyal sınıf farklarıyla 18-32 aylarda ortaya çıkar. Dünyadaki tüm çocuklar kendi dillerini iki ila beş yaşları arasında öğrenir (Yavuzer, 2010).

Dil gelişimiyle ilgili olan araştırmalara bakıldığında, araştırmacıların dil gelişimiyle ilgili olan tanımları farklı açılardan ele aldıkları görülmektedir. Eğitim bilimleri ve eğitim sorunları açısından araştırma yapan uzmanlar dilin doğumdan itibaren öğretilen bir olgu olduğu görüşünde hemfikirler. Gelişim psikolojisi alanında çalışan uzmanlar ise, dil gelişimini ‘dil kazanımı’yla eşdeğer bir kavram olarak tanımlamakta ve diğer gelişim alanlarıyla arasındaki etkileşimine değinmektedirler (Yapıcı, 2004: 1-18).

Çocuğun dili anlamasında ve kullanmasında belli başlı aşamaları vardır. Bu aşamalar konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olarak ele alabilir (Öztürk, 2005: 10-56).

2.3.1. Konuşma Öncesi Dönem

Dil gelişiminin seyri bebek doğduğu andan itibaren başlar; ilk seslenimler, ilk sözel ifadeler, ilk kavramlar, sözel ifadeyi ilk anlama bu süreçte bulunmaktadır (Baykoç Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 2000; Griffey ve Howe, 2005). Dil gelişiminin ilk dönemlerinde alıcı dilin ifade edici dilden daha aktif olduğu söylenebilir çünkü konuşma öncesi dönemde sağlanan iletişim ve etkileşim çocuğun dil öğreniminde temel basamaklardır ve bu süreç alıcı dil gelişiminin içeriğini oluşturur. Bebeklerin gerekli olan dil işleme mekanizmalarına doğuştan sahip olduğu düşünülmektedir

(Gander ve Gandiner, 2007). Konuşma öncesi dönem bazı dönemlerden oluşmaktadır, bu dönemler; yeni doğan, gıgıldama, mırıldanma dönemi ve mırıldanma tekrarı olarak ele alınmaktadır.

Yeni Doğan Dönemi (Ağlama) (0-2 Ay); yeni doğanın genel olarak tüm hareketleri reflekslerden oluşmaktadır. Konuşmada en büyük rolü olan refleksler emme ve yutma refleksi olarak kabul edilir. Emme refleksi doğumdan sonra aşağı yukarı olan çene hareketleriyle gelişir. Yutabilmek için yeni doğmuş bebek ağzını açar ve dilini çıkarır ve dilini aynı şekilde geri çeker. Yutma tanımlanırken yeni doğan ciğerlerini korumak için ses tellerini kapatır (Atay, 2009).

Yeni doğanın ilk sesi ağlama sesidir ve ağlama sesi hem yeni doğanı hem de ona bakan kişiyi sinirsel olarak harekete geçirir, bu harekete geçirme karşılıklı dikkat sürecini sağlar (Esposito ve Venuti, 2009).

Çocuğun ilk çıkardığı ses olan ağlama sesine fizyolojik açıdan bakılır ve çocuğun ilk ağlaması nefes alma süreci olarak değerlendirilir ve ağlama dil gelişiminin ilk basamağını oluşturur. Bebekler ağlarken ilerleyen süreçte kullanacakları sesleri bilinçsiz bir şekilde çıkarmaktadır. Ağlama, bebeğin rahatsızlığına yönelik istemsiz bir tepki olarak görülse de anne babayla iletişim kurmak için oldukça başarılı bir süreci ve bebeğin çevresiyle kurduğu iletişim ihtiyacını vurgulamaktadır (Küçükkaragöz, 2012: 107; Mayes ve Cohen, 2006: 258; Yavuzer, 2010: 67).

Gıgıldama Dönemi (2-3 Ay); bebek bu dönemde basit sesler çıkarır. Bebek ağız-kas kontrolü gelişiminin sürdüğü bu dönemde ağız hareketlerini kontrol edebilmekte ve rahatsızlığını dile getirmek için çıkardığı seslere ek mutluluğunu dile getiren sesler de çıkarmaktadır. İkinci ayın sonunda bebek çıkardığı sesleri fark etmeye başlar, bu seslerden dolayı ses oyunları oynar, mutlu olur ve daha sonra kendi kendine farklı sesler üretir. Ancak ses üretimi hala refleks şeklindedir (Atay, 2009; Güvendir ve Yıldız, 2014; Pedagoji Derneği, 2019).

Mırıldanma Dönemi (3-6 Ay); bebeğin bu dönemde çıkardığı sesler üzerindeki kontrolü artar. Dördüncü aydan itibaren seslerle deneme yapar, ses mekanizması üzerinde kontrol kazanır ve kazandığı kontrol gittikçe artar. Emme için çene kaslarının yerini dil kasları almaya başlar (Atay, 2009; Cüceloğlu, 2020: 206-207; Pedagoji Derneği, 2019).

Bebek bu evrede “da-da”, “ba-, da-, ma-” gibi ünlü ve ünsüz sesleri birlikte çıkarır, bu seslerin bebeğin ilk kelimelerini oluşturduktan sonra da devam ettiği görüşü kabul edilir. Bu dönemde bebeğin çıkardığı seslerin evrensel özellikler taşıdığı ve ana

dilden bağımsız olduğu kabul görür (Cüceloğlu, 2020: 206-207; Keklik, 2011: 80-95; Küçükkaragöz, 2012).

Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Ay); bu dönemde konuşma organları olgunlaşma evresindedir, bebeğin ağız hareketleri kontrolü sonucu çıkardığı sesler hece üretimine doğru gelişir. Altıncı ay civarında bebekler birbirine benzeyen evrensel sesler çıkarır, bebeklerin çıkardığı sesler türe, yöreye ya da bölgeye göre farklılık göstermez. Hatta bu dönemde duyma engeli olan anne babanın bebekleri de diğer tüm çocuklar gibi benzer sesler çıkarır (Cüceloğlu, 2020: 206-207).

Bu dönem, ses oyunlarının tekrarı olarak da bilinir, anne baba çocuğun çıkardığı sesleri tekrar eder veya tepki verirse çocuk için hem eğlenceli hem de konuşmaya başlaması için destekleyicidir. Mırıldanmanın tekrarı görülmezse; zihinsel gerilik, dil problemleri, duyma kaybı gibi durumların meydana çıktığının işareti (Cüceloğlu, 2020: 206-207; Keklik, 2011: 80-95; Küçükkaragöz, 2012; Pedagoji Derneği, 2019).

2.3.2. Konuşma Dönemi

Bu dönem; ses sözcük dönemi, tek sözcük dönemi, iki sözcüklü ifadeler dönemi, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerinden oluşmaktadır.

Ses-Sözcük Dönemi (9-12 Ay); bebek bu dönemde yetişkinleri taklit etmeye çalışır ve uzun, anlaşılmayan fakat ritmik bir şekilde soru veya düz cümleye benzer sesler oluşturmaya çalışır. Akıcı olarak çıkardığı bu sesler çocuk için sözcüklerle aynı işlevi görür (Atay, 2009).

Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay); ilk kelimelerin kullanıldığı on ikinci ay; dil öncesi dönemin sona erdiği ve dil öncesi gelişimden dil gelişimine geçiş olarak kabul edilen bir dönemdir. Bu dönemde sözcükler çocuk dilinde cümle değerini taşır, bebek sahip olduğu tüm duygularını tek bir sözcüğe sığdırmaktadır. Bu durum öte yandan tek kelimelik cümleler olarak düşünülebilir (Alpöge, 1991; Atay, 2009; Baştürk, 2004). Öteki adım ise sözcüklerin kısa söz öbeklerinin cümlelerde bir araya getirilmesidir. Örneğin; çocuk için ‘benim topum’ sözü bir cümle veya bir hikâyenin başlangıcı olabilir. Bu cümle ‘top’ isminde bir oyuncak olduğunu ve kendisine ait olduğunu kabul etmektedir. Bu döneme ek olarak bebeklerin ilk kelimeleri arasında isimlerin başta geldiği söylenebilmektedir. Ayrıca çocukta ifade edici dilden daha çok alıcı dilin geliştiği görülmektedir, bunun nedeni olarak kavram gelişiminin dil gelişiminden daha

önde gitmesi ve kelime haznesinin daha hızlı gelişmesidir (Küçükkaragöz, 2012; Mayes ve Cohen, 2006).

İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 Ay); bu dönem telegrafik konuşma dönemi olarak da bilinmektedir. Bu dönemde çocuk on iki ay civarında birkaç kelime söyleyebilirken iki yaş civarında bu sayı artar ve elli ila yüz arasında kelime sayısına ulaşabilir. Çocukların bu dönemde kelime öğrenme hızı oldukça yüksek olduğu bilinmektedir, her gün bildikleri kelimelere yeni kelimeler eklerler ve çocuk artık iki kelimelik cümleler kurmaya başladığı görülür. Bu dönemde çocuk tek sözcük döneminde olduğu gibi bir ifadeyi pek çok anlamda ve farklı amaçta kullanabilmektedir. Bu kullanımların anlamları, genellikle çocuğun yakın çevresindeki kişiler tarafından anlamlandırılabilir (Keklik, 2011: 80-95; Santrock, 2012: 230-233).

Bu dönemin tanımı yapıldığında iki sözcüklü cümleler incelendiğinde yetişkinlerin kullanımlarından farklı olmakla birlikte kendi içerisinde bir dilbilgisi yapısının olduğu gözlemlenmektedir (Alpöge, 1991; Avcı, 2004).

Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş); yirmi beş aylık bir çocuğun kelime dağarcığında üç yüz civarında kelime bulunmaktadır. Bu dönemde dilbilgisi yapısının da hızlı bir şekilde geliştiğini söylemek yerinde olacaktır. Özellikle iki buçuk-dört yaş arasında konuşma ve soru sorma isteği artar. Akıcı olmamakla birlikte üç-dört kelimenin bir araya getirilip cümlelerin kurulmaya başladığı görülür (Atay, 2009; Küçükkaragöz, 2012). Bu dönemde çocuk, küçük emirleri yerine getirmeye başlar ve basit sorulara cevap verir. Üç yaşına geldiği zaman dilin temel yapılarını öğrenmiş olur ve öğrenmiş olduğu kelimeleri doğru, yerinde ve esnek bir şekilde kullanmaya başlar (Bacanlı, 2003). Çocuk, dili kullanmaya başladığı bu dönemde eylemler yoluyla öğrenme döneminden kavramlar yoluyla öğrenme dönemine geçiş yapar ve çocuğun sembolik düşünme becerileri gelişir. Çocuk artık bu dönemde dil kavramının sembolik taşıyıcısı olmuştur (Karakaya, 2008).

Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş); bu dönemde çocuğun kullandığı/bildiği kelime sayısı *bin* olarak kabul edilmektedir. Öteki insanlara söylediklerinin büyük bir bölümünün anlaşılır bir ifadeye sahip olduğu görülür. Bu dönemde anadilin temelini öğrenirler ve çocuğun bu dönemine benmerkezci konuşma hâkimdir. Cümle kurduklarında cümlenin öğelerini (özne, nesne ve yüklem) sıralı bir şekilde kullanırlar ve özne, yüklem, nesne arasındaki ilişkiyi anlarlar. Geçmiş, şimdiki

ve geniş zaman ifadelerini, olumsuz edilgen cümleleri, yetişkin formundaki soru cümlelerini kullanırlar (Atay, 2009; Avcı, 2004; Aydın, 2002; Bacanlı, 2003).

Beş veya altı yaşlarına geldiklerinde ise bir yetişkinin dil kullanımına benzer şekilde dili kullanırlar. Bu dönemde ise kullanılan kelime sayısı *iki bine* ulaşmıştır. Çocuk beş sözcükten oluşan cümleler kurmaya başlar (Aydın, 2002; Santrock, 2012: 230-233).

2.4. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Erken çocukluk döneminde dil gelişimine etki edecek faktörlerden aile kaynaklı faktörlerin ağır bastığı görülmektedir. Bunlar faktörler; evin fiziki şartları, ailenin eğitim düzeyi, ekonomik gelirleri, anne babanın mesleği, anne babanın ev içerisinde kullandığı dil, ailenin büyüklüğü, ailenin kullandığı dil olarak sıralanabilir. Ayrıca öğrenme ve olgunlaşma, konuşmaya teşvik, cinsiyet, iki dillilik, ikiz olma, sağlık, zekâ ve oyun da dil gelişimine etki eden diğer faktörler arasında ele alınmaktadır (Karakaya, 2007; Yavuzer, 2010).

Sağlıklı olarak dünyaya gelen bütün çocuklar dil gelişimi açısından doğuştan donanımlıdır. Bebekler doğuştan birkaç gün sonra annesinin sesini ve diğer insan seslerini birbirlerinden ayırt edebilmektedir. Normal bir çocuğun dil gelişimiyle yaşının doğru orantılı olduğu açıktır (Karacan, 2000). Literatüre bakıldığında da dil gelişiminin aylara daha sonra da yaşlara göre sınıflandırılması dil gelişimi ve yaş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Başka bir etken olarak çocuğun fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan sağlıklı olup olmaması dil gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Uzun süre devam eden veya şiddetli olarak geçirilen rahatsızlıklar çocuğun konuşma süresini etkileyebilir. Çocuğun hastalığı dolayısıyla konuşmasını engellemek ve başkalarıyla olan iletişimini kesmek de konuşmanın gecikmesine neden olabilecek etkenler arasındadır. Zihinsel engel; algı, dikkat, nesne devamlılığı gibi temel becerilerin gelişimini geciktirebileceği gibi engelleyebilir de. Ayrıca yarı damak, tavşan dudak gibi fizyolojik yapı bozuklukları dil gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir. İşitme kaybı, görme engeli gibi bazı duyuşsal kayıplar da çocuğun dış dünya ile olan çeşitli etkileşimlerini sınırlandıracağından dil gelişimini olumsuz etkileyecektir (Baykoç Dönmez vd., 2000; Yavuzer, 2010).

Çeşitli araştırmalar dil yeteneği ve zekâ arasındaki doğrusal ilişkiyi ortaya koymaktadır, fakat çocuğun zekâsı yüksek olduğu için mi dil gelişimi iyi düzeydedir yoksa dil seviyesi yüksek olduğu için mi zekâsı iyi derecededir sorusu hala tartışılmakta ve net bir cevap bulunamamaktadır (Jersild, 1976). Fakat Piaget; dil gelişiminin

temelini bilişsel gelişimin oluşturduğunu söylemiştir. Düşünme ve konuşmanın kuvvetli bir ilişki içinde olduğu bilinmektedir; düşünmenin iç konuşma, konuşmanın ise fikirleri seslendirme olduğu kabul edilmektedir. Kabul edilen yaşlardan önce konuşan çocukların zekâ olarak üstün olduğu kabul edilmektedir (Deniz, 2012).

Dil gelişiminin önemli belirleyicilerinden biri de cinsiyet olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar; ilk konuşmada kullanılan kelime çeşidi, konuşmadaki kelime sayısı, cümlelerin dil bilgisi açısından kızların erkeklerden daha ileri seviyede olduklarını ortaya koymuştur. Bunun tam tersine bazı araştırmacılar çocuklarda ilk yıl dil gelişimi yönünden cinsiyet temelli bir fark olmadığını ve çocukların annelerini örnek alarak heceleme yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Bir süre sonra kızların anneyi, erkeklerin ise babayı model aldıkları görülmüştür. Baba işi gereği evde daha az bulunduğu için erkek çocuk, babayı daha az örnek almakta ancak anne-kız çocuk ilişkisinde anne evde daha fazla bulunduğu için kızlar daha çabuk ve daha az yanlışla konuşmaktadırlar (Deniz, 2012; McLaughlin, White, McDevitt ve Raskin, 1983: 245-252; Yavuzer, 2010).

Sosyoekonomik durum da dil gelişimi üzerinde etkilidir. Çeşitli araştırmaların orta koyduğu sonuçlara göre yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına oranla cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime sayısı ve çeşitliliği bakımında daha üst düzeyde oldukları belirtilmiştir (Mangır ve Erkan, 1987).

Dil gelişiminde etkili olan diğer durumlardan bazıları iki dillilik, ikiz olma ve oyundur. İki dilin konuşulduğu bir ortamda bulunan bir çocuk tek dilin konuşulduğu bir ortamdaki çocuğa oranla daha geriden gelen bir gelişim göstermektedir. Erken yaşlarda çocuklar farklı seslere daha hassas durumdadırlar bu yüzden yetişkinlik dönemlerindense erken yaşlarda dil öğrenme çocuklar için daha kolay olmaktadır (Deniz, 2012; Topbaş, 2017). Bir diğer etken olan ikiz olma durumunda çocukların iki ila beş yaş arasında, tek olan çocuklara oranla yavaş bir şekilde dil gelişimi göstermektedirler. Bunun sebebi olarak da ikizlerin birbirleriyle daha az kelime kullanarak anlaştıkları, kendi aralarında el-kol hareketleri, jest ve mimiklerle, tek kelimeli cümlelerle ve eylemlerle anlaştıkları görülmüştür. Bu gibi durumların ikizlerin konuşmalarını geciktirmede rol oynadığı yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Ülgen ve Fidan, 1991).

Dil gelişiminde etkili olan bir diğer faktör de oyundur. Oyun, çocuğun dünyaya uyum sağlamasını kolaylaştıran, anlamlandıran bir süreç olarak görülür. İsteddiği veya

istemediği durumlara oyun yoluyla uyum sağlar. Çocukta dil ve kavram gelişimlerinin temelleri oyun yoluyla kurulur, çeşitli toplumda kabul gören rolleri oyunla dener, çevresinde hazır bir şekilde bulamadığı dünyayı oyun yoluyla oluşturur ve yaşar. Sosyal gelişiminin temellerini oyun yolu ile kurar ve temel iletişim becerilerini oyunlarla başlatarak geliştirir. Kısaca çocuk bu ve bu gibi durumları oyun yoluyla gerçekleştirdiği için doğrudan veya dolaylı yoldan dil açısından gelişme kaydetmektedir (Özdoğan, 2000).

2.5. Dil Edinim Kuramları

Çocuk dil öğrenmek için herhangi özel bir eğitime ihtiyaç duymaz. Dil; doğal çevreden dolaysız bir şekilde gerçekleşir (Güvendir ve Yıldız, 2014: 14-22). Jespersen (1947)'e göre insan yaşamının tüm dönemlerinde gerçekleştirilen en önemli şey konuşmayı öğrenmedir ve dil edinim konusunda ilk üç yılın önemini vurgulamıştır (Deniz, 2012). Birkaç yıl içerisinde bütün çocukların büyük bir sözcük dağarcığı elde ettiği, kendi ana dillerinin karmaşık yapısına hâkim olduğu ve başarılı iletişim alışkanlıkları elde ettiği kabul edilmektedir. Bu süreçte yer alan adımları anlamak ve ortaya koymak antik çağlardan beri araştırmacıların ilgisini çekmekte ve araştırma konusu olarak ele alınmaktadır (Werker, Cohen, Lloyd, Casasola ve Stager, 1998).

Dil edinimiyle ilgili yapılan araştırmalar farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bunun temel nedenine bakıldığında dil ediniminde kalıtımın mı yoksa çevrenin mi etkili olduğu üzerinde tartışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Bu görüşlerin birbirlerinden ayrıldıkları birçok nokta olduğu gibi birbirini destekleyen noktaların olduğu da görülmektedir. Başlıca dil edinim kuramları;

- Davranışçı Kuram (Skinner, 1957)
- Psiko-dilbilimsel Kuram (Noam Chomsky, 1957; Lenneberg, 1967)
- Bilişsel Kuram (Bloom, 1970; Piaget, 1975)
- Sosyo-Kültürel Etkileşimci Kuram (Morris, 1938; Bruner, 1974)

Ele alacağımız bu kuramların hiç biri tek başına dil edinimini açıklayacak yeterlilikte değildir, bu yüzden tüm kuramlar ele alınıp dil gelişimi üzerindeki etkileri dikkate alınarak incelenmiştir.

2.5.1. Davranışçı Kuram (Skinner, 1957)

1930 ve 1940'lı yıllara kadar araştırmacılar verileri gözlenip ölçülebilen davranışlarla sınırlandırmışlardır (Atay, 2009). Bahsedilen yıllarda yapılan araştırmalarda, dil davranışındaki gelişimleri bu düzene dayandırılmıştır (Topbaş, 2017:

40). 1950’lerde psikolojide kabul edilen davranışçılığın önde gelen savunucularından Skinner, bebeklerin yetişkinleri dinlediklerini daha sonra da yetişkinlere benzer sesleri taklit yoluyla benzer sesler çıkardıklarında ödüllendirip pekiştirildiğinde dili öğrendiklerini savunmuştur. Çocuklar büyüdükçe ödüllendirilip pekiştirilen konuşmaları yetişkin konuşmasına benzer olduğu ve dile ait olan kuralları deneme-yanılma yoluyla edindikleri savunulmuştur. Davranışçı kurama göre pekiştirme ve tekrar dil ediniminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Morris, 2002).

Davranışçı yaklaşımın temeli ‘*davranış*’ üzerine odaklanmaktadır, bu yaklaşıma göre dil, sözel bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, uyaran ve tepki arasındaki etkileşimi davranışın göstergesi olarak kabul etmektedir. Bu uyaran ve tepkiler arasında çağrışım alışkanlıklarını ortaya çıkarmaktadır. Davranışçılara göre alışkanlıkların ortaya çıkmasıyla öğrenme oluşur. Bu öğrenme ise ödül, uyaran, çağrışım veya pekiştireçle oluşur. Birey bir davranışı edinirken ödül, ceza ve uyaranlar gibi pekiştireçlerle onları öğrenir ve sistemli olarak tekrar edilmesiyle bu edinilen davranışı kalıcı hale getirir ve bir davranışın istendik hale gelip gelmediği davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir çıktısıyla ölçülebilir (Can, 2009; Keenan, 2000: 233-250).

Davranışçı kuramın model olma, taklit ve pekiştirme gibi edimsel tekniklerinin çocuğun dil edinimine destek olduğu ancak bu sürecin tümüyle açıklanamadığı ileri sürülerek dil konusundaki bu görüşleri birçok araştırmacı tarafından eleştirilmektedir. Buna örnek olarak dünyadaki çok farklı kültüre mensup çocukların ilk sözcük ya da seslerinin benzer özellikler taşıması verilebilir. Bu durum davranışçı görüşe alternatif yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Berk, 2010; Küçükkaragöz, 2012).

2.5.2. Psiko-dilbilimsel Kuram (Noam Chomsky, 1957; Lenneberg, 1967)

Çocuğun dil edinimi ve konuşması üzerinde genetik temelin mi yoksa çevrenin mi etkilerinin öne çıktığı konusundaki tartışmalar 1960 ve 1970’lerde önem kazanmıştır. Bu kuram dilin biyolojik ve psikolojik temelleri üzerinde oluşturulmuştur. Kuramın öncüleri arasında kabul edilen Noam Chomsky ve nörolog Eric Heinz Lenneberg; dil gelişiminin psikoloji ve dilbilim disiplinlerinden meydana geldiğini savunmuşlardır. Noam Chomsky; bu kurama göre insanoğlunun çok erken yaşlarda bu kadar karmaşık bir yapıyı öğrenmesinin özgün bir başarı olduğunu ve çocuğun ebeveynlerinin ya da çevrenin bir etkisinin olmadığını belirtmiştir (Gander ve Gardiner, 2007; Keklik, 2017; Pinker, 1999: 119-127).

Bu kuramı savunan kuramcılara göre bireylerin doğumdan okul öncesi çağa kadar dil gelişimleri incelenmiş ve bebeklerin çevre şartlarına bağlı olmaksızın aynı dil gelişim evrelerinden geçtikleri gözlemlenmiştir. Farklı kültürlere sahip çocukların benzer çağlarda benzer sesleri edinip, benzer aşamalardan geçtiği; aynı evde bulunan çocukların birbirlerinden farklı zamanlarda konuştukları, işitme engelli bir bireyin özel bir eğitimle konuşmayı öğrenebildiğine bakılacak olursa dil ediniminin biyolojik yönüne temel hazırlamıştır (Keenan, 2000: 233-250; Mareschal, Johnson ve Grayson, 2004: 115-161).

Davranışçı yaklaşımda temel kabul edilen görüşe göre çevre dili nasıl ve ne şekilde öğreneceğini değil hangi dili öğreneceği konusunda belirleyicidir. Chomsky'e göre dil evrenseldir ve her birey dünyaya bir '*Dil Edinim Mekanizması (Language Acquisition Device-LAD)*'na sahip olarak gelir, bu aygıt hangi dile mensup olduğumuza ya da hangi dile maruz kaldığımızı bakmaksızın öğrendiğimiz yeni kelimeleri kurallara uygun bir sistem içerisinde anlam oluşturmamızı sağlar. Örneğin; 4-5 yaşlarındaki bir çocuk "adam sessizce kapıya yanaştı ve kapının zili çaldı" ifadesinin doğruluğunu ve "adam sessizce zili çaldı ve yanaşarak adam kapıya" cümlesinin tutarsızlığını kavrayabilmesi gibidir (Günay, 2013; İpek ve Bilgin, 2007: 344-365; Köksal-Akyol, 2011: 73-108).

Eric Lenneberg, dil ediniminde kritik yaş olgusuna değinmiştir. Yani kritik yaş olgusuna göre bireyin beyni belirli yaş aralığında, özellikle yaşamın ilk yıllarında dil öğrenmeye ve çeşitli ifade formlarını edinmeye diğer yıllara oranla daha yatkındır. Lenneberg (1967)'e göre birey yaşlandıkça beyni elastikiyetini kaybeder ve bu durum ilerleyen yıllarda dil aygıtına ulaşmada zorluklar oluşturarak dil ediniminde de bir yavaşlama meydana getirir. Ayrıca Lenneberg, Chomsky'nin yapılarını desteklerken, organizmanın biyolojik olarak, dili öğrenme adına önceden programlandığına ilişkin bir yaklaşımı tartışmaya açmıştır (Atay, 2009).

2.5.3. Bilişsel Kuram (Bloom, 1970; Piaget, 1975)

Bu kurama göre, dil çevrede oluşan bilişsel izlenimler sonucunda gelişir. Piaget'e göre dil ve düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır ve bilişsel gelişim ancak belirli bir aşamaya geldiğinde dil edinimi gerçekleşebilir. Dil, önemli bir iletişim aracı olarak kabul edilir ancak düşüncenin gelişimini etkilemez (Deniz, 2012: 3-20).

Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerinden olan 'duyusal motor dönem (0-2 yaş)' dil edinimi için en önemli evredir ve dil kullanımı için bu evrenin tamamlanması gerekir.

Bilişsel kurama göre hem bilişsel hem de çevresel etkiler çocuğun dil gelişimi için önemlidir ve düşünce gelişiminin dil gelişimine büyük bir etkisi olduğu savunulmaktadır. Örneğin; çocuğun çevreden kaynaklı problemlere zihinsel olarak geliştirdiği çözümler sonucu öğrenmesi ile çevrenin etkisine vurgu yapılmaktadır (Baykoç, 1986; Peçenek, 2002; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu bağlamda, dil ediniminde çocuğun sahip olduğu bilişsel gelişim düzeyi ve düşünce gelişimi en önemli faktörler olarak ele alınmaktadır.

Bloom (1941) da dilin kazanılması konusunda Piaget’le aynı düşünceleri paylaşmaktadır. Bloom’a göre dil edinimi daha önceden sahip olunan bilişsel bilgiyle doğru orantılıdır. Ona göre çocuklar dili, daha önceden edindiği bilgileri kodlayarak bir araç olarak kullandıklarını, çocukların konuşmayı öğrenmeden önce bilişsel destekle kavramları öğrendikleri ve dili daha aktif kullandıklarıdır. Bloom, çocukların hiçbir bilgiye sahip olmadıkları halde sözcüklerin anlamlarını öğrenebildiklerini savunmuştur. Bu öğrenmenin bilişsel olarak bu alanda gelişim gösterdikleri için olduğu savunulmuştur (Çakır, 2004: 245-255; Deniz, 2012: 3-20).

2.5.4. Sosyo-Kültürel Kuram (Vygotsky, 1985)

Bilişsel gelişim için dilin önemli bir araç olduğu görüşüne dayanan bu yaklaşımda Vygotsky, öğrenmenin insan yönüne, özellikle sosyal yönüne, çok dikkat çekmekte ve çocukta gözlenen ‘kendi kendine konuşma’ dönemi üzerinde durur. Çocuğun kendi kendine konuşması yapacağı işlere yoğunlaşmasını, bilgiyi almasını, gerektiği zaman bilgiyi ortaya çıkarmasını, problem çözerken ise bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi olayıdır. Ona göre bilişsel işlevlerin yüksek düzeyde gelişmesi için, çocuğun kendi kendine konuşması önemli bir süreç olarak görülür (Atay, 2009; Bauer, 2018: 313).

Çocuğun bilişsel gelişim düzeyinin yeterli seviyeye gelmesi için çocuğun çevresiyle etkileşime girme ihtiyacı vardır. Bu süreçte çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşim süreci ‘*Yakınsal Gelişim Alanı*’ olarak Vygotsky tarafından tanımlanır. Kuram, yakınsal gelişim alanını öğrenme ve gelişimin gerçekleştiği hayali ve dinamik bir bölge olarak tanımlanır. Yakınsal gelişim alanı, çocuk bir problem çözmek için bir yetişkinden veya akranından aldığı yardımla öğrenmenin gerçekleştirildiği süreçtir (Maviş, 2005). Bu kuramda üzerinde durulan bir diğer kavram ise ‘*Yapı İskelesi*’dir. Burada çocuğun ihtiyaç duyduğunda destek verme, potansiyeli olan gelişti desteklemeyi ifade etmektedir. Başlangıçta tam destek sağlanması giderek bu desteğin azaltılması söz konusudur (Arı, 2006; Bodrova ve Leong, 2010).

Dil ediniminde sosyal bağlamın önemini savunan düşünürler bilişsel psikolojiye yön veren çalışmalar ortaya koymuşlardır. Anne ve bebek arasındaki iletişim dikkate alındığında kişiler arası gerçekleşen etkileşim ve keşfetme yoluyla bebeğin sahip olduğu toplumsal çevrenin dil ediniminde uygun öğrenme ortamı sağladığı vurgulanmıştır. Bebeğin dil gelişimini destekleyen bu çevreler '*Dil Destek Sistemi (Language Support System, LASS)*' olarak isimlendirilmektedir. Dil destek sisteminin ana amacı çocuğun dilin anlam, gramer kuralları gibi temel bileşenlerini edinmesini sağlamaktır. Bu sistemin en önemli parçasının '*format*' olduğu görüşü vardır. Format, yapılanmış toplumsal ilişkiler veya anne ve bebek arasındaki yerleşik davranışlar olarak tanımlanır. Bebeklik döneminde birey sözcükleri ezberlerken bazı hareketlerle eşleştirmektedir, gelişim ilerledikçe bireyin yakın çevresi ve ailesi formatlara yeni elemanlar eklemektedir ve bu süreç formatın değişiminin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu durum bireyin dil gelişimini de beraberinde getirmektedir. Birey daha önceden edindiği tepkileri yeni şekilde uygulamaya başlar, bu süreçte aile çocuğa destekleyici ortamlar sunmada görev almaktadır. Çocuğun yanlış cümlelerini düzeltme, yarım kalan cümlelerini/sözcüklerini tamamlama, bazı sözcükleri tekrarlama gibi durumları aileler üstlenmekte ve geri bildirimler sağlamaktadır. Bilişsel kuramcılar dil ve bilişin birbirinden farklı ve bağımsız bir şekilde geliştiği fikrini desteklemiş ve dilin doğuştan gelen bir özellik olduğu görüşünü benimsemiştir (Ergin, 2012).

2.6. Erken Çocuklukta Dil Gelişimini Destekleme

Son zamanlarda yapılan çoğu çalışma Vygotsky'nin dil gelişiminde yetişkin ile olan etkileşim kavramının üzerinde durmaktadır ve çocuğun çevresiyle, anne-babasıyla kurduğu iletişim dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocukları doğduğundan itibaren çocuklarıyla iletişim halinde olan ebeveynlerin dil gelişimine olan katkıları herkes tarafından kabul görülen bir durumdur. Alanyazın anne ve babaların genellikle dil ediniminde genişletme ve tekrar düzenleme üzerinde yoğunlaştıklarını göstermektedir. Genişletme; çocuğun kurduğu kısa ve basit cümlelerin ebeveynler tarafından uzun ve karmaşık yapıya getirilmesi durumu, tekrar düzenleme ise çocuğun söylediği cümlelerin/sözcüklerin ya da verdiği yanlış cevapların düzenlenip tekrar edilmesini sağlama durumu olarak açıklanmaktadır (Berk, 2013; Weizman ve Snow, 2001; Vygotsky, 1978).

Çocuklar dili öğrenmede formal bir eğitime gerek duymamalarına rağmen yetişkin desteğine bu süreçte ihtiyaç duymaktadırlar ve bu destek kritik önem taşımaktadır (Atay, 2009; Bağdaş ve Demir, 2016: 219-230; Bee ve Boyd, 2013; Berk,

2013; Christie ve Roskos, 2006: 57-73; Güvendir ve Yıldız, 2014; Karaman, 2012; Karaman ve İvrendi, 2015: 313-326; Mages, 2008: 124-152; Turan ve Topçu, 2019: 128). Erken çocuklukta dil gelişimine destek sağlamak için kullanılan yöntemler şu şekilde kısaca ele alınabilir:

Bebekler ve yeni yürüyenle konuşma: Yaşamın ilk yıllarında bebeklerin sohbete ya da tepkilere karşılık vermemesi iletişim kurmadıkları anlamına gelmez aksine bebeklerin jest ve mimiklerle karşılık vermesi ve kısa sürede bunu edinmesi iletişime en yatkın canlılar olarak kabul görmesini ortaya koymaktadır. Bu dönemde bebeklerin dil gelişimi desteklenirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli nokta bebekten cevap bekleyici sorular sormak yerine bebeğin kelime nesne ilişkisini kavrayacak tanımlayıcı cümleler kurmak olacak ve bu tanımlayıcı cümleler kurulurken ses tonunun ilgi çekici bir şekilde ayarlanması olacaktır.

Tecrübeleri aktarmak: Hayatın ilk yıllarında dil gelişimini inşa etmenin en etkili yolları olarak görülen günlük olayları çocuğa adım adım tarif etmek ve tanımlamak, çocuğa gerçek nesne ve objelere dokunma imkânı verildiğinde nesnelerle ilişkilendirilecek bir kavram arayışına girmektedir. Ebeveynin ise bu durumlarda yapması gereken şey çocuğu yeni kelimelerle tanıştırmak olacaktır.

Karmaşık kelime bilgisini desteklemek: Çocuklar, okul öncesi dönemde dili kuralcı bir yapıda öğrenme eğilimindedir. Bu dönemde çocuk simit satan birine simitçi vs. denildiğini öğrenmekte ve ‘-cı, -ci’ ekinin meslek eki olduğunu almaktadır ve bu durumda sebze-meyve satan birini meyveci ya da manavcı olarak kodlama eğilimindedir. Yine aynı şekilde sayı kavramı arttıkça ‘-lar, -ler’ dört kedi yerine dört kediler demeyi tercih edecektir. Bu gibi durumlarda ebeveyn dilin kurallarını öğretmeli, desteklemeli ve genişletme çabası içerisinde olmalıdır.

Şiirler, tekerlemeler, parmak oyunları, ninniler, bilmeceler vs. kullanma: Okul öncesi öğretmenleri tarafından yaygın olarak hikâyeye öncesi hazırlama amacıyla kullanılan parmak oyunları, bilmeceler, tekerlemeler vs. dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. Parmak oyunlarında çocuk sözle birlikte bedensel olarak koordineli bir şekilde öğretmene eşlik eder. Böylece el-göz koordinasyonunu geliştirir ve dikkatini arttırmada önemli rol oynar. Çocukların ahenkli söz dizimine doğuştan itibaren ilgi duydukları bilinen bir gerçektir, ritmik olarak söylenen sözcükler ses farkındalığını kazandırmanın yanında şiir ve tekerlemelerin yan anlamlarına ve soyut kelimelere yönelmenin de dil gelişiminin desteklemesinde önemli bir rolü vardır.

Dinleme becerisini destekleme: Dinleme her ne kadar pasif bir süreç olarak bilinse de aksine dinlemeyle söyleneni alma ve bilgiyi kullanma sürecinde aktif bir süreç olarak kabul edilmektedir. Alanyazına bakıldığında da çocukta önce alıcı daha sonra ise ifade edici dilin geliştiği sonucuna varılabilir. Bundan dolayı dinleme dil ediniminde oldukça önemli bir etkinliktir ve bu durum ebeveynler tarafından desteklenmesi gereken bir süreçtir.

Açık uçlu sorular sormak: Dil gelişimini destekleyen bir diğer yöntem olan açık uçlu sorular sormak ise çocuğun gelişmiş olan alıcı dilini ilerletirken, ifade edici dilin gelişimini destekler niteliktedir. Çocuk kendi duygu ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade eder. Açık uçlu sorular sohbeti devam ettirmek ve çocuğun kendini ifade etmesini sağlamada kullanılan en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Kitap okuma: Çocuğun dil gelişimini destekleme açısından başta gelen etkinliklerden biri olan kitap okuma, hem anlam hem de kelime haznesinin gelişimi açısından önemlidir. Ebeveyn ve öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bu etkinlik anlam ve ifade bakımından çocuğu desteklemektedir.

Bağlamdan ayrılmış konuşma kullanma: Burada asıl olan çocuğun hayal gücünün ortaya çıkmasıdır. Gerçekte olmayan olaylar-olgular hakkında konuşması olarak açıklanabilir. Çocuk bu durumda tasvir etme ve betimleme yeteneklerini kazanmada doğrudan bağlamdan ayrılır, burada yetişkin çocuğun daha karmaşık söz öbekleri kurmasına ve diyalogda çeşitli sözcükler kullanmasına olanak sağlamalıdır.

Sosyodramatik oyun oynama: Sosyodramatik oyun oynamanın anlatılanları hatırlamayı ve sözlü dil kullanmayı kolaylaştırdığı bilinmektedir. Çocuğun dil gelişimini sağlayarak kendisini yaratıcı bir şekilde ifade etmesine katkıda bulunan ve çocukların sürece aktif katılmalarını sağlayan bir tekniktir. Bu tür oyunlarda; çocukların canlandırdıkları karakterlerin özelliklerini anlamalarını ve betimlemelerini, oyunda yer alan diğer kişilerin düşüncelerini dikkate almalarını, esnek ve soyut düşünmeyi gerektirdiği bilinmektedir. Ayrıca sosyodramatik oyunda taklit ve ‘-mış’ gibi yapmanın her oyunun kendine ait bir dili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu oyunlarda çocuğun kullanması gereken bazı kelimeleri bilmemesi ya da kullanmaması durumunda yetişkin oyuna dâhil olup bu kelimeleri çocuğa öğretmesi ve yeni cümleler kurmasını desteklemesi gerekmektedir.

Model olmak: Yetişkin, dilbilgisi kurallarına uygun olacak şekilde dili kullanmalı ve çocukla konuşurken bazı düzenleme ve genişletmeleri yapmalıdır. Örneğin; “boyum

büyümüş müdür” diye çocuk sorduğunda cevap olarak “evet boyun uzamış” şeklinde yanıtlanırsa hem düzeltme hem de genişletme yapılmış olur ve bu durumda çocuk sonraki konuşmalarında buna dikkat ederek konuşmaya çalışacaktır (Atay, 2009; Bağdaş ve Demir, 2016: 219-230; Bee ve Boyd, 2013; Berk, 2013; Christie ve Roskos, 2006: 57-73; Güvendir ve Yıldız, 2014; Karaman, 2012; Karaman ve İvrendi, 2015: 313-326; Mages, 2008: 124-152; Turan ve Topçu, 2019: 128).

2.7. Oyunun Tanımı

Oyun çocukların öğrenmesi, kendini ifade etmesi, tanınması, keşfetmesi ve eğlenceli vakit geçirebilmesi için bir eylem, çocuğu hayata hazırlamak için en büyük aracı ve yardımcısıdır. Eğitim ve psikolojide oyun kavramı çocuğun hayatı için zevk veren, spontane ve serbest bir şekilde gerçekleşen bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Çalışandemir, 2016: 2-14; Sağlam, 2016: 1-9).

Yetişkinler için oyun, pratik uğraşların bittiği zaman yaptıkları bir rahatlama biçimidir. Oyun çocuğun yaşamının doğal bir parçasıdır ve oyun çocuğun gelişimi için aldığı besinler kadar önemli bir yere sahiptir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 2; Jones, 2000). Oyun, çocuğun öğrenmek istediklerini kendi deneyimleriyle öğrenmesini sağlayan bir yöntem olarak adlandırılabilir (Yavuzer, 2003: 30-35). Oyunun önemi konusunda gelişim psikologları, çocuk gelişimcileri ve eğitimcilerin hemfikir oldukları görülmektedir. Oyun, bu öneminden dolayı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine de 1959 yılında girmiştir.

Oyun çocukların işidir. Onların duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen bir araçtır. Oyun çocuklara dünyayı anlamayı ve nasıl dâhil olması gerektiğini gösterir. Özellikle dünyaya yeni gelen bebekler ve küçük yaş çocukları için her şey yeni ve keşfedilmeye açıktır. Onlar etraflarında gördükleri her şeyi ağızlarına alarak, yere vurarak, sallayarak, dokunarak ve tüm duyularını kullanarak keşiflerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Çocuğa zarar vermeyen her şey onun için bir oyun aracıdır (Çalışandemir, 2016: 2-14; Schaefer ve DiGeromino, 2000).

Çocukların yaşamlarının bir parçası olarak kabul edilen oyun kuramcılar ve düşünürler tarafından farklı şekillerde yorumlanıp tanımlanmıştır.

Pestalozzi'ye göre oyun, çocuk için harekete geçirici bir güç iken **Frobel** oyunu, çocuğun bir gereksinimi olarak tanımlamıştır. **Montessori**'ye göre ise oyun çocuğun işidir. **Spencer**, oyunu fazla enerjinin boşaltılması olarak tanımlarken **Montaigne** de Montessori gibi çocuğun ciddi işi ve uğraşı olarak oyunu tanımlamıştır. Ayrıca **Piaget**, oyunu düşünme evresinin bir sonucu olarak ortaya koymuş ve bilişsel gelişimle oyunun

yakın bir ilişki içerisinde olduğunu savunmuştur. Ona göre oyun, çevreden alınan uyarıları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur. **Lazarus**'a göre oyun belli bir amaç olmaksızın ortaya çıkan ve çocukları mutlu eden etkinliklerdir. **Freud** ise oyunu korkuların engellemesinin ve sosyal çatışmaların üstesinden gelme yolu olarak görmüş, çocuğun davranışının ve kişiliğinin bir aynası olarak tanımlamıştır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Çalışandemir, 2016: 2-14; Poyraz, 1999; Yalçinkaya, 1996).

Yapılan tanımlara ek birkaç tanım daha eklemek gerekirse; Elkind (2011)'e göre oyun dünyaya uyum sağlama ve yeni öğrenme yaşantıları sağlamada önemli bir gereksinimdir. Krasnor ve Pepler (1980) oyunu olumlu bileşenlerle açıklamıştır. Ginsburg (2007)'a göre ise oyun; akademik sürecin ayrılmaz parçasıdır. Ayrıca oyun stres yaratan etkenlerin veya çevresel tehditlerin olmadığı zamanlarda ortaya çıkan bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar kendilerini rahat hissedebilecekleri ve özgür olacakları ortamlarda uzun saatler oyun oynayabilmektedir. Bu nedenler kendilerini özgür hissedebilecekleri kendilerine ait bir alanın yaratılması oldukça önemlidir (Aamodt ve Wang, 2018: 158-169; Çalışandemir, 2016: 2-14).

2.8. Oyunun Tarihçesi

Çocuk oyunlarına ait ilk kalıntılar Roma, Mısır ve Antik Yunan uygarlıklarına ait kayıtlarda bulunmuştur. Elde edilen bu kayıtlarda; top, çingirak, bebek gibi oyun oynanacak araçlara rastlanmıştır. Bu araçlar ile tiyatro, dans, şarkı, ritmik hareketler gibi aktivitelerin yapıldığı görülmektedir. Antik Yunan'da oyun bilinmiş ve kabul edilmiş ancak oyunu yetişkinliğe geçiş aşaması olarak kabul etmişlerdir. Roma ve Antik Mısır'da halat çekme, saklambaç gibi günümüzde oynanan oyunların oynandığına dair kanıtlara rastlanmıştır. Orta Çağ'da ise sosyal sınıfın varlığı çocukların oyun anlayışının farklılaşmasına sebep olmuştur. Diğer taraftan Comenius, Locke ve Rousseau gibi önemli düşünürler oyunun gerekliliği üzerinde durmuşlar ve eğitimde oyunun yer edinmesi gerektiğini söylemişlerdir. Pestalozzi, Montessori ve Froebel gibi düşünürler ise çağdaş anlamda oyunu eğitim içerisine almışlar ve uygulamada kullanarak büyük adımlar atmışlardır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 20-32; Seven, 2016: 33-44).

Tarihsel süreç boyunca oyunun bir ihtiyaç olduğu görüşü değişmemiş ve sürekli dile getirilmiştir. Farklı dönemlerin oyun üzerinde farklı şekilde tesiri olmuş olsa da çocuk her zaman az veya çok fark etmeksizin oyun oynamıştır. Geçmişteki oyunlar incelendiğinde benzerlikler görülmüştür (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 20-21; Çoban ve Nacar, 2008; Güven, 2006; Seven, 2016: 40-46).

2.9. Oyun Kuramları

Çocuğun hayatının her alanında yer alan oyun, çocuğun ihtiyaçlarını gidermek ve onu yaşama hazırlayan önemli bir uğraş olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların günlük hayatta, evde, sokakta, alışverişte hatta yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak isterken bile her fırsatı oyuna çevirdikleri görülmektedir. Çocukluk dönemi oyunun ciddi bir iş ve hayal gücünün başrolde olduğu önemli dönemlerden biridir. Çocuk ve oyun birbirinden ayrılmaz bir ikili olarak ele alınmaktadır (Pekdoğan, 2016: 11-16).

Araştırmacıların ve çocuk gelişim uzmanlarının oyun konusunda sürekli karşı karşıya kaldıkları sorular bulunmaktadır. Bu sorulardan başlıcaları; oyun nedir? Hangi etkinlikler oyundur, hangi etkinlikler oyun değildir? Çoğu birey oyunun sosyal yeterliliği geliştirdiğini ve öğrenmeyi sağladığı konusunda hemfikirdir. Bazı bireyler ise oyunun problem çözmede bir basamak olduğunu kabul eder. Çocuklar evcilik oynadıklarında; -mış gibi mi yaparlar, vakit mi geçirirler, hayal mi kurarlar? Ya da tamamen saçma olarak mı düşünülür? Çocuklar televizyon izlerken boşa zaman mı geçiriyor, hayal güçlerini mi kullanıyor ya da vakitlerini mi değerlendiriyorlar? Basket veya futbol oynarken bu süreç sportif ve kuralları olan bir oyun deneyimi midir yoksa vakti boşa kullanma mıdır? Ya da bu ele alınan bakış açıları doğru mudur? Oyun hakkında konuşurken gerçekten ne iletmeye çalışıldığı ve oyunun ne kadar önemli olduğuna dair değerlendirmeler yaparken veya oyunun eğitsel ve gelişimsel amaçlarını karşıladığı savunulurken bir kuramın yardımına ihtiyaç duyulmaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 24; Frost, Wortham ve Reifel, 2008; Kellough, Carin, Seefeldt, Barbour ve Souviney, 1996). Çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerinde oyunun etkisini ortaya koyan birçok düşünce ve kuram bulunmaktadır. Literatürde kuramlar uygulama ve amaç yönünden farklılıklar göstermektedir. Kuramların her biri oyunların farklı yönünü vurgulamasına rağmen, oyunun hem çocuklar hem de yetişkinler için önemli olduğu konusunda hemfikirdirler (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 24).

Erken çocukluk eğitime artan ilgi ile birlikte oyunların çocuk üzerindeki etkileri ve çocuk davranışlarının doğasını anlamak için birçok araştırma yapılmaya başlamıştır. Son zamanlardaki çalışmalarda oyun kuramları dönemlerine göre; 1. Klasik kuramlar (I. Dünya savaşının yapıldığı 20. yüzyıla kadar), 2. Modern kuramlar (I. Dünya savaşından sonra) olarak sınıflandırılmıştır (Isenberg ve Jalongo, 2006; Uluğ, 2016: 49-62).

2.9.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramları fazla enerji kuramı, yeniden yaratma/rahatlama kuramı, alıştırmaya kuramı ve rekapitülasyon (tekrarlama) kuramı ile oyunun nedeni ve amacına ilişkin görüşleri açıklamıştır.

2.9.1.1. Fazla Enerji Kuramı (The Surplus Energy Theory)

Alman şair Friedrich Schiller ve İngiliz filozof Herbert Spencer'in izlerini taşıyan bu kuram; Friedrich Schiller tarafından oyun; fazla enerjinin gelişi güzel harcanması, Herbert Spencer tarafındansa gereksiz bir etkinlik şeklinde açıklanır. Bu iki kuramcıya göre oyunun gelişimde pek gerekli olmadığı yönündedir. Bu kurama göre; her canlı yaşamak için gerekli enerjiyi üretir. Amaçsız olarak görülen oyun ise çocukların ve hayvanların fazla enerjisini dışarı atma yoludur. Çocuklar ihtiyaçlarını anne-baba veya ona bakan yetişkin tarafından karşıladığı için enerjisini atmak için oyuna başvurur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 25; Isenberg ve Jalongo, 2006; Saracho ve Spodek, 2003: 1-20) .

2.9.1.2. Yeniden Yaratma/ Rahatlama Kuramı (The Recreation/Relaxation Theory)

Yeniden yaratma/rahatlama kuramı Alman şair Moritz Lazarus'un görüşlerini içerir. Fazla enerji kuramının aksine bireylerin enerjilerini yeniden tazeleyip ve eski haline getirmenin gerekliliğini savunur. Bu kurama göre oyun oynama, çalışırken kullanılan enerjinin tamamen doldurulmasını sağlar. Örneğin uzun ve stresli bir iş gününün ardından yapılan futbol maçı, yüzme, basketbol gibi etkinlikler bu kuramla ilişkilendirilebilir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 25; Saracho ve Spodek, 2003: 25; Uluğ, 2016: 49-62).

2.9.1.3. Alıştırma Kuramı (Practice Theory)

Filozof Karl Groos tarafından ortaya atılan kuram içgüdü teorisi olarak da adlandırılmaktadır. Buna göre çocuk kendi kültür ve değerlerinin yüklediği sorumluluklara ve gelecekte yükleneceği rollere karşı kendini hazırlar. Groos'a göre oyun geçmiş yaşamdaki içgüdüleri dışarı çıkarmaktansa, gelecek gereksinimlerini sağlamlaştırmaya hizmet eder. Groos'a göre, içgüdüsel gelişen oyun, çocukları gelecekteki yaşamlarına hazırlayacak yetişkin rollerini taklit etmesi için motive eder. Örneğin; çocuk evcilik oynarken canlandırdığı kişinin veya yetişkinin rolüne girer ve ona uygun materyaller kullanır. Böylece yaşamda gereksinim duyacağı becerileri

uygulayarak kazanır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 26; Johnson, Christie ve Yawkey, 1999; Saracho ve Spodek, 2003: 1-20; Sevinç, 2004).

2.9.1.4. Rekapitülasyon (Tekrarlama) Kuramı (Recapitulation Theory)

Granville Stanley Hall, Darwin tarafından ortaya atılan evrim kuramına dayanarak rekapitülasyon kuramını ortaya koymuştur. Granville Stanley Hall; Karl Groos'un alıştırma kuramın kısmi ve yetersiz olduğunu savunmuştur. Groos'un aksine bu kuramda Hall, çocuk içgüdüleri aracılığıyla oyunda gerçekleştirdiği aktiviteleri atalarımız tarafından geçirilen ruhsal ve devinimsel aşamaları tekrar yaşadığı şekilde savunmuştur. Hall'e göre çocuk; yabani insan, hayvan, kabile üyesi gibi insan evriminin gelişimsel dönemlerini canlandırır, oyun da insanın evrimleşme süreciyle aynı sırayı izler. Oyunun amaç olarak ortaya koyduğu durum; uzun süreli gereksinim duyulmayan ilkel içgüdülerden kurtulma ve ilkel içgüdüleri zayıflatmadır. Örneğin çocukların beysbol oyunları oynaması geçmişte avcılarının avlarını sopayla avlamasına benzetilebilir. Ayrıca oyun çocukları günümüz yaşamına hazırlama şeklidir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 26; Isenberg ve Jalongo, 2006; Johnson, Christie ve Yawkey, 1987; Saracho ve Spodek, 2003: 1-20; Smith, 2009).

2.9.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları oyunun varoluş nedenini değil, neden oyun oynandığını açıklar. Bu kuramlar oyunun çocuk gelişimindeki rolünü ve oyun davranışına neden olan geçmişteki koşulları saptamaya yardımcı olur. Modern ve klasik kuramlar arasındaki belirgin farklardan biri; modern kuramlar oyunu kültür açısından değerlendirmekten çok, çocuk açısından değerlendirip sonuçlarına odaklanır. Bazı kuramcılar oyunla ilgili genetik ve çevresel etkileri belirgin duruma getirirken, bazı kuramcılar ise oyunla ilgili varsayımları dolaylı yoldan oluşturmuşlardır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 27; Frost vd., 2008; Isenberg ve Jalongo, 2006).

Modern oyun kuramları bazı alanlarda kuramcılar temel alınarak, bazılarında ise gelişim alanları temel alınarak açıklanmıştır. Burada oyun kuramları gelişim alanlarına göre ele alınmıştır.

2.9.2.1. Psikoanalitik Kuramlar

Bu kuramlar Freud'un kişilik gelişim kuramı ve Erikson'un psikososyal gelişim kuramlarından oluşmaktadır.

a. Kişilik Gelişim Kuramı-Sigmund Freud

Tıp doktoru olan Sigmund Freud kişilerin davranışlarını yorumlayabilmek için kültürel ve biyolojik etmenleri incelemiştir. Psikososyal kuram, oyunu; duygusal boşalım, bireye düşünce, beden, nesne ve sosyal davranışlarını desteklemekte bir araç olarak ele almıştır. Freud'un görüşüne göre yapılan her bir davranışın nedeni vardır. Oyunu da bu bağlamda açıklamıştır. Ona göre oyun süresince çocuk duygularını yansıtır ve dolayısıyla oyunun çocuğun kişiliğinin yansıması olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca Freud, oyunun gerçek yaşamda ortaya çıkamayacak tehlikeli durumların oyunla güvenli bir şekilde ortaya çıkabileceğini söylemiştir. Öte yandan travmatik ve atlatılması güç denebilecek durumların üstesinden gelebilme ve rahatlama yardımcı olabilecek bir rol üstlendiğini savunmaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 27; Isenberg ve Jalongo, 2006; Onur ve Güney, 2004).

Freud'a göre oyun; çocukların yaşadıkları travmatik olayların neden olduğu olumsuzluklardan kurtulabilmesi için bir yol olarak ele alınır (Hirsh, 2004). Örneğin anne-babasından şiddet gören bir çocuk bebeğine vurabilir. Oyun çocukların yaşadığı olayları tekrar canlandırma olanağı veren bir ortamdır. Oyunu tekrarlama, çocuğun hoşlanmadığı olaylarla baş edebilmelerine izin verir. Oyunda hoş olmayan durumları sürekli tekrar etmesi bu olayları küçük parçalar haline ayırıp özümsemesini sağlar ve böylelikle çocuk oyun ile bu sahneleri canlandırarak bir içsel boşaltım yaşar ve yaşadığı bu travmanın üstesinden gelebilir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 27; Frost vd., 2008; Isenberg ve Jalongo, 2006).

b. Psikososyal Gelişim Kuramı-Erik Erikson

Erik Erikson, oyunun çocuğun iç dünyasına etkisini ele almıştır. Erikson'a göre oyun, çocuğun psikososyal gelişiminin yansımasıdır ve gelişim dönemleri süresince değişkenlik gösterir. Erikson, oyunu çocukların isteklerini gerçekleştirme ve telafi etme yolu olarak tanımlamıştır ve Freud'un oyun çalışmasını geliştirmiştir. Erikson, okul öncesi ve ilköğretim dönemlerini girişkenliğe karşı suçluluk duygusu olarak tanımlamış ve çocukların bu dönemde dünya ve diğerlerinin beklentilerini test etme ile tanımlamıştır. Çocuklar başarısızlık ve hayal kırıklıklarıyla baş etmek için oyunu kullanır. Dramatik oyunda çocuklar girişkenlik ve bağımsızlık kavramlarını keşfettikleri hayalin içine girerler. Doğru ve yanlış yargılar çocuklar için ebeveynler tarafından belirlenir ve çocuklar kendi içsel yargılarından çok, yetişkin yargılarına güvenmeyi öğrenirler. Erikson, oyunu; çocukların psikososyal gelişimin yansıması ve çocukların geçmiş

yansımaları, şimdiki düşünceleri ve gelecek beklentileri olarak görmüştür (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 28; Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2003; Sevinç, 2004).

2.9.2.2. Bilişsel-Gelişim Kuramları

Bu bölümde Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, Lev Vygotsky'nin bilişsel-dil gelişim kuramı ve Daniel Berlyne'in uyarılma kuramı ele alınmıştır.

a. Bilişsel Gelişim Kuramı-Jean Piaget

Bu kuram, oyunun çocukların bilişsel yeteneklerini ortaya çıkarmada yansıtıcı bir güç olarak işlev gördüğünü ve çocuğun büyüme ve gelişme sürecinin farklı yönlerini vurgulamaya odaklanmıştır (Isenberg ve Jalongo, 2006). Piaget için oyun, bilişsel bir süreç olup bu dönemde yer alan tüm oyunları kapsar. Piaget, çocuğun bilişsel gelişiminin oyuna yansıdığını ve bu gelişimin özümleme ve uyumsama süreci ile kazanıldığı görüşündedir. Piaget'e göre çocuk oyunda daha önceden öğrendiklerini özümleme yoluyla denge kurarak bütünlemeye çalışır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 29; Sevinç, 2004).

b. Bilişsel ve Dil Gelişim Kuramı-Lev Vygotsky

Lev Vygotsky dilin biliş üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğunu ve zihinsel bir araç olarak gerekli mekanizma olduğunu savunur. Deneyimlerin dil sayesinde içsel anlayışa dönüştüğünü söyler. Vygotsky, gerçek oyunu; çocukların hayali bir durum oluşturması, oluşturduğu bu durumda kendine bir rol vermesi, rollerle oynaması ve belirlenen roller tarafından konulan kuralları takip etmesi şeklinde yorumlar. Oyun yoluyla çocuk gerçek yaşamdaki deneyimleri kullanır. Vygotsky gerçek oyunun 3 yaş civarında –mış gibi oyunla başladığını söyler (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 30; Bağlı, 2004: 137-169; Nicolopoulou, 2004: 137-169).

c. Uyarılma Kuramı-Daniel Berlyne

Daniel Berlyne, oyun için 'heyecan arama' kavramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre oyun, keşif dürtüsünü tatmin eden, başlı başına heyecanlı ve zevkli bir olgu olarak ele alınmıştır. Bu dürtü yeni veya merak edilen bir durum hakkında öğrenme isteğini içerir. Merkezi sinir sisteminin güdülenmeyi en üst seviyede tutması oyunu ortaya çıkarır. Çocuk gereğinden fazla uyarım alırsa, bu uyarımı azaltan etkinliklere yönelir. Eğer gereğinden az uyarım alırsa kendini sıkılmış ve rahatsız

hisseder, bu durumda da bir dengeye ihtiyaç duyar. Bu dengeyi oyun oluşturur ve bilgilerini oyun yoluyla ortaya koyar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2019: 32; Aslan, 2012).

2.10. Okul Öncesi Dönemde Oyunun Yeri

Çocuğun en doğal meşguliyeti olan oyun önce anneyle başlar. Oyun; parmakların, ayakların çeşitli hareketlerinden ibaret olan faaliyetlerin tümüdür. Bu faaliyetler çocuğu hayattaki diğer faaliyetlere hazırlar. Büyüme ve gelişmesine yardımcı olur. Oyun sırasında çocuk gözlemlenerek nasıl bir aile eğitimden geçtiği ve kişilik özellikleri konusunda bilgi sahibi olunabilir. Çocuk oyun yoluyla kendini ifade edip bildiklerini, mutluluğunu ve sorunlarını oyun yoluyla aktardığından çocuğu tanımak için bir araçtır. Oyun çocuğun kapasitesini arttıran ve gelişim alanlarının yansıtıldığı bir etkinlik olarak ele alınır (Çoban ve Nacar, 2010; Gönen ve Dalkılıç, 2002).

Kültüre özgü bir etkinlik olan oyun hakkı uluslararası sözleşmeler tarafından koruma altına alınmış ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen “*Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi*” taraf devletlerce onaylanarak kabul edilmiştir. Sözleşmenin 31. Maddesinin 1. Fıkrasında yer alan “*Taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlencede bulunma, sanatsal ve kültürel yaşama serbestçe katılma hakkı tanır*lar” ifadesini imzalayan devletler çocukların oyun hakkını koruma altına almışlardır (Karaman,2012; Birleşmiş Milletler, 1989). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına da baktığımız zaman oyuna ayrıca önem verildiğini görmekteyiz (MEB, 2013).

Oyun, çocukların hem en büyük ihtiyaçlarından biri hem de gelişimin tüm alanlarına katkı sağladığı düşünüldüğünde, yeterli oyun fırsatları yaratılmasının önemi artmaktadır (Toran ve Dilek, 2017: 41-54). Okul öncesi dönem çocukları etkileşimli oyun oynayarak canlandırılan karakterleri anlama ve özelliklerini sembolik canlandırma, tasvir etme, -miş gibi oynama, esnek ve soyut düşünme, dilin kullanımı, iletişim becerileri gibi birçok kazanıma ulaşmaktadır. Akranlarıyla oyun oynayan çocuklar paylaşımda bulunabilir, arkadaşlarına karşı öfke gibi olumsuz davranışlar göstermezler (Fantuzzo, Sekino ve Cohen, 2004: 323-336). Okul öncesi yıllarda oyun; liderlik yapma, yardımlaşma, paylaşma ve akranlarını teşvik etme gibi olumlu davranışlarla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Leung, 2014: 118-137). Ayrıca okul öncesi dönemde akranlarıyla etkileşimde bulunarak oyun oynayan çocukların ilkokuldaki başarılarında olumlu bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Oyun oynayan çocuklar akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma, arkadaşlık, sosyalleşme, problem çözme

gibi beceriler edinmişlerdir (Fantuzzo, Sekino ve Cohen, 2004: 323-336; Wentzel, 1999: 76-97).

2.11. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

İnsan; sosyal bir varlıktır ve bu sosyal varlık dil ile başka bireylerle etkileşim içindedir. Dil; duygu, düşünce ve isteklerin toplumca ortak sayılacak öge ve kuralları kullanarak başkalarına aktarmada kullanılan çok yönlü simgesel bir dizgedir (Tolan, İsen ve Batmaz,1985).

Çocuk, oynarken sürekli konuşur ve sözcükleri tekrarlar. Cümleler kurar, düşüncelerini ifade eder, nesnelerin adlarını öğrenmeye çalışır ve yeni bilgiler öğrenir (Poyraz, 2017). Piaget dil ve düşüncenin birbiriyle yakından bağlantılı olduğunu savunur (Küçükkaragöz, 2012). Landreth (1993) ise, çocukların dil gelişimlerinin bilişsel gelişimlerinin ardında kaldığı için çocuklar oyunu iç dünyalarında olup bitenler hakkında bilgi almak ve iletişim kurmak için kullandıklarını savunur. Bu bağlamda dil gelişim aşamaları ele alınacak olursa (Pehlivan,2012: 28);

Sosyal konuşma ve dış konuşma aşaması: Bu aşamada; çocuk, düşünme ve zekâdan bağımsız, başkalarını kontrol etmek amacıyla sesi kullanır (ağlamak, gülmek vs.).

Ben-merkezli konuşma aşaması: Bu aşama 3-7 yaş aralığında görülür ve birinci-üçüncü aşama arasında bir köprü niteliğindedir. Bu aşamada çocuk için birilerinin onu dinleyip dinlememesi önemli değildir çünkü kendi kendilerine konuşurlar. Kendi davranışlarını yönetmek için yüksek sesle konuşabilirler.

İçsel konuşma aşaması: Dil gelişim aşamalarının son aşamasıdır. Büyük çocuklar ve yetişkinlerin kullandığı konuşma türüdür. Bu konuşma türü davranış ve düşüncelerimizi yönlendirmemizi sağlar.

Oyunun dil gelişimini desteklediği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Oyun sayesinde çocuk düşüncelerini rahatça ifade edebilmekte, düşüncelerini açıklayabilmekte, yeni bilgiler edinebilmekte, nesnelerin ne amaçla kullanıldıklarını öğrenip kullanabilmektedir (Doğanay, 1998). Çocuk oyun oynarken dili; sözel durumları anlama, yeni sözcükler edinme, duygu düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etme, bilgi aktarabilme ve tahminlerde bulmayı sağlar (Doğanay, 2002).

2.12. Farklı Kültürlerde Oyun

Oyun hemen hemen her kültürde yer edinmiştir. Oyun her çocuk için çekicidir, oyun için zamanın olmadığı ülkelerde bile günlük yapılan etkinlikler arasına oyun yerleştirilip oyun için zaman yaratılmıştır. Örneğin; Kenya’da Kipsigis kabilesinde çocukların yapması gereken birçok uğraş olmasına rağmen çocuklar oyunları bu uğraşlarının bir parçası haline getirmişlerdir. Araştırmacılar, bu kabilede yaşayan çocukların inekleri otlatırken ‘elim sende’ oynadıklarını ve küçük kardeşlerine göz kulak olmak için ağaçlara tırmandıklarını belirtmişlerdir (Harkness ve Super; Schwartzman; akt. Huges, 1995).Oyun için insanların nerde yaşadıklarının, hangi dili konuştuklarının hiçbir önemi yoktur. Çocukların zamanının çoğunu oyunla geçirdiği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Smith, 2009). Oyun genel olarak tüm kültürlerde çocukluk çağının vazgeçilmez etkinliğidir. Aynı zamanda oyun kültürlerin belirli ilgi, inanç ve geleneklerini ortaya çıkarır. Bundan dolayıdır ki insan bilimciler öğrenme açısından oyunun önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter ve Galperin,1999: 317-331).

2.13. Geleneksel Çocuk Oyunları

Çocukların en önemli uğraşı olan oyunlar günümüzde değişime uğramış, geçmişten gelen geleneksel oyunlarımız unutulmaya başlamıştır. Daha önceleri televizyonun hayatımıza girmesiyle başlayan evlere kapanma süreci bilgisayarın da gelmesiyle daha belirgin hale gelmiştir (Ünüvar, 2016: 240-265).

Günümüzde çocuklar dışarıda (mahalle, köy vs.) daha az oynamaya başlamışlardır. Apartman hayatı ve dijitalleşmenin de getirdiği olanaklardan dolayı çocuklar evlerinden çıkmamaya ve geleneksel oyunları unutmaya başlamışlardır (Erçelik, Doğanoglu, Koç, Köklüsoy, Çetin, Sayın ve Çağlar, 2011).

Geleneksel çocuk oyunları çocukların gelişimini desteklerken diğer bir yandan da kültürel öğeleri aktarmayı ve toplumsal hayata uyum sağlamayı kolaylaştırır. Planlama, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, sıra bekleme, sosyal etkileşimde bulunma gibi pek çok duygu ve davranış geleneksel oyunlarla rahatça aktarılabilir (Ünüvar, 2016: 240-265). Türkiye’de oynanan geleneksel oyunlar incelendiği zaman daha çok grup oyunu ve açık havada oynan oyunlar olduğu sonucuna varılmıştır (Başal, 2007: 243-266). Açık hava ve geleneksel oyunlar çocuklara kendi ortamlarını oluşturma ve öğrendiklerini uygulama fırsatı vermekte ve birlikte çalışma, problem çözme, işbirliği yapma gibi olanaklar sunmaktadır (Wilson, 2008).

2.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar, literatürde oyun ile ilgili araştırmalar ve literatürde okul öncesi dönemde oyunun dil gelişimi ilişkisiyle ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.14.1. Literatürde Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Şimşek (2017), 48-66 aylık çocukların farklı kitap okuma özelliklerine göre dil gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Denizli’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir anaokulunda rastgele üç farklı sınıf seçilmiş ve bir sınıfa öğretmen geleneksel yöntemle kitap okumuş, ikinci sınıfa araştırmacı tarafından diyaloga dayalı yöntemle kitap okunmuş ve son sınıfa da e-kitaplar dinletilmiştir. Toplamda 56 çocukla öntest-sontest eşleştirilmiş ve deney-kontrol gruplu desenle çalışılmıştır. Çocuklardan doğal dil örneği alınmış ve TEDL-3 ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan gruptaki çocukların dilinde artış olduğu saptanmış, e-kitap uygulaması yapılan grubun dil becerilerinde anlamlı bir gelişme görülmemiş ve son olarak geleneksel yöntemle kitap okunan grupta alıcı dil becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Erşahin Şafak (2016), yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının dikkat becerileri, mizaç özellikleri ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocukların alıcı dil yaşları ve bulundukları yaş düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma İstanbul’da milli eğitime bağlı bir özel okul öncesi kuruma devam eden 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapılmıştır. Çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ), dil becerileri için PRKT ve dikkat becerilerini ölçmek amacıyla Bender Gestalt Görsel Algı Motor Testi (BG) uygulanmıştır. Değerlendirme sonucunda çocukların alıcı dil yaşları ve bulundukları yaş düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuş, alıcı dil puanı arttığı zaman dikkat testindeki hata payının da düştüğü ortaya konmuştur.

Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) tarafından yapılan çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyden gelen beş-altı yaşlarındaki anasınıfına devam eden çocukların dil gelişimi üzerindeki bazı değişkenleri incelenmiştir. Ankara il merkezindeki anasınıflarında bulunan 232 çocukla yapılan çalışmada ölçme aracı olarak Dil Testi, Kişisel Bilgi Formu, PRKT ve Lügatçe-Dil Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dil gelişimi üzerinde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne mesleğinin etkili olmadığı ortaya konmuştur.

Güler (2004), yaptığı çalışmada 48-72 aylık Ankara’da yaşayan 125 çocuğun alıcı dil yapıları incelenmiştir. Ölçme aracı olarak; Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Alıcı

Dil Kontrol Listesi ve Aile Bilgi Formu kullanılmış ve yapılan değerlendirmeler sonucunda çocukların alıcı dil gelişimleri üzerinde cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Öztürk (1995), anasınıfında eğitim alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden oluşan grubun dil düzeylerini ortaya çıkarmak için 100 öğrenciyle çalışmış. Veri toplama aracı olarak, PRKT ve Lügatçe-Dil Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; okul öncesi eğitim alan çocukların dil düzeylerinin okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde cinsiyet ve doğum sırasının etkili olmadığı saptanırken kardeş sayısı ve ebeveyn eğitim düzeyinin dil gelişimini etkilediği belirlenmiştir. Alıcı dili düşük olan çocukların ifade edici dil düzeylerinin de düşük olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek'in 2010 yılında yaptığı çalışmada okul öncesinde çalışan öğretmenlerin kitap okumada basit anlamaya ve çıkarım yapmaya yönelik sorulara çocukların verdikleri tepkiler, çıkarıma dayalı soru sormayla çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yirmi beş okul öncesi öğretmenin ve 159 çocuğun yer aldığı bu çalışmada öğretmenlerin kitap okuma etkinlikleri videoya alınıp kaydedilmiş, öğretmen ve çocukların kitap hakkında yaptıkları konuşmalar kapsamında temalar belirlenmiştir. PRKT ve CELF Preschool-2 ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu olarak öğretmenlerin üst düzey düşünme gerektiren çıkarım soruları sormalarıyla çocukların alıcı-ifade edici dilleri arasında ilişki bulunmuştur. Çocuklara öğretmen tarafından sorulan soru seviyesi ve öğrenci katılımları arasında ilişki bulunmuştur.

Hart ve Risley (1995), farklı sosyo ekonomik geçmişten gelen çocuklar arasında dil ve akademik açıdan ilerleme eşitsizliğini ortaya koymak amacıyla 42 çocuk ve ebeveynleri ile kelime farkı üzerinde çalışmıştır. Bu çocuklar 2.5 yıl boyunca yedi aylıktan dört yaşına geldikleri süre boyunca haftada bir saat gözlemlenmiştir. Bu süreçte bebeğe söylenen her şey, bebeğin duyduğu tüm kelimeler ve konuşmalar, bebeğin günlük yaşamının gözlemlenen bir saatlik kısmı kaydedilip analiz edilmiştir. Kelime dağarcığındaki aylık olarak belirlenen eğriler, ifadeler, dil bilgisel yapıların kullanımı ve kullanılan 2000 kelimenin listesi yapılmıştır. Elde ettikleri sonuçları göre; yüksek gelir seviyesinde ve üniversite mezunu anne-babaların çocukları saatte 2.153 kelime duyarken, düşük gelirli anne-babaların çocukları ise saatte 1.251 kelime duymaktadır. Çocuklar 4 yaşına geldiklerinde duydukları kelime sayısı arasındaki fark neredeyse 32

milyona yaklaşmaktadır. Bu durumda ise çocuklar anaokuluna başladıklarında dil gelişimi açısından kapanması çok zor olan bir kelime farklılığı oluşmaktadır.

Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield (1988)'in yaptığı çalışmaya göre farklı kitap okuma türlerinin erken çocuklukta dil gelişimi üzerine olan etkileri ölçülmüştür. Aynı zamanda diyaloga dayalı okuma tekniği geliştiren Whitehurst bu tekniğe bağlı olarak pek çok araştırma yapmıştır. Bu araştırmalardan ilki 1988 yılında yapmış olduğu 2 yaşında çocuğu olan 30 anneyle yapılan deneysel bir çalışmadır. Deney grubundaki annelere diyaloga dayalı okuma tekniğiyle ilgi eğitimler verilmiştir. Bu çalışmada 4 hafta boyunca deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı okuma tekniğiyle kitap okunurken kontrol grubundaki çocuklara geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Daha sonra deney grubundaki annelere diyaloga dayalı okuma tekniğiyle ilgi eğitimler verilmiş. Araştırmannın sonucuna göre ise deney grubundakilerin kontrol grubundakilere göre dil gelişiminin önemli ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır.

Hindman, Wasik ve Erhart'ın 2012 yılında yaptığı çalışmada öğrencilerin sözcük edinimi ve öğretmenin kitap okuma sürecinde çocuklarla yaptığı tartışmalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubu video kayıt yöntemiyle süreç boyunca kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte öğretmen tarafından kullanılan dil ve teşvik etmeye yönelin olan dil incelenmiştir. Kitaplardaki kelime ve fikirler hakkında kodlama sistemi kullanılmıştır. Ölçek olarak PRKT kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenin içerik hakkında veya dışında konuşmalar yapması çocukların daha fazla sayıda sözcük edinmesini sağladığı ortaya konmuştur.

Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta (2008)'nın yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyleri risk grubu olarak kabul edilen 135 çocukla çalışılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocukların dil ve erken okuryazarlık açısından niteliğin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğretmenler etkinlikleri video yoluyla kayıt altına almış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listesiyle incelenmiştir. Eğitim niteliği içinse CLASS ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlereyse Ebeveyn Modernlik Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucu olarak dil ve okuryazarlık eğitiminin kalitesinin düşük olduğu, düşük sayıdaki öğretmenin yüksek kalite eğitim verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Diyaloga dayalı okuma tekniğinin kullanıldığı bir diğer araştırma da Crain-Thoreson ve Dale (1999)'in yaptığı çalışmadır. Bu çalışmaya göre dil geriliği olan 32 çocukla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çocuklar 3 gruba ayrılmıştır. Birinci gruba

haftada 4 kez diyaloga dayalı okuma tekniği uygulanmış, ikinci gruba ise araştırmacılar aynı sürelerde bireysel olarak diyaloga dayalı okuma tekniğini kullanmış ve son olarak üçüncü gruba ise araştırmacılar tüm gruba bu teknikle okuma yapmıştır. Araştırma sonucunda; her grupta sözlü katılım ve ifade edici dil yönünden gelişim olduğu ortaya konmuş. Ancak gruplar arasındaki farklar ele alındığında ise ikinci grupta yapılan birebir etkinliğin büyük grup etkinliğine oranla dil gelişimine daha fazla katkı sağladığı araştırma sonucunda ortaya konmuştur. Araştırmanın diğer bulgusu ise diyaloga dayalı okuma tekniğinin kullanım sıklığına bağlı olarak dil gelişiminde pozitif yönde gelişmenin olduğu görülmüştür.

Hirsh-Pasek, Zosh, Golinkoff, Gray, Robb ve Kaufman (2015) çalışmasında ele alınan konu erken iletişim kalitesinin düşük gelirli çocukların dil başarılarına katkıları ele alınmıştır. Düşük gelirli ailelerin çocuklarının yüksek gelirli ailelerin çocuklarına oranla duydukları dilin miktarındaki ve kalitesindeki eşitsizlik genel olarak 30 milyon kelimelik boşluk olarak bilinmektedir. Bu çalışma, 60 düşük gelirli ailede dil girdilerinin miktarı ve ortaya çıkan eşitsizlik hakkındaki literatürden bahsedilmiştir. Sonuç olarak sözel ve sözel olmayan etkileşimlerin kalitesinin dil gelişimindeki olumlu etkileri ortaya konmuştur. Etkileşimli ve duyarlı ebeveynlik sırasında ebeveynlerin sözcük miktarından çok, daha sonraki dil becerilerini etkileyip destekleyecek güçlü yordayıcıların olması gerektiği belirtilmiştir.

Walker, Greewood, Hart ve Carta (1994), çalışmasında çocukların dil gelişimi üzerinde biyolojik ve sosyokültürel faktörleri ele almıştır. Boylamsal olan bu çalışmada beş yıl boyunca çocukların sosyoekonomik faktörlerine odaklanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; düşük sosyoekonomik çevreden ve düşük dil gelişimine sahip ailelerden gelen çocukların hem okul öncesi hem de ileriki yıllarda dil gelişiminin zayıf olduğu ortaya konmuştur. Çocukların erken çocuklukta yeterince dil deneyimleri yaşamamaları, ailelerin dil gelişiminde sınırlar koymasına gibi durumlar çocukların dil gelişimini tehlikeye sokmaktadır.

2.14.2. Literatürde Oyun ile İlgili Araştırmalar

Smith ve Whitney (1987)'in yapmış olduğu çalışmada oynanılan oyunun çocuğun çağrışım akıcılığındaki etkisi incelenmiştir. İncelemesi yapılan grubun yaşı üç ila beş yaş arasında değişmekte olan 64 çocuktan oluşmuştur. Bu çocukları serbest, hayali ve taklit oyunları yapılandırılmış kontrol ortamında gözlemlenmiştir. Hayali oyun oynayan çocuk materyallerle, serbest ve taklit oyunu oynayan çocuk ise belirli oyuncaklarla oynamalarına izin verilmiştir ve bu oyuncakları bir şeyin kullanabilecekleri

söylenmiştir. Kontrol ortamında bulunan çocuklara boyalar ve altı tane resim verilmiştir, çocuklardan bu resimleri boyamalarını ve boyama yaparken ne yaptıklarını anlatmaları istenmiştir. Uygulamalardan sonra her bir çocuğa Değişik Kullanım Alanları Testi uygulanmıştır. Bu test esnasında çocukların daha önce hiç görmedikleri iki oyuncak vardır ve bunların ne işe yaradıkları sorulmaktadır ve sonuç olarak hayali ve serbest oyunların çocukların çağrışım akıcılığındaki etkisi ortaya konmuştur.

Connolly ve Doyle (1984), yaşları otuz beş ve altmış dokuz ay arası değişen 91 kişiden oluşan okul öncesi dönem çocuğunun sosyal hayali oyun ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu çocuklar toplamda kırk defa olmak üzere gün içerisinde kırkar dakika araştırmacılar tarafından gözlemlenmişlerdir. Bu gözlemlere göre ilk önce oyunun nasıl oluştuğu, oyun içeriği ve oyun süreci üzerinde durulmuştur. Sosyal yeterlilik araştırmacılar tarafından birden fazla yolla ölçülmüştür. Bunlardan ilki; ‘Kohn Sosyal Yeterlilik Ölçeği’ 91 çocuğa uygulanmıştır, bu çocukların sınıftaki birbirlerine karşı olan ilişkileri öğretmen aracılığıyla öğrenilmiştir, sosyal yeterliliğin bilişsel olan boyutu drama etkinlikleriyle analiz edilmiştir, çocukların sosyal davranışları ise serbest oyun aracılığıyla gözlemlenmiştir. Sonuç olarak sosyal hayali oyunu düzenleyip uygulayan çocukların sosyal yönlerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmış ve diğer çocuklarla daha kolay arkadaşlık ilişkilerine girebildikleri ve aktif rol alabildikleri sonuçları elde edilmiştir.

Ramani’nin 2005 yılında yaptığı çalışmasında birlikte oynanan oyun ile problem çözme arasındaki ilişki araştırmıştır. Araştırma için iki gruptan oluşturulmuştur. Araştırmaya dört yaşında kırk çocuk (20’si kız, 20’si erkek) ve beş yaş grubunda otuz altı çocuk (18’i kız, 18’i erkek) toplam olarak yetmiş altı okul öncesi döneminde bulunan çocuk katılmıştır. Birinci grup –mış gibi oyun grubu, diğeri ise inşa oyun grubu olarak oluşturulmuştur. Oyunda materyal olarak blok ve hikâye kitabı kullanılmış. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuğunun problem çözme becerileri üzerinde birlikte oyun oynamanın etkisi ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda oyunun problem çözme ve çocukların birlikte çalışma becerilerini geliştirdiği göstermiştir. Çocuklar bir akranıyla birlikte çalıştığı zaman faydalı olabileceğini ortaya koymuşlardır. Beş yaşında bulunan çocuklar dört yaşında olan çocuklara oranla daha karmaşık yapıda oyunlar oynayarak, karmaşık yapılardan inşa edilen oyunlar ortaya koymuşlardır. Dört yaş grubunda bulunan çocukların beş yaş grubuna göre birlikte daha fazla hareket ettikleri ve bu grup çocukların iletişim becerilerinin daha çok geliştiği sonucuna varılmıştır.

Bozoklu'nun 1994 yılında yaptığı çalışmada okul öncesi çağda bulunan 4, 5 ve 6 yaş grubu çocukların seçtikleri merkezler ile yaratıcılıkları arasında nasıl bir ilişki olduğuna yaş, cinsiyet, anne ve baba yaşları ve eğitim durumları, ailedeki çocuk sayısı, ailenin gelir düzeyi, okula devam değişkenleri açısından bakılmıştır. Araştırmada altmış dört çocuklar çalışılmıştır. Deneklerin seçtikleri merkezler 'Sürelî Gözlem Kodu' ile belirlenmiş sonrasında ise 'Torrance Yaratıcı Düşünme Testi' kullanılmıştır. Gözlem formu ve yaratıcılık testi arasındaki fark analiz edilmiştir. Deneklerin seçtikleri oyun merkezlerinin yaşa göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Bu fark ise 4 ve 6 yaş arasında çıkmıştır. Yaş grubu büyüdükçe serbest oyun merkezini seçmede düşüş yaşandığı sonucu elde edilmiştir. Deneklerin oyun merkezi seçmede cinsiyet, yaş, okula devam süresi, öğrenim düzeyleri, ebeveyn yaşları, ailenin gelir durumu etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fagot (1974), her biri bir yaşında yürümeye başlayan 6 kız 6 erkek çocuğunu yaşadıkları ev ortamında serbest oyun oynarken gözlemlemiştir. 12 ailenin ev ortamı anne babalarıyla birlikte gözlemlendi. Veriler ebeveynlerin çocuk yetiştirme anketi ile ilgili verdiği cevaplar karşılaştırılmıştır ve ev gözlem formu incelenmiştir. Üçer dakikalık gözlemler sonucunda çocukların oyun ve malzeme tercihlerini, anneleriyle olan iletişim davranışlarını kaydetmiştir. Süreç boyunca kızların daha fazla yardım istediği, bebeklerle daha fazla oynadığı, daha fazla dans ettiği ve giysilerle erkeklerden daha fazla ilgilendiği kaydedilmiştir. Her iki ebeveyn de kızlara erkeklerden daha fazla övgü ve eleştiride bulunmuştur. Her iki ebeveyn de erkek oyunlarına kız oyunlarından daha fazla katılmıştır. Sonuç olarak, erkek çocukların kızlara oranla daha fazla blok, taşıt, top, manipulatif oyuncaklarla oynadığını; kızlarınsa, bebek, evcilik malzemeleri, müzik aletleri, giysi ve süslerle oynadığını göstermiştir. Kızların oyun sırasında farklı ve çeşitli kelimeler kullandığı ve anneleriyle daha çok iletişim halinde oldukları gözlenmiştir.

2.14.3. Literatürde Okul Öncesi Dönemde Oyunun Dil Gelişimi İlişkisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ahioğlu (1999), Eskişehir ilinde yaptığı çalışmada sembolik oyunun dil kazanımına etkisini incelemiştir. Çalışmada okul öncesi eğitim alan 48-54 aylık 12 çocuk ile yer almıştır. Bu araştırmada sembolik oyun eğitimi deney grubuna iki ay süreyle uygulanmıştır. Uygulama süresince çocukların ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları Ortalama Sözce Uzunluğu ölçütüne uygun olarak analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitimde verilen sembolik oyun eğitiminin çocukların dil gelişimleri üzerinde

etkili olduğunu saptamıştır. Ancak deney ve kontrol grubu arasında en uzun sözcedeki biçimbirim sayılarının analiz sonuçlarına bakıldığında farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuncu olarak deney ve kontrol grubundaki çocukların en uzun sözcedeki kelime sayıları arasında bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlara göre değişkenler açısından sembolik oyunun bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Oyunun dil gelişimi, sosyal oyun ve yaratıcılıkla ilişkisini inceleyen Holmes, Romeo, Ciraola ve Grushko (2015), araştırmalarında, 225 (109 kız, 116 erkek) okul öncesi çocuğu ile çocukların yaratıcılığı, sosyal oyun ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocuklar araştırmacılar tarafından üç şekilde incelenmiştir. İlk olarak; yaratıcılığı ölçmek amacıyla çocuklardan insan görevi çizmesi istendi, ikinci olarak; akran oyun ölçeği kullanılarak sosyal oyun gözlemleri kaydedilmiştir. Son olarak ise Peabody Resim Kelime Testi ile çocukların kelime dağarcığına bakılmıştır. Analizler sonucu; belirli sosyal oyunlar ve yaratıcılık arasında net bir ilişki konmuştur. bu sonuca ek olarak paralel oyunun düşük dil puanını ortaya koymuştur. Bulgular çocukların dil yetenekleri, yaratıcılık ve oyun arasında pozitif bir ilişki olduğunu sonucunu ortaya koymuştur.

Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott (2000), sınıf içinde akran etkileşimlerini ele almışlardır. Yaşları ortalama 45-72 aylık 556 okul öncesi çocuğu ile Amerika'da yaptıkları çalışmada etkileşimli oyun ile öğrenme davranışı arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Akranlarıyla etkileşimli oyun oynayan çocukların, bu tür oyunlara katılmayanlara göre dikkat, isteklendirme, sabır ve öğrenmeye hevesli olduğu saptanmıştır. Etkileşimli oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğu, akranları tarafından sevildiği ve işbirlikçi şekilde akranlarıyla arkadaşlık kurdukları görülmüştür.

Bergen (2002), bilişsel yetkinlik ve taklit oyunları arasında birçok kanıt olduğunu aktararak taklit yoluyla oynanan oyunların bilişsel, dil, sosyal ve akademik gelişimindeki rolü hakkında en son araştırmaları sentezlemiştir. Taklit oyunlarının üst düzey biliş, dil, sosyal ve akademik gelişim arasında bir bağlantı olduğunu ortaya atmış ve bunu kanıtlamaya gitmiştir. Makalede ayrıca taklit oyunu ve belirli akademik becerilerin geliştirilebilmesi açısından bir ilişkiyi destekleyen araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtiyor. Sonuç olarak; taklit oyunlarının çocukların dil gelişimini, zihinsel gelişimini ve akademik başarıyı desteklediği sonucuna varılmıştır.

Kaçar (2016), çalışmasında okul öncesinde beş ila altı yaş çocuklarının tercihen oynadıkları oyunların problem çözme becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkisini

incelemiştir. Çalışma İstanbul'da milli eğitime bağlı anasınıflarında, 80 çocuk ve öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Bilgi Formu, öğretmenlere uygulanmıştır. Dil gelişim düzeyini ölçmek için dil kullanım ölçeği ve PRKT Formu, problem çözme becerisini ölçmek için ise Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; dramatik oyunu tercih eden çocukların alıcı dil düzeylerinin diğer çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirtilmiş ve fiziksel oyunları daha fazla tercih eden çocukların problem çözme becerisinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, uygulamanın yapıldığı ortam, evren ve örneklem, çalışma grubu, geleneksel oyun eğitimi programı, araştırmacının rolü, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi tanıtılmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

“Geleneksel Oyun Eğitimi Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişim düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel modeldir. Araştırmanın deseni ise eşitlenmemiş öntest-sontest kontrol gruplu desen modelidir. Gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele oluşturulur. Daha sonra deney ve kontrol grubundan uygulama öncesi bağımlı değişkenle ilgili veriler toplanır. Uygulama sürecinde etkisi incelenen deneysel işlem (GOEP) deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki bireylere bağımlı değişkene ait ölçüm aynı araç/test kullanılarak tekrar edilip veriler toplanır (Creswell, 2009). Aşağıda bulunan Şekil 1’de, araştırmada kullanılan eşitlenmemiş öntest-sontest kontrol gruplu desen, semboller aracılığıyla gösterilmiştir.

Şekil 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

	ÖNTEST	İŞLEM	SONTEST
G _D	O ₁	X (GOEP)	O ₃
G _K	O ₂		O ₄

(Creswell, 2009)

G_D; deney grubu, G_K; kontrol grubu, O₁ ve O₃; deney grubu öntest-sontest ölçümleri, O₂ ve O₄; kontrol grubu öntest-sontest ölçümleri, X; deney grubuna uygulanan bağımsız değişkendir (GOEP).

3.2. Uygulamanın Yapıldığı Ortam

Uygulamalar, Diyarbakır ili Eğil ilçesinde bulunan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak ele alınan toplamda dört okulda gerçekleşmiştir. Pandemi (Covid-19) sürecinden dolayı okula devam eden (yüz yüze) çocuk sayısındaki hızlı düşüşten dolayı

Eğil ilçesinde bulunan ulaşılabilir tüm okullar aranıp okul öncesine devam eden çocuk sayıları öğrenilmiştir. Daha sonra çocuk devam sayısı en yüksek ve oyunların oynanabileceği geniş bahçesi olan dört okul belirlenmiştir. Randomize olarak belirlenen deney grubu okulları Kalkan İlkokulu ve Selman İlkokulu; kontrol grubu olarak belirlenen okullar ise Dere Mahallesi İlkokulu ve Çalibulan İlkokulu'dur.

Deney grubunu oluşturan anasınıflarında 10 hafta boyunca haftada 3'er oturum olacak şekilde toplamda geleneksel oyunları içeren 30 etkinlik planı hazırlanmış Covid-19 pandemisinden dolayı yüz yüze eğitime ara verilmesi kararı alındığı için "Geleneksel Oyun Eğitim Programı" 9 hafta (27 etkinlik planı) uygulanabilmiştir. Uygulamalar, deney grubunda bulunan çocukların etkinlik saatlerinde haftada üç oturum şeklinde açık havada, sosyal mesafeye dikkat edilerek öğretmen kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda bulunan çocukların eğitimlerine herhangi bir müdahalede bulunulmamış, uygulama süreci boyunca MEB'in ön gördüğü Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde eğitime devam edilmiştir.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Eğil ilçesinde yer alan 27 ilkokul bünyesinde yer alan 27 anasınıfı oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Burada önemli olan şey sıra dışı olmayan ortalama tipik bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 90-92). Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Eğil ilçesindeki MEB'e bağlı 2'si deney, 2'si kontrol grubu olarak toplamda 4 anasınıfı oluşturmaktadır.

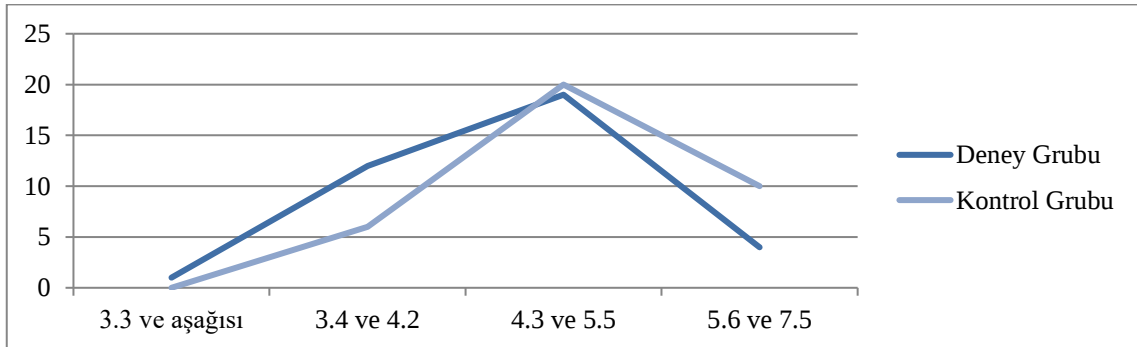
3.4. Çalışma Grubu

Bu araştırma için 31 Ağustos 2020'de sayı:91530840-903.01-E.11692872 nolu Kaymakamlık oluru alınmıştır. Daha sonra 17.09.2020 tarihli, 17 nolu toplantı sayısı, 2020/3-17 karar sayısı ile İnönü Üniversitesi Etik Kurul izni alınmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grubunun bulunduğu okullara 18 Eylül 2020 Cuma günü giderek müdür ve okul öncesi öğretmenleriyle görüşmüş ve araştırmanın amacı, konusu ve işleyişi ile ilgili bilgi vermiştir. 21 ila 22 Eylül 2020 tarihlerinde deney ve kontrol

grubuna katılacak çocukların velileriyle görüşülmüş, velilere araştırmanın konusu ve amacı açıklanmış veliler genel olarak böyle bir çalışmaya çocuklarının katılmasını istediklerini dile getirerek İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Bilgilendirilmiş Onam Formunu imzalamışlardır.

Daha önceden çalışmanın yürütüleceği okulların okul öncesi öğretmenleriyle görüşülüp onların ve çocukların uygun olduğu tarih belirlenmiş ve 22 ila 25 Eylül 2020 tarihleri arasında öntest yapılmak üzere deney ve kontrol grubu çocukları ile görüşülmüştür. Öntestler bittikten sonra deney grubu çocuklarına “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” hakkında bilgiler verilmiştir. Pandemi sürecinden dolayı gerekli önlemler (sosyal mesafe, maske, el hijyeni vb.) çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınarak anlatılmıştır. Deney grubu 20 kız, 16 erkek çocuktan; kontrol grubu ise 19 kız, 17 erkek çocuktan oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan deney grubundaki çocuklardan en küçüğünün yaşı 3 yıl 1 ay, en büyüğünün yaşı 5 yıl 9 ay’dır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklardan en küçüğünün yaşı 3 yıl 4 ay, en büyüğünün yaşı ise 5 yıl 11 aydır. Örneklem grubunda bulunan çocukların yaşları 3.3 ve aşağısı, 3.4 ve 4.2, 4.3 ve 5.5, 5.6 ve 7.5 şeklinde gruplandırılmıştır. Şekil 2’de yer alan grafikte yaş gruplarının dağılımı gösterilmiştir.

Şekil 2. Yaş Grubu Dağılımı



Şekil 2’deki grafiğe göre deney grubunu oluşturan çocukların 1’i 3.3 ve aşağısında, 12’si 3.4 ve 4.2 yaş aralığında, 19’u 4.3 ve 5.5 yaş aralığında, 4’ü 5.6 ve 7.5 yaş aralığında bulunmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan çocukların 6’sı 3.4 ve 4.2 yaş aralığında, 20’si 4.3 ve 5.5 yaş aralığında, 10’u 5.6 ve 7.5 yaş aralığında bulunmaktadır. Ayrıca kontrol grubunda 3.3 ve aşağısında bulunan çocuk bulunmamaktadır (Yaş grupları tanımlanırken noktadan önce gelen sayı yılı sonra gelen sayı ise ayı temsil etmektedir. Örneğin; 3.3; 3 yıl 3 ay anlamına gelmektedir).

3.5. Geleneksel Oyun Eğitimi Programı

“Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” toplam 30 oturumdan oluşmaktadır. Bu programda geleneksel çocuk oyunları; drama, pantomim, ısındırıcı, dinlendirici, hareketli ve ana oyunlardan oluşmaktadır. Programın günlük akışı oluşturulurken ısındırıcı, ana ve dinlendirici oyun olacak şekilde düzenlenmiş ve “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” günlük eğitim akışı ve etkinlik planları okul öncesi eğitim alanında uzman olan hocalardan Doç. Dr. Serpil Pekdoğan, Doç. Dr. Mehmet Sağlam, Dr. Öğr. Üyesi Merve Ünal ve Dr. Öğr. Üyesi Munise Duran’ın görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak etkinlik planına son hali verilmiştir. Etkinlik planı içerisinde ele alınan oyunlar ve çocuklar üzerinde amaçlanan etki aşağıda incelenmiştir;

“Merhaba Arkadaşım, Merhaba Çiçek” (Isındırıcı Drama); çocuğun dikkat etmesi gerektiği olaya odaklanması, sözel yönergeleri yerine getirmesi, ad ve soyadını söylemesi ve çocuğun nezaket kurallarına uyması amaçlanmıştır. “El Salla, Selam Ver, Koş” (Geleneksel Çocuk Oyunları); çocuğun konuşma esnasında nezaket sözcükleri kullanması, sözel yönergeleri yerine getirmesi, adını ve soyadını söylemesi, nezaket kurallarına uyması, yönergeler doğrultusunda koşması amaçlanmıştır. “Sar Makarayı” (Dinlendirici Oyun); verilen seslere benzer sesler çıkarması ve sözel yönergeleri yerine getirmesi amaçlanmıştır. “Sarı Kapmaca” (Isındırıcı Oyun); sözel yönergeleri yerine getirmesi, sayısı değişen nesneyi söylemesi, karşılaştığı renklerin neler olduğunu söylemesi amaçlanmıştır. “Vızzz Oyunu (Kim Vurdu)” (Geleneksel Çocuk Oyunları); sesini ve nefesini uygun kullanması, soru sorması, yapması gereken hareketleri rehber eşliğinde yapması, sınıf veya bahçede konum alabilmesi amaçlanmıştır. “DörtlÜ Dokunma Oyunu” (Dinlendirici Oyun); hareket edebilme kapasitesini arttırma, kendine uygun yere geçme, söylenenleri yerine getirme amaçlanmıştır. “İyilik Çiçekleri” (Isındırıcı Drama); konuşmayı başlatması, söylenenleri gerçekleştirmesi, görsellerle ilgili sorular sorup fikirlerini söylemesi amaçlanmıştır. “Bir Tabak Duygu” (Dramatik Oyun); söylenenleri dramatize etmesi, materyalleri incelemesi, yorum yapması ve sorular sorması amaçlanmıştır. “Kadifeci Güzeli” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun); konuşurken göz teması kurması, başkaları konuşurken sırasını beklemesi, söylenenleri gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. “Üç Küçük Kuzu”(Isındırıcı Oyun); kendinden büyük birinin (öğretmenin) yönlendirmesi olmadan bir işe başlayıp bitirebilmesi, söylenenleri aklında tutup yerine getirmesi amaçlanmıştır. “Tilki Tilki Saatin Kaç?” (Geleneksel Çocuk Oyunları); konuşmaya başlamak için beklemesi, konuşma esnasında göz teması kurması, konuşmayı sürdürüp düşüncelerini dile

getirmesi amaçlanmıştır. “Zıp Zıldır” (Dinlendirici Oyun); söylenen durumları dinleyip aklında tutması ve karşısındaki kişiyle göz temasına geçmesi amaçlanmıştır. “Başım Ağrıyor” (Isındırıcı Pantomim); söylenenleri gerçekleştirmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması ve kendine ait yer edinebilmesi amaçlanmıştır. “İstop” (Geleneksel Çocuk Oyunları); sesinin yüksekliğini kontrol edebilmesi amaçlanmıştır. “Büyü Büyü, Küçül Küçül Oyunu” (Dinlendirici Oyun); sözel yönergeleri yerine getirmesi ve mekânda konum alması amaçlanmıştır. “Çevir Salla Oyunu” (Isındırıcı Oyun); söylenenleri gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. “Öfkeli Koyun” (Geleneksel Çocuk Oyunları); çocuğun bu oyunda hayal ettiklerini dile getirmesi, duygularını yansıtmaması amaçlanmıştır. “Şap Şap” (Dinlendirici Oyun); söylenenleri uygulaması ve dikkatini geliştirmesi amaçlanmıştır. “Eşinden Uzak Dur”(Isındırıcı Oyun); kendi için uygun olan yeri belirlemesi ve söylenenleri uygulaması amaçlanmıştır. “Gök Boyamaca Çember” (Geleneksel Çocuk Oyunları); geometrik şekillerin isimlerinin öğrenilmesi ve sesini ortama uygun olacak şekilde kullanması amaçlanmıştır. “Parmak Kaç” (Dinlendirici Oyun); ince kas gerektirecek hareketleri gerçekleştirmesi ve ortam için uygun olan ses seviyesini ayarlaması amaçlanmıştır. “Arkadaşım Geldi-Kutu Kutu Pense” (Geleneksel Çocuk Oyunları)(Isındırıcı Oyun); ad ve soyadını söyleyerek kendini tanıtmaması ve duyduğu sese benzer şekilde sesler çıkarabilmesi amaçlanmıştır. “Oyuncak Oyunu” (Hareketli Oyun); söylenen kurallara uygun şekilde koşması ve ortama uygun ses hızını ve yüksekliğini ayarlamaması amaçlanmıştır. “Ekmek Nasıl Oluşur” (Dinlendirici Pantomim); sözlü iletilen yönergeleri gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. “Eşini Bul Oyunu” (Isındırıcı Oyun); hareketleri rehberin ilettiği şekilde yapması ve sözlü iletilen yönergeleri gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. “Saklambaç - Üsüynen Bitti (Sobe Sobe)”(Geleneksel Çocuk Oyunları); konuşurken fiilleri ve isimleri kullanması amaçlanmıştır. “Ördek Ailesi” (Dinlendirici Oyun); konuştuğunda isim kullanması amaçlanmıştır. “Yaprak Kapmaca” (Isındırıcı Oyun); olaylara-durumlara dikkat etmesi, konuştuğu zaman isimleri-fiilleri kullanması amaçlanmıştır. “Üşüdüm Oyunu (Sıcak-Soğuk)” (Geleneksel Çocuk Oyunları);konuştuğu veya sohbete katıldığı zaman çocuğun sesinin hızını ayarlamaması amaçlanmıştır. “Örümcek Kardeş”(Dinlendirici Oyun); konuştuğu veya sohbete katıldığı zaman çocuğun sesinin hızını ayarlamaması, söylenenlerin ne anlama geldiğini kavraması amaçlanmıştır. “İzini Arayan Salyangoz” (Isındırıcı Oyun); bu etkinlikle çocuğun eşleştirmeyi öğrenmesi, eşleştirme yapabilmesi ve bunları öğrenirken sohbet esnasında isim-fiil kullanmasını sağlamak amaçlanmıştır. “Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları); bu oyun

doğrultusunda bulunduğu ortamlarda ses seviyesini ne derece ayarlaması gerektiği amaçlanmıştır. “On Parmak” (Dinlendirici Oyun); söylenen durumları gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. “Ne Uçmaz, Ne Gezmez, Ne Yüzmez?” (Isındırıcı Oyun); bulunduğu ortamlarda ses seviyesini ne derece ayarlaması gerektiği amaçlanmıştır. “Değirmenci Baba” (Hareketli Oyun); ritimler doğrultusunda seri hareketler yapması ve sesinin şiddetini ayarlaması amaçlanmıştır. “Dünya Çocuklarının Oyunları (Bezirgân Başı)” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun); kültürel anlamda yorum yapması, sohbete katılması, farklı kelimeler kullanması, sorular sorması amaçlanmıştır. “Çemberler Daire Oldu” (Isındırıcı Oyun); sözel iletileri yerine getirmesi, geometrik şekiller hakkında bilgi sahibi olması ve sohbete katılması amaçlanmıştır. “Yüzük” (Geleneksel Çocuk Oyunları); bu oyunda dikkat oldukça önemli olduğu için dikkat becerilerini geliştirmek, tahminde bulunup konuşmak, sözel ifadeleri anlamlandırmaya çalışmak amaçlanmıştır. “Ayna Oyunu”(Dinlendirici Oyun); aktarılan ifadeleri anlamlandırıp o doğrultuda hareket etmesi amaçlanmıştır. “Kare Şeklini Tanıyorum” (Isındırıcı Oyun); ifadeleri anlamlandırması ve uygulamaya dökmesi amaçlanmıştır. “Hakeke” (Geleneksel Çocuk Oyunları); denge gerektiren bir oyun olduğu için büyük kas becerisi gerektiren bir oyundur, bu oyunda öğretmenin dediklerinin anlaşılması, sorular sorulması ve uygulamaya geçilmesi amaçlanmıştır. “Gülme Oyunu” (Dinlendirici Oyun); dengede durma oyunudur, bu oyunda çocuk arkadaşlarının söylediklerine gülmemeye ve hareket etmemeye çalışır. Bu yüzden öncelikli olarak söylenenleri anlama ve tepki vermeleri amaçlanmıştır. “Emir Komuta”(Isındırıcı Oyun); dramatize etme yönteminin benimsetilmesi amaçlanmıştır. “Kurt Kardeş Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları); sorumluluk bilincinin gelişmesi ve dramatize yönteminin aktarılması amaçlanmıştır. “Gece-Gündüz” (Dinlendirici Oyun); söylenenler doğrultusunda hareket etmeleri amaçlanmıştır. Bu oyunda en önemli amaç çocuğun dikkat becerileri ve sözel komutları algılama becerilerini ölçmek ve geliştirmektir. “Eşyalar Konuşuyor” (Isındırıcı Drama Etkinliği); çocuğun kendini başka eşyalar yerine koyarak onların duygu-düşüncelerini aktarması, empati bilincinin gelişmesi, sözel olarak kendini açıklaması amaç edinmiştir. “Çağrışım” (Ana Oyun); cümle kurmaya çalışması, cümle kurarken dilbilgisine uygun hareket etmesi amaçlanmıştır. “Bom Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun); çocuğun dikkatini geliştirmek, sayıları öğrenip söylemesini sağlamak amaçlanmıştır. “Her Yer Masmavi” (Isındırıcı Oyun); bu oyunda çocuğun kendini rahatça ifade edebilmesi ve arkadaşlarına uyum sağlaması amaçlanmıştır. “Körebe” (Geleneksel Çocuk Oyunları); empati

bilincini geliştiren bu oyunla aktif olarak hareket etmesi ve cümle kurabilmesi amaçlanmıştır. “Tatmadan Bul”(Dinlendirici Oyun); malzemeler arasındaki farklılıkları sohbet ederek anlatması amaçlanmıştır. “Kanat Altından Geçme” (Isındırıcı Oyun); aynı ortamda bulunduğu kişilerin sözlerini bitirmesi için beklemesi, duygularını jest-mimiklerle ifade etmesi, göz teması kurması amaçlanmıştır. “Avcı Adam” (Hareketli Oyun); cümle kurulması amaçlanmıştır. “Çatlak Patlak” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun); bulunduğu ortamda kendine yer belirlemesi, konuşmak ve sohbet etmek için konuşan kişinin sözünü bitirmesini beklemesi, seri şekilde söylenen tekerlemeyi şaşırmadan söylemesi amaçlanmıştır. “Düz Çapraz Oyunu” (Isındırıcı Oyun); söylenenleri uygulaması amaçlanmıştır. “Farfara Filli, Ya Filli Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları); bu oyunda yeni kelimeler öğrenmesi ve öğrendiği kelimeleri uygun bir şekilde kullanması amaçlanmıştır. “Acı- Tatlı Oyunu” (Dinlendirici Oyun); yeni öğrendiği kelimeleri drama yoluyla ifade etmesi amaçlanmıştır. “Yeni Bir Gün”(Isındırıcı Pantomim); öğretmenin söylediklerini anlamlandırması ve canlandırması amaç edinmiştir. “Kurt Baba” (Geleneksel Çocuk Oyunları); sesini ortama uygun şekilde yükseltip alçaltmasını sağlamak, yeni kelimeler öğrenmesini sağlamak amaçlanmıştır. “Çevredeki Sesler” (Dinlendirici Oyun); çevreden gelen sesleri anlamlandırıp aktarması amaçlanmıştır. “Topla Kazan” (Isındırıcı Oyun); yönergeye uygun hareket etmesi ve yönergeleri yerine getirmesi amaçlanmıştır. “Hoplayalım, Zıplayalım (Bekçi Baba)” (Geleneksel Çocuk Oyunları); söylenenleri tekrar yoluyla öğrenip söylemesi, yerine getirmesi amaçlanmıştır. “Üç Top” (Dinlendirici Oyun); aktarılan yönergelere uygun davranması amaçlanmıştır. “Hayvan Taklitleri”(Isındırıcı Oyun); göz teması kurması ve sözel iletileri alıp uygulaması amaçlanmıştır. “Hayvan Taklitleri”(Isındırıcı Oyun); anlatılanları dramatize yolla aktarması amaçlanmıştır. “Üç Ayı” (Geleneksel Çocuk Oyunları); sözel iletileri yerine getirmesi ve yeni kelimeler öğrenmesi amaçlanmıştır. “Hikâye Oluşturalım” (Dinlendirici Oyun); konuşmaya katılması, konuşma sırasında göz teması kurması, sırasını beklemesi amaçlanmıştır. “Sağlıklı ve Sağlıksız Yiyecekler” (Isındırıcı Oyun); görsel olarak verilen materyali anlaması, cümle kurması, etrafta yer alan malzemeler hakkında sohbet etmesi amaçlanmıştır. “Şaşıran Eşek Şaşırmayan Peri Kızı” (Geleneksel Çocuk Oyunları); sesini oyuna uygun olacak şekilde kullanmayı öğrenmesi amaçlanmıştır. “İnsanlar”(Dinlendirici Oyun); yorum yapabilme yeteneğini geliştirmek amaçlanmıştır. “Büyüme”(Isındırıcı Drama); olaylara dikkat edip olayları canlandırması amaçlanmıştır. “Ellem Büllem Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları); bu oyunda

çocuğun sesini doğru şiddette kullanması ve bu şiddet doğrultusunda ses tonunu ayarlaması amaçlanmıştır. “Yağmur, Kar, Fırtına”. (Dinlendirici Oyun); çocukların hayal etmeleri ve bu hayallerini anlatıp canlandırması bu yolla dil gelişimine katkı sağlaması amaçlanmıştır. “Taş- Kâğıt- Makas” (Geleneksel Çocuk Oyunları)(Isındırıcı Oyun); bu oyunla yeni sözcükler öğrenmesi ve kullanması amaçlanmıştır. “Palyaçonun Karnını Doyur” (Hareketli Oyun); dikkat ve yeni kelime öğrenimi amaçlanmıştır. “Sağ El, Sol El”(Dinlendirici Oyun); söylenenlere uyması ve söylenenleri canlandırması amaçlanmıştır. “Dudaktan Anlama”(Isındırıcı Oyun); konuşmaya geçmeden önce konuşan kişiye saygı duyup konuşmasını bitirmesini beklemesi, karşıdakinin hareketlerini anlamlandırıp ifade etmesi amaçlanmıştır. “Çağlar Pıştık” (Geleneksel Çocuk Oyunları); bu oyunla sesinin yüksekliğini ayarlamak ve ortama uygun ses tonuyla iletişim kurmasını sağlamak amaçlanmıştır. “Renkler” (Dinlendirici Oyun); bulunduğu ortama uyum sağlaması, söylenenleri anlayıp uygulaması amaçlanmıştır. “Tek ve Çift Ayak Zıpla ” (Isındırıcı Oyun); tek başına veya grup halinde nesnelere odaklanması, konuştuğunda nefesini ayarlaması gerektiği amaçlanmıştır. “Eski Minder” (Geleneksel Çocuk Oyunları); kendine özgü yollarla hayallerini-duygularını aktarma yolunun öğretilmesi amaçlanmıştır. “Bu Ne Sesi?” (Dinlendirici Oyun); oyunda cümle kurmayı, isim-fiil kullanmayı öğrenmesi amaçlanmıştır. Tablo 1’de uygulanan etkililere, uygulama tarihine ve oturum sayısına yer verilmiştir.

Tablo 1. Oturum Sayısı, Goep’da Yer Alan Etkinlikler, Uygulama

Oturum Sayısı	Tarih	Uygulanan Etkinlikler
1. Oturum	28.09.2020	“Merhaba Arkadaşım, Merhaba Çiçek” (Isındırıcı Drama Etkinliği) “El Salla, Selam Ver, Koş” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Sar Makarayı” (Dinlendirici Oyun) “Sarı Kapmaca” (Isındırıcı Oyun)
2. Oturum	30.09.2020	“Vızzz Oyunu (Kim Vurdu)” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Dörtlü Dokunma Oyunu” (Dinlendirici Oyun)
3. Oturum	02.10.2020	“İyilik Çiçekleri” (Isındırıcı Drama) “Bir Tabak Duygu” (Dramatik Oyun) “Kadifeci Güzeli” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun)
4. Oturum	05.10.2020	“Üç Küçük Kuzu”(Isındırıcı Oyun) “Tilki Tilki Saatin Kaç?” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Zıp Zıldır” (Dinlendirici Oyun)
5. Oturum	07.10.2020	“Başım Ağrıyor” (Isındırıcı Pantomim) “İstop” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Büyü Büyü, Küçül Küçül Oyunu” (Dinlendirici Oyun)

6. Oturum	09.10.2020	“Çevir Salla Oyunu” (Isındırıcı Oyun) “Öfkeli Koyun ” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Şap Şap” (Dinlendirici Oyun)
7. Oturum	12.10.2020	“Eşinden Uzak Dur”(Isındırıcı Oyun) “Gök Boyamaca Çember” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Parmak Kaç” (Dinlendirici Oyun)
8. Oturum	14.10.2020	“Arkadaşım Geldi-Kutu Kutu Pense” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Isındırıcı Oyun) “Oyuncak Oyunu” (Hareketli Oyun) “Ekmek Nasıl Oluşur”(Dinlendirici Pantomim)
9. Oturum	16.10.2020	“Eşini Bul Oyunu” (Isındırıcı Oyun) “Saklambaç-Üsüynen Bitti (Sobe Sobe) ”(Geleneksel Çocuk Oyunları) “Ördek Ailesi” (Dinlendirici Oyun)
10. Oturum	19.10.2020	“Yaprak Kapmaca ” (Isındırıcı Oyun) “Üşüdüm Oyunu (Sıcak-Soğuk)” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Örümcek Kardeş”(Dinlendirici Oyun)
11. Oturum	21.10.2020	“İzini Arayan Salyangoz” (Isındırıcı Oyun) “Yağ Satarım Bal Satarım Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “On Parmak” (Dinlendirici Oyun)
12. Oturum	23.10.2020	“Ne Uçmaz, Ne Gezmez, Ne Yüzmez?” (Isındırıcı Oyun) “Değirmenci Baba” (Hareketli Oyun) “Dünya Çocuklarının Oyunları (Bezirgân Başı)” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun)
13. Oturum	26.10.2020	“Çemberler Daire Oldu” (Isındırıcı Oyun) “Yüzük” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Ayna Oyunu”(Dinlendirici Oyun)
14. Oturum	28.10.2020	“Kare Şeklini Tanıyorum” (Isındırıcı Oyun) “Hakeke” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Gülme Oyunu” (Dinlendirici Oyun)
15. Oturum	30.10.2020	“Emir Komuta”(Isındırıcı Oyun) “Kurt Kardeş Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Gece-Gündüz” (Dinlendirici Oyun)
16. Oturum	02.11.2020	“Eşyalar Konuşuyor” (Isındırıcı Drama Etkinliği) “Çağrışım” (Ana Oyun) “Bom Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun)
17. Oturum	04.11.2020	“Her Yer Masmavi” (Isındırıcı Oyun) “Körebe” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Tatmadan Bul”(Dinlendirici Oyun)
18. Oturum	06.11.2020	“Kanat Altından Geçme” (Isındırıcı Oyun) “Avcı Adam” (Hareketli Oyun) “Çatlak Patlak” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun)
19. Oturum	09.11.2020	“Düz Çapraz Oyunu” (Isındırıcı Oyun) “Farfara Filli, Ya Filli Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Acı-Tatlı Oyunu” (Dinlendirici Oyun)
20. Oturum	11.11.2020	“Yeni Bir Gün” (Isındırıcı Pantomim) “Kurt Baba” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Çevredeki Sesler” (Dinlendirici Oyun)

21. Oturum	13.11.2020	“Topla Kazan” (Isındırıcı Oyun) “Hoplayalım, Zıplayalım (Bekçi Baba)” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Üç Top” (Dinlendirici Oyun)
22. Oturum	16.11.2020	“Hayvan Taklitleri”(Isındırıcı Oyun) “Üç Ayı” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Hikâye Oluşturalım” (Dinlendirici Oyun)
23. Oturum	18.11.2020	“Sağlıklı ve Sağlıksız Yiyecekler” (Isındırıcı Oyun) “Şaşıran Eşek Şaşırmayan Peri Kızı” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “İnsanlar”(Dinlendirici Oyun)
24. Oturum	20.11.2020	“Büyüme”(Isındırıcı Drama) “Ellem Büllem Oyunu” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Yağmur, Kar, Fırtına” (Dinlendirici Oyun)
25. Oturum	23.11.2020	“Taş- Kâğıt- Makas” (Geleneksel Çocuk Oyunları)(Isındırıcı Oyun) “Palyaçonun Karnını Doyur” (Hareketli Oyun) “Sağ El, Sol El”(Dinlendirici Oyun)
26. Oturum	25.11.2020	“Dudaktan Anlama”(Isındırıcı Oyun) “Çağlar Pıştık” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Renkler” (Dinlendirici Oyun)
27. Oturum	27.11.2020	“Tek ve Çift Ayak Zıpla ” (Isındırıcı Oyun) “Eski Minder” (Geleneksel Çocuk Oyunları) “Bu Ne Sesi?” (Dinlendirici Oyun)

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmada deney grubundaki uygulamalar/etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu yüzden, bu çalışmada uygulamayı yapan ve verileri toplayan aynı kişidir, yani araştırmacının iki rolü bulunmaktadır. Birinci olarak eğitim programı hazırlayıcı ve uygulayıcısı olarak ‘öğretmen’, ikinci olarak da verilerin toplayıcısı ve yorumlayıcısı olarak ‘araştırmacı’dır. Bulgular bölümünde ise karışıklığı önlemek amacıyla sadece ‘araştırmacı’ rolünün kullanılması uygun görülmüştür.

3.7. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test) kullanılmıştır. Aslı İngilizce olan ve ABD’de L. Loyd ve M. Dunn (1959) tarafından hazırlanan ve Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ (1974) tarafından Türkçeye uyarlanan bu test; 2-12 yaş aralığındaki çocukların dil gelişimini ölçmeye yarayan bir testtir. Bireysel olarak uygulanan bu testte zaman sınırlaması yoktur ancak test ortalama 10-15 dakika sürmektedir. PRKT’nin uygulanması test materyalini tanıma ve test aracını önceden tanımak amacıyla pratik yapma dışında herhangi bir hazırlık veya eğitim gerektirmez. Uygulayıcının testte dikkat etmesi gereken en önemli nokta her sözcüğün doğru söylenişini bilmesidir(Öner, 1997: 124).

TDK'nın Türkçe sözlüğüne kaynak olarak bu amaçla başvurulabilir. Testin uygulanmasını yapacak meslek grupları; psikologlar, öğretmenler, doktorlar, konuşma terapistleri, sosyal hizmet uzmanları ve rehber öğretmenlerdir.

Test takımı yüz adet test kartı, üç adet örnek kart, bir adet el kitabı ve bireysel kayıt formundan oluşmaktadır. Resimler kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. PRKT'deki kartlarda doğa, hayvan, eşya gibi resimler bulunur. PRKT'nin puanlanması için öncelikle çocuğun takvim yaşı yıl ve ay olarak hesaplanır. Çocuğun takvim yaşı günler 15'i geçiyorsa aya, aylar 12 olunca yıla eklenir. Verilen her doğru cevap 1 puandır. PRKT'nin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen 8(sekiz) sorudan 6(altı)'sı yanlış olunca test sonlanır. Ham puan doğru sayısına eşittir. Test bitiminden sonraki kelimeler yanlış kabul edilir. Puan; testte cevaplanan kelimeler içerisinde yanlış olanlar sayılır ve testin bittiği kelimenin sayısından çıkarılarak hesaplanır. En düşük puan sıfır; en yüksek puan ise yüz kabul edilir (Öner, 1997:124).

PRKT'nin asıl formunun geliştirilmesi aşamasında kelimeler Webster New Collegiate Dictionary'den seçilmiş ve her yaş grubundaki çocukların çoğunluğunun bildiği kelimeler kolaydan zora doğru sıralandırılıp teste dâhil edilmiştir. Testin paralel form güvenirliği L. Loyd ve M. Dunn tarafından gerçekleştirilmiştir. 2 ila 6 ve 0 ila 18 yaşlarında bulunan 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmıştır. Bu formlardan elde edilen güvenirlik katsayıları, .64 ve .84 arasında bulunmuştur. Her yaş grubu için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00-8.61 zekâ bölümü puanı arasında ortaya konmuştur. PRKT'nin ölçüt bağlamı geçerliği Stanford Binet Testi ile Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği ile test edilmiştir. PRKT ile Stanford Binet Testi arasındaki korelatif ilişki .82 ile .86, Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği ile arasındaki korelatif ilişkiyse .41 ile .74 arasında bulunmuştur (Öner, 1997:124).

3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Peabody Resim Kelime Testi ve formu kullanılarak toplanmıştır. Uygulama için “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” hazırlanmış ve uygulamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara öntest PRKT formu aracılığıyla yapılmıştır. “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara sontestler uygulanmış, çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerine ve uygulamanın yapıldığı okulun müdürlerine, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuk ve çocukların ailelerine teşekkür edilerek çalışmanın veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce; verilerin dağılımındaki normallik test edilmiştir. Tablo 2’de dağılımın normalliğine ilişkin değerler sunulmaktadır.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

	SonTest	ÖnTest
N	72	72
Ortalama	54,7917	36,7361
Medyan	52,5000	34,5000
Mod	30,00 ^a	26,00
Standart Sapma	19,32811	13,53659
Varyans	373,576	183,239
Çarpıklık	,267	,252
Basıklık	-1,244	-,971
Ranj	68,00	53,00
Minimum	21,00	12,00
Maksimum	89,00	65,00
Toplam	3945,00	2645,00

Tablo 2’de yer alan betimsel istatistiklere bakıldığında, araştırmada yapılan sontest kapsamında çarpıklık (.267) ve basıklık (-1.244) iken öntest kapsamında ise çarpıklık (.252) ve basıklık (-.971) değerlerinin normal dağılımı sağlayacak sınırlar içerisinde yer aldığı görülmektedir. George ve Mallery’e (2010) göre normallik varsayımı için değişkenlerin skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri -2 ile +2 değerleri arasında yer alması gerekmektedir. Bu görüş dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca doğru yanlış tipindeki sorular için iç tutarlılığı ölçümlemek amacıyla yapılan KR-20 güvenirlik analizi sonucu sontest için .98, öntest için .96 çıkmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında kullanılan testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmadaki problem ve alt problemlerin test edilmesinde aşağıda bulunan istatistiksel işlemler uygulanmıştır;

- Birinci alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için normal dağılım gösteren testlerden ‘Bağımsız Gruplar t Testi’ kullanılmıştır.

- İkinci alt probleme yönelik; deney grubu çocuklarının PRKT toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için '*Bağımlı Gruplar t Testi*' kullanılmıştır.
- Üçüncü alt probleme yönelik; kontrol grubu çocuklarının PRKT toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için '*Bağımlı Gruplar t Testi*' kullanılmıştır.
- Dördüncü alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının PRKT toplam sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için '*Bağımsız Gruplar t Testi*' kullanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi; “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı (GOEP)’na katılan çocuklarla (deney grubu), bu programa katılmayan çocukların(kontrol grubu) Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Çocukların PRKT Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Eta kare (η^2)
PRKT	Deney	36	40.16	13.50	70	2.208	.030	.01
	Kontrol	36	33.30	12.84				

Bu çalışmada deney grubunda “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” uygulamasına geçmeden önce deney ve kontrol grubu arasında ne düzeyde bir farklılaşma olduğuna bakılmıştır. Tablo 3’teki değerlere göre; çocukların PRKT’den aldıkları puanların deney veya kontrol grubunda olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t=2.208$, $p<.05$). Ortalama puanlara göre deney grubundaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{X}=40.16$), kontrol grubundaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{X}=33.30$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu arasında bulunan puan farkı 6.86 olarak elde edilmiştir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.01$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani çalışmanın başlangıcında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olmasına karşın deney ve kontrol grubu çocuklarının puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu çocukları arasında puan açısından manidar bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Deney grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımlı

Gruplar t Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Deney Grubundaki Çocukların PRKT Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	36	40.17	13.51	35	-16.547	.000
	Sontest	36	68.81	14.84			

Tablo 4'teki değerlere göre, deney grubundaki çocukların PRKT öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t=-16.547$; $p<.05$). Sonuçlara göre deney grubundaki çocukların PRKT öntest puanları 40.17 iken bu değer deney sonrasında 68.81 olmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların öntest ve sontest PRKT puan ortalamaları arasındaki fark 28.64 puan olarak bulunmuştur. Puan farkının yüksek ve anlamlı çıkmasının sonucu olarak “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı”nın dil üzerindeki etkisi gösterilebilir. Hazırlanan eğitim programının bu derece etkili olmasının nedeni olarak geleneksel oyunları tamamlayıcı olan ısındırıcı ve dinlendirici oyunların özellikleri olabilir. Bu etkinlikler geleneksel oyunların yanında tekerlemeler, sayışmacalar, pantomimler, dramalar ve parmak oyunlarından oluşmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının ahenkli ve ritmik sözcüklerden hoşlandığı bilinmektedir. Ahenkli olan tekerleme ve sayışmaca bu dönem çocuklarının dil, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Ritmik olan sayışmaca ve tekerleme söyleme esnasında çocuklar kelime ve seslere ilişkin farkındalık kazanmaktadır. Kafiye ve ritmik kelimelerin ekstra olarak gülünç öğeler içermesi çocuklar tarafından kabul gören eğlenceli bir dil etkinliği olarak destek sağlayabilir (Akbayır ve Şahin, 2005: 197; Rolton, 2002: 19; Roskos, Tabors ve Lenhart, 2009: 62). Parmak oyunları; bedenin ritmik sözler eşliğinde uyum içerisinde hareket etmesi (Eliason ve Jenkins, 2003: 269), dramanın ise yaparak yaşayarak tüm gelişimlerini desteklemesi, çocuğun oyun oynarken farkına varması ve öğrenmesi olarak tanımlanabilir (Özyürek, 2013: 8). Çocuklar, parmak oyunları ile kelime/cümle sonlarındaki kafiye ve ritmi fark etmekte ve böylelikle kelimeleri daha kolay aklında tutabilmekte/hatırlayabilmektedir. Çocuklar, dramada ise –mış gibi konuşarak canlandırmalar yapmakta (Eliason ve Jenkins, 2003: 269; Özyürek, 2013: 8), yeni kelimeler kullanmakta, -mış gibi yaparken söylemesi gerekenleri akılda tutmaya çalışmaktadır. Pantomim ise fikirleri cümleler veya sözcükler olmadan ifade etme biçimidir. Pantomimde bir olay, hikâye, durum vs.

anlatılıp onu sözsüz bir şekilde canlandırma biçimidir. Çocuk, pantomimde anlatıcı tarafından aktarılanı alıp, anlamlandırıp sunar (Ömeroğlu, 1992: 33). Bu açıklamalara dayanılarak geleneksel oyunların içinde yer alan tekerleme, sayısmaca, pantomim, parmak oyunları ve dramının dil gelişimine katkı sağladığından bahsedilebilir. Bu bağlamda geleneksel oyun eğitimi programında bu etkinliklerin yer alması çocukların eğlenerek ve güzel vakit geçirerek dil gelişimi açısından desteklendiğini düşündürmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımlı Gruplar t Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. *Kontrol Grubundaki Çocukların PRKT Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu	Öntest	36	33.31	12.85	35	-6.783	.000
	Sontest	36	40.78	11.56			

Tablo 5’teki değerlere göre, kontrol grubundaki çocukların PRKT öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t=-6.783$; $p<.05$). Bulgulara göre kontrol grubundaki çocukların PRKT öntest puanları 33.31 iken bu değer deney sonrasında 40.78 olmuştur. Kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi öntest ve sontest puan ortalamaları farkı 7.47 puan olduğu sonucu elde edilmiştir. Anlamlı bir farklılık olmasına karşın bu farklılık az bir puan farkından oluşmaktadır. Analiz sonucuna göre anlamlı farklılığın ortaya çıkmasının nedeni olarak; deney grubuna “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” uygulanırken, kontrol grubuna müdahale edilmemiş ancak bu grubun çocukları da dönem boyunca Milli Eğitim Bakanlığı’nın ön gördüğü Okul Öncesi Eğitim Programı ile eğitimlerine devam etmişlerdir. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesini hedeflediği için gelişimsel bir programdır (MEB, 2013). Bu bağlamda aldıkları eğitimin çocukların dil gelişimine katkı sağladığını söylemek mümkündür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Deney ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. *Çocukların PRKT Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubunda Olma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
PRKT	Deney	36	68.81	14.84	66.03	8.940	.000
	Kontrol	36	40.78	11.56			

Tablo 6’daki değerler incelendiğinde; çocukların PRKT’den aldıkları sontest puanların deney veya kontrol grubunda olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t=8.940$, $p<.05$). Ortalama puanlara göre deney grubundaki çocukların ortalama puanlarının ($\bar{X}=68.81$), kontrol grubundaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{X}=40.78$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında 28.03 puanlık bir fark olduğu sonucuna varılmaktadır. Çıkan bu sonuca göre deney grubuna uygulanan 9 haftalık “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı”nın dil gelişimine olan etkisi ortaya çıkmaktadır. Kontrol grubu çocuklarının aldıkları eğitim çocukların dil gelişimlerine katkı sağlasa da “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı”nın çocukların dil gelişimine olan katkısı daha büyüktür. Kontrol grubundaki Okul Öncesi Eğitim Programında tüm etkinlik türleri yer alırken deney grubundaki “Geleneksel Oyun Eğitimi Programı” içinde yer alan tekerleme, drama, pantomim, parmak oyunları ve sayışmacaların varlığı deney grubu çocuklarının dil beceri puanlarını kontrol grubu çocuklarının puanlarına göre daha çok arttırdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda günlük eğitim akış hazırlanırken kazanımların geleneksel oyun etkinlikleri şeklinde planlanarak gerçekleşmesine fırsat sunulmalıdır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelenmiş ve yapılan araştırmacılar tarafından genel olarak oyunun dil gelişimi üzerindeki olumlu etkileri ortaya konmuştur. Bergen (2002), taklit yoluyla oynanan oyunların bilişsel, sosyal ve akademik gelişimleri inceleyen araştırmaları derlemiş ve taklit oyunlarının çocukların dil gelişimini, zihinsel gelişimini ve akademik başarıyı desteklediği sonucuna varmıştır. Kaçar (2016), okul öncesinde normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocuklarının tercihen oynadıkları oyunların problem çözme becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemiş ve oynanan oyun türlerinin

problem çözme ve dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Lim (1994), 56 Singapurlu okul öncesi çocuğu ile çocuk oyunları ve dil kalıpları arasındaki ilişkiyi incelediğı çalışmasında oyunlarla dil kalıpları arasında ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bluiett (2009), 43-73 ay arası 21 okul öncesi dönemindeki çocuğun oynadıkları sosyo-dramatik oyunların dil gelişimine etkisini incelemiş ve Ahioğlu (1999) ise sembolik oyunun dil kazanımına etkisini incelemiş ve oyunun dil gelişimi üzerine olan olumlu etkisini ortaya koymuşlardır.

Bu araştırma sonucunda ise sontest verilerine göre “Geleneksel Oyun Eğitimi Progamı”nın okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi üzerine olan olumlu etkisi ortaya konulmuştur.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde birinci probleme ilişkin sonuçlar, ikinci probleme ilişkin sonuçlar, üçüncü probleme ilişkin sonuçlar, dördüncü probleme ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Birinci Probleme İlişkin Sonuçlar

Çocukların PRKT'den aldıkları puanların deney veya kontrol grubunda olma değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Ortalama puanlara bakıldığında deney grubundaki çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=40.16$), kontrol grubundaki çocukların ortalama puanlarından ($\bar{X}=33.30$) daha yüksektir.

5.1.2. İkinci Probleme İlişkin Sonuçlar

Deney grubundaki çocukların PRKT öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sonuçlara göre deney grubundaki çocukların PRKT öntest puanları 40.17 iken bu değer deney sonrasında 68.81 olmuştur.

5.1.3. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuçlar

Kontrol grubundaki çocukların PRKT öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sonuçlara göre kontrol grubundaki çocukların PRKT öntest puanları 33.31 iken bu değer deney sonrasında 40.78 olmuştur.

5.1.4. Dördüncü Probleme İlişkin Sonuçlar

Deney veya kontrol grubundaki çocukların toplam sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney grubundaki çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=68.81$), iken kontrol grubundaki çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=40.78$) dir.

5.2. ÖNERİLER

Geleneksel oyun eğitimi programının çocukların dil gelişimi üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada geleneksel oyunların gerek uygulama esnasında gerek uygulamaların sonunda çocuklar üzerindeki olumlu etkisi belirlenmiştir. Çocukların eğitim süreci boyunca etkin ve istekli olarak uygulamalara katıldıkları gözlenmiş ve uygulamalar boyunca aynı zamanda oldukça eğlenmişlerdir. Hem eğlenip hem de

öğrendikleri bu yöntemin her etkinlik türünde kullanılabileceği düşünülmektedir. Zira çocuklar oyun için her koşulda bir fırsat kollamaktadırlar. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminde oyunun gücünden yararlanılmalıdır.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Bu çalışmada; GOEP, eğitimci tarafından okul öncesi döneme uygulanmıştır. Eğitimciler, GOEP'in dil gelişimi üzerindeki etkisini dikkate alarak farklı seviyelerdeki sınıflarda (ilkokul, ortaokul vs.) uygulayabilirler.

Eğitimci, geleneksel oyunları kullanarak farklı gelişim alanlarını destekleyebilir.

Bu çalışmada, geleneksel oyun eğitim programında pantomim, tekerleme, sayısmaca, drama, parmak oyunu, ısındırıcı-hareketli-dinlendirici oyunlar gibi dil gelişimini destekleyici etkinliklere yer verilmiştir. Eğitimci, etkinlikleri zenginleştirip farklı etkinliklerle dil gelişimine destek sağlayabilir.

Uygulama 9 haftadan oluşmaktadır. Eğitimci, geleneksel oyun eğitimini tüm eğitim-öğretim sürecinde uygulayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Uygulama okul öncesi dönem çocukları ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırmacı farklı yaş grupları veya yaş aralığı daha geniş bir gruba çalışmayı uyarlayabilir.

Bu çalışmanın uygulama süresi 9 haftadan oluşmaktadır. Araştırmacı daha uzun bir sürede bu çalışmayı yineleyebilir.

Bu çalışmada; 36 Deney ve 36 Kontrol grubu olmak üzere toplamda 72 çocukla uygulama yapılmıştır. Araştırmacı çocuk sayısını daha fazla sayıda tutabilir.

Bu çalışma, Deney ve Kontrol grubu çocuklarının PRKT puan ortalamaları eşitlenmeden gerçekleştirilmiştir. İlerleyen süreçte bu tarz bir çalışma yapıldığında PRKT puan ortalamaları eşitlenmiş gruplarla çalışılabilir.

Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Araştırmacı uygulama sırasında video veya fotoğraf kaydı almak için velilerden izin alıp uzman desteğiyle gözlem notları tutulabilir ve karma (nitel ve nicel) bir çalışma olarak çalışabilir.

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde Geleneksel Oyun Eğitimi Programı geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmacı farklı yöntemlerin dil gelişimi üzerindeki etkisine bakabilir ve/veya Geleneksel Oyun Eğitimi Programı'nın başka gelişim alanları üzerindeki etkisini ölçebilir.

Geleneksel oyun eğitiminin dil gelişim üzerindeki etkileri farklı değişkenlere göre incelenebilir.

5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Araştırma sonucuna dayalı olarak uygulanan 9 haftalık Geleneksel Oyun Eğitimi Programının dil gelişimi üzerindeki etkisi dikkate alınarak ailelerin geleneksel oyunlarla ilgili seminerler/eğitimler alması sağlanabilir.

Geleneksel oyunların etkisi göz önüne alınıp günlük hayatta da çocukların gelişimlerine katkı sağlamak için kullanılabilir ve geleneksel oyunların çocukların diğer gelişimleri üzerindeki etkisinden faydalanarak evde çocuklar ile birlikte unutulmuş yöresel oyunlar oynanabilir.

Uygulama, okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler geleneksel oyunları farklı yaş grubunda bulunan çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanabilirler.

KAYNAKÇA

- Aamodt, S. and Wang, S. (2018). *Çocuğunuzun beynine hoşgeldiniz*. (1. basım). (Çev. C. Duran). İstanbul: İndigo Kitap.
- Ağyar, E. (2016). Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (s. 124-125). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbayır, S. ve Şahin, Ş. (2005). *Yaş gruplarına göre çocuk edebiyatı*, 9,(104-105), (190-204).
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. (54). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2019). *Erken çocukluk döneminde oyun*. (4. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Alpöge, G. (2003) Okul Öncesinde çocuklara kitap okumanın ve masal anlatmanın önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (65) içinde. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil*. (1. basım). İstanbul: Altan Matbaacılık.
- Aral, N., Gülen, B., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi-I*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aram, D., Fine, Y. and Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. (1. basım). Ankara: Morpa Yayınları.
- Artar, M. (1993). *Okul öncesi çocukta serbest oyunun ıraksak düşünce becerisine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Artar, M. (1998). *Ankara'da yaşayan 9-26 aylık çocuklarda aile bilgisine dayalı dil normlarının saptanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aslan, A. E. (2012). İlk çocuklukta sosyal-duygusal gelişim. G. Yüksel (Ed.), *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* içinde. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. (1. basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Atik, B. (1986). *Okul öncesi çağındaki normal gelişim gösteren çocuklar ile down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, N. (2004). *Gelişimde 0-3 yaş*. (1. basım). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydın, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2001) *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. (6. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bağdaş, Ç. K. ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan Örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, 219-230. Web: <http://dergipark.gov.tr/erzisosbil/issue/26571/280336>
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin grameri*. (4. basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barry, E. S. (2006). Children's memory: a primer for understanding behavior. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 405-411.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Başal, H. A. (2017). *Geçmişten günümüze Türkiye'de geleneksel çocuk oyunları*. (2. basım). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, N. (2006). *Erken öğrenme becerilerini değerlendirme aracının Tokat örnekleminde 48-66 aylık türk çocuklarına uyarlanması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. (1. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bauer, B. (2018). *English language learners and reading comprehension: Exploring the role of Vygotsky's sociocultural theory of mind (sct)*. Capstone Projects and Master's Theses, 313.

- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. (3. basım). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Baykoç, N. (1986). *12-36 aylık Türk çocuklarının Türkçeyi kazanma aşamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bee, H. and Boyd, D. (2013). *The developing child*. (13rd edition). Sydney: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4,1-13.
- Berk, L. E. (2010). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. (7th edition). Illinois State University. Allyn Bacon, Boston.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. Web: <https://www.unicef.org/turkey/crc/cr23e.html> adresinden 10 Temmuz 2020'de alınmıştır.
- Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Canada: John Wiley ve Sons, Inc.
- Bluiett, T. E. (2009). *Sociodramatic play and potentials of early language development of preschool children*, Unpublished doctoral dissertation, Alabama University, Alabama.
- Bodrova, E. and Leong, J. D. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde "Vygostky yaklaşımı"*. (Çev. T. Güler, A. Yılmaz, F. Şahin ve E. Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., Pascual, L., Painter, K.M. and Galperin, C. (1999). Play in two societies: pervasiveness of process, specificity of structure. *Child Development*, 70 (2), 317-331. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00024>
- Bozoklu, F. (1994). *Okulöncesi çağındaki dört, beş ve altı yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Christie, J. F. and Roskos, K. A. (2006). *Literacy education. play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. 57-73. Web: <https://books.google.com.tr/booksadresinden> 25 Temmuz 2020'de alınmıştır

- Connolly, A. J. and Doyle, A. S. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Development Psychology*, 20(5), 797-806.
- Coolahan, K. C., Fantuzzo, J., Mendez, J. and McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.458
- Coşkun, N. (1997). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyunu esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Crain-Thoreson, C. and Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cüceloğlu, D. (2020). *İnsan ve davranışı*. (38. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, C. (2004). Anlamanın bağlam açısından incelenmesi: Kök anlambilim ve artan anlambilim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 245-255. Web: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/viewFile/5000078773/5000072992>
- Çakmakçı, N. (2011). *Çocuk kitaplarında oyun ögesi ve okul öncesi eğitim amaçlı etkileşimli çocuk kitabı tasarım çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışandemir, F. (2016). Oyun ve özellikleri. H. G. Ogelman, (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelen, N. (1992). *4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). *Beden eğitimi öğretmenleri, stajyer öğrenciler sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları için ilköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2010). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoruh, L. (2004). *BDE (bilgisayar destekli eğitim) kapsamında hazırlanan bilgisayar oyunlarının 4-6 yaş arası çocuklara temel kavramların öğretilmesindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Deniz, M. E. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (4. basım). Ankara: Maya Akademi.

- Deniz, Ü. (2012). Okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve eğitim, N. Aral (Ed.). *Aile ve çocuk Prof. Dr. Mine Mangır'ın anısına* içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Doğan, Ç. (1979). *Gerizekalı çocuklar ve eğitimi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Doğanay, G. (2002). *Tarih öğretiminde oyun*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Durualp, E. (2009). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ege, P., Acarlar, F., ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33. Web: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/>
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum* (7th edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Erçelik, M., Doğanoglu, N., Koç, L., Köklüsoy, N. H., Çetin, İ., Sayın, H. ve Çağlar, A. (2011). *Türkiye’de oynanan geleneksel çocuk oyunları*. Web: http://gure.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/28/01/752379/dosyalar/2015_05/09050714_gelenekselocuk_oyunlari.pdf adresinden 10 Eylül 2020’de alınmıştır.
- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H., Erdoğan Aras, A. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246. Web: <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Cusosbil/Issue/4371/59799>
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Esposito, G. and Venuti, P. (2009). Early communicative channel in childhood: Development and impairment. In M. A. Reed. (Eds). *Children and language development, impairment and training*. Nova Science Publishers, Inc.
- Fagot, B. (1974). Sex differences in toddlers' behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10(4), 554-558.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. and Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 323-336.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. and Reifel, S. (2008). *Play and child development*. (3rd edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, B. Onur ve N. Çelen). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- George, D. and Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update. (10th edition). Boston: Allyn & Bacon
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119, 182-191. Web: <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full.html>
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Griffey, H. and Howe, M. (2005). *Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın*. (Çev. A. Cimen, G. Utku). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gül, Ö. (2012). *Oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programlarının 4-5 yaş çocukların büyük kas becerilerine etkisinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güler, T. (2004). *48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Güven, G. (2006). *Kütahya'da okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelenip değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Güvendir, E. ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2012). *Okul öncesi eğitime giriş*. (6. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hart, B. and Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. and Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: the role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23, 451-474.
- Hirsh Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. and Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34.
- Hirsh, R. A. (2004). *Early childhood curriculum. Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice and play*. USA: Pearson Education Inc.
- Holmes, R., Romeo, L., Ciraola, S. and Grushko, M. (2015) The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1180-1197.
- Hoorn, J. V., Nourot, P.M., Scales, B. and Alward, K.R. (2003). *Play at the center of the curriculum*. (3rd edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Huges, E. P. (1995). *Children, play and development*. (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Isenberg, J. P. and Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning*. (4th edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Jersild, T. A. (1976). *Çocuk psikolojisi*. (Çev. G. Günce). Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. and Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. U.S.A.: Harper Collins Publishers.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. and Yawkey, T. D. (1999). *Theories of play*. United States: Addison Wesley Longman.
- Jones, M. (2000). *Çocuk ve oyun*. (Çev. A. Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5-6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7). Web: <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/index.html> adresinden 14 Aralık 2019'da alınmıştır.

- Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası*. (1. basım). Ankara: Akçağ Basın Yayın Pazarlama.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi, okulöncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: Eflatun Matbaacılık .
- Karaman, S. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş çocuklarının matematik becerileri ile sosyodramatik oyunun boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karaman, S. ve İvrendi, A. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri ile onların sosyo-demografik özellikleri ve sosyo-dramatik oyunları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 313-326.
- Kaya, A. (2010). *Oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, N. (2011). *0-5 yaş arası çocuklarda müzikli oyunların gelişime etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keenan, T. (2000). Mind, memory, and metacognition: The role of memory span in children's developing understanding of mind. *Minds in the Making*. (pp. 233-250). Boston: Blackwell Publishers.
- Keklik, İ. (2017). Bilişsel gelişim. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keklik, S. (2011). Türkçede on bir yaşına kadar çocuklara öğretilmesi gereken, birleşim gücü yüksek ilk bin kelime. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 80-95.
- Kellough, R. D., Carin, A. A., Seefeldt, C., Barbour, N. and Souviney, R. J. (1996). *Integrating mathematics and science for kindergarten and primary children*. Columbus Ohio: Merrill Publishing Company.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: karşılaştırılmalı bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kol, S. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenleri ile Yöneticilerinin Bilgisayar Destekli Oyun Programlarının Kullanımına Yönelik Algı ve Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Köksal-Akyol, A. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krasnor, L. R. and Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 9, 85-95.
- Küçükkaragöz, H. (2012). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. İstanbul: Pegem Akademi.

- Leung, C. H. (2014). Validation of the penn interactive peer play scale with preschool children in low-income families in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 184(1),118-137. doi: 10.1080/03004430.2013.773990
- Lim, A. S. E. (1994). Relationship of play and language patterns among Singaporean pre-school children in homes and classrooms. *International Journal Of Early Years Education*, 2(2),65-91. doi:10.1080/0966976940020106
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*,78, 124-152.
- Mangır, M. ve Erkan, S. (1987). *0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi*. Ankara: A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mareschal, D., Johnson, M. and Grayson, A. (2004). Brain and cognitive development, in children. J. M. Oates. and A. Grayson (Eds.), *Cognitive and language development in children* (p. 115–161). Oxford: Blackwell.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları, S.S. Topbaş, (Ed), *Dil ve kavram gelişimi* (1. basım) (s. 39-69) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mayes, L. C. and Cohen, D. J. (2006). *Yale Üniversitesi çocuk araştırma merkezi çocuğunuzu anlama rehberi*. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- McLaughlin, B., White, D., McDevitt, T. and Raskin, R. (1983). Mothers' and Fathers' Speech to Their Young Children: Similar or Different?. *Journal of Child Language*, 10, 245-252.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Web: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 17 Aralık 2020'de alınmıştır.
- MEGEP. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (23. basım). (Çev. Ed. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev. M.T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,37(2), 137-169.
- Onur, B. ve Güney, N. (2004). *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Orçan, M. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (6. basım) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitimin kullanılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 31-33.

- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası. İstanbul.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadilin etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. (2013). Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar. E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* (3. basım) içinde (s. 1-8). Ankara: Eğiten Kitap.
- Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pedagoji Derneği. (2019). *Çocuğun dil gelişimi*. Web: <https://pedagojiderneği.com/cocugun-dil-gelisimi/> adresinden 11 Aralık 2019’da alınmıştır.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme*. (3. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. (2016). Oyun kuramları. A. Ulutaş (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun* içinde (s. 11-16). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pinker, S. (1999). How the mind works. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 882(1), 119-127. doi: 10.1111/j.1749-6632.1999.tb08538.x
- Pişkin, Ü. (1990). *5-8 yaş grubu otistik çocuklara oyuncak ile amacına uygun oynama becerisinin kazandırılmasında model olma ve ipucu verme tekniklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde oyun ve oyuncaklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2017). *Oyun ve oyun örnekleri*. (5. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. Master’s Thesis, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Rolton, G. (2002). *Read to me: A practical guide to sharing books with your child in the vital preschool years*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Roskos, K., Tabors, P. T. and Lenhart, L. A. (2009). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading and writing*. (2nd edition). U.S.A.: International Reading Association Inc.

- Sağlam, M. (2016). Erken çocukluk döneminde oyun. A.Ulutaş (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun içinde* (s. 1-9). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sağlam, T. (1997). *Türk çocuk oyunlarında ritüel öğeler*. I. Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Saracho, O. N. and Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. In O. N. Saracho and B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education*(pp. 1-20). United States of America: Information Age Publishing.
- Schaefer, C. E. and DiGeromino, T. F. (2000). *Ages and stages: A parent's guide to normal childhood development*. USA: John Willy & Sons, Inc.
- Seven, S. (2016). Oyunun tarihçesi. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (s. 33-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Smith, P. K. (2009). *Children and play*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Smith, P. K. and Whitney, S. (1987). Play and associative fluency: Experimenter effects may be responsible for previous positive findings. *Developmental Psychology*, 23(1), 49–53. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.49>
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- TDK. (2019). *Bilim ve sanat terimleri sözlüğü*. Web: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=TANIM> adresinden 3 Kasım 2019'da alınmıştır.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum sosyal psikoloji -1*. Ankara: Teori Yayınları.
- Topbaş, S. (2017). *Dil ve kavram gelişimi*. (7. basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Toran, M. ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1),41-54.

- Turan, F. ve Topçu, Z. G. (2019). İletişim ve dil gelişimi. N. Baysal Metin, (Ed.), *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi* içinde (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümekaya, S. (2012). Dil gelişimi. M. E. Deniz, (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (4. basım). Ankara: Maya Akademi.
- Türkmenoğlu, F. (2005). *0–72 Aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında, “Oyun Yoluyla Matematik Becerisinin” incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uluğ, E. (2016). Oyun kuramları. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1991). *Çocuk gelişimi*. (7. basım). İstanbul: Milli Eğitim Basım.
- Ünüvar, P. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarımız ve oyuncaklarımız. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* içinde (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. and Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606-621.
- Weizman, Z. O. and Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265. Web: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/37/2/265/>
- Wentzel, K. R. (1999). Socio-emotional processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97.
- Werker, J. F., Cohen, L. B., Lloyd, V. L., Casasola, M. and Stager, C. L. (1998). Acquisition of word-object associations by 14-month-old infants. *Developmental Psychology*, 34(6). doi:<https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1289>.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York: Routledge.
- Yalçinkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1). Web: insanbilimleri.com/makaleler adresinden 10 Aralık 2019’da alınmıştır.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (4. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk psikolojisi*. (32. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. and Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teacher's literal and inferential questions and children's responses during whole class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65–83.





EK-B. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/09/2020-E.59984

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi: 17.09.2020	Oturum Sayısı: 17	Karar Sayısı: 2020/3-17
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	Okul Öncesi Dönemde Geleneksel Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi	
Araştırmacılar	Yüksekisans Öğrencisi Dilan Kenanoğlu (Yardımcı Araştırmacı) Dr.Öğretim Üyesi munise duran (Yürütücü)	
Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof. Dr. Lütfe ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÖSTÜNER Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEL55UFUK adresinden yapılabilir. (PIN:62722)

EK-C. Geleneksel Oyun Eğitimi Programı (Örnek Program: 1. Hafta 3. Oturum)

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI
GÜNLÜK EĞİTİM AKIŞI
(1. Hafta 3. Oturum)**

Okul Adı :

Öğretmenin Adı Soyadı :

Tarih :

Yaş Grubu (Ay) :

Güne Başlama Zamanı

Sınıfa gelen çocuklar karşılanır. Çocukların uyumunu sağlamak için önceki gün hakkında kısaca sohbet edilir. O gün yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilir.

Oyun Zamanı

Çocuklara hangi öğrenme merkezinde oynayacakları sorulur. Çocuklar ilgili öğrenme merkezine yönlendirilir.

Temizlik

Sınıfta ve lavaboda temizlik ve tuvalet ihtiyaçlarını gidermek için yapılması gerekenler anlatılır ve bu sırada çocuklara rehberlik yapılır. Pandemi süreci anlatılır ve el yıkama dikkatli bir şekilde her çocuğa anlatılır, sosyal mesafe anlatılır ve sosyal mesafeye uymaları istenir.

Etkinlik Zamanı

“İYİLİK ÇİÇEKLERİ” (Isındırıcı Drama)

“BİR TABAK DUYGU” (Dramatik Oyun)

“KADİFECİ GÜZELİ” (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun)

Günü Değerlendirme Zamanı

Eve Gidiş

Hazırlıklar tamamlanır, çocuklarla vedalaşılır.

Genel Değerlendirme

Etkinlik Adı: İyilik Çiçekleri (İyilik, Yardımlaşma, Sorumluluk, Hayvanları

Koruma Günü) (Isındırıcı Drama)

Etkinliğin Çeşidi: Drama (Büyük Grup)

ÖĞRENME SÜRECİ

İyilik mesajları içeren görseller panoya asılır ve neler gördükleri çocuklara sorulur. Yaşlılara yardım etmek, hayvanları beslemek, arkadaşlarına yardımcı olmak vb. davranışların birer iyilik olduğu insanları mutlu etmek için karşılık beklemeden iyilik yapmak gerektiği anlatılır; bir süre sohbete devam edilir. “Çocuklara her biriniz birer iyilik çiçeğisiniz.” denir. “İyilik Çiçekleri” isimli drama çalışmasını yapacakları söylenir ve bütün çocukların sınıfın ortasında toplanması sağlanır. Çiçeklerin açılmamış (kapalı) hallerine “tomurcuk” adı verildiği söylenir. Çocuklara birer tomurcuk olmaları ve tomurcukların açılıp çiçek olması için bir iyilik örneği vermeleri gerektiği söylenir. İlk örneği öğretmen verir: “Karşıdan karşıya geçmeye çalışan yaşlı bir teyzeye yardım etmek” diyerek açılma hareketini yapar. Çocukların da kendi iyilik örneklerini vererek açılmaları sağlanır.

KAZANIM VE GÖSTERGELER

D G: K: Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. (Konuşmayı başlatır.)

D G: K: Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. (Sözel yönergeleri yerine getirir.)

D G: K: Kazanım 10: Görsel materyalleri okur. (Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

MATERYALLER: İyilik görselleri

SÖZCÜKLER: Tomurcuk, iyilik

KAVRAMLAR:

BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR:

Hayvanları Koruma günü

DEĞERLENDİRME

Drama çalışmamızın ismi neydi?

İyilik davranışları nelerdir?

Yaşlı ziyareti iyilik davranışı mıdır? Neden?

Günlük yaşamda hangi iyilikleri yapıyorsunuz?

AİLE KATILIMI

Ailelerden çocuklarıyla birlikte ihtiyacı olan kişilere yardım etmeleri istenebilir.

Ayrıca ev ortamında, kimlerin neler yaptığı ve birbirine hangi konularda yardımcı oldukları hakkında konuşmaları önerilebilir.

Etkinlik Adı: Bir Tabak Duygu (Dramatik Oyun)

Etkinliğin Çeşidi: Oyun (Büyük Grup)

ÖĞRENME SÜRECİ

Her çocuk için dörder adet tabak ya da yuvarlak kesilmiş karton verilir. Her bir tabakta bir duygu ifadesi vardır. Birinde mutlu, birinde kızgın, birinde öfkeli ve birinde de canı sıkılmış insan yüzü çizmelerini istenir.

Aşağıdaki benzer çeşitli durumları vererek çocuklardan böyle bir durumda yaşayacağı duyguyu gösteren tabağı havaya kaldırmalarını istenir.

Bayramda memlekete annenizi ziyarete gideceksiniz.

Anneniz size banyo yaptırmak istiyor.

Öğretmeniniz size kızmış.

Kardeşiniz hastalanmış.

Televizyonunuz bozulmuş.

Babanız sizi Pazar günü hayvanat bahçesine götürecektir.

Anneniz sizi arkadaşınıza misafirlığe götürecektir.,

Arkadaşınız en sevdiğiniz oyuncak elinizden aldı. Gibi durumlar söylenir.

KAZANIM VE GÖSTERGELER

D G: K: Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

(Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.)

D G: K: Kazanım 10: Görsel materyalleri okur. (Görsel materyalleri inceler, açıklar.)

D G: K: Kazanım 10: Görsel materyalleri okur. (Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

MATERYALLER:

SÖZCÜKLER:

DEĞERLENDİRME

Değişik durumlarda aynı tabağı kaldırdınız mı? Neden?

Değişik durumlarda arkadaşınızla farklı tabağı kaldırdınız mı? Neden?

Aynı durum karşısında başkalarıyla aynı duyguları yaşamamız normal midir? Neden?

Evet, ise aynı durum karşısında başkalarının da bizden farklı duygular yaşamasını nasıl karşılamamız gerekir?

Etkinlik Adı: Kadifeci Güzeli (Geleneksel Çocuk Oyunları) (Dinlendirici Oyun)

Etkinliğin Çeşidi: Oyun (Büyük Grup)

ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuklar bir sıraya dizilirler. Biri, onların karşısına geçerek her oyuncuya bir ad takar.

Dizidekilerden bir kız makamla der ki:

Kadifeci güzeli
 Handedir hande (nerede)
 Tahtakale kurbünde
 Biz size geldik on günde
 Öbürleri bir ağızdan cevap verir:
 Geldiyseniz hoş geldiniz
 Bizleri memnun ettiniz
 Kutu kutu içindedir
 Beğenüp de siz seçiniz
 Onlarda aralarındaki kızı seçip alırlar.

KAZANIM VE GÖSTERGELER

D G: K: Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır (Konuşma sırasında göz teması kurar.).

D G: K: Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır (Sohbete katılır.).

D G: K: Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır (Konuşmak için sırasını bekler.).

D G: K: Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar (Sözel yönergeleri yerine getirir.).

MATERYALLER:

SÖZCÜKLER: tahtakale, kutu, kadife

DEĞERLENDİRME

Oyunun adı neydi?

Tahtakale'nin nerede olduğunu bilen var mı?

AİLE KATILIMI

Ailelerden çocuklarıyla birlikte TRT Arşivde 'Kadifeci güzeli' oyununun izlenmesi istenebilir.

EK-D. Peabody Resim Kelime Testi

Bu test uygulanırken uyulması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar;

- Bireysel bir test olan bu ölçek, sessiz bir odada verilmeye gayet edilmelidir.
- Testi uygulayan kişi özenli, cesaret verici, hoşgörülü olmalıdır.
- Deneğin en iyisini yapması için denek güdülenmelidir.
- Denek doğru cevap vermese bile cesaretlendirmeli, ‘doğru mu yanıtladım?’ derse, ‘iyi bir yanıtı’ şeklinde bir cevap verilebilir.
- Deneğe kurallar sözel olarak aktarılmalıdır.
- Deneğe yazılı sözcüklerin gösterilmesi, sözcüklerin bir cümle içerisinde kullanılması, tanımlanması veya hecelenmesi söz konusu bile olmamaktadır.
- Sözcükler uygulayıcı tarafından birden fazla tekrarlanıp, söylenebilir.
- Deneğe bir kartı seçebilmesi için belirli bir süre verilir, daha sonra cevap vermesi için cesaretlendirilir. Daima kesin bir yanıt alınmaya çalışılır. Bireysel kayıt formuna bilmiyor, yanıt yok şeklinde bir kayıt yapılamaz.
- Küçük denekler bazı durumlarda hep aynı yerde bulunan resme yönelir. Uygulayıcı tarafından sık sık ‘tüm resimlere baktığından emin misin?’ şeklinde sormak gerekebilir.
- Denek kendiliğinden verdiği cevabı değiştirirse son dokunduğu resim cevap olarak kaydedilir.
- Eğer sözel ya da işaretle cevapları almak mümkün değilse, uygulayıcı her bir kart bulunan dört resmi tek tek eliyle işaret ederek gösterir ve deneğin doğru cevap için başını sallaması istenebilir.

PEABODY RESİM – KELİME TESTİ

Adı ve Soyadı				Test Tarihi:	
Oturduğu Yer	Şehir Merkez ☐	Gecekondu ☐	Köy ☐	Doğum Tarihi:	
Aldığı Puan				Takvim Yaşı:	

Sıra	Kelime	Cevap	Sıra	Kelime	Cevap	Sıra	Kelime	Cevap
1.	Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.	Makas	(3)	35.	Aşçıbaşı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.	Ayakbaşı	(4)	36.	Kemiran	(1)	69.	Ambulans	(2)
4.	Parmak	(4)	37.	Suçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.	At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağlama	(1)
6.	Otobüs	(4)	39.	Tırmanan	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.	Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Değer	(1)
8.	Olunur	(3)	41.	Köle	(2)	74.	Küre	(1)
9.	Masa	(2)	42.	Cimbız	(1)	75.	Profesör	(4)
10.	Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	İşi	(3)
11.	Merdiren	(3)	44.	Örümcek Ağı	(3)	77.	Levnieme	(4)
12.	Cekel	(2)	45.	Yardım	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.	Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.	Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapora	(1)
15.	Kayık	(3)	48.	Fidan	(2)	81.	Eşek Anısı	(3)
16.	Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	İzleme	(2)
17.	Zil	(1)	50.	Yükü	(2)	83.	Göveç	(2)
18.	Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	Budet Rahip	(1)
19.	Laetik	(3)	52.	Balına	(2)	85.	Hayret	(3)
20.	Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyer	(4)
21.	Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(3)	87.	Dere	(3)
22.	Yüzük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.	Süs	(4)	56.	Keminci	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.	Böcek	(1)	57.	Sonbahar	(2)	90.	Kıymıyer	(4)
25.	Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.	Vuran	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Anföyün	(1)
27.	Öğretmen	(2)	60.	Zaman	(1)	93.	Huxuk	(1)
28.	Sah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzan	(3)
29.	Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konul	(4)
30.	Pisiren	(4)	63.	Sıralayan	(1)	96.	İmtat	(3)
31.	Ekun Toplayan	(4)	64.	Engel	(2)	97.	Saz	(2)
32.	Parşüt	(1)	65.	Stadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.	Çeken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Cesuluk	(4)
						100.	Sahun	(3)

TEST GÖZLEMLERİ:

.....

.....

Uygulayan Uzman:



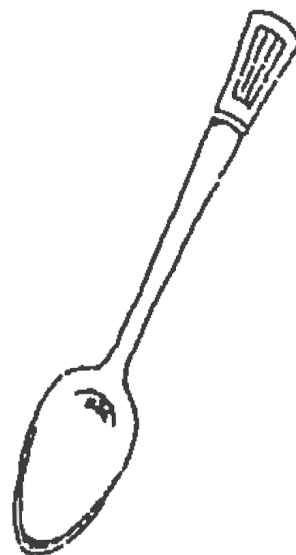
1



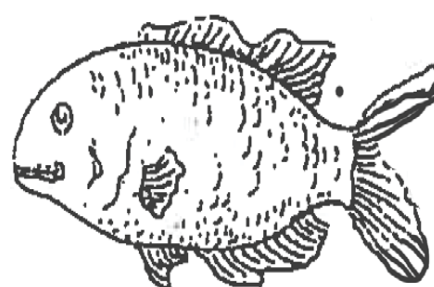
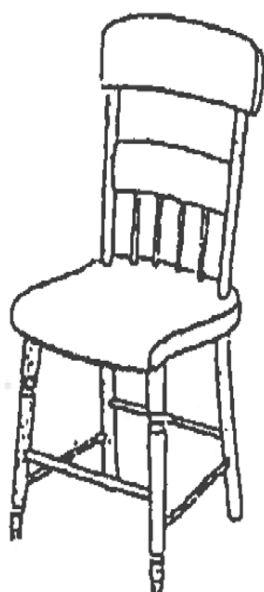
7

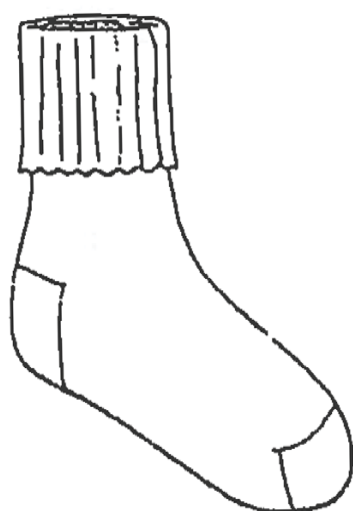


7

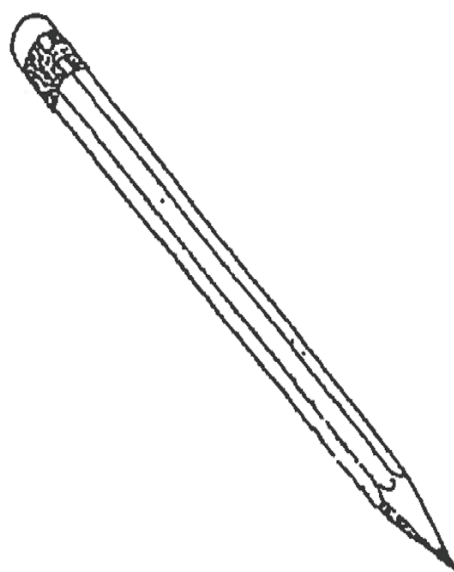


4

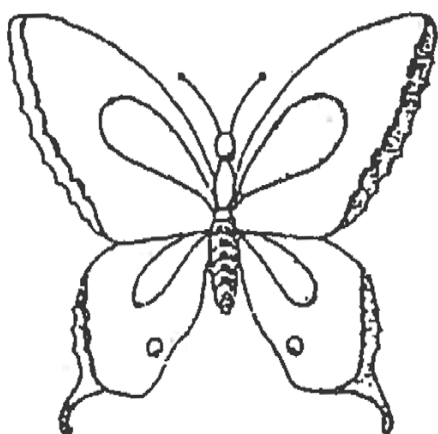




1



2



3



4