

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER
(EĞİTİMİN PSİKOLOJİK TEMELLERİ) ANABİLİM DALI

82084

**SEMBOOLİK OYUNUN
4 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL KAZANIMINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

E.Nihal AHİOĞLU

Tez Danışmanı
Prof.Dr.Bekir ONUR

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

T 82084

Ankara, 1999

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLolar LİSTESİ.....	iv

A. BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.Oyun Kuramları	5
1.1. Klasik Oyun Kuramları.....	6
1.1.1. Fazla Enerji Kuramı	6
1.1.2. Canlanma Kuramı	6
1.1.3. İçgüdü-Eylem Kuramı	7
1.1.4. Özünü Yineleme Kuramı	7
1.1.5. Appleton'un Görüşleri	7
1.2. Dinamik Oyun Kuramları	7
1.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı	7
1.2.2. Piaget'nin Oyuna ilişkin Görüşleri	8
1.2.3. Vygotsky'nin Oyuna İlişkin Görüşleri	11
1.3. Son Oyun Kuramları	12
2. Oyunun Sınıflandırması	12
3. Sembolik Oyun	16
4. Dil	18
5. Dil Kazanımına Yönelik Kuramlar	20
5.1. Davranışçı Kuram	21
5.2. Psikolinguistik Kuram	22
5.3. Bilişsel Kuram	23
5.4. Kullanımbilgisine Dayalı Kuram.....	24
6. Çocukta Dil Kazanımı Evreleri.....	25
6.1. Ağlama Evresi.....	25
6.2. Agulama Evresi	26
6.3. Cıvıldaama Evresi	26
6.4. Tek Sözcük Evresi veya Tümcel Söz Evresi	27

6.5. Telgraf Konuşması Evresi	28
6.6. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler Evresi	29
6.7. Anlambilgi Gelişimi	29
6.8. Sözdizimsel Gelişme	31
6.9. Kullanım Bilgisi Gelişimi	33
7. Dil-Sembolik Oyun İlişkisi	34
8. Ortalama Sözce Uzunluğu	36
9. Amaç	41
10. Önem	41
11. Varsayımlar	42
12. Sınırlılıklar	42

B. İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Sembolik Oyun İle İlgili Araştırmalar	43
2. Ortalama Sözce Uzunluğu İle İlgili Araştırmalar	46
3. Sembolik Oyun-Dil İlişkisi İle İlgili Araştırmalar	49

C. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. Denekler	52
2. Araçlar	53
3. Araştırma Süreci	54
4. Dil Kazanımı ile İlgili Verilerin Elde Edilmesi ve Değerlendirilmesi	56
4.1. Ortalama Sözce Uzunluğu İle İlgili Verilerin Analizi	57
4.2. En Uzun Sözcedeki Biçimbirim ve Kelime Sayısı İle İlgili Verilerin Analizi	57
5. Verilerin İstatistiksel Analizi	57

D. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BU LGULAR

1.Deney ve Kontrol Grubuna Ait Ortalama Sözce Uzunluğu İle İlgili Bulgular	59
2.En Uzun sözcedeki Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular	61
3.En Uzun Sözcedeki Kelime Sayısı İle İlgili Bulgular	62

E. BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

1.Deney ve Kontrol Grubunun OSU İle İlgili Öntest ve Sontest Bulgularına İlişkin Tartışma	65
2. Deney ve Kontrol Grubunun En Uzun Sözcedeki Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgularına İlişkin Tartışma	67
3. Deney ve Kontrol Grubunun En Uzun Sözcedeki Kelime Sayılarına Ait Bulgulara İlişkin Tartışma	69

F. ALTINCI BÖLÜM

ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

1.Özet	70
2.Yargı	73
3.Öneriler	73

SUMMARY	76
----------------------	-----------

G.KAYNAKÇA.....	77
------------------------	-----------

H. EKLER	84
-----------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

TABLO 1. Oyun Kuramları.....	5
TABLO 2. Araştırma Kapsamındaki Anaokullarında Örneklemeye Alınan .Çocukların Cinsiyet Dağılımı.....	53
TABLO 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ortalama Sözce Uzunluğu Puanlarının Ortalama Ve Standart Sapmaları.....	60
TABLO 4. Deneklerin Ortalama Sözce Uzunluğu Puanlarının Analiz Sonuçları.....	60
TABLO 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Deneklerin En Uzun Sözcedeki Biçimbirim Sayılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	61
TABLO 6. Deneklerin En Uzun Sözcedeki Biçimbirim Sayılarının Analiz Sonuçları.....	62
TABLO 7. Deney ve Kontrol Grubunun En Uzun Sözcedeki Kelime Sayılarının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	63
TABLO 8. Deneklerin En Uzun Sözcedeki Kelime Sayılarının Analiz Sonuçları.....	63

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlu kimi zaman bir taş kimi zaman basit bir odun ya da bez parçası ya da bir miktar sicimi çekerek, dizerek, dağıtarak ya da fırlatarak bedenini kullanarak kimi zaman da hiçbir nesne kullanmaksızın sadece düşüncelerini kullanarak bazı etkinliklerde bulunmuştur. Bu tür etkinlikler o kadar eskiye dayanmaktadır ki Milattan önce ve sonraki birkaç yüzyıla ait bir takım kalıntılarda, özellikle eski Mısır'da açılan mezarlarda deriden ve içi kepekle doldurulmuş toplara, eski Hindistan'da ise topaç çevirme ile ilgili duvar resimlerine rastlanmıştır (Dönmez, 1992). Bu materyallerle yapılan etkinlikler ise insanoğlunu eğlendirmekle kalmamış, bedensel, bilişsel ya da zihinsel alanda yeni beceriler ya da deneyimler kazandırarak geliştirmiştir.

Bu etkinlikler ve materyallerle ilgili kalıntılar, ister Meksikalı ister Türk ister Arap olsun tüm kültürlerde görülmekte yani evrensel bir özellik taşımaktadır. Bunlar, bugün oyun olarak adlandırılmakta olan etkinliklerde kullanılan araçlardır. Oyun denildiğinde akla ilk gelen çocuklar olsa da, yetişkinler de en az çocuklar kadar oyun oynar ve bundan zevk alırlar. Yetişkin oyunları kuralları, kullanılan araçlar ve hareket gerektirme özelliği açısından farklılık gösterse de onların da amacı eğlenmek ya da hoş vakit geçirmektir. Öyleyse oyun yaş, cinsiyet, kültür ya da ülke ne olursa olsun insanlık için vazgeçilmez bir eğlence kaynağıdır.

Oyun, özellikle 20.yüzyılın başından itibaren gelişim psikologlarının oldukça ilgisini çekmektedir. Kavram; toplumsal, duygusal, bilişsel ya da fizyolojik yönleri

ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Basit, anlaşılması kolay ve neredeyse günlük bir etkinlik olarak değerlendirilebilecek olan oyunun “ne” olduğu sorusuna verilebilecek cevabı bulmak ise, araştırmacıların bu alandaki temel problemidir.

Henüz üzerinde tüm araştırmacıların anlaştığı bir oyun tanımı yapılamamışsa da tanımın nasıl yapılabileceği ile ilgili bazı ölçütler vardır (Rubin,Fein ve Vandenberg,1983).

1)Oyun; oluşumunu açıkça göstermek, onu diğer davranış biçimlerinden ayırmak için psikolojik isteğe veya varsayılan eğilime göre tanımlanır.

2)Oyun; özel bir davranış kriteri veya daha çok sezgisel bir tanıma süreci ile desteklenen, gözlenebilir davranış kategorilerine göre tanımlanır.

3)Oyun; isteklilik uyandırma veya oyun olarak tanımlanan bir veya birden fazla davranışa yer vermesi muhtemel duruma göre tanımlanır.

Oyun kavramının tanımlanmasına yönelik kullanılacak bu ölçütler yanında tarih boyunca bir takım araştırmacı, eğitimci ya da kuramcı ona yönelik bazı tanımlar geliştirmişler, bunlar onların ilgi alanlarına göre değişiklik göstermiştir. Schiller (Akt.Mitchell ve Mason, 1937); oyunu, fazla enerjinin kullanımı olarak; Spencer, içgüdüsel ya da ani arzularla yapılan aşırı hareketler olarak ve son olarak Lazarus, oyunu kendi içinde özgür, amaçsız eğlenceli ve oyalayıcı bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bir eğitimci olan Froebel (Akt.Dönmez,1992) ise; oyunu, insanın çevre tarafından uyarıldığında içinde bulunan mevcut gücün ortaya konduğu bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bir araştırmacı ve kuramcı olan Piaget (1962) ise oyunu, zihinsel evrimin temel bir bölümü ve çocuğun etkinliklerinde uymadan çok

özümlemenin baskın olduğu zihinsel bir süreç olarak görür. Freud (Akt.Herron ve Sutton-Smith, 1971) ise oyunun; çocuğun, günlük yaşamda doyuma ulaşmayan sosyal ve duygusal isteklerinin doyurulmasını sağlayan ve ayrıca onun yaşadığı dünyaya yönelik hakim olma çabalarının bir ürünü olduğunu belirtmektedir.

Berylne (1969), tanımlama çabalarının titiz ve ayrıntılı bir değerlendirmesini yaptıktan sonra; konuyla ilgilenen psikologlara daha sınırlı ya da daha ayrıntılı oyun sınıflamalarını kullanmalarını önermiştir. Çünkü oyunun uygulamaya yönelik net bir tanımlamaya gidilemeyecek denli genel bir kavram olduğunu belirtmiştir. Bir insan için oyun, park alanındaki çocukların sıçrayıp atlamaları, bir diğeri için evdeki müzik aletinin düğmelerini karıştıran çocuğun yaptığı şey ya da bir sopa üzerine oturarak onu atı gibi kullanıp savaşa ya da ava giden bir çocuğun davranışlarıdır. Kilpatrick (Akt.Mitchel ve Mason,1937) oyunun anlamı üzerine yapılan eğitimsel tartışmaların onu tek kelime ile anlatabilecek bir tanıma ulaştıramadığını belirtirken; Thorndike da oyuna yönelik araştırma alanlarındaki en büyük tartışmanın oyunun tanımlanmasındaki belirsizlikle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Rubin, Fein ve Vandenberg (1983); çocuk tarafından yapılan bir etkinliğin oyun olup olmadığını tanımlamaya yardımcı olacak altı ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütler; oyunu, güdüsel kaynağı, içsel amaçları gerçekleştirme isteği, fiziksel uyarıcı kurallar ve oyun olmayan davranışlar ışığında ayırtetmeye yarayacaktır. Bu ölçütler farklı kuramsal bakış açılarını yansıtsa da her biri en azından farklı bir beceri alanını ifade etmeye ve böylece oyunu farklı davranış örüntülerinden ayırmaya yardımcı olmaktadır. Bu altı ölçüt ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1) Oyunun ayırtecdici özelliği olarak tanımlanıp üzerinde en fazla anlaşılan özellik, onun gerçekten güdülenmiş bir davranış olduğudur. Bununla birlikte bu davranış ne güçlü dürtülerle ne de davranışın dışındaki toplumsal istek veya güdülerle yönetilir. Böylece gerçekten güdülenmiş oyun kavramı, amaçsal ve araçsal oyun davranışı arasında bir ayırım yapılmasını mümkün kılar.

2) Oyun davranışları, diğerlerinin zorlamasından çok içsel zorlamalarla oluşur. Davranış kendiliğindedir. Bu özellik; oyunu, özel amaçlara (eğlenceli iş) ulaşmaya yönelmiş gerçekten güdülenmiş davranışlardan ve de amaçsız veya odaksız davranışlardan ayırır.

3) Oyun araştırma davranışından farklıdır. Buna göre araştırma davranışında sorulan soru “bu nedir” ve “ne yapabilir” sorularıdır. Fakat oyunda sorulan soru ise “bu nesneyle ne yapabilirim” şeklindedir. Araştırma, nesnelere farklı ve anlaşılabilir olduğunda söz konusudur ve varolan bir belirsizliği gidermeye yöneliktir. Oysa oyun, nesnelere benzer olduğunda vardır ve uyarılmayı sağlayıp bunu belli bir düzeyde tutmaya yardımcı olur. Böylelikle oyun baskın olan uyarıcıdan çok organizma kaynaklıdır.

4) Bazı araştırmacılara göre; oyunun araştırma davranışından ayrılan bir diğer yönü de, onun araçsal davranışla olan ilişkisi ile ilgilidir. Oyun davranışları; gerçek harekete yönelik rol yapmalar değildir. Birey gerçekte kavga etmez, fakat kavga etme oyunu oynar. Benzer şekilde nesnelere genel araçsal anlamları oyunda değiştirilebilir. Birey oyunda kullandığı nesneye o bir başka şeymiş gibi davranarak,

onun potansiyel olarak varolan yeni anlamlarını ifade eder. Bunlar, mış gibi davranışlar olarak adlandırılır.

5) Oyun, dışsal kaynaklı kurallardan bağımsızdır. Bu tartışmalı bir özelliktir. Çünkü çocuğun bilişsel kapasitesi arttıkça kurallı oyunlar ortaya çıkar ve bunlarda bireyden çok grubun kuralları geçerli olur.

6)Oyun katılımcının aktif katılımını gerektirir.(Rubin,Fein ve Vardenberg,1983)

1.OYUN KURAMLARI

Çocuk için gelişiminin her alanında değeri ve önemi tartışılmaz olan oyun kavramına yönelik olarak bazı kuramlar geliştirilmiştir. Bunlar, Klasik ve Dinamik Kuramlar olmak üzere 2 ana başlık altında toplanmaktadır. Kuramlar, Tablo 1’de gösterilmiştir.

TABLO I. OYUN KURAMLARI

OYUN KURAMLARI	
<u>Klasik Oyun Kuramları</u>	<u>Dinamik Oyun Kuramları</u>
1)Fazla Enerji Kuramı	1)Psikanalitik Oyun Kuramı
2)Canlanma Kuramı	2)Piaget'nin Görüşleri
3)İçgüdü-Eylem Kuramı	3)Vygotsky'nin Görüşleri
4)Özünü Yineleme Kuramı	
5)Appleton'un Görüşü	
6)Katarsis Kuramı	

1.1. KLASİK OYUN KURAMLARI

1.1.1. Fazla Enerji Kuramı : Schiller ve Spencer'a göre (Akt.Rubin, Fein ve Vandenberg,1983) oyun, fazla enerjinin sonucudur. Fazla enerji, çocuğun temel ihtiyaçları giderildikten sonra kalan enerjisi olarak tanımlanmaktadır. Yani çocuk kendi ihtiyaçlarını giderme konusunda yetersizdir, ailesi ona bakar ve onunla ilgilenir. Çocukta bu yüzden fazla enerji oluşur. Bu kuram, ilk olarak organizma için uygun bir enerji miktarı, ikinci olarak da amaçsız davranışlar yoluyla yaşam dengesini korumaya yönelik bir gerekliliğin olmamasına rağmen bu enerjinin harcanması eğiliminin olmasını öngörcek olarak kabul etmiştir (Akt.Herron ve Sutton-Smith, 1971). Böylelikle bu kuramda oyun hem fazla enerjinin sonucu hem de amaçsız yapılan etkinliklerdir.

1.1.2. Canlanma Kuramı : Lazarus ve Patrick (Akt.Rubin,Fein ve Vandenberg,1983) tarafından geliştirilen bu kurama göre oyun türü etkinlikler, Fazla Enerji Kuramının aksine vücutta biriken fazla enerjiden değil, enerji açığından ortaya çıkmaktadır. Oyun, organizma için yeni olan bir takım görevler nedeniyle oluşan yorgunluğu gidermeye yönelik etkinlikler olarak görülür. Bu nedenle oyun çocuklukta çok yaygındır, yeni pek çok görevle karşı karşıya kalan çocuk bu görevleri yerine getirmek zorundadır. Bunların yarattığı yorgunluğu gidermekte bu kurama göre oyun gibi dinlendirici etkinliklerle mümkün olabilir. Oyun gibi etkinlikler sayesinde çocuk yeni keşifleri için tekrar enerji toplar. Ayrıca oyun, kökleşmiş irksal alışkanlıkları da yansıttığı için, sadece çocuğun o ana kadar ki alışılmadık bilişsel etkinlikleri için enerji depolamak değil, aynı zamanda engellenmenin çok az olduğu bir etkinliktir (Akt.Herron ve Sutton-Smith, 1971).

1.1.3. İçgüdü-Eylem Kuramı : Groos'a (Akt. Rubin,Fein ve Vandenberg, 1983) göre, oyun türün devamını sağlayan bir etkinliktir. Bir anlamda açlığın giderilmesi gibi bazı etkinlikler içgüdüselidir ve bunlar uzun çocukluk döneminde oyun süreci içerisinde kullanılarak çocuğun yetişkin yaşamına uyum sağlamasına olanak sağlar.

1.1.4. Özünü Yineleme Kuramı : Bu kuramda çocuk oyunları bir anlamda kültürlerin gelişimini yansıtır. S.Hall (Akt.Herron ve Sutton-Smith,1971) insanın çocukluktan yetişkinliğe geçerken tıpkı insanın ırksal tarihinde olduğu gibi ilkel davranışlardan sosyal davranışlara doğru geliştiğini belirtmiş, böylelikle de çocukluk sırasında motor alışkanlıklar ve geçmişe ait özel durumların ya da ırksal özelliklerin derece derece oyun sırasında ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

1.1.5. Appleton'un Görüşleri : Oyunun amacı, yetişkin gibi olmayı sağlayan davranışlarda uzmanlaşmaktır. Çocuk, oyun oynar çünkü oyun yoluyla gelişir, işlev alanı genişler. Oyun, işlevlerde uzmanlaşmayı sağlayan bir metottur (Akt. Herron ve Sutton-Smith, 1971).

1.2. DİNAMİK OYUN KURAMLARI:

1.2.1. Psikanalitik Oyun Kuramı:

Bu kuramda oyunun iki temel özelliği vardır. Bunlardan birincisi, oyunun isteklerin/gereksinimlerin doyurulmasını sağlaması; ikincisi, de travmatik durum ya da olaylar üzerinde hakimiyet kurmayı kolaylaştırmasıdır.

İsteklerin doyurulması özelliği; çocuğun varolan sevilme, ilgi görme, yakınlık gereksinimlerini kapsar. Kurama göre çocuklar, oyunlarında kimi ya da neyi taklit

edecekleriyle ilgili olarak oldukça seçici davranmaktadırlar. Rol ve durumların seçimi, oyunun konusuna göre oluşan dinamikler ve güdülerle temellendirilir. Örneğin, çocuk sevdiği kişilerin rollerini üstlenerek, bir anlamda onların sevgi ve ilgilerini çekmektedir.

Hakim olma özelliğinde ise, çocuğun günlük olarak karşılaştığı, yaşadığı ve onu çok etkileyen durum/olaylar üzerinde hakimiyet kurmaya çalışması sözkonusudur. Böylelikle Freud'a (Akt.Herron ve Sutton-Smith,1971) göre; oyunda çocuklar, gerçek yaşamda onlar üzerinde çok büyük bir baskısı olan, yaşadıkları her şeyi tekrar ederler ve baskıların gücünü azaltarak durumlar üzerindeki hakimiyetlerini arttırmaya çalışırlar. Bununla birlikte yetişkin davranışlarında da oyun dinamiklerinin etkisi devam etmektedir. Oyun formu değişse de oyun oynamaya güdüleyen faktörler yetişkinler için de sözkonusudur.

1.2.2. Piaget'nin Oyuna İlişkin Görüşleri

Bu kuramda oyun erken çocukluk döneminin bir özelliğidir ve akılcı düşüncenin başlamasıyla yok olur. Oyun uygun eylemlerin özümlemesi ile başlar. Piaget (1962) de zaten oyunu, "özümleme işlevi" olarak tanımlar. Bu özümlemeci yönelimden kaynaklanan davranış, çocuğun gelişim düzeyini yansıtır. Bu nedenle bu kuramda sözkonusu olan oyun kategorisi (alıştırma oyunları, sembolik oyun, kurallı oyun) duyu motor, işlem öncesi ve somut işlemsel zekanın oyuna yönelik karşılığıdır.

Duyu motor evresinin birinci döneminde (refleks dönemi) daha çok refleksler baskındır. Bu evrede çocuk, oyunun ötesinde çevreden gelen uyarıcılara karşı etkin bir uyum sağlama davranışı gösterir. Çocuk, uyum sağladığı bu davranışları kendi

bedeninde tekrarladığında özümleme baskın hale gelir ve çocuk bundan haz duyar. Bu döneme özgü bu tür tekrarları oyun olarak tanımlamak reflekslere dayalı olması nedeniyle çok zordur.

Bu evrenin ikinci döneminde (alışkanlık dönemi) oyun uyum sağlayıcı özümlemeden farklıdır. Üçüncü dönemde ise, oyun ve bilişsel özümleme arasındaki fark daha belirgindir. Bununla birlikte oyuna ilişkin açık ve anlaşılır kanıtlar hala çok azdır. Bu evrenin dördüncü döneminde oyun artık açık bir şekilde oyun amaçlı olmuştur. Yeni bir neden sonuç bütünü bir süre denendikten sonra, sonuç önemsenmeden oyun olarak keyifli bir şekilde tekrar edilir. Bu dönemdeki oyunda uyum sağlama vardır, fakat çocuk bunun için çok fazla çaba göstermez. Artık oyun çocuk için, öğrenme zihinsel gelişim ikilisinin ayırıcı bir özelliğidir. Beşinci dönemde çocuk tamamen rastlantısal olarak birbiriyle ilişkili olmayan davranışları birleştirir. Bunları denemeden, törensel olarak tekrar eder ve bunlardan motor oyunlara ulaşır. Bu kombinasyonlar dışsal durumlara uyum değildir. Bu evrenin son dönemi ise sembolik oyuna geçiş . Bu dönemde çocuk yavaş yavaş sembolik kullanımlar göstermeye başlar.

Piaget'e (1962) göre, çocuklar altıncı dönemle birlikte nesnelere ilişkin toplumsallaşmış işlevlere duyarlılık göstermeye başlarlar. Bunlar tam sembolik işlevler olarak değerlendirilmemekle birlikte, bu işlevlerin de temelini oluştururlar. Yaklaşık 18 aylıkken başlayan bu sembolik kullanımlar 7 yaşına kadar devam eder. Sembolik oyun, ilk olarak birey ve onun hareketlerine odaklıdır. Bu dönemde, hem sembol hem de sembolleştirilen şey çocuğun hareketidir. Böylelikle sembol ve onun

temsil ettiği Şey, ayrı olarak kavramlaŐtırılabilmesine rağmen onlar hareket sırasında birleŐtirilir (McCune-Nicolish ve Fenson, 1984).

Ben ynelimli -mıŐ gibi oyun çođunlukla 12-30. aylarda dűŐer ve diđer ynelimli oyun onun yerini alır. Bu sıralı ilerlemede yeni etkinlik biđimleri gürldükçe daha az geliŐmiŐ olan yani daha ilkel formda (Ben-ynelimli) bir dűŐű hatta, çocuđun dađarcıđından çıkarılma gürölür. Çocuđun diđerlerini oyununa aldıđı bu etkinlikler, ilk baŐlarda çok yalın ve basitse de gittikçe karmaŐıklaŐır ve yetiŐkin davranıŐlarının oyun iđinde temsilleri sźz konusu olur. Bu çocuđun merkezden uzaklaŐma becerilerini kazandıđının da kanıtıdır. Bunun yanında çocuk oynadıđı yetiŐkin rolleri ve nesnelere gerđek kullanımları dıŐında sembolik olarak da kullanarak durumdan bađımsızlaŐma becerisini gsterir (Fein, 1981). Gerđek nesnelere, oyuncak bebeklerin mıŐ gibi doyurulmasında kullanılması, eŐyaların dűzenlenmesi, bűtűnleŐtirme becerisinin ilk dűzeylerini iđerir. Burada gerđek nesnelere; kiŐiler, diđerleri ve nesne ynelimli -mıŐ gibi hareketlerle iliŐkilendirilir (McCune-Nicolish ve Fenson, 1984). Bűylelikle geliŐen sembolleŐtirme becerileri beŐ yaŐında doruk noktasına ulaŐmıŐtır. Bu yaŐtan itibaren ise yavaŐ yavaŐ miktarı azalmaya baŐlar ve yedi yaŐ dolaylarında da yerini kurallı oyunlara bırakır. Piaget'e (1962) gűre sembolik oyunlar, duyu-devinim dűneminde edinilen becerilerin pekiŐtirilip, biliŐsel sistem iđerisine yerleŐtirilmesine yardım eder. Daha sonra artan toplumsallaŐma ve azalan ben merkezlilikle birlikte çocukta artık kuralların gerekliliđini ve ۆnemini anlamaya baŐlar ve bunda da bir yetiŐkin modelin ve deneyimin etkisi bűyűktür.

1.2.3. Vygotsky'nin Oyuna İlişkin Görüşleri

Burada oyun, çocuğun hayali bir duruma ilişkin yaratısı olarak tanımlanır. Bununla birlikte oyun bilişsel faktörlerden değil, etkili sosyal baskılarla ortaya çıkar.

Vygotsky (1967) oyunun duygusal gelişime olduğu kadar bilişsel gelişime de katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre oyun; çocuğun, kendine güven duygusunu, çeşitli alanlarda beceri kazanmasını sağlayacak, her türlü arzusunu sembolik oyun aracılığı ile doyuma ulaştıracaktır. Oyun özellikle okulöncesi dönemde çocuğun gelişimi için gerekli bir faktördür. Özellikle sembolik oyunda, çocuk içinde bulunduğu ortamdan uzaklaşıp, özgürleşip düşünceler dünyasına geçiş yapar. Çocuk, sadece haz elde etmek için değil tıpkı psikanalitik kuramda olduğu gibi bir takım travmatik durumların yarattığı baskılardan kurtulmak ve toplum tarafından izin verilmeyen isteklerini doyumak için oyun oynar.

Oyun icat edilmiş değil, çocuk tarafından gerçekleştirilen yeni bir oluşumdur. Bu yeni oluşum, gerçek yaşam deneyimlerine ilişkin öğeleri kapsar, özellikle orjinal durumdaki ilişkilerini yönlendiren kuralları kapsar. Bunlar çocuğun gerçek yaşam hakkında ne bildiği ile sınırlandırılmıştır. Böylelikle Vygotsky (1967) için oyun büyük miktarda güdülenmiş davranışsal oluşum olarak görülür.

Vygotsky'e göre (1967) çocuk sembolik oyunda ilk önce tasarılan nesnelere benzeyen nesnelere kullanarak, daha sonra nesne olmaksızın –miş gibi yaparak yerine koyma alıştırmaları yapar ve bu alıştırmalar gerçek sembolleştirmenin oluşması için gereklidir. Gerçek sembolizm geliştiğinde çocuk keyfi temsillerle işlem yapabildiği için anlam nesneden bağımsızlaşır.

1.3 SON OYUN KURAMLARI:

20. yüzyılın ikinci yarısında oyun ile ilgili yeni kuramların ortaya çıktığını görüyoruz. Bunlardan ilki Berylne'e ikincisi ise Bateson'a (Akt.Rubin, Fein ve Vandenberg,1983) aittir. İlki sosyal öğrenme kuramı ile temellendirilen bir "uyarıcı oyun kuramı" olarak adlandırılırken diğeri antropolojik-sistemler kuramının kullanıldığı, oyuna ilişkin iletişimsel özellikleri vurgulayan bir oyun kuramıdır.

Bir başka kuramcı olan Sutton-Smith'e göre (Herron ve Sutton-Smith, 1971) oyun bireyi, kendi başına bir şeyler yapmaya, tasarlamaya, çözmeye yetenekli hale getirir ve rolün tersine çevrilebilmesini sağlar. Ayrıca ona göre oyun, arkadaşlıkların oluşmasını, uyum sağlama ihtiyacının zamanında gelişmesini sağlar. Bruner'e göre (1972) ise oyun, alet kullanma stratejilerinin gelişmesine yardım eder. Ona göre, oyun çevresinin güvenliği, çocuğun sonuçlardan çok anlama katılarak sonuca kendi başına ulaşmasına yardım eder. Oyun yoluyla insan organizması yeni birleşimler yaratır, yeni davranışlar keşfeder ve bunları yaşamında uygular. Böylelikle, bu iki kuramcının oyunu bilişsel bir uyma yapısıyla temellendirilen davranışsal bir değişikliğin kaynağı olarak gördükleri söylenebilir.

2. OYUNUN SINIFLANDIRILMASI

Çocukların oyun aktiviteleri farklı özellikler gösterir ve oyun davranışı da bu özelliklere göre sınıflandırılabilir. Oyun, kimi zaman toplumsal, kimi zaman bilişsel kimi zaman ise psiko-motor temellerine göre sınıflandırılmıştır. Her biri farklı kuramsal temellere dayanmakla birlikte ortak özellikler de taşımaktadır. Oyun

alanında en kapsamlı görüşler ileri sürmüş olan Piaget ile Smilansky'nin (Fein, 1981) oyuna ilişkin sınıflamaları bu alanda en çok kabul gören sınıflamalardır.

Bilişsel gelişim kuramında oyuna özel bir yer verilmiş ve çocuk oyunları şu şekilde sınıflandırılmıştır :

1)Alıştırma oyunları,

2)Sembolik oyun,

3)Kurallı oyun.

Alıştırma oyunları, duyu devinim döneminde yani 0-2 yaş arasında görülür ve bu oyunun özel şekilleri birincil, ikincil ve üçüncül devresel tepkilerle oluşur. Bu oyun türü basitçe “tekrarlama” kavramı ile karakterize edilir. Çocuk kazandığı davranış modellerini tekrarlamak suretiyle hem çevresi hem de kendi üzerinde kontrol sağlamaya çalışır. Gelişen beceri ve yeterlilik hissinden büyük keyif alır. Bu tekrarları sadece yeterlilik hissine değil, aynı zamanda günlük yaşantısı içinde karşılaştığı yeni problemlere ilişkin yeni çözüm yolları bulmasına da yardımcı olur. Çünkü çocuğun davranışları her ne kadar tekrarlardan ibaretse de bunlar değişmez kesin doğruları içermez. Bu tekrarlamalar sırasında yeni durumlarla karşılaşan çocuk, bunlar yoluyla yeni çözüm yollarını keşfeder.

Yaklaşık iki yaşından itibaren çocuk, fantazi, dramatik, hayali ya da –miş gibi diyebileceğimiz oyunlar oynamaya başlar. Alışlagelmiş etkinliklerin, günlük sosyal ortamda gerekli nesnelere yokluğunda yapılması, alışlagelmiş sonuçlara ulaşmayan etkinlikler, cansız nesnelere canlıymış gibi davranılması, bir nesnenin veya jestin

diğeri ile yer değiştirmesi, çocuğun genelde başkası tarafından yapılan etkinliği tekrarlaması gibi ölçütler bu oyun türünün belirleyici özellikleri olarak sayılabilir. ocuk bu tekrarlar yoluyla nesnelere, kişilere ya da olaylara kendi içinde yeni anlamlar bulur. Sembolik oyunu bu şekilde bir anlamlandırma davranışı olarak da tanımlayabiliriz.

ocuk okula başlayınca artık kuralların gerekliliğini anlamaya başlar ve bu kuralları oyunlarında da kullanmaya başlar. Artık kurallı oyun dönemi başlamıştır. Bu oyunlarda rekabet vardır ve ocuk yarışmanın tadına bu oyunlarda varır. Oyunlarında kurallar vardır. Fakat bunlar değişmez değildir. Oyun; amacına, zamanına, yerine vs. gibi etmenlere bağlı olarak yeniden düzenlenebilir. Bu oyunların görülme sıklığı okulöncesi dönemde oldukça azdır, fakat okul yaşantının başlamasıyla da sıklığı artar. Son olarak Piaget (1962) , oyunun erken çocukluk döneminin bir özelliği olduğunu ve rasyonel düşüncenin gelişmesiyle yok olduğunu düşünür.

Smilansky (Akt.Eckler ve Weininger,1988), Piaget'nin (1962) sınıflamasına ek olarak alıştırma ve sembolik oyun dönemleri arasında "inşa" türü oyunların bulunduğunu belirtmiştir. Onun bilişsel şemasında oyun gelişimsel olarak düzenlenmiş ve her aşaması bir değişimi içeren 4 genel tipe bölünmüştür:

1-İşlevsel Oyun : Nesneli veya nesnesiz olarak yapılan basit kas hareketlerinin tekrarını içerir.

2-Yapı ya da İnşa Oyunları : Nesnelerin bir şey yapmak veya yaratmak için kullanımını içerir.

3-Dramatik Oyun : Çocuğun kişisel istek veya ihtiyaçlarını doyurmak için hayali bir durumdan yararlanmasıdır.

4-Kurallı Oyun : Önceden belirlenmiş kuralların kabulü ve bunların oyun içinde uygulanmasıdır.

Oyunu sınıflandırma çabalarına bir diğer katkı da Parten'den (1932) gelmektedir. Bu sınıflandırma, bilişsel temellerden çok toplumsal temeller üzerine oturtulmuştur. Buna göre oyun 6 kategoriye ayrılır:

1-Meşgul olmayan davranış

2-Tek başına oyun

3-Seyirci davranış

4-Paralel oyun

5-Bağılantılı oyun

6-İşbirliği oyunu.

Groos (Rubin,Fein ve Vandenberg,1983) ise oyunu iki gruba ayırmıştır. Bunlar:

1-Deneysel Oyun : Duyu devinim dönemine ait alıştırma oyunlarını içermesi yanında yapıcı/yaratıcı yönleri ile birlikte yüksek düzeyde zihinsel kabiliyete yönelik uygulamalar da içermektedir (Bir kurallı oyun kategorisi)

2-Sosyal oyun : Kavga, kovalama, taklit, sosyal ve aile oyunları bu grup içerisinde yer alır.

3. SEMBOLİK OYUN

Sembolik oyun, son on yıldır gelişim psikologlarının çok ilgisini çeken gelişimsel bir konu olmuştur. Bunun bir nedeni bu oyun türünün, duyu motor dönemin son evresinin anlamlı özelliklerini yansıtır olması ve ayrıca bilişsel gelişimin pek çok alanı ile olan özel ilişkisidir.

Sembolik oyunun ne olduğu sorusu ise değişik şekillerde cevap bulmaktadır. Shotwell, Wolf ve Gardner'a göre (Akt. McCune-Nicolish ve Fenson, 1984) sembolik oyun, gerçeği temsil etme veya nesnelere, duyguların ve dilin birleştirilmiş kullanımına yönelik deneyimin hayal edilmesi yeteneğidir. Vygotsky (1967) sembolik oyunun, somut nesnelere kurtulan düşünce ve anlam sürecinin parçası olduğunu ileri sürer. Piaget'e göre ise (1962) sembolik oyun, sembolik fonksiyonun ortaya çıkışı ve gelişimini yani bir şeyin bir başka şeyin yerine geçebileceğine ilişkin anlayışı yansıtır. Sembolik oyunda çocuk, anlam kazanan (signified) şeyle anlam veren (signifier) şeyi birleştirmeyi öğrenir. Bir anlamda sembolik oyun, anlamlandırmanın özel bir şeklidir.

Sembolik oyun, işlem öncesi dönemdeki oyuna yönelik uyma ve özümlemenin dengelenmesini sağlayan evrensel bir fenomen olarak tanımlanmıştır. Oyun içerisinde çocuk, yeni kazandığı yetenekleri dener, bunları pekiştirir ve böylelikle onların kaybolmasını önler Piaget (1962. syf.107) "...pek çok durumda oyuncak bebek çocuğa hem kendi yaşamını çok kolay bir şekilde özümlemesi hem de günlük çatışmalarını çözümlemesi ve doyurulmamış arzularını doyurması için fırsat verir" demiştir. Duyu motor hareketler, semboller anlamlandırılmış öğelerden seçilen

anlamalı öğeler olarak kurulana kadar gelişir. Piaget (Akt.McCune-Nicolih ve Fenson,1984) oyuna ilişkin bir evreler dizisi tanımlamıştır. Bu evreler dizisi; duyu motor evrenin beşinci döneminin karakteristik, yüksek oranda gerçekçi alıştırma oyunundan, sembol ve onun ilgili olduğu şeyin sadece en üst düzeyde ayrılabilir olduğu, çeşitli –mış gibi yapma düzeyleri doğrultusunda anlam veren (signifier) ve anlam kazanan (signified) ayrımının kesin olduğu sembolleştirmeye doğru geçişi gösterir (1962).

Böylelikle Piaget’e (1962) göre sembolik oyunun ortaya çıkışı, ters “U” şeklinde bir eğriye benzer.-Mış gibi etkinlikler yaşamın ikinci yılında ortaya çıkmaya başlar, 3. ve 4. yıllarında artar ve sonra azalır, bir düşüş gösterir. Ayrıca –mış gibi oyundaki çıkışa duyu motor oyundaki iniş ve kurallı oyundaki çıkış eşlik eder. Elbette bu gelişmenin olması birtakım bilişsel becerileri gerektirmektedir. Duyu motor dönemin alıştırma türü oyunundan gerçek anlamda sembolleştirmeye geçişi sağlayan bu beceriler, bir sürekliliği akla getirir. Bu sürekliliği sağlayan bilişsel başarılar ise şunlardır:

1-Odaktan Uzaklaşma: 12-18 Aylık çocuklar artık benmerkezlilikten kurtulmuştur. Böylelikle nesne ve diğerine yönelik davranışlarda bulunmaya başlarlar. Bu davranışlarında başka insanları taklit veya yanında bulunan nesnelere hedef alan davranışlar ön plandadır.

2-Ortamdan Bağımsızlaşma: -Mış gibi oyunun azalan çevresel desteğe rağmen devam etmesini sağlayan bir öğedir. Burada çocuk bir nesneyi ya da hareketi sembolik olarak temsil etmek için başka nesnelere kullanır veya bir takım

davranışlarda bulunur. Örneğin; at için bir sopanın veya bardak için bir legonun kullanılması gibi.

3-Bütünleştirme: Gerçek objelerin, çocuğun kendisi, nesnelere ve diğeri yönelimli –miş gibi hareketlerle ilişkilendirilmesidir. Burada oyun davranışları belirli sonuçlara ulaşmak için önce sırasal ve daha sonra hiyerarşik olarak sıralanır, birbirleriyle ilişkilendirilir. Böylelikle düzenlenmiş oyun davranışı ortaya çıkar ve değişik davranışlar, bu eğilimlerle tanımlanmış süreklilik içine yerleştirilir.

Bu becerilerin gelişmesi sembolik düşünce için bir gereklilik olduğundan, çocuk bunları başarmak suretiyle sembolik oyun sürecine girer, bebeğine –miş gibi yemek yedirir veya kalemi mikrofonmuş gibi kullanır. Çocuğu benmerkezlilikten de kurtaran bu düşünce gelişimi, onu çocukluktan çıkarıp yetişkin yaşamına sokabilecek gelişmelerin kapısını da açar.

4. DİL

İnsanlar ,bir toplum oluşturduktan sonra yaşamlarını sürdürebilmek , birbirlerine istek, bilgi, düşünce ya da amaçlarını aktarabilmek için zamanın başlangıcından beri birbirleriyle farklı şekillerde de olsa iletişim kurmuşlardır. İlk zamanlar bu iletişim, belki taşlara verilen şekillerle daha sonra kayalar üzerine çizilen resimler yoluyla belki de özel bir işaret yöntemiyle yapılyordu. Ya da hayvanlarda olduğu gibi ahenkli sesler veya birtakım özel amaçlı hareketler yoluyla gerçekleştiriliyordu. Fakat insanın evrimi ile birlikte gelişen iletişim becerileri de onun zamanla dil denilen ve iletişimin en üst basamağı olan etmeni ortaya çıkarmıştır.

Aksan (1979), dilin insanların ayrıcalık belgesi olduğunu ve aynı zamanda dil yeteneğinin insanın öteki yaratıklardan ayrı olan yaradılışına, düşünme yeteneğine, yapıcılığına sıkı sıkıya bağlı bir konu olduğunu belirtir. Başkan (1988) ise : “İnsan dili; bir toplulukta, insanların birbirleriyle karşılıklı olarak anlaşmalarına yarayan bir bildirişim düzeneği olup iki kesimden oluşmuştur. Birincisi, anlamları saymaca olarak saptanmış, temelde sözlü fakat yazılı da olabilen sözcük göstergeleri; ikincisi ise, bu göstergelerin kullanımını düzenleyen, gene saymaca nitelikli bir kurallar topluluğudur.” Şeklinde bir açıklama yapmıştır. Gramer Terimleri Sözlüğü (Korkmaz,1992) dili ; “... insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlarda dilin bir sistem olduğundan sözedilmiştir. Tümce kurmak, anlamlı sözcükleri rastgele, ardarda koymak değildir. Soyut olarak üretilen anlamların, sözcüklere dönüşmesi veya bir ses dizesi şeklinde duyulan ses dizelerinin algılanması işte bu dil sistemi yoluyla olmaktadır. Dil sistemi 4 öğeden oluşmaktadır. Bunlar; anlambilgisi (semantik), sesbilgisi (fonetik), cümle bilgisi (syntax) ve son dönemlerde eklenen pragmatik yani kulanımbilgisidir. Bloom ve Lahey (1978), bu dört elemanın dili birlikte oluşturması durumunu şöyle açıklamışlardır: “Dil, belirli bir bağlam içinde belli bir amaç ya da kullanım için içerik ya da anlamın bir dilbilimsel biçim ile kodlanması veya simgelenmesinden oluşur.”

Büyümekte olan çocuk kendisini, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesinin, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi olarak başka dillerden ayrılan anadilinin içinde bulur. Bu dilin seslerini duyarak, yineleyerek bu ses dizgesini zihnine yerleştirdiği gibi, başka ulusların dillerinden ayrı bir anlama ve anlatma yoluna sahip olan kendi dilinin evrene bakış biçimini, anlatım yolunu da benimser (Aksan,1979). Bu kadar karmaşık bir sistemi çocukların neden ve nasıl öğrendikleri ise psikodilbilimciler için vazgeçilmez bir sorudur. Slobin'e (1979) göre çocuklar; dili içinde buldukları dünyayı betimlemek ve insanların davranışlarını kontrol etmek için öğrenirler. Halliday (1975) de bu doğrultuda, çocukların isteklerini yaptırmak ve istedikleri nesnelere elde etme gereksinmelerini karşılamak, diğerlerinin davranışlarını kontrol etmek ve insanlar ile ilişki kurmak için dili öğrendiklerini belirtir. Tough ise (1977) bu işlevlerden yola çıkarak "Dilin kullanım amaçları" adı altında yedi kategori belirlemiş ve çocukların dilini bu kategoriler bakımından analiz etmiştir. Bu kategoriler, kendini koruma, kendini ve diğerlerini yöneltme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatım şeklindedir. Bu kullanım amaçlarına bakıldığında bunlardan bazılarının diğerlerine göre daha fazla zihinsel çaba gerektirdiği görülmektedir. Bu da dilin karmaşıklığını göstermektedir.

5. DİL KAZANIMINA YÖNELİK KURAMLAR

Dilin nasıl öğrenildiğine ilişkin görüşler günümüzde hala tartışılmakta ve bu konuda karar verilip üzerinde anlaşılacak bir görüşün varlığından söz edilememektedir. Dil gelişimi ile ilgili görüşlerden bir kısmı, dilin yaşantılarla sonradan öğrenildiğini ve şartlandırmanın sözkonusu olduğunu belirtir. Bir başka grup görüş ise dilin

öğrenilmesinde doğuştanlığı savunurken, dile ilişkin temel-soyut yapıların doğuştan olduğunu, bunların nasıl kullanılacağına ise yaşantılarla belirlendiğini ileri sürer. Her bir görüş, dili öğrenmede kullanılan stratejiler ve bunların önemlilik derecesi bakımından farklılaşmaktadır. Dil kazanımına yönelik kuramlar; Davranışçı, Psikolinguistik, Bilişsel ve Kullanımbilgisine Dayalı Kuram şeklinde 4 gruba ayrılmaktadır.

5.1. Davranışçı Kuram :

Dil kazanımında davranışsal yaklaşım, ilk defa B.F.Skinner'in 1957'de yayınlanan "Eylemsel Davranış" adlı kitabında dile getirilmiştir.

Skinner (1957), laboratuvar hayvanlarındaki öğrenmeyi açıklamada kullandığı edimsel şartlanma modelini genişleterek dil edinimini açıklamaya çalışmıştır. Dilin kazanımı tüm diğer gelişim alanlarında olduğu gibi taklit ve ödüllendirmeye dayalıdır. Her bir davranışın ödüllendirilme sıklığı o davranışın ya da sözcüğün kazanılmasında kritik öneme sahiptir. Yani bir çocuk bir sözcüğü ne kadar sık duyarsa o sözcüğü öğrenmesi de o kadar hızlı olmaktadır.

Ayrıca bu kuramda; çocukların dili, ailelerinin sağladıkları fırsatların bir sonucu olarak öğrendikleri, çocukların ilk ifadelerinin bir çok yanlış içermesine rağmen daha sonra yetişkinlerce yapılan seçici ödüllendirmelerle doğrunun çocuk tarafından belirlendiği görüşü hakimdir. Bir anlamda çocuklar dili öğrenirler, çünkü onların sessel davranışları çevredekiler tarafından seçilerek ödüllendirilir (Harris ve Coltheart; 1986) ya da çocuklar kendi dillerine özgü bir sözcüğü kullandıklarında yetişkinler çocukların bu sözcüklerine gülümseyerek veya övgü ile tepki

verdiklerinde bu sözcüklerin kullanım sıklığı artmakta veya bu sözcükler öğrenilmektedir.

Bu kuramda önemli olan bir başka ilke de 'taklit' tir. Çocuklar çok büyük taklitçilerdir ve gördükleri veya tanıdıkları herkes gizli bir modeldir. Çocukların hoşuna gidecek bir şeye yani pekiştirece sahip olduğunu gözlemledikleri modelleri taklit etme olasılıkları fazladır. Bu taklit girişimleri pekiştirildiğinde ise gelecekte sözcük telaffuzlarını taklit etme konusunda daha yetenekli olacaklardır (Gander ve Gardiner,1993).

Skinner (Akt.Harris ve Coltheart,1986), linguistik bilgisinin doğasına ilişkin uygun bir model oluşturamamış ve bu yüzden yaklaşımı özellikle Chomsky tarafından eleştirilmiştir. Chomsky'e (Akt.Power ve Hubbard, 1996) göre; davranışçı yaklaşım, çocuğun dili anlama ve kullanması için gerekli becerileri nasıl kazandığını anlatmamış, bu yüzden fazla kabul görmemiş bir yaklaşımdır.

5.2. Psikolinguistik Kuram :

Chomsky (1972), çocukların dil kazanımı konusunda "doğuştanlık" kavramını ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar dil kazanımı konusunda doğuştan bir yeteneğe sahiptirler ve "Dil Kazanım Aracı (Language Acquisition Device)" adı verilen dilbilimsel bir mekanizma ile doğarlar. Bu mekanizma, dilbilimsel dürtülerin ortaya çıkışı ile aktif hale gelir. Dil Kazanım Aracı, iki parçadan oluşur; cümlelerin biçimlendirilmesine yönelik temel prensipler ve çocuğun bu prensipleri kendi diline uygulamasına yönelik varolan tarzı. Çocukların bu araçları, dilbilimsel çevre ve onların dil kuralları hakkındaki genel tezlerinden bilgi üretir. Burada çocuk

tarafından bilinen sabit kurallar vardır ve çocuğun görevi bu kuralları keşfetmektir (Harris ve Coltheart,1986). Çocuk, asıl cümlede tamamen gözlenemeyen ve doğal bir yapının olduğu karmaşık bir dil sistemini geliştirme konusunda yalnızdır. Çocuğun karmaşık sözcelerin gelişimi konusundaki bilgisi, çevresel uyarım ve öğrenme yoluyla tam olarak açıklanamaz. Mcneill (McElroy, 1972) bu planı şu şekilde biçimlendirmiştir:

Dilsel bütünlük → DEP → Dilbilgisel yetenek

Dilsel bütünlük,dilin iskeleti olarak tanımlanır, yani çocuğun ifade ettiği ve anladığı bütün bu kavramlar yetişkin dilbilgisi sistemine ilişkin dilbilgisel yeteneğin gelişiminden önce gelir.

Chomsky (1972), çocuğun çevresinde duyduğu konuşmaları dinleme ve analiz etmesinin bir sonucu olarak kendi kurallarını oluşturduğunu ileri sürer. Çocuk daha sonra çözdüğü kuralları kullanarak, kendi cümlelerini söyleyerek bu kuralları deneyebilir hale gelir. Başlangıçta çocuğun kuralları çok basit ve geneldir. Fakat çocuk zamanla yaşantıları yoluyla bu kurallara eklemeler ve ayrıca değişiklikler de yapar. Yani çocuk dil kazanım sürecinde aktif bir role sahiptir. Bu rol, aktif bir test etme sürecini içerir. Bu da kuramı bilişsel kurama yaklaştıran bir savdır.

5.3. Bilişsel Kuram :

Piaget (1962), dil gelişiminin bilişsel gelişimden ayrılamayacağını, bilişsel gelişimin dil gelişimi için gerekli olduğunu savunur. O dilin ilk defa yaşamın ilk evresinin(duyu-motor) sonuna doğru görüldüğünü belirtir.

Bu kurama göre çocuğun dili, genişleyen dünyasını temsil etme yeteneğini kazandıkça gelişir. Olayları sözel olarak temsil etme yeteneğinin oluşması, çocuğun zaman ve mekanın ötesine geçmesini sağlar. Ayrıca dilin sembolik hareket için gerekli bir yetenek olduğunu, çocukların dili kullanmaya başladıktan sonra, önceden gözledikleri hareketleri taklit etmede, sonuç çıkarma ve sembolik oyunda da başarılı oldukları kabul edilir (Flawell,1985). Bloom (1991). ise, yine Piaget gibi dilin, sözdizimi bilgisi kadar eşit oranda daha önceki bilişsel bilgiye de dayandığını belirtmiştir. O, çocukların erken dil gelişimlerini incelediği çalışmalarında, çocuğun kullandığı sözcüklerin birer anlamı olduğunu ve çocuğun bir “yapan” ve “yapandan etkilenen nesne” arasındaki ayrımı yapabildiğini bulmuştur. Ayrıca, çocukların sözcüklerle kurdukları varlık ilişkilerine ilişkin kodları “semantik ilişkiler” olarak adlandırmıştır. Bununla birlikte, çocuklar sözdizimi hakkında hiçbir şey bilmemelerine rağmen sözcüklerin anlamlarını öğrenebilirler. Bu öğrenmeyi sağlayan şey; bilişsel alandaki gelişmelerdir.

5.4. Kullanımbilgisine Dayalı Kuram :

Kullanımbilgisi, dilin sosyal bir bağlamda nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. Bruner (1972), dilin kullanım yani içinde bulunulan sosyal ortam tarafından kabul görmek amacıyla öğrenildiğini savunmaktadır. Dilin kazanımı sosyal gelişimin bir parçası olarak düşünülür. Dilin ortaya çıkışında; anne ve bebeğin, çocuğun hem istediği şeyi hem de nasıl tepki vereceğinin bilindiği bir iletişim şeklini geliştirmeleri önemlidir. Burada hem çocuk hem anne iletişimi sürdürmek için eşit role sahiptirler. Çocuk, dille ilgili bilgileri annesi ile yaptığı sosyal etkileşimler yoluyla öğrenir. Bunun nedeni; çocuğun, annesinin sosyal bir durumla ilgili yaptığı yorum ve açıklamalara

dayanarak bulunduğu sosyal çevreyle ilgili bilgisini kullanmasıdır. Bu çeşit bilgi, çocuğun duyduğu dilbilgisel ifadelerdeki kodları keşfetmesini sağlar (Harris ve Coltheart,1986).

6. ÇOCUKTA DİL KAZANIMI EVRELERİ

Çocuğun ağlama ve babıldama ile başlayan ilkel iletişim evrelerinden; kelimeleri, dilbilgisel yapıları kullandığı ve bunlarla anlamlı cümleler kurduğu evrelere geçmesi 2-3 sene içerisinde söz konusu olur. Bu onların çevrelerini tanıma çabalarının da bir sonucudur. Nesnelere dokunarak, ellerine alıp inceleyerek ya da ağızlarına alarak tanımaya çalışırlar. Elllerinde bir nesne varken bir başkasına da bakar, etrafta dolaşır, yeni nesnelere oynarlar. 1 yaş civarında da başkalarından yardım almaya başlarlar. Onlarla konuşup isteklerini bildirir, soru sorarlar, böylece onları saran dünyayı keşfetmeye çalışırlar.

Konuşma ve dil birbirleriyle ilgili oldukları kadar farklılıkları da vardır. Konuşma, sözel dil seslerini biçimlendirme ve sıralamaya yönelik somut fiziksel hareket; dil ise, konuşmayı anlamlı kılan dil bilgisel kurallar ve anlambilgisi sistemidir (Bolinger ve Sears, 1981). Bu sistemin kazanılması, birbirini izleyen ve birbiriyle bağlantılı, hepsi birbirinin nedeni ve sonucu olan, süreklilik gösteren evrelerle açıklanır.

6.1. Ağlama Evresi : Bu evrede bebeklerin tek iletişim yolu ağlamaktır. Ağlama çok çeşitli olabilir, yani sızlanmadan yaygara şeklindeki yüksek sesle ağlamaya doğru olduğu gibi. Bu ağlama şekillerinin anlamları farklıdır fakat bunlar daha sonraki gelişmiş konuşma için de ilk adımdır. Çevresindeki insanlar gibi konuşmayı öğrenene kadar bebek, bu farklı ağlama şekilleriyle istek ve ihtiyaçlarını bildirir.

Ağlama bir dil değildir fakat bir iletişim şeklidir ve genellikle ilk 6-8 hafta da görülen seslendirmelerdir. (Turner ve Helms,1991) Ağlama yanında yeme, emme gibi bir takım davranışlar ve bunların tekrarlanması sonucunda; bebek, konuşma için gerekli olan solunum ve ağız-yüz yapılarını kazanır.

6.2. Agulama Evresi (Cooing) : Bebekler ikinci ayın sonuna doğru ağlamadan farklı daha çok agulama veya miyavlama benzeri sesler çıkarmaya başlarlar ve bunlar sadece ünlü sesleri içerir. Bunlar hala bir dil özelliğini taşımaz ve dolayısıyla hiçbir dilbilgisi kuralını da içermez. Bu seslendirmeler gerçekte çocuğun dil organları üzerinde sağlamaya çalıştığı kontrolün bir göstergesidir.

6.3. Cıvılda Evresi (Babbling) : Yaklaşık 6. ayda bebekler cıvılda türü sesler çıkarmaya başlarlar. Bunlar hem bir oyun hem de ses organlarının denenmesi için yapılan davranışlardır. Daha önceki evrede sadece ünlü sesleri çıkarabilen bebek artık ünsüz sesleri de çıkarabilmektedir. Bu evrede önce ünsüz-ünlü sırasını içeren “babababa” gibi tekrarlı kullanımlar görülür. Yaklaşık 11-12. ayda bebekler değişiklik dolu cıvılda yani hece dizilerinin “bigadabu” gibi değişik ünsüz ve ünlüleri içerdiği kullanımları gösterirler (Carroll, 1994). Artık bebeğin çıkardığı sesler doğal dilindeki seslere benzemeye başlamıştır. Bu gelişmeler bebeklerin yaklaşık 1 yaş sonunda kendi dillerinin sesbilgisini edinmeye başladıklarının da göstergesidir.

İlk yılın sonuna doğru bebeklerin gelişimlerinin iki yönü (jestlerin mesaj iletmek için kullanımı ve iletişim olmayan durumlarda konuşma seslerine hakim olma) olgunlaşmaya başlar. Artık çocuk anlamı oluşturacak konuşma seslerini kullanma

konusunda yetenekli olmaya başlamıştır. Bebeğin sesleri doğru bir şekilde çıkarmasını sağlayan konuşma organlarına ilişkin motor kontrolü vardır. Ayrıca iletişim isteğini belirtebileceği bilişsel olgunluğu da kazanmıştır. (Carroll,1994).

6.4. Tek Sözcük Evresi veya Tümcel Söz Evresi (Holophrase stage): Bir yaşına gelen bir bebek artık cıvılda evresini bitirip, istek ve ihtiyaçlarını çevresindeki insanların kullandığı sözcüklerle ifade etmeye başlamıştır. Fakat bu yeterli değildir, çünkü çocuk bu amaç için tek sözcüklü söylemler kullanmaktadır. Bu evre, tek sözcüklü ifadelerin karmaşık düşünceleri aktarmak için kullanılması anlamına gelir. Bu tür konuşmanın üç özelliği vardır. Birincisi; bu sözlerin “şeyleri” gösteriyor olmasıdır. Kazanılan sözcüklerde farklılık olmasına rağmen, küçük çocuklar yemek, oyuncak, vücudunun bölümleri, hayvanlar ve insanlarla ilgili sözcükleri öğrendiklerini ilk defa bu şekilde gösterirler. İkincisi ise; bu sözcüklerin “adlandırma” kapasitesini gösteriyor olmasıdır. Ancak sözcükler taklit yoluyla öğrenildiği için bebekler kullandıkları her sözcüğün anlamını bilmeyebilirler. Bu ilk sözcükler temel olarak somut ad ve eylemlerdir. Son olarak bu tek sözcüklü cümleler çocuğun duygularını ifade eder veya ilgilendiği nesneye yönelik hareketi içerir (McNeill,1970).

Bebeğin bu tek sözcük kullanımları gerçekte, kendi cümle yapısı olan tam bir cümleyi gösterebilir (Clark ve Clark, 1977). Örneğin, ‘anne’ sözcüğü ‘anne bana süt ver’ ya da ‘anne gel’ ya da ‘anne benimle oyun oyna’ anlamına gelebilir. Bir tüm-cümlenin anlamı, bağlam, bebeğin tonlaması ve vurgulaması tarafından belirlenir (Gander ve Gardiner, 1993). Böylelikle bebeğin ifade ettiği tek sözcükler, bulunduğu bağlam içerisinde anlamlıdır fakat bu bağlam dışında ve bir yabancı için bebeğin ne

demek istediğini anlamak neredeyse imkansızdır. Bununla birlikte çoğunlukla bebeklerin kullandıkları tek sözcüklü ifadeler hareketle sınırlandırılmıştır. Hareket ve konuşma birleştirilmiş gibi görünür (McNeill, 1970). Tek sözcüklü dönem sonunda çocuğun sözcük dağarcığı soru, şikayet, rica, durum belirtme vurgularını da kapsayacak şekilde genişler. Çoğu araştırmacı uzun söylemlerden önce varolan tek sözcüklü söylemlerin bu uzun söylemlerin yerini tuttuğuna dikkat çeker (Slobin, 1979).

6.5. Telgraf Konuşması Evresi : Bebekler 18. Aya geldiklerinde artık iki sözcüklü söylemleri de kullanmaya başlarlar. İki sözcüklü söylemlerden önce bebek tek sözcükleri başarıyla kullanmakta, her birinde ayrı vurgu kullanarak iki sözcük arasında ara vermektedir (Clark ve Clark, 1977). Fakat neticede onlar, sözcüklere uygun şekilde bağlanır ve kullanılır. Bunlar aslında daha sonraki uzun söylemlerin habercisidir. Örneğin; “Bebek, sandalye !” sözcüklerini kullanan bebek daha sonra iki sözcüklü söylemi oluşturur: “bebek sandalyesi”.

Bebekler iki yaşına geldiklerinde bu iki sözcüklü söylemlerin yerini telgrafik cümleler alır. Telgrafik cümleler kısa, basit ve sıklıkla ad ve eylemleri içerir. “Anne oku” ya da “Öykü oku” örneklerinde olduğu gibi ilk önceleri sadece özne ve eylem vardır. Daha sonra bu örüntüler çoğu zaman özne-eylem-tümleç (“Ayı yemek kurabiye”) biçiminde ya da özne-eylem-yer (“Baba oturmak buraya”) biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler (Gander ve Gardiner,1993). Bu cümlelerin telgrafik olarak adlandırılmasının nedeni; cümlelerde bazı sözcüklerin fiillerdeki zaman eklerinin, isimlerin çoğul eklerinin, ilgeç ve bağlaçların eksik olmasıdır. Bu

çeşit dilbilgisel eksikliklere rağmen anlamlı cümleler oluşturulmasını sağlayacak gerekli sözcükler kullanılmaktadır (Turner ve Helms,1991).

6.6. Üç ve daha fazla sözcüklü cümleler evresi : Üç yaşına gelen bir çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlamıştır. Bu cümleleri diğer evrelerdeki cümlelerden ayıran nokta, bunların artık daha karmaşık dilbilgisel kuralları içeriyor olmalarıdır. Yani bu evreyle birlikte çocuğun dili gittikçe daha fazla oranda yetişkin dil formuna benzemektedir. Çocuklar, konuşma dilinin temellerini kazanmışlardır.

18 aylık bir çocuk yaklaşık 25 sözcük bilirken,sonraki 3 yılda bu sayı yaklaşık 1800 sözcüğe yükselecektir. Bu evredeki çocuklar artık çekimler (çoğul formları, fiil takıları, yardımcı fiiller, tanımlıklar ve ön takılar) yapmaya başlarlar. Anlambilgisi ve dilbilgisinde de gelişmeler görülür (Turner ve Helms, 1991). Soru ve olumsuzluk formları da gelişmiştir, soru cümleleri oluşturur ve bunlara uygun tonlama ve vurguyu eklemeyi de unutmazlar. Bununla birlikte hala sözcüklerin sıralamasıyla ilgili problemleri vardır (Carroll, 1994).

6.7. Anlambilgisi Gelişimi : Anlambilgisi gelişimi, çocukluğun tüm evreleri boyunca önemlidir. Anlambilgisi, sözcüklerin nesne ve olayları nasıl belirttiği ile ilgilidir. Yani, nesnenin bağlamdan bağımsız anlamıdır.

Sözcüğün anlamının anlaşılması çocuğun ilk sözcükleri ile başlamasına rağmen, anlambilgisi çocuk büyüdükçe daha zor bir görev haline gelir. Çünkü çocuk öğrendiği ilk sözcüklerden sonra 4-5 sene içinde 1800 sözcükten fazla sözcüğün anlamı ve onların birbirleri ile ilişkilerini anlamak gibi zor bir görevle karşı karşıyadır. Önceleri nesnelerin büyüklük veya şekil gibi somut, algısal özellikleri

sözcüğün anlamının anlaşılmasında önemliken zamanla çocuklar doğrudan algılanabilir olmayan pek çok soyut kelime anlamını da edinirler (Örneğin; karanlık kelimesinin güvenilir olmayan kişiler için de kullanılabilceğini kavrayabilir).

Anlamsal gelişme açısından okul öncesi yıllardaki en önemli gelişmelerden biri çocukların, insanlar, nesnelere ve olaylar arasındaki bağlantıları gösteren ilişkisel sözcükleri anlamaya başlamalarıdır. Bunlar; önünde, arkasında, yanında (uzaysal ilişkiler), büyük-küçük, uzun-kısa, kalın-ince (boyutsal ilişkiler), çok-az (niceliksel ilişkiler) gibi ilgeçleri içerir. Aynı zamanda bunlar, nesnelere algısal yönleri ile ilgilidir ve çocuk tarafından ilk öğrenilen dilbilgisi özellikleridir. (James, 1990).

Çocuklar tarafından anlaşılabilen ilk ilgeçler “içinde, üstünde, altında” ilgeçleridir ve bunlar yaklaşık iki yaş dolaylarında kazanılır. “Arkasında, önünde, yanında” ilgeçleri ise 4-5 yaşlarında kazanılır. Bu son ilgeç grubunu çocuklar; önce kendi vücutları ile ilişkilerinde, daha sonra açıkça önünde ve arkasında olan nesnelere ilişkilerinde ve son olarak da hiçbir nesnenin olmadığı durumlarda kurdukları soyut ilişkilerle anlamayı öğrenirler (James, 1990).

Açık sözcük anlamlarının öğrenilmesi okul öncesi çocuklar için zor bir görevdir. Özellikle ‘fazla’ ve ‘az’ gibi sözcük çiftlerinin gerçek anlamlarını öğrenmeleri zaman alıcıdır. Çocuklar öncelikle çiftteki bir sözcüğü öğrenir, öğrenilen bu çift de genellikle pozitif olan yani bu örnekteki ‘fazla’ sözcüğüdür. Bunun nedeni bunların kolay öğrenilip yetişkin ya da çocuk konuşmalarında daha sıklıkla kullanılmasıdır (Turner ve Helmes, 1991).

Önce-sonra gibi olayların sırasını gösteren sözcükler yaklaşık 5 yaşlarında ve “–den beri, -e kadar” terimlerinden önce öğrenilir. Nesnelere, mekanlar, olaylar ve insanlarla ilgili bilgi tek sözcük evresinde gelişirken niçin, nasıl ve ne zaman soruları ise nedensellik, durum ve zaman bilgilerini gerektirdiği için daha sonra gelişir. Bunun nedeni; sözdizim kuralları ile birlikte, anlamsal ve durumsal faktörlerin varlığıdır (James, 1990).

Son olarak çok-az kavramlarının öğrenilmesi de yine zaman almaktadır. Çocuklar öncelikle “çok” sözcüğünü öğrenmektedirler. Küçük çocuklar hem “çok” hem “az” sözcüklerini miktar anlamında yorumlamakta ve buradaki stratejileri en büyük miktara sahip birimi seçmek şeklinde olmaktadır (Clark ve Clark, 1977).

6.8. Sözdizimsel Gelişme : Çocuklar, diğerlerini dinlerken sözcüklerin birbirlerinin yerine nasıl kullanıldığı ve nasıl bir araya getirildiklerine dikkat ederler. Telegrafik cümle evresinden sonra cümlelerde belirgin bir şekilde karmaşık sözdizimsel bir yapı görülür. İki veya daha fazla cümlenin birleştirilmesi ile oluşan birleşik cümleler ise okul öncesi yıllarda biçimlendirilmeye başlar (Turner ve Helms, 1991). Bunlar artık daha uzun ve karmaşık bir dil yapısının da göstergesidir. Cümle uzunluğundaki değişikliklerden bazıları, çocuğun basit bir cümle içinde yapan (agent), hareket (action) ve nesne (object) öğelerini ifade edebildiği gerçeğini yansıtır (Carroll, 1994). Küçük bir çocuk cümle içinde sadece yapan-hareket (“Ayşe tuttu”) veya yapan-nesne (“Ayşe top!”) öğelerini kullanırken daha büyük bir çocuksa bu öğelerin üçünü de kullanabilir (“Ayşe topu tuttu”). Çocuk eylemci-eylem ilişkisinde öncelikli olarak eylemciyi, yer ilişkilerinde ise yer’i ikinci planda belirtebilir (ayakkabı burada, kitap orada vb). Belli bir zaman sonra genel ilkelere ulaşır (Slobin, 1979).

Bunun dışında çocuklar okul öncesi yıllarda farklı cümle tiplerini (soru cümleleri, olumsuzlama ve zaman kullanımı) kullanabilme yeteneğini de geliştirirler. Evet-hayır türü soru cümleleri çocuklar tarafından kullanılan, biçimlenmiş ilk soru türüdür. Bu tür sorular, düzenli yapıdaki cümleye benzer ve önceleri sesin cümle sonunda yükselmesi ile belirtilir. Fakat daha sonra çocuk yardımcı filleri ve zamirleri de kullanarak gerçek soru formunu oluşturmayı başarır (James, 1990). “Ne, Niçin” ile başlayan soru cümlelerinin tamamı aynı anda gelişmez. Bu cümle türünün ilk gelişen formları “Ne” ve “Nerede” ile başlayanlarıdır. “Kim, Niçin, Ne zaman, Nasıl ve Nerede” ile başlayan soru cümleleri ise daha sonra gelişir. Bu cümle türünün kuruluşuna bakıldığında çocukların önceleri, bu soru cümlelerini düz cümleleri başlatmada kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte bu sorular oluşturulurken özne ve eylemlerin yeri değiştirilmez. 3.5 veya 4 yaşında ise bu soru türü yetişkin formuna oldukça benzer hale gelmiştir (Carroll,1994).

İlk negatif cümleler bir ad veya eylem öbeği ile yapılan “hayır” veya “değil” gibi negatif belirteçlerin birleştirilmesi ile oluşturulur (Top değil!, Yemek hayır!) ve bunlar iki yaş dolaylarında görülmeye başlar. 3-3.5 yaşlarında ise olumlu cümleleri olumsuz hale getirme konusunda yetişkin benzeri kullanımlar göstermektedirler (de Villiers ve de Villiers, 1978).

Çocukların ilk ifadeleri dilbilgisi açısından incelendiğinde bunların daha çok emir kipinde oldukları görülür. Bununla birlikte sözcük ve yapıya ilişkin bilgileri arttıkça ve özellikle de iki sözcüklü ifadelerin başlamasıyla çocuklar ilk “zaman” eklerini de kullanmaya başlarlar. Geçmiş zamana ait bu kullanımlar iki yaşında başlamasına rağmen gelişimini tamamlaması bir süre daha alır. Çocuklar, İngilizce’de bir fiili

geçmiş zaman haline dönüştürmek için “_ed” takısını kullanırlar, bu kural düzensiz fiiller için kullanılmaz. Bununla birlikte çocuklar geçmiş zamanı kullanmaya başladıktan bir süre sonra bu kuralı düzensiz fiillere de uygularlar. Bunun nedeni aşırı düzenlemedir (overregularization). Bu tür kullanımları çevrelerindeki yetişkinlerden duymamalarına rağmen, çocuklar kullanım ile ilgili öğrendikleri prensipleri aşırı genellerler. Geçmiş zamandan sonra gelecek zaman ve daha sonra şimdiki ve geniş zamanı kullanmaya başlarlar. Fakat çocukların bu kullanımlarda ustalaşmaları okul yılları boyunca devam eder (Carroll, 1994; Turner ve Helms, 1991).

6.9. Kullanım Bilgisi : Bu bilgi, bir sosyal ortamda dilin nasıl kullanıldığı ile ilgilidir ve jestler, mimikler, duraklar, vurgulama veya konuşma sırası gibi geniş bir davranış boyutunu içerir. Çocuklar ilk önceleri annenin veya bakıcının dudak hareketlerini, jestlerini, ses tonunu vs. izler ve onları taklit ederler. Bu, basit bir davranış tekrarı değildir. Ayrıca dener ve sonrasında da onaylanmayı bekler (Bolinger ve Sears, 1981). Bu dudak hareketleri ve jestlerin taklit edilmesinden başka çocuklar, iki sözcüklü cümle evresinden itibaren dinleyicinin dikkatini toplama, konuyu onaylatırma ve daha sonra kendi yeni bilgilerini başkalarına aktarmaya çalışırlar. Bunu yaparken de sözcük vurgusu ya da duraklamaları kullanırlar (Clark ve Clark,1977). Daha küçük çocuklarla karşılaştırıldıklarında okul öncesi çocukların dili kullanım niteliği farklıdır. Artık konuşma sırası alma ve mesajları iletme konusunda geniş bir ifade yeteneğine sahiptirler. Konuşmacı ve dinleyici arasındaki etkileşime yönelik daha karmaşık iletişim şekilleri söz konusudur. Örneğin, yapılan bir araştırmada çocukların dinleyiciden aldıkları geri bildirimlere göre konuşmalarını

uzattıkları ya da kısalttıkları bulunmuştur. Ayrıca, dinleyiciler kendilerinde uzaklaştığında işitilmek için seslerini yükselttikleri de bilinmektedir (Turner ve Helms,1991).

7. DİL-SEMBOLİK OYUN İLİŞKİSİ

Sembolik oyun, somut nesnelere kurtulan düşüncenin bir parçası olarak gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların bunlar yerine kullanılabilir benzer, benzer olmayan ya da hiçbir nesne olmadığı durumlarda temsil edilmesi veya –mış gibi kullanılmasıdır. Böylece, burada bir gerçek durum, kişi ya da nesne, bir de onun yerine kullanılan bir başka nesne, durum veya kişi bulunmaktadır. Dil de ise yine dünyaya ilişkin somut gerçeklerin sembollerle temsil edilmesi söz konusudur. Bu, her ikisinin de sembolik bir hareketi temsil ettiğini göstermesi açısından önemlidir. Genellikle dilin ve sembolik oyunun gelişimindeki özel evreler birlikte görülmektedir.

Bu çeşit benzerlikler teorik temelde de desteklenmektedir. Hem dildeki ses çıkarma davranışları hem de oyundaki jestler, gerçek dünyadaki nesne ve durumlarla ilgili bilgiyi göstermek için kullanılır. Yaşamın ikinci yılında kazanılan bir takım beceriler hem dil hem de oyunda görülür. Birincisi, her ikisinde de nesnelere diğerleriyle paylaşılmasına yönelik iletişimsel bir fonksiyonun sözkonusu olmasıdır. İkincisi ise, çocukların oyun ve dili değişik temsil edici eşitlikleri denemek için kullanmaları ve böylelikle kabul edilebilir sembolik dönüştürümler dizisini öğrenmeleridir (McCune-Nicolish, 1981).

Sembolik hareketler, özellikle duyu-motor dönemin son evrelerinde hız kazanmaktadır. Piaget'e (Piaget ve İnhelder, 1969) göre dil sadece sembolik fonksiyonda bulunma kapasitesinin bir kanıtı değil aynı zamanda da sembolik fonksiyonun duyu-motor şemalar içselleştirildikten sonra da gösterilmesi, böylece zihinsel işlemlerin çalışmasıdır. Olayları dilsel olarak temsil etme yeteneğinin kazanılması, çocuğun zaman ve mekanın ötesine gitmesine izin verir. Ayrıca dil, sembolik olarak hareket etmeyi mümkün kılan veya onun için geniş imkanlar sağlayan bir gelişim alanıdır. Çocuklar, dili kullanmaya başladıkları dönemde sonuç çıkarma, nesne sürekliliği, önceden gözledikleri hareketleri taklit etme ve -mış gibi oyunda olduğu gibi sembolik fonksiyonlarda bulunma alanlarında da faaliyet gösterirler. Piaget (1969), dilin ancak sembolik hareket ve sembolik temsil etme kapasitesi geliştikten sonra mümkün olabileceğini, semiyotik veya sembolik fonksiyonun kelime ve cümlelerin anlamları ifade etmek için kullanılmasında önemli olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü sembolik hareketi mümkün kılan bilişsel faktörler aynı şekilde dilsel öğelerinde ortaya çıkmasını mümkün kılar. Çocuk sembolik hareketin başladığı duyu-devinim dönemi sonlarında ilk sözcüklerini de kullanmaya başlar. Fakat bunlarda tıpkı sembolik harekette de olduğu gibi sınırlıdır ve sadece o an ve durumla ilgilidir. Çocuk öncelikle etrafındaki nesnelere adlarını ve çevresindeki alışlagelmiş durumlara ilişkin sözcükleri öğrenir. Fakat sembolik hareketin gelişmesi ve sembolik kullanımlarda temsil edici düşünce ve yerine koyma davranışlarının artmasıyla çocuğun dilsel becerileri de artar. Artık sadece o an ve durumla ilgili değil aynı zamanda geçmiş ve gelecek hakkında da konuşmaya ve morfolojik yönden de gelişmeye başlar. Sembolik oyun sırasındaki sembolleştirmeler, yerine koyma davranışları onun her günlük kullanım ve

durumlardan uzaklaşıp bunların yenilerini kullanması için fırsat verir. Bu tür fırsatlarda dilin gelişimi açısından önemlidir. Fakat dil-sembolik oyun ilişkisi “yaş” faktörü ile birlikte düşünüldüğünde aralarında varolduğu belirtilen bu bağlantı azalmakta veya kaybolmaktadır. Yapılan kimi araştırmalarda ise (McCune-Nicolish, 1981; Taharally, 1991; Fein, 1975; Shore, O’Connel ve Bates, 1984; Casby ve Della Corte, 1987) dil ve sembolik oyunun birlikte ilerlediği bulunmuş ve aralarındaki ilişki desteklenmiştir. Özellikle yaş faktörü elimine edildiğinde sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkinin daha da belirginlik kazandığı görülmüştür.

Şu anki araştırma, sembolik oyunun bu etkisinin 4 yaşındaki orta sosyo-ekonomik düzeydeki Türk çocuklarının dil edinimi süreci için geçerli olup olmadığı ile ilgilidir. Daha fazla sembolik oyun fırsatı verilen çocukların dil gelişimlerinde herhangi bir değişme veya gelişmenin olup olmayacağı sorusu bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki ana faktör olmuştur.

8. ORTALAMA SÖZCE UZUNLUĞU (MEAN LENGTH OF UTTERANCE)

Dil kazanımını değerlendirmede kullanılan bir analiz yolu olarak Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), ilk defa Brown tarafından üç çocukla yapılan uzamsal bir araştırma da kullanılmıştır. Bu ölçekte dil gelişim düzeyi, arka arkaya söylenmiş 100 sözcedeki biçimbirimlerin sayısı belirlendikten sonra elde edilen bu sayının 100’e bölünmesi ile bulunur. Elde edilen bu sayıda çocuğun dil gelişiminin hangi düzeyde olduğunu gösterir. Biçimbirim, “bir dilin anlam taşıyan en küçük birimi” olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz,1992;Aksan,1980). Robins (Akt.Aksan,1980) biçimbirim kavramının bağımsız ve bağımlı biçimbirim olarak ikiye ayrıldığını

belirtir. Bağımsız biçimbirim tek başına sözcük oluşturabilir (örn:odun, kar, tavuk...), bağımlı biçimbirim ise hiçbir zaman tek başına gerçekleşemez ve sözcük oluşturamaz (örn:-luk,-lı,-çu,ile,bir).

Brown'a (1976) göre ortalama sözcük uzunluğu çok kullanışlı bir ölçü aracıdır. Çünkü ona göre, bir cümle içinde ifade edilen anlam çeşitleri, zorunlu biçimbirimlerin eklenmesi, isimlerin çoğul eki almaları, eylemlerin zaman için ek almaları, yön bildirme ekleri, belirginlik ve belirtisizlik veren tanımlıkların kullanılması, soru ve olumsuzluk bildirme için gerekli yardımcı formlar ve cümleciklerin yerleştirilmesi ve koordinasyonu gibi nedenler bir cümlenin uzunluğunu artırır.

Özellikle Türkçe gibi, hiç değişmeyen köke, hem çekimde, hem de yeni sözcüklerin türetilmesinde sonek eklenmesi yoluyla anlamlar yüklenen bağlantılı dillerde tek bir sözcük bir cümle oluşturabilir. Örneğin; /Yaz-dır-a-ma-dık/ sözcüğü İngilizce'de altı sözcük ile ifade edilmektedir. Bu şekilde cümledeki kelimeleri saymak yerine mesajın içinde yer alan bu biçimbirimleri sayım ve inceleme konusu yapmak daha anlamlı olacaktır. Çünkü kelime sayımı ile gözden kaçırılacak biçimbirimsel gelişmeler, biçimbirim sayımı ile analiz kapsamına alınabilecektir (Ekmekçi,1987b).

Brown (1976), inceledikleri her bir çocuğun 713 tam ifadesini kullanarak ayrıntılı analizler yapmış ve sonra OSU ve en uzun ifadeler aracılığı ile dil gelişim sürecini beş basamağa ayırmıştır :

I.aşama: OSU (MLU) (1.01-1.75) Anlamın basit sözcükle belirtilmesi

II.aşama: OSU (MLU) (1.75-2.25) Zaman kavramlarını belirleyecek birkaç çekim ekinin kullanılması

III.aşama: OSU (MLU) (2.25-2.75) Soru,olumsuzluk ve emir gibi basit dönüşüm gösteren cümlelerin kullanılması

IV.aşama: OSU (MLU) (2.75-3.50) I.aşamada kullanılan anlamların diğer bir cümle içine yerleştirilmesi

V.aşama: OSU (MLU) (3.50-4.00) İki ayrı cümlenin gerekli sözcük çıkarmaları ve bağlaç eklemeleriyle birleştirilmesi.

Bu konuda çok geniş bir alan araştırması yapan Brown (1976) biçimbirim sayımı için gerekli kuralları ise şu şekilde belirtmiştir :

1-Çocukların kullandıkları ve biçimbirim içeren ilk 100 ifade sayılır.

2-Sadece tamamen kopyalanmış ifadeler kullanılır, anlamsız olanlar kullanılmaz.

3-Kesin ifade tekrarları olan bütün ifadeler alınır. Kekeleme tek bir kelimeyi tekrarlama çabası olarak işaretlenir, söylenenlerden en eksiksiz olan ilk kelime sayılır. Bir kelimenin vurgulanmak veya benzetmek için söylendiği her durum sayılır (hayır, hayır, hayır!).

4-“Mm!,oh!” gibi ifadeler sayılmaz, fakat “hayır,hı hı!” gibi ifadeler sayılır.

5-Bütün birleşik kelimeler (iki veya daha fazla bağımsız biçimbirimli) özel adlar ve töreselleşmiş ikilemeler tek bir kelime olarak sayılır. Örneğin; doğumgünü, ilkbahar, gece gece, el çantası.

6-Fiillerin düzensiz durumlarının tamamı tek bir biçimbirim olarak sayılır.(İngilizce'deki passive ve perfect tense kullanımları)

7-Bütün küçültmeler tek bir biçimbirim olarak sayılır.

8-Bütün yardımcı fiillerde ayrı biçimbirim olarak sayılır. Ayrıca isim cümlelerinde özne ve yüklemi birleştiren, yükleme olumluluk veya olumsuzluk, süreklilik, kesinlik, güçlü ihtimal kavramları veren –dır/-dir veya –değil kelimesi ayrı biçimbirimler olarak sayılır. Bütün çekimler (iyelikler;-ler/-lar), çoğullar (-lar/-ler), üçüncü tekil şahıs ve süreklilik gösteren ekler ayrı biçimbirimler olarak sayılırlar.

9-Dizi sayısı yukarıdaki kuralları içerir, fakat 100 ifade için olandan çok toplam kayda göre hesaplanır.

Brown'un bu ölçeğini bir Türk çocuğu ile yaptığı araştırmada kullanan Ekmekçi'nin (1982a) ise Türk diline göre belirlediği ölçütler şunlardır:

1-Bir sonek, diğer biçimbirimlerle çeliştiğinde bir biçimbirim olarak düşünülür. İlk evrelerde, büyükler için iki farklı sonek (negatif ifadelerde –e' yi tanımlayabilme ve olumsuzlama için - me' yi kullanabilme) bir biçimbirim olarak sayılır.

Odu-am I(oturmak-e/amamak) “Ben şimdi oturamam” anlamına gelir,

Gag-am I(kalkmak-e/amamak) “Ben şimdi oturamam” anlamına gelir.

2-Çekimlerin aktif kullanımını belirlemek için izlenen bir diğer kriter, çocukların uygun bağlamdaki yetişkin sorularına verdikleri cevaplarıdır. Örneğin; negatif

belirticilerin (marker) eklenmesi, bağlama göre adıl veya zaman belirticilerinin dönüşümü, gerekli çekimler yapılırken “hayır” soru belirticinin kullanılmamasıdır.

3-Alışılmadık ifadelerde kullanılan çekimlerde biçimbirim kullanımına örnektir. Küçültmeli sonek –cik bir biçimbirim olarak sayılır,çünkü genellikle kişisel bir belirtici gösterir ve onun son sesiz harfi yumuşar, yani “k” bir ünlüden önce geldiğinde açık bir şekilde söylenir. Örneğin;

Dedecik (Küçültmeli sonek)

Dedeciğim (Küçültmeli sonek)

Çocuğun “k” yi açık bir şekilde söyleme stratejisi, onun ses biçimbilgisi konusundaki bilgisini gösterir.

4-Eylem formundaki bir fiil, iki biçimbirim olarak sayılır. Çünkü sonek vardır. Fakat emir formu bir biçimbirim olarak sayılır.

Gel (emir)

Gel-mek (eylem)

5-Türkçe’de fiiller emir durumlarında (2.tekil şahıs dışında) kişi için çekimli belirticilere sahiptir ve diğer zamanlarda (tense) 3.tekil şahıs için aynı şey sözkonusudur. Eğer fiili izleyen zaman (tense) belirticinde kişi için sonek almadıysa 3.tekil şahsı gösterdiği düşünülür.

6-Dizide tekrar edilen kelimeler,iki biçimbirimli sözceden çok tek biçimbirimli iki ifade olarak düşünülür.

Gel,gel!

7-Bir cümlenin uzunluğunu tanımlamada, konuşmadaki uzun aralar konuşmanın bittiğini gösterir.

9. Amaç

Bu araştırmanın amacı, anadili ediniminde, verilen sembolik oyun eğitiminin etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır;

1-Deney ve kontrol grubunun “Ortalama Sözcü Uzunluğu” değerleri arasında fark var mıdır?

2- Deney ve kontrol grubunun “En Uzun Sözcüdeki Biçimbirim Sayıları” arasında fark var mıdır?

3- Deney ve kontrol grubunun “En Uzun Sözcüdeki Kelime Sayıları” arasında fark var mıdır?

10. Önem

Araştırmanın iki alanda önemli olduğu düşünülmektedir. Birincisi, dil becerileri yönünden eksiklikleri olan anaokulu düzeyindeki çocukların bu eksikliklerinin onların günlük aktivitelerinde sıkça yer alan oyun ile birlikte bir oyun türü olan “sembolik oyun” yoluyla giderilebilmesine yönelik eğitimsel önerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. İkinci olarak ise, 4 yaş çocuklarının dil düzeylerini gösteren sonuçlar yardımı ile bu yöndeki eksikliği gidermesi açısından önemlidir. Anadilleri Türkçe olan çocukların bu dili kazanırken geçirdikleri aşamaları gösteren sınırlı düzeyde veri bulunmaktadır. Sınırlı düzeyde bir örneklemden alınan verilere

dayanmasına rağmen, bu araştırmada elde edilen sonuçlar bu alanla ilgilenen araştırmacılar için de bir fikir verecek niteliktedir.

11. Varsayımlar

Araştırmacı;

1-Araştırma kapsamına alınan deneklerin aynı sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu,

2-Araştırmaya katılan deneklerin dil gelişimlerinin normal olduğunu varsaymaktadır.

12. Sınırlılıklar

Çocukların sembolik oyun öncesi ve sonrası dil gelişim düzeyleri Brown'a ait OSU(Ortalama Sözce Uzunluğu) değerleri kullanılarak belirlenmiştir. Bu değerlendirmenin zor ve uzun zaman alıyor olması nedeniyle araştırmadaki denek sayısı sınırlı tutulmuştur ve bu araştırma için bir sınırlılık olarak belirtilmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bu araştırma kapsamına giren sembolik oyun, ortalama sözce uzunluğu değişkenleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan bahsedilecektir.

1. Sembolik Oyun İle İlgili Araştırmalar:

Oyun ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bunlarda özellikle ilgilenilen konulardan birinin, Piaget'nin tanımladığı gelişim evrelerinde görülen değişik gelişim özellikleri ile oyun arasındaki ilişkinin kurulmasıdır.

Fink (1976) korunum (sosyal rol, sayı, nicelik korunumu), benmerkezlilik ve sembolik oyun değişkenleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Deneklerini 3 gruba ayırmış, bir gruba sembolik oyun eğitimi verirken bir diğer gruba hiçbir eğitim vermemiş ve son gruba da "sözde sembolik oyun eğitimi" vermiştir. Sembolik oyun eğitimi sonunda, sosyal rol korunumu alanında (ki bu, bakış açısı alma becerisinin geliştirilmesiyle sağlanmıştır.) ilerlemeler görülürken zihinsel benmerkezlilikte azalma görülmüştür. Ayrıca sembolik oyunun sayı ve nicelik korunumuna herhangi bir katkısının olmadığı bulunmuştur. Çelen (1992)'de buna benzer bir konuda yaptığı araştırmasında; sembolik oyunun, 4 yaş çocuklarının sayı ve mekan korunumunu kazanımına etkisini incelemiş; sembolik oyun ile mekan korunumun ilişkili olduğunu, fakat sembolik oyun-sayı korunumu arasında böyle bir ilişkiyi bahsedilemediğini bulmuştur.

Korunum ile ilgili bir diğerk araştırmada (Golomb ve Cornelius,1977), 30 orta sosyo-ekonomik düzeyde ve 48-54 aylar arasında olan çocuklarla çalışılmıştır. Araştırmanın amacı sembolik oyun eğitiminin deney grubundaki çocukların korunum problemlerini çözme becerilerine etkisi olup olmadığını belirlemektir. Verilen sembolik oyun eğitimi sonucunda deney grubundaki 13 çocuğun korunum problemlerini çözme konusunda bazı değişikler gösterdikleri, bu gruptaki 4 çocuğun ise tam korunum başarımı düzeyine ulaştığı bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmacılar sembolik oyunun bilişsel bir fonksiyon olan korunum kazanımını desteklediği yönünde bir yorum yapmışlardır.

La Voie ve Cole (1985) yaptıkları bir çalışmada oyun ile ben merkezlik ve rol alma becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmışlardır. Bu araştırmada benmerkezlikte yaşla birlikte bir azalma görüleceğini varsayan araştırmacılar rol alma, benmerkezlik ve oyun ölçümlerini analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda rol alma ve maddi oyun arasında negatif bir ilişki bulunmuştur, sonuç sembolik oyun içinde aynı şekildeydi. Benmerkezlik ölçümlerinde de, bu değişkenle oyun değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte yaş değişkeni açısından bir farklılık bulunmuş, bireysel sembolik oyunun 3 yaşından 5 yaşına doğru doğrusal bir düzen izlediği ve 6 yaşında yavaş yavaş azaldığı görülmüştür. Bu sonuçların aksine, Connally (Akt.Chafel,1991) sosyal düşsel oyunun rol alma değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu bulmuştur.

Cinsiyet farklılıkları ile ilgili olarak La Voie ve Cole (1985) bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, sembolik oyun ve cinsiyet arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte yapılan bir başka araştırmada, kızların bebek ve ev

oyuncaklarını, erkeklerinse blok ve taşıma araçlarını tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca kızların daha büyük oranda düşsel tarzda oynamayı tercih ettikleri ve bu oyunların, ona toplum tarafından verilen rollere uygun olduğu, erkeklerin ise daha maddeci tarz oyunları tercih ettikleri bulunmuştur (Fein,1981).

Yapılan bir diğer çalışmada (Flannery ve Watson, 1992), bireysel farklılıklarla ilgilidir ve sembolik oyun ile fantazi kurma arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Burada düşük ve yüksek fantazi kurma becerileri olan çocuklar karşılaştırılmıştır. Yüksek fantazi kurma becerisine sahip çocukların daha fazla sembolik oyun oynadıkları aksine düşük fantazi kurma becerisine sahip çocukların daha az sembolik oyun oynadıkları bulunmuştur.

Okul öncesi çocukların sembolik oyundaki nesne kullanımlarının incelendiği bir araştırmada (Elder ve Pederson,1978), 2.5-3.11 yaşları arasındaki 72 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonunda 2.5 yaş düzeyinde ve 3.5 yaş altındaki çocukların, nesnelerin daha çok fiziksel niteliklerine ve fonksiyonlarına uygun kullanımlar gösterdikleri; bununla birlikte bu yaşın üstündeki çocukların ise -miş gibi kullanımlar konusunda daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Sembolik oyun ve sosyal sınıf değişkeni arasındaki ilişkiye bakan bir araştırmada ise, düşük sosyo-ekonomik düzey çocukların orta ve üst sosyo-ekonomik düzey çocuklarından daha az oranda sembolik oyun oynadıkları ve daha çok işlevsel ve inşa oyunları oynadıkları bulunmuştur (Quay ve Blaney,1992).

Bir başka araştırmada Farver ve Shin (1997) Kore ve İngiliz kökenli Amerikalı olan 92 çocukla, sembolik oyundaki kültürel farklılıklara yönelik bir araştırma yapmıştır.

Kültürel farklılıklar; sosyal –mış gibi, iletişim stratejileri ve –mış gibi oyun temaları çerçevesinde açıklanmıştır. İngiliz kökenli Amerikalı çocukların Kore kökenlilerden daha fazla sembolik oyun oynadıkları, -mış gibi oyunun sıklığı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı, bununla birlikte çocukların iletişim stratejilerinin ve oyun temalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Kore kökenli çocukların oyun temalarında daha çok her günkü aktivite ve aile rollerine ilişkin temaların, diğer grupta ise daha çok hayali türü temaların bulunduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak; oyunun bütün çocuklar için yaygın bir aktivite olduğu, bununla birlikte tematik içerik ve iletişim stratejilerinin kültürden etkilenen –mış gibi oyunu planlama ve sürdürmede etkili olduğu bulunmuştur.

2.2. Ortalama Sözcü Uzunluğu İle İlgili Araştırmalar:

Çocuklardaki dil gelişimi ve bu konu ile ilgili bozuklukların incelendiği bir çok araştırmada “genel bir dilbilgisel gelişim indeksi” olan ve ilk 100 ifadedeki biçimbirimlerin sayılmasına dayalı Ortalama Sözcü Uzunluğu (OSU) kullanılmıştır.

Brown (1976), 1962 yılında İngiliz dilini incelemek için yaşları 18-27 ay arasındaki üç normal çocuk ve onların anneleri ile boylamsal bir araştırma yapmıştır. Araştırma başında çocukların OSU değerlerinin 1.5-2.0 arasında olduğu ve en uzun sözcü uzunluğunun 4 biçimbirim olduğu belirlenmiştir. Araştırma süreci içinde çocukların OSU değerlerini ve en uzun sözcüklerini kaydederek beş aşamadan oluşan bir ölçü aracı geliştirmiştir ve OSU’nun genel dilbilgisi gelişimini değerlendirmede yaşa göre daha iyi bir endeks olduğunu belirtmiştir.

Klee ve Fitzgerald (1985) tarafından yapılan bir araştırmada dilbilgisel gelişim ile OSU arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada normal gelişim gösteren 2-3 yaşlarındaki 18 çocukla çalışılmış ve sonuçta OSU ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin ($r=.26$) olmadığı bulunmuştur. Ayrıca OSU'nun çocukların dilbilgisel gelişim profillerini ayıramadığı bulunmuştur. Aksine Rondal, Ghiotto, Bredart ve Bachelet (1987) tarafından yapılan araştırmada, OSU ölçümlerinin yaşla ilişkili, güvenilir ve belirlenen yaş ve OSU alanlarında da dilbilgisel gelişimi iyi bir şekilde belirlediği bulunmuştur. Ayrıca OSU'nun dil gelişimini değerlendiren diğer ölçüklere göre daha geçerli ve daha güvenilir olduğu da belirtilmiştir.

Dil kazanımında cinsiyet farklılıklarının incelendiği bir araştırmada (Schachter, Shore, Hodapp, Chalfin ve Bundy, 1978) yaşları 23-28 ay arasında değişen 130 çocuk ile çalışılmış ve çocukların dil düzeylerini belirlemede OSU kullanılmıştır. Denekler yaşlarına göre iki gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonunda yaş ortalamaları 23.80 olan küçük kız çocuklarının OSU değerlerinin yaşları erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ($p<.05$), yaş ortalamaları 28.57 olan büyük kız çocuklarının OSU değerlerinin yaşları erkeklerden anlamlı bir şekilde farklı olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte sonucun istatistiksel anlamlılığa yakın olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre kız çocukların dili, erkeklerden daha önceki bir dönemde kazandıkları bulunmuştur.

OSU'nun Türk çocuklarının dil gelişimlerini değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçüt olup olmadığının tartışıldığı bir araştırmada (Yaşın, 1981), 4 çocukla üç yıl süren bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada OSU, sözcük dağarcığı ve cümlede öge sırası incelemeleri, biri erkek dört çocuktan alınan toplam 35 oturumluk

konuşma kayıtları üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda, Türkçe için hece sayısı/cümle sayısının daha uygun olduğu ve Türkçe öğrenen çocukların dil gelişim düzeylerini ararken bir tek ölçütün değil birkaç ölçütün kullanılmasının daha yararlı olacağı bulunmuştur. Ege, Acarlar ve Güleriyüz (1998) OSU'nun Türkçe'ye uygunluğunu ve yaşla ilişkisini 17-59 aylık 95 Türk çocuğuyla yaptıkları bir çalışmada incelemişlerdir. Bu çalışmada OSU ile yaş arasındaki ilişki $r = .75$ olarak bulunmuş ve bu ilişkinin iki açıdan önemli olduğu belirtilmiştir. Birincisi, yaşı bilinen bir çocuktan kaç morfem uzunluğunda ifadeler bekleneceğinin belirlenmesine yardımcı olması ve aynı zamanda OSU değeri bilinen bir çocuğun kaç yaş düzeyinde performans gösterdiğinin saptanmasına olanak sağlamasıdır. İkincisi ise, araştırmalarda çocuklar başka ölçütlere göre gruplanmış olsalar da OSU'nun deneklerin dil gelişimlerini belirlemede bir ölçü olarak kullanılabilirdir.

Ekmekçi (1982a), tek denek kullanarak yaptığı boylamsal çalışmasında hem OSU'nun Türk dili için uygunluğuna bakmış, hem de çekim eklerinin edinimini incelemiştir. Çekim eklerinin edinilmesi arasındaki 30 çocuğun dil ve sembolik oyundaki bileşimsel (combinatorial) yeteneklerine bakmışlardır. Yaş arttıkça hem sembolik ile ilgili olarak, bunların 1.3 yaşında başladığını ve bunun çocuğun kavramsal gelişimine ve eklerin sözdizimsel zorluğuna bağlı olduğunu belirtmiştir. Alınan kayıtları biçimbirim, heceler, çekim ekleri ve kelimeler düzeyinde incelemiştir. Sonuçta bu değişkenler arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ve bunun Türkçe'nin yapısıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca OSU'nun Türk dilinin değerlendirilmesinde iyi bir ölçü aracı olduğunu, kelime düzeyinde yapılacak bir

incelemede gözden kaçacak morfolojik gelişmelerin bu tür bir değerlendirmeyle belirlenebileceğini de belirtmiştir.

2.3. Sembolik Oyun-Dil İlişkisi İle İlgili Araştırmalar:

Yapılan kaynak taramasında sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiye yönelik Türkiye’de yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Shore ve O’Connel ve Bates (1984) araştırmalarında 20-28 aylar arasındaki 30 çocukla boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Denekler orta sosyo-ekonomik düzeydeydiler ve 15’i kız 15’e erkekti. Bu çalışmada hem en uzun sözcedeki biçimbirim sayısına hem de sembolik oyun dizilerine ilişkin analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda hem sembolik oyun hem de dil düzeylerinin arttığını, farklı oyun değişkenleri ile farklı dil düzeylerinin ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Swee (1994) Singapurlu çocukların oyun ve dil kalıpları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 3-6 yaş arasında değişen 56 çocukla çalışılmıştır. Çocukların oyun ve dile ilişkin gözlemleri standart bir oyun ortamında ve hem evde hem de sınıf ortamında yapılmıştır. Bu gözlemler aynı zamanda kaydedilmiş ve daha sonra da analiz edilmiştir. Sonuçta oyun ve dil düzeyleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Levy’de (1992), çocuklar anaokuluna gelmeden önceki ilk yılda zenginleştirilmiş oyun deneyimleri ile çocukların artan dil düzeyleri arasındaki ilişkiyi kanıtlamıştır. Denekler anaokuluna gelmeden önce herbirine tek tek sembolik oyun eğitimi vermiştir. Verilen sembolik oyun eğitimi öncesinde ve sonrasında deneklerin dil kayıtlarını almış ve daha sonra bu kayıtlarla ilgili yaptığı analizde $P<.001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Christie (1980) ise okulöncesi

dönemdeki çocukların oyun eğitimleri ile onların problem çözme davranışları, dil kullanımları, yaratıcı düşünme yetenekleri ve korunumu başarıma düzeyleri arasında ilişkiyi bulmuştur.

Spencer (1996) yaşları 24-28 ay arasında değişen ve işiten ve işitmeyen çocuklardan oluşan 30 çocukla yaptığı araştırmasında dil ile sembolik oyun arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada dil, ifade edici dilin kullanım düzeylerine göre 3 gruba ayrılmıştır. Sonuçta deneklerin işitme düzeyleri ile oyun arasında herhangi bir ilişki bulunmazken, ifade edici dil özellikleri ile sembolik oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki ($p<.01$) bulunmuştur.

Tamis-LeMonda ve Bornstein (1994) yaşları 13-20 ay arasında değişen, 20 erkek ve 21 kızdan oluşan bir denek grubu ile çalışmışlardır. Araştırmada özel dil düzeyleri (kavrama ve üretim, anlambilgisi ve ifade uzunluğu) arasındaki ilişki ile dil ve sembolik oyun arasındaki ilişki değerlendirme kapsamına alınmıştır. 20 Aylık çocukların anlambilgisine yönelik farklılıkları ile sembolik oyun davranışları arasında anlamlı ($p<.5$) bir ilişki bulunmuştur. 13 Aylıklarda ise dilin kavram bilgisine dayalı yönü ile sembolik oyun arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Casby ve Della Corte (1987) araştırmalarında 18-32 aylar arasında farklı dil gelişim düzeyine sahip çocukların sembolik oyun performanslarını karşılaştırmışlardır. Verilerin analizinden sonra sembolik oyun ve dil arasında anlamlı bir ilişki bu ilişkinin de özellikle ilk birleşik dil düzeyinde daha belirgin olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkinin, yaş ve sembolik oyun ilişkisinden

daha yüksek olduğunu da bulmuşlardır. Son olarak yaş değişkeni ortadan kaldırıldığında ortalama sözcük uzunluğu ve nesne şartları arasındaki ilişki .73 olarak bulunmuştur.

Benzer bulguların elde edildiği bir diğer araştırmada Taharally (1991) tarafından Guyana'lı çocuklarla yapılmıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen ve farklı dil düzeylerine sahip 4-5 yaşlarındaki 60 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çocuklar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlendikten sonra, deney grubuna 30 gün süreyle 25 dakikalık sembolik oyun eğitimi verilmiştir. Sembolik oyun sırasında çocukların, sembolik oyunu destekleyen oyuncaklarla oynamaları sağlanmıştır. Bu sırada kontrol grubu ise her günkü anaokulu etkinliklerine, boyama ve kesme türü aktivitelerine devam etmişlerdir. Araştırma sonunda daha fazla sembolik oyun oynama fırsatı sağlanmasının bu yaştaki çocukların dil ve sembolik oyun davranışları üzerinde pozitif bir etkisinin olacağı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

1. Denekler

Bu araştırmada Eskişehir ilindeki biri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özerk, diğeri ise Türkiye Lokomotif Sanayi A.ř. 'ne bağlı kurum anaokuluna devam eden ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki toplam 12 çocuk alınmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemede Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünce hazırlanan ve il çapındaki okulların sosyo-ekonomik düzeylerini gösteren listeden yararlanılmıştır. Bu çocuklar, 48-54 aylar arasında bir dağılım göstermektedirler. Araştırmaya alınacak deneklerin belirlenmesi sırasında anaokullarındaki tüm çocukların doğum tarihlerini ve ailelerine ilişkin bilgileri içeren önbilgi formları anaokullarındaki öğretmenler aracılığı ile velilere gönderilmiştir. Bu formlar, bir gün sonra toplanmış ve bu formdaki bilgilere göre 48-54 aylar arasında olan çocuklar belirlendikten sonra bu çocukların isimlerini içerir liste oluşturulmuş ve tek-çift sayı yöntemi ile deney ve kontrol grubu rastlantısal olarak belirlenmiştir. Deneklerin altısı Tülomsaş anaokulundan diğer altısı da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yenikent anaokulundan alınmıştır. Bu sayılar belirlenirken okullardaki 4 yaş grubu çocuklarının sayısı temel alınmıştır. Deneklerden 7'si kız 5'i erkektir. Uygulama öncesi yapılan gözlemler sonucu normal dil gelişimine sahip oldukları belirlenen çocuklar, deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmışlardır.

TABLO 2

**ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ ANAOKULLARINDA ÖRNEKLEME
ALINAN ÇOCUKLARIN CİNSİYET DAĞILIMI**

Anaokulları	Kız	Erkek
Yenikent	4	2
Tülomsaş	3	3
TOPLAM	7	5

Tablo 2 araştırma kapsamındaki okullarda araştırmaya dahil edilen kız ve erkek öğrencilerin dağılımını göstermektedir.

1.2. Araçlar

Sembolik oyun eğitimi sırasında anaokullarında bulunan nesnelere kullanılmıştır.

Sembolik oyun uygulamaları sırasında kullanılan nesnelere şunlardır:

1-Anne,baba ve çocuklardan oluşan bir bebek ailesi;

2-Tarak, oyuncak araba, telefon, kamyon, otobüs,

3-Tahta ve plastikten yapılmış çeşitli büyüklük ve şekildeki bloklar ve yap-bozlar,
kalem şeklindeki çubuklar

4-Çeşitli hayvan figürleri

5-Trafik seti

Bu oyuncaklar, standart gerçekçi nesnelere ve benzer olmayan nesnelere olarak gruplandırılmıştır. 1,2,4 ve 5. gruptaki oyuncaklar standart gerçekçi nesnelere, 3.

gruptaki nesnelere ise benzer olmayan nesnelere grubuna girmektedir. Oyun sırasında hangi oyuncakların kullanılacağı uygulama öncesinde araştırmacı tarafından belirlenmiş ve çocuklara sunulmuştur.

Oyun uygulamaları öncesi ve sonrasında çocukların ses kayıtları alınırken, daha az dikkat çekici olması ve saklanabilir olması nedeniyle küçük bir ses alma cihazı kullanılmıştır.

Bu araştırma da deneklerin eğitim öncesi ve sonrası dil kazanım düzeylerini belirleyebilmek için Brown (1976) tarafından geliştirilen Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) kullanılmıştır. Ortalama Sözce Uzunluğu, deneklerden alınan konuşma örneklerindeki biçimbirim sayısının konuşma örneklerindeki sözce sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir.

3. Araştırma Süreci

Araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce çocuklarla tanışmak için bir hafta süre ile her gün 1 saat o anki etkinliklerine katılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çocuklar belirlendikten sonra, araştırma başında çocuklar boş bir sınıfa tek tek alınarak öntest değerleri alınmıştır. Oyuna başlamadan önce, kullanılan ses cihazı tanıtılmış ve incelemeleri için çocuklara fırsat verilmiştir. Bu kayıtların alınması sırasında çocuklarla inşa türü oyunlar oynanmış ve burada tahta ve plastik bloklar kullanılmıştır. Oyun sırasında çocuklara blokları kullanımları, ne ve nasıl yaptıkları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Uygulamalar anaokullarındaki boş bir sınıfta yapılmıştır. Haftada üç uygulama şeklinde toplam 2 ay süren 24 uygulama yapılmıştır. Uygulamalar 25 dakika

sürdürülmüş ve oyuncakların tanıtımı için ayrılan süre bu sürenin dışında bırakılmıştır. Bu oyunun sergilenmesi sırasında kullanılan nesnelere –miş gibi kullanımı mümkün kılan nesnelere dir. Oyunlar sırasında sıkılma etkisinin görülmemesi için nesnelere her oyun durumunda düzenli olarak değiştirilmiştir. Bu amaçla her oyun durumunda, belirlenen 5 grup oyuncaktan biri seçilmiştir. Bu nesnelere uygulama başında çocuklara tanıtılmıştır.

Sembolik oyun uygulamaları sırasında kullanılacak oyun senaryoları araştırmacı tarafından belirlenmiş olmasına karşın her oyun durumundan önce çocuklara oynamak isteyebilecekleri –miş gibi oyun senaryosu hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Bu yönde bir öneri gelmediği durumlarda araştırmacı tarafından belirlenen oyun senaryoları çocuklara sunulmuştur. Bu oyunlara araştırmacı da katılmış fakat onların sembolik hareket, düşünüş ve konuşmalarını etkilememek için kontrollü olarak oyundaki en pasif rolü almıştır. Örneğin anne, baba ve çocuktan oluşan bir piknik oyununda henüz konuşamayan bir bebek rolünü seçmiştir. Oyun sürecinin başında araştırmacı gerekli durumlarda sadece sembolik oyun sürecinin başlaması için oyun davranışlarına modellik yapmıştır. Bu modellik, çocukların sembolik aktivitelerini desteklemek yönünde olmuş, modellik sırasında çocukların sembolik konuşma ve davranışları desteklenmiştir. Fakat daha sonra araştırmacı odada bulunmasına rağmen “model alma” etkisinin görülmemesi için oyuna müdahale etmemiştir. Bununla birlikte oyun süreci içinde sembolik oyun durumunu etkileyen ya da bu oyundan uzaklaşmanın olduğu durumlarda araştırmacı varolan oyun uyaranları yoluyla çocukların tekrar sembolik oyun durumuna dönmelerini

sağlamıştır. Oyun sırasında çocuklar tarafından sorulan sorulara basit tekdüze cevaplar verilmiş, yukarıdaki durum dışında herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

Deney grubu ile yapılan bu uygulamalar devam ederken kontrol grubu her günkü sınıflarında kalmışlar ve kesme, yapıştırma gibi etkinlikler yanında inşa ve işlevsel oyunları içeren serbest oyun davranışlarında bulunmuşlardır.

2 aylık süre sonunda sontest için çocuklar tekrar görüşmeye alınmış ve önteste geçerli olan durumlar tekrar edilmiştir.

4.Dil Kazanımı ile İlgili Verilerin Elde Edilmesi ve Değerlendirilmesi

Eğitim başlangıcında ve sonunda olmak üzere öntest ve sontest değerlendirmeleri için hem deney hem de kontrol grubu çocuklarına ait konuşma kayıtları alınmıştır. Bu kayıtlarda tam olarak anlaşılabilir ve anlamlı olan sözcükler, kaydedildikleri gün yazılı hale dönüştürülmüştür.

Yazılı hale getirilen konuşma kayıtlarının incelenmesi üç açıdan yapılmıştır:

1-Ortalama Sözcük Uzunluğu

2-En Uzun Sözcükteki Biçimbirim Sayısı

3-En Uzun Sözcükteki Kelime Sayısı

4.1. Ortalama Sözcük Uzunluğu İle İlgili Verilerin Analizi

Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU), deneklerden alınan konuşma örneklerindeki biçimbirim sayısının konuşma örneklerindeki sözcük sayısına bölünmesidir. Sözcük,

tümceden farklı olarak bazen bir sözcük bazen birkaç sözcük bazense bir tümceden oluşan bir yapıdır. Tümceden farkı, tümcede en azından bir özne ve yüklem olması ve yazım kurallarına göre bitişinin nokta belirtilmesidir.

OSU için, yazılı halen getirilen, anlamlı ve tam olan ilk 100 sözcük alınmıştır. Daha sonra, Brown (1976) ve Ekmekçi (1987b) tarafından tanımlanan OSU ölçütlerine göre her bir çocuğun öntest ve sontestteki OSU değerleri bulunmuştur. Bulunan bu değerler deneklerin konuşma ölçümlerine alınan 100 sözcük sayısına bölünmüştür. Örneğin eğer bir çocuğun 100 sözcükteki biçimbirim sayısı 348 ise bu çocuğun OSU değeri aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$\text{Ortalama Sözcük Uzunluğu} = \frac{348}{100} = 3.48$$

Bu çocuğun OSU puanı yukarıdaki hesaplama göre 3.48'dir.

4.2. En Uzun Sözcükteki Biçimbirim ve Kelime Sayısı İle İlgili Verilerin Analizi

Deneklerin 100 sözcükteki biçimbirim sayıları hesaplanırken aynı zamanda en uzun sözcüklere ilişkin kayıtlarda ayrıca tutulmuştur. En uzun sözcükleri belirlendikten sonra, bu sözcüklerdeki biçimbirim ve kelime sayıları da bulunmuş, böylelikle deneklerin her üç değişkene ilişkin verileri elde edilmiştir.

5-Verilerin İstatistiksel Analizi

Bu araştırmada deneklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS Paket Programı kullanılmıştır.

Bu araştırmada, araştırma koşulları nedeniyle denek sayısı sınırlı tutulmuştur. Deneklerden elde edilen veriler sıralayıcı niteliktedir. Yani; deney ve kontrol grubu deneklerinin, verilen sembolik oyun eğitimi öncesi ve sonrasında Ortalama Sözcü Uzunluğu incelemelerine göre belirlenmiş bir puanı vardır. Bununla birlikte puanlar sıralayıcı nitelikte olmasına rağmen denek sayısı sınırlıdır. Hem deney hem de kontrol grubundaki denek sayısı 6'dır. Buna bağlı olarak deneklerin ölçme sonucunda elde edilen puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu araştırmada deney ve kontrol grubuna ait puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ve buna bağlı olarak da farkın anlamlı olup olmadığını istatistiksel olarak test etmek için *Mann Whitney U Testi* kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak ise $P<.01$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; Ortalama Sözce Uzunluğu, En Uzun Sözcedeki Biçimbirim ve Kelime Sayısı açısından deneklerden elde edilen verilerin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Bulguların sunulmasında, ilk olarak Ortalama Sözce Uzunluğu değişkeni açısından deney ve kontrol grubuna ait bulgular anlatılmıştır. İkinci olarak, deney ve kontrol grubunun en uzun sözcedeki biçimbirim sayılarına ve son olarak iki gruba ait en uzun sözcedeki kelime sayısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. Deney ve Kontrol Grubunun Ortalama Sözce Uzunluğu Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlarından ilki, deney ve kontrol gruplarının ortalama sözce uzunluğuna ilişkin öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı yönündedir. Bu amaç doğrultusunda her iki grubun OSU'ya ait öntest ve sontest değerleri ile ilgili bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

TABLO 3

DENEY VE KONTROL GRUBUNUN ORTALAMA SÖZCE UZUNLUĞU İLE İLGİLİ ÖNTEST VE SONTEST PUANLARININ ORTALAMA VE STANDART SAPMALARINI

Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Deney öntest	6	3.29	.23
Deney sontest	6	3.91	.11
Kontrol öntest	6	3.25	.25
Kontrol sontest	6	3.43	.21

Araştırmanın tüm örneklemini için analiz edilen ortalama sözce uzunluğu ile ilgili öntest ve sontest değerlerinin ortalama ve standart sapmaları Tablo 3’de verilmiştir. Bu tabloda görüldüğü gibi, deney grubunun sontest puanlarının ortalaması 3.91, kontrol grubununki ise 3.43’dir. İki ortalama arasındaki fark ise .48’dir.

Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

TABLO 4

DENEKLERİN ORTALAMA SÖZCE UZUNLUĞU PUANLARININ ANALİZ SONUÇLARI

Gruplar	U	P
Deney-Kontrol Öntest	13.0	.40
Deney-Kontrol Sontest	.000	.004*

*P<.01

Tablo 4’deki sonuçlara göre, öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığını belirlemeye yönelik olarak uygulanan Mann Whitney U Testinde öntest için U=13.0 P=.40, sontest için U=.000 P=.004 olarak bulunmuştur. Bu değerlere

göre deney ve kontrol grubunun ortalama sözcü uzunluğuna ilişkin öntest ve sontest puanlarının ortalaması arasındaki fark $P < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan sembolik oyun eğitiminin bu gruptaki deneklerin ortalama sözcü uzunluğu değerlerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

2. En Uzun Sözcüdeki Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular

Araştırmanın amaçlar kısmında belirtilen ikinci amaç, deney ve kontrol grubunun en uzun sözcüdeki biçimbirim sayıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı doğrudur. Bu amaçla ilgili olarak toplanan verilere ait ortalama ve standart sapmalar Tablo 5’de gösterilmiştir.

TABLO 5
DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ DENEKLERİN EN UZUN
SÖZCEDEKİ BİÇİMBİRİM SAYILARININ ORTALAMA VE STANDART
SAPMALARI

Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Deney öntest	6	9.17	.75
Deney sontest	6	20.5	9.57
Kontrol öntest	6	8.33	1.97
Kontrol sontest	6	13.00	6.99

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun en uzun sözcüdeki biçimbirim sayısının sontest ortalaması 20.5, kontrol grubunun aynı değişkene ait ortalama puanı ise 13.0’dır. İki ortalama arasındaki fark 7.5’dir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

TABLO 6

**DENEKLERİN EN UZUN SÖZCEDEKİ BİÇİMBİRİM SAYILARININ
ANALİZ SONUÇLARI**

Gruplar	U	P
Deney-Kontrol Öntest	9.00	.14
Deney-Kontrol Sontest	6.5	.065*

*P>.01

Tablo 6'daki sonuçlara göre, en uzun sözcedeki biçimbirim sayıları açısından deney ve kontrol grubunun puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda öntest için U=9.00 P=.14, sontest için U=6.5 P=.065 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer .05'den büyük olduğu için ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

1.4. En Uzun Sözcedeki Kelime Sayısı İle İlgili Bulgular:

Araştırmanın amaçlar kısmında belirtilen son amaç, deney ve kontrol gruplarının en uzun sözcedeki kelime sayıları açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı yönündedir. Bu amaçla deneklerin en uzun sözcedeki kelime sayıları ile ilgili ortalama ve standart sapmalar Tablo 8'de gösterilmiştir.

TABLO 7

DENEY VE KONTROL GRUBUNDAKİ DENEKLERİN EN UZUN SÖZCEDEKİ KELİME SAYILARININ ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Deney öntest	6	6.33	1.75
Sontest	6	9.0	2.68
Kontrol öntest	6	5.33	1.21
Sontest	6	10.00	5.66

Bu tabloya göre, deney grubunun en uzun sözcekteki kelime sayılarının sontest ortalaması 9.0, kontrol grubunun ise 10.0'dur. Deney ve kontrol grubunun en uzun sözcekteki kelime sayılarına ilişkin ortalamaları arasındaki fark 1.0'dir. Bu farkın anlamlılığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

TABLO 8

DENEY VE KONTROL GRUBUNUN EN UZUN SÖZCEDEKİ KELİME SAYILARININ ANALİZ SONUÇLARI

Gruplar	U	P
Deney-Kontrol Öntest	12.5	.36
Deney-Kontrol Sontest	15.5	.68*

P>.01

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun en uzun sözcekteki kelime sayılarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda öntest için U=12.5 ve P=.36,

son test için $U=15.5$ $P=.68$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer .05'den büyük olduğundan ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir. Analizlerde görüldüğü gibi sonuçlar deney grubunun aksine kontrol grubu lehine bir farklılığı göstermektedir. Kontrol grubu lehine bir artış söz konusu olsa da ortalamalar arası fark azdır ve bu, sembolik oyun eğitiminin bu değişken açısından deneklerde anlamlı bir değişikliğe yol açmadığını göstermektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen ve istatistiksel analizleri yapılan bulgularla ilgili tartışmalara yer verilmektedir.

Bulgularla ilgili tartışmalar yapılırken, araştırmanın amaçları kısmında belirtilen sıra izlenecektir. Böylelikle öncelikle deney ve kontrol grubunun OSU ile ilgili bulguları, ikinci olarak en uzun sözcedeki biçimbirim sayısı ile ilgili bulgular ve son olarak da en uzun sözcedeki kelime sayıları ile ilgili bulgular tartışılacaktır.

1.Deney ve Kontrol Grubunun Ortalama Sözce Uzunluğu İle İlgili Öntest ve Sontest Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırma başında varolan dil düzeylerini belirlemek için deneklerin tamamına ait konuşma kayıtları alınmış ve sonrasında bunlar OSU ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Bu analizin ardından deney grubundaki çocuklara sembolik oyun eğitimi verilmiş ve sonrasında tüm grubun tekrar dil analizleri yapılmıştır. Elde edilen bu verilere ait istatistiksel analiz sonunda, sembolik oyun eğitiminin deneklerin öntest ve sontest sonuçlarında $P<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur.

Sembolik bir gösterim olarak dil ancak çocuğun sembolleştirme becerisinin gelişmesi ile mümkün olabilir. Piaget (1962), sembolizmin, dilin bir sonucu değil aksine onun kaynağı olduğunu belirtmiştir. Çünkü sembolik fonksiyon, dile özgü kelime, cümle ve bunlara ilişkin dilbilgisi kurallarının ifade edilebilmesi için

önemlidir. Dil ve sembolik oyun arasındaki bu ilişki yapılan araştırmalarda da kanıtlanmıştır.

Casby ve Della Corte (1986) yaptıkları çalışmalarında sembolik oyun ve dil düzeyleri arasında anlamlı şekilde güçlü bir ilişki ($r = .84$) bulmuşlardır. Araştırmada, sembolik oyunun bu araştırma açısından da önemli olan birleşik dil düzeyleri ile olan ilişkisine de bakılmış ve iki değişken arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Sembolik oyun sırasındaki nesne-yerine koyma türü hareketler çocuğun olaylara, nesnelere ve kişilere ilişkin sözel değerlendirmeleri açısından da önemlidir. Bu yolla çocuk oyun içerisinde kazandığı ve geliştirdiği sembolleştirme becerisini dile de aktararak çevresi ile daha sistematik ve düzenli bir ilişki kurabilmektedir. Bir çalışmada Corrigan (1981) sembolik oyundaki bir çok nesne-yerine koyma davranışlarının cümlelerde kullanılan çok sayıda bileşenle ilgili olduğunu ve bunun da sembolik oyunla dil arasındaki ilişkiyi desteklediğini belirtmiştir.

Spencer (1996) sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiye yönelik 30 işiten ve işitmeyen çocukla yaptığı çalışmada işitme durumu ile sembolik oyun arasında herhangi bir ilişki bulamazken sembolik oyun ile ifade edici dil arasında $P < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Çocuklar hem ev hem de okul içerisinde ve günlük oyun saatlerinde zaten sembolik oyuna yer vermektedirler. Piaget'nin (1962) belirttiği gibi; sembolleştirme becerisinin çocuğun zaman ve mekanın ötesine geçmesini sağlaması ile birlikte çocuklar sosyal ya da fiziksel bağlamla ilgili kuralları denemek ya da test etmek için nesnelere, kişileri ya da olayları sembolik olarak yaratmakta veya kullanmaktadır. Bu yolla yeni beceriler edinmekte ya da varolanları geliştirmektedir. Levy ve

Taharally'nin (Levy ve ark. ,1992; Taharally, 1991) de belirttiği gibi çocuklara günlük oyun imkanları dışında ek olarak sağlanan sembolik oyun fırsatları onların dil edinimlerini pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir.

Dil kazanımı, ancak sosyal ve eğitsel çevreye ilişkin uygun uyaranların olduğu bir ortamda tam verimliliğe ulaşabilir. Bireylerde doğumdan itibaren düşüncelerini, gereksinmelerini, isteklerini, ümitlerini, düşlerini, sevinçlerini ve sorunlarını karşındakine bildirmeye yönelik genel bir eğilim vardır. Bu bildirim verimliliği de ancak eğitim ve bunun yanında öğrenim yaşantıları yoluyla olmaktadır. Çocuk sembolik oyun sırasında sadece varolan düşünce, gereksinim, istek, ümit, düş, sevinç ya da sorunlarını iletmekle kalmaz aynı zamanda diğerleri ile etkileşimi sırasında hem farklı bakış açıları kazanır hem de yeni dil becerilerini görüp tekrar ederek gelişme sağlar. Başaran'ın da (1982) belirttiği gibi, "Öğrenim yaşantıları elverişli bir ortam hazırlanmadıkça, öğrenmenin gerçekleştirilmesi olanaksızdır". Sonuç olarak, okulöncesi çocuklara sembolik oyun fırsatı sağlanması ve bunun uygun ortam, uygun nesnelere ve uygun şartlarda olması bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların da desteklediği gibi, dil ediniminde bu fırsatın sağlanmadığı gruplara nazaran önemli bir etkiye sahiptir.

2. Deney ve Kontrol Grubunun En Uzun Sözcedeki Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgularına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada, çalışmaya alınan deneklerin sadece OSU değerleri ile ilgili değerleri değil aynı zamanda bu değer ile ilgili daha ayrıntılı ve daha özel bir analiz yapma fırsatı vereceği için hem deney hem kontrol grubunun öntest ve sontestteki en uzun sözcedeki biçimbirim sayıları da analiz kapsamına alınmıştır. Ayrıca ortalama

değer; minimum ve maksimum değerler üzerinde yapılan işlemlerle elde edildiğinden ortalamalar en yüksek düzeylerde elde edilen performanslar hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle, en uzun sözcedeki biçimbirim sayıları da analiz kapsamına alınmıştır. Yapılan analizlerde deney grubunun en uzun sözcedeki biçimbirim sayılarına ilişkin ortalamaları fazla ve kontrol grubu ortalamasından 7.5 oranında fazla olmasına rağmen sonuç anlamlı çıkmamıştır.

Shore, O'Connell ve Bates (1984) 30 denekle sürdürdükleri çalışmalarında ortalama sözce uzunluğu ile ilgili olarak en uzun sözcedeki biçimbirim sayısı 28 aylık çocuklarda daha fazla bulunmuştur. OSU ile ilgili analiz yöntemini geliştiren Brown'da (1976), 3 çocukla yaptığı araştırmasında ortalama sözce uzunluğu ile birlikte en uzun sözcedeki biçimbirim sayısına da bakmıştır. Araştırma sonunda, hem ortalama sözce uzunluğu hem de en uzun sözcedeki biçimbirim sayısında ilerleme kaydetmiştir. Bununla birlikte Tüfekçioğlu (1989), farklı iki eğitim ortamındaki işitme engelli çocukların konuşma dillerini karşılaştırdığı çalışmasında çocukların en uzun sözcedeki biçimbirimlerine de bakmış ve OSU'daki artışa paralel olarak bu değişkende de artış gözlemiştir.

Ortalama Sözce Uzunluğu ve En Uzun Sözcedeki Biçimbirim Sayısı arasındaki paralelliğin bu çalışmada doğrulanmamış olması, denek sayısının azlığı, iki gruba ait ortalamaların büyük olmasına rağmen deneklerin en uzun sözce uzunluğuna ait puan dağılımlarının geniş olması ve standart sapmanın büyük olması deney ve kontrol grubu ortalamaları arasındaki farkın anlamlı çıkmasını engellemiştir.

1.4. Deney ve Kontrol Grubunun En Uzun Sözcdeki Kelime Sayılarına Ait Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmada analiz kapsamına alınan bir başka değişken, en uzun sözcdeki kelime sayısı ile ilgilidir. Yapılan analizde, deney ve kontrol grubunun en uzun sözcdeki kelime sayılarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

OSU'nun kullanıldığı değişik çalışmalarda (Yaşın, 1981; Ekmekçi, 1982a; Ekmekçi,1987b; Christie, 1980; Shore ve ark. ,1984; Klee ve Fitzgerald,1984) OSU ölçümleri yanında çocukların dillerine ilişkin niteliksel incelemeler yapmışlardır. Bu nitelikler, kelime özellikleri, cümle kuruluşu gibi özellikleri içermekteydi. Bu araştırma da ise deneklerin sözclerinde bulunan kelimelerin niteliksel özellikleri yerine niceliksel özellikleri üzerinde durulmuştur. Kelimeler tür veya özelliklerine göre sınıflanmaksızın, tür ya da özellikleri ne olursa olsun en uzun sözcdeki kelime sayısına eklenmiştir. OSU ve en uzun sözcdeki biçimbirim sayısına bağlı olarak analiz edilen bu değer açısından deney sonunda istatistiksel bir anlamlılık elde edilememiştir. Üstelik sembolik oyun eğitimi alan ve almayan grupların bu değişkene ilişkin ortalamaları arasındaki fark 1.0'dır. Elde edilen bu farkın kontrol grubu lehine olması, sembolik oyun eğitiminin dile ilişkin en uzun sözcdeki kelime sayısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını gösterebilir.

BÖLÜM 6

ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın problem, yöntem, bulgular ve yorumuna ilişkin bir özete ve araştırma sonucu ulaşılan yargı ile önerilere yer verilmiştir.

1. ÖZET

Bu araştırmada; sembolik oyun eğitiminin, okulöncesi dönemdeki 48-54 aylık çocuklarının dil kazanım düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı araştırılmıştır. Böylelikle, eğitim alan grupla almayan gruba ait sonuçların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Duyu-motor dönemin (0-2 yaş arası) sonlarında; çocuk, hem bir nesne gözünün önünde olmasa da onun fiziksel olarak var olmaya devam ettiğini yani nesnenin sürekliliği kavramını anlayabilmekte, hem de nesne, kişi ve olayları zihinsel olarak sembolleştirebilmektedir. Böylelikle kendi bedeni dışında diğeri ve nesnelere yönelik davranışlarda bulunabildiği gibi, nesne ya da hareketleri sembolik olarak temsil etmek için başka nesnelere kullanabilir ve bunlar arasında ilişki kurabilir hale gelmektedir. Bu sembolleştirmeler, dil kazanımı açısından da önemlidir. Hem sembolik oyun hem de dil; nesne, kişi ve olaylarla ilgili özel ve bir o kadar da genel sembollerin kullanıldığı iki alan olmaları dışında her ikisinin gelişimindeki özel evreler paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada, sembolik oyun ve dil arasındaki bu gelişimsel ve aynı zamanda da kuramsal ilişkiden hareketle 48-54 aylar arasındaki çocuklara verilen sembolik oyun

eğitimi sonrasında dil kazanım düzeylerinde ilerleme sağlanması birincil amaçtır. Bu birincil amaca bağlı olarak, aynı eğitim sonrasında çocukların konuşma kayıtlarından alınan ilk 100 s zcelerine ait Ortalama Sözce Uzunluğu değerlerinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Buna ek olarak, deney ve kontrol grubu deneklerinin konuşma kayıtlarından alınan bilgiler yardımıyla En Uzun S zcelerindeki Biçimbirim Sayıları ve yine En Uzun S zcelerindeki Kelime Sayıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek de amaçlanmıştır.

Eskişehir ilinde bulunan biri Milli Eğitim Bakanlığına diğerleri Türkiye Lokomotif Sanayi Anonim şirketi'ne bağlı iki anaokulunda yaşları 48-54 yaş arasında 12 çocukla çalışılmıştır. Denekler seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Daha sonra deney grubu olarak belirlenen gruba haftada 3 uygulama şeklinde 2 ay süren toplam 24 sembolik oyun uygulaması yapılmıştır. Uygulamalar, 25 dakika sürdürülmüştür. Oyun sırasında standart gerçekçi olmayan nesnelere her oyun durumundan önce çocuklara tanıtılmıştır. Bunun yanında her oyun durumunda farklı türden oyuncaklar çocukların kullanımlarına sunulularak çocuklarda oluşabilecek benzer oyuncaklardan sıkılma etkisi  nlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca oyun eğitimi sırasında denekler oynamak istedikleri sembolik oyun senaryoları konusunda serbest bırakılmalarına rağmen araştırmacı deneklerden bir öneri gelmeyebileceği olasılığına karşı çeşitli sembolik oyun fırsatı verebilecek kavramsal tanımlamalar da hazırlamıştır.

Eğitim  ncesi ve sonrasında çocukların, blok ve legoların bulunduğu oyun durumlarındaki ses kayıtları alınmıştır. Alınan ses kayıtları daha sonra Brown (1973)

tarafından geliştirilen Ortalama Sözce Uzunluğu ölçütlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Ortalama Sözce Uzunluğu, konuşma örneğindeki biçimbirim sayısının konuşma örneğindeki sözce sayısına bölünmesi sonucu elde edilen değerdir. Analiz sonrasında, elde edilen öntest ve sontest değerleri açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için SPSS Paket Programı yardımıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Analizler sonrasında, Ortalama Sözce Uzunluğu değişkeni deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Böylelikle okulöncesi dönemdeki çocuklarda, uygulanan sembolik oyun eğitiminin, bu eğitimi almayan çocuklara göre dil kazanım düzeylerinde ilerleme olacağı yargısına varılmıştır. Deney ve kontrol grubunun en uzun sözcedeki biçimbirim sayıları ile ilgili verilerin analizinde ise, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ortalamalar arası farkın büyük olmasına rağmen denek sayısının azlığının bu sonuçta etkili olduğuna inanılmaktadır. Son olarak, deney ve kontrol grubunun en uzun sözcedeki kelime sayılarına ilişkin analizde, yine iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deneklerin bu değişken açısından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark 1.0 idi ve farklılık kontrol grubu lehineydi. Bu sonuca göre, sembolik oyunun bu değişken üzerinde bir etkisinin olmadığına inanılmaktadır.

Bu araştırma, okulöncesi dönemdeki çocuklara günlük oyun saatleri dışında sağlanacak ek sembolik oyun fırsatlarının, onların varolan dil kazanım düzeylerinin geliştirilmesini sağlayacağını düşündürmektedir. Bu gelişim; okul veya aile ortamında çocuğun kendisini rahatça ifade edebileceği, sembolik oyun oynamasını

mümkün kılacak ortamların ve nesnelere sunulması yoluyla çocuğun birleşik ve daha karmaşık yapıda dilbilgisi kurallarını öğrenmesi ve kullanmasına neden olacaktır.

2. YARGI

Okulöncesi dönemdeki çocuklara günlük oyun davranışlarına ek olarak sağlanan sembolik oyun oynama fırsatı, onların dil kazanım düzeylerini olumlu yönde anlamlı ve önemli derecede geliştirebilmektedir.

3. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, Eskişehir ilindeki iki okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 4 yaş çocuklarına, günlük anaokulu etkinlikleri dışında verilen sembolik oyun eğitiminin onların dil kazanımında etkili olduğunu göstermiştir.

Ülkemizde tüm okulöncesi eğitim etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığının kontrolünde yürütülmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanacak etkinliklerin genel çerçevesini gösteren programlar da yine bu bakanlıkça hazırlanmakta ve bunların kurumlarca uygulanması istenmektedir. Bu bağlamda, bir program önerisi olarak anaokulları programında ünitelere veya dil çalışmalarına bağlı olarak sürdürülen oyun etkinliklerine ek olarak sembolik oyun da bunlardan ayrı olarak programa dahil edilmelidir.

Anaokullarında bulunan kimi oyuncaklar ya çocuklara hiç gösterilmemekte veya sınırlı düzeyde kullanma fırsatı verilmekte ya da bunlar çocuğun yaş ve gelişim

özelliklerine uygun olmamaktadır. Bu faktörler ise bu oyuncakların varlığını anlamsız kılmaktadır. Programlara ve planlara dahil edilecek olan sembolik oyun etkinlikleri sırasında çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun oyuncakların seçilmesi yanında oyuncakların tamamı aynı anda değil dönüşümlü olarak verilmelidir. Oyun etkinlikleri sırasında çocukların, gerçek kullanımları ve anlamları dışında oyuncakları sembolleştirme şekilleri eleştirilmek yerine desteklenmelidir. Bununla birlikte, sadece oyuncaklara ilişkin sembolleştirme şekilleri değil bu sembolleştirmelerin yer aldığı oyun senaryolarında da çeşitlilik sağlamaları konusunda anaokulu öğretmeni iyi bir gözlemci ve destekçi olmalıdır. Çocuklara bu konuda rehberlik etmelidir.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar sırasında burada görevli öğretmenlerin başta sembolik oyun olarak nitelendirilebilecek oyunlar olmak üzere çocukların tüm oyunlarında, oyunun kuralları ve oyuncakların kullanımı ile ilgili olarak çocuklara çok fazla uyarıda buldukları gözlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen ve sembolik oyunun dil kazanımı üzerindeki etkisine yönelik sonuçların anaokullarında gerçekleştirilebilmesi için, kendilerine ve çevrelerine zarar vermedikleri sürece öğretmenlerin çocukların oyunlarına ve bu oyunlardaki oyuncak seçimlerine çok fazla müdahale etmemeleri önerilmektedir. Bu çocukların oyun ortamlarında kendilerini rahatça ifade etmelerine ve böylelikle de gelişmelerine yardımcı olacaktır.

Uygulamaya ilişkin bu öneriler yanında, araştırma süreci içinde dikkati çekerek araştırılmasında yarar görülen, ancak araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle araştırılamayan bazı konu ve durumlarda bulunmaktadır.

Bu araştırmada, araştırma konusu ile birlikte veri toplama ve değerlendirme yönteminin zorluğu nedeniyle sınırlı düzeyde bir örneklem alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda denek sayısının daha fazla alınması araştırma değişkenleri hakkında daha fazla bilgi toplanması açısından yararlı olacaktır.

Bu araştırmada, deneklerin dil gelişimlerini değerlendirmek üzere sadece OSU ile birlikte en uzun sözcedeki biçimbirim ve kelime sayılarına bakılmıştır. Bu sonuçlar 4 yaş çocuklarının dil kazanım düzeyleri ile ilgili fikir vermesi yanında, Türkçe dilbilgisi yapılarının kazanımı konusundaki araştırma ve bulguların yetersizliği düşünüldüğünde, Türk çocuklarının dil kazanımı ile ilgili olarak her bir yaşta kullandıkları dilbilgisel yapı ve kurallara ilişkin normlara ulaşılması için bu alanda daha ayrıntılı incelemelerin yer aldığı daha büyük örneklemli ve daha uzun süreli çalışmalara gerek vardır.

SUMMARY

This study investigated the effect of stimulating symbolic play on the level of language of nursery children who were between 48 and 54 months. Subjects whose language were developing normally were 12 randomly selected two kindergartens in Eskişehir. The subjects was middle socioeconomic levels. Statistics that was determined by Ministry of Education was used because of determined children's socioeconomic levels.

The subjects were divided two groups as experimental and control by impartial. The children's language was recorded on audiotape during 25 minutes on the first day (pretest) and last day (posttest) of the experiment, while they played blocks and legos. Over a 30-day period children in experimental group were applied symbolic play education for 25 minutes 3 times each week with toys designed to stimulate symbolic play, while the control group engaged in coloring or cut and paste activities. Language was measured by comparing the average mean length of utterance, morphemes amount of longest utterance and word amount of longest utterance. Mann Whitney U Test was used to analyze differences between scores by experimental and control groups.

The gain scores of average mean length of utterance were significant ($P < .01$) but gain scores of morphemes amount of longest utterance and word amount of longest utterance were not significant ($P > .01$). The gain scores of morphemes amount of longest utterance were near to significance. Although difference between means was large, because of insufficient of subjects amount, results did not significant. It was concluded that providing opportunity for symbolic play to children not given this opportunity in school can have a positive effect on language in children of 48-54 months.

KAYNAKÇA

- Aksan, D., (1980), **Her Yönüyle Dil : Ana Çizgileriyle Dilbilim**, 2.Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E., (1982), **Eğitim Psikolojisi: Modern Psikolojik Temelleri**, Ankara.
- Başkan, Ö., (1988), **Bildirişim :İnsan Dili ve Ötesi**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Berylne, D. E., (1969), Laughter, humor and play. G. Lindzey ve E. Aranson (der.) içinde, **The Handbook of Social Psychology** Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bloom, L., (1991), **Language Development From Two to Three**, NY: Cambridge University Press.
- Bloom, L., Lahey, M., (1978), **Language Development and Language Disorders**, NY: John Wiley and Sons.
- Bolinger, D., Sears, D., (1981), **Aspects of Language**, NY: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Brown, R., (1973), "Development of the First Language in the Human Species", **American Psychologist**, February, s.97-106
- Brown, R., (1976), **A First Language: The Early Stages**, Great Britain: Penguin Books.
- Bruner, J. S., (1972), "The Nature and Uses of Immaturity", **American Psychologist**, C.27, s.687-708.
- Carroll, D., (1994), **Psychology of Language**, Pacific Grove, California Brooks/Cole Publishing Company.

- Casby, M. W., Della Corte, M., (1987), "Symbolic Play Performance and Language Development", **Journal of Psycholinguistics Research**, C.16, S.1,s.31-42.
- Chafel, J. A., (1991), "The Play of Children: Developmental Processes and Policy Implications", **Child and Youth Care Forum**, C.20, S.2, s.115-132, April.
- Chomsky, N., (1972), **Language and Mind**, San Diego,California: Harcourt Brace Javanovich.
- Christie, J., (1980), "Play for Cognitive Growth", **Elementary School Journal**, C.81, S.2, s.115-118.
- Clark, H., Clark, E., (1977), **Psychology and Language**, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Corrigan, R., (1981), "The Control of Animate and Inanimate Components in Pretend Play and Language", **Child Development**, C.53, s.1343-1353.
- Çelen, N., (1992), "4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekan Korunumu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi", Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, N., (1992), **Oyun Kitabı**, İstanbul: Esin Yayınevi.
- de Villiers, J., de Villiers, P., (1978), **Language Acquisition**, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Eckler, J., Weininger, O., (1988), "Play and Cognitive Development in Preschoolers: A Critical Review", **The Alberto Journal Educational Research**, C.34, S.2, s.179-193.
- Ege, P., Acarlar, F., Güteryüz, F., (1998), "Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi", **Türk Psikoloji Dergisi**, C.13, S.41, s.19-31.

- Ekmekçi, Ö., F., (1982a), "Language Development of a Turkish Child: A Speech Analysis in Terms of Length and Complexity" **Journal of Human Sciences**, C.1, S.1, s.103-112. Ekmekçi, Ö.,F., (1987b), "Dil Edinimi ve Gelişiminin Dilbilim Kurallarına Dayalı Olarak İncelenmesi", **Dilbilimin Dünyası Bugünü Yarını**, 1. Dilbilim Sempozyumu, 18-19 Haziran 1987, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Elder, J., Pederson, D., (1978), "Preschool Children's Use of Subjects in Symbolic Play", **Child Development**, C.49, s.500-504.
- Farver, M., Shin, Y., L., (1997), "Social Pretend Play in Korean and Anglo-American Preschoolers", **Child Development**, C.68, S.3, s.544-556.
- Fein, G., (1975), "A Transformational Analysis of Pretending", **Developmental Psychology**, C.11, S.3, s.291-296.
- Fein, G., (1981), "Pretend Play in Childhood: An Integrative Review", **Child Development**, C.52, s.1095-1118.
- Fink, R., (1976), "Imaginative Play's Role in Cognitive Development", **Psychological Reports**, C.39, s.895-906.
- Flanery, K., Watson, M., (1992), "Are Individual Differences in Fantasy Play Related to Peer Acceptance Levels ?", **The Journal of Genetic Psychology**, C.154, S.3, s.407-416.
- Flavell, J.H., (1985), **Cognitive Development**, NJ : Prentice-Hall International, Inc.
- Gander, M. J., Gardiner, H.W., (1993), **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Çev. Bekir Onur, Ankara: İmge Yayınevi.
- Golomb, C., Cornelius, C. B., (1977), "Symbolic Play and Its Cognitive Significance", **Developmental Psychology**, C.13, S. 3, s.246-252.

- Halliday, M.A.K., (1975), **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language**, London: Edward Arnold.
- Harris, M., Coltheart, M., (1986), **Language Processing in Children and Adults: An Introduction**, NY : Routledge & Kegan Pauls.
- Herron, R. E., Sutton-Smith, B., (1971), **Child's Play**, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- James, S. L., (1990), **Normal Language Acquisition**, Austin, Texas: pro-ed.
- Klee, T., Fitzgerald, M. D., (1985), "The Relation Between Grammatical Development and Mean Length of Utterance in Morphemes", **Journal Child Language**, C.12, s.251-269.
- Korkmaz, Z., (1992), **Grammer Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- La Voie, J., Cole, D., (1985), "Imaginative Play Related to Cognitive Development in 2 to 4 Years Old", **Developmental Psychology**, C.21, S.2.
- Levy, A. K., ve ark. (1992), "Sociadramatic Play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Students", **Early Childhood Research Quarterly**, C.7, S.2, s.245-262.
- McCune-Nicolish, L., (1981), "Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parelles With Language", **Child Development**, C.52, s.785-797.
- McCune-Nicolish, L., Fenson, L., (1984), "Methodological Issues in Studying Early Pretend Play", T. Yawkay ve A.Pellegrini (der.) içinde, **Childs Play** (s.81-103), Hillsdale: NS.

- McElroy, C. W., (1972), **Speech and Language Development of the Preschool Child**, Springfield, Illinois : Charles C Thomas.
- McNeill, D., (1972), **The Acquisition of Language**, NY: Harper & Row.
- Mitchell, E.D., Mason, B.S., (1937) , **The Theory of Play**, NY : A. S. Barnes and Company.
- Parten, M.B., (1932), "Social Participation Among Preschool Children", **Journal of Abnormal Social Psychology**, C.27, s.243-269.
- Piaget, j.,(1962), **Play, Dreams and Imitation in Childhood**, NY:W. Norton & Company Inc.
- Piaget, j., Inhelder, B.,(1969), **The Psychology of Child**, NY: Basic Books.
- Power, B. M., Hubbard, R. S., (1996) **Language Development: A Reader for Teachers**, NJ: Merrill, an İmpirint of Prentice Hall.
- Quay, L. C., Blaney, R. L., (1992), "Verbal Communication, Nonverbal Communication and Private Speech in Lower and Middle Socioeconomic Status Prescool Children", **The Journal of Genetic Psychology**, C.153, S.2, s.129-138.
- Quay, L. , Pinkett, K., (1986), "Ethnic and Social Class Comparisons of Preschoolers' Verbal and Nonverbal Communication in Object-Centered and Object-Free Play", **The Journal of Genetic Psychology**, C.147, S.3, s.427-429.
- Rubin, H.K., Fein, G., Vandenberg, B., (1983), "**Play**", P. H. Mussen (der.) içinde, **Handbook of Child Psychology**, s.755- 834.
- Rondal, J. ve diğlerleri, (1987), "Age-Relation, Reliability and Grammatical Validity of Measures of Utterance Length", **Journal Child Language**, C. 14, s.433-446.

- Schachter, F. F. ve ark., (1978), "Do Girls Talk Earlier?: Mean Length of Utterance in Toddlers", **Developmental Psychology**, C.14, S.4, s.388-392.
- Shore, C., O'Connell, B., Bates, E., (1984), "First Sentences in Language and Symbolic Play", **Developmental Psychology**, C.20, S.5, s.872-880.
- Skinner, B. F., (1957), **Verbal Behavior**, NY: Appleton.
- Slobin, D. I., (1979), **Psycholinguistics**, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Spencer, P. E., (1996), "The Association between Language and Symbolic Play at Two Years: Evidence from Deaf Toddlers" **Child Development**, C.67, s.867-876.
- Swee, A., (1994), "Relationship of Play and Language Patterns Among Singaporean Pre-School Children in Homes and Classrooms", **International Journal of Early Years Education**, C.2, S.2, s.61-91.
- Taharally, L. C., (1991), "Fantasy Play, Language and Cognitive Ability of Four-Year-Old Children in Guyana, South America" **Child Study Journal**, C.21, S.1, s.37-55.
- Tamis-Le Monda, C., Bornstein, M. H., (1994), "Specificity in Mother-Toddler Language-Play Relations Across the Second Year", **Developmental Psychology**, C.30, S.2, s.283-292.
- Tough, J., (1977), **The Development of Meaning**, NY: John Wiley and Sons.
- Turner, J.S., Helms, D.B., (1991), **Lifespan Development**, Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Tüfekçioğlu, Ü., (1989), Farklı İki Eğitim Ortamında Sözel İletişim Eğitimi Gören İğitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vygotsky, L., (1967), "Play and Its Role in the Mental Development of the Child", *Soviet Psychology*, C.5, s.6-18.

Yaşın, Z., (1981), Çocuk Dil Gelişiminde Öğüt Sorunu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: DTCF.



EKLER

Ekler

EK-2

**SEMBOLİK OYUN EĞİTİMİ SIRASINDA ÇOCUKLAR TARAFINDAN
KARARLAŞTIRILAN SEMBOLİK OYUN SENARYOLARINDAN BİR
ÖRNEK**

Doktorculuk Oyunu:

Bu oyunda deneklerden bir kısmı doktor olmak isterken bir kısmı hemşire olmak istediğini belirtti. Deneklerden sadece biri hasta olmak istedi. Deneklere araştırmacının bu oyundaki rolü sorulduğunda ise “hasta” olması gerektiğini fakat bunun yalancıkdan olacağını söylediler. Araştırmacı bu role ek olarak deneklere kendisinin hastalığı nedeniyle konuşamayan bir hasta olup olamayacağı sorduğunda denekler bunu kabul ettiler. Bu oyun sırasında, sınıf içerisinde araştırmacı tarafından çocuklara verilen bloklar, çeşitli renk ve uzunluktaki tahta çubuklar kullanıldı. Doktor olan çocuklardan birisi araştırmacının bir minderin üstüne yatması gerektiğini çünkü hasta olduğunu belirtti. Minderlerden bir yatak hazırlandı. Araştırmacı kolundan tutulup bu yatağa yatırıldı. Daha sonra aynı denek, eline aldığı dikdörtgen bir blokla önce hastanın ateşini ölçtü. Ateşin ölçülmesinden sonra bu sefer ilaç verilmesi gerektiğini söyleyerek hemşireyi çağırdı. Hemşire olan denek gelip ilaç verdi. Bu arada diğer denekler diğer hasta ile ilgileniyorlardı. Aynı davranışları ona da yapıyorlardı. Bununla birlikte birbirlerine zaman zaman “böyle hasta olunmaz” ya da “böyle doktor olunmaz” şeklinde uyarılar yapmakla birlikte bu karşılıklı uyarılar anlaktı ve araştırmacının uyarısına gerek kalmadan sonlandı. Doktor olan denekler sınıfta serbestçe dolaşp birbirleriyle konuştuktan sonra ellerine aldıkları tahta çubuklarla birlikte hastaların yanına geldiler. Daha sonra hastalığın iyileşmesi için

21. TATLIDİL Hüseyin,

Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz, Ankara, 1992.

22. HAIR Joseph F., ANDERSON Rolph E.,

Multivariate Data Analysis, New York, 1992, Macmillan Publishing Company.

23. KIROĞLU Gülay,

Faktör Analizi, M.S.Ü. Basılmamış Ders Notları, İstanbul, 1995.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ