



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN
YAYINLANMIŞ RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ DİL
OYUNLARI YÖNÜNDEN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

KÜBRA ERGÜDER

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İzmir
Temmuz, 2022

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN
YAYINLANMIŞ RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ DİL OYUNLARI
YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Kübra ERGÜDER

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nilay DEREÖBALI

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İzmir
Temmuz, 2022

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Erken Çocukluk Eğitimi Çağındaki Çocuklar İçin Yayınlanmış Resimli Öykü Kitaplarının Dil Oyunları Yönünden İncelenmesi*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversite başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Kübra ERGÜDER

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezi kapsamında yapmış olduğum bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması, yapılacak diğer çalışmalar için araştırmacılara yol gösterici bir başvuru kaynağı niteliğinde olması dileğiyle...

Tez çalışmam boyunca desteğini esirgemeyen, deneyimlerini her daim benimle paylaşan saygı duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Nilay Dereobalı'ya,

Tez jürimde bulunan ve bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Sibel Sönmez ve Doç. Dr. Bedriye Tuğba Karaaslan'a,

Yalnızca yüksek lisans süreci boyunca değil hayatımın her noktasında beni her daim yüreklendiren, her zaman arkamda olan en değerli varlığım sevgili annem Hatice Ergüder'e,

Hayatımın her anında 'iyi ki var' dediğim kız kardeşlerim Nursena Ergüder ve Vahide Ergüder'e,

Psikolojik, akademik her anlamda desteğini sunan, ne zaman düşsem ayağa kaldıran, bana olan inancını bir an olsun kaybetmeyen, azmiyle, çalışkanlığıyla kendine hayran bırakan, bu zorlu yolda beraber yürüdüğüm canım arkadaşım Esra Denizli'ye,

Sonsuz teşekkür ederim.

Kübra ERGÜDER

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Dil Gelişimi.....	6
2.1.1. İletişim ve Dil	6
2.1.2. Dilin Bileşenleri	8
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişiminin Desteklenmesi	14
2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi	14
2.2.2. Türkçe Dil yapısı ve Türkçede Dil Oyunları.....	16
2.2.3. Resimli Öykü Kitaplarının Dil Gelişimindeki Yeri ve Önemi.....	18
2.3. Dil Oyunları	21
2.3.1. Dil Oyunları Tanımı	21
2.3.2. Dil Oyunlarının İçeriği	23
2.3.3. Dil Oyunlarının Türleri	24
2.3.4. Dil Oyunlarının Gelişimsel Seyri	25
2.3.5. Sosyal Ortamda Dil Oyunları	31
2.3.6. Dil Oyunları ve Çocuk Kitapları	32

2.4. İlgili Araştırmalar.....	34
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Örneklem Seçimi- Çalışma Dokümanı	40
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.4. Veri Toplama Süreci	45
3.5. Verilerin Analizi.....	45
3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik	46
BÖLÜM IV	48
BULGULAR.....	48
4.1. Kitap Başlığında Dil Oyunlarına Yer Verme Durumuna Ait Bulgular.....	48
4.2. Kitap Metninde Geçen Dil Oyunu Türlerine Ait Bulgular	49
4.3. Kitap Metninde Dil Oyunlarına Yer Verme Sıklığına Ait Bulgular	49
4.3.1. Fonolojik Oyuna İlişkin Bulgular.....	50
4.3.2. Morfolojik Oyuna İlişkin Bulgular.....	52
4.3.3. Sentaktik Oyuna İlişkin Bulgular	53
4.3.4. Semantik Oyuna İlişkin Bulgular	54
4.3.5. Pragmatik Oyuna İlişkin Bulgular.....	56
4.4. Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Vermiş Yazarların Dil Anlayışlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	57
4.5. Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Vermiş Yazarların Kitabın Dilini Oluştururken Öncelikli Amacı ve Odak Noktasına Ait Bulgular	58
4.6. Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Vermiş Yazarların Resimli Öykü Kitaplarının Dilini Oluştururken Dikkat Ettiği Önemli Noktalara Ait Bulgular.....	59
BÖLÜM V.....	62
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	62
5.1. Tartışma.....	62
5.2. Sonuç.....	71
5.3. Öneriler	73
5.3.1. Araştırmacılara Öneriler.....	74
5.3.2. Çocuk Yazın Alanında Çalışanlara Öneriler	75

5.3.3. Öğretmen ve Ailelere Öneriler	75
KAYNAKÇA	77
BÖLÜM VI	90
EKLER.....	90
EK 1. KİTAP İNCELEME FORMU	90
EK 2. METİN İNCELEME FORMU	91
EK 3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	98
EK 4. ETİK KURUL İZİN FORMU	100



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Belirli Konuşma Seslerinin Tipik Ortaya Çıkış Sırası.....	9
Tablo 2. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Yayınevine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Yayın Yılına Göre Dağılımı	43
Tablo 4. Yazarların Demografik Bilgileri	44
Tablo 5. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Başlığında Dil Oyunlarına Yer Verme Durumu	48
Tablo 6. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Dil Oyunlarının Türlerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Verme Sıklığı..	50
Tablo 8. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Fonolojik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı	50
Tablo 9. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Morfolojik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı	52
Tablo 10. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Sentaktik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı	53
Tablo 11. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Semantik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı	54
Tablo 12. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Pragmatik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı	56
Tablo 13. Yazarların Dil Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	57
Tablo 14. Yazarların Kitabın Dilini Oluştururken Öncelikli Amacı ve Odak Noktasına İlişkin Görüşleri	58
Tablo 15. Yazarların Kitabın Dilini Oluştururken Dikkat Ettikleri Önemli Noktalara İlişkin Görüşleri	59

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Berko (1958)'nin Morfoloji Deneyi..... 12



KISALTMALAR LİSTESİ

ASHA: American Speech- Language- Hearing Association/ Amerikan Konuşma- Dil ve İşitme Derneği

NCA: National Communication Association/ Ulusal İletişim Birliği

TDK: Türk Dil Kurumu



ÖZET

Bu çalışma, Türkçe yayınlanmış resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunlarını; dil oyunlarının türleri bakımından dağılımını, sıklığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların dil anlayışlarının, kitabın dilini oluştururken öncelikli amacının ve odak noktasının ve kitapların dilini oluştururken dikkat ettiği önemli noktaların neler olduğunun incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 1987- 2022 yılları arası yayınlanmış, dil oyunu içerikli 50 adet resimli öykü kitabı oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak, Corbett ve Prelock (2006)'un çalışmaları ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen, İngilizce ve Türkçeye hâkim bir dilbilimci ve dil gelişimi alanında yetkin bununla birlikte İngilizceye hâkim bir uzman tarafından değerlendirilen 'Dil Oyunu Kategorileri/ Metin İnceleme Formu' kullanılmıştır. Bu form, resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunlarını fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve pragmatik olmak üzere beş açıdan değerlendirmeye fırsat veren 21 unsurdan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, incelenen resimli öykü kitaplarında en çok morfolojik oyuna yer verildiği, bunu sırasıyla fonolojik oyun, semantik oyun, sentaktik oyun ve pragmatik oyunun takip ettiği görülmüştür. Buna ek olarak, kitaplarında dil oyunlarına yer veren üç yazarla görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yazarlara yöneltilmiş ve yazarlardan yanıtları alınarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yazarların dil oyunları türleri arasında morfolojik oyun kullanımına dikkat ettiklerini belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dil gelişimi, Dil oyunları, Erken çocukluk, Resimli öykü kitapları.

ABSTRACT

In this study, language plays in picture story books published in Turkish; It aims to examine the distribution and frequency of language play in terms of types. In addition, it aims to examine the language understanding of the authors who have included language play in their books, the primary purpose and focus of the book while creating the language, and the important points that they pay attention to while creating the language of the books. The study group of the research consists of 50 picture story books with language play content published between 1987-2022. In the study, 'Language Play Categories/Text Analysis Form', which was developed by the researcher in the light of the studies of Corbett and Prelock (2006) and evaluated by a linguist who is fluent in English and Turkish, and an expert in the field of language development, as well as English, was used as a data collection tool in the study. This form consists of 21 criteries that allow evaluating the language play in picture story books from five aspects: phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic. As a result of the research, it was seen that the most morphological play was included in the picture story books examined, followed by phonological play, semantic play, syntactic play and pragmatic play, respectively. In addition, interviews were conducted with three authors who included language play in their books. The questions in the semi-structured interview form prepared by the researcher were directed to the authors and the data were collected by taking the answers from the authors. As a result of the research, it was seen that the authors stated that they paid attention to the use of morphological play among the types of language play.

Keywords: Early childhood, Language development, Language play, Picture books.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk çağı sözlü dil becerilerinin gelişimi, okuma ve matematik başarısı dolayısıyla da okuldaki akademik başarı yönünden kritik bir dönemdir. Bununla birlikte, sözlü dil becerilerinin gelişimi, çocukların başkalarıyla iletişimi ve etkileşimlerini başka bir deyişle sosyal- duygusal gelişimlerini etkilemektedir (Wasik ve Jacobi-Vessels, 2017).

Sözlü dil, erken çocukluk dönemindeki çocukların okuma becerisinin temel yapı taşı oluşturur (Fernald, Marchman ve Weisleder, 2012). Okuma becerisi, sözcükleri tanıma yeteneği, sözcüklerin kodunu çözme ve okuduğunu anlama gibi birçok karmaşık süreci kapsamaktadır. İyi gelişmiş dil becerisine sahip olan çocuklar, sesleri çıkarabilir, sözcüklerin anlamını öğrenebilir ve kodunu çözebilir (Wasik ve Jacobi-Vessels, 2017). Bununla birlikte, çocuklar konuşma dilinin sözcüklerden, sözcüklerin ses ve hecelerden oluştuğunu anlar, kendilerine anlatılan herhangi bir anlatıyı dinleyebilir ve anlatılan durum ya da olay hakkında sohbet edebilirler. Sözlü dil becerisi gelişmemiş çocuklar ise kendini ifade etme, sözlü dil ve yazılı dil arasındaki bağlantıyı çözme ve okuryazarlık için gerekli olan fonolojik farkındalık becerilerinde problem yaşarlar. Yine, kafiye yapma, heceleme, sesleri tanıma becerilerinde de normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla zorluk yaşarlar (Altınkaynak, 2019).

Sözlü dilin gelişimi, bir çocuğun dinleme, konuşma, okuma ve yazma dahil olmak üzere okuryazarlık gelişimi açısından da kritik öneme sahiptir (Kirkland ve Patterson, 2005). Okuryazarlık becerilerinin gelişimi, okuma yazmayı öğrenme sürecinden çok önce başlamaktadır. Erken yaşlardan itibaren başlayan okuryazarlık becerilerinin gelişimi, diğer bir deyişle erken okuryazarlık becerileri, çocukların okula başladıklarında okuma yazma sürecini kolaylaştırmada, okuma yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmede ve okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir rol oynar. Bireyin yaşamında kritik bir dönem olan erken çocukluk yıllarında sağlanan okuma yazmaya ilişkin nitelikli çalışmalar, çocukların erken okuryazarlık

becerilerini destekleyerek iyi bir okur yazar olmalarını sağlar (Altınkaynak, 2019). Sözlü dilin çocukların gelişimindeki önemi göz önüne alındığında, çocuklara dil gelişimlerini destekleyecek fırsatlar sunmak önem taşımaktadır.

Çocukların gelişiminde bu becerilerin önemi düşünüldüğünde dil oyunları, erken çocukluk döneminden itibaren erken okuryazarlık gelişimine katkı sağlaması ve dilsel farkındalığı geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Crystal, 1996; Ely, 1994; Varga, 2000). Literatürde bu konuyu destekleyen bazı görüşler mevcuttur. Cazden (1974), okuma yazmanın üst dilsel bir beceri olduğunu ve dil oyunları da üst dil bilincine doğrudan katkı sağladığından dil oyunlarının, sonraki okuryazarlık ile ilişkili olabileceği üzerine vurgu yapmıştır. Jakobson (1960) da dil oyununu, oyun ve öğrenme arasında bir köprü görevi gören üst dil ile yakından ilişkili olduğunu savunmuştur. Üst dil, yalnızca dil öğretiminin değil aynı zamanda kelime oyunları ve bilmecelerin de kurucu bir özelliğidir (aktaran Deviyanti, 2013). Crystal (1996) da bu görüşe benzer olarak dil oyununun ileri yıllardaki okuryazarlık ile ilişkili olabileceğini savunmuştur. Yine, Bryant, MacLean ve Bradley (1990), tekerlemelerin erken farkındalığının sonraki okuryazarlık becerilerini ön görebileceğini, okuma ve heceleme yetenekleri ile bağlantılı olabileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, Dowker (1989) da kafiye üretebilmenin erken okuryazarlığa yardımcı olabilecek bir fonolojik farkındalık düzeyine işaret edebileceğini vurgulamıştır. Pellegrini (1981) ise yaptığı çalışmaların sonuçlarına dayanarak, dil oyunlarının küçük çocukların dilsel farkındalığını ve iletişimsel yeterliliğini geliştirmesinden dolayı herhangi bir erken çocukluk müfredatında olması gerektiğini savunmuştur. Bu görüşlere dayanarak dil oyunlarının daha sonraki okuryazarlık becerisi ile ilişkili olduğu açıktır.

Dil oyunları, dil becerileri ve okuryazarlık gelişimine katkıda bulunmasının yanı sıra karmaşık düşünce becerilerinin gelişimine bununla birlikte sosyal katılım açısından iş birliği ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine katkı sağlar (Cekaite, 2018; Ely, 1994; Varga, 2000). Yapılan bir araştırma, dil oyunlarının çocuk oyunlarında tekrar tekrar kullanıldığını göstermiştir (Ervin- Tripp, 1981). Başka bir örnek, Broner ve Tarone (2001) tarafından İspanyolca eğitim veren iki dilli bir okulda çocukların akranları ile birlikte dil oyunlarının incelendiği çalışmadır. Bu çalışmada, çocukların anlamsız formlar, aliterasyonlar, eğlenceli kafiyeler, yüksek perdeden sesler

kullanarak akranlarıyla etkileşimleri gözlemlenmiştir. Yine, Ely ve McCabe (1994) yapmış oldukları çalışmada, dil oyununun çocukların sınıf söylemlerinin büyük bir kısmını oluşturduğunu bulmuştur. Dil oyunları sosyal bir düzenin parçası olmakla beraber işbirlikçi dil yaratıcılığı, sıradan aktiviteleri eğlenceli, heyecan verici bir hale dönüştürmekte bu da öğrenme atmosferine ve yaratıcılığın teşvik edilmesine katkıda bulunmaktadır (Cekaite, 2018). Bu tür dil oyunları çocukların, kendi fikirlerini paylaşması, öğretmenini ya da başka bir sesi taklit veya manipüle etmesi açısından da rahat bir ortam sunar (Ahn ve So- Yeon 2016). Bununla birlikte, yeni edindikleri dile yeni yapıların ve özelliklerin katılmasını sağlar. Örneğin, çocuk şarkılarında dil genellikle melodik, kafiyeli ve ritmik bir şekildedir. Kafiye, melodi ve ritim etkileşim yoğunluğunu artırır ve çeşitli dil yapılarının kazanımını daha etkili hale getirir. Buna ek olarak, kafiye ve melodiler dil öğrenimine yardımcı olmak için anımsatıcı yardımcılar olarak da işlev görür (Bebout, 2017). Dil oyunu ve sözlü mizah üretebilmek, akademik ve sosyal ilişkiyle de olumlu bir şekilde bağlantılı olduğundan önemli bir sosyal ve dilbilimsel beceridir (Ely, 1994).

Tartışıldığı üzere 'dil oyunu', eğlence, hayal gücü, dil öğrenimi ve gerçekliğin doğrulanması amacıyla seslerin, kelimelerin, sözdiziminin, anlamın ve hatta pragmatiklerin manipülasyonudur (Corbett ve Prelock, 2006). Başka bir ifadeyle, dil oyunları yaratıcı, uyumsuz, beklenmedik konuşmaları ve eylemleri içeren ve şaka yapma, metafor yapma, saçma şiirler oluşturma ve sesleri tekrarlama gibi çeşitli davranışları kapsayan sosyal bir aktivitedir (Cekaite, 2018; Varga, 2000). Dil oyunları, erken çocukluk dönemindeki çocukların öncelikli olarak okuryazarlığı ve dilsel farkındalığı geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra sosyal gelişim açısından kritik öneme sahiptir. Sosyal beceriler açısından iletişim becerilerinin, iş birliğinin, arkadaşlık ilişkilerinin, grup dayanışmasının gelişimine katkı sağlar. Dil oyunları doğası gereği komiktir bu da çocukların dil ile deneyler yaparak gerçeklik bilgisini doğrulamasını sağlar. Bunun yanı sıra, çocukların çevresinde neşe ve mizah yaratır ve onların fikirlerini dile getirme açısından da rahat bir ortam sunar. Bu tür sebeplerden dolayı erken dönemlerden itibaren çocukların dil oyunlarından yararlanması, dil ve sosyal gelişimi desteklemenin bir yolu olarak dil oyunları kullanımını pekiştirmeleri sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, erken çocukluk döneminde kullanılan dil oyunları deneyimleriyle hazırlanmış, eğlenceye yer veren

resimli öykü kitaplarının okunması gerek çocuğun ilgisini çekmesi gerek okuryazarlığa teşvik etmesi gerekse dilbilimsel farkındalığı geliştirmesi açısından önem teşkil etmektedir.

Bu kapsamda literatür incelendiğinde erken çocukluk eğitiminde dil oyunlarının önemine yönelik Türkiye’de herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Dil oyunlarının dil gelişiminde önemli bir bileşen olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma bu konuda yapılacak sonraki çalışmalar için bir başvuru kaynağı niteliğinde olacaktır. Bu sebeple yapılacak çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve gelecekteki araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen ve ebeveynlere dil oyunu ve eğlence içerikli resimli öykü kitaplarının seçimine yönelik farkındalık kazandırabileceği ve erken çocukluk çağına yönelik resimli öykü kitabı yazan yazarlara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuma, kişinin kendini geliştirmesi, davranışlarının şekillenmesi ve dünya görüşü edinmesini sağlayan bir eylemdir ve bu eylemin sürekli hale gelmesi okuma alışkanlığını oluşturmaktadır. Okuma alışkanlığı, erken çocukluk döneminde kazanılan bir davranıştır. Erken çocukluk yılları, okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve sosyal gelişim açısından kritik bir dönem olduğundan çocuklar resimli öykü kitapları aracılığıyla okuma alışkanlığı kazanmanın ilk adımlarını bu dönemde atarlar. Kitaplara olan bağlılık da yine bu dönemde kurulmaktadır. Okul öncesi dönemde kitaplarla kurulan bu ilişki, çocukların kitapları ve okumayı sevmesini sağlar. Bu durum çocukların ileri yaşlardaki okuryazarlık becerilerinin gelişimi için de temel oluşturur (Deretarla Gül, 2017). Yaşamın ilk aylarından itibaren çocuklara yönelik konuşmada dil oyununa yapılan vurgu göz önüne alındığında, dil oyunlarının çocukların dil gelişiminde önemli bir unsur olduğu ve okuma, dil öğretimi gibi alanlarda kritik bir rol oynadığı görülmektedir (Crystal, 1996). Dil oyunları, okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamasının yanında sosyal gelişimi desteklemesi açısından da önemlidir. Literatür incelendiğinde, yurtdışında dil oyunları ile ilgili çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, erken çocukluk çağındaki çocuklar için Türkçe yayınlanmış resimli öykü kitaplarının içerisinde kullanılan dil oyunlarının incelenmesi ve betimlenmesidir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi ‘Erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanmış resimli öykü kitaplarında yer verilen dil oyunları ve türleri nelerdir?’ şeklindedir.

1.4. Alt Problemler

1. Kitap başlığı dil oyunları içermekte midir?
2. Kitap metninde geçen dil oyunları türleri nelerdir?
3. Kitap metninde dil oyunlarına hangi sıklıkla yer verilmiştir?
4. Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların dil anlayışı nasıldır?
5. Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların öncelikli amacı ve odak noktası nelerdir?
6. Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların kitabın dilini oluştururken dikkat ettikleri önemli noktalar nelerdir?

1.5. Sayıtlar

1. Resimli öykü kitabı yazarlarının kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlayacakları varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunu oluşturan resimli öykü kitabı yazarlarının dil oyunlarına ilişkin görüşlerinin genel algıyı yansıtacağı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Örneklem olarak incelenen resimli öykü kitaplarıyla
2. Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş resimli öykü kitabı yazarlarıyla
3. Alınan güvenilirlik ve geçerlik önlemleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil: Duygu ve düşünceleri ifade etmeye yarayan bir anlatım aracı (Türk Dil Kurumu, 2018).

Dil Oyunu: Çocukların bir eğlence kaynağı olarak dilin biçimleri ve işlevleri açısından manipüle edilmesi (Deviyanti, 2013).

Resimli Öykü Kitabı: Erken çocukluk dönemi çocukları için hazırlanmış az kelime içeren, büyük ve renkli resimlerden oluşan öykü kitabı (Nodelman, 1996).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında literatürde yer alan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Dil Gelişimi

2.1.1. İletişim ve Dil

İletişim, bireylerin günlük deneyimlerinin bir parçası olarak, birbirleri ile bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirdikleri tüm davranış ve ifade biçimleri olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak, kişiler arasında bilgiyi iletme amacıyla kullanılan, konuşma ve dili de içine alan sözlü v sözsüz girdileri kapsamaktadır (Gökdağ ve Sarı, 2021).

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğü iletişimi, duygu, düşünce veya bilgilerin çeşitli yollarla başka bireylere aktarılması, haberleşme, bildirişim olarak tanımlarken; Amerikan Konuşma- Dil ve İşitme Derneği (ASHA), bir bireyin başka bir bireye arzu, ihtiyaç, bilgi, algı veya duyguları ile ilgili bilgi verip aldığı herhangi bir eylem olarak tanımlamaktadır (ASHA, 2018). Ulusal İletişim Birliği (NCA, 2002) ise iletişimi, bireylerin kültür, kanal, medya aracılığıyla mesajları kullanarak anlamlar oluşturma süreci olarak tanımlamıştır.

Birçok araştırmacı iletişim kavramını farklı şekillerde ifade etmiştir. Zıllıoğlu'na (2007) göre iletişim, simgeler aracılığı ile farklı yer ve zamanlarda meydana gelen duygu ve düşüncelerin iletilmesi ve paylaşılmasıdır. Dökmen (2004) iletişimi “*bilgiyi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci*” olarak tanımlarken; Demirel (1999) ise bireyler, toplumlar ve kümeler arasında söz, yazı, jest, görüntü vb. simgeler aracılığı ile duygu, düşünce ve isteklerin karşılıklı olarak aktarılmasına olanak sağlayan bir etkileşim süreci şeklinde tanımlamıştır.

İletişim, bireylerin anlam oluşturmak için semboller aracılığı ile etkileşime girdikleri bütünsel bir süreçtir (Wood, 2009). Bu sürecin içerisinde iletilmek istenen bir mesaj, bir gönderici, mesajın gönderileceği bir yol, mesajı iletecek bir araç ve bir alıcı bulunmalıdır (Topbaş, 2006). Dil, bu yönden diğer kişilerle iletişim kurmayı sağlayan bir araç rolündedir. Kişilerin fikir ve düşüncelerini iletme, paylaşma yöntemi ve mesaj alıp gönderme aracı olarak işlev gören dil, bireyler tarafından paylaşılan ve sosyal etkileşimler yoluyla edinilen ortak bir kod olarak da ifade edilmektedir. Ortak bir kod ve iletişim aracı olarak ifade edilen dil, karmaşık bir

sistemdir. Çocuklar oldukça karmaşık bir sistem olan dili, doğrudan bir öğretim olmadan da öğrenebilir, sesleri tanıyabilir ve ayırt edebilir (Gökdağ ve Sarı, 2021). Nesne ve eylemleri adlandırma, beş-altı kelime cümle kullanma, konuşmayı başlatma ve sürdürme, zengin kelime hazinesine sahip olma ve temel dilbilgisi kurallarına hâkim olma çocukların dil becerilerini kolay bir şekilde kazandığının ve geliştirdiğinin bir göstergesidir (ASHA, 2019).

Yaşamın ilk yıllarında bebekler kelime üretmeden önce jestleri kullanmaya başlar (Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer ve Iverson, 2007). Bu sebeple dilin karmaşık yapısını açıklanmadan önce jestlerin işleyişine bakılmalıdır (Tomasello, 2008). Jestler, iletişim kurma amacı ile gözle görülebilen parmaklar, eller, kollar, yüz ve vücut hareketleri ile sergilenen davranışlardır (Bates, Camaioni ve Volterra, 1975; Rowe, Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2008). Bebeklerin ilk iletişim araçlarından biri olan jestler, onların sonraki dil ve bilişsel becerilerinin erken göstergelerini oluşturmaktadır (Kuhn, Willoughby, Wilbourn Vernon-Feagans ve Blair, 2014). Ebeveynlerin bebekleri ile oynadıkları ‘Cee-ee’, ‘Bay- bay de!’, tekerlemeli el çırpma gibi jest oyunları, bebekleri sosyal iletişime teşvik etmektedir (Dunst, Raab ve Trivette, 2012). Bebeklerin ilk sosyal iletişimi, ortak dikkat başlatma, bakış değiştirme, duygulanımı paylaşma ve başkalarının hareketlerini düzenleyerek iletişim kurma gibi davranışları içermektedir. 9 ay civarı ortak dikkat ile başlayan bu gelişimsel sırayı jest kullanımı, dikkat takibi, taklit ve son olarak dili kullanma izlemektedir. 10-11 aylarda bebekler, genellikle bir şey istemek, bir şeyde ısrar etmek veya birini selamlamak amacıyla sesler ve jestlerle iletişim kurarlar (Adlof, 2019; Levine, Strother-Garcia, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2016; Lieberman ve Lohmander, 2014; Reilly vd., 2006). Dokuz ila 12 aylık dönem ise iletişim ve dil becerilerinin ortaya çıkması açısından kritik bir dönemdir (Hanika ve Boyer, 2019; Tomasello ve Carpenter, 2007). 12. aydan önce bebeklerin önce jestler ve seslerle iletişim kurdukları, 18. ayda iletişim kurmak için kelimeleri ve kelime kombinasyonlarını kullandıkları, yaklaşık 24. aya kadar olan dönemde ise ses, jest ve kelimeleri bir arada kullandıkları görülmüştür (Wetherby, 1988). 24-60 aylık dönemde ise çocuklar yetişkinlerin kullandığı düzeyde kurallı dilbilgisi yapıları oluşturmaya başlar ve bu dönemden itibaren sözcük dağarcığı sürekli olarak artar (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014; Tetik, 2015). Bununla birlikte, beş yaşından

ergenliğe kadar olan dönemde çocuk kendi dilinin kurallarının ve ses örüntülerinin farkına varır (Bee ve Boyd, 2009).

Her ne kadar dil gelişim sürecinde kişiden kişiye farklılıklar olsa da erken çocukluk dönemindeki birçok çocuk, dört- beş yaşına kadar dilin yapısını ve ilkelerini kendi doğal ortamında öğrenebilir (Gökdağ ve Sarı, 2021; McLeod ve McKinnon, 2007; McLeod, Harrison, McAllister ve McCormack, 2013). Genel olarak incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişiminin dört temel özelliğinin olduğu görülmektedir: Birincisi, bu dönemde çocuklar konuşma seslerinin neredeyse tamamını öğrenirler ve dil daha akıcı hale gelir. Buna ek olarak, telaffuz ve tonlamalarda ilerleme görülür. Bu, dilin fonoloji/ ses bilimi ile ilgili olan bileşenidir. İkincisi, bu dönem çocukları çok sayıda kelime kullanırlar ve bu kelimelerin anlamları ile ilgili bilgi sahibidirler. Dilin bu gibi özellikleri semantik/ anlam bilimi olarak tanımlanır. Üçüncüsü, bu dönemde cümleler karmaşık ve daha uzun hale gelir. Çocuklar kendilerini ifade ederken türemiş kelimeler ve cümleler kullanırlar. Bu, dil gelişimi bileşeni, söz dizimi/ sentaks olarak adlandırılır. Dördüncü ve son temel özellik ise, bu dönem çocuklarının dil kullanım amacının sosyal işleri tamamlamak ve diğerlerini etkilemek için olmasıdır. Dilin bu bileşeni ise kullanım bilimi/ pragmatik olarak tanımlanır (Trawick- Smith, 2016).

2.1.2. Dilin Bileşenleri

Dilin bileşenlerini ses bilimi (fonoloji), biçim bilimi (morfoloji), sözdizimi bilimi (sentaks), anlam bilimi (semantik) ve kullanım bilimi (pragmatik) oluşturmaktadır.

2.1.2.1. Ses Bilimi (Fonoloji)

Fonoloji/ ses bilimi, konuşma seslerini, akıcılığı, telaffuzu ve entonasyonu içeren dil bölümü olarak ifade edilebilir (Trawick- Smith, 2016). Başka bir deyişle, dilin seslerinin fizik özellikle de akustik açıdan özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili alanıdır (Aksan, 2007). Ses öğrenimi, dil öğrenmenin başında gelir. Çocukların kelimeleri ve cümleleri edinebilmesi için öncelikle sesleri öğrenmeleri gerekmektedir (Hoff, Core ve Bridges, 2008; Gathercole ve Baddeley, 1989). Ses öğrenimi her ne kadar erken yaşlardan itibaren edinilmeye başlasa da okul öncesi dönem çocukları dilin tüm seslerini tam olarak edinmemiştir. Ayrıca bu dönem çocuklarının tonlama ve akıcılığı yeterince gelişmemiştir. Erken çocukluk dönemindeki birçok çocuk

konuşma seslerini çıkarmak için çaba gösterir ve fonoloji bu dönemde aşamalı bir şekilde gelişir. Yalnızca bir sesin çıkarılması konuşmaya yardımcı artikülasyonların (akciğer, ses telleri, dudak, dişler, damak, ön dil, arka dil) iş birliği içinde çalışmasına bağlıdır (Trawick- Smith, 2016). Bu nedenle çocukların tüm bunları bir sıra içerisinde bağlaması ve birleştirmesi gerekmektedir. Çocukların tüm bu işlemleri yapabilmesi, bir dizi karmaşık kuralı öğrendiklerini düşündürmektedir (Beckman ve Edwards, 2000). Fakat çocuklar bu kuralın farkında değildir ve bu kuralın ne olduğunu söyleyemezler. Çocuklar ancak kelimeleri duydukça ve öğrendikçe seslerin nasıl çıkarıldığı kuralını öğrenmiş olurlar. Anadillerindeki tüm bu fonolojik kuralları çocuklar en geç beş yaşına kadar öğrenebilirler (Trawick- Smith, 2016).

Çocukların fonolojik gelişimi ile ilgili bilgi edinmek amacıyla hangi sesleri kaç yaşında edindiklerini bilmek önem taşımaktadır. Bu bilgi gelişim tabloları şeklinde gösterilmektedir, fonolojik gelişimi belirlemek için Tablo 1’de örnek tablo gösterilmiştir.

Tablo 1. Belirli Konuşma Seslerinin Tipik Ortaya Çıkış Sırası

Edinme Yaşı	Sözcük Başı	Sözcük Ortası	Sözcük Sonu
2 yaş	m, p, b, t, y	N, t,d	m, n, p, t, k, v, y
3 yaş	d, k, g, f, v, s, n, c, ç, ş, h	m, p, b, k, g, f, v, z, ç, c, ş, y	s, ç, ş, l
4 yaş	Z	s,l	f, r
5 yaş	L	H	z, h
6 yaş	R	R	

Tablo 1’de 2-6 yaş arası çocukların fonolojik gelişimi gösterilmektedir (Özcan ve Özcan, 2014).

Çocuklar doğdukları andan itibaren kendi ana dillerindeki bazı sesleri diğer dillerdeki seslerin uzunluğu/ kısalığı yönünden ayırt edebilir (Mehler vd., 1988). Dört aylık bebeklerin, yetişkinlerin onlara yönlendirdiği bebek dilini tercih etmeleri, beş aylık bebeklerin kendi isimlerini duymayı tercih etmeleri ve altı aylık bebeklerin farklı akustik sesleri (örneğin, kadın ve erkek) aynı fonolojik kategori içine alabilmeleri ve vurgulu/vurgusuz sesleri ayırt edebilmeleri ses bilimi/fonoloji ile ilgilidir (Fernald ve Kuhl, 1987; Karzon, 1985; Kuhl, 1983; Mandel, Jusczyk ve Pisoni, 1995). Yine, on- on dört aylık bebeklerin çeşitli vurgu ve tonlama kalıplarını üretebilmesi, on iki- on dört aylık dönem bebeklerinin ilk kelimelerini üretmelerinin yanı sıra yüksek/ alçak perde seslerini çıkarabilmesi, on dört aylık dönem

bebeklerinin benzer fonolojiye sahip kelimeleri ayırt edememesi ancak on sekiz-yirmi aylık dönem bebeklerinin benzer fonolojiye sahip kelimeleri ayırt edebilmesi dilin fonoloji bileşeniyle ilgilidir (Werker, Fennell, Corcoran ve Stager, 2002). Bunun yanı sıra bebeklerin yanlış telaffuz edilen kelimeleri tespit edebilmesi fakat bu kelimelerin tespitinin tanıdık kelimelere oranla daha zayıf olması, bebeklerin tanıdık kelimeleri fonetik açıdan daha iyi tanıdıklarını göstermektedir (Swingle ve Aslin, 2000).

İki- altı yaş arası dönem, çocukların fonolojik farkındalığının ilk belirtilerinin olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklar, kafiyeler, kelime oyunları, aliterasyonla ilgilenirler (Hoff vd., 2008). Üç yaşındaki çocuklar çoğu sessiz harfleri ve tüm sesli harfleri telaffuz edebilmektedir (Santrock, 2017). Bu yaştaki çocukların çoğu basit ünlü- ünsüz heceleri bileşenlerine ayırabilmektedir. Yine bu dönemde tekerlemeler önem kazanmaktadır. Tekerlemeler, çocukların sonraki fonolojik farkındalığı, okuma ve heceleme yeteneği ile yakından ilişkilidir (Bryant, Bradley, Maclean ve Crossland, 1989; Treiman, 1985). Fonolojik farkındalık, okulun ilk yıllarına kadar devam eden bir süreçtir. Çocuklar okula başladıklarında ise fonem farkındalığı gelişmektedir. Bunun sebebi, okumayı öğrenmenin kelimeleri daha küçük bileşenlere nasıl ayıracağını konusunda görsel bir yardım sağlamasından kaynaklanmaktadır (Hoff vd., 2008). Çocukların tekerleme ve şarkı söylemek, şiirler okumak ve okul öncesi eğitim kurumlarında seslerle oynamak gibi etkinliklerin onların fonolojik farkındalığını geliştirdiği ve daha sonraki yıllarda okuma becerilerini yükselttiği bulunmuştur (McIntosh, Crosbie, Holm, Dodd ve Thomas, 2007).

2.1.2.2. Biçim Bilimi (Morfoloji)

Dilin anlam taşıyan veya dilbilimsel işlevi olan en küçük birimleri biçimbirim şeklinde tanımlanmaktadır. Örneğin, tren sözcüğü birden fazla sesbirimden oluşurken, yalnızca tek bir biçim birimden oluşmaktadır. Çünkü ‘tren’ sözcüğünü oluşturan bileşenlerden hiçbiri anlamlı değildir. Yine başka bir örnek, ‘kasa’ sözcüğü iki heceden oluşsa dahi (ka-sa) tek başlarına herhangi bir anlam ifade edemedikleri için bu kelime, tek bir biçim birimden oluşmuştur. Ancak ‘ilkyaz’ sözcüğü iki hece ve iki biçim birimden oluşmaktadır (ilk ve yaz). Sözcüğün anlamına katkıda bulunan ‘-dı’ ve ‘-lar’ gibi son ekler de biçim birimdir. Dolayısıyla ‘trenler’ sözcüğü iki biçim birimden (tren ve -ler) oluşmaktadır (Goldstein, 2013). Başka bir örnek, araban

sözcüğündeki ‘n’ sesi belirli bir görevi yerine getiren (2.tekil kişiye ait olduğunu gösterir) bir biçim birimdir. Boyamak ile boyanmak arasındaki ayrımı sağlayan ‘n’ sesi iki ayrı görev görmektedir: Dönüştürme anlatır, Eylemin edilgenliğini anlatır. 3. Tekil kişi olan o’yu çoğul yaparken -lar ekine ek olarak kullandığımız ‘n’ sesi (onlar) ise diğer örneklerden farklı bir görevde olup yalnızca sesle ilişkilidir (Aksan, 2007).

Banguoğlu (1974) morfemi, “... *gramer kelimelerinde ilişki değişiklikleri ve kökenlerde anlam değişiklikleri yapan unsurlar (ekler)*” olarak tanımlamaktadır. Morfemler veya morfolojik farkındalık, henüz okul öncesi yıllarda gelişmeye başlar ve çocuklar zamanla kelimelerin bazı morfolojik yapılarını çözümlenmeye bu dönemde başlar. Buna ek olarak, çevrelerindeki nesnelerin isimlerinin iki farklı parçadan oluşabileceğini de kavrayabilirler. Örneğin, tuz-tuzluk, göz- gözlük gibi (Berko, 1958; Carlisle, 2003; Memiş, 2019). Çocuklar iki kelimelik ifadeleri kullanmaya başladıklarında biçim bilgisi kurallarını da oluşturmaya başlar. İsimlerin çoğul hallerini ve iyelik hallerini kullanabilirler (örneğin, köpekler, köpeğin gibi). Bununla birlikte, zaman eklerini kelime sonlarına koyabilirler (-mış, -dı gibi) ve edatları kullanabilirler (-zaman, ile gibi). Çocuklar bu kuralları oluştururken bazı kuralları genelleylebilir. Örneğin, çoğul ekini genelleyip ‘kitaplar’ yerine ‘iki kitaplar’ diyebilirler (Santrock, 2017). Berko’nun (1958) çocukların biçim bilgisi kurallarını incelemek amacıyla yaptığı morfoloji deneyi buna örnek olarak gösterilebilir. Deneyde okul öncesi ve ilkokul birinci sınıfa giden çocuklara Şekil 1.’deki gibi kartlar gösterilmiş ve karttaki kelimeler sesli bir şekilde okunmuştur. Sonrasında çocuklardan eksik kalan kelimeleri tamamlaması istenmiştir. Tamamen uydurma bir kelime olan ‘vug’ kelimesini çocukların kelimenin fonetiğine uygun bir şekilde çoğul yapabildikleri tespit edilmiştir (‘vugler’ yerine ‘vuglar’ demişlerdir). Sonuç olarak, çocukların daha önce hiç duymadıkları kelimeleri doğru bir şekilde kullanmış olmaları, çoğul hale getirebilmeleri ve zamana göre değiştirebilmeleri onların biçim bilgisine sahip olduklarını göstermektedir (Santrock, 2017).



Şekil 1. Berko (1958)'nin Morfoloji Deneyi

2.1.2.3. Sözdizimi (Sentaks)

Sözdizimi/ sentaks, cümle oluşturmak için kelimelerin dizimi ile ilgili kuralları anlatmak için kullanılan dilin bileşenidir. Genel olarak, dilin kelime dizilimi, kalıpların kullanımı, cümlelerin oluşturulması, cümlenin uzunluğu, karmaşıklığı ve çekim eklerini içerir (Trawick- Smith, 2016). Okul öncesi dönemde çocuklar kelimelerin nasıl sıralandığı hakkında karmaşık kurallarla ilgili yavaş yavaş artan bir beceri sergiler (Santrock, 2017). Birçok psikodilbilimci çocukların beş yaşına kadar yetişkinlerin sentakslarını edinebildiğini düşünmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların cümleleri bebeklik dönemine oranla daha uzun ve karmaşık olmaya başlar. Bebeklik dönemindeki kısa ve telgrafik konuşma yerini tüm cümleye bırakır. Örneğin, iki yaşındaki bir çocuk 'Kutu aç.' derken beş yaşındaki bir çocuk 'Ben kutuyu açtım.' diyebilir. Çocuklar cümlenin özne, nesne, yüklem gibi öğelerini kullanabilmektedir. Bunun yanı sıra cümlelerine, kelimelerin anlamlı küçük parçaları olan morfemleri de ekleyebilir (Trawick- Smith, 2016). Morfemler, '-dı' ve '-lar' gibi ekleri ya da anlam taşıyan kelime parçalarını kapsar (Goldstein, 2013; Trawick- Smith, 2016).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar olumsuz, soru ve birleşik cümleleri oluşturabilecek kuralları kazandıklarından dolayı ifadeleri daha uzun hale gelir (Trawick- Smith, 2016). İki ve beş yaş çocuğunun cümleleri aşağıdaki gibidir:

- 2 yaş: Dede yok?
- 5 yaş: Dedem nereye gitti?
- 2 yaş: Vurmak yok.
- 5 yaş: Bana vurma.
- 2 yaş: Ayıcık gitti? Aşağı uçtu.
- 5 yaş: Ayıcık yok çünkü ben onu aşağı attım ve ayıcık çatının üzerine düştü.

Örnekler incelendiğinde, beş yaşındaki çocukların cümlelerinin iki yaşındaki çocukların cümlelerine göre daha karmaşık olduğu görülmektedir.

2.1.2.4. Anlam Bilimi (Semantik)

Dilin kelimelerin anlamları ile ilgili bileşeni anlam bilimi/ semantik olarak adlandırılmaktadır. Her ne kadar fonoloji/ sesbilim dilin dış yönüyle ilgilense de anlambilim dilin düşünce yanıyla ilgilenmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların kelimelerin anlamına ilişkin bilgileri hızlı bir şekilde gelişir. Buna ek olarak, kelime hazinesinde gözle görülür derecede artış vardır (Aksan, 2007; Santrock, 2017; Trawick- Smith, 2016). Kelime edinimi ile ilgili yapılan bir araştırma, çocukların iki yaşında 200 kadar olan kelime hazinesinin altı yaşında 10.000 kelimeye kadar ulaştığı sonucuna ulaşmıştır (McMurray, 2007). Başka bir araştırma ise 18 ay ile altı yaş arası çocukların her saat başı bir kelime edinebildiğini ifade etmiştir (Gelman ve Kalish, 2006). Kelime edinimi, çocukların kendi tecrübelerinden veya anne baba, akran gibi yakın çevrelerinden aldıkları sosyal ipuçları yardımıyla anlamlarını oluşturdukları bir süreçtir (Akhtar, Carpenter ve Tomasello, 1996; Yu, Ballard ve Aslin, 2005). Erken çocukluk döneminde çocuklar bazı kelimelerin anlamlarını her ne kadar kolay öğrense de ilişki bildiren kelimeler, akrabalık terimleri, zıtlıklar gibi bazı kelimeleri öğrenmek onlar için zorlayıcı olabilmektedir. Bu dönemde özellikle *aşırı genelleme hatası* yaygın olarak görülür. Aşırı genelleme hatası, çocuğun bir kelimeyi birden fazla şeyi ifade etmek için kullanması anlamına gelmektedir. Örneğin, bisiklet sözcüğü, sürülebilen tüm taşıtlar (vagonlu oyuncaklar, iki üç tekerlekli bisikletler, oyuncak mobilet) için kullanılabilir. Ancak daha sonrasında yavaş yavaş bu kelimeler arasındaki farklılıkları anlayarak ayırtırlar ve kelimelerin anlamlarını düzenlemeye başlarlar (Trawick- Smith, 2016). Çocuklar yalnızca isimleri değil aynı zamanda fiilleri de genelleştirirler (Brooks, Tomasello, Dodson ve Lewis, 1999). Örneğin, ‘Onu kayboldum’ veya ‘Onu ağladın’ gibi. Yine bu dönemde *aşırı kısıtlama hatası* görülür. Aşırı kısıtlama hatası, çocuğun bir kelimeyi yalnızca bir şey için kullanması anlamına gelmektedir (Trawick- Smith, 2016). Çocuğun gömlek kelimesini yalnızca kendi gömleği için kullanması buna örnek olarak gösterilebilir. Tüm bu örnekler, çocukların kelimelerin anlamlarını oluştururken meydana gelen süreçleri yansıtmaktadır.

2.1.2.5. Kullanım Bilimi (Pragmatik)

Dilin sosyal kuralları olarak ifade edilen ve konuşma sesleri, kelime ve cümlelerin kullanılmasını içeren dil bileşeni, kullanım bilimi/ pragmatik olarak tanımlanır (Santrock, 2017).

İyi bir iletişim kurmak için dili yalnızca konuşmak yeterli değildir. Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve düşüncelerini ifade etmek için sesleri, sözcükleri ve cümleleri etkili bir biçimde kullanmaları gereklidir. Her durum veya her olay farklı sosyal kurallar içerir. Bu sebeple çocukların her durumda veya her olayda farklı bir iletişim tarzını benimsemeleri gerekmektedir. Örneğin, dört yaşındaki bir çocuk kendisinden küçük bir çocukla kısa cümleler kurarak konuşabilirken yetişkinlerle daha kibar ve resmi bir şekilde konuşabilirler. Başka bir örnek, altı yaşındaki bir çocuğun sohbeti iki yaşındaki bir çocuğun sohbetine göre oldukça gelişmiştir (Trawick- Smith, 2016; Shatz ve Gelman, 1973; Santrock, 2017). Pragmatiklerdeki bu gelişme, çocukların dil gelişiminin önemli bir göstergesidir (Santrock, 2017). Çocukların isteklerini uygun kelimelerle, uygun vurgu ve tonlamalarla ifade edebilmeleri ve çevresindeki insanları bu yolla ikna edebilmeleri dilin gücünü keşfettiklerinin bir kanıtıdır (Trawick- Smith, 2016). Çocuklar ayrıca iletişim sürecinde kibar davranmayı ve toplumun kültürel kurallarını öğrenip farklı şartlardaki konuşmalara uyum sağlama eğilimi gösterirler. Buna ek olarak, dil konusunda artan becerileri ve başkalarının bakış açısını alabilme yetisi sayesinde de daha yetkin dinleyici/ anlatıcı haline gelirler (Santrock, 2017).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişiminin Desteklenmesi

2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi

Dil gelişimi süreci, bebeğin ilk sözcüğünü söylemeden önce başlamakta ve bu evre dil öncesi evre olarak tanımlanmaktadır. Bebekler henüz bir ya da iki aylıkken seslere dikkat eder, sesler arasındaki farkı algılar. Bununla birlikte, gülme ve *agulama*- uuuu gibi tekrarlanan sesler çıkarır. Birkaç ay sonra heceleri ve sözcükleri net bir şekilde ayırt eder, tonlama ve vurgulara dikkat eder. Bunun yanı sıra seslerle oynayarak, el sallayarak ve işaret ederek iletişim kurmaya devam ederler.

*Cıvılda*ma olarak anılan dönemde (altı- yedi ay), ünsüz harf sesleri ortaya çıkar. Dadadada, mamamama ve babababa gibi ilk *cıvılda*ma sesleri bu dönemde görülür. Bu *cıvılda*ma seslerinin git gide bebeklerin işittiği tonlama örüntüsüne

büründüğü gelişim bilimciler tarafından gözlemlenmiştir (Bee ve Boyd, 2009). Bu dönemi bebeğin sanki anlamlı sözcükler çıkarıyormuş gibi görüldüğü *jargon* dönemi (sekiz-dokuz ay) takip eder.

İlk anlamlı sözcük üretimi ise 12-18 aylık dönemde görülür. Bu dönemde çocuklar tek kelimeyle isteklerini ifade etmeyi öğrenirler. Örneğin, çocuğun ‘baba’ dediğinde aslında babasını aradığı anlaşılabilir. Ayrıca, çocukların ifade ettiklerinden çok daha fazlasını anlayabildikleri görülür.

18-24 aylık dönemde, birçok çocuk iki sözcüğü cümleler halinde bir araya getirmeyi başarır. Bu dönemde cümleler genellikle iki kelimedenden oluşmasına rağmen çocuklar nesnelere ve eylemler arasındaki ilişkileri ifade etmede oldukça başarılıdır.

İki-üç yaş arası olan dönemde ise, çocuklar üç-dört kelimelik cümleler kurmaya ve kelimelerin doğru telaffuzunu geliştirmeye başlarlar. Bu dönemde çevresindeki insanlar, çocuğun söylediklerinin dörtte üçünü anlayabilmektedir. Bu dönem çocukları kafiye yaparak, şarkılar söyleyerek dil ile oynarlar.

Üç-beş yaşlarında, dil gelişimi daha uzun ve daha karmaşık cümlelerle kendini gösterir. Bu dönemde çocuklar çeşitli konularda sohbet etmek ister ve kelime hazineleri hızla büyümeye devam eder. Bu da çocukların temel dilbilgisi kurallarını anladığını göstermektedir. Buna ek olarak, ‘çünkü’, ‘eğer’, ‘öyleyse’ gibi kelimeler içeren cümleler kurabilirler.

Beş-sekiz yaş arası döneme gelindiğinde ise, çocuklar çok daha fazla kelime öğrenebilir ve dildeki seslerin birlikte nasıl çalıştığını kavrayabilir. Bu da çocukların, kelimeleri farklı şekillerde bir araya getirerek farklı türde cümleler kurmasına olanak tanır. Sekiz yaş civarı ise tam anlamıyla yetişkinlere benzer konuşmalar yapabildikleri görülmektedir (Hayes, 2016; Levickis, Reilly, Girolametto, Ukoumunne ve Wake, 2014; Reilly vd., 2006; Reilly vd., 2010; Rowe ve Zuckerman, 2016; Snow, 2021; Snowling ve Hulme, 2021; Trawick- Smith, 2016). Kelime öğreniminin yanı sıra okul öncesi dönemdeki çocuklar morfolojik ve sözdizimsel olarak cümle oluşturma ve çoğul ekleri, zamanları, koşul bildiren cümleleri tanımlama yeteneği geliştirirler. Bununla birlikte, iki fikri tek bir cümlede birleştirebilir diğer bir deyişle bağlaçları kullanabilirler. Örneğin, ‘*Dışarısı sıcak olduğu için yüzmeye gidiyorum.*’

Genel olarak incelendiğinde dil edinimi, 12-18 aylar arasında ilk sözcüklerle başlayarak çocuğun okula başlamasıyla birlikte anadilinin biçim, içerik ve kullanımını edinmiş bir şekilde tamamlanmaktadır (Toker, 2011).

Erken çocukluk döneminde çocuğun dil gelişimini teşvik etmenin en önemli yolu onunla ilgisini çekebilecek şeyler hakkında sohbet etmektir. Çocuklar jestlerle iletişim kurmaya başladığında çocuğun iletişim kurma girişimine destek olunabilir. Örneğin, çocuğun bir oyuncacı işaret ettiğinde ona *'Bunu alabilir miyim?'* dediği farz edilerek yanıtlanabilir veya *'Bloğu istiyor musun?'* denilerek konuşmaya teşvik edilebilir (Levickis vd., 2014). Beş-yedi aylarda bir çocuk için ise, 'aiee', 'boo' gibi farklı perde ve seslerle oynamak ve Sekiz-dokuz ay civarı jargon olarak adlandırılan dönemde sesleri normal konuşmaya benzeyen ritim ve tonlarla bir araya getirmek dil gelişimini teşvik edebilmektedir (Levine vd., 2016). Kelimeleri kullanmaya başlayan bir çocuk için ise, çocuğun söylediklerini tekrar ederek söyledikleri geliştirilebilir. Örneğin, çocuk 'Elma' dediğinde, 'Kırmızı elma ister misiniz?' diye karşılık verilebilir. Çocuklar cümle kurmaya başladıklarında ise, cümleleri genişletmeleri için teşvik edilebilir. Örneğin, çocuk *'Alışverişe gidiyorum'* dediğinde *'Alışverişte neler yaptın?'* denilebilir (Levickis vd., 2014). Bunların yanı sıra çocukla kitap okumak onların farklı biçimlerde kullanılan sözcükler duymasına olanak sağlayacaktır. Çocuğun yaşantısıyla kitaplar arasında bağ kurmak ve kitabın resimleri hakkında sohbet etmek de çocukların dil gelişimini destekler (Trawick- Smith, 2016). Yine okul öncesi yıllarda çocukların kafiyeye ve şarkıya maruz kalmaları, erken fonolojik farkındalığın -kelimelerdeki sesleri işitsel olarak ayırt etmeleri, kafiyeli olan ve olmayan, başlayan ve biten kelimeleri belirleme yeteneğinin- temelini oluşturur (Kilpatrick, 2015). Bunlar okuryazarlığı geliştirmek için önemli kavramlardır (Snow, 2021). Yapılan araştırmalar erken dönemden itibaren sözlü dilin üniter bir yapıda olduğunu ve okuryazarlık için temel oluşturduğunu göstermektedir (Bornstein, Hahn, Putnick ve Suwalsky, 2014; Lervag, Hulme ve Melby-Lervåg, 2018; Tomblin ve Zhang, 2006).

2.2.2. Türkçe Dil yapısı ve Türkçede Dil Oyunları

Çok eskiden beri dünyada konuşulan diller genel olarak biçim (morfoloji) ve kaynak (akrabalık ilişkileri) açısından incelenmiştir. Biçim ya da yapı bakımından dilleri öbeklerine ayıran bugünkü sınıflamanın temelini atan kişi ünlü Alman

dilbilimcisi Scheleicher'dir. Scheleicher, Hint- Avrupa ailesindeki dilleri dallara ayırmış ve morfolojik sınıflama adı verilen bir şema oluşturmuştur. Bu şema, dünya dillerini üç bölüme ayırır:

1. Yalınlayan diller (Tek heceli diller)
2. Bitiştiren diller (Eklemeli, bağlaştıran diller)
3. Bükümleyen diller (Çekimli diller)

Türkçe, bu dil bölümleri arasında bitiştiren/ bağlantılı diller bölümünde yer almaktadır. Bağlantılı diller, 'başka biçimbirimlerin (morfemlerin) ve sözcüklerin birbirine bağlanması' olarak tanımlanır. Bu dillerde, sabit bir köke çeşitli görevlerde olan (işteşlik, olumsuzluk, zaman eki gibi) ekler getirilir ve ek yerleri belli olmadan sıkıca birbirlerine bağlanır. Örneğin, birbirinden farklı görevlerdeki gez-(eylem) ve baş- (ad) kökü morfem eklenmesi sonucu birçok kavramdan bahsedebilmektedir: Gez-dir-il-e-bil-me-si ve baş-la-t-tır-dık-tan (sonra) (Aksan, 2007).

Ancak Türkçede ön ekleme yapılmaz bu nedenle Türkçe sondan eklemeli bir dil olarak ifade edilir (Korkmaz, 2003). Türkçenin bağlantılı bir dil olması, eklerin çeşitli olmasına, farklı eklerin çeşitli görevler yüklenerek yeni sözcükler oluşturmasına ve Türkçeye yeni anlatım olanakları sağlamasına sebep olmuştur (Aksan, 2007). Türkçenin bir diğer yapı özelliği, dildeki bütün gelişme ve değişimlerin kök ek birleşmesine dayanmış olmasıdır. Kök ve eklerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelerek yeni kelimeler meydana getirmesi dilin söz varlığını oluşturmuştur. Kelimeler arasındaki kalıcı ya da geçici anlam bağlantıları değişik ekler aracılığıyla sağlandığı için dildeki işleyiş dilin şekil yapısı ile gerçekleştirilebilir. Şekil bilgisi, dilin türetme, birleştirme gibi farklı dil olayları ile cümle, anlam ve köken bilgilerine uzanan temel dayanağı niteliğindedir ve dilin bel kemiğini oluşturmaktadır (Korkmaz, 2003).

Kaynak/ köken (akrabalık ilişkisi) açısından incelendiğinde ise dünyadaki dillerin sınıflandırılması dillerin ses yapısı (phonologie), biçim yapıları (morphologie), söz dizimi (syntax) ve köken bilgisi (etymologie) bakımından benzerlik gösterdiği özelliklere dayanmaktadır (Aksan, 2007; Korkmaz, 2003). Türkçe, dünyadaki dil aileleri arasından Ural- Altay dilleri grubunun Altay kolunda yer almaktadır. Bu dillerde sözcüklerin iki ünsüzle başladığı görülmemektedir. Biçim açısından ise, bu dillerin ortak özelliği, bağlantılı oluşlarıdır. Çekim ve sözcük

türetme, son ek ile sağlanmaktadır. Bununla birlikte, diller arasında aynı kökten kaynaklanmış ortak ekler bulunmaktadır. Yine, bu dil grubunda yer alan dillerde cinsiyet olmadığından dolayı sözcükler biçimsel açıdan herhangi bir değişikliğe uğramamıştır. Sayı sıfatlarından sonra gelen adlar ise çoğul değil, tekil olarak kullanılır (beş armut, yedi çiçek vs.). Sözdizimi açısından incelendiğinde, özne başta, yüklem ise sonda yer almaktadır. Altay dillerinin en önemli ortak özelliklerinden biri de ünlü uyumudur. Bu dil grubunda ses bilgisel açıdan ünlü uyumu bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, k, g, l gibi ünsüzler, ünlülerin yanında kalın ve ince sıradan boğumlanma özellikleri taşır. Ayrıca Altay dillerinin hiçbirinde kelime başında r, l ve n fonemleri bulunmamaktadır. Türkçede buna ek olarak f fonemi bulunmaz (Aksan, 2007; Korkmaz, 2003).

Söz varlığı açısından incelendiğinde, Türkçede dil oyunları, tekerlemeler, bilmeceler, deyimler, atasözleri bunlara ek olarak ninniler, şarkılar, şiirler, ses oyunları, yansıma sözcükler şeklinde görülür. Bununla birlikte, dil oyunları çeşitli kelimelere eklenen son ek aracılığıyla, kafiye ile, kelimelerin dönüştürülmesi, birleştirilmesi ve anlamsız kelime oluşturulması ile yapılabilir. Atasözleri, toplumun ortak değeri olmakla birlikte, her milletin benimsediği, anonim, kısa öğütler içeren sözlerdir (TDK, 2019; Uz ve Özcan, 2020). Deyimler, bir kavram, bir duygu veya durumu ifade etmek amacıyla birçok sözcüğün birlikte kullanıldığı ve nadiren de olsa bir sözcüğün yan anlamıyla kullanıldığı söze denir (Aksan 2009). Deyimlerde söz dizimi vardır. Bu nedenle deyimlerde bulunan sözcüklerin hiçbir zaman yeri değiştirilemez ve yerine aynı anlama gelen -eş anlamlı- sözcükler kullanılamaz. Bilmeceler, herhangi bir kavramın ismi verilmeksizin ipuçları yardımıyla anlatılması ve bu kavramın ne olduğunun bulunmaya çalışılmasıdır. Tekerlemeler daha çok çocuklara hitap eden kelime oyunları, ses tekrarları, kafiye veya ses benzerlikleri olmakla birlikte şiir düzeniyle kurulmuş herhangi bir anlam ifade etmeyen sözcüklerin sıralanmasıyla oluşan öbeklerdir (Uz ve Özcan, 2020).

2.2.3. Resimli Öykü Kitaplarının Dil Gelişimindeki Yeri ve Önemi

Resimli kitaplar “0-6 yaş arası çocukların gelişimine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak için büyük resimli ve az yazılı hazırlanmış kitaplar” olarak tanımlanmaktadır (Uzuner-Yurt, 2012). Çocukların kitapla tanışması önce yalnızca resimle olurken sonrasında resim- sözcük, resim- cümle, resim- cümleler,

resim- öykü, az resim- çok metin ve resimsiz metin şeklinde bir sıralamayı izler. Dört- beş yaş arası dönemde metin önem kazanmaya başlasa da genellikle öyküler kısadır. Öykü özelliği taşıyan ve resimlemenin ön planda olduğu bu kitaplar resimli öykü kitapları olarak ifade edilmektedir. Altı- yedi yaş grubu için hazırlanmış resimli kitaplar ise dil ve kavram açısından daha gelişmiş ve uzun öykülerden oluşmaktadır (Gönen, 2013).

Erken çocukluk döneminde resimli öykü kitapları, çocukların dil gelişimleri, kitap okuma sevgisinin aşılması ve okuma alışkanlığının kazanılması yönünden oldukça önemlidir (Deniz, 2018). Birçok araştırmanın sonuçları, erken çocukluk döneminde yapılan resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların ileri yıllardaki okuryazarlığını olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 2003). Özellikle de yüksek sesle kitap okumak, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir (Shedd ve Duke, 2008). Bununla birlikte etkili bir şekilde kitap okumanın çocukların kelime dağarcığını geliştirdiği ile ilgili birçok araştırma literatürde mevcuttur (Ezell ve Justice, 2005; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Justice, Pence, Beckman, Skibbe ve Wiggins, 2005).

Resimli öykü kitapları, yetişkin ile çocuk arasında bir iletişim türüdür. Yetişkinler resimli öykü kitabını okurken daha çok anlatıyor gibi davranmalı ve çocuğa dilin estetiğini fark ettirmelidir. Çocuklar bu sayede kendisine okunan kitapları incelerken aynı zamanda harf ve seslere dikkat edecektir. Bu da onların harfleri, kelimeleri ve cümleleri tanımasına ve okumaya rahat bir şekilde geçiş yapmasına olanak sağlar. Buna ek olarak, çocuklar kendisine okunan resimli öykü kitabını dinlerken kelime dağarcığı zenginleşir ve dil gelişimi hızlanır. Özellikle kafiyeli sesleri dinlemek, çocukların seslere olan duyarlılığını artırır. Tekerlemelerde, öykülerde veya şarkılarda kullanılan kafiyeli sözcükler, çocukların dile daha duyarlı olmalarını sağlamanın yanı sıra sözcük dağarcığını zenginleştirir ve bu sözcüklerin tekrarlanması belleğin güçlenmesine de yardımcı olur (Ural, 2017). Bu sebeple çocuklara okunan resimli öykü kitaplarında kafiyeli sözcüklere yer vermek, çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilemesi bakımından önemlidir. Yine, kitapların metinlerinden sözcükler seçmek ve bu sözcüklerin anlamlarını etkili bir şekilde açıklamak, çocukların sözcük dağarcığının gelişimine katkıda bulunur. Bu da

onların öğrendikleri yeni kelimeler ile ilgili fonolojik farkındalık kazanmalarını ve okumaya daha istekli hale gelmelerini sağlar (De Temple ve Snow, 2003). Buna ek olarak, sözcüklere yapılan vurgulamaların çocuklara okuma kolaylığı sağladığı, yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Gönen, 1991).

Resimli öykü kitaplarının çocukların ifade edici dil becerilerine olan katkısı açısından incelendiğinde, yetişkinlerle diyaloga girerek resimli öykü kitabı hakkında yapılan sohbetler, çocukların hayal güçlerini geliştirirken aynı zamanda konuşma, dinleme, okuma, yazma ve kritik düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Cramer, 2004). Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde yetişkinlerin çocuklara kitapla ilgili çeşitli türden sorular sorması (tahmin, sonuç çıkarma, varsayım vb. sorular) çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin yanı sıra soyut düşünme ve dil becerilerinin gelişimi yönünden önemlidir (Van Kleeck, Vander Woude ve Hammett, 2006). Yakın tarihli bir araştırma, çocukların öyküleri sözlü bir şekilde anlatmasının kelime öğreniminde kolaylaştırıcı bir etki gördüğü sonucuna ulaşmıştır (Lenhart, Lenhard, Vaahtoranta ve Suggate 2020). Başka bir çalışma, anlatılan öyküleri dinleyen çocukların öyküyü yeniden anlatmada daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Bu araştırmaların sonuçları, resimli öykü kitabı okumanın çocukların ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

En etkili kitap okuma deneyimleri, yetişkinlerin çocuklara yönelttiği açık uçlu sorular yardımıyla çocukları sohbet etmeye ve konuşmaya teşvik eden deneyimlerdir (Dickinson ve Smith, 1994). Açık uçlu sorular sormak, çocukların anlamlı bir biçimde dili kullanmalarına olanak sağlamasının yanı sıra öykünün içeriğini keşfetmelerine ve çevresiyle dilsel olarak etkileşim kurmalarına olanak tanır (Bond ve Wasik, 2009). Bunun yanı sıra, çocuklarla etkileşimli bir şekilde okunan öyküler çocukların beyin aktivasyonu, yürütme işlevi ve sosyal- duygusal işleme ile pozitif ilişkilidir (Hutton vd., 2017). Aynı zamanda etkileşimli kitap okuma sırasında kelime öğretimi de yine okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel becerilerini geliştirmektedir (Jimenez ve Saylor, 2017). Aktif olarak hikâye kitabı okuma etkinliklerine katılan çocukların pasif bir şekilde dinleyenlere oranla daha fazla kelime öğrendikleri ve kitap okuma etkinliklerinin dil ve okuryazarlık gelişimini teşvik ettiği yapılan araştırmalar ile desteklenmektedir (Ewers ve Brownson, 1999; Lever ve Sénéchal,

2011; Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst vd., 1994). Düşük sosyoekonomik ve dil-azınlık geçmişine sahip çocuklarla yapılan bir araştırmaya göre, etkileşimli okuma seanslarına katılan çocukların interaktif okuma seanslarına katılan çocuklara oranla dil (kelime bilgisi, biçim, söz dizimi) ve okuryazarlık (yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, harf bilgisi) becerilerinin daha iyi geliştiği gözlemlenmiştir (Thomas, Colin ve Leybaert, 2020). Çocuklar kitaptaki resimleri anlatmaya, eksik cümleleri veya öyküleri tamamlamaya, kitapla ilgili soruları cevaplamaya ve öyküyü kendi cümleleri ile özetlemeye teşvik edilmelidir. Bununla birlikte, kitap okurken çocuğa rol model olmak, çocuğun anlattıklarını genişletmek, tekrarlamak, ritim, kafiyeye, tekerleme kullanmak öyküyü daha eğlenceli hale getirerek çocuklarla etkili bir şekilde diyalog kurulması sağlanabilir (Gönen, 1991).

2.3. Dil Oyunları

2.3.1. Dil Oyunları Tanımı

Dil oyunları, çocukların bir eğlence kaynağı olarak dilin biçimleri ve işlevleri açısından manipüle edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Deviyanti, 2013). Başka bir tanıma göre, oyun bağlamında yazılı olmayan, yaratıcı ve etkileşimli seslendirmeler şeklinde tanımlanmaktadır (Corbett ve Prelock, 2006). Genel olarak ifade edilirse dil oyunları, hayal gücü, eğlence, dil öğrenimi ve gerçekliğin doğrulanması amacıyla seslerin, kelimelerin, söz diziminin, anlamın ve hatta pragmatikğin manipülasyonudur (Cook, 2000; Crystal, 1996).

Jakobson (1960), dil oyununu oyun ve öğrenme arasında köprü görevi gören üst dil ile yakından ilişkili olduğu görüşünü öne sürmüştür. Üst dil işlevi dil öğretiminin yanı sıra kelime oyunları ve bilmece gibi şakaların da kurucu bir özelliğidir (Hopper, 1992). Birçok araştırmacı, okuma yazmanın üst dilsel bir beceri olduğunu ve dil oyunları da üst dil bilincine doğrudan katkı sağladığından, dil oyunlarının, ileri yıllardaki okuryazarlık becerileri ile ilişkili olabileceği üzerine vurgu yapmıştır (Bryant vd., 1990; Cazden, 1976; Crystal, 1996; Dowker, 1989; Pellegrini, 1981). Buna göre, dil oyunlarının erken okuryazarlık gelişimine katkı sağladığı ve dilsel farkındalığı geliştirdiği araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Crystal, 1996; Ely, 1994; Varga, 2000).

Dil oyunları hem yetişkinlerin hem de çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Yaşamlarını oyun oynamakla geçiren çocuklar birçok dil oyunu üretirler.

Çocukların ürettikleri dil oyunları, dil ediniminin de doğasına ışık tutabilir (Inkeles, 2003). Dil oyunlarının öncelikli olarak ana dilin öğrenilmesine katkı sağladığı ile ilgili birçok araştırma literatürde mevcuttur (Cekaite ve Aronsson, 2005; Garvey, 1977). Cook'un (2000) görüşü bunu destekler niteliktedir. Cook (2000), çocukların dilsel birimlerini (sesler ve kelimeler) ve yapıları (sözdizimi) güçlendirecek bir durumu kanıtlayarak dil oyununun dil edinimine yardımcı bir araç olduğunu ifade etmiştir. Dil oyunları, fonolojik, sözcüksel ve dilbilgisi düzeyinde çocukların ana dilinde ustalaşmasını sağlayan etkili bir uygulama olarak görülmektedir. Buna ek olarak, dil oyunu yalnızca çocukların kelime dağarcığını genişletmeye teşvik etmekle kalmaz aynı zamanda konuşma yapmaları için dilsel hazırlık yapmalarını ve özgün dil kullanımları sağlar. Dil oyunlarının ana dilin edinimi açısından yararlı olduğu kadar ikinci dil edinimi açısından da yararlı olduğu yapılan araştırmalar ile kanıtlanmıştır (Broner ve Tarone, 2001; Cekaite ve Aronsson, 2005; Kramsch ve Sullivan, 1996; Lantolf, 1997; Sullivan, 2000). Deviyanti (2013) tarafından yapılan bir çalışma, çocukların ikinci dil öğreniminde sınıf içi ve dışı spontane konuşmalarında dil oyunlarına odaklanmaktadır.

Dil oyunları literatürde, Cook (1997, 2000)'un tanımladığı gülünç dil oyunu ve Lantolf (1997)'un önerdiği tekrarlama olarak dil oyunu olmak üzere iki şekilde görülmektedir. İlki dil oyununun güldürücü, eğlenceli kısmına odaklanırken, ikincisi-Vygotsky'nin özel konuşma perspektifinden etkilenerek- dil oyununu sosyal olmayan, bireysel bir dil pratiği olarak görür (Ahn ve So- Yeon, 2016; Forman, 2011). Başka bir deyişle, Cook dil oyununu şaka ve mizahla ilişkilendirerek zevk, eğlence ve heyecan ile bağdaştırırken, Lantolf 'çocukların eğlenmesi için bir araç' olarak görmemektedir (Ahn ve So- Yeon, 2016). Cook (1997) dil oyununu, dilin biçimsel yönüyle (kafiye, ritim ve gramer yapısı) oynamak ve dilin anlam birimleriyle oynamak olmak üzere iki kategoride açıklamıştır. Biçimsel düzeyde dil oyunları üretenler genellikle kafiye, ritim oluşturmak için seslerle oynarken dikkatlerini dilbilimsel biçim ve dilbilgisi kurallarına verirler ve dilbilgisi yapılarıyla oynarlar. Anlamsal düzeydeki dil oyunlarında ise, oynayanların gerçeklikten uzaklaşarak kurgusal bir dünya yaratması sağlanır (Ahn ve So- Yeon, 2016; Cekaite ve Aronsson, 2005). Bu da dil oyununun, çocukların çevresindeki dünya hakkında dilbilimsel bilgilerini deneyerek doğrulama fırsatı sağlar (Corbett ve Prelock, 2006).

Garvey (1977) ise kendiliğinden ortaya çıkan dil oyunu türlerini şu şekilde ayırt etmiştir:

1. Motor aktiviteyle ilişkilendirilmiş gürültü (kapıya vurmak, davul çalmak vb.) ve seslerle oynamak (hayvan sesi çıkarmak vb.),
2. Dilbilimsel sistemle oynamak (fonolojik, sentaktik ve semantik),
3. Tekerlemelerle, kelime oyunu, hayali ve uydurma sözcükler ile oynamak,
4. Eylem konuşmaları ve kurala bağlı söylemler ile oynamak.

Bilişsel düzeyden bağımsız olarak herkes dil ile oynar ve dil oyununa cevap verir (Crystal, 1996). Çocuklar da dilin sesleriyle oynamaktan ve sözcüklerden cümle oluşturmaktan oldukça keyif alırlar (Morris, 2002: 359). Genellikle dilin fonolojik, sentaktik, semantik, pragmatik yönleriyle başka bir deyişle dilin tüm yönleriyle dil oyunu oynamaktan hoşlandıkları görülmektedir (Kuczaj, 1985).

2.3.2. Dil Oyunlarının İçeriği

Dil oyunu iki temel mekanizmayı içerir: taklit/ tekrar ve değişiklik. Taklit, çocukların başka bir kişinin önceki sözlerini tekrarladığı durumlar, tekrar ise çocukların önceki ifadelerini tekrarladığı durumlar olarak ifade edilebilir. Tekrarlama, önceki bir etkinliğin yeniden üretilmesini içerirken değişiklik, önceki bir aktivitenin dönüşümünü içermektedir. Değişiklikler, oluşturma (*blok/ sarı blok/ tüm sarı bloklara bak*), bozulma/ ayrılma (*saat kapalı/ saat/ kapalı*), tamamlama (*ve koy/-dur-/yukarıda*) ve ikame/ yerine koyma modeli (*Hangi renk battaniye? /Hangi renk harita? / Hangi renk bardak?*) olarak sınıflandırılır (Kuczaj, 1985).

2.3.2.1. Taklit/ Tekrar

Konuşmanın tekrar ve taklidi ilk kez bebeklik döneminde bebeğin ses çıkarmaya başlamasıyla ortaya çıkar. Sesin erken taklidi, bebeğin bir ses duymasına karşılık tepki olarak bir ses çıkarmasıdır. Belirli seslerin kendini tekrarlaması üç aylıkken, başkaları tarafından üretilen seslerin taklidi altı aylıkken ve bebeklerin yeni sesleri fısıldayarak tekrarlaması ise dokuz aylıkken ortaya çıkar. Bu da çocukların üst dil bilincinin taklit, dil oyunu ve dil gelişiminde rol oynadığı fikrinin tarihsel bir yansımasıdır (Kuczaj, 1985).

Dil gelişiminin bu ilk aşamalarındaki taklit, kelime edinimini sağlar. Çocuklar kelimeleri taklit ederek ve onları birleştirerek dilbilgisi yapıları oluştururlar. Taklit eğilimi ikinci yılın ikinci yarısına kadar devam eder ve yaklaşık

yedi yaşına kadar azalmaya başlar ve daha sonraki süreçlerde ise sabit kalmaktadır (Kuczaj, 1985). Oyun olarak tekrarlama, küçük çocukların oyunlarında, şarkılarında, kendi ürettikleri dil oyunlarında erken yaşlardan itibaren her yerde bulunur (Read vd., 2018). Cook (1997, 2000), özellikle küçük çocukların tekrarlanan kalıplardan çok hoşlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin, bol ses tekrarlarından oluşan tekerlemeler, birçok çocuk tarafından ezbere bilinmektedir ve çocukların bildiği bu tekerlemeler yıllar boyunca belgelenmiştir (Burrell ve Beard, 2018; Cook, 1997).

2.3.2.2. Değişiklik

Dil oyunundaki ilk değişiklik biçimleri aynı zamanda sesli oyunu da içerir. Seslerin hem taklit/ tekrar hem de dönüşüm açısından oyun oynayarak değiştirilmesi sözlü oyunun en ilkel türü gibi görünmektedir. Erken çocukluk boyunca devam eden bu tür oyun, ritim, kafiye ve aliterasyon içerir (Kuczaj,1985).

2.3.3. Dil Oyunlarının Türleri

Dil sisteminin tüm yönleri çocukların oyunları için potansiyel materyallerdir. Çocuklar dil sisteminin fonolojik, sentaktik, semantik ve pragmatik tüm yönleriyle oynarlar (Kuczaj, 1985).

2.3.3.1. Fonolojik Oyun/ Ses Oyunu

Fonolojik oyun, ses çıkarma olarak da bilinir. Garvey (1977) fonolojik oyunu, tekrarlayan, melodik, ritmik fonasyon veya ses efektleri (yansıma) olarak tanımlamaktadır. Ses oyunu, çocuk dilinin ortak bir bileşenidir (Ely ve McCabe, 1994). Corbett ve Prelock (2006) fonolojik oyunu, mırıldanma, şarkı söyleme, konuşma benzeri gevezelik içeren ritmik, melodik hece dizeleri şeklinde ifade etmektedir. Fonolojik oyunda hafif uğultudan aktif motor sesleri üretmeye kadar çok çeşitli sesler bulunur. Aynı zamanda kedi gibi davranan bir çocuğun 'Miyav!' demesi gibi sembolik sesler de yer almaktadır. Bu tür oyunda önemli olan özellik, seslerin tekrarlayıcı ve ritmik olmasıdır (Deviyanti, 2013).

2.3.3.2. Morfolojik Oyun/ Kelime Oyunu

Corbett ve Prelock (2006) morfolojik oyunu ön ek, son ek, dönüştürme, birleştirme, anlamsız sözcüklerin oluşturulması ve kafiyeli sözcüklerin dahil edilmesi yoluyla sözcüksel yenilikler olarak tanımlamaktadır. Genellikle kelime oyunu şeklinde ifade edilen morfolojik oyun, kafiye ile başlar. Ely ve McCabe (1994), kelime oyununda en sık manipüle edilen unsurun, iki farklı özelliği, uzun veya

abartılı vurgu ve melodik veya ritmik (şarkı söyleme) içeren prozodi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, isimler, tekerlemeler ve neolojizmler için bir amaç haline de gelebilir.

2.3.3.3. *Sentaktik Oyun/ Sözdizimsel Oyun*

Sentaktik/ sözdizimsel oyun, bir gramer kalıbının seçilmesi ve aynı formdaki kelimelerle değiştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Corbett ve Prelock, 2006).

2.3.3.4. *Semantik Oyun/ Anlamsal Oyun*

Semantik oyun, tekerlemeler, metaforlar, üstünlük bildiren ifadeler, abartılı ifadeler, yoğunlaştırıcılar ve gerçekle gerçek olmayanın kasıtlı tekrarı olarak tanımlanır (Corbett ve Prelock, 2006). Semantik oyun, anlamla ilgilenir bu sebeple anlamsal oyun olarak da ifade edilmektedir. Bu tür oyuna örnek, bir çocuğun arkadaşını birkaç dakika yerine bir yıldır beklediğini dile getirerek abartılı bir ifadede bulunması verilebilir (Deviyanti, 2013).

2.3.3.5. *Pragmatik Oyun/ Kullanım Bilgisi Oyun*

Pragmatik oyun, dilin toplumsal olarak kabul edilen kullanımlarını kıran başka bir deyişle, toplumsal kuralları karşıt bir biçimde ifade ederek bozan dil manipülasyonu olarak tanımlanmaktadır (Corbett ve Prelock, 2006). Pragmatik oyun oynayan kişi, dilsel toplumsal kuralları manipüle eder veya onunla oynar. Bu tür oyun, rol oynamada yaygın bir şekilde görülür. Birçok çocuk, çeşitli roller üstlenerek konuşma oyununa girer. Örneğin, çocukların konuşmasında bebek gibi konuşma kullanımı yaygın olarak görülür. Başka bir örnek, bir çocuğun, en sevdiği süper kahramanın örümcek adam olmasından dolayı onun sözlerini taklit etmesi (Ben kimim? Ben Örümcek Adamım!) gibi (Deviyanti, 2013).

2.3.4. *Dil Oyunlarının Gelişimsel Seyri*

Yeni yürümeye başlayan ve ergenliğe kadar olan dönemde çocukların dil oyunlarında fark edilebilir süreçlerden geçtiği ve bu süreçlerin dil ve okuryazarlık edinme aşamalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Her bölüm çocukların keşfetme eğiliminde oldukları dilsel biçimleri ve işlevleri tanımlamaktadır.

2.3.4.1. *1-2 yaş*

Dil oyunlarının gelişimsel seyri incelendiğinde, bir yaş civarından itibaren ses oyununun en ilkel hali fonetik oyun görülmeye başlar (Kuczaj, 1985). Ses oyunu, tekrarlayan, ritmik, melodik fonasyon ve ses efektleri olarak tanımlanmakla beraber

çocuk dilinin sık görülen bir bileşenidir (Garvey, 1997). Özellikle bu dönemde sembolik sesler önem kazanır. Çocuklar çevrelerinde gördükleri ambulans, motor, telefon gibi sesleri sözcükleştirirler. Bu ses 'onomatopoetik ses' başka bir deyişle, 'yansıma ses' olarak adlandırılır (Ely, 1994). Bu dönem çocukları oyunlarında normal sesler yerine 'komik konuşmayı' tercih ederler ve genellikle sesler oyunlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelir. Fonetik oyunu iki yaş civarında daha yapılandırılmış fonetik oyun izler. Bu yaşlardan itibaren çocuklar yeniden çoğaltma, ses değiştirme ve kelime içi duraklamalarla değişen hece yapısını kullanarak dil oyunu oynamaya devam eder (Corbett ve Prelock, 2006; Crystal, 1996). Yine bu dönemde, fonolojik/ şiirsel oyun görülmektedir. Fonolojik/ şiirsel oyun, çocukların 'karpuz- muz ve arı-sarı' gibi kelimeleri bir araya getirerek oluşturdukları bir tür kafiye oyunudur. Çocuklar bu dönemde kafiye tanırlar ve kafiyeli sözcük üretebilirler. Bununla birlikte, bu dönem çocuklarının kendi basit şakalarını ve kelime oyunlarını da üretebildikleri gözlemlenmiştir (Read vd., 2018). Yanlış etiketleme, bu dönemin başka bir özelliğidir. Yanlış etiketleme, bir nesneyi veya olguyu yanlış bir şekilde isimlendirmektir (Čekaitė ve Aronsson, 2005). Örneğin, diş fırçası yerine tarak demek. Chukovsky'nin iki yaşındaki kızının bir köpeğin miyav dediğini dile getirerek katıldığı dil oyununa kendisinin de 've horoz miyavlar' şeklinde sürdürdüğü diyalog buna örnek olarak verilebilir (Bowerman, 1982).

2.3.4.2. 3-4 yaş

Çocuklar üç-dört yaşlarına geldiklerinde dil biçim ve işlevlerinde ustalaşmaya başlar ve alışılmış dil kuralları ihlal etmekten büyük bir zevk duyarlar. Yine bu dönemde çocuklar sosyal kuralları, düşünceleri, fikirleri veya duyguları bir başkasıyla paylaşmayı öğrenirler (Bowerman, 1982). Garvey (1977) konuşmayı, 'işbirlikçi bir girişim' olarak tanımlar. Örneğin, bir kişinin diğerine tanıtılması, son derece resmileştirilmiş sözlü ifadelerin kullanılmasını gerektirir: "Merve, arkadaşım Burak'la tanışmanı istiyorum" gibi. Görgü ve nezaket kuralları da değişen konulara göre nasıl konuşulması gerektiğine dair bilgileri içerir. Çocuklar bu kuralları ve prosedürleri çiğnemekten büyük bir zevk duyarlar. Yine, çocuklardan yetişkinlere karşı saygılı olması beklenir ve yetişkinlere karşı düşmanca veya kırgınlık içeren duygularını ifade etmeleri çoğunlukla yetişkinler tarafından hoş

karşılınmaz. Bu tür durumlarda çocuklar oyun yoluyla yetişkinlere karşı olan yıkıcı duygularını ifade edebileceklerini öğrenirler. Çünkü ne de olsa bu bir oyundur ve ciddiye alınmamalıdır. Buna bir örnek,

Daniel: [Birkaç çocukla birlikte havuç soyuyor.]
Bu havuçlar zehirli olsaydı komik olmaz mıydı! [Güler.] Öğretmenler
olmasaydı komik olmaz mıydı! [Daha çok güler.]
Molly: [Oyun hamuru masasında oturuyor] Büyük bir oyun yapacağım.
Kek ... üzerinde lolipop ile... tüm renkler... büyük olanlar.
Öğretmen: Molly, kulağa çok hoş geliyor.
Molly: [özenle] Ve hepsi zehir!

Daniel'in bu oyunda sebzelerin yıkıcı unsurlara sahip olmasının ve öğretmenin olmaması gibi uyumsuz koşulları düşündüğü görülmektedir. Molly'nin ise lolipopları zehirle doldurması öğretmeniyle aynı fikirde olmama dürtüsünden kaynaklanıyor gibi görülmektedir (Bowerman, 1982).

Yine bu dönemde çocuklar kelimelerin baş harflerini değiştirerek (gerçek ya da saçma olsa da) dil oyunu oynamayı sürdürürler (Crystal, 1996). Buna bir örnek şu şekilde verilebilir: '*Hubba hubba bubba.*' (Holmes, 2011). Yalnızca baş harfleri değil sırf eğlence için kelimelerin son hecesini tekrarladıkları da görülür (Bowerman, 1982).

Üç yaşından itibaren ise çevrelerindeki kelimeleri değiştirerek etiketleme yaparlar ve kaba sözcükler kullanmaktan hoşlanırlar (Crystal, 1996). Örneğin,

David ve Josh robotmuş gibi davranarak bahçede birlikte yürüyorlar.
David: Ben parmaklarımdan füze fırlatabilen bir füze robotuyum. Onları her yerden vurabilirim, bacaklarımdan bile. Ben bir füze robotuyum.
Josh: [Alay ederek] Hayır, sen bir osuruk robotusun.
David: [İtiraz ederek] Hayır, ben bir füze robotuyum.
Josh: [David'in üzgün olduğunu fark ederek] Ve ben bir kaka robotuyum.
David: [Yine iyi niyetle] Ben bir çiş robotuyum (Bowerman, 1982).
Bu örnekte, başlangıçta Josh'un, David'i 'osuruk robotu' şeklinde

etiketleyerek arkadaşının iş birliği beklentisini karşılamadığı görülmektedir. Ancak daha sonra Josh'un kendisi için de benzer bir etiket üretmekle dostane bir duruş sergilediği görülür.

Yanlış etiketleme veya yanlış temsil etme bu dönemde de görülmektedir. Bowerman (1982: 101), Margaret Wise Brown'ın *Goodnight Moon* adlı kitabında (1947) okuyucunun fırça ve tarak için "iyi geceler" dediği bölümünün okul öncesi dönem çocukları için her zaman komik olacağını ve buna her zaman güleceklerini ifade etmiştir.

Saçma oyun, özellikle üç yaşından itibaren görülmeye başlar. Garvey (1977: 40) tarafından iki yaşındaki Susie ile beş yaşındaki erkek kardeşi arasında geçen konuşmanın anlatıldığı bu örnek, bu tür oyunların yaşlar arasındaki farklılıklarını ortaya koymaktadır:

Susie bana yüzünün bazı kısımlarını göstermeye başladı, gözünü işaret etti, sonra burnunu ve ardından ağzını gösterdi. Onu izleyen beş yaşındaki erkek kardeşi içeri girdi ve alnını işaret etti ve oldukça dramatik bir şekilde, 'İşte ağzım.' David ve ben güldük, ama Susie eğlenmedi.

Bu adlandırma görevinde uzun zaman önce ustalaşmış olan David, yüzünün bir bölümünü kasıtlı olarak "yanlış adlandırarak" ustalığını sergilemektedir. Ancak Susie henüz yeni edindiği bir beceriyi uygulama sürecindedir ve bu nedenle henüz bu şekilde oynamaya hazır değildir.

Üç yaşındaki çocuklar, tekerlemeleri tekrar ederek ses kalıplarını fark ederler ve pratik yaparlar. Bu yaş grubunun geleneksel tekerlemelere olan ilgisi fazladır (Bowerman, 1982). Yine bu dönemde, çocuklar dilin sesleriyle deneyler yapmaya devam ederler. Üç yaşındaki bir çocuğun 'yesterday' kelimesini, hecelere ayırdığı (yes/ter/day), bir heceye vurgu yaptığı (YES/ter/day) ve heceleri karıştırdığı (yes/ter/yes/ter/day) şeklinde kelime yapısını keşfettikleri örnek olarak verilebilir (Garvey, 1977: 33).

2.3.4.3. 4-5 yaş

Bu dönem çocukları, tekerleme yaratma stratejisi olarak aliterasyonları kullanırlar. Bunun yanı sıra nesnelere/eylemleri ve onların seslerini ('miyav', 'ring ring') eşleştirir ve bu yansıma sözcükleri genişleyen kelime dağarcıklarına ekleyebilir. Bu tür oyunlar anaokulunda kitap ve şarkılar gibi etkinliklerde yaygın olarak kullanılır. Öğretmenler veya ebeveynler, çocuklara birtakım sorular sorarak bu becerileri destekleyebilir. Örneğin, 'Aşağıdaki sesleri tanımlamak için hangi kelimeleri kullanabilirsiniz?'

- bir kutu soda açmak,
- gürültülü yemek,
- bir su birikintisine atılan çakıl taşları...

Aynı zamanda çocuklar oyunlarında dilin şiirsel kaynaklarını (tonlama, kafiye, ritim) bu dönemde keşfederler (Bowerman, 1982). Fox'un (1993) üç buçuk ve beş yaşları arasındaki beş çocuk tarafından anlatılan 200 sözlü öykü koleksiyonu üzerine yaptığı çalışma buna örnek olarak gösterilebilir. Bu çalışmada, çocukların

tekerlemeler, ritimler üretebildikleri, şarkılar, şiirler yazabildikleri, şiirsel ve lirik anlatılar oluşturabildikleri ifade edilmiştir.

Dört- beş yaş arası çocuklar hiperbolik dil oyununun gelişimsel özelliklerini göstermektedirler (Varga, 2000). Hiperbolik oyun veya övünme/ abartma, çocukların dil oyunlarının nüanslarına ve oyunun devam etmesine dahil olabilecek bilişsel becerilere daha derin bir bakış sunar. Hiperbolik oyuna bir diyalog örneği,

A: O kadar açım ki bir tavuğu bile yiyebilirim!

B: O kadar açım ki bu masanın tamamını yiyebilirim!

C: O kadar açım ki bu dünyayı yiyebilirim!

D: O kadar açım ki evreni bile yiyebilirim!

Çocukların bu örnekteki gibi abartılı ifadelerle sürdürdükleri anlamsal dil oyunu biçimi hiperbolik oyunu oluşturur. Her çocuk yeni bir cümle ürettiğinde sadece "yiyecek" daha büyük bir şey bulmamalı, aynı zamanda daha tuhaf veya yaratıcı bir şey bulmalıdır. Hiperbolik oyuna başka bir örnek '*Kafam bir volkan kadar sıcak!*' verilebilir. Bu türden bir oyun, özellikle çocuklar grup halinde olduğunda yaygın olarak görülür. Hiperbolik oyun, dil oyununun mizahi ve sosyal yönlerini gösterirken aynı zamanda çocukların bu oyun biçimini anlamalarındaki farklılıkları da vurgulamaktadır (Read vd., 2018).

2.3.4.4. 5-7 yaş

Bu dönemin odak noktası, okuryazarlık üzerinedir. İlerleyen yıllarda çocukların iyi bir okuryazar olabilmelerinin ön koşulu, erken dönemdeki sözlü dil yeteneğinin gelişmesine bağlıdır (Wasik ve Jacobi-Vessels, 2017). Kenneth Goodman, 1982 Uluslararası Okuma Derneği Konferansı'nda yaptığı bir konuşmada okuryazarlık öğreniminin başlangıç aşamalarına ilişkin görüşünü şu şekilde özetlemiştir: "Okuma, öğrenciler için kolaylıkla tahmin edilebilir/ öngörülebilir olan anlamlı metinlerle başlar!" "Öngörülebilir" burada anahtar kelimedir. Goodman'ın terimleriyle, basılı olarak ifade edilen anlamların, çocuğun dil formları ve işlevlerine ilişkin gelişen kavrayışının zaten bir parçası olan anlamlarla eşleştirme ihtiyacına işaret eder. Çocuklara yönelik şiirler buna bir örnektir. Dört-altı satırda ifade edilebilen bir içeriğe sahip olması bakımından 'bütün'; çocuklar için tanıdık kelimelerden oluşması ve eğlenceli olduğu için 'anlamlı' ve şiir dili kalıpları ile karakterize edilmesi yönünden "öngörülebilir" dir. Bu nedenle, kafiye kullanımı yalnızca kulağı tatmin etmekle kalmaz aynı zamanda çocukların şiir dilinin öngörülebilirliğinden yararlanmalarını sağlar. Bunun yanı sıra ritmin sağladığı

bağlamsal ipuçları, yazının şifresini çözmek için de faydalı araçlardır. Ayrıca ses kalıplarının keşfedilmesi, çocukların kelime seslerini bölümlere ayırma yeteneklerini başka bir deyişle, heceleme yeteneklerini geliştirir. Yine bu dönemde çocukların sözcük seslerine olan duyarlılığı, söylenişi aynı ama anlamları farklı olan sözcükleri - eş anlamlı sözcükler/ homofonlar- keşfetmelerini sağlar (Bowerman, 1982). Eş anlamlı sözcükler için Türkçe bir örnek, ‘*Gül Hanım, bir güldür*’ verilebilir.

Bilmece anlama ve fıkra anlatma bu dönemin başka bir özelliğidir. Altı yaşındaki bir çocuğun öğretmenine anlattığı fıkra örnek gösterilebilir:

Bak, iki havuç vardı. Yolda giderken arabaları kaza yaptı ve ikisi de hastaneye gitmek zorunda kaldı. Bir tanesi iyiydi, eve gitti ve sonra diğer havucun nasıl olduğunu öğrenmek için hastaneyi geri aradı ve doktor dedi ki: "Pekâlâ, bir iyi bir de kötü haberim var. İyi haber şu ki yaşayacak, ama kötü haber şu ki tüm hayatı boyunca havuç olacak!" Anladın mı?

Bu örnekte, çocuğun uygunsuz bulduğu şeyler, insan niteliklerine sahip havuçlardı (Bowerman, 1982: 40).

Yedi yaştan itibaren ise sosyal etkileşim gerektiren ‘Komşu komşu huu’, ‘Tık tık tık- Kim o?’ ve ‘Kurt baba’ gibi daha gelişmiş sözlü oyunlar popüler hale gelir (Corbett ve Prelock, 2006; Crystal, 1996). Bu tür şablon esprilere bir örnek,

A: Geçen gün Hasan’ı gördüm.

B: Hangi Hasan?

A: Floresan.

Tüm bunlara ek olarak, çocuk hikayeleri hem mizahi dilleri hem de karakterlerin ve olay örgülerinin komik gelişimi nedeniyle çocuklar tarafından çok sevilir. Dil oyunları konusunda ‘uyumsuzluk’ mizahını kitaplarında yer veren Dr. Seuss ve Stan ve Jan Berenstain öykülerinde kafiyeyle sıklıkla yer vermiştir. Bununla birlikte, çocuk şiirleri alanında sıklıkla hayvan özelliklerini tanımlamanın bir yolu olarak kelime oyununu kullanan şair Mary Ann Hoberman'dır (Bowerman, 1982).

Dil oyununun gelişimsel seyrine bakıldığında, çocukların dil ile oynamadan önce dilin en az bir yönünü kazanmış olmaları gerektiği görülmektedir. Buna göre, çocuklar önce seslerle, ardından hecelerle veya sözcüklerle daha sonra ise anlam, dilbilgisi ve pragmatik ile oynarlar. Bundan dolayı en erken dönemlerden itibaren bile çocukların dilin her bir bileşeniyle oynaması şaşırtıcı değildir (Corbett ve Prelock, 2006; Kuczaj, 1985). Tüm bunlara ek olarak, çocukların oynadığı dil oyunu türleri ve sıklığı bireysel, kültürel farklılıklara ve yaşa göre değişiklik göstermektedir (Kuczaj,1985).

2.3.5. Sosyal Ortamda Dil Oyunları

Çocuklardaki dil oyunları yaratıcı, uyumsuz, beklenmedik konuşmaları, eylemleri içeren ve şaka anlatma, metafor yapma, saçma şiirler oluşturma, sesleri tekrarlama gibi çeşitli davranışları kapsayan sosyal bir aktivitedir (Cekaite, 2018; Varga, 2000).

Çocukların ilk olarak sosyalleştikleri yer aile ortamıdır (Batur, 2014). Dil oyunu, ebeveynlerin söylediği şarkıların sözleri ve ritimleri, ninni ve tekerlemeler gibi erken ebeveyn- çocuk iletişimin merkezinde yer almaktadır. Bunların dışında gıdıklama, parmakla yürüme, cee- ee oyunları yine erken dönem dil oyunları arasında gösterilebilir (Crystal, 1996). Ana dillerini yeni edinmeye başlayan bebekler zamanlarının büyük çoğunluğunu oyunbaz bir dil üreterek veya dinleyerek geçirir (Cook, 1997). Başta bu dil oyunu tek başına yapılan bir aktivite olmasına rağmen üç- dört yaş civarında çocukların takımlar, gruplar kurmaya başlamasıyla sosyal bir aktivite haline gelir (Corbett ve Prelock, 2006). Özellikle dört- beş yaş civarında görülmeye başlayan hiperbolik oyun en fazla çocuklar gruplar halinde olduğunda yaygın olarak görülür. Bu tür oyun, dil oyununun sosyal yönünü gösterir (Read vd., 2018). İki- beş yaşa kadar olan dönemde, konuşmanın daha akıcı hale gelmeye başlamasıyla sosyal oyun, özellikle de akranlarla olan oyun, giderek daha sık ve karmaşık hale gelmektedir. Sosyal etkileşim arttıkça dilde ustalaşma yaşanır ve dildeki bu ustalığın yeni edinilmiş becerilerin içerisine şakacı bir şekilde yerleştiğini görmek mümkündür (Garvey, 1977). Özellikle bu dönemde kelime oyunu, anlamsal oyun ve pragmatik konuşmalarla oynamak daha yaygın hale gelse de ses oyunu dil oyununun büyük bir bölümünü oluşturmaya devam eder (Ely, 1994; Garvey 1977). Esposito ve Ely ve McCabe'in yapmış olduğu çalışmalar bunu destekler niteliktedir. Esposito (1980), üç- beş yaş arası çocukları bir oyun odasında 15 dk. boyunca gözlemlendiği çalışmada, çocukların konuşmalarının %13'ünde dil oyunu bulmuştur. Bu %13'lük kısmın, %93'ünü fonolojik oyun, %7'sini ise yapısal oyun oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır (aktaran Levy, 1984). Ely ve McCabe (1994) ise beş- altı yaş arası 20 çocuğu 1 saat boyunca incelemiş ve çocukların sözlü ifadelerinin %23,2'sinin dil oyunu olduğunu bulmuştur. Bu %23,2'lik kısmın %7,7'sini fonolojik oyun, %15,5'ini ise kelime oyunu oluşturmuştur. Bu sonuçlar aynı zamanda

çocukların dil oyununa karşı doğal bir eğilimi olduğunu da göstermektedir (Burrell ve Beard, 2018).

Ebeveynler çocukları farklı dil oyunu biçimleriyle farklı sosyal çevrelere sokarlar. Böylece çocuklar erken yaşlardan itibaren şiir ve kafiye maruz kalırlar ve bunu kullanırlar. Chukovsky (1966), okul öncesi çocukların dilinin şiir ve fanteziyle zenginleştiğini gözlemlemiş ve çok erken yaşlardan itibaren çocukların şiirsel türler hakkında sezgisel bir bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir (aktaran Cumming, 2007). Dowker da (1989) iki- altı yaş arası çocuklarla yaptığı doğal sınıf gözleminde çocukların akranlarıyla sohbet ederken kolaylıkla kafiye oyunu, metafor yaptıklarını ve şiir üretebildiklerini gözlemlemiştir. Doğal sınıf gözleminde ise bir ebeveyn, çocuğuyla sık sık kafiyeli oyunlar oynadıklarını dile getirmiştir. Örneğin, çocuğuna bir kelime söyleyip ondan kafiye yapmasını istediğinde çocuğun o kelimeyle kafiye yaptığını daha sonra kendisinin de son kelimeyle kafiye yaparak bu şekilde oyunun devam ettiğini söylemiştir. Örneğin oyun ‘sky’ ile başlarsa, kendisinin ‘pie’ ve ‘fry’ diyerek oyunu sürdürdüğünü, çocuğun ise ‘fly’, ‘pie’ ve ‘bye’ diyebileceğini ifade etmiştir (Read vd., 2018).

Sosyal boyutuna bakıldığında dil oyunu, dilin iş birliğine dayalı bir keşfini sürdürme ve buna dahil olma konusunda bir araç olarak görülmektedir (Ahn ve So-Yeon, 2016). Bu iş birliği ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar ve öğretmenlerle etkileşim yoluyla desteklenir ve çocuklar sadece dil bilgisini geliştirmek için değil, aynı zamanda dille en temel biçimde oynamak için de dil oyunlarını tekrar tekrar kullanır (Read vd., 2018).

2.3.6. Dil Oyunları ve Çocuk Kitapları

Çocuklar çevreyi ve dünyayı kitaplar aracılığıyla tanımaktadır. Çocuklar için çocuk kitapları, “*anadilinin sözvarlığını tanıtan, dilin anlam yapısını, özelliklerini, anlatım gücünü örneklendiren bir araç*” ve “*Çocukların karşılaştıkları basılı, ilk özgün dil modelleri*” dir (Sever Sedat, 2008). Çocuk kitaplarında kullanılan dil ve anlatım, en az kitabın mesajı kadar önemlidir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanmış çocuk kitapları, çocuğun gelişimine uygun olmalı, çocuğun anlayabileceği sözcüklere yer vermelidir. Dili açık ve sade olmakla birlikte çocuğun ilgisini çekebilecek nitelikte, eğlenceli ve komik olmalıdır (Ural, 2017).

Çocuk kitapları, öncelikli olarak keyif veren, eğlendirirken öğreten bir yapıya sahiptir. Bu yüzden iyi bir şekilde yazılmış çocuk kitapları, çocukların merak ve ilgilerini uyandıracak, daha önce hiç düşünmedikleri şekillerde fikirlerle oynamalarına fırsat yaratmalıdır (Gönen ve Veziroğlu, 2017). Çocuklar gülmeyi ve eğlenmeyi çok severler bu sebeple çocuklara yönelik hazırlanmış kitaplar, eğlendiren ve iyi vakit geçirmelerini sağlayan nitelikte olmalıdır (Ural, 2017).

Çocuk kitapları pek çok nedenden dolayı sevilir, ancak ortak bir karşı konulmaz özelliği, dilin ritimden, tekrardan ve genellikle kafiyeden gelen şarkı benzeri kalitesidir (Read, 2014). Sıfır-beş yaş arası çocuklara yönelik “Tüm zamanların en iyi 100 çocuk kitabı” (2013) 'ndan 20'si şiir ve kafiyelidir. Çocuklar kafiyeli sözcük duymaktan büyük bir zevk duyarlar. Hayes vd. (1982) tarafından yapılan bir araştırma bunu destekler niteliktedir. Bu araştırma, hikayelerin kafiyeli ve kafiyesiz versiyonlarının çocukların hatırlamaları test etmek amacıyla birbiriyle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda çocukların hikayelerin kafiyeli versiyonlarını düzyazı versiyonlarından önemli ölçüde daha fazla sevdikleri ve kafiyeli sözcükleri daha fazla hatırladıkları bulunmuştur. Yine Sheingold ve Foundas (1978), altı yaşındaki çocukların hikâyenin kafiyeli ve düzyazılı versiyonlarını duyduklarında hikâyenin birçok ayrıntısını hatırladıklarını ancak kafiyeli hikayelerin çocuklara olayların sırası için hafızada bir avantaj sağladığını buldular. Bunun yanı sıra üç ila altı yaşındaki 5299 çocukla yapılan 12 çalışmanın meta-analizinde Dunst, Meter ve Hamby (2011) tekerleme ölçümlerinin çeşitli fonolojik ve okuryazarlık ölçümleri ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu nedenle, kafiye, potansiyel olarak ilgi çekici ve eğlenceli olmasının yanı sıra, gelecek kelimelerle ilgili aktif tahminleri desteklediğinden hatırlama için kolaylaştırıcı etki görmektedir. Buna ek olarak, küçük çocukların dil deneyimlerinde her yerde bulunan kafiye, kelime öğrenimini kolaylaştırır (Read, 2014).

Çok erken yaşlardan -iki yaşından- itibaren çocuklar seslerle oynama, kafiye ve ses tekrarlarını fark etme becerisi göstermeye başlar. Şarkıların, ritimlerin, ninnilerin ve kelimelerin birbirine eşlik ettiği çocuk kitapları, çocukların seslerdeki benzerlik ve farklılıkları duymalarına yardım etmektedir (Dwyer ve Neuman, 2008). Ses, kafiye gibi tekrar ve dil oyunlarına yer veren kitaplar, çocukların gerek ilgisini çekmesi yönünden gerekse yazılara, sözcüklere dikkat ederek dilbilimsel farkındalık

ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi yönünden oldukça önemlidir. Bununla birlikte, çocukların kitaptaki kafiyeli sesleri dinlemesi, dile daha duyarlı hale gelmesini, sözcük dağarcığının giderek artmasını ve sözcüklerin anlamlarını öğrenerek cümle içinde nasıl kullanıldığını görmelerini sağlar. Sonuç olarak, çocuk kitaplarında dil oyunlarına yer vermek, çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Ural, 2017; Deretarla Gül, 2017).

Tüm bunlar göz önüne alındığında, erken çocukluk dönemde dil oyunları deneyimleriyle hazırlanan, eğlenceye yer veren kitapların okunması hem çocuğun ilgisini çekmesi, eğlendirmesi hem okuryazarlığa teşvik etmesi hem de dilbilimsel farkındalığı geliştirmesi açısından büyük önem taşıdığı görülür. Bu nedenle çocuk kitapları mizah barındıran, eğlenceli bir dile sahip olmalıdır (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2017). Buna ek olarak, çocuk kitaplarında çocukların sözcük bilgilerini geliştirmek amacıyla sözcük tekrarlarına ve aliterasyona sıklıkla yer verilmelidir (İpek Yükselen, 2017).

2.4. İlgili Araştırmalar

Garvey (1977) yaptığı çalışmada beş özel anaokulundan 48 çift çocuğun her birinin 15 dakika boyunca sözlü oyunlarını incelemiştir. Daha önce tanışan çocuklar, anaokulu öğretmenleri tarafından üçlü gruplar halinde laboratuvara getirilmiştir. İki çocuk, halı, kanepeler, resimler, perdeler ve doldurulmuş hayvanlar, küçük kamyonlar, oyuncak fırın ve tabaklar, telefonlar, kıyafetler ve yeterince büyük bir tahta araba dahil olmak üzere çeşitli nesnelere döşenmiş bir gözlem odasına bırakılmıştır. Çocukların eşleriyle yaptıkları konuşmalar metne dönüştürülerek veriler toplanmıştır. Dil ve dil kullanımının birçok farklı yönünün, dil edinildikçe oyuna açık hale geldiği ve konuşma akıcı hale geldikçe öğrenilenleri ortaya çıkarmaya yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ely ve McCabe (1994) tarafından yapılan araştırmada çocukların sınıftaki dil oyunu, okuryazarlık ve metalinguistik gelişim ölçümleriyle ilişkisi incelenmiştir. Amaç, çocukların spontane dil oyunlarını tanımlamak ve spontane dil oyunları ile okuryazarlık ve metalinguistik gelişim endeksleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Yirmi anaokulu çocuğu (10 kız, 10 erkek) bir saat boyunca gözlemlenmiştir. Gözlem süresi boyunca çocuklara Test of Early Reading Ability/ Erken Okuma Yeteneği (TERA) testi, bir kelime tanıma görevi ve bilmece açıklama görevi sunulmuştur. Dil

oyunu, çocukların sözlü ifadelerinin %23'ünde bulunmuştur. Bu %23'lük kısmın %7,7'sini fonolojik oyun, %15,5'ini ise kelime oyunu oluşturmuştur. Ayrıca çocukların bilmeceleeri açıklama yeteneği, TERA puanları ile olumlu bir şekilde ilişkili bulunmuştur.

Varga (2000) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların dil oyunu etkileşimlerini başlattıkları, düzenledikleri ve sürdürdükleri süreçleri incelemiştir. Dört- beş yaş arası 20 çocuk 16 hafta boyunca haftada üç gün ara öğün saatlerinde videoya kaydedilerek gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, dil oyunu türlerinden biri olan hiperbolik dil oyunu çocukların oyun söylemini yaratma ve sürdürme konusundaki iletişim stratejilerini ayırt etmek ve oyun içeriğinin altında yatan gerekçeleri anlamak amacıyla analiz edilmiştir. Bu gözlemler, dört-beş yaş arasındaki çocukların kavramsal dil oyunu etkinliğine katılma yeteneklerinin geniş kapsamını ortaya koymaktadır.

Inkelas'ın (2003) iki buçuk yaşındaki bir çocuğun son ek ikileme ve başlangıç değiştirmeden oluşan icat edilmiş bir dil oyununu incelediği boylamsal çalışmada, iki buçuk yaşındaki çocuğun dil oyununun yetişkin kafiyesiyle (hem şiirsel hem de kelime düzeyinde) benzerlik gösterdiğini ileri sürmüştür.

Cekaite ve Aronsson'un (2005) amacı, dil oyununu ikinci dil öğrenme modellerine entegre etme ihtiyacına yönelik bir araştırma yapmaktır. Bu araştırma, Irak, Lübnan, Tayland ve Türkiye'den İsveç'e mülteci ve göçmen olarak gelmiş 7-10 yaş arası çocukların dil sınıfında dil oyununu inceleyen bir çalışmadır. Çocuklar okul boyunca üç dönem, haftada beş gün, günde dört-altı saat videoya kaydedilerek veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dil oyununun işbirlikçi yönleri ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Corbett (2006) tarafından yapılan araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu olan dört-altı yaş çocukların akranlarıyla oyun bağlamında dil oyunlarının kullanımına ilişkin kanıt sunmaktadır. Otizm Spektrum bozukluğuna sahip çocukların dil oyunlarını tipik olarak gelişen akranlarıyla benzer şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Cumming (2007), yaşları 10 ile 11 arasındaki iki öğrenci grubu ile yaptığı bir vaka çalışmasında, çocukların yaratıcı kelime oyunları ürettikleri ve bunun şiirle etkileşime tepki olarak ortaya çıktığı ve her birinin birbiriyle etkileşime girmesi

sonucu oluştuğunu gözlemlemiştir. Buna ek olarak, çocukların sınıf içi ve sınıf dışı dil ile oynamak için sezgisel bir eğilim içinde olduklarını ifade etmiş ve iki sınıftan örnekler vermiştir.

Pexman, Zdrzilova, McConnachie, Deater-Deckard ve Petrill (2009) tarafından yapılan bir çalışma, çocukların sözlü ironi üretimlerini incelemiştir. Bu alışma, çocukların hem sözlü hem de jestsel (sözsüz) formları içeren ironi üretiminin bir ön araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Her biri bir ebeveyn ve 3 ila 15 yaşları arasındaki iki çocuktan oluşan 118 aile üçlüsü içindeki etkileşimlerdeki ironi örnekleri kodlanmıştır. Üçlü gruplar domino taşlarıyla sekiz dakikalık bir iş birliği içinde görevi gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda jestsel ironi sözlü ironiye göre daha sık kullanılmıştır: Ailelerin %80'i en az bir kez jest ironisi, %32'si ise en az bir kez sözlü ironi kullanmıştır. Sonuç olarak, çocuklar dört yaşında jestsel ironi, beş yaşında ise sözlü ironi üretmiştir. Çocukların ironi kullanımını, genel bilişsel yetenekleri veya kelime dağarcığıyla ilişkili bulunmamıştır, ancak üçlünün diğer üyelerinin ironi kullanımıyla ilişkili bulunmuştur.

Forman'ın (2011) amacı, iki dilli bir yabancı dil öğretmeni tarafından başlatılan Taylandlı üniversite öğrencilerinin mizahi dil oyununu incelemektir. Mizahın kullanımının hem dil oyunu ile hem de yaratıcılıkla daha geniş bir şekilde ilişkisini konumlandırmak için bir sözlü sanat çerçevesi benimsenmiştir. Bir üniversite sınıfında gözlemlenen sözlü mizahın iki odak noktası tanımlanmıştır: Dilbilimsel, kelime oyunu ile ilgili ve söylemsel, sosyal konuyla ilgili. Öğrenciler için öğrenmenin faydaları duyuşsal, sosyokültürel ve dilbilimsel boyutlarda kaydedilmiştir. Sonuç olarak, mizahi dil oyununun ikinci dil öğreniminde değerli bir kaynak olabileceği vurgulanmıştır.

Holmes (2011) tarafından yapılan bir çalışma, çocukların okul öncesi sınıflarında öğle yemeği sırasında yaptıkları konuşmanın doğasını ve içeriğini incelemiştir. Altmış beş çocuğun (25 erkek, 40 kız) katıldığı çalışmada çocukların 36-71 ay akranlarıyla olan konuşmaları kaydedilmiştir. Birden fazla gözlemci, beş dakikalık bir zaman örnekleme birimi kullanarak çocukların masa konuşmalarını kaydetmiştir. Eşzamanlı oyun ve sözel olmayan davranışlar da kaydedilmiştir. Bulgular, çocukların yetişkinlerle değil, öncelikle akranlarıyla sohbet ettiğini ortaya koymuştur. Başlıca konuşma konuları ise yemek, aile ve günlük olaylar olarak

bulunmuştur. Çocukların öğretmeni ile olan konuşmalarının sıklıkla yardım taleplerini içerdiği, kızların öğretmene soru sormak dışında hemen hemen tüm durumlarda erkeklerden daha fazla sohbet ettiği, erkeklerin kızlardan daha fazla yiyecekleriyle oynadığı, fıkralar anlattığı, mizahi ve dil oyunları oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, kızlar erkeklere oranla daha fazla konuşmalarına rağmen erkekler daha fazla mizahi ve dil oyunlarına katılım göstermiştir.

Ornaghi, Brockmeier ve Gavazzi (2011) yaptıkları çalışmada, okul öncesi çocuklarına zihinsel durum sözlüğü kullanımı konusunda eğitim verilmesinin, zihinsel terimlerin ileri düzeyde kavramsal olarak anlaşılmasını ve zihin kuramı görevlerinde performansın artmasını sağlamada önemli bir rol oynayıp oynamadığını araştırmıştır. İki yaş grubuna (üç ve dört yaşında) ait toplam 70 katılımcı, deney ve kontrol koşullarına rastgele atanmıştır. Tüm katılımcılara dilsel ve bilişsel ölçümlerle ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test verilerinin analizleri, deney ve kontrol grupları arasında önemli bir farklılık göstermemiştir. İki aylık bir müdahale sürecinde çocuklara zihinsel sözlükle zenginleştirilmiş hikayeler okunmuştur. Deney grubu bir hikâyeye dinledikten sonra çocuklar zihinsel terimleri kullanmaya teşvik etmeye yönelik dil oyunlarına ve sohbetlere katılmıştır. Tersine, kontrol grubu herhangi bir özel dil etkinliğine katılmamıştır. Araştırmanın sonuçları, eğitimin üç yaşındaki grupta duyguları anlama ve üstbilişsel kelime anlama üzerinde, dört yaşındaki grupta yanlış inancı anlama ve üstbilişsel kelime anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deviyanti'nin (2013) yaptığı araştırmanın amacı, Bali'deki Rainbow Junior International School'da okuyan iki Endonezyalı çocuğun, akranları ve öğretmenleri ile herhangi bir manipülasyon olmadan doğal bir şekilde faaliyetlerde buldukları esnadaki sözlü dil oyunu üretimini keşfetmektir. Bu çalışma, nitel araştırma tasarımlarından vaka çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Veriler 22 gün boyunca gözlem yoluyla toplandıktan sonra saha notları ve video kayıtları ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan gözlemler, deneklerin etkileşimlerini, akranları ve öğretmenleriyle etkileşim kurarken kullandıkları dil oyununu içermiştir. Kodlama kategorisi olarak Corbett ve Prelock'un (2006) altı dil oyunu kategorisi kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulgusu, çocukların oldukça fazla dil oyunu ürettiğini ortaya koymuştur. Fonolojik oyun en çok dille oynanan oyun olarak bulunurken, bunu

kombinasyon oyunu, morfolojik oyun, anlamsal oyun takip etmiş, sonuncusu ise pragmatik oyun olarak bulunmuştur. Ayrıca her iki öğrencinin de sentaktik oyun üretmediği tespit edilmiştir.

Read, Macauley ve Furay (2014) tarafından yapılan bir çalışma, iki-dört yaş arası küçük çocukların ortak hikâye okuma etkinlikleri sırasında kafiyenin kelimeleri akılda tutması üzerindeki faydalarını incelemiştir. Bu çalışmada çocuklar, ebeveynlerinin onlara okuduğu aynı hikâyenin kafiyeli ve kafiyesiz farklı versiyonlarını duymuştur. Her iki okumanın sonunda çocuklar, farklı kelime aşinalıklarına rağmen tüm yaş aralığında hikâyenin kafiyeli versiyonlarında daha iyi performans göstermişlerdir. Ebeveynlerin okuma tarzlarındaki şartlar ve hayvan isimlerine yapılan vurgu arasında başka bir fark bulunmamakla birlikte ebeveynlerin hayvan isimlerini okumadan önce duraklaması, çocukların başlangıçta hayvan isimlerini tahmin etme yeteneklerini geliştirmiş olabileceği düşünülmüştür.

Ahn'ın (2016) amacı Koreli öğrencilerin dil oyunlarına katılımları yoluyla dil farkındalığı gösterimini araştırmaktır. Etnografik olan bu çalışmada, 11-15 yaş arası çocuklar iki haftalık İngilizce kamp programına dahil edilmiştir. Veriler video kaydı ve saha notları ile alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, dil oyunlarının dil farkındalığı ile bağlantılı olduğunu ve dil öğreniminde üst bilişsel olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Read ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada, dört dil oyunu türü tasarlayarak üç- beş yaş arası çocukların sözel ve sosyal yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu dil oyunlarının beş kategorisi bulunmaktadır: Ses oyunu, fonolojik/ şiirsel oyun, kelime değiştirme, kelime oluşturma ve hiperbolik oyun. Ayrıca, araştırmacılar deneysel oyunlara ek olarak iki- üç hafta boyunca çocukları gözlemleyip spontane dil oyunu notu almışlardır. Oyun kodu sıfır-üç noktalı likert ölçekle, sosyal becerileri öğretmen anketiyle, akran etkileşimleri Penn Interactive Peer Play ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucu, çocukların akran etkileşimi puanlarının oyun puanlarıyla ilişkili olmadığını, sözel beceri puanlarının dil oyunu puanlarıyla yüksek oranda ilişkili olduğunu ve okul öncesi çocuklar için ortak dil oyun türlerini üretme yeteneğinin belirgin bir sözel beceri olabileceğini vurgulamıştır.

Burrell ve Beard'in (2018) 9- 11 yaş arası 112 çocukla (60 erkek, 52 kız) yaptıkları çalışma, çocukların anlatı yazımında dil oyunlarını incelemiştir. Nitel yöntemler kullanılarak toplamda 71 öykü analiz edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların dilin biçimlerini, anlamlarını ve kullanımlarını manipüle etme eğiliminin daha açık bir şekilde yazmanın öğretilmesi ve öğrenilmesine yönlendirilebileceğini göstermiştir.

Cekaite (2018) tarafından yapılan başka bir çalışma, spontane iletişimsel olaylarda yaratıcılığın sosyal boyutlarına dikkat ederek yaratıcı süreçlerin sosyal etkileşimsel boyutunu belgeleyen dil oyunu durumlarını incelemiştir. İsveç'te çok dilli bir okul öncesi ortamında akran etkileşimlerinde spontane dil oyununa odaklanarak yapılan çalışmada, üç-altı yaş çocukların dil yaratıcılığına olan katılımları incelenmiştir. Sonuç olarak, çocuklar performansları aracılığıyla, akran grubu kültürünün sözel türlerini ne tür katkıların oluşturduğuna dair duyarlılık kazanarak birbirlerini sosyalleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Heidari- Shahreza (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi için ikinci dil ortamında hem niteliksel hem de niceliksel olarak öğretmen tarafından başlatılan sözlü mizahı ve dil oyunları incelenmiştir. Bu çalışma, etnografik bir araştırma tasarımı şeklinde tasarlanmıştır. On iki İranlı İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli konuşmaları, çeşitli biçimlerde ve farklı amaçlarla mizahi dil oyunları yaratmak için dil araçlarını nasıl kullandıklarını anlamak amacıyla videoya kaydedilmiştir. Öğrencilerin ikinci dil edinimine öğretmen mizahının katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında dil oyunlarına yönelik çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye'de dil oyunlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar genellikle çocukların spontane dil oyunlarının gözlemlendiği çalışmalardır. Buna ek olarak, çocukların anlatı yazılarında dil oyunlarının incelendiği bir çalışma yer almasına rağmen çocukların hayatında önemli bir yer tutan çocuk kitaplarında dil oyunlarına ne derece yer verildiğine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme (mülakat), doküman inceleme vb. nitel veri toplama yöntemlerini içinde barındıran ve tanımlama, çözme, yorumlama, anlamlandırma gibi teknikleri kapsayan bir süreçtir (Merriam, 2018). Araştırmanın deseni ise betimsel desendir. Betimsel desen, mevcut durumun dikkatli ve eksiksiz bir şekilde incelenmesine fırsat veren bir desendir (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme ve görüşme kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırmalarda tek başına kullanılabileceği gibi gözlem, görüşme gibi tekniklerle birlikte de kullanılabilir. Bu sayede verinin çeşitlendirilmesi sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada doküman inceleme ve görüşme tekniği bir arada kullanılmıştır. Doküman inceleme, çalışmada incelenen olgu ile ilişkili bilgileri içeren belgelerin içeriğinin sistematik bir biçimde analiz edilmesi ve edinilen bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulmasıdır. Bu yöntem aynı zamanda zaman ve kaynak tasarrufu sağlar (Creswell, 2002; Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada söz konusu olay ve olgulara ait yazılı materyallerin analiz edilmesini içeren ‘doküman inceleme’ dört aşamada gerçekleşmektedir: “*Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategoriler geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısallaştırma*” (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme yöntemi ise, bireylerin tutumlarına, görüşlerine, deneyimlerine, inançlarına, duygularına ilişkin bilgi edinmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların dil oyunlarına ilişkin algılarını ve anlayışlarını tespit etmek için fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamlandırmaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayan tümevarımsal tanımlayıcı bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2017; Merriam, 2018).

3.2. Örneklem Seçimi- Çalışma Dokümanı

Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip olay, durum ya da kişilerden oluşturularak belirlenmesi ve çalışmanın bu durumlar

üzerinde yapılmasıdır. Buradaki önemli nokta, araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayacak birimlerin örnekleme alınmasına karar verilmesidir (Büyüköztürk, 2017). Buna göre bu çalışmada resimli öykü kitapları seçilirken ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Kolay ulaşılabilir olması,
2. Dil oyunları, dil tekrarları ve ses oyunlarına yer veriyor olması,
3. Ana dili Türkçe olan yazarlar tarafından yazılmış olması,
4. Erken çocukluk çağındaki (0-8 yaş) çocuklara yönelik olması.

Bu kriterleri sağlayan toplamda 50 resimli öykü kitabı incelenmiştir. Çalışmada incelenen resimli öykü kitapları, yayınevi ve yazar konusunda çeşitlilik gözetilerek araştırmacı tarafından yayınevleri, kitapevleri ve kütüphanelerden temin edilmiştir. Araştırmacı tüm kitapları 2021- 2022 yılları arasında edinmiştir. Araştırmacı resimli öykü kitaplarına İstanbul, İzmir ve Hatay'da bulunan kitapevleri, kütüphaneler ve yayınevleri olmak üzere toplamda 12 farklı yerden ulaşmıştır. İncelenen resimli öykü kitaplarının yayınevlerine göre dağılımı Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Yayınevine Göre Dağılımı

Yayınevi	N
Yapı Kredi Yayınları	13
Redhouse Kidz Yayınevi	4
Meav Yayıncılık	2
İletişim Yayıncılık	1
Can Çocuk Yayınları	3
Uçanbalık Yayıncılık	3
Bilgi Yayınevi	1
Kırmızı Kedi Yayınevi	2
Günışığı Kitaplığı	3
Doğan ve Egmont Yayıncılık	1
Nota Bene Yayınları	1
Nesin Yayınevi	1
Mandolin Yayınevi	1
Mavi Bulut Yayıncılık	2
İnkılap Kitabevi	1
Eğiten Kitap	2
Net Çocuk Yayınları	1
Tudem Yayınları	1
Sincap Kitap	1
Abm Yayınevi	1
İş Bankası Kültür Yayınları	3
Masalperest Yayınevi	2
Toplam	50

Tablo incelendiğinde, en fazla Yapı Kredi Yayınları (n=13) ve Redhouse Kidz Yayınevine (n=4) ait resimli öykü kitaplarına ulaşıldığı görülmüştür. Bunu Can Çocuk Yayınları (n=3), Uçanbalık Yayıncılık (n=3), Günışığı Kitaplığı (n=3) ve İş

Bankası Kùltür Yayınları (n=3) takip etmektedir. İncelenen 50 resimli öykü kitabı toplamda 33 yazar tarafından yazılmıştır.

İncelenen resimli öykü kitaplarının yayınlandıkları yıla göre dağılımı ise Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. *İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Yayın Yılına Göre Dağılımı*

Yayın Yılı	N
1987	1
2006	1
2008	1
2010	2
2011	1
2012	2
2013	1
2014	3
2015	2
2016	2
2017	6
2018	5
2019	7
2020	4
2021	9
2022	3
Toplam	50

Tablo 3 incelendiğinde resimli öykü kitaplarının yayın yılına göre dağılımı şu şekildedir: 1987 yılında (n=1), 2006 yılında (n=1), 2008 yılında (n=1), 2010 yılında (n=2), 2011 yılında (n=1), 2012 yılında (n=2), 2013 yılında (n=1), 2014 yılında (n=3), 2015 yılında (n=2), 2016 yılında (n=2), 2017 yılında (n=6), 2018 yılında (n=5), 2019 yılında (n=7), 2020 yılında (n=4), 2021 yılında (n=9), 2022 yılında (n=3). İncelenen resimli öykü kitaplarının çoğunluğunun son yıllarda yayınlanmış

olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yazarlardan birinin iki farklı örneği dahil edilmek istendiği için 1987 tarihli sadece bir kitap örnekleme yer almıştır.

Buna ek olarak, daha detaylı bir araştırma yapmak; zengin ve yeterli bir bilgi edinmek amacıyla, kitaplarında dil oyunlarına yer veren üç yazar ile görüşme yapılmıştır. Görüşme, kitapları incelenen 33 yazar arasından üç yazarın gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yazarların demografik bilgileri Tablo 4’ te gösterilmiştir:

Tablo 4. *Yazarların Demografik Bilgileri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öykü Yazmaya Başlama Yılı	Eğitim Durumu
Y1	Erkek	68	1980	Doktora
Y2	Kadın	54	2010	Yüksek lisans
Y3	Kadın	41	2017	Yüksek lisans

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Kitap Bilgi Formu- Kitap Künyesi’, ‘Metin İnceleme Formu’ ve ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

a) Kitap Bilgi Formu- Kitap Künyesi örneklerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kitap Bilgi Formu, yazarın adı, çizerin adı, baskı sayısı, yayınevi ve basım yılına ait bilgileri içermektedir (Ek1).

b) Metin İnceleme Formu, dil oyunlarına dair alan yazındaki çalışmalar incelenerek hazırlanmış olup Corbett ve Prelock (2006)’un dil oyunları için yapmış olduğu sınıflamaya dayandırılarak bir form oluşturulmuştur. İlk olarak tez danışmanı tarafından kontrol edilen ve düzenlenen form daha sonrasında dilbilim konusunda çalışan öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak tamamlanmıştır. Metin İnceleme Formu, kitabın başlığında dil oyunlarına yer verilme durumuna, kitap metninde hangi tür dil oyunlarına yer verildiğine (fonolojik oyun, morfolojik oyun, sentaktik oyun, semantik oyun ve pragmatik oyun), dil oyunu türlerinin örneklerine, hangi sayfada yer aldığına ve dil oyunlarına kaç kez rastlandığına dair bilgileri içermektedir (Ek2).

c) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, resimli öykü kitabı yazarlarıyla dil oyunları kavramına ilişkin deneyim ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla

kullanılmıştır. Yazarlara yöneltilecek sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bir uzman görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Sorular, yazarların genel bakış açılarını belirlemeye yönelik (8) ve içeriğe yönelik (8) sorular şeklinde oluşturulmuştur (Ek3).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı veri toplamaya başlamadan önce Ege Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin almıştır (Ek 4). Araştırmacı formları doldurmadan önce çalışma grubunda yer alan resimli öykü kitaplarından her birini okumuş ve detaylı bir şekilde incelemiştir. Her kitap için önce Kitap İnceleme Formu / Ek 1 daha sonra Metin İnceleme Formu/ Ek 2 doldurulmuştur. Veriler, Word dosyası formatındaki formlara uygun olan kategori için işaretlenmiştir. Bir dosyada her bir kitap için iki adet form bulunmaktadır ve dosya incelenen kitabın numarasıyla kaydedilmiştir (1. Kitap). Kitapların incelenmesi 2021- 2022 yılları arasında gerçekleştirilmiştir.

Buna ek olarak, araştırmacı kitaplarında dil oyunlarına yer veren yazarlara mail ve telefon aracılığıyla ulaşmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden yazarlarla ortak bir gün ve saat belirlenerek randevu oluşturulmuştur. Görüşme, elektronik ortamda Zoom uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yazarlara yöneltilmiş ve yazarlardan yanıtları alınmıştır. Yazarların yanıtları, görüşme kayıt altına alındıktan sonra tekrar dinlenerek araştırmacı yorumu katılmaksızın elektronik ortamda Word dosyasında deşifre edilmiştir. Görüşme bittikten sonra yazarlara araştırmacı tarafından hazırlanan araştırma onam formu gönderilerek imzalanması istenmiştir. Görüşmeler Mart- Nisan 2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitapları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, ‘verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması’ olmak üzere dört aşamadan oluşur. Araştırmacı içerik analizinde amacına bağlı olarak “sözcük, cümle/paragraf, tema, madde/içerik ve karakter” gibi analiz birimlerini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan çalışmada resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunlarının incelenmesinde “sözcük” ve “cümle/paragraf” analiz birimi olarak kullanılmıştır. İçerik analizinin ilk aşaması

olan kodlama, daha önceden belirlenmiş kavramlara göre, verilerden çıkarılan kavramlara göre ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç şekilde yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada kodlama kuramsal çerçeve doğrultusunda daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra resimli öykü kitaplarının metin inceleme formundaki her bir soru için veriler Word dosyasında alt alta sıralanmıştır. Verinin alındığı kitabın numarası hemen yanına yazılmıştır. Bu sayede hangi kitaptan hangi veri alındığını görmek kolay hale getirilmiştir. Resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunları her bir kategori için sayılmıştır. Elde edilen bulgular, frekans tabloları şeklinde sunulmuştur.

Görüşme verilerinin analizi için yazarların görüşleri ve deneyimleri ilk olarak kodlara ayrılmıştır. Daha sonrasında kodlar benzer olma durumlarına göre tema ve kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Kod, kategori ve temaların oluşmasını sağlayan yazar ifadeleri, üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Bulgular, frekans tablosu şeklinde sunulmuştur.

3.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerlik ve güvenilirliği sınaması gerekmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılacak olgunun yansız bir biçimde ve olduğu biçimiyle izlenmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dokümanların tek bir zaman dilimi içerisinde farklı araştırmacılara verilmesi ya da aynı dokümanların aynı araştırmacılara farklı bir zaman diliminde verilmesi içerik analizinin güvenilirliği hakkında bilgi verir. Araştırmacı Mart- Mayıs 2022 tarihleri arasında çalışma grubundaki her bir resimli öykü kitabını üçer kez incelemiştir. Bu yolla araştırmacının öznel yargılardan kaynaklanan etkisinin azaltılması ve araştırmanın iç geçerliğinin artırılması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yine araştırmada kullanılan formlar İngilizce ve Türkçeye hâkim bir dilbilimci ve dil gelişimi alanında yetkin bununla birlikte İngilizceye hâkim bir uzman olmak üzere toplamda iki kişi tarafından incelenerek çalışılan konu uzman incelemesi ile doğrulanmıştır. Bu da iç geçerliliği sağlama yollarından biridir. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için incelenen dokümanların araştırmanın alt problemleri ile

ilgili içeriği ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve dokümanların isimleri verilmeden yalnızca kitabın numaraları ile alıntılara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini temsil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde en önemli adım, kategorilerin net bir şekilde belirlenmesi ve ifade edilmesidir. Bu durum araştırmanın güvenilirliği hakkında bilgi verir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan metin inceleme formundaki her bir kategori açık ve detaylı bir şekilde açıklanarak herkes tarafından anlaşılır hale getirilmesi sağlanmıştır. Bunun yanı sıra görüşme verileri ses kaydı ile alınmış olup deşifresi yapıldıktan sonra kişisel herhangi bir yorum katılmaksızın okuyucuya sunulmuştur (Holloway ve Wheeler, 1996). Bu yolla güvenilirliğinin sağlandığı düşünölmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm resimli öykü kitaplarında yer verilen dil oyunlarına ilişkin yapılan kitap incelemelerinden ve görüşmelerden elde edilen bulguları içermektedir. Bulgular alt problemlere göre ele alınmıştır. Analiz; ana tema, kategori, kod ve frekans biçiminde açıklanmıştır.

4.1. Kitap Başlığında Dil Oyunlarına Yer Verme Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Kitap başlığı dil oyunlarını içermekte midir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin çözümü için kitapların başlığı incelenmiştir. Kitabın başlığında dil oyunlarına yer verme durumu Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5. *İncelenen Resimli Öykü Kitaplarının Başlığında Dil Oyunlarına Yer Verme Durumu*

Kitap Başlığında Dil Oyunlarına Yer Verme Durumu	Frekans (f)
Var	26
Fonolojik	5
Morfolojik	9
Sentaktik	0
Semantik	8
Pragmatik	2
Kombinasyon	2
Yok	24
Toplam	50

Tablo 5 incelendiğinde resimli öykü kitaplarının 26 tanesinde dil oyunlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Kitap başlığında geçen bazı dil oyunu örnekleri şu şekildedir: ‘Ding Dong!’ (Fonolojik oyun), ‘Kirpi ve Sergi’ (Morfolojik Oyun), ‘Miyop Ejderha’ (Semantik oyun), ‘Ayyy...Ay’ (Fonolojik ve semantik oyunun karışımı), ‘Gıdıklanan Elma’ (Pragmatik oyun).

İncelenen kitapların başlığının 9 tanesinde morfolojik oyun, 8 tanesinde semantik oyun, 5 tanesinde fonolojik oyun, 2 tanesinde pragmatik oyun ve 2

tanesinde kombinasyon oyun bulunmaktadır. İncelenen kitapların 24 tanesinin başlığında dil oyununa rastlanmamıştır.

4.2. Kitap Metninde Geçen Dil Oyunu Türlerine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Kitap metninde geçen dil oyunları türleri nelerdir?’ biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. *İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Dil Oyunlarının Türlerine Göre Dağılımı*

Kitap Metninde Geçen Dil Oyunu Türü	Frekans (f)
Var	
Fonolojik	37
Morfolojik	35
Sentaktik	8
Semantik	38
Pragmatik	3
Yok	
Fonolojik	13
Morfolojik	15
Sentaktik	42
Semantik	12
Pragmatik	47

İncelenen resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunları her bir kategori için ayrı ayrı ele alınarak hesaplanmıştır. Buna göre, 50 kitabın 38 tanesinde semantik oyun, 37 tanesinde fonolojik oyun, 35 tanesinde morfolojik oyun, 8 tanesinde sentaktik oyun ve 3 tanesinde pragmatik oyun bulunduğu tespit edilmiştir.

4.3. Kitap Metninde Dil Oyunlarına Yer Verme Sıklığına Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Kitap metninde dil oyunlarına hangi sıklıkla yer verilmiştir?’ şeklinde ifade edilmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarında dil oyunlarına yer verme sıklığı Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7. *İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Verme Sıklığı*

Dil Oyunu Türü	Frekans (f)
Fonolojik Oyun	330
Morfolojik Oyun	664
Sentaktik Oyun	18
Semantik Oyun	214
Pragmatik Oyun	12

İncelenen resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunlarına yer verme sıklığının verildiği tablo incelendiğinde, kitaplarda yer alan dil oyunlarının dil oyunu türlerinden en çok morfolojik oyuna ait olduğu (f=664), bunu sırası ile fonolojik oyun (f=330), semantik oyun (f=214), sentaktik oyun (f=18) ve pragmatik oyunun (f=12) takip ettiği görülmektedir.

4.3.1. Fonolojik Oyuna İlişkin Bulgular

Tablo 8. *İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Fonolojik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı*

Fonolojik Oyun	Frekans (f)
Melodik/ ritmik hece dizeleri	19
Uğultular	27
Ninniler	0
Şarkılar	5
Sembolik/ Yansımali sesler	259
Aliterasyon	20
Toplam	330

Tablo incelendiğinde, resimli öykü kitaplarında rastlanan fonolojik oyun unsurlarından sembolik/ yansımali sesler 259 sıklıkla en fazla yer verilen dil oyunu olmuştur. Bunu sırasıyla 27 sıklıkla uğultular, 20 sıklıkla aliterasyon, 19 sıklıkla melodik ritmik hece dizeleri ve 5 sıklıkla şarkılar alt kategorilerinin takip ettiği görülmektedir.

Kitap metninde geçen fonolojik oyun kategorisine dair örnek ifadeler her bir alt kategori için aşağıda sıralanmıştır:

1. Melodik Ritmik Hece Dizeleri

Tak tuk taka tuk tik taka tuk!.. / Tak tuk taka tuk tik taka tuk! (26. Kitap s:22). Sabah oldu, haydi kalk. /Tik tak, tik tak, tiki tak, tiki tiki tak. /Çalış oyna keyfine bak. /Tak, tik tak, tiki tak, tiki tiki tak. /Sonra ye iç yat. /Tik tak, tik tak, tiki tak, tiki tiki tak (48. Kitap s:13).

2. Uğultular

Huuu!.. (1. Kitap s:20). Sonbahar gelince, ‘Vuu vuuu!’ diye rüzgâr esmeye başlamış (12. Kitap s:2). Anne Ayı’yla birlikte hala kurtlara; ‘VVOOOOOOHHHHHHRRRRRR!’ diye bağıyorlardı (18. Kitap s:29). Anne bak, artık ‘Vuuuuuuvv, vuuvvv!’ demiyor tombul rüzgâr,’ dedi Bozi (18. Kitap s:2). AAUUUUU! AAUUUUU! (29. Kitap s: 25). OUAOUA (49. Kitap s:29).

3. Ninniler

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda bu alt kategori için uygun veri elde edilmedi.

4. Şarkılar

Lay lay lom! (27. Kitap s:13). Lay lay loom/ Koskoca dağ çok haklı... (45. Kitap s:17).

5. Sembolik Sesler/ Yansımali Sesler

Cazur! Cuzur! Cızzz! Cozz! Cızır! Coz! (1. Kitap s:14). Hırr!.. Hav (1. Kitap s:14). Ü ürüüü...üü (1. Kitap s:27). Fooşşş (10. Kitap s:18). Hop rap... Hop rap...Hop rap (13. Kitap s:17). Hor... Horr... Horrr... (14. Kitap s:29). Bazen ‘PAT’ diye bir top çarpar (20. Kitap s:2). ÇIKIRT! (21. Kitap s:11). ‘Vrrraak!..’ diye bağırdı (22. Kitap s:12). Küt küt küt küt küt (28. Kitap s:6). Tak! (28. Kitap s:8). Çat çat... (29. Kitap s:14). Şapırt Şupurt! Şap Şlop! (34. Kitap s:27). Hevv Hevv Havv (34. Kitap s:15). HOPPPP! (41. Kitap s:8). PAAAT! (42. Kitap s:11). Gırç, gırç, gırç, gırç... (43. Kitap s:13). Dıkı dık! Dıkı dık! Dıkı dık! Dıkı dık! (43. Kitap s:8). Vuuutt! Vuuuutt! Vuuutt! (43. Kitap s:8). Gak gak gak (44. Kitap s:18). Daat daaat! (46. Kitap s:6). Miyaaav! (46. Kitap s:29). Triiiik! Triiiik! (47. Kitap s:20). GÜM (48. Kitap s:9). Haşır huşur (49. Kitap s:11).

6. Aliterasyon

Aylardan ocaktı. Dışarısı çok soğuk olduğu için Oya bütün gün evde oturdu. Oturmaktan beli ağrımişti ama okuduğu kitabı elinden bırakamıyordu / Obur kedi Ozi ise Oya ile oyun oynamak, onun koluna okunarak ‘Beni okşal!’ demek istiyordu. Ozi’nin isteğini anlayan Oya, bir yandan okyanusta yaşamı anlatan kitabını okurken diğer bir yandan da obur kedisi Ozi’yi okşamaya başladı (o sesi) (31. Kitap s:1, 5).

Fındık faresi Fafi çok becerikli bir aşçıydı. Fırında pişirdiği çörekler fosur fosur kabarırdı. Fafi’nin fos fos kabaran çörekleri tüm köyde ün salmıştı. Köyün bütün fareleri, Fafi’nin çöreklerinden alabilmek için fir fir dönüyordu (f sesi) (32. Kitap s:1).

Ateşböceği/ Atlıklarınca/ Abrakadabra/ Orkestra/ Armoni (a sesi) / Eğriye eğri, doğruya doğru! Doğru söylüyorsunuz. Ğ olmadan ne eğri eğri olur ne

doğru doğru! Teğet bile geçemezsiniz ğ olmadan... (ğ sesi). (45. Kitap s:4-11).

4.3.2. Morfolojik Oyuna İlişkin Bulgular

Tablo 9. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Morfolojik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı

Morfolojik Oyun	Frekans (f)
Ön Ek	0
Son Ek	0
Dönüştürme	40
Birleştirme	5
Anlamsız kelime oluşturmak	304
Sözcükleri kafiyeli yapmak	303
Kelime tekrarı	12
Toplam	664

Tablo incelendiğinde, resimli öykü kitaplarında morfolojik oyun içinde en çok 304 sıklıkla anlamsız kelime oluşturmak ve 303 sıklıkla sözcükleri kafiyeli yapmak kategorilerine rastlandığı görülmüştür. Bunu sırasıyla 40 sıklıkla dönüştürme, 12 sıklıkla kelime tekrarı ve 5 sıklıkla birleştirme takip etmektedir. Ön ek ve son ek kategorilerine ait herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Kitap metninde geçen morfolojik oyun kategorisine dair örnek ifadeler her bir alt kategori için aşağıda sıralanmıştır:

1. Ön Ek

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda bu alt kategori için uygun veri elde edilmedi.

2. Son Ek

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda bu alt kategori için uygun veri elde edilmedi.

3. Dönüştürme

Ha...ha...HAPPPŞUUUU!!! (5. Kitap s:5).
ABCDEFGĞHarfleriseviyorumIJKLMNOÖPRSŞTUÜVYZ (39. Kitap s:26).
Örüm Jack / Ğ olmazsa gökkuşağı olamam gökkuşa_1 olurum / Ğıldız/
Ğejderha/ Ğunapark/ Ğaydede (45. Kitap s:14-9-2).

4. Birleştirme

Kom / ve şu az gitmişler, uz gitmişler.../ Bir masalın içinde Kom şu olmuşlar (3. Kitap s:7-9-11). Geceydın! (36. Kitap s: 14). İki M, iki U ve sonuna bir K. Onun adıydı bu: MUMUK (39. Kitap s:12). Bir topa vuruş. GÜM: Bu bir tik. Elleri bir çırpma. şAP: Bu bir tak. ‘Bir saniye, dur!’ Bu bir tik tak (48. Kitap s:9).

5. Anlamsız Kelime Oluşturmak

‘Ah! Horozu hiç sorma, kuşum civi civi cak oldu’ diye yanıtla mış şu (3. Kitap s:25). Dodi Dişdostu, suya bata çıka, yeniden düştü yollara (8. Kitap s:8). Köstebek Kuki, o gece toprağın içindeki evinde mışıl mışıl uyudu (30. Kitap s:15). Bu, her bindiğinde dönerek havalara utuğ cıncırığın sesi ydi (43.Kitap s: 14).

6. Sözcükleri Kafiyeli Yapmak

Kömür tozunu bulmak kolay/ Fakat gece bekisinden el fenerini ödünç almak bir olay (2. Kitap s:9). Başvurdu küçük bir hileye/ Her adımda batırdı ayaklarını başka bir renge (4. Kitap s:16). Çiftlikte görünce bir inek/ Bizimki şaşırdı o nasıl göbek! (8. Kitap s:15). ‘Sakin birine benziyor,’ dedi Fil eğilerek/ ‘Pek de konuşmuyor,’ dedi Engerek/ ‘Yanımda kimse yok da ondan’ diye açıkladı Ördek (15. Kitap s:6). Baktı, en yakınındaki ayır çok kalabalık/ Pıknığ gelmişti belki bin, belki iki bin balık (21. Kitap s:23). Kalbim sanki motor/ Kapıyı bulmak zor... (28. Kitap s:6). Baktım yatakta hasta bir büyükanne/ Yanımda da alev alev yanan bir şömine... (38. Kitap s:12).

7. Kelime Tekrarı

Bıkmadan çabaladı, çabaladı, çabaladı... (41. Kitap s:16). En güzel cevizler o bahedeydi. Ama bahçenin sahibi de oldukça cimriydi. Karga düşündü, düşündü, düşündü, düşündü.../ Güneşli bir günde, karga ağızında bir cevizle bekledi, bekledi, bekledi... /Bir filiz baş verdi. Hemen çevresini korumaya aldı. Büyüdü, büyüdü, büyüdü... (44. Kitap s:5-6, 18, 22-23). Dakikalar daha uzun; ama denize gideğimiz zamana çok, çok, çok, ook dakika var (46. Kitap s: 11).

4.3.3. Sentaktik Oyuna İlişkin Bulgular

Tablo 10. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Sentaktik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı

Sentaktik Oyun	Frekans (f)
Bir gramer kalıbının seçilmesi ve aynı biçime sahip kelimelerin yerine geçmesi	18

Tablo incelendiğinde, incelenen 50 resimli öykü kitabının içerisinde sentaktik oyuna yalnızca 18 defa rastlandığı görülmüştür.

Kitap metninde geçen sentaktik oyun kategorisine dair örnek ifadeler yalnızca bir alt kategori için aşağıda sıralanmıştır:

1. Bir Gramer Kalıbının Seçilmesi ve Aynı Biçime Sahip Kelimelerin Yerine Geçmesi

Güzelce düzlüklerinden olmayan biri.../Kimsenin tanımadığı biri... (15. Kitap s:2). Harika bir gündü kasabada! / Harika bir gündü okyanusta! (21. Kitap s: 4-6). ‘Ben tutarım’ dedi sincap, / ‘Ben tutarım’ dedi tilki. / ‘Ben tutarım’ dedi tavşan. / ‘Ben tutarım’ dedi ayı (22. Kitap s: 7-8-9-11). Hava ısınmaya başlayınca çiçekler açar, neşelenirim. / Ağaçlar yeşerir, neşelenirim. / Leylekler evine döner, neşelenirim (41. Kitap s: 10-24). Karga, baktı bahçenin sahibi ağaç seviyor... / Baktı, insan seviyor... / Baktı, kedi seviyor (44. Kitap s:14-15). Sınıf arkadaşları güldü. / Öğretmen güldü. / Mete de güldü (46. Kitap s:29).

4.3.4. Semantik Oyuna İlişkin Bulgular

Tablo 11. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Semantik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı

Semantik Oyun	Frekans (f)
Metafor	124
Hiperbolik/ Abartı	43
İroni	12
Gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler	19
Tekerleme	4
Kaba sözcük/ Takma isim	12
Toplam	214

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, resimli öykü kitaplarında görülen semantik dil oyunu türlerinin 124 sıklıkla en çok metafor kategorisinde bulunduğu, bunu sırasıyla 43 sıklıkla hiperbolik/ abartı, 19 sıklıkla gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler, 12 sıklıkla kaba sözcük/ takma isim ve ironi, 4 sıklıkla tekerleme alt kategorisi takip etmektedir.

Kitap metninde geçen semantik oyun kategorisine dair örnek ifadeler her bir alt kategori için aşağıda sıralanmıştır:

1. Metafor

Sanırsınız ki gökyüzündeki Ay da / Kapkara kocaman bir tavada / Cazır cuzur kızarmakta olan / Enfes mi enfes tereyağlı bir bazlama (1. Kitap s:14). Bayan Leylek ise zaten yufka yürekli (2. Kitap s:10). Bizim çınar ağacının da yüksek tansiyonu var (14. Kitap s:14). Kalben’in kalbi de dondurma külahı gibi kırılıvermiş! (20. Kitap s:3). Hain bir fırtına (29. Kitap s:7). Gözlerinde hayaller koşturuyordu, tıpkı yağmur damlaları gibi (41. Kitap s:30). Dalların,

yaprakların arasından göz kırpan maviliği seyretmeye başladı (43. Kitap s:21).

2. Hiperbolik/ Abartı

Yatağımın altında kazan kaynıyor / Bir ejderha ateş üflüyordu sanki (1. Kitap s:2). Güzelim Ay'ı bir lokmada / Bazlama niyetine / Yiyip yutacağım afiyetle (1. Kitap s:14). Demek ki yediklerim yetmiyor. Kardeşimden daha tatlı olabilmek için dünyadaki bütün dondurmaları, bütün pastaları, bütün elma şekerlerini, bütün çikolatalı sütleri, bütün şekerleri, bütün karamelaları, bütün pamuk helvaları ve bütün lokumları yemeliyim (6. Kitap s:14). Deniz kıyısındaki tüm kum taneciklerinin sayısından bile çok (7. Kitap s:5). Bizimki hortumunu sandı kocaman bir dil (8. Kitap s:13). Fırtına o kadar güçlüymüş ki küçük ağaçları kökleriyle sökmüş (12. Kitap s:5). Köyün mantar çatılı, balık pencere, çaydanlık bacalı evlerinden bakıldığında, çınar ağacı tam karşıda, denizin üstünde uçan bir dev gibi görünürdü (14. Kitap s:8). Bu yıl Anne Ayı kadar büyük bir kardan adam yapalım mı çocuklar? (18. Kitap s:9). Acaba canavarın sivri dişleri, salyalar akıtan kocaman bir ağız mı var? (29. Kitap s:16). Derken gözlerini dünya kadar açtı (41. Kitap s:30). Okyanus kadar derin bir nefes alarak devam etti (41. Kitap s:8).

3. İroni

Dedesini ile ninesi küçük bebeği görüp 'Bu ne tatlı şey böyle!' der. Loli pastasını yiyerek 'Haklısın dedeciğim, haklısın nineciğim,' diye homurdanır (Ancak görselde Loli'nin aklından pastayı kardeşinin kafasına attığı görülmektedir) (5. Kitap s:5-6).

Zeyno, 'Püfff, bu koku kaplumbağadan mı geliyor? Kaka mı yaptı acaba? Hadi başka oyuncağa gidelim' diyerek salıncaklara koştu. 'Hayır ben yapmadım. Atı yaptı' diye kendi kendine öfkeleni Kaplumbağa Kâmil. Atı kısı kısı gülüyordu (Kakayı Atı yapmış olmasına rağmen kaplumbağa Kâmil yapmış gibi söylemesi ironidir). (10. Kitap s:8).

4. Gerçek ve Gerçek Olmayan Değişiklikler

Siz hiç uçan kedi gördünüz mü? (2. Kitap s:13). Ayı kartal, kartal ayı olana kadar seni seveceğim (7. Kitap s:11). Büyükanne çocukları uçan bisikletine bindirip gezdirir, onlara hiç kimsenin bilmediği masallar anlatırdı (19. Kitap s:5). Minik ejderha gökkuşağının ötesindeki ülkeden gelmişti (19. Kitap s:8). Kafasında simitten kule vardı (43. Kitap s:1). Onun duyduğu ses de biraz böyle susam kokuyordu (43. Kitap s:6).

5. Tekerleme

Az gitmişler, uz gitmişler... (3. Kitap s: 9). Çocuktum ufacıktım / Bir susayıp bir acıktım / Dedim: Dede masal anlat / Dedem dedi: Sen anlat / Ben anlattım, dedem güldü / Bilmem dedem neden güldü... (25. Kitap s:1). O! O! Oya! / Oya duvarı boya / Oyna haydi oyna / Oyna doya doya / O! O! Oya! / On onbir oniki / Oya oyunda birincil (31. Kitap s:11).

6. Kaba Sözcük/ Takma İsim

İyi günler, Sayın ONeBoyunÖyle / İyi günler, Sayın AğızKocaman / İyi günler, Sayın DoymakNedirBilmeyen (Zürafa, su aygırı ve inek için kullanılan takma isim) (8. Kitap s:3, 7, 15). Bir ara, çilli bir çocuk, 'Sesi

işitiyorum!’ diye bağırması, diğer biri de ‘Salak o ağaçkakanın sesi!’ demişti (14. Kitap s:16).

4.3.5. Pragmatik Oyuna İlişkin Bulgular

Tablo 12. İncelenen Resimli Öykü Kitaplarında Pragmatik Oyun Türlerine Yer Verme Sıklığı

Pragmatik Oyun	Frekans (f)
Deyimler	0
Atasözleri	0
Karşıt ifadeler, başka bir ses yerine kullanma	12
Toplam	12

Tablo incelendiğinde, resimli öykü kitaplarında görülen pragmatik oyun unsurlarından deyim ve atasözleri kategorisine ait herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Pragmatik oyun kapsamında ulaşılan bulguların 12 tanesi karşıt ifadeler, başka bir ses yerine kullanma kategorisinde ele alınmaktadır.

Kitap metninde geçen pragmatik oyun kategorisine dair örnek ifadeler her bir alt kategori için aşağıda sıralanmıştır:

1. Deyimler

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda bu alt kategori için uygun veri elde edilmedi.

2. Atasözleri

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda bu alt kategori için uygun veri elde edilmedi.

3. Karşıt İfadeler, Başka Bir Ses Yerine Kullanma

İçindeki kıpırdanma arttıkça yaşlı elma gıdıklanarak kıkırdamaya başladı (24. Kitap s.3). Sadece uzun çabaların sonucuna zor da olsa bir akşam Gaga ile bana ‘Merhaba, günaydın!’ dedi (33. Kitap s:17). Geceliğine de kaktüs dikenleri saplasam beni yine sever misin? (7. Kitap s:14).

Tüm bu dil oyunu türlerine ek olarak, fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve/ veya pragmatik oyunun bir karışımı kombinasyon oyun görülebilir. İncelenen resimli öykü kitaplarında geçen bazı kombinasyon dil oyunu örnekleri aşağıda verilmiştir:

‘Anne bak, artık ‘Vuuuuuuvv, vuuuvvv!’ demiyor tombul rüzgâr,’ dedi Bozi (Fonolojik ve anlamsal dil oyununun karışımı) (18. Kitap s:2). Lay lay loom

Koskoca dağ çok haklı... (Fonolojik ve anlamsal dil oyununun karışımı) (45. Kitap s:17). Bazen de hayallerin suya düşer ve ‘PIT’ diye kalbin kırılır (Fonolojik ve anlamsal dil oyununun karışımı) (20. Kitap s:2). Ben birden çevirince / Çözülüverdi saçlar / Gür mü gür, özgür mü özgür / Dağıldı, saçıldı çevreye, / Işık ışık uzandı ta yeryüzüne (Morfolojik ve anlamsal dil oyununun karışımı) (1. Kitap s:17). Tak tak vurmuşlar çekici çiviye... / Pat pat çakmışlar tahtayı yerine... / Yeni kapı eskisinden de sağlam olmuş böylece (Fonolojik ve morfolojik dil oyununun karışımı) (12. Kitap s:14).

4.4. Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Vermiş Yazarların Dil Anlayışlarına

İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların dil anlayışı nasıldır?’ biçiminde ifade edilmiştir. Alt problemin çözümü için yazarlara ‘Türkçe sözcükleri kullanmakta özenlisiniz. Dil anlayışınızla ilgili neler söylersiniz?’ sorusu sorularak yanıtları alınmıştır. Alınan yanıtlar doğrultusunda ‘Sade/ Akıcı’, ‘Açıklık’ ve ‘Doğru Türkçe’ kategorileri oluşturulmuştur. Yazarların yanıtlarına ilişkin bulgular Tablo 13’ te gösterilmiştir.

Tablo 13. Yazarların Dil Anlayışına İlişkin Görüşleri

Ana tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Yazarların Dil Anlayışı	Sade/ Akıcı	Arı duru dil	3
	Açıklık	Verilen mesajın hemen anlaşılması	2
	Doğru Türkçe	Yabancı sözcüklerden arındırılmışlık	1

Yazarların dil anlayışı incelendiğinde, tamamının sade/ akıcı bir dil anlayışını tercih ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Aynı bakış açısına yönelik görüşleri olan yazarlardan ‘sade / akıcı’ kategorisini ‘arı duru bir dil’ kodunun oluşmasını sağlayan ifadelerle tanımlamışlardır. Bu kategorinin oluşmasını sağlayan yazarların görüşleri şu şekildedir:

Y1: ...Bir de Aziz Nesin’den yazar olarak etkilendiğim yönü şudur: Hiç muğlak bir taraf bırakmaz, belirsiz bir taraf bırakmaz Aziz Nesin. Yani ne anlatıyorsa onu mutlaka anlatır. Temiz anlatır, böyle bir belirsiz taşlama dediğimiz yöntemi kullanmaz. Sözünü söyler. Onu belki biraz kapmış olabilirim ondan. Yani bunun çocuk kitaplarımda yararı var çünkü çocuk, edebiyatın dolandırılmasını istemiyor, sevmiyor. Ne söyleyeceksen söyle bunu istiyor çocuk.

Y2: Doğru Türkçe, doğru anlatım. Yani o kadar nasıl diyeyim size devrik cümle kullanabilirsiniz ama düşük cümle kullanamazsınız. Söylemek istediğiniz şeyi çocuk kitabında en doğru şekilde söylemek zorundasınız yani acaba ne diyor bu yazar diye sormamalı çocuk. Hemen pat diye anlamalı.

Anlam kayması olmamalı yani hiçbir cümlede. Resimli çocuk kitabında bu çok önemli.

Y3: Dil açısından temiz bir dil olmasını önemsiyorum. Fazla, kalabalık bir metin sevmiyorum.

‘Açıklık’ kategorisinde ‘verilen mesajın hemen anlaşılması’ kodunun oluşmasını sağlayan yazar ifadeleri şu şekildedir:

Y1: Ben yazarım ve öykümü anlatırım. Ve öykümü anlatırken okuyucunun anlamasını sağlamalıyım. Benim dil anlayışından ders almasını sağlamak benim görevim değil. Veya şu lehçeyi veya bu Öz Türkçeyi veyahut Osmanlıca’yı falan çocuklar kullansın, öğrensın keratalar falan böyle işlevlerim yok, olmamalı. Benim misyonum olmamalı bu. Ben öykümü anlatmalıyım. Öykümü anlattığım çocukların olayı olay ne ise pat diye anlamasını sağlamalıyım.

Y2: Doğru Türkçe, doğru anlatım. Yani, o kadar. Nasıl diyeyim size devrik cümle kullanabilirsiniz ama düşük cümle kullanamazsınız. Söylemek istediğiniz şeyi çocuk kitabında en doğru şekilde söylemek zorundasınız yani acaba ne diyor bu yazar diye sormamalı çocuk. Hemen pat diye anlamalı. Anlam kayması olmamalı yani hiçbir cümlede. Resimli çocuk kitabında bu çok önemli.

Bununla birlikte, ‘Doğru Türkçe’ kategorisinde ‘yabancı sözcüklerden arındırılmış’ kodunun oluşmasını sağlayan betimleyici yazar ifadeleri şu şekildedir:

Y3: Tabi eğer bir söz, bir anlamı Türkçe sözlükte verebiliyorsam o sözcüğü kullanmayı her zaman önemsiyorum. Yani yabancı kökenli olmasındansa Türkçe olmasını önemsiyorum.

4.5. Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Vermiş Yazarların Kitabın Dilini

Oluştururken Öncelikli Amacı ve Odak Noktasına Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların kitabın dilini oluştururken öncelikli amacı ve odak noktası nedir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin çözümü için yazarlara ‘Resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken öncelikli amacınız ve odak noktanız nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda ‘özlülük’ kategorisi oluşturulmuştur. Yazarların görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 14’ te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Yazarların Kitabın Dilini Oluştururken Öncelikli Amacı ve Odak Noktasına İlişkin Görüşleri*

Ana tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Kitabın Dilini Oluştururken Öncelikli Amacı ve Odak noktası	Özlülük	Lirik/ şiirsel anlatım	2
		Az ve öz metin	3

Tablo incelendiğinde, yazarların ‘özlülük’ kategorisini oluştururken kitabın dilini oluştururken öncelikli amacı ve odak noktasına ilişkin tanımlamaları kendi arasında ‘şiirsel/lirik’ ve ‘az ve öz metin’ koduna ayrılmıştır. Bu doğrultuda alınan bazı betimleyici yazar ifadeleri şu şekildedir:

Y1: Fazla laf kalabalığı istemez resim kitap. Resim kitap, çocuk edebiyatının şiir türüdür. Az sözle iletirsiniz öykünün ne söylediğini ne anlattığını...Ve resim ile desteklersiniz. Resim eşliğinde söylersiniz ve bazen metin susar bazen resim susar.

Y2: Odak noktam doğru Türkçe tabi ki. Birincisi doğru Türkçe, ikincisi ben resimli kitap yazdığım için az ve öz metin. Yani ‘En az kelimeyle en çok şeyi nasıl söyleyebilirim?’ buna dikkat ediyorum. Doğru Türkçeden daha da önce buna dikkat ediyorum. Belki birinci bunu yazabilirsiniz. Çünkü resimli kitapların en önemli özelliği budur. Yani daha uzun romanlarda veya öykü kitaplarında o kadar söz konusu olmayan bir özelliktir bu. Resimli kitaplar şiir gibidir çünkü. Minimum kelimeyle maksimum anlam vermek zorundasınızdır. Benim de en çok dikkat ettiğim şey bu. İkincisi ise doğru Türkçe.

Y3: Hikâyenin kendisi tabi uzun olabilir ama aynı şeyi iki yerde anlatmayı uygun bulmuyorum. Yani hani çocuk bunu anlamaz da bir de burada, bu sayfada yine anlatayım demeyi sevmiyorum. Aynı bir yetişkin gibi bir birey olduğu için onun da kavrayışının güçlü bir birey olduğunu düşünüp ne böyle onun düzeyinin altında ne de çok üstünde bir dil kullanmaya gayret ediyorum.

4.6. Kitaplarında Dil Oyunlarına Yer Vermiş Yazarların Resimli Öykü

Kitaplarının Dilini Oluştururken Dikkat Ettiği Önemli Noktalara Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Kitaplarında dil oyunlarına yer vermiş yazarların resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken dikkat ettiği önemli noktalar nelerdir?’ biçiminde ifade edilmiştir. Alt problemin çözümü için yazarlara ‘Çocuklara yönelik hazırlamış olduğunuz resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken özellikle dikkat ettiğiniz önemli noktalar var mı? Varsa nelerdir?’ sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar doğrultusunda ‘sözcük oyunları’ kategorisi oluşturulmuştur. Yazarların görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 15’ te gösterilmiştir.

Tablo 15. *Yazarların Kitabın Dilini Oluştururken Dikkat Ettikleri Önemli Noktalara İlişkin Görüşleri*

Ana Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)
Kitabın Dilini Oluştururken Dikkat Ettikleri Önemli Noktalar	Sözcük oyunları	Kafiye kullanımı	3
		Bağlaç kullanımı, deyim kullanımı, yeni kelime kullanımı	1

Tablo incelendiğinde, ‘sözcük oyunları’ kategorisini oluşturan resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken dikkat ettikleri önemli noktalara ilişkin tanımlamaları kendi arasında ‘kafiye kullanımı’ ve ‘bağlaç, deyim ve yeni kelime kullanımı’ koduna ayrılmıştır. Bu kategorinin oluşmasını sağlayan yazarların görüşleri şu şekildedir:

Y1: Şimdi metnin melodik olması, yer yer kafiyeli olması neden önemlidir? Bunu konuşalım. Şimdi eski sözlü edebiyat geleneğinin önde olduğu yıllarda destanlar, epik metinler, efsaneler falan. Dikkat ederseniz bunlar hep manzumdur. Bunun bir nedeni vardır. Manzum metin, manzum olmayan metne göre yani melodiksi olmayan, kafiyesi ve belli bir vezni olmayan metinlere göre daha kolay akılda kalır. Şarkı gibi olduğu için akılda kalır. Bu da metnin taşıyıcılığı anlamına gelir. Şimdi sözlü edebiyattan söz ediyoruz. Bir metnin taşınabilmesi için sözlü bir dünyadan söz ettiğimiz zaman e bunun taşınması lazım, unutulmaması lazım, aktarılabilmesi lazım. İşte bunu kolaylaştıran bunun manzum oluşu. Şimdi gelelim günümüzdeki çocuk kitaplarındaki melodiye. Şimdi önce olmaması gerekeni söyleyeyim, yapmadığım, yapmamaya çalıştığım şeyi söyleyeyim. Kafiyeyi bir zorlama tekniği olarak kullanmamak lazım. Daha doğrusu ben kullanmıyorum. Belki aslında metni, öyküyü çok iyi anlatmayan bir sözcüğü sırf kafiyesi tuttuğu için kullanmaya çalışmıyorum. Zorlama kafiye diyorum ben ona. Bunun bir yararı yok. Çünkü anlam eksiltebiliyorsunuz, sırf kafiye uysun diye belki de kafiyesi uymayan sözcüğe göre daha cılız anlatıyor, o anlatılması gerekeni. O yüzden evet yer yer kafiye kullanıyorum ama kendimi her satırın sonunda kafiye olacak diye bir zorlama içine sokmuyorum. Olduğu yerde kullanıyorum. Ritmik olmasına az önce açıkladığım nedenle dikkat ediyorum. Sırf taşıyıcı olması açısından değil çocuğun zihninde yer etmesi ve onu hatırlamaktan hoşlanması nedeniyle. Hoşlandığı için bunu yapıyorum. Çocuklar bundan hoşlanıyor çünkü. Bayılıyorlar ve kitaba onlara bağladığı için.

Y2: Dil oyunlarına, kafiyeye yer veriyorum ama onlara çok matematiksel olarak dikkat ederek vermiyorum. Çünkü çoğu kez onlar refleksif çıkıyor. Öyle söyleyeyim. Sonradan dikkat ettiğim şey şu oluyor: Türkçede kafiye yapıyorum diye zannederken aslında redif kullanıyor olabiliyorsunuz. Sebebi de şu. Ben siz yazarak göstermek istiyorum bunu. Mesela ‘Ben eve geldim.’ ‘Ya-tak-taa...’ Bir dakika cümle bulmaya çalışıyorum. Yapamadım. Şöyle söyleyeyim. ‘Orada bir yatak var. Üstünde bir tarak var.’ Şimdi bu ‘var’ lar bir kere tekrar, bu kafiye falan değil. Biz burada kafiye yapmak istiyorsak şöyle yapabiliriz: ‘Orada bir yatak var’ yerine ‘İşte orada bir yatak, üstünde de bir tarak.’ Türkçede kafiye yapmak istiyorsanız böyle yapabilirsiniz. Tamam mı? ‘Orada bir yatak, üstünde de bir tarak.’ Şu kafiye değildir: ‘Yatak odasına girdim. Bir tarak gördüm.’ Bu m harfleri sonundaki, girdim ve gördüm’ün dim ve dümü kafiye değildir. Neden? Girmek ve görmek fiilleri dim ve düm ek. Eklerle kafiye yapılmaz. Eklerle yapıldığı zaman ona redif deniyor. Tamam? Bunları çok sık yaparsanız kafiye yapıyorum zannederek. ‘Adımımı attım. Çamura battım. Sokağa çıktım. Kaldırıma bastım.’ Ya da ‘Annem eve gelecek. Bana yemek pişirecek.’ Bunların hiçbirisi kafiye değil.

Bunların hepsi redif. Bunları çok sık yaparsanız kafiye yapıyorum zannederek okuru sıkarsınız. Çünkü eklerle yapıyorsunuz kafiyeyi. Kafiyeyi kelimenin köküyle yaptığınızda kafiye yani ses uyumunu kelimenin köküyle yaptığınızda o kafiye oluyor. Yani ‘yatak ve tarak’ gibi. Tamam? Şimdi Türkçede ne oluyor? Önce özne var sonda yüklem var. E yüklem nedir? Fiil. Zaman çekimi nasıl yapılıyor? Türkçede fiilin sonuna ek getirerek. Hep sonunda fiil var. Hep sonuna ek geliyor bu sefer hep redif oluyor. Siz redif diye gerçek kafiye yapmak istiyorsanız cümleyi devirmeniz gerekiyor. Yani, ‘İşte orada bir yatak, üstünde de bir tarak’ gibi. E cümleleri devirirseniz de çok fazla devrik cümle arka arkaya arka arkaya kullanırsanız hikâyede bu sefer de okur ne oluyor? Tepe sersemi oluyor. Durmadan devrik cümleyle hikâye okumanın öyle çok da büyük bir keyfi yok. Bu çünkü şarkı değil ki hikâye. O yüzden yazarken bazen kalem fazla redife kaçabilir, bazen fazla devrik cümleyle kaçabilir.

Y3: Dili oluştururken özellikle kafiyeli olmasını önemsiyordum. Çünkü yüksek sesle okunduğu için çocuğun melodik anlamda da böyle hoşuna gitsin istiyorum. Yani o yüksek sesle gelirken ne deniyor ne nasıl kulağa nasıl geliyor? Böyle çirkin mi, akıcı mı değil mi... Kafiyeli olunca sanki daha bir akıcıymış gibi geliyor. Ve o yüzden kafiyeli metin kullanmayı seviyordum. Şimdi az daha yaş grubu ilerledikçe kafiyeyi azaltmaya başladım ama küçük yaş grubunda hala mutlaka kafiye kullanıyorum. Bir iki yerde en azından. O alışkanlığımı bırakamadım. Bunun dışında bağlaçları çok seviyorum, bilmiyorum hani sizin sorunuzun cevabı mı...Ama bağlaç kullanmak çok hoşuma gidiyor. Çok fazla olmamakla beraber böyle iki farklı cümleyi o bağlaçla bağlayıp noktayı ondan sonra koymak, sanki iki tür düşüncüyü tek bir cümlede toparlamak güzel geliyor, kulağıma güzel geliyor. Bir de tabii bizim yazım tekniğimiz var biliyorsunuz upuzun cümle olarak da yazabilir ya da bir şeymiş gibi böyle dörtlükmüş gibi alt alta da dizebiliyoruz. Görünüş açısından da güzel oluyor. Bu şekilde.... Başka ne söyleyebilirim? Deyimler çok kullanıyorum, deyimleri seviyorum, deyim kullanmayı seviyorum. Hatta ‘Annemin Akıllı Bende Kaldı’ kitabı tamamen bir deyim üzerine türetilmiş bir kitap. Çocuğun somut evreninde o soyut deyim nasıl iş görüyor ona biraz vurgu yapmak istedim ki gerçekten çocuklar böyle. Çocukların kelime kullanmaları da çok hoşuma gidiyor değişik kelimeler kullanmaları. Mesela bir arkadaşımın kızı şey demişti: ‘Servis abla, servisteki abla beni çok seviyor, beni jandarmasına yazmış. Benim doğum günümü jandarmasına yazmış’ demişti. Ajanda yerine jandarma... Sözcük oyunları çok tatlı çocuklarda. Bunları duymak da biriktirmek de çok hoşuma gidiyor. Duydukça bunları yazıyorum belki bir yerlerde kullanırım diye. Bu şekilde.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Çocukların dil sisteminin tüm yönleriyle- fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik, pragmatik- oynamaya eğilimli oldukları bilinmektedir. Böylelikle dil sisteminin tüm yönleri çocukların dünyasında potansiyel oyun malzemeleri olarak yer almaktadır (Garvey, 1977). Bu bölümde dil oyunlarının içerdiği boyutlar araştırma bulguları doğrultusunda tartışılmıştır.

İlk araştırma problemi olan ‘Kitap başlığı dil oyunlarını içermekte midir?’ ile ilgili olarak, araştırma kapsamında incelenen 50 kitaptan 26’sının başlığında dil oyunu bulunduğunu görmek mümkündür. Kitap başlığının dil oyunu içermesi olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Burrell ve Beard (2018), dil oyununun öykü yazımını süslemek için zengin bir kaynak sağladığını ifade etmektedir. Kitap başlığı okuyucunun veya dinleyicinin dikkatini çekmesi ve kitaba karşı olumlu bir izlenim uyandırması açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, kitap başlığının eğlenceli olması ve dil oyunları içermesi, erken çocukluk dönemindeki çocukların kitaba karşı ilgi uyandırması ve bağlılık oluşturması açısından gereklidir. Araştırmada elde edilen bulgular, Burrell ve Beard (2018)’in belirttiği öykü yazımını süslemek için bir kaynak olduğu fikrini desteklemektedir. Buna ek olarak Y3, kitap başlığının kafiyeli olmasının akılda kalıcılığı artırdığı düşüncesiyle bilinçli bir seçim olduğunu ve kitap başlığında da dil oyununa yer verdiğini ifade etmiştir. Y2 ise kitap başlığında ses uyumuna dikkat ettiğini, örneğin, örümceği öfkeli yaparak ‘ö’ sesine vurgu yaptığını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Kitap metninde geçen dil oyunları türleri nelerdir?’ ile ilgili olarak, erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarının her bir kategori için ayrı ayrı olarak ele alındığında, 37 tanesinde fonolojik oyun, 35 tanesinde morfolojik oyun, 8 tanesinde sentaktik oyun, 38 tanesinde semantik oyun ve 3 tanesinde pragmatik oyun bulunmuştur. Kuczaj (1985), çocukların fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve pragmatik olmak üzere dilin tüm sistemleriyle oynadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle, erken çocukluk dönemindeki çocukların hayatında önemli bir yer tutan resimli öykü kitaplarında dilin tüm sistemlerine yönelik dil oyunlarının kullanılmış olması çocukların

gelişimleri; özellikle de okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Cekaite, 2018; Crystal, 1996; Ely, 1994; Varga, 2000). Yapılan çalışmada beş tür dil oyununun (fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve pragmatik) her biri için örnekler bulunmuştur. Fonolojik oyun unsurlarından melodik/ ritmik hece dizeleri, şarkılar uğultular, sembolik/ yansımali sesler, aliterasyon; morfolojik oyun unsurlarından dönüştürme, birleştirme, anlamsız kelime oluşturmak, sözcükleri kafiyeli yapmak, kelime tekrarı; sentaktik oyun unsuru bir gramer kalıbının seçilmesi ve aynı biçime sahip kelimelerin yerine geçmesi; semantik oyun unsurlarından metafor, hiperbolik/ abartı, ironi, gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler, tekerleme, kaba sözcük/ takma isim; pragmatik oyun unsurlarından karşıt ifadeler/ başka bir ses yerine kullanma alt kategorilerine ait örnekler bulunmuştur. Ancak fonolojik oyun unsurlarından ninniler alt kategorisine, morfolojik oyun unsurlarından ön ek ve son ek alt kategorilerine, pragmatik oyun unsurlarından deyim ve atasözleri alt kategorilerine ait veri elde edilememiştir. Bu doğrultuda, incelenen resimli öykü kitaplarının tümünde dil oyunları örneklerine rastlandığını dolayısıyla kitapların dil oyunları deneyimlerine uygun bir şekilde hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın bulguları, Burrell ve Beard (2018) tarafından daha önce de belirtilen dil oyununun öykü yazını süslemek için bir kaynak olduğu görüşünü desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi 'Kitap metninde dil oyunlarına hangi sıklıkla yer verilmiştir?' ile ilgili olarak, incelenen 50 kitapta yer alan dil oyunu türlerinden en çok 664 sıklıkla morfolojik oyun bulunmuştur. Bunu sırası ile 330 sıklıkla fonolojik oyun, 214 sıklıkla semantik oyun, 18 sıklıkla sentaktik oyun ve 12 sıklıkla pragmatik oyun takip etmektedir. Bu kapsamda Esposito (1980) yapmış olduğu çalışmasında, çocukların konuşmalarının %13'ünde dil oyunu bulmuştur. Bu %13'lük kısmın %93'ünü fonolojik oyun ve %7'sini yapısal oyun oluşturmuştur (aktaran Levy, 1984). Ely ve McCabe (1994) tarafından yapılan çalışmada ise çocukların sözlü ifadelerinin %23,2'sinin dil oyunu olduğu bulunmuştur. Bu %23,2'lik kısmın %7,7'sini fonolojik oyun, %15,5'ini ise morfolojik oyun oluşturmuştur. Bu çalışmada da dil oyunu türlerinden en fazla morfolojik ve fonolojik oyuna rastlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, çocukların dil oyunu üretimleri ile öykülerde yer alan dil oyunlarının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Buna ek olarak Y3, günlük hayatta karşılaştığı sözcük oyunlarını herhangi bir yerde kullanabilmek için not ettiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle, çocukların günlük yaşamda kullandıkları dil oyunlarının çocuk edebiyatına yansımış olabileceği sonucuna varılabilir. Dil oyunları ile ilgili yapılmış çalışmaların fonolojik oyundan morfolojik oyuna doğru ilerleyen semantik, sentaktik ve son olarak pragmatik şeklinde bir gelişimsel sıra oluşturduğunu görmek mümkündür (Corbett ve Prelock, 2006). Bu araştırmanın sonuçları literatürde belirtilen gelişimsel sıraya uymaktadır ancak Türk yazarların kitaplarında fonolojik oyundan daha çok morfolojik oyuna yer verdikleri görülmektedir. Bunun sebebinin, yazılı dil ile sözlü dil arasındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Sözlü dil sese dayanır ve günlük hayatta konuşulan dildir. Yazılı dil ise harfe dayanır ve edebidir (Dursunoğlu, 2006). Fonolojik oyun sese dayandığından bu tür dil oyunu ile sözlü dilde karşılaşmanın daha muhtemel olduğu düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, dil oyunlarının çocuk edebiyatında yerini bulabildiği fikrini desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında her bir dil oyunu türü için alt kategorilerinin sıklığı incelenmiştir.

İncelenen resimli öykü kitaplarında fonolojik oyun kategorisine 330 kez rastlanmıştır. Corbett ve Prelock (2006) fonolojik oyunu, şarkı söyleme, mırıldanma, ninniler ve konuşma benzeri gevezelik içeren melodik, ritmik hece dizileri olarak tanımlar. En sık görülen fonolojik oyun 259 sıklıkla sembolik/yansımali sesler olarak bulunmuştur. Garvey (1977) tarafından yapılan bir çalışma, iki-üç yaşları arası çocukların sembolik sesleri öğrenebileceğini ifade etmiştir. Örneğin, *ding ling (bir telefon)*, *ruff-ruff (köpek havlaması)*, *njam-njam (yeme sesi)*, *pow-pow (bir silahın patlamaları)*, *bip-bip (bir otomobil kornası)*. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan veri toplama aracındaki kategorilerin dışında dil oyunu örnekleri bulunmuştur. Aliterasyon bu örneklerden biridir. Bradley vd., (1989), okul öncesi dönemdeki birçok çocuğun tekerlemelerin yanı sıra aliterasyonun da farkında olduğunu savunmuştur. Bunun yanı sıra Garvey (1977) yaptığı çalışmada üç yaşındaki bir çocuk tarafından üretilen bir şarkı örneği vermiştir: '*Da ti di (3x) da (3x) do di da (2x) do di do di da do (2x) di do da di go bo di (3x)*.' Buradan hareketle, resimli öykü kitaplarının erken çocukluk çağındaki çocukların fonolojik gelişimine uygun bir şekilde hazırlandığını söylemek mümkündür.

İncelenen resimli öykü kitaplarında morfolojik oyun kategorisine 664 kez rastlanmıştır. Corbett ve Prelock (2006) morfolojik oyunu ön ek, son ek, dönüştürme, birleştirme ve anlamsız sözcüklerin oluşturulması ve kafiyeli sözcüklerin dahil edilmesi yoluyla sözcüksel yenilikler olarak tanımlamaktadır. Genellikle kelime oyunu olarak da bilinen morfolojik oyun, kafiye ile başlar. Read, Macauley ve Furay (2014) tarafından yapılan bir çalışma, iki-dört yaş arası küçük çocukların ortak hikâyeye okuma etkinlikleri sırasında kafiyenin kelimeleri akılda tutması üzerindeki faydalarını incelemiştir. Bu çalışmada çocuklar hikâyenin kafiyeli versiyonlarında daha iyi performans göstermiştir. Yine, Bryant vd., (1990) yaptıkları çalışmada, iki buçuk yaşından itibaren çocukların kafiyeyi anladıkları, kafiyeli sözcük üretebildikleri ve kafiye kurallarına uygun olarak kelimelerin biçimlerini değiştirebilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Örneğin, *The red house/ Made of strouss, I'm a flamingo/ Look at my wingo*. Crystal (1996)'ın okul öncesi dönem çocukları için yazılmış 23 çocuk kitabını incelediği çalışmada, resimli öykü kitaplarında en sık rastlanan morfolojik oyun türlerinden biri de kafiye olmuştur. Akıncı (2015) tarafından resimli çocuk kitaplarında mizahi durumların incelendiği bir çalışmada, kitaplarda sözel mizahi unsurlardan en çok kafiyeye rastlandığı görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar resimli öykü kitaplarında en sık rastlanan unsurun kafiye olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada da resimli öykü kitaplarında morfolojik oyun içinde en çok anlamsız kelime oluşturmak (f=304) ve sözcükleri kafiyeli yapmak (f=303) kategorilerine rastlandığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma bulgularının literatürdeki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Read ve diğerleri (2018), üç-beş yaş çocukların dil oyunlarını incelediği araştırma, morfolojik oyun unsurlarından anlamsız kelime oluşturmak alt kategorisi için çocuklar tarafından üretilen '*backhoe dodo*' veya '*backhoe lodo*' yerine '*backhoe loader*' örneğini bulmuştur. Bu çalışmada anlamsız kelime oluşturmak alt kategorisi için '*cıncırık*', '*Kuki*', '*Dodi*' vb. örnekler bulunmuştur. Resimli öykü kitaplarında en sık rastlanan unsurun anlamsız kelime oluşturmak kategorisinde olmasının nedeninin yazarların karakter yaratırken uydurma sözcüklerden yararlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Morfolojik oyun unsurlarından anlamsız kelime oluşturmak ve kelimeleri kafiyeli yapmak alt kategorilerini sırası ile dönüştürme (f=40), kelime tekrarı (f=12) ve birleştirme (f=5) alt kategorileri takip etmektedir. Ön ek ve son ek

kategorilerine ait herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ön ek kategorisine rastlanmamasının sebebinin Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat Türkçeye Arapça, Farsça ve İngilizce'den geçen ön eklerle bazı türetimler de yapılabilmektedir: bi- ahlak (ahlaksız), non- insan (insan olmayan) ... gibi. Resimli öykü kitaplarının erken çocukluk dönemindeki çocuklara (0-8 yaş) yönelik hazırlandığı düşünüldüğünde, resimli öykü kitaplarında bu tür türetimlere rastlanmaması beklenen bir durumdur. Ön ek örneği, İngilizcede Cowan (1989) tarafından beş-altı yaş çocuğunun ifadeleri ile şu şekilde verilmiştir: 'Please' kelimesi 'izplei' kelimesine dönüştürülmüştür. Son ek kategorisine rastlanmamasının sebebinin ise yazarların erken çocukluk çağındaki çocuklara morfemleri doğru bir şekilde kazandırmak istemelerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Son ek ile ilgili Garvey (1977) tarafından beş yaş çocukları arasında geçen bir morfolojik oyun örneği verilmiştir:

A: Cause it's fishy too. Cause it has fishes.

B: And it's snakey too cause it has snakes and its beary too because it has bears.

A: And it's ... it's hatty cause it has hats.

Tüm bunlara ek olarak, veri toplama aracındaki sınıflandırmalar oluşturulduktan sonra resimli öykü kitaplarını incelenmiştir. Kitaplardan elde edilen bulgular doğrultusunda veri toplama aracındaki sınıflamaya ek olarak, literatürde dil oyunu olarak tanımlanan 'kelime tekrarı' alt kategori olarak eklenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarında kelime tekrarı alt kategorisine 12 defa rastlandığı görülmüştür.

İncelenen resimli öykü kitaplarında sentaktik oyun kategorisine ise yalnızca 18 defa rastlandığı görülmüştür. Önceki araştırmalar, bu dil oyunu türünün edinimde fonolojik ve morfolojik oyunu takip etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Weir (1962), sentaktik oyun ile ilgili şu sözleri ifade etmiştir: 'Çocuk, dilbilimsel birimlerin bir noktaya kadar özgürce birleştirilebileceğini, ancak keşfetmekte olduğu kurallara tabi olduğunu keşfetmekten büyük keyif alır.' Sentaktik oyun için şu örneği vermiştir:

'Listen to microphone

Go to microphone (s. 109)'.
'

İncelenen resimli öykü kitaplarında sentaktik oyuna çok az rastlandığı görülmektedir. Sentaktik dil oyunu için mevcut dil yapısını bozmak gerekir.

Yazarların yazılı dilde sentaktik oyuna yer vermemelerinin sebebinin dilin gramerinin doğru şekilde öğrenilmesi için bu kullanımın uygun olmadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

İncelenen resimli öykü kitaplarında semantik oyun kategorisine 214 kez rastlanmıştır. Semantik oyun, tekerlemeler, metaforlar, abartılı ifadeler ve gerçek ile gerçek olmayanın kasıtlı değişikliklerinin bir tekrarı olarak tanımlanmıştır (Corbett ve Prelock, 2006). Bu çalışmada resimli öykü kitaplarında görülen semantik dil oyunu unsurlarının en çok metafor (f=124) alt kategorisinde bulunduğu, bunu sırası ile hiperbolik/ abartı (f=43), gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler (f=19), ironi (f=12), kaba sözcük/takma isim (f=12) ve tekerleme (f=4) alt kategorisinin takip ettiği görülmektedir. Gardner, Kircher, Winner ve Perkins (1975) tarafından dört- on dokuz yaş arası çocukların sözlü ifadelerinin incelendiği bir çalışma, erken dönemden itibaren yapılan metafor çalışmalarının ergenlik dönemindeki çocuklarda farkındalık oluşturduğunu bulmuştur. Metaforla ilgili Crystal (1996)'ın okul öncesi dönem çocukları için yazılmış 23 çocuk kitabını incelediği çalışmada çocuk kitaplarında çok az sayıda metafor örneği bulunmuştur. Crystal (1996), bir kitabın tamamında, 333 cümlede yalnızca bir adet metafor bulunduğunu ifade etmiştir. Örneğin, *'Zaman uçuyor' diyor Jane*. Yine başka bir kitap serisinin ilk kitaplarında hiç metafor bulunmadığını ifade etmiştir. Bir başka kitapta ise 256 cümlede yalnızca 11 örneğe rastladığını ifade etmiştir. Bu kitaplardan bazı örnekler şu şekilde verilebilir: *'Uykulu küçük nehir'*, *'Zambak yaprakları yeşil tabaklar gibi yayıldı ve kurbağalar bir koro oluşturdu'*, *'Beyaz kapı geniş ve arkadaş canlısıydı.'* Burrell ve Beard (2018) tarafından dokuz- on yaşındaki çocukların öykü yazılarının incelendiği bir araştırma, çocukların oluşturduğu öykülerde metaforun çok az bulunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada resimli öykü kitaplarında bulunan semantik oyun türlerinden en fazla metafora rastlandığı görülmüştür. Bu farklılığın nedeninin ülkeler arası kültürel farklılığın resimli öykü kitaplarına yansımış olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte, Varga (2000), dört-beş yaş çocuklarında dil oyunu türlerinden biri olan hiperbolik dil oyununun gelişimsel özelliklerini tanımlamıştır. Berding (1965) ise çocuk kitaplarında bulunan uçuk abartıların, uyuşmazlıkların ve saçma davranışların eğlenceli kitaplar yazılmasında başvurulan bir yol olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada, hiperbolik oyun resimli öykü kitaplarında metafordan

sonra en sık rastlanan tür olarak bulunmuştur. Yine, incelenen resimli öykü kitaplarında az da olsa ironiye (f=12) yer verdiği görülmektedir. Pexman vd., (2009) tarafından yapılan bir çalışma, çocukların altı yaşında sözlü ironi üretebildiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra ironi kullanımı çocuklarda hem kelime dağarcığı hem de bilişsel yetenekleri ile pozitif bir şekilde ilişkili bulunmuştur (Filippova ve Astington, 2008). Buradan hareketle, bu yeteneklerin gelişimi için resimli öykü kitaplarında sözlü ironiye yer verilmesi önemlidir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki kategorilere ek dil oyunu örnekleri bulunmuştur. Bunlardan biri, kaba sözcük kullanımınıdır. Crystal (1998), üç yaşından sonra çocukların don (külot), popo gibi kaba sözcükleri öğrenebileceklerini ve bu kelimeleri kullanabileceklerini ifade etmiştir. Bu araştırmada resimli öykü kitaplarında kaba sözcüklere çok az (f=12) rastlandığını görmek mümkündür. Bunun sebebinin ülkemizde kaba sözcüklerin çocuklar tarafından kullanımının onaylanmamasından veya çevre tarafından olumlu bir şekilde algılanmamasından kaynaklanabileceği dolayısıyla yazarların toplumsal istendik yönde kitaplarını yazdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, Bryant ve Bradley (1989), tekerlemelerin erken farkındalığının ileriki yıllardaki okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada, tekerleme, semantik oyun içinde en az rastlanan dil oyunu olarak bulunmuştur. Tekerlemelerin resimli öykü kitaplarının içinde genellikle öykünün ilk sayfasında yer aldığı görülmüştür. Bunun sebebinin resimli öykü kitaplarında tekerlemeye yer vermenin öykünün olay akışını etkileyebileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İncelenen resimli öykü kitaplarında pragmatik oyun kategorisine yalnızca 12 kez rastlanmıştır. Pragmatik oyun, dilin toplumsal olarak kabul edilen kullanımını, yani karşıt ifadeleri başka bir ses kaydı olarak bozan dilsel bir manipülasyon olarak tanımlanmıştır. Pragmatik oyun oynayan kişi, dilsel sosyal kuralı manipüle eder veya onunla oynar (Corbett, 2006). Garvey (1977) çocukların dil oyunlarını incelediği çalışmada, pragmatik oyunun 4 yaşından itibaren ortaya çıktığını ve çocukların okula başladıklarında bu tip sözcükleri kullanmaktan hoşlandıklarını bulmuştur. Bu araştırmada, pragmatik oyun tüm dil oyunu türleri içinde resimli öykü kitaplarında en az rastlanan dil oyunu türü olarak bulunmuştur. Bunun nedeninin sosyal kuralları ihlal etmenin toplum tarafından uygun karşılanmayacağı ve bu nedenle yazarların

resimli öykü kitaplarında bu tür oyuna yer vermeyi tercih etmemesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Yine, yazarların görüşme sırasında pragmatik oyundan hiç bahsetmedikleri görülmüştür. Dolayısıyla yazarların pragmatik oyuna çok az yer vermesinin nedeninin, bu dil oyunu türüne ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada incelenen resimli öykü kitaplarında deyim ve atasözlerine sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Fakat kullanımı gerçek kalıbıyla dile yerleştiği şekilde olduğu, başka bir deyişle seslerde, hecelerde veya kelimelerde herhangi bir manipülasyona uğramadığı için (örneğin, *'baş sağlığına gitmek'* yerine *'kafa sağlığına gitmek'*, demek veya *'ayağını yorganına göre uzat-*' yerine *'ayağını çarşafa göre uzat-*' demek) dil oyunu olarak alınmamıştır.

Resimli öykü kitaplarında dil oyunlarına yer veren yazarların dil anlayışları incelendiğinde, sade/akıcı bir dili, açık bir anlatımı ve doğru Türkçeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, yazarların resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken öncelikli amacı ve odak noktalarını özlülük olarak belirttiklerini görmek mümkündür. Yazarların az ve öz metin ve lirik/ şiirsel bir anlatımı tercih etmeleri, kitaplarını yazarken kafiyeye yer vermelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Kitabın dilini oluştururken dikkat ettikleri önemli noktalara bakıldığında, bu görüşün desteklendiği görülmektedir. Görüşme yapılan tüm yazarlar kitabın dilini oluştururken kafiye kullanımına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Y1, kafiyeyi manzum olmayan metne göre yani melodisi olmayan, kafiyesi ve belli bir vezni olmayan metinlere göre daha kolay akılda kalması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Ritmik olmasına dikkat ettiğini ancak kafiyeyi bir zorlama olarak kullanmadığını da eklemiştir. Y2 de benzer bir görüşle, metinde düz cümle ile kafiyeli cümlenin dengede olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, kitabın dilini oluştururken özellikle ses uyumuna dikkat ettiğini belirtmiştir. Örneğin, Sabırsız Sinek Feza'yı yazarken 'z' sesi ile başlayan, içinde 'z' sesi olan veya 'z' sesi ile biten kelimeleri kullanmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Anlamsal olarak da kelimelere dikkat ettiğini belirtmiştir. Örneğin, kuşun adını gökyüzünde olması açısından Sema yapması veya sineği yine gökyüzünde olması açısından Feza yapması, tembel balığı sefa sürmeyi sevdiği için Sefa yapmasını örnek olarak belirtmiştir. Y3 ise önce kafiyeye, ses uyumuna, melodiye olabildiğince az dikkat

ederek yazdığını, sonrasında yüzlerce kez üzerinden geçerek ve metne uygun sözcük oyunu, deyim vs. varsa yerleştirerek tekrar tekrar ele aldığını ifade etmiştir. Alınan yazar görüşleri doğrultusunda metinde kafiyenin yanı sıra bağlaçlara, deyimlere, yeni kelimeler kullanmaya özen gösterdiklerini belirttikleri görülmektedir. Y3, günlük yaşamda sözcük oyunlarına rastladığında bunları yazarak biriktirdiğini ifade etmiştir. Arkadaşının kızının konuşmasını şu sözlerle ifade etmiştir: '*Servisteki abla, beni çok seviyor, doğum günümü jandarmasına yazmış. Ajanda yerine jandarma demesi çok hoşuma gitmişti.*' Bu süreçte yazarlar, sözlüklerden (TDK sözlükleri, İngilizce-Türkçe sözlük, Eş anlamlılar sözlüğü, TDK ana yazım kılavuzu) ve çocuk kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yazarlar çocukların öykülerde en çok giriş tekerlemesini sevdiklerini dile getirmişlerdir.

Yazarlardan alınan yanıtlar doğrultusunda, yazarların yalnızca kafiye ve aliterasyondan söz ettikleri görülmüştür. Diğer dil oyunu türlerinden özellikle sentaktik ve pragmatik oyundan hiç bahsetmedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle yazarların dil oyunlarının farkında oldukları fakat dil oyunlarına ilişkin yalnızca morfolojik oyun olan kafiyeyi ve fonolojik oyun olan aliterasyonu dikkate aldıkları, diğer dil oyunlarına ilişkin yeterince bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. İncelenen resimli öykü kitaplarında en fazla görülen dil oyunu türleri de morfolojik oyun ve fonolojik oyun olarak bulunmuştur. Buradan, yazarların kitaplarının dilini oluştururken morfolojik ve fonolojik oyuna ağırlık verdikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ile yazar görüşleri benzerlik göstermektedir. Bunun yanında, yazarların dil oyunlarının çocukların gelişimini olumlu bir şekilde etkileyeceği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Y1, dil oyunlarının zekayı etkileyebileceğini öne sürmüştür. Dille oynamanın sanat yapmaya benzediğini, sanatın nasıl ruhumuzu oya gibi işlerse zekayı da aynı şekilde işleyebileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, kelime oyunları yaparken, örneğin kafiye, ses benzeşiminin uyandırdığı hayranlığın veya şaşkınlığın beyninde yeni nöronlar oluşturabileceğini dolayısıyla da çocuğun bu yolla farklı bakmayı, seçenekli düşünmeyi öğrenebileceğini dile getirmiştir. Y2, kafiye, aliterasyonun çocuğa ritim duygusu verdiğini bu sayede onların kendilerini güvende ve huzurlu hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, kitapta yer verilen kafiyenin çocuğa sanki zıplaya zıplaya yürüyormuşçasına ya da sağa sola sallanıyormuşçasına bir duygu verdiği,

bunun da metinle arasına pozitif bir bağ sağladığı bu sayede kitapla olan bağının güçlendiğini ifade etmiştir. Y3, çocukların metindeki metaforik anlamı kavrayarak farklı düşünebildiğini bu sayede kendilerini güvende hissetmesini sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanında, kafiyeli metinlerin çocuklar tarafından daha hızlı içselleştirilmesi yönünden önemli olduğunu ifade etmiştir. Kafiyeli metinlere ek olarak, yeni kelimelere kararınca yer vermenin çocuğu daha özgüvenli hale getirdiğini ve daha güçlü hissettirdiğini belirtmiştir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, erken çocukluk çağındaki çocuklar için Türkçe yayınlanmış resimli öykü kitaplarının içinde kullanılan dil oyunlarının incelenmesi ve betimlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1987- 2022 yılları arası yayınlanmış, dil oyunu içerikli 50 adet resimli öykü kitabı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan kitaplar, araştırmacı tarafından Corbett ve Prelock (2006) tarafından dil oyunları için yapılan sınıflamaya dayandırılarak oluşturulan ‘Metin İnceleme Formu’ aracılığıyla incelenmiştir.

İncelenen resimli öykü kitaplarının üç tanesinin 2022 yılında, dokuz tanesinin 2021 yılında, dört tanesinin 2020 yılında, yedi tanesinin 2019 yılında, beş tanesinin 2018 yılında, altı tanesinin 2017 yılında basıldığı; 2016 ve 2015’te iki adet, diğer kitapların ise 2014 ve öncesinde basıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen resimli öykü kitaplarının 26’sının başlığında dil oyunu bulunduğu tespit edilmiştir.

İncelenen resimli öykü kitaplarındaki dil oyunu türlerinin dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir. Buna göre, 50 kitabın 38 tanesinde semantik oyun, 37 tanesinde fonolojik oyun, 35 tanesinde morfolojik oyun, 8 tanesinde sentaktik oyun ve 3 tanesinde pragmatik oyun bulunmuştur.

İncelenen resimli öykü kitaplarındaki dil oyunlarına yer verme sıklığı Tablo 7’de gösterilmiştir. Buna göre en fazla morfolojik oyun (f=664) varken bunu sırası ile fonolojik oyun (f=330), semantik oyun (f=214), sentaktik oyun (f=18) ve pragmatik oyun (f=12) takip etmektedir. Bu araştırmada en az rastlanan dil oyunu türü pragmatik oyun olarak bulunmuştur.

İncelenen resimli öykü kitaplarında en çok yer verilen beş dil oyunu dağılımının ise; anlamsız kelime oluşturmak (f=304), sözcükleri kafiyeli yapmak

(f=303), sembolik sesler/ yansıma sesler (f= 259), metafor (f=124) ve hiperbolik/ abartı (f=43) olduğu saptanmıştır.

İncelenen resimli öykü kitaplarında fonolojik oyun unsurlarının sembolik sesler/ yansımaları sesler (f=259), uğultular (f=27), aliterasyon (f=20), melodik ritmik hece dizeleri (f=19) ve şarkılar (f=5) şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

İncelenen resimli öykü kitaplarında morfolojik oyun türlerinden anlamsız kelime oluşturmak 304 sıklık ile en çok yer verilen dil oyunu olmuştur. Bundan sonra sırasıyla sözcükleri kafiyeli yapmak (f=303), dönüştürme (f=40), kelime tekrarı (f=12) ve birleştirme (f=5) şeklinde sıralandığı; ön ek ve son ek unsurlarına ise yer verilmediği bulunmuştur.

İncelenen resimli öykü kitaplarında toplam 50 kitap içinde sentaktik oyuna yalnızca 18 defa rastlandığı saptanmıştır.

İncelenen resimli öykü kitaplarından alınan veriler incelendiğinde, semantik oyun unsurlarından en fazla metafor (f=124) alt kategorisine rastlandığı bulunmuştur. Metaforu sırasıyla hiperbolik/ abartı (f=43), gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler (f=19), kaba sözcük/ takma isim (f=12), ironi (f=12) takip ederken en az rastlanan unsurun tekerleme (f=4) olduğu saptanmıştır. En az rastlanan unsurun tekerleme olmasına karşın görüşmelerde yazarların sıklıkla tekerlemelerden bahsettikleri saptanmıştır.

Bu araştırmada incelenen kitaplarda pragmatik oyun unsurlarının tamamının karşıt ifadeler, başka bir ses yerine kullanma kategorisinde olduğu; deyim ve atasözlerine ait veri elde edilmiş fakat dil oyunu biçiminde olmadığı bulunmuştur.

Tüm bunlara ek olarak, daha detaylı bir araştırma yapmak ve zengin ve yeterli bir bilgi edinmek için kitaplarında dil oyunlarına yer veren üç yazar ile görüşme yapılmıştır. Yazarlarla yapılan görüşmelerden yazarların sade/ akıcı bir dil anlayışını, açık bir anlatımı ve doğru Türkçeyi tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir. Yazarların resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken öncelikli amacını ve odak noktalarını ise özlülük şeklinde belirttikleri saptanmıştır. Buna ek olarak, yazarların kitabın dilini oluştururken dikkat ettikleri önemli noktalar için sözcük oyunları olarak belirttikleri görülmüştür. Dil oyunu türlerinden ise en çok kafiye, aliterasyon ve tekerleme kullandıklarını belirttikleri bulunmuştur. Sentaktik oyun ve pragmatik oyun türlerinden ise hiç bahsetmedikleri saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular göz önüne alındığında, dil oyunu türlerinin resimli öykü kitaplarında yer alıyor olması, çocukların dil ve bilişsel gelişimine sağladığı yararlar açısından önemlidir. Bu yararlar dil oyunu türlerine göre değerlendirilirse; anlamsız kelime oluşturma ve sembolik sesler/ yansımaları sesler kullanımının çocukların dil gelişimine katkı sağlayacağı, sözcükleri kafiyeli yapmanın dize sonundaki ses benzerliğini fark ederek fonolojik farkındalığı artıracığı, hiperbolik/ abartının büyük- küçük, az-çok gibi kavramların pekiştirilmesini sağlayacağı; metafor, gerçek ile gerçek olmayan değişiklikler ve ironinin çocukların zihnindeki şemalarda uyumsuzluk yaratacağı ve dünya hakkındaki görüşlerini sorgulamasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ön ek, son ek, dönüştürme ve birleştirme unsurlarının ise çocukların heceleme yeteneğinin gelişimine dolayısıyla okuma- yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca, sentaktik dil oyunu türü sayesinde çocuğun edindiği dilin gramerini öğrenmesi kolaylaşacaktır. Sonuç olarak, incelenen resimli öykü kitaplarında yer alan dil oyunlarının çocukları yalnızca eğlendirmekle kalmayacağı aynı zamanda gelişimsel olarak da destekleyeceğini söylemek mümkündür. Dil oyunlarının, dil becerileri, okuryazarlık gelişimi, yaratıcılık, karmaşık düşünce becerileri ve sosyal katılım açısından iş birliği, arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine yönelik birçok etkisi vardır (Cekaite, 2018; Ely, 1994; Varga, 2000). Resimli öykü kitaplarında yer verilen dil oyunlarının çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, erken çocukluk eğitiminde kullanılan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda yer alan ses bilgisi farkındalığının gelişimi, yaratıcılığın geliştirilmesi, kişilerarası iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi gibi kazanımların çocuklara dil oyunu içerikli resimli öykü kitapları aracılığı ile kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Toplumda herkesin dil ile oynadığı ve dil oyunu üretebildiği göz önüne alındığında, çocukların dil oyunlarına okuma dünyasında karşılaşmalarının önemli olabileceği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda dil oyunları konusunda çalışacak araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, çocuklar için yazarlar, öğretmenler ve aileler için önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

Literatür incelendiğinde, yurt dışında dil oyunlarına yönelik çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve gelecekteki araştırmalara yn vereceği düşünülmektedir.

Çocukların doğal ortamlarında dil oyunu üretme becerilerinin, dil oyununu teşvik eden ve engelleyen faktörlerin, dil oyununun dil edinimine etkisinin incelendiği araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte, çocukların farklı ortamlarda dil oyunu üretme becerilerinin gözlemlendiği araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Türkçede dil oyununun gelişimsel sırasının tanımlanması ve buna yönelik etkinliklere yer verilmesi, çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişimi alanlarında literatüre önemli katkılar yapacaktır. Bu nedenle gelişimsel sıranın belirlendiği araştırmalar yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Türkçede erken çocukluk çağındaki çocuklar tarafından üretilen dil oyunu ile okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, erken çocukluk eğitimi sınıflarında çocukların üretmenleri veya akranları ile etkileşimleri ve dil oyunu üretme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar yapılması önerilmektedir. Yine, üretmenin dil oyununu sunmadaki rolünün araştırılması önerilmektedir.

Dil oyunu, çocukların ikinci dil edinimlerinde yardımcı bir araç görevi görmektedir. Bu nedenle ikinci dil ediniminde dil oyunlarının etkisinin incelenmesi alanda çalışan araştırmacılara önerilmektedir.

Dil oyunu, özel gereksinimi olan çocuklarda dil öğrenimine yardımcı bir araç olarak işlev görmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklarda dil oyunlarının, dil gelişimine ve dil öğrenimine katkısının incelendiği çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte, dil oyunlarının özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların dil gelişimine katkısının incelendiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, dikkat çeken başka bir durum da erken çocukluk çağındaki çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarında dil oyunlarını inceleyen bir çalışma bulunmamasıdır. Bu alışmada Türkçe yayınlanmış resimli öykü kitaplarında

yer alan dil oyunları incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda çeviri kitapların incelendiği çalışmalar yapılması araştırmacılara önerilmektedir. Yine, bu çalışmada incelenen 50 resimli öykü kitabının çocuklara öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından okunduktan sonra çocukların gelişiminin takip edildiği araştırmalar yapılması önerilmektedir. Buna ek olarak, bu çalışmada incelenen resimli öykü kitapları ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarında çocukların dil oyunları ile okuryazarlık gelişimini desteklemeye yönelik ‘Dil Oyunları Eğitim Programının’ düzenlenmesi ve bu tür programların etkililiğinin boylamsal çalışmalarla incelenmesi önerilmektedir.

5.3.2. Çocuk Yazın Alanında alışanlara Öneriler

Yapılan araştırmalar sonucu Türkiye’de yayınlanmış dil oyununa yer veren resimli öykü kitaplarının sayılarının fazla olmadığı görülmüştür. Bu durum, çocukları hem eğlence kaynağından hem de gelişimlerinde destekleyici bir araç görevi gören dil oyunlarından mahrum bırakmaktadır. Ancak yapılan birçok çalışma, dil oyunlarının önemini vurgulamış ve gerek bilişsel gerek dil yönünden gerekse sosyal gelişimleri yönünden faydalarını ortaya koymuştur. Çocuklar bu faydaları dil oyunları deneyimleri ile hazırlanmış resimli öykü kitapları aracılığı ile elde edebilir. Bu nedenle çocuk edebiyatı konusunda çalışan yazarların kitaplarında dil oyunlarına sıklıkla yer vermeleri önerilmektedir. Buna ek olarak, öğretmen ve ailelerin dil oyunu çeşitlerini öğrenebilmeleri ve çocukların dil gelişimine destek olmaları için örnek etkinlikler içeren kitapların basılması önerilmektedir.

5.3.3. Öğretmen ve Ailelere Öneriler

Erken ocukluk eğitim kurumunda bulunan öğretmenlerin çocukların dil oyunları kullanımına değer vermesi ve onları dil oyunu oynamaya teşvik etmesi önerilmektedir. Bu yolla çocukların akranlarıyla iletişim ve etkileşimlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenler dil oyunu içerikli resimli öykü kitapları aracılığıyla çocukları eğlenceli bir aktiviteye dahil edebilir. Dil oyunu içerikli resimli öykü kitaplarının sıkça okunması ve sınıf kütüphanesine bu türden kitapların eklenmesi öğretmenlere önerilmektedir. Bununla birlikte, çocuklarla birlikte kelime oyunları oluşturması, yansıma sözcükler ile çizgi roman oluşturması, yeni tekerlemeler ve şiirler üretmesi ve bunları teşvik etmesi, hiperbolik sözlü oyuna çocukları dahil etmesi

önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin dil oyunlarının çeşitlerini öğrenebilmesi için hizmet içi eğitimlere katılmaları önerilmektedir.

Okulda olduğu gibi çocuğun ev gibi doğal ortamında da aileler tarafından dil oyunu kullanımı teşvik edilmelidir. Ailelerin çocuklarına yönelik resimli öykü kitabı seçerken dil oyunu içerikli kitapları tercih etmeleri önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Adlof, S. M. (2019). Prologue to the forum: Vocabulary across the school grades. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 461-465.
- Ahn, & So-Yeon. (2016). Exploring language awareness through students' engagement in language play. *Language Awareness*, 25(1-2), 40-54.
- Akhtar, N., Carpenter, M., & Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67(2), 635-645.
- Akıncı, Ş. (2015). Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim) (4. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2019). *Developmental Norms for Speech and Language*. Erişildi. *American Speech-Language-Hearing*. <https://www.asha.org/slp/schools/prof-consult/norms/> Erişim Tarihi: 18.11.2021.
- ASHA (2018). *American Speech-Language-Hearing Association. Definition of Communication*. <https://www.asha.org/njc/definition-of-communication-and-appropriate-targets/> adresinden elde edildi (Erişim Tarihi:14.10.2021).
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Bates, E., Camaioni, L., Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 205-226.
- Batur, Z. (2014). Sosyalleşmenin bir aracı olarak anadili öğretimi: Anadili ders kitaplarındaki sosyalleşmeye yönelik tema ve kodlar (Türkçe ve Almanca örneğinde). *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 166-179.
- Bebout, J. (2017). Language play facilitates language learning: Optimizing the input for gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 1-26.

- Beckman, M. E., & Edwards, J. (2000). The ontogeny of phonological categories and the primacy of lexical learning in linguistic development. *Child Development, 71*(1), 240-249.
- Bee, H. L., Boyd, D. R., & Gündüz, O. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bell, N. (2012). Formulaic language, creativity, and language play in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*(1), 189-205.
- Berding, M. C. (1965). Humor as a factor in children's literature. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, 1965.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word, 14*(2-3), 150-177.
- Bond, M. A., & Wasik, B. A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal, 36*(6), 467-473.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. (2014). Stability of core language skill from early childhood to adolescence: A latent variable approach. *Child Development, 85*(4), 1346-1356.
- Bowerman, M. Starting to talk worse: Clues to language acquisition from children's late speech errors. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press, 1982. (b)
- Brooks, P. J., Tomasello, M., Dodson, K., & Lewis, L. B. (1999). Young children's overgeneralizations with fixed transitivity verbs. *Child Development, 70*(6), 1325-1337.
- Broner, M. A., & Tarone, E. E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal, 85*(3), 363-379.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language, 16*(2), 407-428.
- Bryant, P., MacLean, M., & Bradley, L. (1990). Rhyme, language, and children's reading. *Applied Psycholinguistics, 11*(3), 237-252.
- Burrell, A., & Beard, R. (2018). Language play in the narrative writing of 9–11-year-olds. *Education 3-13, 46*(5), 547–562.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology, 24*(3-4), 291-322.
- Cazden, C. B. (1974). Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *The Urban Review, 7*(1), 28-39.
- Cekaite, A. (2018). Microgenesis of language creativity: Innovation, conformity and incongruence in children's language play. *Language Sciences, 65*, 26-36.
- Čekaitė, A., & Aronsson, K. (2005). Language play: a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics, 26*(2), 169-191.
- Cook, G. (1997). Language play, language learning. *ELT Journal, 51*(3), 224-231.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Corbett, E., & Prelock, P. A. (2006, February). Language play in children with autism spectrum disorders: implications for practice. In *Seminars in speech and language* (Vol. 27, No. 01, pp. 021-031). Copyright© 2006 by Thieme Medical Publishers, Inc., 333 Seventh Avenue, New York, NY 10001, USA.
- Cowan, N. (1989). Acquisition of Pig Latin: A case study. *Journal of Child Language, 16*(2), 365-386.
- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking, and thinking*. Allyn & Bacon.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy, 12*(3), 328-344.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy, 41*(2), 93-101.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. (1. Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, A. (2018). Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Deretarla Gül, E. (2017). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (pp. 304-313). Ankara: Eğiten Kitap.
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. *On reading books to children*, 29-48.
- Deviyanti, R. (2013). Verbal language play of Indonesian children in an international elementary school. Doktora tezi, Universitas Negeri Malang, Indonesia.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Dowker A (1989) Rhyme and alliteration in poems elicited from young children. *Journal of Child Language* 16(1), 181–202.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunst, C. J., Meter, D., & Hamby, D. W. (2011). Relationship between young children's nursery rhyme experiences and knowledge and phonological and print-related abilities. *Center for Early Literacy Learning*, 4(1), 1-12.
- Dunst, C. J., Raab, M., & Trivette, C. M. (2012). Characteristics of naturalistic language intervention strategies. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 5.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 1-21.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489-494.
- Ely, R., & McCabe, A. (1994). The language play of kindergarten children. *First Language*, 14(40), 019-35.

- Ervin-Tripp, S. (1981). Social process in first-and second-language learning. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Ewers, C. A., & Brownson, S. M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology, 20*(1), 11-20.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading*. Baltimore, MD: Brookes.
- Fernald, A., & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant Behavior and Development, 10*(3), 279-293.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2012). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234–248.
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development, 79*(1), 126-138.
- Forman, R. (2011). Humorous language play in a Thai EFL Classroom. *Applied Linguistics, 32*(5), 541-565.
- Fox, C. (1993). Tellings and retellings: Educational implications of children's oral stories. *Reading, 27*(1), 14–20.
- Gardner, H., Kircher, M., Winner, E., & Perkins, D. (1975). Children's metaphoric productions and preferences [*]. *Journal of Child Language, 2*(1), 125-141.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. In Schiffrin D., Tannen D. & Hamilton H. E. (Eds.), *Child Discourse* (pp. 27-47). Academic Press.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 28*(2), 200-213.
- Gelman, S. A., & Kalish, C. W. (2007). Conceptual development. *Handbook of Child Psychology, 2*.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science, 10*(6), 778-785.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Gökdağ, H. ve Sarı, H. (2021). Dil ve iletişim yetersizliğine sahip çocukların dil edinim süreçleri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 105-115.
- Gönen, M. (1991). İşitme özürü okul öncesi çocukların eğitiminde kullanılan resimli kitapların özellikleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 5(2), 56-58.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (pp. 15-31). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H. ve Bediz, E. (2017). 0-3 yaş dönemi kitapları [Book for 0-3 ages]. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı [Children's literature]* (pp. 77-92). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2017). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (pp. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gül, E. D. (2017). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (pp. 305- 314). Ankara: Atalay Matbaacılık.
- Hanika, L., & Boyer, W. (2019). Imitation and Social Communication in Infants. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 615-626.
- Hayes, C. (2016). *Language, literacy and communication in the early years: A critical foundation*. St Albans, UK: Critical Publishing.
- Hayes, D. S., Chemelski, B. E., & Palmer, M. (1982). Nursery rhymes and prose passages: Preschoolers' liking and short-term retention of story events. *Developmental Psychology*, 18(1), 49.
- Heidari-Shahreza, M. A. (2018). A cross-sectional analysis of teacher-initiated verbal humor and ludic language play in an English as a foreign language (EFL) context. *Cogent Education*, 5(1), 1430474.
- Hoff, E., Core, C., & Bridges, K. (2008). Non-word repetition assesses phonological memory and is related to vocabulary development in 20-to 24-month-olds. *Journal of Child Language*, 35(4), 903-916.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Holmes, R. M. (2011). "Do you like Doritos?": preschoolers' table talk during lunchtime. *Early Child Development and Care*, 181(3), 413-424.

- Hopper, R. 1992. *Telephone Conversation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *The Journal of Pediatrics*, 191, 204-211.
- Inkelas, S. (2003). J's rhymes: A longitudinal case study of language play. *Journal of Child Language*, 30(3), 557-581.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- İpek Yükselen, A. (2017). Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (pp. 57-72). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jakobson, R. (1960) Closing Statement: Linguistics and Poetics. In Sebeok T. A (Ed.). *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development*, 44, 57-68.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 17-32.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement*. International Reading Association. 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Karzon, R. G. (1985). Discrimination of polysyllabic sequences by one-to four-month-old infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(2), 326-342.
- Kent, R. D., & Murray, A. D. (1982). Acoustic features of infant vocalic utterances at 3, 6, and 9 months. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 72(2), 353-365.
- Kilpatrick, D. A. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. John Wiley & Sons.

- Kirkland, L. D., & Patterson, J. (2005). Developing oral language in primary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 391-395.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kramsch, C. & P. Sullivan. 1996. Appropriate Pedagogy. *English Language Teaching Journal* 50(3), 199-213.
- Kuczaj, S. A. (1985). Language play. *Early Child Development and Care*, 19(1-2), 53-67.
- Kuhl, P. K. (1983). Perception of auditory equivalence classes for speech in early infancy. *Infant Behavior and Development*, 6(2-3), 263-285.
- Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development*, 85(5), 1898-1914.
- Lantolf, J. (1997). The function of language play in the acquisition of L2 Spanish. *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, 2, 3-24.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338-351.
- Lervag, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Levickis, P., Reilly, S., Girolametto, L., Ukoumunne, O. C., & Wake, M. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: prospective community-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(4), 274-281.
- Levine, D., Strother-Garcia, K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). Language development in the first year of life: What deaf children might be missing before cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, 37(2), 56-62.

- Levy, A. K. (1984). The language of play: The role of play in language development: A review of literature. *Early Child Development and Care*, 17(1), 49-61.
- Lieberman, M., & Lohmander, A. (2014). Observation is a valid way of assessing common variables in typical babbling and identifies infants who need further support. *Acta Paediatrica*, 103(12), 1251-1257.
- Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., & Pisoni, D. B. (1995). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, 6(5), 314-317.
- McIntosh, B., Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B., & Thomas, S. (2007). Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 267-286.
- McLeod, S., Harrison, L. J., McAllister, L., & McCormack, J. (2013). Speech sound disorders in a community study of preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 503-522.
- McLeod, S., & McKinnon, D. H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 37-59.
- McMurray, B. (2007). Defusing the childhood vocabulary explosion. *Science*, 317(5838), 631-631.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178.
- Memiş, M. R. Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1355-1368.
- Merriam, S. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (çev: Selahattin Turan)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- National Communication Association. (2002). What is Communication? <https://www.natcom.org/discipline/>. (Erişim tarihi: 10.12.2021).
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's literature*. Longman.

- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development, 12*(2), 239-259.
- Özcan, A. O. ve Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 67-86.
- Pellegrini, A. (1981). Speech play and language development in young children. *Journal of Research and Development in Education, 14*, 73-80.
- Pexman, P. M., Zdravilova, L., McConnachie, D., Deater-Deckard, K., & Petrill, S. A. (2009). "That was smooth, Mom": Children's production of verbal and gestural irony. *Metaphor and Symbol, 24*(4), 237-248.
- Read, K. (2014). Clues cue the smooze: rhyme, pausing, and prediction help children learn new words from storybooks. *Frontiers in Psychology, 5*, 149.
- Read, K., James, S., & Weaver, A. (2018). Pie, fry, why: Language play in 3- to 5-year-old children. *Journal of Early Childhood Research, 16*(2), 121-135.
- Reilly, S., Eadie, P., Bavin, E. L., Wake, M., Prior, M., Williams, J., ... & Ukoumunne, O. C. (2006). Growth of infant communication between 8 and 12 months: A population study. *Journal of Paediatrics and Child Health, 42*(12), 764-770.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., ... & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics, 126*(6), 1530-1537.
- Rowe, M. L., Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language, 28*(2), 182-199.
- Rowe, M. L., & Zuckerman, B. (2016). Word gap redux: Developmental sequence and quality. *JAMA Pediatrics, 170*(9), 827-828.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. Yüksel, G.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sever, S. 2008. *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.

- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-38.
- Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, 63(6), 22-27.
- Sheingold, K., & Foundas, A. (1978). Rhymes for some reasons: Effect of rhyme on children's memory for detail and sequence in simple narratives. *Psychological Reports*, 43, 1231-1234.
- Snow, P. C. (2021). SOLAR: The science of language and reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.
- Sullivan, P. 2000a. Spoken Artistry: Performance in Second Language Classroom.
- Sullivan, P. 2000b. Playfulness as Mediation in Communicative Language Teaching in Vietnamese Classroom. In J.P. Lantolf (Ed). *Sociocultural Theory and Second Langage Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swingley, D., & Aslin, R. N. (2000). Spoken word recognition and lexical representation in very young children. *Cognition*, 76(2), 147-166.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri. (1.Baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Tetik, G. (2015). Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.
- Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 1(1), 25-29.

- Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1193-1208.
- Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. *Child Development Perspectives*, 1(1), 8-12.
- Tomasello, M. (2008). Why don't apes point?. In *Variation, Selection, Development* (pp. 375-394). De Gruyter Mouton.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125.
- Topbaş, S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Top 100 children's books of all time. (2013). *Children's BOOKS Guide.com*. <http://childrensbooksguide.com/top-100> Erişim Tarihi: 23 Aralık 2021.
- Trawick-Smith, J., & Smith, T. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (5. Baskı). (Çev. Ed. Berrin Akman). Ankara: Nobel.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(1), 161-181.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 7 Kasım 2021.
- Ural, S. (2017). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. In M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (pp. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uz, M. ve Özcan, M. F. Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" Dizinindeki Hikâye Kitaplarının Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 187-214.
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayımları. In T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (pp. 71-80). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussion. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-96.
- Varga, D. (2000). Hyperbole and humor in children's language play. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 142-151.

- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243.
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal, 45*(6), 769-776.
- Werker, J. F., Fennell, C. T., Corcoran, K. M., & Stager, C. L. (2002). Infants' ability to learn phonetically similar words: Effects of age and vocabulary size. *Infancy, 3*(1), 1-30.
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 31*(2), 240-252.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.11–29). New York: Guilford Press.
- Wood, J. T. (2009). *Communication in our lives (5th Edition)*. Belmont: Wadsworth Pub. Co.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, C., Ballard, D. H., & Aslin, R. N. (2005). The role of embodied intention in early lexical acquisition. *Cognitive Science, 29*(6), 961-1005.
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

BÖLÜM VI

EKLER

Ek- 1

Kitap İnceleme Formu

No:

Kitap Künyesi

Kitabın adı:

Yazarın adı:

Çizerin adı:

Baskı sayısı:

Basım yılı:

Yayınevi:

Ek- 2

Metin İnceleme Formu

1. Formun Açıklama Bölümü

Bu form, Corbett ve Prelock (2006)'un dil oyunları için yapmış olduğu sınıflamaya dayandırılarak oluşturulmuş olup, 5 kategoride incelenmiştir:

1. Fonolojik oyun
2. Morfolojik oyun
3. Semantik oyun
4. Sentaktik oyun
5. Pragmatik oyun

Fonolojik oyun: Seslerle oynamak olarak tanımlanmaktadır. Bu kategorinin içinde melodik, ritmik hece dizeleri, uğultular, ninniler, şarkılar, yansımali sesler ve sembolik sesler yer alır. Çocukların ambulans, telefon, motor kornaları gibi sesleri sözcükleştirilmesi sembolik oyuna örnek olarak gösterilir. *Düt-düt, vuup-vuup, biip-biip* gibi. Yansıma sesler, sembolik sesleri kapsar ve *'Kırt kırt, şıp şıp, şırl şırl'* gibi sesler yine bu seslere örnek olarak gösterilebilir. Melodik ritmik hece dizelerine bir örnek, *'Tik tak, tik tak, tiki tak, tiki tiki tak'* verilebilirken uğultular için *'Vuuu vuuu'* veya *AAUUUUU'* gibi entonasyonlu sesler örnek olarak gösterilebilir. Ninniler için bir örnek *'Dandini dandini dasdana...'* verilebilir. Şarkılar için ise *'Rain rain go away, Head and shoulders'* örnek olarak gösterilebilir (Ely ve McCabe, 1994). Türkçe örnek, *'Ceviz adam şıp şap şop'* veya *'Bir aslan miyav dedi'* verilebilir.

Morfolojik oyun: Kelimelerle oynamak olarak ifade edilebilir. Bu kategorinin içinde ön ek, son ek, dönüştürme, birleştirme, anlamsız kelimeler oluşturma ve sözcükleri kafiyeli yapmak yer alır.

Morfolojik oyun, dilbilimde "anlık oluşum" (nonce-formation) adı verilen şeydir. Anlık oluşum, dilde var olmayan ama morfolojik kurallar doğrultusunda en azından biçimsel olarak türetilmesi mümkün olan sözcüklerdir. Yaşamsal gereksinimler, dünya bilgisi ve bilişsel belirginlik koşulları çerçevesinde bu sözcüklerin gerçekte var olmasının önünde hiçbir engel yoktur. Örneğin, kimi zaman duyulabilen *'tiksinç, kusunç'* gibi sözcüklerin yanı sıra *'ödevsever', 'aşksavar', 'senimsemek', 'okulumtırak'* birer anlık oluşum örneğidir. Ancak Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan ön ek örneği görmek pek fazla mümkün değildir. Fakat

Türkçeye Arapça, Farsça ve İngilizce'den geçen ön eklerle bazı türetimler yapılabilir: bi- ahlak (ahlaksız), non- insan (insan olmayan) ... gibi. Yine, son ek için çeşitli isimlere eklenen ekler söz konusu olabilmektedir. Örneğin, *'teddy, fishy, snakey.'*

A: Cause it's fishy too. Cause it has fishes.

B: And it's snakey too cause it has snakes and it's beary too because it has bears.

A: And it's . . . it's hatty cause it has hats (Garvey, 1977).

Çocuğun *omuz- boynuz, karpuz-muz, arı- sarı* gibi kelimeleri bir araya getirmesi kafiyeye örnek olarak verilebilirken *'power-wrist analyzer, jolly darn race'* anlamsız kelime oluşturmaya örnek verilebilir (Corbett, 2006). Türkçede *'Kuki, Loya, Nono'* gibi uydurma sözcükler anlamsız kelimeler için örnek olarak gösterilebilir. Dönüştürmeye bir örnek, *'örümcek yerine ÖrümJack denmesi'* verilebilirken, birleştirme için *'Kom ve Şu bir masalın içinde KOMŞU oldular'* örnek verilebilir.

Semantik oyun: Dilin anlam birimleriyle oynamak olarak ifade edilmekle birlikte içinde tekerleme, metafor, abartı (hiperbolik), ironi, gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler barındırır. Semantik oyuna bir örnek, *'This is a very hearty story.'* verilebilir (Schwartz, 1981). Başka bir örnek,

A: O kadar açım ki bir tavuğu bile yiyebilirim!

B: O kadar açım ki bu masanın tamamını yiyebilirim!

C: O kadar açım ki bu dünyayı yiyebilirim!

D: O kadar açım ki evreni bile yiyebilirim! (Read ve Weaver, 2018).

Çocukların bu örnekteki gibi abartılı, üstünlük (en- daha) ve yoğunlaştırıcı (çok- hiç) içeren ifadelerle sürdürdükleri hiperbolik oyun, semantik dil oyunu türüdür (Ely ve McCabe, 1994). Tekerleme için bir örnek, *'Rain, rain, go away'* tekerlemesi verilebilir. Türkçe örnek, *'Portakalı soydum, baş ucuma koydum...'* verilebilir. Gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler için bir örnek, *'Bir çocuk uyanır ve her şeyin yanlış olduğunu bulur: Tavanda bir ayakkabı bulunur, bir palmiye ağacı tuvaletten büyür...'* verilebilir (Crystal, 1996). Bu tür oyuna başka bir örnek, *'Kör bakar, sağır dinler, sakat koşar, dilsiz yardım ister'* verilebilir (Corbett ve Prelock, 2006). Metafor ve benzetme için, *'Elif keçi gibi inatçıdır', 'uykulu nehir'* ve *'Beyaz kapı arkadaş canlısıdır'* gibi örnekler verilebilir. İroni için ise bir örnek, kötü giyinen birine *'Çok şıksın'* denilmesi gibi aslında söylenmek istenilenin tam tersinin söylenerek alay edilmesi gösterilebilir.

Sentaktik oyun: Bir gramer kalıbının seçilmesi ve aynı biçime sahip kelimelerin yerine geçmesi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, *'Ne renk? Ne renk battaniye? Ne renk harita? Ne renk cam?'*

Pragmatik oyun ise dilin sosyal olarak kabul edilen kullanımlarını kıran dil manipülasyonudur. Deyimler, atasözleri, karşıt ifadeler, başka bir ses yerine kullanma bu kategorinin içinde yer alır. Karşıt ifadelere bir örnek, çocuğun *'gece olduğunda günaydın demesi'* veya *alnını işaret ederek 'İşte benim ağzım' demesi* gibi (Garvey, 1977). Bunun yanı sıra deyim ve atasözlerindeki sözcükleri değiştirmek biçiminde olabilir. Örneğin, *'baş sağlığına gitmek'* yerine *'kafa sağlığına gitmek'*, demek veya *'ayağını yorganına göre uzat-'* yerine *'ayağını çarşafa göre uzat-'* demek.

Tüm bu dil oyunu türlerine ek olarak, fonolojik, morfolojik, sentaktik, semantik ve/ veya pragmatik oyunun bir karışımı kombinasyon oyun görülebilir. Kombinasyon oyuna bir örnek, *'San Diego, Sandiego, Sandi Ego San Diego, Sandi ego Eggs aren't sandy!'* verilebilir (Corbett, 2006). Türkçe bir örnek, *'Bin beş yüz yıl horul horul uyudu!'* (Fonolojik ve anlamsal oyunun karışımı).

2. Formun Uygulama Bölümü

Kitap No:

Kitabın Adı:

Sayfa Sayısı:

Yaş Grubu:

Belirtilmiş

Belirtilmemiş

1. Kitabın başlığında dil oyunlarına yer verilmiş öğeler var mı? Varsa yazınız.

Var

Yok

2. Öyküde hangi tür dil oyunlarına yer verilmiştir?

Dil Oyunu Türü	Alt Kategori	Dil Oyunlarına Yer Verme Durumu		Öyküde Geçen Örnekler	Kaç Kez Rastlandı?	Yer Aldığı Sayfa
		Evet	Hayır			
Fonolojik Oyun	1. Melodik ritmik hece dizeleri			1.		
				2.		
				3.		
				4.		
				5.		
Fonolojik Oyun	2. Uğultular			1.		
				2.		
				3.		
				4.		
				5.		
Fonolojik Oyun	3. Ninniler			1.		
				2.		
				3.		
				4.		
				5.		
Fonolojik Oyun	4. Şarkılar			1.		
				2.		
				3.		
				4.		
				5.		

		1.
		2.
	5. Sembolik/ Yansımali sesler	3.
		4.
		5.
		1.
		2.
	1. Ön ek	3.
		4.
		5.
		1.
		2.
	2. Son ek	3.
		4.
		5.
		1.
		2.
	3. Dönüştürme	3.
		4.
		5.
Morfolojik Oyun		1.
		2.
	4. Birleştirme	3.
		4.
		5.
		1.
		2.
	5. Sözcükleri kafiyeli yapma	3.
		4.
		5.
		1.
		2.
	6. Anlamsız kelime oluşturma	3.
		4.
		5.
Sentaktik Oyun	1. Bir gramer kalıbının seçilmesi ve aynı biçime	1.
		2.
		3.
		4.

	sahip kelimelerin yerine geçmesi	5.
	1. Metafor	1. 2. 3. 4. 5.
	2. Hiperbolik/ Abartı	1. 2. 3. 4. 5.
Semantik Oyun	3. İroni	1. 2. 3. 4. 5.
	4. Gerçek ve gerçek olmayan değişiklikler	1. 2. 3. 4. 5.
	5. Tekerleme	1. 2. 3. 4. 5.
	1. Deyim	1. 2. 3. 4. 5.
Pragmatik Oyun	2. Atasözü	1. 2. 3. 4. 5.
	3. Karşıt ifadeler/ başka bir ses	1. 2.

yerine
kullanma

3.
4.
5.

3. Kitapta kullanılan başka dil oyunu örnekleri var mı? Varsa yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Ek- 3

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşülen Yazar:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşmeyi Yapan:

Sorular

Genel Bakış Açısını Belirlemek İçin Sorular

Sayın ..., öncelikle kendinizi tanıtır mısınız?

Sondaj Sorular

Eğitim durumunuz nedir?

Öykü yazmaya ne zaman başladınız?

Çocuk kitabı yazmaya nasıl karar verdiniz?

Öykülerinizi oluştururken esin kaynağınız nelerdir?

Çocukluğunuzda tekrar tekrar okuduğunuz sizi etkileyen yazarlar, kitaplar var mıydı? Bu kitap ya da yazarların sizi çeken yanı neydi/ nelerdi?

Sondaj Sorular

Çocukluğunuzda etkilendiğiniz kitapların ve öykülerin belirgin bir özelliği var mıydı? Varsa nelerdi?

Çocukluğunuzda etkilendiğiniz kitapların dil ve anlatımı hakkında neler söylersiniz?

İçeriğe Yönelik Sorular

Resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken öncelikli amacınız ve odak noktanız nedir?

Sondaj Sorular

Türkçe sözcükleri kullanmakta özenlisiniz. Dil anlayışınızla ilgili neler söylersiniz?

Çocuklara yönelik hazırlamış olduğunuz resimli öykü kitaplarının dilini oluştururken özellikle dikkat ettiğiniz önemli noktalar var mı? Varsa nelerdir?

Kitabınızın dilini oluştururken kafiye, ses uyumu, melodiyi nasıl bir süreçten geçerek metnin içine yerleştiriyorsunuz?

Bu süreçte yararlandığınız herhangi bir kaynak var mı? Varsa nelerdir?

Okurunuz olan çocuklardan geri bildirimler alıyor musunuz? Neler söylüyorlar?

Sondaj Sorular

Çocuklar öykülerinizde en çok hangi kısımları sevdiklerini dile getiriyorlar?

Çocukların gelişimleri düşünüldüğünde size göre dil oyunları çocukların gelişimini nasıl etkiler?

Ek- 4
Etik Kurul İzin Formu



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-2

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Nilay DEROBALI / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Kübra ERGÜDER / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Erken Çocukluk Eğitimi Çağındaki Çocuklar İçin Yayınlanmış Resimli Öykü Kitaplarının Dil Oyunları Yönünden İncelenmesi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	29.09.2021	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	11 / 11	PROTOKOL NO: 1099
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)