

## BİLİŞSEL GELİŞİMDE DÜŞSEL OYUNUN ROLÜ

*Çev. Müge ARTAR\**

*F. Oktay ZORLU\*\**

*Robert S. FINK\*\*\**

Özet-Düşsel oyunun korunumun kazanılması ve bakış açısı almadaki rolü bir eğitim çalışmasıyla incelendi. 36 korunum yapamayan anaokulu çocuğu üç durumdan birine dağıtıldı: (a) Düşsel oyun sürecinde yapılan- dırılmış grup eğitimi, (b) Deneycinin varlığında yönlendirici olmayan fazladan serbest oyun aktivitesi, ve (c) bir kontrol grubu. İlk iki durumda sekiz tane 25 dakikalık seans uygulandı. Ön-son test (pre-post) ölçümlerinde eğitim grubu sosyal rol korunumunda, akrabalık ilişkilerini anlamada ve serbest oyun düşselliğinde önemli gelişmeler gösterirken, sayı ve sürekli nicelik veya sağ-sol yargılarında önemli farklılıklar bulunmadı. Sonuçlar düşsel oyunun yansıtma, rol bütünleşmesi, dil, rol kargaşası, ve tasarımsal aktivite gibi psikolojik süreçlerin geniş kullanımı ve güçlendirilmesiyle, belli koşullar altında, yeni bilişsel yapıların üretilmesinde etkili olabileceğini göstermiştir. Piaget'nin oyun kuramının bir yeniden yapılandırılması özetlenmiştir. Belli tür oyun aktiviteleri ve özel fiziksel ve sosyal kavramların yapılandırılması arasındaki ilişki, aynı zamanda bunların çeşitli eğitimsel doğurguları tartışıldı.

Bir çocuğun oyunun bilişsel gelişimiyle nasıl ilişkili olduğuna dair birçok kuramsal düzenleme vardır (Gilmore, 1971; Slobin, 1964; Sutton-Smith, 1967). Özellikleri açısından bunlar oyun deneyiminin doğasına ilişkin teşvik edici bir sezgiyle doludurlar, fakat oyunun çocuğun düşünce sürecinin gelişimine nasıl katkıda bulunduğuna gelince, bu kuramsal düzenlemeler bulanık ve sınırlıdır. Zorluğun bir kısmı, böyle yaklaşımların oyunu gelişimsel bir olgu olarak değil de, belli bir psikolojik ve felsefi bakış açısıyla temellendirilmesi gereken zihin işlemlerinin bir gösterimi olarak görmeleridir.

\* Araş. Gör. A.ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

\*\* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yüksek Lisans Öğrencisi.

\*\*\* Role of Imaginative Play in Cognitive Development. Psychological Reports, 1976, 39, 895-906.

Piaget'nin (1962) oyun kuramı gelişim psikolojisinde en tanımlayıcı ve kapsayıcı açıklama olarak yaygın şekilde kabul görmüştür. O, düşsel oyunun küçük çocuğun (19 ay-7 yıl) düşünmeyi nasıl başardığının bir işlevi olduğunu iddia eder. Bu işlem öncesi tasarımsal düşünme dönemindeki çocuk, mantıksal kavramlar aracılığıyla değil de özellikle, benmerkezci bir özümleme yoluyla çevresiyle etkileşir ve onu anlar. Bu, özümlemenin uyma üzerindeki başatlığı olarak tanımlanır. Oyun oynayan çocuk çoğunlukla uyarılma süreci ve bu süreci kendi anlam sistemine yerleştirme ile ilgilenmektedir; bu durumdaki oyun sembolleri, etkinliğe alınan dış gerçekliğin (objeler, insanlar, durumlar) tasarımlandığı ya da onun özelliklerine uygun olan olgulardan uyarlanmamıştır.

Sonuç olarak Piaget oyunu, uyumsuz zekanın kendini düzenleyici yönünün eksikliğinden dolayı, bilişsel gelişimin bir parçası olarak örnez. Düşsel oyunun rolü, çocuğun yeni yeni gelişen bilişsel becerilerinin bir alıştırmayı, onları güçlü bir şekilde yerleştirmek ve böylece onların yanlış kullanım yoluyla kaybolmasını önlemektir. Kısacası, oyun bütünleştirici ve güçlendirici bir işleve hizmet etmektedir.

Piaget'nin formülasyonunun birçok yönü onun açıklayıcı bakış açısını sınırlar. Bunlar (a) içinde düşsel oyunun geliştiği kültürel ve sosyopsikolojik bağlamı gözardı etmesi; (b) fazlaca sınırlanmış bir oyun tanımları; ve (c) çocuğun etkileştiği çevresel gerçeklik olarak oyun bağlamına dikkat etmemesidir.

Piaget, düşsel oyunu işlem öncesi dönemde tasarımsal özümleme ve uymanın dengesizliğiyle ortaya çıkan evrensel bir olgu olarak görür. Fakat, birçok araştırmacı (Erikson, 1963; Sigel ve McBane, 1967; Smilanski, 1968; Sutton-Smith, 1971 b; Freyburg, 1970) özel tarihsel - kültürel şartları yerine kişilerarası karşılaşmalar, öğrenme ve yetişkin tutumlarının düşsel oyunun gelişimi için gerekli olduğunu iddia ederler. Tüm bunlar, modern sanayi toplumlarında çocukluğun özelliği olan toplumsal sorumluluklardan kurtulma, çevredeki önemli yetişkinlerin çocuğunmuş gibi aktiviteleriyle ilgilenmesi ve desteklemesi ve düşünce ve eylemin tasarımsal durumlarını kullanmayı vurgulayan bir sosyal çevreyi kapsar.

Klinger (1972) ve Sutton-Smith (1966) Piaget'nin "hemen hemen saf bir özümleme" olarak yaptığı oyun tanımının aşırı bir şekilde sınırlayıcı olduğunu vurguladılar. Onların eleştirilerinin iki bölümü vardır: Genellikle oyun olarak görülen birçok aktivite Piaget'nin kuramsal sisteminde zekice uyum (intelligent adaptation) olarak belirir ve oyun oynayan çocuk bazı kişisel anlamları ifade etmek için deneyiminde biricik olan semboller yapılandırabilir.

Piaget'nin ilk çalışmaları oyun ve çocuğun düşünce süreçlerinin paralellikleri üzerinedir (Sutton-Smith, 1966). Böyle bir yaklaşım Pia-

get'nin çocuğun uyum sağlayabileceği gerçeklik alanı olarak oyun çevresi olgusunu düşünmesini engeller. Piaget'ye göre, uyumu değerlendirmek için ilgili bağlam, çocuğun kendi sembolleriyle gösterdiği (oyun olmayan), dış gerçekliktir.

Buna rağmen diğer yazarlar, eğer "mış gibi" durum kalıcı olmayacaksa oyunda çocuğun uyum sağlamak zorunda olduğu zorlayıcı çok boyutlu bir gerçeklik olmalıdır demektedirler. Hangi içeriğin kabul edileceğine ilişkin bir sosyal-duygusal temel (Erikson, 1963) vardır. Sutton-Smith (1977a) gerekli olduğunu belirttiği oyun-öncesi dönemden "mış gibi" oyun bağlamına geçişte bir "sınır" geçme aşaması/belirlemiştir. Bateson (1955) ve Goffman (1961) mış gibi bağlamını korumak amacıyla farkına varılması gereken bir iletişim ötesi (metacommunicative) boyutu tarif ettiler: Oyuncular, ludik sembol ve onun göndericisini (referent) eşzamanlı olarak eşitlemeli ve ayırmalıdır. Sigel (1968) çocuğun oyuncaklarla ve malzemelerle oyunundaki çeşitli geribildirim türlerinden söz etmiştir. Sosyodramatik rol yapma analizlerinde, Smilansky (1968) bir rolü almanın ve uyma eylemi (accommodative action) gerektiren rollerde başkalarına tepki vermenin birçok yönünü belirlemiştir.

Bütün bu yaklaşımlar düşsel oyunun, genellikle diğer aktivitelerden daha az katı sınırlılıkları olmasına rağmen, kuralları ve sınırlılıkları olmayan bir eylem olmadığını gösterir. Düşsel oyunun bilişsel özelliği, çocuğun belli inanılabilirlik ve kabul edebilirlik kriteri olan bir dramatik rol hakkındaki fikirlerini uydururken ve bazı gerekli fiziksel ilkelere bağlı fiziksel tasarımlar yaratması gibi, karşılaştığı çatışma durumlarında ortaya çıkar. Kısaca, oyun durumu rahatsız edici (perturbing) durumlar ortaya koyar. Yani, çocuk, yapıları ve çevresel bilgi arasında bir dengesizlik bulur ve bilişsel bir yeniden örgütlenmeyle sonuçlanan bir ödünleme eylemi yapar.

Bu çalışma, oyun çatışma durumlarıyla ortaya çıkabilecek iki gelişmeye odaklanmıştır: (a) korunum kavramları ve (b) perspektif alma (perspective taking). Korunum, diğer özelliklerde olan algılanabilir değişime rağmen nesnelerin veya ilişkilerin belli özelliklerinin değişmez olduğunun anlaşılması demektir. "Mış gibi" oyun, çocuğu diğer insanların diğer insanların ve nesnelerin kendisinin ve durumunun gerçekle uyuşmayan ve oyun dışı mış gibi bir anlam yönünden, kimliğini korumaya zorlar. Bundan başka, çocuğun oyun yapıları korunum ilkeleriyle pratik bir karıştırmayı içerir ve, çocuk temsillerin daha soyut formlarını sıkça kullandıkça (Smilanski, 1968), bu deneyim bir olayın etki görünüşlerine (stimulus appearances) bağlılığı büyük oranda azaltır ve onun temel özelliklerinin farkına varılmasını kolaylaştırır.

Perspektif alma, bir nesnenin önemli bir boyutundan daha fazla sahip olduğu ve birbirleriyle bazı ilişki şekilleri içerisinde olduklarına işaret

eder. Bu düşünce üslubunun anlamı çocuğun kendi görüşü ve diğerlerinin görüşü arasında tam bir farklılaşma yapması demektir. Düşsel oyunda çocuk davranışın ve başkasının görüşünün farkındalığının alıştırmasını yapmalı ve inandırıcı bir rol yapma içerisinde bunları bütünleştirmelidir. Sosyodramatik oyunda, çocuk eylemlerini eşzamanlı olarak hem kendi rolü açısından hem de başka birinin açısından görmelidir. Smilansky (1968) bu sürecin, benmerkezliliği azaltmada etkili olduğunu söyler. Bu, çocuğun dikkati onunla sembolik temsiller yaptığı malzemeler ve nesnelere çok boyutluluğuna çekilirken fiziksel gerçeklik içerisinde de gerçekleşiyor görünmektedir.

Düşsel oyunun bilişsel özelliğinin de analizinden yola çıkarak, korunum yapmayan anaokulu çocuklarının "mış gibi" oyun becerilerinin güçlendirilmesine odaklanmış bir deneyimin (a) korunum yeteneklerinin (b) daha geniş açılı bir düşünce üslubunun, ve (c) sınıftaki serbest oyun seanslarında daha düşsel bir üslubun geliştirilmesine katkıda bulunup bulunmadığını belirlemek için bir eğitim çalışması tasarlanmıştır.

## YÖNTEM

### *Denekler*

Denekler orta SEP'li ailelere hizmet veren bir kenar mahalle dini (parochial) okulundaki 36 anaokulu öğrencisiydi. Ortalama yaş beş yıl on ay ve standart sapma üç aydı. Her cinsiyetten 18'er kişi vardı; deneklerin temel zihinsel yetenek testinde (Primary Mental Abilities Test) 110.78 IQ ortalaması ve 9.99 standart sapması vardı. Bu denekler "aynı", "daha fazla", "daha az" kelimeleriyle doğru bir şekilde nesnelere arasındaki ilişkileri etiketleme becerileriyle ilgili öncelikle bir öntestten geçtiler. Onlar da bütün üç korunum görevinde başarısız oldular. Bütün denekler ilişkisel kelimelerin kullanımını içeren ön testten geçtikleri için korunum görevlerindeki başarısızlıklarının onların gerekli kelimeleri anlamadaki bir yetersizliği değil de bilişsel durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

### *Ölçümler*

Deneklerin "aynı", "daha fazla", ve "daha az" kelimelerini doğru olarak kullanma becerisini değerlendirmek için, Shantz ve Sigel tarafından tasarlanan iki test kullanıldı. Bu testlerden birisi sürekli nicelikle bu terimleri kullanmayla ilgili ve diğeri sayısal içerikle ilgiliydi.

Nicelik, sayı ve sosyal rolle ilgili korunum görevleri uygulandı. Nicelik ve sayı testleri standart Piaget formatını takip etti: standart ve değişkenin başlangıçta aynı olduklarına dair çocuğun bir yargısı, dönüştürmeden sonra onların ayrınlığına veya eşitsizliğine dair bir yargı, ve yargısı için bir açıklama.

Sosyal rol korunum görevi Sigel, Saltz, ve Roskind (1967)'den alındı. Temel formatı deneycinin aynı cinsiyette iki oyuncak kümesinin her birinde üç tane olacak şekilde deneye sunması, ve herbir grubun özel sosyal rolünü oluşturmasını kapsıyordu. Bir örnek babalar ve doktorlardır. Sonra deneyci deneklere, "Bu baba çalıştı ve bir doktor oldu" dedi. (Bu noktada baba bebeklerden biri doktorun grubuna hareket ettirildi.) O hala bir babamı?" sorusu deneye cevabı haklı çıkarmak için soruldu. Diğer kullanılan paradigmlar denegin cinsiyetine göre anne, okul öğretmeni ve erkek kardeş (kız kardeş) -Okul çocuğu idi. Her bir neden Kooistra'yı (1963) takip ederek, (1) Sembolik, (2) sembolik değil ve (3) bilmiyorum şeklinde puanlandı.

İki bakış açısı alma ölçüsü kullanıldı: Fiziksel içerikli ve toplumsal içerikli. Fiziksel iş için Elkind'in (1961), Piaget'nin (1928) sol-sağ kavramları testinin uyarlaması yapıldı. Piaget'nin (1928) akrabalık ilişkilerini anlama testi toplumsal bakış açısı alma görevi olarak kullanıldı. Kooistra'nın (1963) ilişkili, ilişkisiz, veya bilmiyor puanlama sistemi denegin her bir akrabalık probleminin anlaşılmasını değerlendirmek için kullanıldı.

Her bir denegin oyun imgelenebilirliği, sınıftaki serbest oyun seanslarında gösterildiği gibi değerlendirildi. Dört haftalık bir dönem boyunca herbir denek, her döneme bir gözlemci gelecek şekilde üç dakikalık sürelerle gözlemlendi. Deneyciyle ilgili veya özel bir denegin durumuyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayan beş tane eğitilmiş gözlemci vardı. Herbir denek, herbir gözlemci tarafından iki defa gözlemlendi. Bir gözlem süresi boyunca gözlemci özel bir kısaltmayla denegin oyun davranışının devamlı bir tarifini yazdı. Kaydedilen oyun davranışının boyutları "düşsel konular, fiziksel hareketler, el-kol işaretleri, yüz ifadeleri, herhangi bir sosyal etkileşimin doğası ve yaklaşık uzunluğu, kullanılan oyun malzemeleri, nasıl kullanıldıkları, herhangi bir sözel ifadenin özü veya tamamı, sesin tonu, rol tanımlamaları ve denegin ne kadar rahatsız olduğu, sıkıldığı, meşgul olduğu" dur.

Oyun protokollerinin her biri araştırmacı ve iki özel olarak eğitilmiş deneyci tarafından deneklerin adları çıkarılmış şekilde bağımsız olarak değerlendirildi. Protokoller, Freyburg (1970) tarafından tasarlanmış oyun imgelenebilirliği ölçeği (scale for play imaginativeness)'ne göre derecelendirildi. Bu her noktanın anlamını belirleyen çok kriterli beş noktalı bir ölçektir. Kriterler, "mış gibi" elemanların sayısı, onların gerçek etki durumundan uzaklığı, orjinallik derecesi, rol yapmanın örgütlenmesi ve tutarlılığı, taklik edilmiş vokalizasyonlar ve farklı aktiviteler için ne kadar sıklıkla bir değişim olduğunu kapsarlar.

### *İşlem*

Bütün bilişsel testleri yapan iki eğitilmiş deneyci vardı. Hiçbir denegin durumu veya araştırma denencesi hakkında bilgileri yoktu. Ön eğitim

(pretraining) ve son eğitim (post-training) de her bir denek için iki test seansı gerekli olduğundan, herbir denek herbir deneyciye özel bir evre (phase) süresince bir defa karşılaştırılmıştır.

Araştırma programında üç evre bulunmaktadır: Ön eğitim, eğitim müdahale ve son eğitim. Ön eğitim evresi herbir denek için 25 dakikalık test seanslarından oluşmuştur. Birincisinde, denek "aynı", "daha fazla", ve "daha az" kelimelerinin anlaşılması açısından değerlendirildi. İkinci seansda, sayının, niceliğin ve sosyal rollerin korunumu ve toplumsal ve fiziksel bakış açısı alma ölçümleri için testler uygulandı. Bu tamamlandıktan sonra oyun imgelebilirliğinin değerlendirilmesine geçildi.

Eğitim evresinde denekler, her gruba eşit sayıda erkek ve kız düşecek ve öntest ölçümlerinde önemli gruplararası farklılıklar olmayacak şekilde tesadüfi olarak üç gruba ayrıldı. Bir grup tesadüfi olarak eğitim eğitim durumuna, biri deneme eğitim durumuna (mock training condition) ve biride kontrol grubuna atandı.

Eğitim grubu her birinde dört denek olacak şekilde üç alt gruba ayrılmıştır. Bu seanslarda araştırma bir lokantayı kullanma gibi imgesel bir rol yapma konusu sundu (gerekli olan çeşitli rolleri tek tek saydı) ve rollerden birisini kendisine ayırdı ve çocukları diğer rolleri almalarında destekledi. Bir çocuk bir rolü seçtiğinde araştırmacı bazı desteklerin gerekli olduğunu söyledi ve herkesi bir masanın üzerine yayılmış- kil, bloklar, pipo temizleyicileri, ve elbise askıları gibi- birçok çeşit yapmada onlara öncülük etti. Bir kere bu tamamlanınca araştırmacı hadi "mış gibi" yapalım komutlarıyla ve kendi "mış gibi" rolüyle oyunu başlatarak planı geliştirmeye başladı. Aynı zamanda, çocuklarla "mış gibi" eylemleri açısından etkileşimde bulunarak uygun konuşma ve eylem planı içerisinde onlarla ilgilendi. Karakter seslendirmeleri (verbalizations) ve ses etkileri için farklı tonlarda sesler kullanıldı. İlk on dakikada araştırmacı planın hareketini geliştirmede nispeten yönlendiriciydi. Seans geliştikçe, aşama aşama daha az yönlendirici bir model olma rolünü varsaydı ve sonraki plan geliştirme için başlatmayı (initiation) deneklere bıraktı.

Dört konu vardı: bir kasaba alanında büyük bir yangın, seyahatçiler (travellers) için bir lokantayı işletme, bir hayvanat bahçesi kurma ve işletme, ve büyümlü bir gösteri. Her konu iki birbiri arkasına gelen seans için kullanıldı. Katılım coşku vericiydi ve seanslardaki herkesi sardı. Her konu için, ikinci seans denekler tarafından fazla başlatıcılık ve hayal üretti.

Deneme eğitim grubu araştırmacı yakınlığı ve dikkatiyle ilgili eğitim etkilerinin karıştırıcı değişkenini kontrol etmek için Freyburg (1970)'un tavsiyesi üzerine oluşturulmuştur. Bu grup tesadüfi olarak herbirinde bir

denek olan üç küçük gruba ayrıldı. Her grup araştırmacıyla, eğitim grubunda olduğu gibi, aynı program üzerinde ve aynı malzemelerle aynı odada karşılaştı. Fakat onlara yapılandırılmış olmayan eğitimle bir serbest oyun süresi verildi. Araştırmacı onları hoşlandıkları şeyi yaparken desteklendi, fakat hiçbir yönlendirici veya değerlendirici emir vermedi ve okul aktivitesine katılmadı.

Eğitim sonrası evre, eğitim bittikten bir hafta sonra başladı, denekler iki seansta tekrar test edildiler. İlk seans sayı korunumu ve toplumsal bakış açısı alma ölçümlerini içeriyordu. İkinci seans fiziksel bakış açısı, sosyal rol korunumu ve niceliğin korunumunu içeriyordu. Denekler, eğitim öncesi seanslarda olduğu gibi yaklaşık olarak aynı sırada test edildiler ve herbir deneyciyle bir defa karşılaştılar. Testin bitişini takiben, oyun gözlemcileri daha önce olduğu gibi tam olarak aynı şekilde yapıldı.

## SONUÇLAR

### *Güvenilirlik*

Beş oyun gözlemcisinden her biri ön eğitim ve son eğitim evreleri süresince, her denegin oyun davranışını kaydetti. Çoklu korelasyon katsayıları, R (Hays, 1963), deneklerin farklı eylem örüntülerine yol açmayan, aynı gözlemsel kriteri kullandıklarını belirlemek için hesaplandı. Eğitim öncesi için .81, eğitim sonrası için .86 gibi yüksek korelasyonlar bulundu.

Bütün oyun protokolleri araştırmacı ve hiçbir protokolün kimliğini bilmeyen iki deneyci tarafından düşsellik için bağımsız olarak puanlandı. Ön eğitim (.83) ve son eğitim (.85) Kendall uyum katsayıları önemliydi. Sonuç olarak üç puanlama kümesinin ortalamaları denekler için ön ve son oyun düşselliği olarak kullanıldı.

Üç puanlayıcı, deneycilerden birisi, ve oyun gözlemcilerinden birisi hiçbir denegin kimliğini bilmeksizin, bütün korunum ve akrabalık işleri denemelerinin üzerine sözel tepkiler bağımsız olarak puanlandı. Uyuşma (agreement) yüzdesiyle belirlenen güvenilirlik yüksek bulundu: sosyal rol, yüzde 84.3; sayı, yüzde 89.6; nicelik, yüzde 88; akrabalık, yüzde 85.8. Bütün uyuşmazlıklar bir toplantıda tekrar çözüldü.

### *Sosyal Rol, Sayı ve Niceliğin Korunumu*

Oyun eğitiminin bu ölçümler üzerine önemli bir şekilde diğer iki durumdan daha iyi bir sınıt test performansına neden olup olmadığını belirlemek için kullanılan veriler, herbir özel iş için bir denek tarafından verilen korunum cevaplarının sayısıydı. Bir tepkinin korunum tepkisi olduğunun düşünülmesi için, transformasyona rağmen, denek transform edilen nesneye ilişkin özelliğin aynı kaldığını göstermelidir, ve o iş için gerekli kriteri karşılayan açıklamayı yapmalıdır.

Tablo 1'in gösterdiği gibi her grup herbir korunum işinde gelişme gösterdi. Eğitim grubu tutarlı bir şekilde diğer iki grubun herbirinden daha fazla gelişme gösterdi. Üç grup arasındaki değişim miktarında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için, tekrarlı ölçümlü bir varyans analizi kullanıldı. Bu istatistik, Piaget'nin de işlem öncesinden somut işlemlere geçişte önemli bir basamak olarak gördüğü, her iki görevdeki geçişsel denekleri hesaba katmak için kullanıldı (üç korunum tepkisinden birisi).

Tablo 1: Korunum için ortalama ve standart sapmalar (ön ve son) Bakış açısı alma ve düşsel oyun ölçümleri

Ölçüm	Gruplar							
	Eğitim		Deneme Eğitimi		Kontrol		Toplam	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	Sosyal Rol							
Pre	.33	.49	.25	.35	.33	.49	.30	.42
Post	2.46	.85	.75	1.16	.58	.95	1.26	.99
	Sayı							
Pre	.33	.49	.42	.49	.33	.49	.36	.49
Post	1.67	1.41	1.08	1.02	.86	1.58	.20	1.00
	Nicelik							
Pre	.25	.44	.25	.36	.17	.44	.22	.41
Post	1.42	1.02	.59	.61	.59	.61	.87	.75
	Toplumsal Bakış Açısı							
Pre	.33	.47	.33	.47	.42	.49	.36	.48
Post	1.63	.70	.50	.65	.67	.62	.83	.66
	Fiziksel Bakış Açısı							
Pre	.33	.64	.33	.47	.33	.47	.33	.53
Post	.33	.64	.42	.61	.25	.43	.33	.56
	Düşsel Oyun							
Pre	2.04	.52	2.15	.45	2.00	.55	2.06	.51
Post	2.65	.51	1.82	.29	1.78	.63	2.08	.48

M: ortalama SD: Standart Sapma  
Pre: Ön Post: Son



Üç grup için tekrarlı ölçümlü varyans analizi kullanıldı (Winer, 1962). Üç analizin sonuçları bu terimin sosyal rol korunumu için anlamlı olduğunu ( $F_{71}=18.36$ ,  $p.01$ ), ve sayı korunumu için .01 düzeyinde ( $F_{71}=3.04$ ), ve nicelik korunumu için ( $F_{71}=2.52$ ) anlamlı olduğunu göstermiştir. Öyleyse üç durumda sosyal rol korunum gelişimi ve sayı ve nicelik korunumunu açıklayan farklılaştırıcı etkileri vardır.

Hangi yöntemlerin sosyal rol korunumunda kapsandığını belirlemek için, grup içi ortalamalar için bir post hoc F testi kullanıldı (Winer, 1962). Bu analiz eğitilmiş grup tarafından kritik değer olan 7.08 geçildikçe gösterilen değişimin önemli olduğunu gösterdi ( $F=16.32$ ,  $p.01$ ). Hem deneme eğitim grubu ( $F=.75$ ) ve hem de kontrol grubu ( $F=.187$ ) anlamlı değişim göstermede başarısız oldu. Özet olarak, düşsel oyunla eğitimi alan denekler, sosyal rol korunumunda nemli derecede daha fazla beceri gösterdiler, fakat sayı veya nicelikte değil.

### *Toplumsal ve Fiziksel Bakış Açısı Alma*

Toplumsal bakış açısı alma görevi için (akrabalık), kullanılan veriler, bir denek tarafından verilen perspektivist cevapların sayısıydı. Bir perspektivist cevap denegin örneğın, bir baba, kardeş olabilmı sorusuna verdiği doğru cevap ve verdiği "ilişkisel" gerekçeydi. Fiziksel bakış açısı alma görevi (sol-sağ) için, kullanılan veriler onların her iki parçasına da doğru bir şekilde cevap verdiği soruların sayısıydı. Bu işte gerekçe yoktu.

Tablo 1'den de görülebileceği gibi, deneme grubundan alınan toplumsal bakış açısı alma ölçümlerinde büyük bir varyans analizi ( $F_{71}=8.46$ ,  $p.01$ ) akrabalık ölçümünde değişikliğe neden olan üç yöntemin etkinliğinde önemli bir fark olduğunu gösterdi. Daha ileri bir grup içi ortalamaları F testi analizi, sadece eğitim grubunun kritik değer olan 7.08'i Deneme eğitimi:  $F=1.40$ ; Kontrol:  $F=1.91$ ).

Fiziksel bakış açısı alma açısından, Tablo 1'den grupların herhangi birinde çok az değişiklik olduğu açıktır. Eğitim grubu değişim göstermezken taklit eğitim grubu (mock training) az bir gelişim gösterdi ve kontrol grubu az bir şekilde azaldı. Tekrarlı ölçümlü bir varyans analizi ( $F_{71}=3.12$ ) fiziksel bakış açısı alma için bu durumlara etkinliğinde önemli değişiklikler bulamadı. Böylece, düşsel oyunda eğitim toplumsal bakış açısı alma ölçümünde daha fazla bir gelişmeye yol açtığı halde fiziksel ve içerik ölçümünde açmadı.

### *Oyun Düşselliği*

Bu analizde kullanılan veriler herbir denegin sırasıyla on eğitim öncesi ve on eğitim sonrası serbest oyun düşsellik puanlarının ortalamasıy-

dı. Tablo 1'den de görülebileceği gibi sadece eğitim grubu eğitim sonrası gözlemler süresince oyun imgelenebilirliğinde bir gelişme gösterdi. Diğer iki grupta azaldı. Bu farklılıklar için bir kovaryans analizi hesaplandı. Önemli bir gruplararası fark bulundu ( $F_{2, 32}=9.60, p.01$ ). Post hoc karşılaştırmaları farkın eğitim deneyimi olduğunu doğruladı: Eğitim ve taklit eğitimi ( $F=23.6, p.01$ ), eğitim ve kontrol ( $F=21.8, p.01$ ), taklit eğitimi ve kontrol ( $F=.03$ ), böylece "eğitilmiş çocuklar daha fazla düşsel oyun oynar" denencesi desteklendi.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada düşsel oyun eğitiminin bilişsel gelişimin iki yönü üzerinde yapıcı etkisi vardır: sosyal rol korunumu ve bütünleşmiş sınıf ve ak-rabalığın ilişkisel doğasını anlamak için gerekli olan zihinsel benmerkezliğin azalması. Kuramsal düzeyde bu bulgular Piaget'nin (1962) perspektifinin bir değişimini gerektirir. Onlar uyumlu (accommodative) aktivitelerin oyunda Piaget'nin iddia ettiğinden daha fazla belirgin bir yere sahip olduğunu ve oyunu kategorik olarak "hemen hemen saf bir özümleme" olarak tanımlamanın hatalı olduğunu ileri sürerler.

Büyük ihtimalle Piaget'nin yaklaşımı şimdiki eğitim durumundan daha gevşek yapılanmış oyun bağlamlarına uygulanabilir. Fakat Piaget'nin analiz yöntemi çeşitli olasılıkları açıklayamaz, çünkü oyunu merkezi odak noktası yapmaz; Piaget her zaman oyunu daha çok yakın zeka aktivitesi merccekleriyle gözlemler ve yargılar. Oyun sürecinin bir analizi olmaksızın çocuğun aktivitesinde psikolojik olarak etkili olan çatışma durumları ve "başarı yönelimine" ulaşamayacaktır. Öyleyse çeşitli uyma derecelerini tanımanın temeli kaçınmadır.

Oyun deneyiminin sosyal içeriği olan bilişsel işlev için en uygun olan sosyal rol korunumu için özel bir önemi olan Kooistra (1963) ve Sigel, ve arkadaşlarının (1967)'un araştırması bunun sayısının ve sürekli niceliğin korunumu olarak gelişimde hemen hemen aynı noktada etkili olan bir yetenek olduğunu gösterdi: İki bakış açısı alma ölçümü aynı gelişimsel karşılaştırılabilirliğe sahip değildi.

Korunum görevlerindeki bu fark, eğitim seanslarının doğasıyla ilişkilendirilebilir. Bunların içinde, baskın odak, kavramsal olarak bütünleşmiş deneyim, edim ve toplumsal rollerde aktiflik üzerinedi; malzemelerin kaynağa bağlı, anlamsal kullanımı önemli fakat bağımlı bir noktaydı. Hem sosyal rol korunumu ve hemde rol yapma, çocuğun bir role temel olan şeyi tanımlamasını ve daha geniş ve esnek bir rol kavramı içerisinde tanımladığı ve sentezini yaptığı belli davranışlar ve kimliklemeleri takınmasını gerektirir. Sosyal rol görevinde olduğu gibi sayı ve nicelik korunumunda da aynı bilişsel ilkeler sözkonusu olmasına rağmen, içerik farklılığı önceki becerilerin gelişmesi için daha fazla genelleme gerektirir.

Bu açıdan, ileride yapılacak çalışmaların önemli bir alanı farklı türde oyun içeriklerinin bilişsel becerilerin değişimi üzerindeki etkisini belirlemek olabilir. Malzemelerin özelliklerini ve düşsel kullanım imkanlarını vurgulayan oyun durumları, onların çeşitli bilişsel yapılar için önemini gözönüne alan daha fazla toplumsal olarak yönlendirilmiş durumlarıyla karşılaştırılabilir. Böyle bir araştırmanın bilişsel gelişime nasıl katkıda bulunduğunu daha iyi anlamamızda bize yardım edebilir. Fiziksel ve mantıksal-matematiksel içerik için yapılan sistematik anlamda çocuğun sosyal gerçekliğindeki evrelerin tanımlanması önemli ve gerekli bir inceleme alanı olabilir (Wolff, 1972).

Sonuçlar, düşsel oyunun bilişsel gelişime katkıda bulunabileceğini göstermesine rağmen, nasıl katkıda bulunduğu ve hangi tür özümlemele- rin bu deneyimle oluştuğuna ilişkin bilgi vermezler. Buna rağmen, eğitim ve deneme eğitimi (moc training) analizlerinin karşılaştırmalı bir analizi böyle bir inceleme için öğretici bir başlangıç noktası sağlar. Önceki durumda çocukların oyunu, sahte eğitim seanslarında, çok basitleştirilmiş, çabuk bir şekilde veya bazen hiç belirlemeyerek, birkaç psikolojik süreç boyutunu kapsar.

Bu süreçler şunları içerir: (1) Uyumlu roller ve geniş planlar için bilginin bütünleştirimi ve değiştirimi, (2) bir parçayı bütünlü ilişkilendiren, bir konuyu temsil eden karmaşık sembolik yapıların tasarımı, örneğin, şehir toplantı binasının toplu olarak yapılmış çarşı alanının bir parçası olması, (3) iki rolün, oyun bağlamında birisinin rol özelliğini veya ilgilerin bir çatışmasıyla ilgili bireyler arası bilişsel çatışmalar, (4) dilin, açık iletişimsel, akıcı diyaloglarla kullanımı, ve (5) Konusal (tematik) gelişimde başlangıçtaki yansımanın veya planlamanın, veya önemli dönüm noktaları içerisinde, içten gelen kullanımı. Bu psikolojik süreçlerin her biri temsili düşünce anlamında deneyimin bir örgütlenmesini gösterir.

Oyunun düşselliğinin eğitim öncesi düzeylerde farklılaşmasına rağmen, ilk seanstan itibaren, iki grup arasındaki bu süreçlerin kullanımındaki zıtlık belirgindir. Öyleyse, çocukların psikolojik olarak daha karmaşık bir şekilde oynama potansiyeline sahip oldukları ortaya çıkar. Tabiki bunu gerçekleştirmek için teknikler veya durumsal değiştirmeler eksiktir. Eğitim durumunda değişikliklerden sorumlu olduğu görülen iki ilişkili faktör vardır: (1) eğitimci tarafından sağlanan odak ve model (2) bir defa oyun başladığında çocuk tarafından karşılaşılan çatışma durumlarının çok karmaşık doğası.

Bu çalışma, bu psikolojik süreçlerin oyundaki eğitimle güçlendirildiği ihtimalini, gerçeğini değil, ortaya koymaktadır. Resmi olarak değerlendirilmemiş olmalarına rağmen, burada kullanılan oyunun artan düzeydeki düşselliği kriterine “-mış gibi” eleman miktarı, “mış gibi” görev seslendirmeleri -tam olarak uymazlar. Böylece bu değişken için, eğitim sonrası

ölçümle, bu ihtimal için bazı deliller sağlandı; sadece eğitim grubu önemli bir artış gösterdi. Bu sonuçlar yeni oyun yapılarının işlevsel olarak eğitim seanslarının belli istek özelliklerine (special demand properties) sahip olmayan durumlara genellendiğini iddia ederler. Bu anlamda onların oyunlarının konusu eğitim öncesiyle aynı kaldığını söylemek önemlidir; fark, onların oyun aktivitelerinin artan karmaşıklığından -daha net rol alma, çeşitli bilişsel çatışmalar, daha uzun konusal sıralar, daha ilginç malzemelerin birleştirimi, daha fazla planlama, ve diyalogun daha fazla kullanımı- dolaydır ve eğitim içeriğinin bir taklidinden dolayı değildir. Bu yeni oyun yapıları eğitilen çocukların oyun çevrelerine yaptıkları yeni temselsel özümlemeleri yansıtır.

Gelecek araştırmalarda bu psikolojik süreçleri tanımlamak faydalı olabilir. Böyle bir çaba "mış gibi" oyunda bulunan süreçleri daha detaylı bir anlamayı sağlayabilir. Ve oyunun, korunum gibi, bir kavramın gelişimi için gerekli bilişsel tekrar düzenlemeleri nasıl harekete geçirdiğine ilişkin daha belirgin bir açıklamaya katkıda bulunabilir.

Sosyal rol korunumuyla ilgili hangi tür tekrar düzenlemeler oyun deneyiminden ortaya çıkar? toplumsal bakış açısı alma ölçütü üzerinde eğitilen çocukların gelişimi, bunların daha akılcı, daha ödaktan uzaklaşmış bir kavramsallaştırma modunu geliştirdiğini göstermiştir. Serbest oyun, test etme ve sınıf gözlemlerimize dayanarak, diğer bilişsel değişimin, daha geniş kavramları, daha yansıtmacılık ve algısal olarak düşünceye bağlanmanın azalmasını da kapsadığına dair şüphelerimiz vardır. Diğer araştırmalar, korunum kavramının belirmesi için bu gelişmelerin önemini ortaya koymuştur (Shantz ve Sigel, 1967). İleriki araştırmalarda düşsel oyunun bu bilişsel değişimler için önemli olup olmadığının belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışmadan belli eğitimsel doğurgular ortaya çıkmaktadır. Anaokulu çocukları için düşsel oyunda yapılandırılmış deneyimin öğrenme ve bilişsel gelişim için uygun bir aracı olabileceğine dair Sigel ve McBane (1967), Smilanski (1968), ve Freyburg (1970)'un düşüncelerine ampirik destek verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan eğitim tekniği bir oyun yönelimli öğretim stratejisi için temel bir yaklaşım olarak sunulmuştur. Bu, düşsel oyun durumlarında küçük öğrenci gruplarıyla öğretmenin aktif etkileşimini içerir. Öğretmenin rolü, tematik bir odak önererek aktiviteyi başlatmak, temselsel yönlü bir aktivite için bir model olarak hizmet etme, ve çocukları aynısını yapmada desteklemedir. Smilansky'nin (1968) çalışması öğretmenin sıradan sınıf düzenini geniş anlamda değiştirmeden bunu yürütebileceğini göstermiştir. Bundan başka, kısa dört saatlik bir aranın çocuğun bilişsel ve oyun yapıları üzerinde etkileri olabileceği gerçeği çocuklardaki psikolojik aktivite potansiyelinin olgunlaşma durumu sınırları içerisinde, görünenden daha fazla olduğunu söyler.

## KAYNAKÇA

- Bateson, G.** *A theory of play and fantasy*. Psychological Research Reports. 1955, 2, 39-51.
- Elkind, D.** *The Child's conception of left and right: Piaget replication study: IV*. Journal of Genetic Psychology. 1961, 99, 269-276.
- Erikson, E.** *Childhood and society*. New York: Norton, 1963.
- Freyburg, J.T.** *Experimental enhancement of imaginative play of kindergarten children*. Unpublished Ph. D. dissertation. City University of New York, 1970.
- Gilmore, J.B.** *Play: a special behavior*. In R.E. Herron ve B. Sutton-Smith (Eds), *Child's play*. New York: Wiley, 1971, Pp. 311-325.
- Goffman, E.** *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill. 1961.
- Hays, W.L.** *Statistics*. New York: Holt, Rinchart ve Winston, 1963.
- Klinger, E.** *The structure and function of fantasy*. New York. Wiley, 1972.
- Kooistra, W.** *Developmental trends in the attainment of conservation, transitivity, and relativity in thinking of children: a replication and extension of Piaget's ontogenetic formulation*. Unpublished doctoral dissertation. Wayne State Univer., 1963.
- Piaget, J.** *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge ve Kegan Poul, 1928.
- Piaget, J.** *Play dreams and imitation in childhood*. New York: Notton, 1962.
- Sigel, I.E.** *Reflections*. In I.E. Sigel ve F.H. Hooper (Eds). *Logical thinking in children*. New York. Holt. Rinchart ve Winston, 1968. Pp. 501-528.
- Sigel, I.E. ve McBane, B.** *Cognitive competence and level of symbolization among five-year-old children*. In J. Hellmuth (Ed.), *Disadantaged child*. Vol. I. Scattle: Special Child Pubin of the Seattle Sequin School, 1967, Pp. 435-453.
- Sigel, I.E. Saltz, E. ve Roskind, W.** *Variables determining concept formation in children*. Journal of Experimental Psychology, 1967, 74, 471-475.
- Slobin, D.I.** *The fruits of the first season*. Journal of Humanistic Psychology, 1964, 4, 59-79.
- Smilansky, S.** *The effects of sociodramatic play on disuualvan taged preschool children*. New York. Wiley, 1969.
- Sutton-Smith, B.** *Piaget on play, a critique*. Psychologiat Review 1966, 73, 111-112.
- Sutton-Smith, B.** *The role of play in cognitive development*. Young Children, 1967, 8, 361-370.

**Sutton-Smith, B.** *Boundaries*. In R.E. Herron ve B. Sutton-Smith (Eds), *Child's play*. New York: Wiley, 1971, Pp. 103-109. (a)

**Sutton-Smith, B.** *Child's play*. *Psychology Today*, 1971, 5, 66-69, (b).

**Winer, B. J.** *Statistical principles in experimental design*. New York: McGraw-Hill, 1962.

**Wolff, P.H.** *Operational thought and social adaptation*, An M. W. Piers (Ed.). *Play and development*. New York: Norton, 1972, Pp. 28-42.

Accepted July 30. 1976.