

## 48-60 aylık çocuklarda sembolik oyun ve bilişsel işlevler

## “Oyun ve Biliş” \*

Symbolic play and cognitive functions in children aged 48-60 months

“Play and Cognition”

Mehmet Güney<sup>1</sup>, Gülen Baran<sup>2</sup>**Makale Geçmişi**

**Geliş** : 2 Mayıs 2021  
**Düzeltilme** : 5 Temmuz 2021  
**Kabul** : 8 Şubat 2022  
**Çevrimiçi** : 7 Mayıs 2022

**Makale Türü**

Araştırma Makalesi

**Article History**

**Received** : 2 May 2021  
**Revised** : 5 July 2021  
**Accepted** : 8 February 2022  
**Online** : 7 May 2022

**Article Type**

Research Article

**Öz:** Gelişim ve öğrenmenin temel basamağı olan bilişsel işlevler ve zihinsel süreçlerin sembolleştirildiği sembolik oyun, erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin önemli göstergelerindedir. Bilişsel işlevler düşünme, öğrenme ve davranışsal işlemlerin kazanılması için gerekli olan ön koşullardır. Yetersiz bilişsel işlevler çoğunlukla düşük bilişsel performansa sebep olmaktadır. Sembolik oyun ise olayların gerçekten bağımsız semboller kullanılarak zihinsel süreçlere yerleştirilmesi ve sembolleştirilmesini ifade eder. Sembolik oyun aracılığı ile çocukların nesnelere ve işlevleri hakkında ayırt etme yeterliliği kazandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sembolik oyun becerilerini değerlendirmek, etkili olabilecek etmenleri ortaya koymak, bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu anaokullarına devam eden 48-60 ay aralığındaki 100 çocuktan oluşmuştur. Çalışma kapsamında çocukların bilişsel işlevlerini değerlendirmek için “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği”, sembolik oyun becerilerini değerlendirmek için “Sembolik Oyun Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, sembolik oyun açısından kızlar lehine anlamlı bir sonuç çıktığı, yetişkin desteğinin çocukların ön test son test puanları arasında fark yarattığı ve bilişsel işlevlerin sembolik oyunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Biliş, Bilişsel İşlev, Sembolik Oyun, Gelişim, Öğrenme

**Abstract:** Cognitive functions which are the main step of development and learning, are considered as a significant predictor of cognitive development in early childhood period. Cognitive functions are the pre-requisites needed for the acquiring thinking, learning and behavioral functions. Inadequate cognitive functions mostly result in low cognitive performance. Symbolic play represents positioning of events into cognitive processes through the use of symbols independent from the reality and symbolization of such events. It is reported that children gain the ability to distinguish between objects and their functions through symbolic play. The current study aims to evaluate cognitive functions and symbolic play skills of children continuing to pre-school educational institutions as well as identify the factors that may potentially affect and investigate the relationship between cognitive functions and symbolic play skills. The study group consisted of 100 children aged 48-60 months and were studying at pre-schools. “Application of Cognitive Functions Scale” was implemented to evaluate children’s cognitive functions. The results of the study showed a significant outcome in favor of the female students in terms of cognitive functions, the duration of pre-school education has an impact on cognitive skills and adult support makes a difference between children’s pre-test and post-test scores.

**Keywords:** Cognition, Cognitive Function, Symbolic Play, Development, Learning

DOI: 10.24130/eccdjecs.1967202261358

Başlıca Yazar: Mehmet Güney

\*Bu makale, Mehmet Güney’in Prof. Dr. Gülen Baran’ın danışmanlığındaki yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir

<sup>1</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, guney.akademik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0962-5643

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, barangln@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5854-4946

## SUMMARY

### Introduction

With the advancement of cognitive development, the cognitive function skills underlying the process of learning also develop. Cognitive functions are the prerequisites for the gaining of thinking, learning and behavioral processes. The inadequacies experienced in cognitive functions mostly result from low cognitive performance (Feuerstein et al., 1980; 1994). Many dimensions are listed regarding cognitive functions however, the scope of this study involves classification, memory, sequencing and planning as sub-dimensions of cognitive functions (Lidz, 2005).

As children gain experiences with symbols, their skills of grasping the symbolic relationship between existing entities increases as well (DeLoache, 2011). Sigel (1970) explains this situation as follows: as concrete experiences regarding existing entities increase, establishment of cognitive flexibility and abstract thinking regarding those entities also increases. The use of media, reading activities, etc. starting from early ages have necessitated the understanding of symbols by children at younger ages. Thus, symbolic skills have gained more importance in today's world than before (DeLoache, 2011). Symbolic schema constructs are needed for symbolic play to emerge (Stanley, 2004). A child can try out new skills through symbolic play and create a balance between adaptation and incorporation. So, symbolic play is seen as a tool for the child to gain cognitive skills and reach satisfaction (Piaget, 1962).

### Method

The aim of this study is to evaluate the symbolic play skills of children studying at pre-school level, determine the potentially influential factors, and examine the relationship between cognitive functions and symbolic play skills. The study was conducted with 100 children aged 48-60 months and continuing to pre-school in the 2018-2019 academic year. The Test of Pretend Play, originally developed by Lewis and Boucher (1997) was adapted into Turkish by Aydın (2008). The verbal part which had reliability and validity analysis done, is made up of four sub-sections. These sub-sections are labelled as daily objects, toys and non-representative materials, one-symbol toy, and sole pretend play. Bu Cronbach's alpha reliability coefficient for this study was calculated as .778.

The Turkish adaptation and reliability and validity analysis of the Application of Cognitive Functions Scale "ACFS", originally developed by Lidz and Jepsen (2007), was conducted by Yavuz and Zembat (2017) by working with 158 children aged 48-66 months. ACFS consists of six sub-scales. The duties to be fulfilled in these sub-scales are classification, short-term auditory memory, short-term visual memory, completing patterns, taking perspective and verbal planning. Prior to the data analysis of the study, kurtosis skewness values were observed to see whether normality assumption is met. According to George and Mallery (2016), normality assumption is met when skewness and kurtosis value is between +2 and -2. Significance level at 0,05 was taken as the basis for all data resulting from the statistical analyses (Kilmen, 2015).

## Results

The findings of the study revealed a statistically significant difference between the one-symbol toy and sole pretend play scores of female and male children. The mean scores showed that the significance is in favor of female children. Once the other statistically significant variable, the total symbolic play score [ $t(98)=2,46$ ;  $p=.02$ ] is reviewed, it is, similarly, found that female children's mean scores are higher than male children ( $X_{\text{Female}}=30,16$ ;  $X_{\text{Male}}=28,11$ ). A statistically significant difference is observed between the scores of all sub-dimensions except the daily objects dimensions and the total pre-test and post-test scores in the with adult support and without adult support implementations of the scale ( $p<.001$ ). When the Test of Pretend Play is reviewed through its total score [ $t(99)=-11,80$ ;  $p<.001$ ], it is noted that the statistically significant difference is in favor of the post-test scores ( $X_{\text{pretest}}=25,34$ ;  $X_{\text{posttest}}=29,24$ ).

The review of the relationship between cognitive functions and symbolic play revealed a significant relationship between the *Classification* sub-dimension and all sub-dimensions except daily objects among symbolic play scores ( $p<.001$ ). When the relationship between symbolic play scores and *auditory memory* score, no statistically significant difference ( $p>.05$ ) was found with daily objects and one-symbol toy; and a weak significance ( $|r| \leq ,30$ ) was found with non-representative materials, sole pretend play and total scores (Büyüköztürk, 2018). No statistically significant difference was noted between *visual memory* sub-dimension and symbolic play scores except for the daily objects. The review of the scores regarding *patterning* skill, as another sub-dimension of cognitive functions, a medium-strength significant relationship was found between patterning and non-representative material scores ( $r=.51$ ;  $n=100$ ;  $p<.001$ ). The review of the *verbal planning* and symbolic play scores indicated a medium-strength relationship ( $,30 < |r| \leq ,60$ ) between verbal planning and symbolic play with all sub-dimensions except sole pretend (Gerber and Finn, 2005). The simple linear regression model implemented to determine the prediction of cognitive functions on symbolic play was found as significant ( $F=33,19$ ;  $p<.001$ ). A medium-level significant relationship exists between cognitive functions and symbolic play skills ( $r=.50$ ;  $r^2=.25$ ;  $p<.001$ ).

## Conclusion and Discussion

The studies on symbolic play showed that factors such as age, duration of pre-school education, sleep duration, duration of play with parents so not create a statistically significant difference among groups. In a study conducted by Aydın (2008), it was found that symbolic play skills do not show a significant difference based on age variable. Similarly, it is reported that mean scores do not highly deviate and constitute as a statistically significant difference for the sex variable. However, in the current study, where the sex variable was considered, a statistically significant difference in favor of the female children for the scores of except the first two stages of symbolic play, including one-symbol toy, sole pretend play and total symbolic play. A study conducted by Bornstein et al. (1996) is in support of the findings of the current study as they also found that female children are more successful than male children. The pre-test and post-test scores revealed a statistically significant difference for all sub-dimensions except daily objects. Similar to cognitive functions, it is noted that children can take their current symbolic play skills even further with adult support and adult

modelling implemented at certain intervals was found to have a positive impact on children's performances. The study conducted with autistic individuals by Öncül (2015) found that live modelling created a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores regarding symbolic play skills. The current study determined a medium-strength relationship between cognitive functions and symbolic play. The findings regarding the predicting feature of cognitive functions on symbolic play are indications of the significant impact of cognitive functions on symbolic play. Nielsen (2012), on the other hand, reported that symbolic play has a crucial role in the cognitive development of individual. All these studies are in support of our finding on the significant relationship between cognitive functions and symbolic play. As the development of cognitive functions reflect on cognitive performance fields, it is also reflected on symbolic play skills.

## GİRİŞ

Öğrenmenin yapı taşı olan bilişsel işlevlerde görülen ilerleme temel olarak bilişsel gelişimle beraber yol almaktadır. Bilişsel işlevler düşünme, öğrenme ve davranışsal işlemlerin kazanılması için gerekli olan ön koşullardandır. Yetersiz bilişsel işlevler çoğunlukla düşük bilişsel performansa sebep olmaktadır (Feuerstein ve ark., 1980; 1994). Bilişsel işlevlerin alt boyutları ise sınıflandırma, hafıza, sıralama ve planlama olarak yansıtılmaktadır (Lidz, 2005). Bilişsel işlevlerin en önemli parçası olan hafıza bilginin depolanmasıyla ilgili olup görsel ve sözel olarak ayrı iki bileşeninden söz edilmektedir (Baddeley, 1992). Bir başka işlev olan görsel bellek ve sözel bellek büyük bir kapasiteye sahip olmakla birlikte, etkileşime de açık yapıları bulunmaktadır (O'Regan ve ark., 1999; Pashler, 1988). Okul öncesi dönemde çocuklar nesnelere basit özelliklerini benzerlik ve zıtlıklar doğrultusunda karşılaştırarak ayırt etmeye başlamaktadır. Bu durum bir başka bilişsel işlev olan sınıflandırmayı doğurmaktadır. Bu yaşlarda, birden fazla özelliğe göre sınıflandırabilme becerisi yeterli olmasa da bilişsel olarak esnek düşünebilme becerisinin temelleri atılmaktadır (Brewer, 2007). Hazırlama, kopyalama ve gereksiz sözel ipuçlarından kaçınma gibi kademelerle ilerleyen sözel planlama da bilişsel işlevlerde fark yaratan boyutlar arasındadır (Macwhinney ve Osser, 1977).

Bilişsel beceriler söz konusu olduğunda erken çocuklukta akla gelen bir diğer kavram ise sembollerdir. Semboller bir şeyin kendisinden başka bir şeyi temsil etmesi ya da temsil etmeyi planlaması olarak tanımlanmaktadır (DeLoache, 1995). Semboller çoğunlukla araştırmacılar tarafından dille ilişkilendirilmiş, bununla birlikte deneyimlerin kodlanması için zihinsel temsili ifade ettiği de belirtilmiştir (Deacon, 1997; Newell ve Simon, 1972). Langer (1942), sembolizasyonun insanların en ayırt edici bilişsel özelliği olduğunu vurgulamıştır. Sembolizasyonun en temel unsuru ise zihinsel tasarı olarak değerlendirilmektedir. Çünkü hiçbir şey doğal olarak sembol görevi görmemektedir. Birinin belirtmesi ya da kullanması üzerine simgesel bir hal almaktadır (DeLoache, 2011). Bu sebeple sembolik nesnelere hem sembolik işlevlere hizmet eden, hem de kendisi olan ikili yapıları bulunmaktadır (Gregory, 1970).

Çocuklarda yaş ilerledikçe sembolleştirmede elde edilen başarının artmasının arkasında sembolik duyarlılık kavramı yatmaktadır. Sembollerle deneyim kazanıldıkça varlıklar arasındaki sembolik ilişkiyi kavrayabilme becerisi de artmaktadır (DeLoache, 2011). Bu durumu Sigel (1970), varlıklara karşı somut deneyim arttıkça, bilişsel esnekliğin oluşması ve o varlık üzerindeki soyut düşüncenin artması şeklinde açıklamaktadır. Sembolik duyarlılığın gelişmesinde etkili olan başka bir unsur ise, yaşamın ilk yıllarıyla beraber hızla gelişen beynin ön lobundaki sinirsel aktivitelerin artması olarak gösterilmektedir (Welsh ve Pennington, 1991). Başta gelişmiş toplumlarda olmak üzere teknolojinin gelişimi ile beraber çocuklar artık daha çok sembole maruz kalmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren

medyadan yansıyan görseller, aileler ile yürütülen kitap okuma çalışmaları vb. durumların çocukların sembollerini çok daha erken yaşta anlamalarını gerektirmeye başlamıştır. Bundan dolayı günümüzde sembolik beceriler her zamankinden daha fazla önem kazanmıştır (DeLoache, 2011).

Sembolik becerilerin önemi anlaşıldıkça tanımlama çabaları da artmaktadır. Sembolik oyunu farklı araştırmacılar farklı bakış açılarına göre tanımlamaktadır. Piaget (1962), bir nesnenin sembolik anlam yükleyerek kullanıldığı ve sembolik işlevlerin ortaya çıktığı bir beceri olarak tanımladığı sembolik oyunun, benmerkezci düşüncenin bir türevi olarak çocuğun sahip olduğu şemaları uygulamasını da desteklediğini ifade etmektedir. Vygotsky (1967) ise sembolik oyunu, düşüncenin somut varlık etkisinden kurtulması olarak tanımlamaktadır. Yetişkin rollerini oyunun içerisinde yaratıcılıkla bütünleştiren çocuklar, kendi sınırlarını belirleyerek öz farkındalık kazanmaktadır (El Konin, 2005). Vygotsky'ye göre oyun kültürel malzemenin edinilip, tekrar kullanılmasıyla oluşmaktadır. Vygotsky, sembolik oyun ortamının oluşurken belirli bir kurallar sistemine tabi olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar belirli bir role girdiklerinde rastlantısal olarak değil, o rolün gerekliliklerine göre oyun içerisinde davranış sergilemektedir ve bu sistemde bilişsel bir çaba sarf edilmektedir (Vygotsky, 1967). Sembolik oyun, bilişsel oyunun en son noktası olarak tanımlanmaktadır ve çocuğun bilişsel gelişiminin içerisinde yer almaktadır (Jordan, 2003). Rol yapma veya fantezi oyun olarak da literatürde kendine yer edinen sembolik oyun, kendinden nesnelere, eylemlere ve akranlara doğru bir yönelim sürecini kapsamaktadır (Lillard, 2015). Erken yıllarda birçok gelişimsel anomalinin göstergesi olarak görünen sembolik oyun gelişirken, çocuklar gerçek bir nesnenin yerine algısal olarak ona benzeyen başka bir nesne kullanmaya başlamaktadır. Çocuğun yaşı ilerledikçe sembolik nesne ile yerine kullanılan gerçek nesne arasındaki fiziksel benzerlik azalmaya devam etmektedir (Baron Cohen, Allen ve Gillberg, 1992; Kelly ve ark., 2011). Yaşın ilerlemesi ile birlikte sembolik oyun aynı zamanda bireysellikten sosyalliğe doğru bir geçiş sağlamaktadır (Power, 2000). Lillard'ın (2015) sosyodramatik oyun olarak adlandırdığı sembolik oyunun sosyalleşme döneminde, çocuklar çeşitli rollere bürünerek bir hikâye içerisinde yer alırcasına süreci takip etmektedirler.

Sembolik oyun duyu motor dönemden başlayıp sembolik düşünme dönemine doğru uzanan süreçte köprü görevi görmektedir (Segal, 2006). Sembolik oyunun ortaya çıkabilmesi için sembolik şema yapılarına ihtiyaç vardır (Stanley, 2004). Sembolik oyun aracılığıyla çocuk yeni becerileri deneyebilir ve bu şekilde uyma ve özümleme arasındaki dengeyi sağlayabilir. Yani sembolik oyun, çocuğun bilişsel becerileri kazanması ve doyuma ulaşması için bir araç olarak görülmektedir (Piaget, 1962). Sembolik oyun becerilerinin aşamalı bir şekilde kazanıldığını belirten Piaget, zamanla mevcut ihtiyaç azaldıkça bu becerilerde azalma olacağını ifade etmektedir. Bunun için gerekli bilişsel becerileri ise,

odaktan uzaklaşma, ortamdaki bağımsızlaşma ve bütünleme olarak sınıflandırmaktadır (Nicolish ve Fenson, 1984).

Sembolik oyun kendi içerisinde cinsiyete yönelik farklılıklar içermektedir. Kız çocuklar evcilik temalı sembolik oyuna daha meyilli olarak gözlemlenirken, erkeklerin sembolik oyunları içerisinde daha çok şiddet figürleri yer almaktadır. Bu durum sembolik oyun üzerindeki kültürel etkiyi gösterdiği gibi, aynı zamanda çocuğu içinde yaşayacağı kültüre hazırlayıcı unsurlar barındırdığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Pellegrini ve Bjorklund, 2004). Kültürlerden yoğun bir şekilde etkilenen sembolik oyunda kimi kültürlerde uzay mekiği olan karton kutu, kimi kültürlerde ise yetişkin taklitleri olarak görülmektedir. Daha geleneksel kültür yapılarında çocuk yetişkinle fazla zaman geçirdiği için, gelişmiş ülkelerdeki okullaşmış çocuklara nazaran sembolik oyunlar içerisinde gerçek yetişkin gereç ve davranışlarını daha çok taklit ettikleri ifade edilmektedir (Gaskins ve ark., 2007). Literatür göz önünde bulundurulduğunda bilişsel işlevler erken çocukluk döneminden itibaren yaşamsal beceriler ile ilişkilendirilmiş, akademik ve sosyal başarının temelinde görülmüştür. Ancak bilişsel gelişimin önemli göstergelerinden biri olan sembolik oyun ile olan ilişkisine yönelik yeterli araştırma görülmemektedir. Değişen zamanla beraber çok daha erken yaşlarda ortaya çıkan sembolik becerilerin bilişsel işlevler için erken dönemlerde önemli bir gösterge olabileceği ve sembolik oyun aracılığı ile bilişsel işlevlerinde desteklenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sembolik oyun becerilerini değerlendirmek, bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama süreci ile ilgili bilgiler yöntem kısmında verilecektir.

## YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bilişsel işlevleri ile sembolik oyun becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimleyici analiz kullanılmıştır. Betimsel istatistikler çalışma grubuna yönelik nicel verilerin toplanması, betimlenmesi ve ifade edilmesini sağlayan işlemlerdir. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği bu yöntemde ilişkilerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması önem kazanmaktadır (Büyüköztürk,2018; Can, 2019).

## 2.2.Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde anaokuluna devam eden 48-60 ay arasındaki 100 çocukla yürütülmüştür. Ankara ili merkez ilçelerinden rastlantısal olarak seçilen altı anaokulunda, belirlenen ay aralığında bulunan ve herhangi bir alanda özel gereksinim raporu bulunmayanlar arasından rastlantısal örnekleme ile çocuklar seçilmiştir. Çalışmaya başlanmadan önce okullar aracılığı ile ailelere ulaşıp, araştırmanın amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiş, ailelerden onam formları aracılığıyla onayları alınmış ve kabul eden ailelerin çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların çalışmaya katılırken gönüllülükleri esas alınmıştır.

## 2.3.Veri Toplama Araçları

Sembolik Oyun Testi normal gelişim gösteren bir-altı yaş, gelişimsel problemler yaşayan bir-sekiz yaş çocuklarına uygulanabilen, sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki kısımdan oluşan Lewis ve Boucher (1997) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Sembolik Oyun Testi'nin standardizasyonu bir-altı yaş arasındaki 513 çocukla yapılmış ve yapı geçerliği 0,266-0,930 arasında ( $p < 0.001$ ) olarak bulunmuştur. İçerik geçerliği ise Preschool Language Scale ile yapılmış ve sembolik oyun testine ilişkin tekrar test güvenilirliği 0,868 ve madde korelasyonu 0,548 ile 0,942 arasında bulunmuştur (Maltz, 2003). Aydın (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan sözel kısım dört alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; günlük nesnelere, oyuncaklar ve temsili olmayan materyaller, temsili tek oyuncak, tek başına sembolik oyun olarak adlandırılmıştır. Testin geçerlik-güvenirlik çalışması 3-6 yaş normal gelişim gösteren, 5-8 yaş otizmli veya zihinsel engeli sahip 254 çocuk ile yapılmıştır. Testin güvenilirlik çalışması için, aynı gruba belirli bir süre ile iki defa uygulanması sonucunda test genelinin test-tekrar test korelasyonu .933 ( $p < ,001$ ) olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise başka bir sembolik oyun testi bulunmadığı için Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri ile aynı özellikleri ve gelişim alanlarını ölçen Raven Progressif Matris Testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde, AGTE toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde, Dil Kullanım Ölçeği toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan en az .001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu çalışma için yapılan Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ise .778 olarak bulunmuştur. Sembolik Oyun Testi (SOT) aşamalı olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta günlük nesnelere (kase, kaşık) olmayan bir nesneye atıfta bulunması beklenmektedir. İkinci boyutta oyuncak (bebek) ve temsili olmayan materyali (sarı kapak, beyaz levha, siyah kutu, kahverengi çubuk, yuvarlak küvet, mavi kumaş, tahta kutu, beyaz mika makara, pamuk) sırayla bir şey, iki şey, üç şey ve dört şey yerine koyması istenmektedir. Üçüncü boyutta temsili tek bir oyuncak (oyuncak ayı) kullanılarak önce



olmayan bir nesneye atıfta bulunması, sonra bir özellik/duygu atfetmesi, başka bir şey yerine koyması ve senaryolu oyun oynaması beklenmektedir. Son boyutta ise üçüncü boyuttaki aşamaları çocuğun kendi vücudunu kullanarak gerçekleştirmesi istenmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda günlük nesnelere alt boyuttan en fazla iki puan, oyuncak ve temsili olmayan materyal alt boyuttan sekiz, temsili tek oyuncak ve tek başına oyun alt boyutlarından ise on ikişer puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar yüksek sembolik düşünme becerilerini gösterirken, düşük puanlar ise zayıf sembolik düşünme becerilerini belirtmektedir.

Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği (BİÜO) normal gelişim gösteren 36-66 aylık çocuklar ile özel gereksinimi olan 36-96 aylık çocuklarda kullanılmak üzere, dinamik değerlendirme sürecini içerecek şekilde, Feuerstein'in aracılı öğrenme ile Vygotsky'nin potansiyel gelişim alanı ve sosyal etkileşimli öğrenme fikirlerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı, standart testlerden farklı olarak çocuğun tek başına yapabildikleri ile destek aldıktan sonra yapabildiklerini göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Yavuz ve Zembat (2017) tarafından 48-66 ay arasındaki 158 çocuk ile yapılmıştır. BİÜÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla öncelikle ölçeğe dair Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. BİÜÖ Görevler Bölümü Alt Ölçekleri öntest uygulamasına ilişkin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .749 olarak belirlenmiştir. BİÜÖ ise, altı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerde tamamlanması gereken görevler; sınıflandırma, kısa süreli işitsel bellek, kısa süreli görsel bellek, örüntü tamamlama, bakış açısı alma ve sözel planlamadır.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Belirlenen kurumlarla öncesinde görüşülmüş ve uygulama süreci anlatılmıştır. Çocuklarla birebir uygulama yapabilmek için kurumdan aşırı uyaran olmayan, iyi aydınlatılmış, uygun fiziksel koşullara sahip bir sınıf istenmiştir. Sınıf listeleri ve çocuklar hakkında araştırmacıya kurum yetkilileri destek olmuştur. Ailesi tarafından çalışmaya katılmasına izin verilen ve imzalı onam formu alınan çocukların da çalışmaya katılmak üzere gönüllüğü esas alınmıştır. Çalışmaya devam etmek istemeyen çocuklar ile süreç yarıda kesilmiştir. Katılan çocuklara Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği (BİÜÖ) ve Sembolik Oyun Testi (SOT) uygulanmıştır. Kullanılan ölçekler dinamik değerlendirme yapısına sahip olduğu için her çocuk için; kendi başına yapabilecekleri ön test, yetişkin desteği ile yapabilecekleri son test puanı olarak kaydedilmiştir. Dinamik değerlendirme klasik ölçeklerin aksine çocuğun potansiyelini göstermektedir. Değerlendirme aşamasında çocuğun en son aldığı son test puanı dikkate alınmıştır. Çocuklar kurumlarında sınıflarına göre sırayla alınıp Şubat 2019 ile Ağustos 2019 arasında haftada 2 gün olarak uygulamaları yapılmıştır. Ölçeklerin uygulaması her

çocukla bireysel olarak yapılmıştır. Veri kaybı yaşamamak için iki ölçeğin uygulaması her çocuk için aynı gün içerisinde yapılmış ve ortalama 30 dk sürmüştür. Uygulama yapılan her grup tamamlandıktan sonra aileler ve kurumlar için değerlendirme ve öneri formları oluşturulmuştur.

### 2.3.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Sembolik Oyun Testi'nde yer alan dört alt boyut ve toplam puanın ön test ve son test puanları ile Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği'nde yer alan altı alt boyut ve toplam puana ilişkin puanlar ayrı ayrı kaydedilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerin değerlendirilmesi öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Bunun için normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını görmek için ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının basıklık çarpıklık değerine bakılmıştır. George ve Mallery (2016)'ye göre basıklık çarpıklık değerinin +2 -2 arasında olması normallik varsayımını sağladığı anlamına gelmektedir. Sembolik Oyun Testi'nin günlük nesnel alt boyutuna, Bilişsel İşlevler Ölçeği'nde ise bakış açısı alma alt boyutuna ilişkin puan dağılımlarının normalden sapma gösterdiği görülmektedir. Normallik varsayımını sağlayan Sembolik Oyun Testi alt boyutlarının bağımsız değişkenlere göre analizleri Bağımsız Örneklem T Testi ile yapılmıştır. Normallik varsayımını sağlamayan durumlar için ise, Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Dinamik değerlendirmenin olağan bir sonucu olan ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında normallik varsayımının sağlandığı durumlarda Bağımlı Örneklem T Testi, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bilişsel işlevlerle olan ilişkisine bakmak için ise korelasyon ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerden elde edilen tüm veriler de 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır (Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2018; Kilmen, 2015).

## BULGULAR

Sembolik oyun puanlarının kız ve erkek çocuklar arasında farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 1'de incelenmiştir.

Çizelge 3.1. Çocukların Cinsiyetlere Göre Sembolik Oyuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

| SEMBOLİK OYUN            | Cinsiyet | n  | X̄    | t     | sd   | p    |       |      |
|--------------------------|----------|----|-------|-------|------|------|-------|------|
| Temsili Olmayan Materyal | Kız      | 55 | 6,91  | 1,12  | 98   | 0,26 |       |      |
|                          | Erkek    | 45 | 6,58  |       |      |      |       |      |
| Temsili Tek Oyuncak      | Kız      | 55 | 11,08 | 2,76  | 98   | 0,01 |       |      |
|                          | Erkek    | 45 | 10,16 |       |      |      |       |      |
| Tek Başına Oyun          | Kız      | 55 | 10,40 | 2,82  | 98   | 0,01 |       |      |
|                          | Erkek    | 45 | 9,33  |       |      |      |       |      |
| Toplam SOT               | Kız      | 55 | 30,16 | 2,46  | 98   | 0,02 |       |      |
|                          | Erkek    | 45 | 28,11 |       |      |      |       |      |
| Günlük Nesnelere         |          |    | X̄    | SO    | ST   | U    | Z     | p    |
|                          | Kız      | 55 | 1,98  | 50,10 | 2755 | 1215 | -0,91 | 0,36 |
|                          | Erkek    | 45 | 2,00  | 51    | 2295 |      |       |      |

Temsili tek oyuncak puanlarında kız ve erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıktığı [ $t(98)= 2,76$ ;  $p=,01$ ] ve farkın kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir ( $X_{Kız}=11,08$ ;  $X_{Erkek}=10,16$ ). Tek başına sembolik oyun alt boyutunda ise yine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(98)= 2,82$ ;  $p=,01$ ]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlılığın kız çocuklar lehine olduğu görülmektedir ( $X_{Kız}=10,40$ ;  $X_{Erkek}=9,33$ ). İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşan bir diğer değişken olan toplam sembolik oyun puanı [ $t(98)= 2,46$ ;  $p=,02$ ] incelendiğinde; benzer şekilde kız çocukların puan ortalamasının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $X_{Kız}=30,16$ ;  $X_{Erkek}=28,11$ ). Temsili olmayan materyal ve günlük nesnelere boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

Çizelge 3.2. Sembolik Oyun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| SEMBOLİK OYUN            | Ön test-<br>Son test | n   | X̄    | t      | sd | p    |   |
|--------------------------|----------------------|-----|-------|--------|----|------|---|
| Temsili Olmayan Materyal | Ön test              | 100 | 5,12  | -10,83 | 99 | 0,00 |   |
|                          | Son test             | 100 | 6,76  |        |    |      |   |
| Temsili Tek Oyuncak      | Ön test              | 100 | 9,55  | -8,43  | 99 | 0,00 |   |
|                          | Son test             | 100 | 10,66 |        |    |      |   |
| Tek Başına Oyun          | Ön test              | 100 | 8,68  | -8,47  | 99 | 0,00 |   |
|                          | Son test             | 100 | 9,92  |        |    |      |   |
| Toplam SOT               | Ön test              | 100 | 25,34 | -11,80 | 99 | 0,00 |   |
|                          | Son test             | 100 | 29,24 |        |    |      |   |
| Günlük Nesnelere         | Ön test-<br>Son test |     | SO    | ST     | U  | Z    | p |
|                          | Negatif              | 0   | 0     | 0      | -  | 0    | 1 |
|                          | Pozitif              | 0   | 30    | 0      |    |      |   |
|                          | Eşit                 | 100 |       |        |    |      |   |

Çizelge 2’de çocukların yetişkin desteği olmadan aldığı ön test puanları ile yetişkin desteği ile birlikte aldığı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Bağımlı Örneklem T testi ile tespit edilmiştir. Çizelgedeki bulgular incelendiğinde; günlük nesnel boyutu haricinde alt boyutların tamamında ve toplam puanda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < ,001$ ). Sembolik Oyun Testi toplam puanı üzerinden incelendiğinde [ $t(99) = -11,80$ ;  $p < ,001$ ] bulunan anlamlı farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 25,34$ ;  $\bar{X}_{\text{son test}} = 29,24$ ). Bununla birlikte anlamlı farklılık çıkan tüm boyutlarda da farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Normal dağılım göstermeyen günlük nesnel alt boyutu için ise Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış, ancak çocukların tamamının ön test ve son test puanları eşit olduğu için anlamlı bir fark görülmemiştir ( $z = 0$ ;  $p = 1$ ).

Çizelge 3.3. Bilişsel İşlev ve Sembolik Oyun Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

| DEĞİŞKENLER      |    | Temsili Olmayan Materyal | Temsili Tek Oyuncak | Tek Başına  | Toplam SOT  | Günlük Nesnel |
|------------------|----|--------------------------|---------------------|-------------|-------------|---------------|
| Sınıflandırma    | r  | 0,37                     | 0,44                | 0,35        | 0,42        | (rs)0,11      |
|                  | p  | <b>0,00</b>              | <b>0,00</b>         | <b>0,00</b> | <b>0,00</b> | 0,29          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |
| İşitsel Bellek   | r  | 0,24                     | 0,12                | 0,30        | 0,24        | (rs)0,03      |
|                  | p  | <b>0,01</b>              | 0,24                | <b>0,00</b> | <b>0,02</b> | 0,75          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |
| Görsel Bellek    | r  | 0,21                     | 0,27                | 0,32        | 0,32        | (rs)0,16      |
|                  | p  | <b>0,04</b>              | <b>0,01</b>         | <b>0,00</b> | <b>0,00</b> | 0,11          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |
| Örüntü           | r  | 0,51                     | 0,26                | 0,21        | 0,35        | (rs)0,01      |
|                  | p  | <b>0,00</b>              | <b>0,01</b>         | <b>0,04</b> | <b>0,00</b> | 0,95          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |
| Sözel Planlama   | r  | 0,47                     | 0,36                | 0,24        | 0,40        | (rs)-0,04     |
|                  | p  | <b>0,00</b>              | <b>0,00</b>         | <b>0,02</b> | <b>0,00</b> | 0,72          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |
| Toplam BİÜÖ      | r  | 0,55                     | 0,43                | 0,39        | 0,50        | (rs)0,11      |
|                  | p  | <b>0,00</b>              | <b>0,00</b>         | <b>0,00</b> | <b>0,00</b> | 0,28          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |
| Bakış Açısı Alma | rs | 0,42                     | 0,23                | 0,20        | 0,31        | 0,15          |
|                  | p  | <b>0,00</b>              | <b>0,02</b>         | <b>0,04</b> | <b>0,00</b> | 0,14          |
|                  | n  | 100                      | 100                 | 100         | 100         | 100           |

\*rs= spearman korelasyon katsayısı

Çizelge 3’de çalışmaya dâhil edilen çocukların Bilişsel İşlevler Uygulama Ölçeği ve Sembolik Oyun Testi’nden elde ettiği alt boyut ve toplam puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Normal dağılım gösteren puanların ilişkisi incelenirken Pearson Korelasyon Katsayısı (r), normallik varsayımını sağlamayan bakış açısı alma ve günlük nesnel alt boyutlarından elde edilen puanların ilişkisi incelenirken ise Spearman Korelasyon Katsayısı (rs) hesaplanmıştır. Bilişsel işlevler alt boyut ve toplam puanına ilişkin hiçbir puanın günlük nesnel alt boyutuna ait puanlarla anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir ( $p > ,05$ ). Sınıflandırma alt boyutu ile sembolik oyun puanları arasındaki

ilişkiye bakıldığında günlük nesnelere alt boyutu dışında tüm puanlarla anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir ( $p < ,001$ ). Ancak korelasyon analizinde anlamlılık tek başına yeterli bir tanımlayıcı olmadığı için korelasyon katsayıları incelendiğinde, temsili tek oyuncak ile arasında orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = ,44$ ;  $n = 100$ ;  $p < ,001$ ). Aynı şekilde toplam sembolik oyun puanı ile sınıflandırma puanları arasında orta kuvvette bir ilişki bulunmuştur ( $r = ,42$ ;  $n = 100$ ;  $p < ,001$ ). Sembolik oyun puanlarının işitsel bellek puanı ile olan ilişkisine bakıldığında ise günlük nesnelere ve temsili tek oyuncak alt boyutuyla aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı ( $p > ,05$ ), temsili olmayan materyal, tek başına oyun ve toplam puanlarla arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak bu anlamlı ilişkilerin tamamının korelasyon katsayıları dikkate alındığında, zayıf bir ilişki ( $|r| \leq ,30$ ) olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Görsel bellek alt boyutu ise sembolik oyun puanları arasında da günlük nesnelere haricinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Görsel bellek ve toplam sembolik puan arasında ise orta kuvvette bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ( $r = ,32$ ;  $n = 100$ ;  $p < ,001$ ). Bilişsel işlevlerin bir diğer alt boyutu olan örüntü becerisine ilişkin puanlar ile aralarında anlamlı ilişki bulunan sembolik oyun testine ait puanlar arasındaki Pearson Korelasyon Katsayılarına bakıldığında; örüntü ve temsili olmayan materyal puanları arasında orta kuvvette bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = ,51$ ;  $n = 100$ ;  $p < ,001$ ). Sözel planlama ve sembolik oyun testine ilişkin puanlar incelendiğinde de sözel planlama becerileri ile sembolik oyun arasında tek başına oyun alt boyutu haricinde orta kuvvette bir ilişki ( $,30 < |r| \leq ,60$ ) olduğu görülmektedir (Gerber ve Finn, 2005). Normallik varsayımını sağlamayan bakış açısı alma becerisi ile Sembolik Oyun Testine ait puanların ilişkisine bakıldığında günlük nesnelere haricinde anlamlılık gösterdiği bulunmuştur. Özellikle temsili olmayan materyal alt boyutu ile arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı orta kuvvette bir ilişkiyi ortaya koymuştur. ( $r_s = ,42$ ;  $n = 100$ ;  $p < ,001$ ). Toplam bilişsel işlev puanının sembolik oyun alt boyutu ve toplam puanları ile olan ilişkisi incelendiğinde, temsili olmayan materyal, temsili tek oyuncak ve tek başına oyun alt boyutları ile arasında orta kuvvette bir ilişki olduğu görülürken, iki toplam puan arasında da orta kuvvette bir ilişki görülmektedir ( $r = ,50$ ;  $n = 100$ ;  $p < ,001$ ).

Bilişsel işlevlerin sembolik oyunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular ise Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 3.4. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken           | B     | Std. Hata | $\beta$ | t    | p   | r   | $r^2$ | F     | p   |
|--------------------|-------|-----------|---------|------|-----|-----|-------|-------|-----|
| Sabit              | 17,67 | 2,04      | -       | 8,65 | ,00 | ,50 | ,25   | 33,19 | ,00 |
| <b>Toplam BİÜÖ</b> | ,19   | ,03       | ,50     | 5,76 | ,00 |     |       |       |     |

Çizelge 4 incelendiğinde, basit doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=33,19$ ;  $p<,001$ ). Bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerisi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=,50$ ;  $r^2=,25$ ;  $p<,001$ ). Bilişsel işlevler sembolik oyundaki varyansın yaklaşık olarak %25'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara göre; bilişsel işlevler değişkeninin sembolik oyun puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ( $t=5,76$ ;  $p<,001$ ). Elde edilen bulgular doğrultusunda bilişsel işlevlerin sembolik oyun üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, cinsiyet faktörü dikkate alındığında sembolik oyunun ilk iki aşaması dışında temsili tek oyuncak, tek başına oyun ve toplam sembolik oyun puanlarında kız çocukları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sembolik oyun becerilerine yönelik yapılan incelemelerde, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, uyku süresi, anne-babayla birlikte oyun oynama süresi gibi faktörlerin gruplar arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir (Güney, 2020). Aydın (2008) tarafından yapılan çalışmada, sembolik oyun becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir sonuç vermediği ifade edilmiştir. Aynı şekilde cinsiyet değişkeni için de puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu ve istatistiksel bir fark oluşturmadığı ifade edilmiştir. Bornstein ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan çalışma, elde edilen bulguları destekler nitelikte kız çocuklarının erkeklere oranla daha başarılı olduğunu göstermektedir. Kültürel yetiştirme tarzı ve kız çocukların oyun tercihleri dikkate alındığında ortaya çıkan sonuç öngörülebilir. Alan yazın incelendiğinde kız çocuklarının evcilik oynama oranlarının erkek çocuklarına oranla çok yüksek olduğu, erkek çocukların ise daha çok spor hareketleri içeren oyunları tercih ettikleri bulunmuştur (Hamzaoğlu, 2019).

Sembolik oyun ön test ve son test puanları incelendiğinde günlük nesnelere dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bilişsel işlevlerde olduğu gibi, çocukların yetişkin desteği ile sembolik oyuna ilişkin mevcut durumlarını çok daha ileriye götürebildikleri ve aralarda yapılan yetişkinin model olmasının çocuğun performansına olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. Öncül (2015) tarafından otizmlili bireylerle yapılan çalışmada, canlı model olmanın sembolik oyun becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, model olmanın sembolik oyun becerileri açısından kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir puan farkının olduğu ifade edilmektedir (Gül, 2006). Günlük nesnelere boyutunda anlamlı bir farklılığın çıkmamasının sebebi hem puan aralığının

çok küçük olması (0-2 puan), hem de düzey olarak sembolik oyunun en temel seviyesi olmasından kaynaklı çalışma grubunun yaş aralığındaki tüm çocukların tam puan almasıdır.

Bilişsel işlevler ve sembolik oyun becerisi arasındaki ilişkinin birçok alt boyutta ve toplam puanlar arasında anlamlı olduğu bulgularda görülmektedir. Sembolik oyun, alan yazında özellikle erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yani bilişsel gelişimdeki değişimler sembolik oyun üzerine yansımaktadır. Bu çalışmada da bilişsel işlevler ile sembolik oyun arasında orta kuvvette bir ilişki bulunmuştur. Pallant'ın (2007), korelasyonel ilişkinin etki değeri olarak da adlandırılabilceğini ifade etmesinden kaynaklı, iki değişken arasında orta etki bulunduğu söylenebilir. Günlük nesnelere ile diğer boyutlar arasında hiçbir anlamlı ilişkinin olmaması günlük nesnelere sembolik oyunun temel seviyesi olması ve tüm çocukların başarılı olmasından kaynaklanmaktadır. Bilişsel işlevlerin sembolik oyunun yordayıcısı olduğuna ilişkin elde edilen bulgular da, bilişsel işlevlerin sembolik oyun üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun bir göstergesidir. Sembolik oyun ve bilişsel işlevlerin ilişkilerinin incelendiği araştırmalara bakılırsa alan yazında bir eksiklik söz konusudur. Sembolik oyuna dâhil olmanın yürütücü işlevler üzerindeki etkisini inceleyen Berk ve arkadaşları (2006), sembolik oyun ve yürütücü işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bir diğer araştırmada katılımcıların sembolik oyun becerilerine yapılan müdahaleler sonucunda yürütücü işlevlerinde fark edilebilir bir ilerleme gerçekleştiği bulunmuştur (Thibodeau ve ark., 2016). Nielsen (2012) ise çalışmalarını sonunda sembolik oyunun insan zekâsının gelişiminde önemli bir yer edindiğini dile getirmektedir. Tüm bu çalışmalar bulgularımızdaki bilişsel işlevler ve sembolik oyun arasındaki anlamlı ilişkiyi destekler niteliktedir. Bilişsel işlevlerin gelişimi, bilişsel performans alanlarına yansıdığı gibi, sembolik oyun becerilerine de yansımaktadır.

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgular çerçevesinde diğer araştırmacılar, eğitimciler ve aileler için şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma 48-60 aylık çocukların bilişsel işlev ve sembolik oyun becerilerine yönelik yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda yaş aralığı genişletilerek sembollerin ilk oluşmaya başladığı dönemden itibaren gerçekleşen farklılaşmalar ve yansımaları çalışmaya dâhil edilebilir.
- Bilişsel işlevlerin sembolik oyun becerileri üzerindeki yansımaları dışında diğer oyun türleriyle olan ilişkisi ve oyun davranışlarına etkisi incelenebilir.
- Ülkemizde yapılan birçok çalışma gibi bu çalışmada kesitsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Çocukların gelişimi üzerindeki değişimlerin daha net bir şekilde ortaya konabilmesi için bilişsel işlevlere yönelik çalışmalar boylamsal olarak da yapılabilir.

- Doğru gelişimsel destek sağlandığında çocuğun potansiyel gelişim alanı içerisinde performansının nasıl yükseldiği ortaya konmuştur. Bu sebeple eğitim kurumlarında zekâ kavramından daha çok gelişimsel potansiyel üzerinde durulmalıdır.
- Çocuklar ile çalışan eğitimciler, durağan yaklaşımları içeren klasik eğitim modelleri yerine, çocuğun gelişimine odaklı bilişsel işlevlerini temel alan dinamik eğitim programları ile çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlayabilirler.
- Çocukların bilişsel işlev performanslarının arttırılabilmesi için ebeveynleri ile etkileşimli bir şekilde birlikte oyun oynamaları ve uyku ritüellerinin düzenli olması gerekmektedir. Bu konularda ailelerin bilinçlendirilmesi önemli görülmektedir.
- Bilişsel işlev becerilerinin etkililiği ve önemi dikkate alındığında bilişsel işlevleri temel alan erken müdahale programları ile sosyal dezavantajlı çocuklara yönelik kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde destek sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2008). Sembolik oyun testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months?: The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, 161(6), 839-843.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). *Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation*.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W., & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child development*, 67(6), 2910-2929.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi.
- Deacon, T. (1997). *The Symbolic Species*, New York: W.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current directions in psychological science*, 4(4), 109-113.
- DeLoache, J. S. (2011). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 2, 312-336.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Egozi, M., & Shachar-Segev, N. B. (1994). Intervention programs for low performers: Goals, means, and expected outcomes. *On Feuerstein's instrumental enrichment: A collection*, 3-50.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Univ Park Press.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In *Play and development* (pp. 184-207). Psychology Press.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gerber, S. B., & Finn, K. V. (2005). *The Nature of SPSS. Using SPSS For Windows: Data Analysis and Graphics*, 3-26.
- Gregory, R. L. (1970). *The intelligent eye*. New York: McGraw - Hill.
- Gül, M. (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güney, M. (2020). 48-60 aylık çocuklarda bilişsel işlevler ile sembolik oyun becerilerinin incelenmesi (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

- Hamzaoğlu, H. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin oyun tercihleri ve anne baba tutumlarına ilişkin algılarının incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa).
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7(4), 347-360.
- Kelly, R., Dissanayake, C., Ihsen, E., & Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21-27.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key* Cambridge: Harvard Univer.
- Lewis, V., & Boucher, J. (1997). *The test of pretend play: ToPP*. Psychological Corporation.
- Lidz, C. (2005). The Application of Cognitive Functions Scale: A dynamic assessment procedure for young children. *Enhancing cognitive functions: Applications across contexts*, 77-101.
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. *Handbook of Child Psychology And Developmental Science*, 2. Cognitive Processes, 7, (Pp. 425–468). New York: Wiley.
- MacWhinney, B., & Osser, H. (1977). Verbal planning functions in children's speech. *Child Development*, 978-985.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving* (Vol. 104, No. 9). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- McCune-Nicolich, L., & Fenson, L. (1984). Methodological issues in studying early pretend play. In T. D. Yawkey and A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Developmental and Applied* (pp 81-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nielsen, M. (2012). Imitation, pretend play, and childhood: Essential elements in the evolution of human culture?. *Journal of Comparative Psychology*, 126(2), 170.
- O'regan, J. K., Rensink, R. A., & Clark, J. J. (1999). Change-blindness as a result of 'mudsplashes'. *Nature*, 398(6722), 34-34.
- Öncül N (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sembolik Oyunların Küçük Grupla Öğretiminde Canlı Modelle Ve Video Modelle Öğretimin Karsılaştırılması. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*, 3rd. Edition. McGrath Hill, 15, 361-371.
- Pashler, H. (1988). Familiarity and visual change detection. *Perception & psychophysics*, 44(4), 369-378.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1), 23-43.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger clinic*, 26(3), 120.
- Power, T. G. (2000). Play and exploration in children and animals. Hillsdale, NJ: Erlbaum. *Psychological and Biological Approaches To Emotion* (pp. 75–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum. *Psychology*. 43 (2). 3-89

- Segal, M. (2006). The roots and fruits of pretending. Edt, E.F. Zigler, D.G. Singer, S.J. Bishop-Josef. *Children's Play: The Roots "Of Reading ( 33-49)*. Washington, DC. Zero to Three Press.
- Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. In M. R. Jones (Ed.), *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effect of Early Experiences (pp. 99 – 118 )*. Coral Gables, FL: University Of Miami Press.
- Stanley, G. (2004). *Symbolic Play in Children with Autism Spectrum Disorder*. Unpublished Master Thesis, Canada: The University of Guelph The Faculty of Graduate Studies, Master of Arts.
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Myers, B. A. (2016). The Effects of Fantastical Pretend-Play on the development of Executive Functions: An Intervention Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120–138.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental neuropsychology*, 7(2), 131-149.
- Yavuz, E. A., & Zembat, R. (2017). Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği Türkçe Uyarlaması ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.