



ŞİİRLER TEMEL ALINARAK HAZIRLANAN TÜRKÇE
ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN
SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ

Elif Çakıroğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif
Soyadı : Çakıroğlu
Bölümü : Temel Eğitim
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Söz Varlığına Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Turkish Activities Based on Poems on the Vocabulary of Precshool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif Çakıroğlu

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Çakıroğlu tarafından hazırlanan “Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Söz Varlığına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ

(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 11 /09 /2024

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde iki yıl boyunca ilgisini ve emeğini esirgemeyen, bilgisini paylaşan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Zeynep Fulya Temel'e , uzman görüşlerinde geri dönütlerini ve yardımlarını paylaşan Doç. Dr. Vedat Bayraktar, Dr. Mehtap Efe'ye , araştırmamın ölçme ve değerlendirme kısmında yardımlarını ve iyi niyetini esirgemeyen Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a ve araştırmanın uygulama kısmında çalışmam için sınıfını paylaşan meslektaşım ve arkadaşım Neslihan Zeyveli'ye, ölçme ve değerlendirme kısmında ise yardımlarını ve motivesini paylaşan arkadaşım ve meslektaşım Yasemin Yıldız'a ve iki sene boyunca beni destekleyen ve yardımcı olan, dualarıyla ilerlediğim canım annem Hamdiye Çakıroğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Elif Çakıroğlu

**ŞİİRLER TEMEL ALINARAK HAZIRLANAN TÜRKÇE
ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN
SÖZ VARLIĞINA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Elif Çakıroğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2024

ÖZ

Bu çalışmada şiirlerde geçen çocukların söz varlıklarını geliştirmeye yardımcı olacağı düşünülen ve bu doğrultuda seçilen hedef kelimelere yönelik bütünleştirilmiş Türkçe etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi döneme uygun şiirlerden seçilen hedef kelimelere yönelik hazırlanan Türkçe etkinliklerinin çocukların söz varlıklarına olan etkilerini incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırma çalışma ve kontrol grubu olarak eşit sayıda ayrılmış 48-60 aylık toplam 28 çocuk ile nicel araştırma yöntemi yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki çocuklara araştırma kapsamında uzman görüşü alınarak belirlenen 50 hedef kelimeyi ŞAHTE (Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri) içerisinde yer alan bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanırken, kontrol grubuna Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı'nda yer alan rutin eğitimle devam edilmiştir ve herhangi bir destekleyici eğitim sağlanmamıştır. Hedef kelimelerle her haftada üç gün ve gün aşırı olacak şekilde sekiz haftalık uygulama sürecini kapsayan bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma ön test ve son test uygulama haftaları da dahil olmak üzere on haftayı kapsamaktadır. Diğer günlerde ise çocukların söz varlıklarına kazandırılan kelimelerin video temelli hazırlanan çocuklara hatırlatma amacıyla hazırlanan videolar, şarkılar çocuklarla paylaşılmıştır. ŞAHTE nin uygulama sonrasında hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarına olan katkısı ön-test ve son-test metafor tekniği ile çalışmaya uygun geliştirilen puanlama yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; kontrol ve çalışma grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; çalışma grubunun ön-test ve son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki

farklılık istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve son olarak çalışma ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler : Okul ncesi, Söz varlığı, şiir etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri
Sayfa Adedi : xv + 148
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

**THE EFFECT OF TURKISH ACTIVITIES BASED ON POEMS ON
THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN
(M.S. Thesis)**

Elif Cakiroglu

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES

October 2024

ABSTRACT

In this study, integrated Turkish activities were prepared for the target words selected in this direction, which were thought to help develop children's vocabulary in poems. The aim of this study is to examine the effects of Turkish activities prepared for target words selected from poems suitable for preschool period on children's vocabulary. In line with the stated purpose, the study was carried out in a quantitative research method quasi-experimental design with a total of 28 children aged 48-60 months, divided equally as study and control groups. While the children in the study group were taught 50 target words, which were determined by taking expert opinion within the scope of the research, through integrated activities included in ŞAHTE (Turkish Activities Prepared Based on Poems), the control group continued with the routine education in the Preschool Program of the Ministry of National Education and no supportive education was provided. Integrated activities with the target words were implemented three days every week and every other day, covering an eight-week implementation period. The research covers ten weeks, including the pre-test and post-test implementation weeks. On the other days, video-based videos and songs prepared to remind the children of the words added to their vocabulary were shared with the children. The contribution of the target words to the vocabulary of the children after the application of ŞAHTE was determined by the pre-test and post-test metaphor technique and the scoring method developed in accordance with the study. As a result of the study, it was determined that there was no statistically significant difference between the pre-test scores of the control and study groups; the difference between the pre-test and post-test scores of the control group was not statistically significant; the difference between the pre-test and post-test and retention test scores of the study group was statistically significant and finally there was a statistically significant difference between the post-test scores of the study and control groups.



Key Words : Preschool, Vocabulary, Poetry activities, Turkish activities

Page Number : xv + 148

Supervisor : Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırma Tanımları.....	5

BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Okul Öncesi Dönem Dil Gelişimi	6
2.1.1. Ses Bilgisel Gelişim	9
2.1.2. Biçimbirim Gelişimi	11
2.1.3. Sözdiziminin Gelişimi	12
2.1.4. Kullanım Bilgisinin Gelişimi	13
2.1.5. Anlambilim Gelişimi.....	14
2.1.6. Sözcüklüğünün Gelişimi	16
2.2. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler	18
2.3. Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinlikleri ve Önemi	23
2.3.1. Hikâyeler.....	26
2.3.2. Şarkılar	27
2.3.3. Drama Etkinlikleri.....	27
2.3.4. Şiirler	28
2.3.5. Bilmeceleler	31
2.4. Türkçe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemde Katkıları.....	31
2.5. Dil Becerilerini Destekleme Stratejileri	33
2.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma.....	34
2.5.2. Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Yöntemleri	36
2.6. İlgili Araştırmalar	38
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	38
2.6.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM III.....	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli.....	48

3.2. Araştırma Grubu	51
3.3. Verilerin Toplanması	52
3.3.1. Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri (ŞAHTE).....	53
3.3.1.1. ŞAHTE'nin Geliştirilme Süreci.....	53
3.3.1.2. Eğitim Ortamı ve Materyaller	76
3.3.1.3. ŞAHTE nin Uygulama Süreci	79
3.3.1.4. ŞAHTE nin Uygulama Sürecinde Günlük Eğitim Akışı	89
3.3.1.5. Aile Katılımı ve Aile Katılımı İçeren Etkinlikler	91
3.3.2. Veri Toplama Araçları.....	94
3.4. Verilerin Analizi.....	94
BÖLÜM IV	100
BULGULAR VE YORUMLAR.....	100
BÖLÜM V.....	115
SONUÇ VE ÖNERİLER	115
5.1. Sonuçlar.....	115
5.2. Öneriler	116
KAYNAKLAR.....	119
EKLER	136
EK 1. Ön Test-Son Test Formu	137
EK 2. Araştırma Katılımı İçin Veli Onamı	142
EK 3. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Metafor Skalası	143
EK 4. Etik Kurul Onay Yazısı.....	144
EK 5. Çocuk Dostu Terimlerle Şiir Temelli Seçilen Hedef Kelimeler.....	146

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırma Grubuna Dahil Edilen Çocukların Demografik Bilgileri</i>	51
Tablo 2. <i>ŞAHTE İçerisindeki Bütünleştirilmiş Etkinliklere Dair Detaylar</i>	54
Tablo 3. <i>ŞAHTE (Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri)</i>	54
Tablo 4. <i>Çalışma Grubuna Uygulanan ŞAHTE İçerisinde Yer Alan Hedef Kelimeler ve Seçildiği Şiirler</i>	57
Tablo 5. <i>Gelişim Alanlarına Göre Hazırlanan Belirtke Tablolarında Etkinliklerin Alfabetik İsimlendirilmesi</i>	58
Tablo 6. <i>Etkinliklerin Bilişsel Alana Yönelik Program Matrisi</i>	59
Tablo 7. <i>Etkinliklerin Dil Alanına Yönelik Program Matrisi</i>	64
Tablo 8. <i>Etkinliklerin Motor Alanına Yönelik Program Matrisi</i>	68
Tablo 9. <i>Etkinliklerin Sosyal- Duygusal Alana Yönelik Program Matrisi</i>	71
Tablo 10. <i>Etkinliklerin Öz Bakım Alanına Yönelik Program Matrisi</i>	74
Tablo 11. <i>Dil Stratejileri ile Hikâyenin Değerlendirilmesi</i>	86
Tablo 12. <i>Dil Stratejileriyle Değerlendirme</i>	91
Tablo 13. <i>Metafor Testi Sonuçları Çarpıklık-Basıklık Değerleri</i>	98
Tablo 14. <i>Çalışma ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikler</i>	100
Tablo 15. <i>Kontrol ve Çalışma Grupları Ön-test, Son-Test ve Çalışma Grubu Kalıcılık Testi Puanları ve Ortalamaları</i>	102
Tablo 16. <i>Hedef Kelimelerin Çalışma ve Kontrol Gruplarına Göre Frekans Tablosu</i>	104
Tablo 17. <i>Kontrol ve Çalışma Grubu Ön-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi</i>	106

Tablo 18. <i>Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi</i>	107
Tablo 19. <i>Çalışma Grubu Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi</i>	108
Tablo 20. <i>Kontrol ve Çalışma Grubu Arasındaki Son Test Puan Farkı</i>	110



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın yarı deneysel aşama	50
Şekil 2. Sözcük perdesi	76
Şekil 3. Sözcük köşesi	76
Şekil 4. Sınıf çalışmaları	78
Şekil 5. Uygulama Sürecinde Hikaye Anlatımı.....	84
Şekil 6. Aile Katılımlı Yanardağ Deneyi Etkinliği.....	85
Şekil 7. Sınıf çalışmaları	93
Şekil 8. Kontrol grubu ön test son test, çalışma grubu ön test son test kalıcılık testi puan ortalamaları	109

SİMGELER VE KISALTMALAR

EKO

Etkileşimli Kitap Okuma

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

TDK

Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil; ses, kelime, kelime grupları, deyim, cümle vb. yapılardan oluşan ve belirli kurallar çerçevesinde insanlarla iletişim kurmamızı sağlayan bir araçtır. Bu nedenle dil, insan için sosyal hayatın vazgeçilmez temel anlaşma sistemidir (Demirel, 2010). Çocuk, doğumdan sonraki ilk aylarda çevresindekilerle ağlamalarla, taklitlerle, beden diliyle yaptığı birtakım hareketlerle veya çıkardığı seslerle anlaşmaya çalışmaktadır (Küçükkaragöz, 2009). Çocuk, erken çocukluk dönemi (0-8 yaş) olan yıllar arasında tekerleme ve masal gibi sözlü edebiyat ürünlerini genellikle ebeveynleri, çevresindeki diğer büyükleri, öğretmeni veya arkadaşlarından dinleyerek öğrenmektedir. Ayrıca çocuk dili öğrenip sözcük dağarcığı zenginleştikçe yazınsal bir çocuk kitabı veya sözel olan tekerleme, şiir, şarkı vb. ürünleri öğrenmesi sayesinde güzel sözden ve dili kullanmaktan haz almaya başlamaktadır.

Dili aile ortamında öğrenmeye başlamış olan çocuk, arkadaş, okul ve yeni çevre ortamlarında duyduğu sözcükleri tekrar ederek öğrendiği sözcüklerin anlamlarını kavramaya çalışmaktadır. Bu tür sözcükler elbette genellikle günlük hayatta konuştuğumuz sözcükler olup sayıca sınırlıdır (Küçükkaragöz, 2009). Okul öncesi dönemde temel amaç çocuğun diğer gelişim alanları dışında dil gelişiminde ise söz varlıklarına katkıda bulunacak kelimelerle etkinliklerle öğrendiklerini geliştirerek onları okuma yazmaya hazır duruma getirmeye çalışmaktır. Okul öncesi dönemi çocuğunun dilini geliştiren en önemli araç, oyun ve tekrar olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen dil etkinliklerinde, çocuk edebiyatı ile ilgili eserlerin kullanılması önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim programında Türkçe etkinlikleri içerisinde; hikâye anlatma, eksik bir hikâyeyi tamamlama, hikâye oluşturma, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, şiir, sohbet ve söz varlıklarını destekleyici drama etkinlikleri,

okuma yazma konusuna hazırlık etkinlikleri ve daha başka etkinlikler yer almaktadır (Kandır ve Yazıcı, 2012). Araştırmalar, okul öncesi dönemde dil gelişiminin cinsiyet (Oktay, 2000), televizyon ve bilgisayar, zekâ (Çayır ve Filiz, 1999), çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları (Cullinan ve Galda, 1994; Çat, 2009; Hayes, 2001), okul öncesi eğitim desteği (Temiz, 2002), oyun (Yeşilyaprak, 2011) ve ebeveynlerden (Erdoğan Işıkoğlu, 2015) etkilendiğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim desteği, çocukta dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim Temiz (2002) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim desteği alan ve almayan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı fark bulunduğu gözlenmektedir. Bu da okul öncesi eğitim desteği alan çocukların dili anlama ve kullanma becerileri ile sözcük dağarcığının okul öncesi eğitim desteği almayanlara oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak okul öncesi eğitimi dil gelişimine pozitif bir biçimde katkıda bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar (Berk, 2013; Brock ve Rankin, 2008; Temiz, 2002), okul öncesi eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayanlara göre dili daha iyi kullanabildiğini göstermektedir.

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri ve Türkçe etkinliklerinde kullanılan şiirler, ritimli yapısıyla çocukların dilin seslerini ve vurgularını fark etmelerini sağlamaktadır. Bu da dilin doğru kullanımını ve telaffuzunun gelişmesini desteklemektedir. Ayrıca çocuklara duygularını ifade etme ve anlatma becerisi kazandırarak çocukların duygularını tanımlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece çocukların duygusal zekalarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kahraman ve Bayram, 2022). Okul öncesi yaş grubunda özellikle önemli olan bir diğer faktör yaratıcılık ve yaratıcılığın gelişimi olduğu savunulmaktadır. Bu yaş grubunda çocuklar şiirler aracılığıyla hayal güçlerini de kullanarak farklı düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilmekte olduğu düşünülmektedir. Şiirler, çocukların zihninde canlandırdıkları görüntülerle hayal dünyalarını zenginleştirerek bu sayede yaratıcı düşünme yeteneklerini artırmaktadır. Tüm bu nedenlerle, okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinin, çocukların söz varlıklarını, duygusal gelişimi ve yaratıcılıklarının desteklenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu da onların iletişim becerilerini güçlendirerek daha sağlıklı iletişim kurmalarına, söz varlıklarının gelişmesine ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Çelik, 2013). Çocuk şiirlerinin çocukların söz varlığı, erken okuryazarlık becerilerinden ses bilgisel farkındalığa katkıları, bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin şiirlere daha duyarlı olması ve şiirlerden yola çıkılarak çocukların söz varlıklarına katkı sağlanabileceği düşünülen hedef

kelimelerin bütünleştirilmiş etkinlikler vasıtasıyla kazandırılması bakımından bu çalışma önemlidir.

Bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmanın problemini okulöncesi dönemde şiirler temel alınarak hazırlanan Türkçe etkinlikleri çocukların söz varlıklarına katkı sağlamakta mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, şiirler temel alınarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-60 ay çocukların söz varlıklarına etkisini incelemektir. Bu ana amaç temel alınarak araştırmanın alt amaçlarına aşağıda yer verilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul ncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay çocuklara uygulanan şiirler temel alınarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin;

a) ocukların söz varlıklarına etkisi var mıdır?

2. Okul ncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay çocuklara uygulanan şiirler temel alınarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin;

a) ocukların söz varlıkları üzerinde kalıcılık düzeyleri nedir?

b) alışma ve kontrol grubu ön test puanları arasında fark var mıdır?

c) alışma ve kontrol grubu son test puanları arasında fark var mıdır?

d) Hedef sözcüklere göre çalışma ve kontrol gruplarının n-son test puan dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın nemi

Dil, ocuğun akranlarıyla ve çevresiyle olan iletişimini geliştirmeyi sağlayan bir anlaşma biçimi olduğu savunulmaktadır. Okul ncesi dönem çocuğu için dil gelişimi son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okul ncesi eğitimi alan çocukların konuşma becerisi okul öncesi eğitimi almayanlara göre daha kolay ve hızlı gerçekleşmektedir. Bu eğitimi alan çocuklar; ses, hece, kelime ve cümleleri daha doğru bir biçimde telaffuz etmekte ve dili daha

etkili biçimde kullanmaktadır. Etkili konuşmanın bebeklik döneminden başlayıp okul öncesi dönemde pekiştirilmesi ve yaşam boyu devam etmesi gerekli olduğu düşünülmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların Türkçe etkinliklerinin söz varlıklarına etkileri ile ilgili çok az araştırmanın olduğu göze çarpmaktadır. Araştırma bu yönüyle özgündür ve elde edilen sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın temelini Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik dil gelişiminde yer verilen “Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir” kazanım ve göstergeleri oluşturmaktadır. Çocukların söz varlıklarını zenginleştirmek, şiir temelli seçilen hedef kelimelerin hazırlanan bütünleştirilmiş Türkçe etkinlikleriyle çocukların söz varlıklarına olan etkileri varsa gelecek araştırmalar için kılavuz niteliğinde bir yön oluşturulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ortaya koyduğu bulguların okul öncesi öğretmenlerine ve MEB yetkililerine ve ailelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-60 aylık çocuklarda şiirler temel alınarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin söz varlığına olan katkılarının incelenmesine yönelik çalışılan bu araştırmanın, program geliştirme uzmanları ve okul öncesi öğretmenlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bilimsel araştırmaların doğası gereği her çalışmada belli başlı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırma;

- 2023-2024 Eğitim-öğretim yılı bahar yarı yılında Ankara ili Akyurt ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir Anaokulunda öğrenim gören okul öncesi çocuklar,
- Tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlı,
- Veri toplama aracı olarak araştırmacı ve uzman görüşü alınarak seçilen şiirler ve bu şiirlerdeki hedef kelimeler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Veri toplama aracında yer alan maddelerin çocuklardaki dil gelişimi özellikleri amacına hizmet ettiği varsayılmıştır.
- Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

1.6. Araştırma Tanımları

Dil kendi içerisinde bileşenlerine ayrılmaktadır. Bunlar; ses bilgisi (fonetik), biçim bilgisi (morfoloji), kullanım bilgisi (pragmatik), anlam bilgisi (semantik) ve dizim bilgisi (söz dizimi) olarak sınıflandırmak mümkündür. Bu bileşenler, okul öncesi dönem çocuğunun dil ile ilgili kazanımlar elde etmesi açısından son derece önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukta dil gelişimi için önem arz eden bir dönemdir (Berk, 2013).

- A) Anlambilim : Dil üretimimizin ana hedefi, anlam yaratmaktır. Anlam üretim sürecinde, çevremiz, çevremizin zihnimizde nasıl yorumlandığı ve bu durumun dile aktarılması önemli bir rol oynamaktadır.
- B) Sözdizim: Dilin cümle düzeyindeki yapılarıyla ilgilidir ve dildeki cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygunluk ya da uygunsuzluk durumlarının temelinde yatan kurallar, sözdizim kuralları tarafından belirlenmektedir.
- C) SesBilim: Sesin bilimsel özellikleri, dilin ifade edilme aracını oluşturur. Zihnimizde meydana gelen olgular ve düşünceler, esasen sesin bilimsel özellikleri sayesinde somut bir hale gelir ve gerçeklik kazanmaktadır.
- D) Biçimbilim: Dildeki manayı ayırt etme fonksiyonuna sahip en küçük birimdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Dönem Dil Gelişimi

Erken çocukluk eğitimi, çocuğun doğumundan temel eğitimin başlangıcına kadar geçen yılları kapsamakta ve çocuğun ileriki yaşamında önemli bir rol oynamaktadır; ailelerde ve kurumlarda eğitim yoluyla fiziksel, psikomotor, sosyo-duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimin büyük oranda tamamlandığı, kişiliğin oluştuğu gelişimsel ve eğitimsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Temel ve ark., 2016). Erken çocukluk eğitimi alanında okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişimi oldukça önem arz eden bir konudur. Bir çocuğun yaşamının ilk yılları, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir; çünkü bu dönem, daha sonra etkili iletişim ve okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Koçak, 2016).

Okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişimi yüzyıllardır eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Tarih boyunca çocukların hayatlarının ilk yıllarında dil becerilerini nasıl edindiklerini anlamaya yönelik çeşitli teoriler ve yaklaşımlar geliştirilmiştir (Doove ve ark., 2021). Dil gelişimi alanındaki en önemli isimlerden biri, çocuklarda bilişsel gelişim üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan İsviçreli psikolog Jean Piaget'tir. Piaget'nin çocukların çevrelerindeki dünyaya ilişkin bilgiyi ve anlayışı nasıl oluşturdıklarına ilişkin teorileri, dil gelişimi de dahil olmak üzere erken çocukluk eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Whorrall ve Cabell, 2016). Dil gelişimi alanında etkili olan bir diğer isim ise sosyokültürel gelişim teorisini öneren Rus psikolog Lev Vygotsky'dir. Vygotsky, çocukların sosyal etkileşimler yoluyla öğrendiklerine ve dilin bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynadığına inanmıştır. Çalışmaları, okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişiminin çevrelerinden ve başkalarıyla olan etkileşimlerinden nasıl etkilendiğine dair anlayışımıza katkıda bulunmuştur (Maftai, 2019). Piaget ve Vygotsky'nin yanı sıra okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişimi alanına önemli katkılarda bulunan

birçok araştırmacı ve eğitimci bulunmaktadır. Dil gelişimi hakkında görüşlerine değinilen bu kişiler küçük çocukların dil gelişimini desteklemek için çalışmalar yapmış, müdahaleler geliştirmiş ve kaynaklar oluşturmuşlardır (Emen, 2019). Bunlardan en önemlisi Noam Chomsky'dir. Chomsky'nin teorisine göre insanların dil öğrenme konusunda özel yöntemleri vardır. Bu yöntem çocuğun kendisine yakın olan konuşma diline girmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini ve sonrasında doğru kurallarla konuşmasını sağlamaktadır. Bu yöntem sayesinde her çocuk aynı aşamalardan geçer ve belli bir biyolojik olgunluğa ulaştıklarında yürümeyi öğrendikleri gibi konuşmayı da öğrenmektedirler. Chomsky her cümleyi dil sisteminin iki yapısına ayırır ve bunlar: derin ve yüzeysel yapı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Derin yapı kavramların doğasını, yüzeysel yapı ise konuşulan sözcükleri ifade etmektedir. dOkul öncesinde dil gelişiminde görüşleri önemsenen bir diğer kuramcı Slobin'dir. Slobin dil gelişiminde çevrenin önemi üzerinde durmaktadır. Çevresel uyaranların olmadığı ortamlarda büyüyen çocuklarda dil düzeyinin düşük olması, dil gelişimi için çevrenin önemini göstermektedir. Bir çocuğun genleri ne kadar güçlü olursa olsun, büyümesine elverişli olmayan bir ortam onun büyümesini yavaşlatabilmekte veya durdurabilmektedir. Ancak farklı çevresel koşullar altında gelişimsel sonuçlar aynı olmamakta, bu da kalıtımın önemine işaret etmektedir. Dil gelişiminde çevre kalıttan bağımsız olmadığı vurgulanmaktadır. Bir çocuğun belirli sınırlamalara sahip bilişsel yetenekleri var olduğu düşünülmektedir. Bu yetenek, çevre koşullarına bağlı olarak maksimum bir sınıra ulaşabilmekte, engellenebilmekte veya geciktirilebilmektedir. Bilişsel gelişim ile dil gelişimi arasında paralel bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Çevresel faktörlerin bilişsel gelişime dahil olması dil gelişimini olumlu yönde etkileyebilse de dil gelişimi aynı zamanda bilişsel gelişime de yol açmaktadır (İpek ve Bilgin, 2007). Öte yandan dil gelişiminde bilgi işleme ve davranışçı kuram önemli olduğu görülmektedir. Bilgi işleme kuramına göre dil öğrenme süreci, diğer bilişsel süreçler gibi bilgi işleme süreci olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar, çevrelerinden gelen dilsel bilgileri almakta, bu bilgileri hafızalarına kaydetmekte, işler ve sonunda bu bilgiyi kullanarak dilsel çıktılar üretmektedirler. Bilgi işleme kuramı, dil öğrenmenin bir dizi aşama ve işlem gerektirdiğini savunmaktadır. Dil gelişimi, bu süreçlerin zaman içinde daha karmaşık hale gelmesi ve dilsel bilgi işleme kapasitesinin artmasıyla gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, dil öğrenimini sadece çevresel uyarıcılarla değil, aynı zamanda beynin bilgi işleme kapasitesiyle de ilişkilendirmektedir (Onan, 2012). Davranışçı kuram ise dil gelişimini, çevresel etkilerin ve pekiştirmelerin bir sonucu olarak açıklamaktadır. Bu kurama göre, çocuklar dili, çevrelerinden duydukları kelimeleri ve cümleleri taklit etmekte ve bu davranışları

pekiştirilerek öğrenmektedirler. Davranışçı kuram, dil öğrenmenin tamamen çevresel uyarıcılara ve bu uyarıcıların ardından gelen ödül veya ceza sistemine dayandığını savunmaktadır (Karacan, 2000). Okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişiminin olumlu yönlerine rağmen, dikkate alınması gereken zorluklar ve sınırlamalar da vardır. Zorluklardan biri, tüm çocukların dil gelişimini destekleyen yüksek kaliteli erken çocukluk eğitim programlarına erişiminin sağlanmasıdır. Bu, özellikle dil açısından zengin ortamlarda aynı fırsatlara sahip olmayan düşük gelirli ailelerden veya dışlanmış topluluklardan gelen çocuklar için açığa çıkan durumlardır (Karaoğlu ve Çoban, 2019). Bir diğer sınırlılık ise dil gelişimi alanında daha fazla araştırmaya ve kanıta dayalı uygulamalara ihtiyaç duyulmasıdır. Çocukların dili nasıl öğrendiğine dair akademik anlayışta önemli ilerlemeler olsa da okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişimini desteklemenin en etkili yolları hakkında daha fazla bilgi edinmek gerekmektedir (Buğan ve ark., 2022). Bu alandaki gelişmelerin bilgidaki bu boşlukları gidermeye ve tüm çocukların güçlü dil becerilerini geliştirmeleri için daha eşitlikçi fırsatlar yaratmaya odaklanacağı tahmin edilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi çağıdaki çocuklarda dil gelişimi, üzerinde dikkatle düşünülmesi ve araştırılması gereken, karmaşık ve çok yönlü bir konudur (Washington-Nortey ve ark., 2022). İş birliği, araştırma ve yenilikçi uygulamalar yoluyla erken çocukluk eğitiminin kalitesini iyileştirmeye devam edebileceği ve tüm çocukların güçlü dil becerileri geliştirme fırsatına sahip olmasının sağlanabileceği tahmin edilmektedir (Doove ve ark., 2021).

Sözel dil becerilerinin erken gelişim aşamaları genellikle alıcı ve ifade edici dil olarak sınıflandırılmaktadır. Alıcı dil, dinleme ve okuma; İfade edici dil, konuşma ve yazma becerilerini içerir. Alıcı dil, anlamaya ve anlamaya yöneliktir ve ifade edici dilden önce gelişir. Alıcı dil sayesinde çocuklar kelimelerin anlamlarını anlar ve onlarla iletişim kurduğunuzda basit talimatları ve kelimeleri anlarlar. Çocuklar kelimelerin anlamlarını öğrenmeden önce, yetişkinlerin bu kelimeleri kullanırken ne demek istediğini anlarlar. Ana dili kullanırken kazanılan beceriler, ikinci dil öğrenimini de olumlu yönde etkiler (Ağmaz ve Temel, 2021). Ek olarak dil gelişimi sırasında çocukların konuşmaya ve dinlemeye dayalı diyalog oluşturmaları gerekmektedir. Çocukların yetişkinlerle aktif konuşmaları dil gelişimlerini etkiler. Sözlü dil becerilerine ilişkin literatür, alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek olan çocukların daha iyi okuyup okuduklarını anladıklarını vurgulamaktadır. Okumayı öğrenmek çocukların gelişiminde önemli bir bilişsel devrim olarak ifade edilmektedir. Okuma, birbiriyle ilişkili çeşitli beceri ve süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapıya sahiptir, okuma yaşam boyunca devam eder ve bu becerinin kazanılması okul yılı

sonrasında bile etkili olur, kişinin hayatında belirleyici bir rol oynar ve örneğin; birçok çevresel faktörden (aile, okul, öğretmen vb.) etkilendiği bildirilmektedir (Efe ve Temel, 2022).

Dil bilim alanları ses bilgisel gelişim, biçim birim çocukların dil gelişimi hakkında daha fazla bilgi edinmek için dil bilim alanlarına göre ses bilgisel gelişim, biçim birim gelişimi, söz dizimi gelişimi, kullanım bilgisinin gelişimi, anlam bilim gelişimi, söz varlığının gelişimi vb. alanlar incelenecektir.

2.1.1. Ses Bilgisel Gelişim

Türkçe dışındaki dillerde fonolojik farkındalık becerisi ve bu becerilerin doğası üzerine yapılan çalışmalar 1980'li yılların sonlarına kadar dayansa da ülkemizde henüz yeni yeni araştırılmaya başlanmıştır. Genel olarak çocukların dil öğrenimi için gerekli ses birimlerine duyarlılığını ifade eden bu beceri, okul öncesi dönemde başlayıp okul yaşamının ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuma sürecini kolaylaştırmaktadır (Grofčiková ve Máčajová, 2017). Gelecekteki okuma başarısının en önemli etmeni olarak kabul edilen fonolojik farkındalık becerisinin değerlendirilmesi, gelecekteki okumalar hakkında ön bilgi sağlamak ve okuma becerisine yönelik risk gruplarını belirlemek açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Fonolojik farkındalık, kafiyeli sözcükleri eşleştirme ve ayırma, sözcükleri hecelere ayırma, ses temelli beceriler, bir sözcükteki ses sayısını sayma, farklı hece yapısına sahip sözcükleri ses birimlerine ayırma, ses birimlerini manipüle etme gibi çeşitli becerileri içeren bir beceridir ve harf-ses alfabesi ilkesine dayanmaktadır (Waring ve ark., 2019). Aynı zamanda kelime yapısı ilişkilerinin fonolojik sırasını anlama yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak fonolojik farkındalık becerilerinin bilişsel süreçlerle de ilişkili olduğu da bildirilmektedir. Farklı edebi dillerde fonolojik farkındalık becerisinin kazanılma sırasını belirlemeyi amaçlayan araştırmaların ortak yönü, fonolojik farkındalığın farklı düzeylerden oluşmasına rağmen yine de her düzeyin belli bir zorluk derecesine sahip olduğu savunulmaktadır (Lyster ve ark., 2021). Bazı araştırmacılar fonolojik becerilere yönelik çalışmalarda her seviyeyi sırayla takip etmenin önemli olduğuna inanmaktadır. Aynı zamanda Yopp ve Yopp'a (2009) göre çocuğun bir sonraki sesbilgisel farkındalık becerisine geçmek için önceki sesbilgisel farkındalık becerisinde ustalaşmasına gerek olmadığı söylenmektedir. Bunun yerine fonolojik farkındalık becerileri sürekli olmalıdır. Çocuklar farklı fonolojik farkındalık becerileri geliştirebilir ve aynı süreçte farklı düzeyde kelime farkındalığı ve farklı hece farkındalığı elde edilmektedir. Bu görüşlere

dayanan birçok deneysel çalışma, fonolojik farkındalığın kafiye, ses tekrarı, fonem izolasyonu, birleştirme ve manipülasyon ile okuma ve heceleme becerilerinin gelişiminde faydalı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Waring ve ark., 2019). Türkçede konuşma seslerinin edinimi, fonolojik gelişim ve fonolojik süreçler üzerine yapılan çalışmalarda, diğer dillere göre Türkçe konuşan çocukların genellikle daha kısa sürede ses aldıkları ve gelişimlerinin olduğu tespit edilmektedir. Süreçler ve başarısızlık kalıpları daha öngörülebilir hale gelmektedir. Tüm dillerde fonemler genellikle belirli bir sırada bulunmaktadır. Önceki seslerin öğrenilmesinin daha kolay olduğu ve ilk seslerde ustalaşmanın diğer çağrılar elde etmek için bir ön koşul olduğu kabul edilmektedir. Yeni sesler eklendikçe bu dizinin karmaşıklığı artmaktadır. Telefon görüşmesi sırasında çocuklar yetişkinlerin dil sistemini öğrenmeye çalışırken hatalar yapmaktadırlar. Bu hatalar bireysel farklılıklar ve biçimsel farklılıklar gösterse de örneğin fonolojik-sözdizimsel hatalar, ses konumunda değişiklikler, seslerde düşüşler gibi eylemler gözlemlenebilmektedir (Biçer, 2020). Gelişim sırası bakımından incelendiğinde üç yaşta üç ve daha fazla kelimeli ifadeler geçilmektedir. Üç ve dört yaşlarında çocukların cümle yapıları gelişir ve kısa şiir, hikâye, tekerleme gibi farklı yazı türlerinden keyif almaya başlamaktadır. Dört yaşındaki çocuk, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmekte zorluk çekse de oldukça başarılıdır ve ayrıca sohbet etmeyi ve işi hakkında konuşmayı sevmektedir. Üç ya da dört yaşındaki çocuklar soru sormayı sevmektedirler. Dilbilgisi cümlelerini anlamakta ve yürütmektedirler. Herkes bu dilin dört beş yılda, birçok aşamalardan sonra kazanıldığı konusunda hemfikir olduğu vurgulanmaktadır. Beş yaşında çocuk net bir şekilde konuşabilmektedir. Dört ila beş yaşlarında çocuğun sesi esnek ve doğru bir enstrüman haline gelmektedir. Kızlar dili erkeklerden daha fazla kullanmaktadır. Ses üretiminin doğruluğunu artırmaktadır. Ünsüz harflerin %90'ını doğru şekilde üretebildikleri görülmektedir. Kendi kendine söylediği kelimelerin ve konuşmaların sayısı da bu dönemde artmaktadır. Bir önceki aşamaya göre çocuk daha karmaşık yapıları kullanmaya başlamaktadır. Bileşik kelimelerin ayrı birimler olduğunu ise henüz anlayamadıkları görülmektedir. Altı yaş okul öncesi dönemin sonu, okulun başlangıcı ve gelişimin en önemli dönemlerinden biri olduğu savunulmaktadır. Altı yaşındaki bir çocuğun dilini kullanmak bir yetişkinin dili gibi olduğu gözlenmektedir. Sosyal etkileşimlerde daha çok konuşmak ve anlamak daha iyi hale gelmektedir. Çocuklar yetişkinlere göre daha az takip etmektedir. Ayrıca kişisel sözcüklerin basit biçimini de kullanmaktadır. Ortalama çıktı yaklaşık 2000 kelimedir (Keklik, 2009).

2.1.2. Biçimbirim Gelişimi

Okul öncesi dönemde dil gelişimi, çocuğun yaşamında temel bir rol oynar ve biçimbirim gelişimi bu sürecin önemli bir parçasını oluşturur. Biçimbirimler, dilin yapısal öğeleridir ve kelimelerin oluşturulmasında kullanılan kuralları ve desenleri ifade eder. Bu desenler, çocuğun dil becerilerini geliştirirken dilbilgisel kuralları anlamasına ve doğru bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır (Hao ve ark., 2013).

Çocuklar, doğduklarında dilin temel yapı taşlarını içeren bir dil edinme yeteneğiyle doğarlar. Biçimbirim gelişimi, bu temel yetenek üzerine inşa edilir ve çocuklar, doğumdan itibaren çevrelerindeki dil örneklerini gözlemleyerek ve deneyerek öğrenmeye başlarlar. Özellikle iki ila beş yaş arasında, çocuklar dilbilgisel yapıları keşfetmeye ve kendi cümlelerini oluşturmaya başlamaktadır (Lyster ve ark., 2021). Biçimbirim gelişimi, çocuğun kendi dilindeki kelimeleri doğru bir şekilde kullanmasını ve dilbilgisel kurallara uygun cümleler oluşturmasını içermektedir ve bu süreç, çocuğun çevresindeki dil modellerini taklit etmesiyle başlar ve zamanla dil becerilerinin gelişmesiyle devam etmektedir. Okul öncesi dönemde biçimbirim gelişimi, çocuğun dil becerilerini ilkokul ve sonrasındaki eğitim hayatı için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocuğun dil gelişimini desteklemek ve teşvik etmek, onun başarılı bir şekilde iletişim kurmasına ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Lyster ve ark., 2016; Scott ve ark., 2016). Bloom ve Lahey'e (1978) göre dilin üç ana bileşeni var olduğu savunulmaktadır. Bunlardan birisi olan biçimbilgisinde çocuklar özellikle okul öncesi dönemde kelime yapılarını öğrenerek bu kelimelerin içerik bilgisini yani anlamını öğrenmektedirler. Okul öncesi dönemde biçimbilgisi ile birlikte diğer içerik ve kullanım bileşenleri de birlikte çalışarak dil gelişim sürecini oluşturmaktadır. Dil gelişiminin doğumla başlayan ve en güçlü şekilde iki ila beş yaşları arasında gelişen bir süreç olduğu söylenmektedir. Dil gelişimi süreçlerini daha iyi takip edebilmek için araştırmacılar bu süreçleri ortalama yaşa göre dönemlere ayırmaktadır. Buna göre yaş sürecine bağlı olarak farklı dil becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Her çocuk kendi hızında gelişir ve gelişim aşamaları boyunca gerekli becerileri kazanmaktadır. Bu hızı birçok faktör belirlemektedir. Dil gelişim süreci gibi biçimbilgisi gelişimi de sağlık, zihinsel durum, sosyo-ekonomik düzey ve durum gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Yardımcı, 2023). Çocukların biçimbirim yapıları incelendiğinde kompleks tümce yapılarının kullanılmasının çocukların dil gelişimi açısından önemli olduğu savunulmuştur. Kompleks tümce, birbiri ile aynı olmayan iki fiilin bir deyiş içerisinde yer alması olarak tanımlanmıştır. (Acarlar, F., Servi C., Alak G., 2018)

2.1.3. Sözdiziminin Gelişimi

Her cümlenin iki düzeyi olduğunu söyleyen Chomsky, cümlenin sözdizimsel organizasyonunun yüzey yapı olduğunu, derin yapının yüzey yapıyla birlikte dilin çift anlamını ortadan kaldırdığını savunmaktadır. Ayrıca yine Chomsky'e göre sözdizimi zihindeki temsillerin bir parçasıdır ve dilin kurallarını içerir. Anlam bilimin varlığını reddeden araştırmacı, semantik denilen şeyin sözdiziminin dil kullanımının arayüzüne yakın olan kısmı olduğunu, aslında kelime yaratmayla ilgilenen alanın edim bilim olduğunu da bildirmektedir (Akt. Moody ve ark., 2018). Bu açıdan bakıldığında, anlambilim ve pragmatik aynı şey olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Ancak kelimelerin anlam içeriğinin sözdizimine göre değiştiği, isim, fiil, sıfat ve zarf gibi içerik kelimelerinin bir dilin anlam yapısını oluştururken, işlev kelimelerinin de cümlenin sözdizimsel yapısını oluşturduğu da savunulmaktadır (Conti-Ramsden ve Durkin, 2012). Bloom ve Lahey çocuk dilinde içerik ve biçim arasındaki ilişkinin sistematik olduğunu iddia ederken, Bloom ve Lahey çocuğun dil kurallarını kendine göre birleştirdiğini, böylece çocuğun cümlelerinin bir kısmı duyulduğunda bunun da dil kurallarına göre seslendirildiğini iddia etmektedir. Ekmekçi, çocukların cümle bilgilerinin gelişimi sırasında çocukların konuşmalarının tek kelimelik dizilerde nesne ve ilişkisel biçimlere bölündüğünü ifade eder ve Ekmekçi'ye göre iki veya çok kelimeli dizilerde yedi veya sekiz kalıp sözcük bulunmaktadır (Akt. Öncül, 2022). Henüz gelişme aşamasında olan üç-altı yaş grubu çocukların iki kelimelik döneme ulaşmasıyla birlikte görsel, dilbilgisel ve fonolojik gelişim açısından çalışmaları artmaya başlamaktadır. Bu süreçte üç-altı yaş grubunda gelişen çoğu çocuğun özellikle kelime dağarcığında hızlı bir büyüme görülmektedir. Yine bu yaş aralığında gelişmekte olan çocukların çoğunda sözel gecikmenin olmadığı ancak gelişimsel gecikme riski taşıyan çocukların olduğu söylenmektedir. Bu dönemde çocuklar dilin temel kurallarını öğrenmeye başlamakta ve cümlelerinde uygun sıralama, çoğul ekleri ve zamirler gibi dil bilgisi unsurlarını kullanma yeteneğini geliştirmektedir. Dört-beş yaşlarına geldiğinde, çocukların cümle yapıları daha da karmaşık hale gelmektedir. Artık birleşik cümleler kurabilmekte, sıfatlar, zarf ve bağlaçlar gibi dilbilgisel öğeleri cümlelerine dahil edebilmektedir. Altı yaşına yaklaştıkça, çocukların söz dizimi yetenekleri daha da gelişmekte ve yetişkin benzeri cümle yapılarına yaklaşmaktadır. Karmaşık cümle yapıları kurabilmekte, bağlaçları (ve, ama, çünkü gibi) uygun şekilde kullanabilmekte ve birden fazla cümleyi mantıksal bir şekilde bir araya getirebilmektedirler. Bu yaşta çocuklar, dilbilgisi kurallarına daha fazla hâkim olmakta ve bu kuralları bilinçli olarak uygulamaya başlamaktadırlar. Ayrıca,

cümlelerindeki zaman, kişi ve yer gibi unsurlar arasında tutarlılık sağlamada da daha başarılı oldukları savunulmaktadır (Döşlü ve Aydın, 2020)

Sözdiziminin her dilde aynı olmadığını bildiren Chomsky'e göre, diller özne-fiil-nesne ve özne-nesne-fiil dizileri üzerine kuruludur. Türkçenin özne-nesne-fiil düzenine göre kurulması nedeniyle Chomsky'nin bahsettiğı ikinci dil grubuna ait olduğı görölmektedir. Dillerin farklı cümle yapılarına ve sözdizimlerine sahip olduğunu, hangi kelimelerin özne, hangi fiil ve hangi nesne görevi gördüğünün net olduğunu, düzenli cümle, soru cümlesi, etken-edilgen cümle, dolaylı doğrudan cümle yapılarının belli olduğı da savunulmaktadır (Çelimli, 2013; Uzak, 2017).

2.1.4. Kullanım Bilgisinin Gelişimi

Okul öncesi dönemde dil gelişimi, çocuğun dil becerilerini kazanmasında önemli bir aşamadır ve kullanım bilgisi bu sürecin önemli bir parçasını oluşturur. Kullanım bilgisi, dilin nasıl kullanılacağıyla ilgili kuralları ve becerileri içermektedir ve bu beceriler, çocuğun dilin sosyal ve iletişimsel yönlerini anlamasına ve etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır (Altun, 2019).

Çocuklar, doğumdan itibaren çevrelerindeki dil örneklerini gözlemleyerek ve deneyerek dil öğrenmeye başlarlar. Bu süreçte, çocuklar hem dilin yapısal özelliklerini öğrenirler (biçimbirim gelişimi) hem de dilin nasıl kullanılacağını anlamaya başlarlar (kullanım bilgisi gelişimi). Özellikle iki ile beş yaş arasında, çocukların dilin kullanımında temel kuralları anlamaya ve kendi iletişim becerilerini geliştirdikleri görölmektedir. Kullanım bilgisi gelişimi, çocuğun dildeki kelimeleri ve ifadeleri uygun bağlamlarda kullanmasını içermektedir. Bu, dilin sosyal ve kültürel normlarına uygun bir şekilde iletişim kurmayı öğrenmesidir (Sheridan ve Gjems, 2017). Dahası çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri ve diğeri çocukları gözlemleyerek, dilin nasıl kullanılacağını öğrenirler ve bu becerileri deneyerek pekiştirirler. Okul öncesi dönemde kullanım bilgisi gelişimi, çocuğun sosyal ve iletişimsel becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir. Bu süreçte, çocuklar kendilerini ifade etmeyi, duygularını ve düşüncelerini paylaşmayı öğrenirler. Bu nedenle, çocuğun kullanım bilgisinin gelişimini desteklemek ve teşvik etmek, onun sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunmaktadır (Kidd ve Rowland, 2021).

2.1.5. Anlambilim Gelişimi

Okul öncesi dönemde anlambilim gelişimi, çocuğun dildeki kelimelerin anlamlarını anlaması ve kullanmasıyla ilgilidir. Bu süreç, çocuğun dil edinme sürecinin önemli bir parçasıdır çünkü dilin anlamını kavramak, etkili iletişim için temel bir gerekliliktir. Çocuklar, doğduklarında çevrelerindeki dil örneklerini gözlemleyerek ve deneyerek dil öğrenmeye başlamaktadırlar. İlk olarak, çocuklar basit kelimelerin anlamlarını öğrenirler ve zamanla dilin daha karmaşık yapılarını kavrarlar (Scott ve ark., 2016).

Anlambilim gelişimi, çocuğun kelime dağarcığını genişletmesi ve kelimeleri doğru bağlamlarda kullanabilmesiyle ilgilidir. Okul öncesi dönemde, çocuklar genellikle kelimelerin anlamlarını bağlamsal ipuçları ve deneyimleri aracılığıyla öğrenmektedirler. Örneğin, bir çocuk "top" kelimesini öğrendiğinde, bu kelimeyi oyun oynarken veya parkta top oynarken duyduğunda anlamını daha iyi edinmektedir. Ayrıca, yetişkinlerle etkileşim kurarak, hikayeler dinleyerek ve kitap okuyarak da anlambilim becerilerini geliştirmektedirler (Ushakova ve Yashina, 2022). Okul öncesi dönemde anlambilim gelişimi bilişsel gelişimin temel bir yönüdür. Dilin anlaşılmasını ve anlamını ifade eden anlambilim, çocuğun etkili bir şekilde iletişim kurmasında ve etrafındaki dünyayı anlamasında çok önemli bir rol oynamaktadır (Uccelli ve Rowe, 2022).

Tarihsel olarak, erken çocukluk eğitiminde anlambilim çalışmalarının kökeni Jean Piaget ve Lev Vygotsky gibi etkili psikolog ve eğitimcilerin çalışmalarına uzanmaktadır. Piaget'nin yapılandırmacı teorisi, çocukların çevreyle etkileşimler yoluyla bilgilerini aktif olarak yapılandırmalarının önemini vurgulamıştır. Çocuklar bilişsel gelişimin farklı aşamalarından geçmektedirler ve işlem öncesi aşama (iki-yedi yaş) anlambilim gelişimi için çok önemlidir (Kyuchukov ve ark., 2020). Vygotsky ise öğrenmenin sosyal yönlerine ve dilin bilişsel gelişimdeki rolüne odaklanmıştır. Dil, çocukların düşüncelerini ve dünyayı anlamalarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Erken çocukluk eğitiminde anlambilim gelişiminin etkisi geniş kapsamlıdır. Çocuklar anlambilim yoluyla kelime dağarcığını, anlama becerisini ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmektedirler (Kutlu ve ark., 2021). Anlambilimde güçlü bir temel, çocuklara etkili iletişim kurmak, anlamlı konuşmalar yapmak ve etraflarındaki dünyayı anlamlandırmak için gerekli araçları sağlamaktadır. Araştırmalar, zengin bir anlamsal bilgi tabanına sahip çocukların okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğunu, akademik olarak daha iyi performans gösterdiklerini ve daha güçlü sosyal becerilere sahip olduklarını göstermiştir (McGregor, 2017). Erken çocukluk eğitiminde anlambilim gelişimi alanına birçok etkili kişi katkıda bulunmuştur.

Anlambilim gelişimini desteklemek için uygulamalı öğrenmenin, kendi kendine keşfetmenin ve somut materyallerin kullanımının üzerinde durmuştur (Pijnacker ve ark., 2017). Anlambilim gelişimi alanındaki bir diğer önemli isim, dil edinimi teorisini sosyal bir araç olarak öneren Amerikalı psikolog Jerome Bruner'dir. Bruner, çocukların dili sosyal etkileşimler ve anlamlı bağlamlara maruz kalma yoluyla öğrendiklerine inanmıştır. Anlambilim gelişiminde hikâye anlatımının, yapı iskelesinin ve rehberli keşfin rolüne değinmiştir. Sonuç olarak, erken çocukluk eğitiminde anlambilimin gelişimi, çocukların bilişsel ve dilsel yeteneklerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Piaget, Vygotsky, Montessori ve Bruner gibi önemli isimlerin çalışmaları sayesinde çocukların gelişiminde anlambilimin önemi konusunda değerli bilgiler sunmuşlardır (Ergin, 2012). İleriye dönük olarak, erken çocukluk eğitiminde anlambilim gelişimini desteklemek için yeni metodolojileri, stratejileri ve teknolojileri keşfetmeye devam etmek önemli görülmektedir. Çocuklara güçlü bir anlamsal temel sağlanarak, onların etkili iletişimciler, eleştirel düşünürler ve yaşam boyu öğrenenler olmalarının sağlanması mümkündür. Anlambilim gelişimi, çocuğun dil becerilerini geliştirmesine ve etkili iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır ve bu süreç, çocuğun dünyayı anlamasına ve duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını başkalarına ifade etmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi dönemde anlambilim gelişimini desteklemek, çocuğun dil becerilerinin ve iletişim yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Scott ve ark., 2016). Üç-altı yaş döneminde ise Çocuk kelimeleri doğru kullanmaya başladığında anlamını da doğru anlamaya başlamaktadır. Bu noktada bildiği kelime sayısı kullandığı kelime sayısından fazla olduğu görülmektedir. Böylece çocuk çevresinde duyduğu kelimelerin farklı şekillerde kullanıldığını görerek yeni anlamlar öğrenmektedir. Üç yaş civarında, çocuklar temel kelime hazinesini genişletmekte ve kelimelerin anlamlarını daha iyi kavramaya başlamaktadır. Bu dönemde, bir sözcüğün sadece tek bir anlamı olmadığını ve bağlama göre farklı anlamlar taşıyabileceğini öğrenmektedirler. Dört ve beş yaşlarına geldiğinde, çocukların anlambilim becerileri hızla gelişmektedir. Artık kelimeleri daha karmaşık ve soyut anlamlarıyla kullanabilmektedirler. Örneğin, "büyük" kelimesi hem fiziksel boyutu hem de yaş, önem gibi soyut kavramları ifade edebilmektedir. Dil bilgisi açısından bakıldığında, bazı kullanımlar ifade dilinin açıkça görülebildiği beş-altı yaş döneminde yoğunlaşmıştır. Soyut düşünce becerileri geliştikçe, kelimelerin mecazi anlamlarını ve farklı anlam katmanlarını anlayabilir hale gelmektedirler. Bazı aktiviteler bu isteklerin öğrenilmesi ve kalıcı davranışlara dönüştürülmesi açısından da faydalı olmaktadır (Tokgöz, 2006). Anlam bilimin önemli bir bileşeni de söz varlığı olduğu savunulmaktadır.

2.1.6. Sözcük Varlığının Gelişimi

Söz varlığı, TDK (2024) tarafından "*bir dilde kullanılan veya bir kişi tarafından bilinen sözcüklerin toplamı, söz varlığı*" olarak tanımlanmaktadır. Kuşkusuz zengin bir kelime dağarcığı, dili iyi kullanmayı, kurallarına uygun konuşmayı ve dili iyi anlamayı beraberinde getirmektedir. Bu görev çocuğun ilk çevresi olan ailede başlamaktadır. Günümüzde çocukların yalnızca mevcut yaşamlarıyla baş edebilecek kadar kelime dağarcığına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum kendini ifade etmekte zorlanan, kendi dilinin zenginliğini göremeyen bir nesil yaratmaktadır (Temizkan, 2016). Araştırmacılara göre dil gelişiminin %80'i okul öncesinde gerçekleşmektedir. Çocuğun ilgi ve istekleri doğrultusunda okul öncesi dönemin desteklenmesinde ana dil becerilerinin kazanılması çok önemli bir rol oynamaktadır. İki yaşındaki çocuğun banyo kitapları ve sesli kitaplarla başlayan kelime serüveni, onu ömür boyu sürecek bir dil yolculuğuna itmektedir. Bu macerada çocuk kendini kolayca ifade edebilmekte, ileri düzeyde konuşma becerisi sayesinde özgüven kazanabilmekte, bilimsel ve kültürel çalışmaları anlayabilmekte, kitap, gazete ve metinleri kolaylıkla anlayabilmektedir. Bu bakımdan kelime gelişimi okul öncesi dönemde başlayan ve ilkokula kadar devam eden bir süreç olduğu savunulmaktadır (Esgin, 2016; Türkben, 2018).

Erken çocukluk eğitimi alanında dil becerilerinin gelişimi, çocuğun genel bilişsel gelişiminin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kelime dağarcığı gelişiminin çocuğun dil edinim yolculuğunda kritik bir aşama olduğu düşünülmektedir (Lousada ve ark., 2016). Okul öncesi dönemde kelime dağarcığının gelişimi uzun yıllardır eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgi duyduğu bir konu olmaktadır. Çocukların dil becerilerini nasıl edindiklerini ve kelime dağarcıklarını nasıl genişlettiklerini anlamak çok sayıda çalışmanın ve teorinin odak noktası olmaktadır. Erken çocukluk eğitiminin tarihsel bağlamında, okul öncesi dönemde dil gelişiminin önemi Jean Piaget ve Lev Vygotsky gibi etkili kişiler tarafından kabul edilmektedir (Owens, 2020). Jean Piaget, çocukların düşünme ve dünyayı anlama şekillenmesinde dilin rolü üzerinde durmaktadır. Çocuklar bilişsel gelişimin farklı aşamalarından geçerek bunlardan birinin dil becerilerinin edinilmesini de içermektedir. Piaget'nin teorileri, çocuklara kelime dağarcığını geliştirmek için çevrelerini keşfetme ve onlarla etkileşime girme fırsatları sağlamanın önemine değinmektedir (Gopnik ve Meltzoff, 2021). Lev Vygotsky de dil gelişiminde sosyal etkileşimlerin rolünü vurgulayan Yakınsal Gelişim Alanı kavramını savunmaktadır. Vygotsky, çocukların öğretmenler ve akranlar gibi daha bilgili kişilerle anlamlı konuşmalar yaptıklarında en iyi öğrendiklerine inanmaktadır.

Bu sosyal etkileşim, okul öncesi dönemde çocuğun kelime dağarcığının ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir bileşen olduğu düşünülmektedir (Wu ve ark., 2016). Okul öncesi dönemdeki söz varlığının etkisi okul öncesi dönemin ötesine uzanmakta ve çocuğun akademik başarısı ve sosyal etkileşimleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu savunulmaktadır. İlk yıllarda güçlü bir kelime dağarcığı geliştiren çocuklar, etkili iletişim kurma, düşüncelerini ve duygularını ifade etme ve başkalarıyla anlamlı konuşmalar yapma konusunda daha donanımlı olduğu düşünülmektedir (Çınar ve İnce, 2015). Dil becerilerindeki bu temel, gelecekteki öğrenim için zemin hazırlamakta ve çocuğun genel bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Ječmenica ve Golubović, 2020). Erken çocukluk eğitimi alanındaki bir diğer önemli isim, dil gelişimini çocuğun gelişiminin sosyal-duygusal beceriler ve sanatsal ifade gibi diğer yönleriyle bütünleştiren bütünsel bir öğrenme yaklaşımına odaklanan Waldorf eğitiminin kurucusu Rudolf Steiner olduğu savunulmaktadır. Steiner'in felsefesi, çocukların kelime dağarcığını ve dil becerilerini kendi hızlarında geliştirmeleri için destekleyici ve besleyici bir ortam yaratmanın önemini altını çizmektedir (Borovsky, 2022). Genel olarak, okul öncesi dönemde kelime dağarcığının gelişimi, bilişsel, sosyal ve duygusal faktörlerin bir kombinasyonunu içeren karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğu düşünülmektedir (Kargin, 2019). Üç-altı yaş dönemi incelendiğinde ise çocukların, çevrelerinden duydukları sözcükleri öğrenmeye ve anlamlarını kavramaya başladıkları görülmektedir. Üç yaş civarında çocuklar genellikle 900 ile 1.000 arasında kelime bildiği savunulmaktadır. Bu dönemde, günlük yaşantılarından edindikleri deneyimlerle yeni kelimeler öğrenmekte ve bu kelimeleri kullanarak çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamaya çalışmaktadırlar. Dört yaşına geldiklerinde, çocukların kelime hazinesi önemli ölçüde artmakta ve 1.500 ile 1.600 kelimeye kadar çıkabildiği savunulmaktadır. Bu yaşta çocuklar, kelimeler arasındaki ilişkileri daha iyi kavrayabilmekte ve daha karmaşık cümleler kurmaya başlamaktadırlar. Beş-altı yaş aralığında ise çocukların söz varlığı yaklaşık 2.000 ile 2.500 kelimeye ulaşabilmektedir. Bu dönemde, çocuklar daha soyut ve karmaşık kavramları ifade edebilecek kelimeler öğrenmektedirler. Kelimeleri kategorilere ayırabilmekte, zıt anlamlıları, eş anlamlıları ve çok anlamlı kelimeleri anlayabilmektedirler. Bu yaşlardaki çocuklar, dili sadece iletişim aracı olarak kullanmakla kalmaz, aynı zamanda dil yoluyla düşünmeyi ve problem çözmeyi öğrenmektedirler (Ebert ve ark., 2013; Cunningham, 2020).

2.2. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler

Okul öncesi çağda bir çocuğun dil gelişimini birçok faktör etkilediği düşünülmektedir. Dili belirleyen faktörler çocuğun doğal yeteneği ve çevresel faktörler olduğu kanısı yer almaktadır. Bu çevresel faktörler arasında okul öncesi dönem, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası vb. yer aldığı düşünülmektedir. Bahsedilen faktörler çocukların dil gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilediği savunulmaktadır (Eryılmaz ve ark., 2019).

Çevresel faktörlerden sosyoekonomik düzey yükseldikçe dil gelişimi de zenginleştiği düşünülmektedir (Taner ve Başal, 2005). Çünkü, aileler, çocuklarıyla daha fazla kitap okuma, daha çeşitli kelimeler kullanma ve dil gelişimini destekleyen faaliyetlere katılma olanağına sahip olduğu savunulmaktadır. Buna karşın, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde, çocuklar daha sınırlı bir dil ortamına maruz kalabilmekte, bu da dil gelişiminde gecikmelere yol açabildiği düşünülmektedir (Yıldırım ve Koçak, 2016). Öte yandan Taner ve Başal'ın 2005 yılında "Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması" başlıklı araştırmalarında ilkökul birinci sınıfa devam eden çocuklarla dil gelişimini ölçen Peabody Resim-Kelime Testi kullanarak şu sonuca ulaşmışlardır; erkek çocukların dil gelişimi puanlarının aritmetik ortalamalarının kız çocuklara göre ve okul öncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimi puanlarının aritmetik ortalamalarının okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız çocukları genellikle daha erken konuşmaya başlarlar ve sözcük hazineleri daha hızlı genişlemektedir. Bu farkın, biyolojik ve sosyal faktörlerin bir birleşimi olduğu düşünülmektedir. Sosyal olarak, kız çocuklarının daha fazla dil etkileşimine girdiği, daha fazla konuşma fırsatına sahip oldukları gözlemlenmektedir (Taner ve Başal, 2005; Koçak ve ark., 2014; Karaoğlu ve Çoban, 2019). Anne-baba eğitim düzeyi de çocukla daha çeşitli konuşmalar yapabilme bakımından etkili olmaktadır. Ayrıca sosyal aktivite yapabilme bakımından da daha çeşitli aktiviteler gerçekleştirilmektedir (Kuday, 2007). Kardeş sayısı ve doğum ise çocukları ilgi düzeyi bakımından etkilemektedir. İlk çocuklar genellikle ebeveynlerinden daha fazla bire bir ilgi gördükleri için daha erken dil gelişimi gösterebildiği savunulmaktadır. Ancak, birden fazla çocuklu ailelerde, küçük kardeşler, büyük kardeşlerinin dil becerilerinden yararlanabilmekte ve daha hızlı dil gelişimi gösterebilmektedirler. Öte yandan, kalabalık ailelerde bireysel dil etkileşiminin azalabileceği ve bu durumun dil gelişimini yavaşlatabileceği de belirtilmektedir (Zambara ve ark., 2012; Lu ve ark., 2022).

Yeni doğmuş bir çocuk, anne ve babasından aldığı kalıtsal özellikler nedeniyle şüphesiz belli bir potansiyele sahip olduğu savunulmaktadır. Ayrıca dış uyarılara çok açık bir canlıdır ve ilk günlerden itibaren aldığı uyarım, bu potansiyel özellikleri olumlu yönde geliştirmesine yardımcı olabileceği gibi, olumsuz gelişime de yol açabildiği düşünülmektedir. Bir çocuk birçok kalıtsal özellik ile doğar ve bu özelliklerin geliştirilip geliştirilemeyeceği çevrenin özelliklerine bağlı olduğu savunulmaktadır. Kalıtsal ve çevresel özellikler birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çevresel uyarıların olmadığı ortamlarda büyüyen çocukların dil düzeylerinin yetersiz olması, dil gelişiminde çevrenin önemini göstermektedir. Çevre, çocuğu doğumdan önce, doğum sırasında ve sonrasında etkilemektedir (Muluk ve ark., 2016). Anne karnında yanlış beslenme, doğumda yaşanan olumsuzluklar, doğumdan sonra çocuğun hastalanması, yemek yememe, çocuğa bakmama, kazalar gibi pek çok durum çocuğu olumsuz etkileyen çevresel koşullar olmaktadır. Kalıtım tek başına deterministik olmaktan uzak olduğu savunulmaktadır. Çocuğun genetik süreçleri ne olursa olsun, uygun olmayan ortam gelişimi yavaşlatmakta, hatta engellemektedir. Ancak benzer çevresel koşullarda aynı gelişimsel sonuçlar ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu kalıtımın önemini göstermektedir (Al-Fadhli ve Al-Bunaian, 2017).

Dilin gelişiminde çevre kalıtıma bağlı olmadığı savunulmaktadır. Bir çocuğun belirli sınırları olan doğuştan gelen bir zekâsı olduğu savunulmaktadır. Ortam koşullarına bağlı olarak bu güç limiti aşabilmekte, bloke edilebilmekte veya geciktirilebilmektedir. Zihinsel gelişim ile dil gelişimi arasında paralel bir ilişki olduğu savunulmaktadır. Çevre koşullarının zihinsel gelişime katkısı dil gelişimini olumlu yönde etkilese de dil gelişimi de zihinsel gelişime katkı sağlamaktadır (Fernando ve ark., 2020). Zekâ; tepki verme, öğrenme, yeni durumları anlama ve zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak başa çıkma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Dilin gelişimi bir nevi akıl ve zihnin gelişmesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü dilde algı, hafıza, hayal gücü ve muhakeme gibi zihinsel yetenekler gerektiği gibi gelişip işlev görene kadar gelişmemekte olduğu savunulmaktadır. Somut gözlemlerden soyut kavramlara çıkmak ve bu kavramları çeşitli şekillerde birbirine bağlayarak bir düşünceyi ifade etmek ancak aklın yardımıyla mümkün olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla zekâ gelişimi yılları aynı zamanda dil gelişimi yılları olduğu savunulmaktadır (Yıldırım, 2020).

Zekâ ile dil gelişimi arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Burada her iki değişkenin de standart zekâ testleri ile ölçüldüğü belirtilmektedir. Kelime bilgisi ve kullanımı birçok zekâ testinde önemli bir rol oynadığından bu iki değişken arasında

gerçek bir ilişki bulmak zordur. Bir çocuğun IQ'su dilde iyi olduğu için mi yüksek yoksa yüksek zekaya sahip olduğu için mi dilde iyi olduğuna ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Bu nedenle zekâ testleri ancak çocuğun dili öğrenmesi ve zihinsel işlevleri anlayabilmesi durumunda geçerli sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Dil becerilerinin gelişimi, motor becerilerin gelişimi gibi sırayla gerçekleşir. Ayrıca çocuklarda dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalar sonucunda, dünyadaki hemen hemen tüm çocukların, öğrenmenin ilk aşamalarında konuşurken temelde aynı dilbilgisi kurallarını kullandıkları tespit edilmiştir. Alman dilbilimci Hans Glinz de Deutsche Syntax adlı kitabında çocukların “evrensel açıklamalarından” bahsetmektedir. Ona göre çocukların ilk kelimeleri, hatta ilk cümleleri bile yok olduğunu savunmaktadır. Öncelikle çocuklara yönelik evrensel açıklamalardan bahsedilir ve bu evrensel ifadeler her duruma, çoğunlukla da dinleyiciye verilen bir yanıt olarak kabul edilmektedir. Bu tepki yetişkin dilindeki cümlelerin yerini almaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Temizyürek'in (2008) araştırmasında erken konuşan çocukların genellikle normal zekaya veya normalin üzerinde zekaya sahip olduğunu savunmaktadır. Dil zekaya göre gelişmektedir ve zeki çocukların genellikle erken yaşlarda bir dil gelişimi aşamasından geçtikleri ve daha iyi ses kalitesine ve kelime dağarcığına sahip oldukları savunulmaktadır (İnnalı, 2017)

Konuşma gecikmesi genellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda görülmektedir. İlk yıllarda cinsiyetler arasında bir fark olmamasına rağmen çocuklar yazım konusunda annelerini örnek almaktadırlar. Ancak bir süre sonra kızlar annelerini, erkekler de babalarını örnek almaya başlamaktadırlar (Kılınç ve Andas, 2022). Bazı araştırmalar, kızların ana dil gelişiminin, konuşma hacmi, konuşmada kullanılan kelime türleri ve cümle yapılarının daha düzenli olması açısından erkeklere göre daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Kızlar erkeklere göre daha erken kısa cümleler kurabilmektedirler. Kızların genellikle daha gelişmiş konuşma becerilerine sahip olduğu savunulmaktadır. Erken yaşta telaffuzları daha anlaşılır olur ve cevapları daha az kelimeyle daha anlamlı olmaktadır. Erkeklerin yarısı kadar kekeledikleri ve daha az okuma problemi yaşadıkları, ayrıca konuşma ve okuma bozuklukları hariç, tüm bu konularda erkekler ilerleyen bölümlerde kızlara yetiştikleri bildirilmektedir (Yüksel, 2021). Bazı araştırmacılar dilde cinsiyetin etkili olduğunu savunurken bu duruma karşı çıkan araştırmacılar da bulunmaktadır. Temel (2020), çalışmalarında erken çocukluk döneminde dil gelişiminde cinsiyet faktörünün etkilerini incelemiştir. Meta-analiz çalışmasında 1995-2019 arası çalışmalar incelenmiş ve cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı savunulmaktadır. Pek çok araştırma bulgusu

arasında doğum sırasının çocukların dil gelişimini etkilediği de yer almaktadır. Bu bir kural olmasa da araştırmalar, son derece başarılı insanlar arasında ilk çocuğun ikinci çocuğa göre daha sık doğduğunu göstermektedir. Ailede çocukların sağlıklı gelişiminin sağlanmasında iletişimin kaynağı olan dile büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü çocuk doğduktan hemen sonra dil becerisini kazanmaya başlamaktadır. Doğumla birlikte çocuğa ilişkin ilişki çemberi genişlemektedir (Vatansever Bayraktar ve Kendirci, 2018). Bir ailedeki kişi sayısı anne gibi bir kişiden baba, kız kardeş, erkek kardeş, amca, teyze, bebek bakıcısı vb. gibi birçok kişiye kadar değişmektedir. Aile içi ilişkiler de çocuğun gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Aile üyeleri ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir (Fernando ve ark., 2020). Çocuğu sürekli doğru konuşmaya zorlamak, konuşurken sabırla dinlememek, konuşmayı bölmek, alay etmek, utandırmak, zorlamak veya çocuğa çocuk gibi davranmak, bebek gibi konuşmak gibi yetersizlik duygusunu pekiştiren tutumlar sadece konuşma gecikmesine değil aynı zamanda konuşma bozukluklarına da neden olmaktadır (Al-Fadhli ve Al-Bunaian, 2017). Dilin sürekli bir iletişim aracı olarak kullanıldığı bir ortamda büyüyen çocuklar, konuşmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmekte ve konuşmak istemeyebilmektedirler. Çocuğu konuşmaya ve yanıt vermeye teşvik ederek erken konuşma sağlanmaktadır. Çocuk büyüdüğünde konuşurken dinleyicilere ihtiyaç duymakta ve bu yüzden ailedeki yetişkinler iyi dinleyici rolünü üstlenmektedir. Dilin yapısal sisteminin gelişimi, çocuğun yetişkinlerle yaptığı konuşmalarda önemli ölçüde gerçekleşmektedir. Bu nedenle konuşulan ve ilgilenen çocukların konuşması teşvik edilmektedir (Yüksel, 2021).

Yetişkinlerin dilinin kalitesi, çocukla konuşma sıklığı, cevaplama veya sorgulamanın yoğunluğu, diğer bir deyişle kısa komut cümleleri ve sıfat, zamir gibi ek kelimelerin kullanımı çocuk için çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun dil gelişiminde anneyle veya başka bir yetişkinle soru-cevap şeklinde yapılan konuşmalar, çocuğa alışılmadık dil yapılarını öğrenme fırsatı vermektedir. Çevresel fırsatlardan en önemlisi hiç şüphesiz “ana dilin” kullanılması ve çocuğun bunu duyma fırsatına sahip olmasının büyük bir etken olduğu düşünülmektedir (Metin ve Gökçay, 2014). Çocuk ne kadar zengin ve doğru bir dil duyarsa, konuşması da o kadar akıcı ve zengin bir anlatım olanağına sahip olmaktadır. Bunun için evde Türkçeyi doğru kullanmak, çocuğun sorularını açık ve doğru cevaplamak, çocuğa konuşma fırsatı vermek gerekmektedir. Bir çocuk ifade edebileceğinden daha fazla kelime bilmektedir. Ayrıca bildiği kelime ve kavramlarla düşünme hızı, düşünceleri sese dönüştürmekten daha hızlı olduğundan, konuşma hatası olarak algılanan ancak zaten üç

yaşında normal sayılabilecek durumlar ortaya çıkmaktadır (Şahin ve Tortop, 2019). Bu bazen aileleri endişelendirse de aslında düşünce ve konuşma hızı dengelendiğinde kendiliğinden kaybolacak bir özellik olduğu düşünülmektedir. Bu sayede çocuk, doğru modelleri duyarak, doğru konuşmayı öğrenmektedir. Sağlığın çocuğun dil gelişimindeki en önemli faktörlerden biri olduğu savunulmaktadır. Çocuğun sağlıklı dil gelişimi, çocuğun hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan olgunlaşmasını sağlamaktadır (Ummanel ve Dilek, 2016). Sağlıklı çocuklar daha mutlu ve daha enerjik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle gevezelik etme, horlama ve uğultu gibi aktivitelerde bulunma eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Bu eylemler dil gelişimini hızlandırmaktadır. Ciddi ve uzun süreli hastalıkların çocuğun konuşmasını geciktirebildiği savunulmaktadır. Böyle durumlarda çocuğun daha az konuşması teşvik edilmekte ve her ihtiyacı kendisi dile getirilmeden karşılanmaktadır. Üstelik böyle zamanlarda çocuğun konuşması teşvik edilmemektedir. Bunun dil gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir (Temizyürek, 2008). Öğrenmeyi etkileyen her şey dil öğretimini ve öğrenimini de etkilemektedir. Bu etkiler arasında sağlığın ön planda olduğu düşünülmektedir. Biyolojik, fizyolojik ve psikolojik sağlığın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle aileye sağlık konusunda çok önemli görev ve sorumluluk düşmektedir (Kılınç ve Andas, 2022).

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin hızlı olduğu bir dönem olduğu savunulmaktadır. Bu süre zarfında çocuğun her açıdan en iyi şekilde eğitilmesini sağlamak ebeveynlerin en büyük sorumluluğu olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri büyük ölçüde çocuk yetiştirmeye yönelik olumlu tutumları nasıl geliştirdiklerine bağlı olduğu görülmektedir (Muluk ve ark., 2016). Bir çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi, erken yaşlardan itibaren olumlu, tutarlı, sevgi dolu bir ailede gelişmesinden ileri geldiği savunulmaktadır. Bebek doğduğu andan itibaren ailesine yepyeni bir kişilik olarak katılmakta ve ailesiyle, özellikle de anne-babasıyla etkileşime girmektedir. Bebeğin özellikleri anne-babanın tutumunu ve anne-babanın çocuğun gelişimine yönelik tutumunu etkilemektedir. Bazı ebeveynler doğası gereği kaygılı olduğu ve çocuklarının konuşmasındaki hatalara tahammül etmediği savunulmaktadır. Bu tür yetişkinler birbirlerine veya çocuklara uzun ve karmaşık cümleler konuşma alışkanlığı geliştirmişlerdir (Özpolat, 2020). Çoğu zaman sabırsız davranıp, daha konuşmasını bitirmeden çocuğun cümlelerini bitiren, dilbilgisi hatası yaptığında ise hemen araya girip müdahale eden ebeveynler olduğu düşünülmektedir. Bu durumda çocuk özgüven eksikliğinden dolayı konuşmaktan

çekinebildiği savunulmaktadır. Bu nedenle, erken stresin bir sonucu olarak çocuk kekemeliğe başlayabilmektedir. Ancak bir çocuğun dil gelişiminin ve diğer tüm gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için, onun özgürlüğünün kısıtlanmadığı, şefkatin hâkim olduğu hoşgörülü bir aile ortamına ihtiyacı olduğu düşünülmektedir (Rakap ve Coşkun, 2017). Çocuğun duygusal eksikliği de dil bozukluklarına neden olmaktadır. Aşırı otoriter aile ortamında dil bozuklukları daha sık görülmektedir. Çocukların dil gelişimini etkileyen bir diğer faktör ise ebeveynlerin çocukla aşırı ilgilenmesi olduğu düşünülmektedir. Böyle bir ortamda çocuk yeterince konuşma fırsatı bulamamaktadır. Çocuk isteklerini sözlü olarak ifade etmeden önce yetişkin onun ihtiyaçlarını fark etmekte ve hemen yerine getirmektedir. Böyle bir durumda çocuk konuşma ihtiyacı hissetmemekte ve ancak üç-dört yaşında konuşabilmektedir (Yüksel, 2021). Aynı zamanda yetişkinlerin “Daha küçüksün, büyüklerin konuşmalarına karışma” gibi itirazları da çocuğu konuşmaktan caydırmaktadır (Yıldırım, 2020). Bir çocukla iletişim kurarken en önemli şey onunla konuşmak olduğu savunulmaktadır. Anne baba, çocuğuyla konuşurken çocuğa bir şey söylediğini, bir şey anlattığını, hatta dinlettiğini bile düşünebilmektedirler. Ancak aralarındaki konuşmanın en güzel kısmı çocuğu dinlemek olduğu düşünülmektedir. Dinlemek ve anlatmak bir konuşmanın ayrılmaz iki parçasıdır ve biri ya da diğeri farklı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bazı çocuklar konuşmamaktan korktukları için değil, konuşmak istedikleri düşüncelerin beğenilmeyeceğinden korktukları için konuşmadıkları savunulmaktadır (Uzak, 2017). Sinir bozucu ve anlamsız konuşmalar nedeniyle onları yargılayan ailelerde, çocuğun düşüncelerinin dikkate alınmaması, dinlenmemesi korkusu sıklıkla görülmektedir. Yetişkinleri çocuklarla olan sohbetlerinde övmek ve teşvik etmek çocuğun kendini iyi hissetmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun düşünce ve duygularını anlamaya çalışması ve çocukla olumlu konuşurken dikkatli olması son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Metin ve Gökçay, 2014). Dil gelişimini etkileyen etmenlerden biri de okul öncesi dönemdir ve bu dönemde 2013 MEB okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe etkinlikleri ve önemi de çocukların söz varlıkları gelişiminde incelenmesi gereken bir alan olduğu düşünülmektedir.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinlikleri ve Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların dil gelişiminde önemli bir dönem olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde Türkçe etkinlikleri, çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkinlikler, çocukların kelime dağarcığını genişletmek, dil bilgisini

öğrenmek, konuşma becerilerini geliştirmek ve iletişim kurabilmeyi öğrenmek gibi amaçlar taşımaktadır (Güneyli ve Alışkan, 2016).

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri, çocukların yaşlarına uygun olarak çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin, çocuklar için hikâye anlatma etkinlikleri düzenlemek, onların hayal güçlerini ve dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Şarkılar söylemek, şiirler öğrenmek ve drama etkinlikleri yapmak da dil becerilerini artırmada etkili görülmektedir. Bu etkinlikler sadece dil gelişimi için değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim için de önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuklar, etkileşim içinde oldukları diğer çocuklar ve yetişkinlerle iletişim kurarak duygusal bağ kurmayı ve empati yapmayı öğrenmektedirler (Öztürk ve ark., 2021). Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinin önemi, çocukların ilkökula daha hazır bir şekilde geçiş yapmalarına da yardımcı olmak olduğu savunulmaktadır. Dil becerilerinin gelişmesi, okuma ve yazma becerilerini edinmelerini kolaylaştırabilmektedir. Bu nedenle, okulöncesi dönemde Türkçe etkinliklerine önem verilmesi, çocukların sağlıklı bir dil gelişimi geçirmelerine katkıda bulunmaktadır (Ayrancı, 2018).

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri, çocukların dil gelişimine ve iletişim becerilerine katkı sağlayan önemli aktiviteler olduğu düşünülmektedir. Bu etkinlikler, çocukların dil öğrenme sürecini desteklerken aynı zamanda onların yaratıcılıklarını ve sosyal yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler arasında hikâye anlatma, şarkı söyleme, drama etkinlikleri gibi aktiviteler yer almaktadır (Erdoğan ve Akay, 2015).

Okul öncesi dönemde Türkçe dil etkinliklerinin iyi planlanmış olmasının çocuğun gelişim alanlarının tümünü desteklediği düşünülmektedir. Çocuğun gelişim özellikleri, yaşı ve konsantrasyonu, öğretim grubunun ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak, erken çocukluk eğitiminin kazanımları, ölçütleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak çocuğun eylem ve deneyimleri yoluyla öğrenmeyi destekleyen aktif etkinlikler planlanması düşünülmektedir (Varol ve ark., 2020). Bu durumda farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı ile sosyal ve kültürel farklılıklar dikkate alınması gerekmektedir. Türkçe dili etkinlikleri planlanırken çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişimine ve problem çözmelerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Faaliyetleri planlarken aylık planların ve günlük öğrenme akışlarının değerlendirmelerinin yanı sıra çocuğun gelişimine ilişkin gözlem formlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Planlanan faaliyetler gün içerisinde birbirini tamamlayan ve güçlendiren başarıları içermesi gerektiği savunulmaktadır (Kozikoğlu, 2018). Türkçe etkinlikleri çocuklar arasındaki iletişimi destekleyen etkinliklerle zenginleştirilmesi

gerektiği düşünülmektedir. Etkinliklerin sözlü ve sözsüz dil becerilerini içermesi gerektiği düşünülmektedir. Planlanan etkinliğe okuma ve yazma becerileri de dahil edilmesi gerekmektedir. Erken çocukluk eğitiminde Türkçe dili etkinlikleri bireysel ve grup etkinlikleri olarak da sınıflandırıldığı savunulmaktadır. Türkçe etkinliklerinin uygulanmasında sürenin sınırlı olmaması, çocukların mevcut olduğu ve ilgilerinin yüksek olduğu günün her saatinde esnek programlara veya etkinlik modellerine yer verilmemesi gerektiği savunulmaktadır. Etkinliğin gerçekleştirileceği ortamın düzenli olması ve ortamın birçok teşvikle desteklenmesi gerekmektedir. Eğitim ortamı çocukları eğlendiren, öğrenmelerini sağlayan bir düzenlemeye sahip olması gerekmektedir. Dış seslerin etkinlik ortamını etkilememesi ve izole bir ortam olması gerekmektedir. Etkinlik düzenlenirken sınıftaki çocuk sayısı dikkate alınması gerektiği savunulmaktadır (Gönen ve ark., 2010; Soydan, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Türkçe etkinlikleri incelendiğinde; genel amaçlar arasında belirtilen *“Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”* amacının, doğrudan Türkçe eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Amaç dışında temel ilkeler arasında yer alan iki, altı ve 13. maddelerin de Türkçe eğitime yönelik olduğu belirlenmiş ve bu ilkeler aşağıda sıralanmaktadır (Talancı, 2022);

“2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır,

6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir,

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.”

2013 Eğitim programının kazanımları da incelendiğinde Kazanım 1 ve 9’un fonolojik farkındalık ile ilişkili olduğu belirlenmektedir. Kazanım 1; *“Sesin özelliği ile sesin ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa olma gibi özellikleri ifade edilmek istenmektedir. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu üzerinde durulması beklenmektedir.”* iken Kazanım 9; *“Çocuğun uyakları, kısa şiirleri, tekerlemeleri tekrar etmesi, bildiği oyunlardaki, şarkılardaki ve öykülerdeki uyaklı sözcükleri fark etmesi, eşleştirmesi ve üretmesi için çocuk desteklenmelidir. Bu etkinliklerde sesli harflerle çalışmak öncelikli olmalıdır”* olarak ses bilgisi gelişimini desteklemektedir. Ek olarak kazanımlar arasında yazı farkındalığına da yer verildiği belirlenmektedir (Talancı, 2022). Özetle 2013 eğitim

programına göre Türkçe etkinlikleri, hikâye anlatımı, şarkılar, şiirler ve yaratıcı drama gibi yöntemlerle çocukların dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu etkinlikler, çocukların hem dinleme hem de konuşma becerilerini artırmak için yapılandırılmaktadır. Ayrıca, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek nitelikte hazırlandığı görülmektedir.

2024 Güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda dil gelişiminde bildirilen amaç olan “*Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır*” ifadesinde değişikliğe gidilmediği görülmektedir. Türkçe etkinlikleri bakımından incelendiğinde ise okuma yazma etkinliğinin isminin, erken okuryazarlık etkinliği; alan gezisi etkinliğinin ise okul dışı etkinlik olarak değiştirildiği görülmektedir (Eroğlu ve Eker, 2024; Direk ve Batmaz, 2024). Ayrıca 2024 eğitim programında Türkçe etkinliklerinin daha çok gelişen teknoloji ile birlikte dijital araçların da yardımı alınabilecek doğrultuda geliştirildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda 2024 eğitim programında, dijital teknolojilerin entegrasyonu ve interaktif etkinliklerin artması dikkat çekmektedir. Bu dönemde, çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla etkileşimli kitap okuma stratejileri, dijital hikâye anlatımı uygulamaları ve çevrimiçi dil oyunları gibi araçlar kullanılmaya başlanmaktadır. Ayrıca, çocukların farklı dillerle de tanışmasını sağlayacak çift dilli etkinliklerin de müfredata dahil edildiği görülmektedir.

Her iki eğitim programı kıyasladığında ise 2013'te daha geleneksel yöntemler ön plandayken, 2024'te teknolojinin de etkisiyle daha yenilikçi ve etkileşimli yöntemlerin benimsendiği görülmektedir. Bununla birlikte, her iki dönemde de çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü bir vurgu bulunmakta ve bu etkinliklerin çocukların genel eğitim başarısına katkı sağladığı düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinde yer alan hikayelerin, şarkıların, drama etkinliklerinin, şiirlerin, bilmecelerin çocukların söz varlıklarına etkilerini incelemede önemli başlıklar olduğu düşünülmektedir.

2.3.1. Hikâyeler

Okul öncesi dönemde hikâye anlatma ve hikâye dinleme etkinlikleri, çocukların dil gelişimini destekleyen önemli aktivitelerden biri olduğu düşünülmektedir. Hikayeler, çocuklara yeni kelimeler öğrenme, dil bilgisini geliştirme, hayal güçlerini genişletme ve duygusal zekalarını geliştirme fırsatı sunmaktadır. Hikâye anlatma etkinlikleri, çocukların

dil becerilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar, hikayeler aracılığıyla farklı duyguları tanımayı, ifade etmeyi ve anlamayı öğrenmektedirler (Dereobalı ve Özcan, 2018). Ayrıca, hikayeler çocukların dikkatlerini toplamalarına ve odaklanmalarına yardımcı olmakta ve bu da konsantrasyon becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Hikâye dinleme etkinlikleri aynı zamanda çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine ve dil yapılarını öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir. Çocuklar, farklı hikayeleri dinleyerek dilin yapısını daha iyi anlayabilmektedir. Ayrıca, hikayeler aracılığıyla çocuklara farklı kültürleri ve değerleri tanıtmaya fırsatı da sunulabilmektedir (Varol ve ark., 2020).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde hikâye etkinlikleri çocukların dil gelişimini desteklerken aynı zamanda hayal güçlerini, duygusal zekalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, okulöncesi eğitimde hikayelerin önemli bir yer tutması önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3.2. Şarkılar

Okul öncesi dönemde şarkılar, çocukların dil gelişimini destekleyen eğlenceli ve etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Şarkılar, çocuklara dil öğrenmeyi ve kullanmayı keyifli hale getirirken, ritim ve melodileriyle onların müzikal yeteneklerini de geliştirmektedir. Şarkılar, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olmaktadır. Şarkı sözleri aracılığıyla yeni kelimeler öğrenirken, dil bilgisini de geliştirmektedir. Ayrıca, şarkılar çocukların dilin doğru telaffuzunu öğrenmelerine ve dil becerilerini pratik etmelerine olanak tanımaktadır (Ayrancı, 2018). Şarkı söyleme etkinlikleri aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. Grup halinde şarkı söylemek, iş birliği yapmayı, birlikte hareket etmeyi ve başkalarını dinlemeyi öğretmektedir. Bu da çocukların sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

2.3.3. Drama Etkinlikleri

Drama etkinlikleri, çocukların dil gelişimini destekleyen ve yaratıcılıklarını geliştiren önemli aktiviteler olduğu savunulmaktadır. Bu tür etkinlikler, çocukların duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerine, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve sosyal ilişkiler kurmalarını desteklemektedir (Kozikoğlu, 2018).

Drama etkinlikleri ise çocukların kendilerini ifade etmelerine ve farklı rolleri deneyimlemelerini sağlamaktadır. Drama etkinlikleri sırasında çocuklar farklı karakterleri canlandırarak empati yapmayı, duygularını ifade etmeyi ve sosyal becerilerini geliştirmeyi öğrenmektedirler. Bu tür etkinlikler, çocukların dil gelişimini desteklerken aynı zamanda özgüvenlerini artırabilmekte ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, okulöncesi dönemde görsel ve drama ifade etkinliklerine önem verilmesi çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunabilmektedir (Uzun ve Köse, 2017).

2.3.4. Şiirler

Şiirin görsel sanatların bir dalı olduğu düşünülmektedir. Az sözle çok şey anlatma sanatı olarak tanımlanabilmektedir. Düz anlatımdan farklı olarak şiirin biçim ve bu farklılıktan kaynaklanan kurallar açısından bir farklılığı vardır ve estetik kaygı ön plana çıkmaktadır. Farklı bakış açılarına göre, çocuk şiirlerinde farklı biçimler vardır ve özellikle yaşı küçükse çocuğun hafızasını kolaylaştıracak kısa, ölçülü ve kafiyeyle şiirler seçmek uygun olmaktadır. Ancak okul öncesi dönemin daha ilerleyen yaşlarında çocukların şiirlerden sanat algılarını da geliştirebilmeleri için efsane şiirlerin de serbest biçimde seçilmesi gerekmektedir. Şiirin sadece ölçü ve kafiyeyle ibaret olmadığı savunulmaktadır (Filograsso, 2024). Çünkü bu yaştaki çocuklar artık soyut anlamları yavaş yavaş anlamakta ve bazı konuşma kalıplarını ayırt edebilecek düzeye ulaşmış durumda oldukları gözlenmektedir. Çocuklara bilişsel ve duyuşsal düzeylerine uygun, edebi değeri yüksek ve hedef değerleri olan, tekerlemeler ve kafiye benzeri şiirler gerektiren şiirler sunulmazsa, çocuklar durgunlaşır ve istenilen davranışı sağlamamaktadır. Faydaları çocuklara düzyazıdan ziyade şiir yoluyla daha etkili bir şekilde aktarılmaktadır. Şiirsel metinler çocuklara eğitim başarısının değerini, dil sevgisini ve bilincini aşılayanın en etkili yolu olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çocuklara okunan şiirlerde sözcük seçimi, şiirsel yapı, dizelerin biçimsel özellikleri ve şiirin uzunluğu önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca tam olarak verilmek istenen mesajı iletmeli ve çocuğun duygusal dünyasına ve hazır bulunuşluğuna uygun olması gerektiği savunulmaktadır.

Masal, öykü, şiir, roman gibi sanatçı duyarlılığı ile çocuğa göre kurgulanan; onun beğeni ve gereksinmelerine seslenen ürünler, anadili öğretimi için de doğal bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Sever (2004)'e göre çocukların, anadilinin anlatım gücünü ve yaratıcı özelliğini sezmeleri; işitsel olarak seslerin, sözcüklerin uyumunu duyumsamaları açısından,

bir yazın türü olan şiir, etkili bir uyaran olduğu düşünülmektedir. Ayrıca şiirin çocuğun yaşamında önemli bir rol oynayabileceğini ve çocukta imgelem yetisini geliştireceğini söylemektedir (Aslan, 2007). Şiir- çocuk etkileşiminin önemi üzerinde durulduğunda şu altı gerekçe ile açıklanmaktadır (Küçükavşar ve Hasırcı, 2013):

1. Çocuklar şiir okumaktan hoşlanmakta, bu etkinlik onları mutlu etmektedir.
2. Şiirler; zaman, sayı, renk, büyük-küçük gibi çocukların çevrelerinde sık sık duydukları/duyacakları kavramların kullanımlarını örneklendirmektedir.
3. Şiir, çocukların sözcük dağarcığının gelişimini desteklemekte, onların dil sevgisi ve duyarlılığı kazanmalarına katkı sağlamaktadır.
4. Şiir, çocukların insanlar ile olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardım etmektedir.
5. Şiir, çocukların kendi iç dünyalarını, duygularını tanımlarına yardımcı olmaktadır.
6. Şiir, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını anlamalarına, evrensel duygular geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Şiirin, dilsel yapıları, imgesel aktarımları ile çocukların okumaktan/ dinlemekten keyif aldığı türlerden biri olduğu düşünülmektedir. Şiir, yoğun duygular içeren özelliği, uyaklı yapısı, dil ve anlatımı ile çocukların edebiyat sevgisi edinmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Şiirler çocuk okura anadilini sevdirmeye, dil bilinci ve duyarlılığı geliştirmeye dönük bir kullanım içermektedir (Saltık, 2019). Okul öncesinde şiir etkinlikleri, çocukların dil gelişimini destekleyen ve duygusal zekalarını geliştiren önemli etkinliklerden biri olduğu düşünülmektedir. Şiirler, ritimli ve melodik yapısıyla çocukların dil bilgisi ve kelime dağarcığını genişletmeye yardımcı olurken, duygularını ifade etmeyi öğrenmelerine de katkı sağlamaktadır. Şiirler, çocukların dil seslerini ve vurguları doğru şekilde kullanmalarına da yardımcı olmaktadır. Şiirler aracılığıyla çocuklar, dilin yapısını ve ritmik özelliklerini keşfederken, aynı zamanda sözcükler arasındaki ilişkileri de öğrenebilmektedirler. Şiir etkinlikleri aynı zamanda çocukların duygusal zekalarını geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Şiirler, çocuklara farklı duyguları tanımları ve ifade etmeleri için bir platform sunmaktadır. Bu da çocukların duygusal gelişimlerini desteklemektedir (Gönen ve ark., 2010). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde şiir etkinlikleri çocukların dil gelişimini desteklerken aynı zamanda duygusal zekalarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde şiirlerin önemi büyüktür ve çocukların gelişimine olumlu katkılar sağladığı çıkarımı yapılabilmektedir. Kotelianets (2020), çalışmalarında okul öncesi dönemde konuşma aktivitelerinin geliştirilmesinde şiir

etkinliklerinden de söz etmektedir. Konuşmanın geliştirilmesi bakımından fonetik, sözcüksel, dilbilgisi, diyalogik, monolojik yeterliliklerin sağlanabildiği bildirilmiştir. Ayrıca çocukların aktif konuşma yeteneğinin geliştirilmesinde, temel mantık ve işlemleri kullanma becerisinin geliştirilmesinde, çocukların okula hazırlanmasında önemli da etkili olduğu bildirilmiştir. Dinler ve Kalburan (2021) da çalışmalarında şiir etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarında fonolojik farkındalıklara etkisini incelemişlerdir. Çalışmada şiir etkinlikleri uygulaması sonrasında çocukların fonolojik farkındalıklarının anlamlı düzeyde yükseldiği vurgulanmaktadır. Kitten (2020), çalışmasında okul öncesi çocuklarda konuşma etkinliğinin geliştirilmesinde şiirlerin kullanımına da yer vermektedir. Çalışma sonucunda şiir etkinlikleri ile zenginleştirilmiş eğitimin özellikle açıklayıcı dil gelişiminde, entelektüel gelişim sürecinde ve farklı konular arasında bağlantı kurmada ve doğal iletişim şeklinin gelişmesinde etkili olduğu bildirilmektedir.

Her satırı ve kelimesi özenle şair tarafından seçilen şiirleri yüksek sesle okumak çocukların kelime dağarcığını geliştirmekte ve anadilini iyi öğrenebilmelerini sağlamaktadır (Vardell, 2017).

Strickland, D. S. & Strickland, M.R.'in 1997 yılında “dil ve okuryazarlık şiir bağlantısı” başlıklı makalelerinde şiirin dil üzerinde ilginç ve güçlü şekillerde düşünebilecekleri bir edebiyat biçimi olarak genellikle göz ardı edilmekte olduğunu vurgulamaktadırlar.

Önkaş 2009 yılında “Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Şiirin Yeri” başlıklı çalışmasında okul öncesi dönemdeki Türkçe etkinliklerinde yer alan şiirlerden lirik ve öğretici olanlarını çocukların anlama ve kavrama gücü geliştiği ölçüde çocuklarda zevk alarak dinleyebilmenin mümkün olduğunu savunmaktadır. Ayrıca çalışmasında çocuk edebiyatı bölümlerindeki şiirler hazırlanırken görsellik ve işitsellik etmenlerinin de eklenmesinin çocukların ruhuna hitap edeceğini savunmaktadır. Şiirlerde çocukların anadil sevgisi, kendini ifade edebilme becerisi, yaratıcılıklarının gelişmesi, sanatsal dokunuş yakalamaları böylelikle de hayal dünyalarının gelişecekleri düşünülmektedir.

Aytaş'ın 2001 yılında “çocuk ve şiir” başlıklı çalışmasında Türkiye’de çocuklar için şiir yazma çalışmalarının anaokullarının açılmaya başladığı dönemle eşleştiğini savunmaktadır. Ayrıca bu çalışmada şiirlerin çocuklara seslendirilirken üslubun önemli olması, çocuğa uygun çağrışım yapabilecek unsurlardan yola çıkılarak yazılmasının önemi vurgulanmaktadır.

2.3.5. Bilmeceler

Bilmece etkinliklerinin, çocukların dil gelişimini destekleyen ve zihinsel becerilerini geliştiren eğlenceli aktiviteler olduğu düşünülmektedir. Bilmece çözme, çocukların dil becerilerini kullanmalarını teşvik ederken mantık yürütme ve problem çözme yeteneklerini de geliştirmektedir. Bilmeceler, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olur ve zorluk seviyesine göre seçilen bilmeceler, çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini sağlarken dil bilgisini de geliştirmektedir. Ayrıca, bilmeceler çocukların dikkatlerini toplamalarına ve odaklanmalarını da sağlamaktadır (Göçer, 2010).

Bilmeceler, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bilmeceleri çözmek için farklı düşünme yollarını denemeleri gereken çocuklar, bu sayede yaratıcılıklarını ve zihinsel esnekliklerini artırmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde bilmece etkinlikleri çocukların dil gelişimini desteklerken aynı zamanda zihinsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır ve eğitimde bilmece etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2007).

2.4. Türkçe Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemde Katkıları

Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinin çocukların gelişimine birçok katkısı bulunmaktadır. Bu etkinlikler, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine, iletişim kurmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alanında son yıllarda önemli gelişmeler yaşanmış, düzenlenen eğitim programıyla birlikte okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinin veya okul öncesi eğitimdeki Türkçe etkinliklerinin önemi giderek daha fazla vurgulanmıştır. Zira akademisyenlere göre de bu etkinlikler, çocukların dil gelişimini, bilişsel becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve gelişim yıllarında genel refahını artırmada çok önemli bir rol oynamaktadır (Cengiz ve ark., 2018).

Okul öncesi dönemin, dil gelişimi açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmakta ve çocukların bu dönemde dil becerilerini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler önem taşımaktadır. Türkçe etkinliklerinin söz varlığı üzerindeki etkisi, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerine, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıcı etkiye sahip olduğu savunulmaktadır (Connor ve ark., 2006). Özellikle oyun tabanlı etkinlikler, hikâye anlatımı, şarkılar, şiirler ve tekerlemeler gibi Türkçe etkinlikler, çocukların sözcükleri daha hızlı öğrenmelerine ve

kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Üstelik bu etkinlikler, çocukların dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda dilin yapısal özelliklerini de öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Duman ve Cumart, 2024).

Bu etkinlikler arasında yer alan şiir okuma etkinlikleri okul öncesi dönemde, çocukların dil gelişimine; ritimli yapıları, tekrar eden kelimeleri ve melodik özellikleri sayesinde sözcük dağarcığını zenginleştirme noktasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca şiirler, henüz anadil eğitimi almaya başlamamış çocuklar için dil bilgisi kurallarının öğrenilmesine de katkı sağlayabilmektedir. Şiirler genellikle özgün bir dil kullanımına sahiptir ve bu dil kullanımı çocukların dil yapısını ve kelime bilgisini güçlendirerek; kafiye ve uyak gibi yapısal özellikleri ile de çocukların dilin yapısını daha iyi anlamalarına ve dilin ritmik yapısını kavramalarına yardımcı olmaktadır (Hindman ve ark., 2012). Şiir okuma etkinlikleri ayrıca çocukların duygusal ve sosyal gelişimine de katkı sağlamaktadır. Zira şiirler genellikle duyguları ve hayalleri ifade etme amacıyla yazıldığından, çocukların duygusal dünyalarını ifade etmelerine ve empati kurmalarına yardımcı olmaktadır (Kim, 2017).

Türkçe etkinliklerinin söz varlığı üzerindeki etkisi tam olarak ölçülemese de genel olarak dil gelişimine olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir (Göçer, 2010). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuklara çeşitli Türkçe etkinlikleri sunulması, dil gelişimlerine destek olmakta ve iletişim becerilerinin güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Endüstri çağında çocuk gelişiminin öneminin arttığı savunulmaktadır (Demir, 2016). Oyuncaklardan kıyafetlere, yiyeceklerden kitaplara kadar her alanda çocuklara sunulan seçenekler sınırsız bir hal almaktadır. Özellikle çocuklara yönelik olarak basılan ve yayıncılık sektöründeki kitaplar bize pek çok farklı çocuk şiir kitabıyla tanışma fırsatı sunmaktadır. Bu imkanlar dahilinde çocukların seviyesine uygun şiir kitaplarının çocuklarla buluşturulması hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin sorumluluğunda olmaktadır (Örge Onuk, 2012).

Türkçe etkinlikleri, çocukların kelime dağarcığını genişletmelerini sağlarken, şarkılar, hikayeler, şiirler ve bilmeceler aracılığıyla çocuklar yeni kelimeler öğrenir ve dil bilgilerini geliştirmektedir. Ayrıca, Türkçe etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Drama etkinlikleri ve hikâye anlatma gibi aktiviteler, çocukların farklı rolleri deneyimlemelerine ve duygularını ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Gurbetoğlu ve Atlı, 2014). Türkçe etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki göz ardı edilemeyen etkisi çocukların akademik başarıları ve kişisel gelişimleri için gerekli olan anadillerinde güçlü bir temel geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar, hikâye anlatma, şarkı söyleme, dil oyunları oynama ve diğer interaktif aktiviteler gibi Türkçe

etkinlikleriyle aynı zamanda kültürel kimlik ve aidiyet duygusunu da geliştirebilmektedirler (Ulutaş, 2011). Buna ilaveten problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi önemli becerilerini de geliştirmektedirler. Ayrıca, Türkçe etkinlikleri çocukların genel refahları için gerekli olan güçlü bir kimlik duygusu ve kültürel gurur geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Ayrıca, farklı anaokulları arasında Türkçe etkinliklerinin kalitesi ve etkililiği açısından, çocukların öğrenme çıktılarını etkileyebilecek farklılıklar olabilmekte ve tek tipte eğitim tam anlamıyla sağlanamayabilmektedir (Gönen ve ark., 2010). Türkçe etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen grup halinde şarkı söyleme, hikâye anlatma ve oyunlar oynama gibi etkinlikler, çocukların iş birliği yapmayı, paylaşmayı ve empati kurmayı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinin çocukların dil becerilerini, iletişim yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu açıktır ve bu nedenle, okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerine önem verilmesi ve çocukların bu etkinliklerden en iyi şekilde faydalanmalarının sağlanması önemli olduğu savunulmaktadır. Dil gelişimini desteklemek amacı ile kullanılan dil becerilerini destekleme stratejilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.5. Dil Becerilerini Destekleme Stratejileri

İletişimin, tarih boyunca incelenen ve geliştirilen insan etkileşiminin temel bir yönü olduğu savunulmaktadır. Konuşmanın ilk dönemlerinden yazı dilinin gelişmesine ve teknolojinin yükselişine kadar iletişim yöntemleri toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştiği düşünülmektedir. Bir sohbeti başlatma ve sürdürme sanatı, bireylerin bağlantı kurmasına, fikirlerini paylaşmasına ve ilişkiler kurmasına olanak sağladığı için yüzyıllardır değer verilen bir beceri olduğu savunulmaktadır. Son yıllarda, özellikle küçük çocuklarda dil gelişiminin desteklenmesinde erken çocukluk eğitiminin önemi üzerinde önemli bir vurgu yapılmaktadır (Brodin ve Renblad, 2020).

Tarihsel olarak, erken çocukluk eğitimi alanı, okul öncesi yıllarda dil gelişiminin öneminin giderek daha fazla anlaşılmasıyla birlikte önemli ölçüde geliştiği düşünülmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler, okul öncesi yılları dil edinimi için kritik bir dönem olarak tanımlamaktadırlar. Çünkü küçük çocuklar, gelişimin bu aşamasında yeni dil öğrenmeye ve iletişim becerilerini geliştirmeye daha açık olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi yıllarda küçük çocuklarda dil becerilerini desteklemek için etkili stratejiler geliştirmeye de odaklanılmıştır. Piaget, çocukların dil becerileri de dahil olmak üzere bilişsel

gelişimini desteklemede aktif öğrenmenin ve uygulamalı deneyimlerin önemini vurgulamıştır. Eğitimciler, okul öncesi ortamlarda etkili dil desteği stratejilerini uygulayarak çocukların gelecekteki dil öğrenimi ve akademik başarısı için güçlü bir temel oluşturmalarına yardımcı olabilmektedirler (Hagen, 2018). Dil becerileri etkili iletişim ve sosyal etkileşimler için gerekli olduğundan, bu stratejiler aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemede de önemli bir yere sahip olduğu savunulmaktadır. Ancak erken çocukluk eğitiminde dil destek stratejileriyle ilgili zorluklar ve sınırlamalar da vardır. Temel zorluklardan biri, eğitimcilerin bu stratejileri okul öncesi ortamlarda etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için yeterli kaynaklara ve eğitime duyulan ihtiyaç olduğu düşünülmektedir (Qqi ve ark., 2020). Öte yandan eğitimciler, küçük çocuklarda dil gelişimini etkili bir şekilde desteklemek için özel eğitim ve mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyabilmektedir. Zira çocukların farklı dilsel kökenden gelebileceği ve dil gelişimleri için özel desteğe ihtiyaç duyabilecekleri çok kültürlü ortamlarda dil destek stratejilerinin uygulanmasında engellerle karşılaşılabilir (Roberts ve ark., 2014). Okul öncesi dönemde kaliteli ve sürdürülebilir bir “dil ortamı” oluşturmak hem sözlü hem de yazılı dilin düzenlenmesini gerektirmektedir. Dil gelişiminin bir parçası olarak alıcı ve ifade edici dile ilişkin pek çok unsur ve beceri sayılabilmektedir. Çeşitli çalışmalarda hem dil alanlarını hem de çocukların hikâyeleri anlama becerilerini doğrudan etkilediği gösterilen kelime gelişimi, yetişkinlerle yapılan günlük konuşmalar ve kitap okurken etkileşim gibi farklı yollarla geliştirilebilmektedir (Karaman Benli ve Ergül, 2023).

Okul öncesi eğitimde dil becerilerinin desteklenmesinde etkin olarak kullanılan yöntemler alt başlık olarak incelenmiştir.

2.5.1. Etkileşimli Kitap Okuma

Son yıllarda okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma, erken çocukluk gelişimi için güçlü bir araç olarak büyük ilgi görmektedir. Okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma kavramının kökleri erken çocukluk eğitimi teori ve uygulamalarına dayanmaktadır. Lev Vygotsky, Jean Piaget ve Maria Montessori gibi bilim insanları, erken çocukluk deneyimlerinin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini şekillendirmedeki önemini vurgulamışlardır (Grøver ve ark., 2023). Ebeveynler ve öğretmenler gibi yetişkinlerle olan etkileşimlerin çocukların dil becerilerini, okuryazarlık gelişimini ve genel büyümeyi geliştirmede çok önemli bir rol oynadığına inanmaktadırlar ve etkileşimli kitap okuma kapsamında çocuklar, resimli kitapları keşfederken, sorular sorarken, tahminlerde

bulunurken ve hikâyeyi kendi deneyimleriyle ilişkilendirirken yetişkinlerle sohbet etmektedirler. Bu etkileşimli süreç yalnızca çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve sosyal-duygusal öğrenmeyi de desteklemektedir (Towson ve ark., 2021).

Erken çocuklukta etkileşimli kitap okumak; dünyanın anlamını netleştirmenin yanı sıra iletişim, iletişim ve hatırlama yeteneği gibi birçok dil becerisinin kazanılmasında da faydalı olmaktadır. Çocuk bu becerileri kazanarak çevreyi anlama ve anlama olanağına sahip olmaktadır. Çocuğun kelime dağarcığını kitapların sunduğu dünyaya genişletmektedir. Kitap okumak bir çocuğun yeni kelimeler öğrenmesinin en etkili yolu olduğu savunulmaktadır. Kitaplar dünya hakkında farklı şeyler anlatmakta ve etkileşimli olarak gerçekleştirilen süreçte, hikayeler çocukların bilgi ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dil gelişimi okuma alışkanlığıyla bağlantılı olduğu savunulmaktadır. Etkileşimli kitap okumada kişi ile çocuk arasındaki etkileşim, kitabın birlikte okunmasıyla geliştirilmektedir. Yetişkin bu süreçte nesnelere isim verme, öykünün özellikleri, nesneler ve olaylar hakkında konuşma, çocuğa sorular sorma, çocuğun cevaplarını genişletme gibi stratejiler kullanmakta ve aynı öyküyü okuyarak konu çocuğun zihninde pekiştirilmiş olmakta ve dil gelişimini sağlamaktadır. Ayrıca etkileşimli kitap okuma okuyucunun zaman içinde rolünü değiştirmesini, okuyucuyu aktif bir dinleyici haline getirmesini ve soru sormasını sağlayan bir dizi davranışı temel alan bir program olması yoluyla da farklı cümle kalıplarının kullanılmasını sağlamaktadır. Etkileşimli kitap okuma programında kitap okunurken okuyucu sorular sormakta ve bu sorular yanıtlanmaktadır. Hikâyeyi okuyan kişi çocuklara konuşma fırsatı vererek, soru sorarak, bilinmeyen kelimeleri açıklayarak ve hikayedeki yeni kelimeleri tekrarlayarak eğitim sağlamaktadır. Etkileşimli okumada çocuk dinlemede aktif olduğu için dinleme yeteneğini de geliştirmektedir. Bu okuma programında çocuk kitap okuyarak hikâye anlatma becerisi kazanmaktadır (İlhan ve Canbulat, 2021).

Okumaya yönelik bu yenilikçi yaklaşım, okuyucuları daha dinamik ve sürükleyici bir deneyime dahil etmek için geleneksel kitap formatlarını etkileşimli öğelerle birleştirmektedir. Okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okumanın etkisi önemlidir çünkü çocukların kelime dağarcığını, anlama becerisini, fonemik farkındalığını ve yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir. Eğitimciler, çocukları anlamlı konuşmalara dahil ederek ve hikâye sırasında aktif katılımı teşvik ederek, okuryazarlık gelişimini ve okuma sevgisini teşvik eden destekleyici bir öğrenme ortamı yaratabilmektedirler. Ayrıca etkileşimli kitap okuma, çocuklar ve yetişkinler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmekte,

sosyal becerileri ve empatiyi geliştirmekte ve paylaşılan hikâye anlatma deneyimlerinin keyifli bir atmosferini geliştirmektedir (Cabell ve ark., 2019).

EKOP, okul öncesi dönemde çocukların söz varlıklarını, sözel becerilerinin gelişimini amaçlayan, yetişkin ve çocuğun etkileşimde bulunarak kitap okunan süreci ifade etmektedir. EKOP uygulamalarında hedef sözcüklerin süreç içerisinde yinelenmesi bir strateji olarak görülmektedir. EKOP halihazırda tekrarlı okumalar gerektirirken bir defa daha hedef kelimelerin tekrarlanması çocukların belleklerinde daha kalıcı hale gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Ergül, 2016).

2.5.2. Konuşmayı Başlatma ve Sürdürme Yöntemleri

Bir konuşmayı başlatma ve sürdürme yeteneğinin hem kişisel hem de profesyonel ortamlarda çok önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir. İletişim, başkalarıyla olan günlük etkileşimlerimizde hayati bir rol oynamakta ve bir sohbeti başlatma ve sürdürme sanatında ustalaşmak, ilişkilerin iyileştirilmesine ve daha başarılı sonuçlara yol açabilmektedir (Aleksius ve Saukah, 2018). (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) çalışmasında konuşmayı başlatma yöntemleri;

- Tamamlama,
- Hatırlama,
- Açık uçlu sorular,
- 5N soruları,
- İlişkilendirme olarak sıralanmıştır.

Aynı çalışmada konuşmayı sürdürme yöntemleri ise;

- Başlat,
- Değerlendir,
- Genişlet,
- Tekrarlat olarak sıralanmıştır.

Sıralanan bu yöntemlerden bu çalışma ile ilgili olan etmenler arasında konuşmayı başlatma yöntemlerinden “tamamlama” ve “ilişkilendirme”; sürdürme yöntemlerinden ise “değerlendir” ve “genişlet” irdelenmiştir (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) . Tamamlama

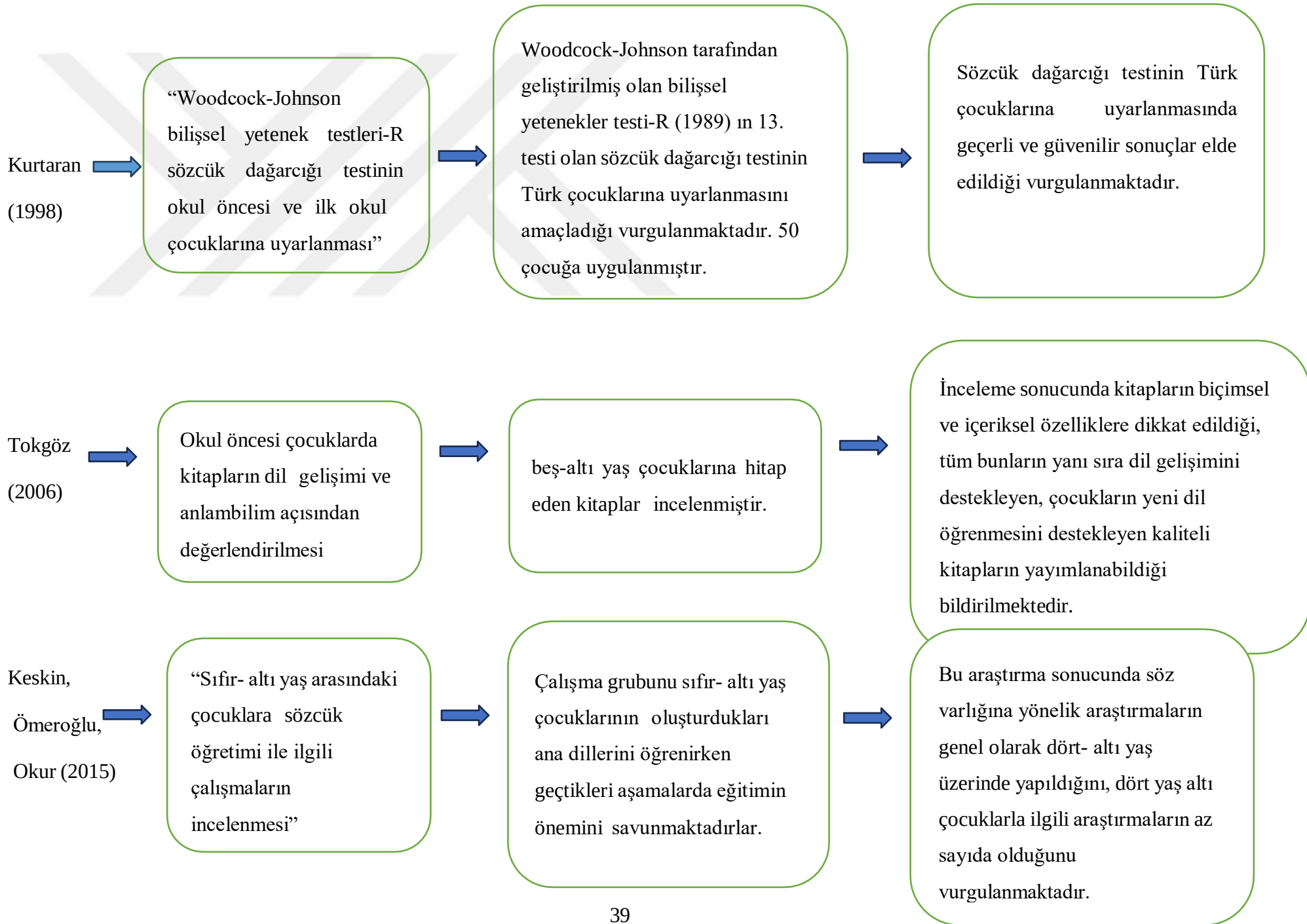
yöntemi, konuşma sırasında bir kişinin söylediklerine katkıda bulunarak veya eksik kalan bilgileri tamamlayarak diyalogu ilerletme tekniğidir. Bu yöntem, konuşmanın doğal akışını korumak ve karşılıklı anlayışı artırmak için kullanılmaktadır. İlişkilendirme yöntemi ise konuşmayı başlatan kişinin, mevcut konu ile ilgili başka bir konuyu veya kişisel bir deneyimi ilişkilendirerek konuşmayı genişletme tekniğidir ve konuşmanın daha kapsamlı ve zengin hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Tamamlama ve ilişkilendirme yöntemleri, etkili iletişim kurmanın ve konuşmaları anlamlı kılmmanın iki temel yolu olduğu savunulmaktadır. Tamamlama yöntemi, konuşmanın akıcılığını korurken karşılıklı anlayışı artırmakta ve diyalogun canlı kalmasını sağlamaktadır. İlişkilendirme yöntemi ise konuşmayı genişletmekte, derinleştirmekte ve daha zengin tartışmaların ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır. Her iki yöntem de bireyler arasında daha güçlü bağlar kurmaya ve daha etkili iletişim sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu tekniklerin bilinçli ve doğru bir şekilde kullanılması, kişisel ve profesyonel ilişkilerde başarılı iletişim kurmanın anahtarı olduğu savunulmaktadır (Vuong ve ark., 2021).

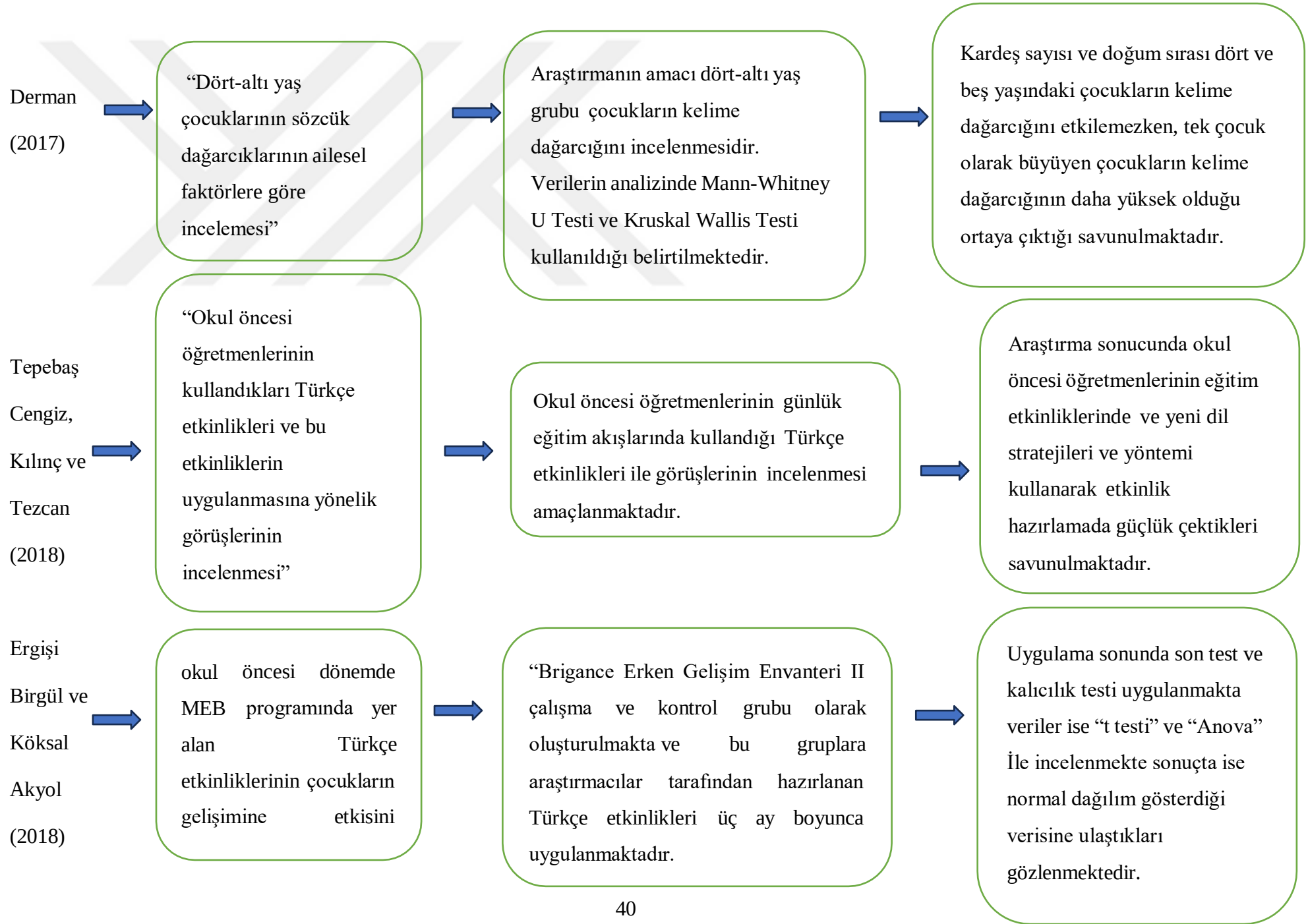
Konuşmayı sürdürme yöntemlerinin, etkili ve anlamlı diyaloglar kurmanın temel unsurları olduğu savunulmaktadır. Bu yöntemler arasında “değerlendir” ve “genişlet” iki önemli teknik olarak öne çıkmaktadır. Her iki yöntem de konuşmanın derinleşmesine, tarafların birbirini daha iyi anlamasına ve etkileşimin daha zengin ve verimli hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Değerlendir yöntemi, konuşma sırasında söylenenleri dikkate alarak düşüncelerinizi, hislerinizi veya tepkilerinizi ifade etme tekniği olduğu ileri sürülmektedir. Bu yöntem, konuşmanın karşılıklı olarak anlaşılmasını ve değerlendirilen konunun daha detaylı bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır. Genişlet yöntemi, konuşmayı daha geniş bir bağlama yayarak, yeni bilgiler, konular veya perspektifler ekleyerek sürdürme tekniği olduğu savunulmaktadır. Bu yöntem, konuşmanın zenginleşmesini ve farklı bakış açılarıyla ele alınmasını sağlamaktadır. Değerlendir ve genişlet yöntemleri, konuşmaları sürdürmenin ve derinleştirmenin iki etkili yolu olduğu düşünülmektedir. Değerlendir yöntemi, söylenenleri dikkate alarak geri bildirimde bulunmayı ve konuyu detaylı bir şekilde ele almayı sağlamaktadır. Bu, karşılıklı anlayışı artırır ve konuşmanın daha anlamlı hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Genişlet yöntemi ise konuşmayı daha geniş bir bağlama yayarak yeni bilgiler, konular ve perspektifler eklemektedir ve bu, konuşmanın zenginleşmesini ve daha kapsamlı tartışmaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Robinson, 2020).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde yapılacak araştırmalara bütün halde bakılacak olursa okul öncesi dönem dil gelişimi alanında “söz varlığı”, “söz varlığının gelişimi”, “okul öncesi Türkçe etkinlikleri”, “okul öncesi dönem kitapları ve söz varlığına katkısı” gibi başlıklar ilgili araştırmayla benzer ortak özellikleri olduğu görülmektedir. “Söz varlığı” ile ilgili çalışmalarda (Kurtaran, 1998; Keskin, Ömeroğlu, Okur, 2015; Derman, 2017; Balıkçı ve Görgün, 2022 ; Tanrıverdi, 2022) woodcock-Johnson bilişsel yetenek testleri-R sözcük dağarcığı testinin Türk çocuklarına uyarlanması (Kurtaran, 1998) ;sıfır altı yaş çocuklarına sözcük öğretimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi (Keskin, Ömeroğlu, Okur, 2015); dört altı yaş çocuklarının sözcük dağarcığının ailesel faktörlere göre incelenmesi (Derman, 2017); dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi (Balıkçı ve Görgün, 2022) ; arttırılmış gerçeklik teknolojisinin desteklenmiş kitap okuma becerilerinin yeni sözcük öğretimine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Tanrıverdi, 2022). Bu beş araştırmada söz varlığı ve gelişiminden bahsedilmektedir. Sözcük dağarcığı testi, sözcük dağarcığının ailesel faktörlere göre incelenmesi, ağız teknolojisinin çocukların konuşma becerilerine ve sözcük öğretimine katkısı, sıfır altı yaş sözcük öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi araştırmalarının ortak noktası “söz varlığı, sözcük dağarcığı ve gelişimi” ile ilgili olmalarıdır. Okul öncesi dönem Türkçe etkinlikleri ile ilgili araştırmalarda (Tepebaş, Kılınç, 2018; Ergişi, Köksal, 2018; Özgül, 2024) okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları Türkçe etkinlikleri ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Tepebaş, Kılınç, 2018) ; MEB programında yer alan Türkçe etkinliklerinin çocukların gelişimine etkisi (Ergişi, Köksal, 2018) ; bilmecelerin okul öncesi eğitim kademesinde kullanım alanlarının incelenmesi (Özgül, 2024) araştırmalarının ortak noktası okul öncesi dönem Türkçe etkinlikleri ile ilgili olmasıdır. Kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi (Tokgöz, 2006) araştırmasında ise kitap ve dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak yurtiçinde yapılan tüm bu araştırmalarda okul öncesi dönemde bir gelişim alanı olan dil gelişimi, söz varlığı, sözcük dağarcığı ve gelişimi, okul öncesi dönem Türkçe etkinlikleri ve okul öncesi dönemde kitapların çocukların söz varlıklarına olan etkileri ile ilgili çalışmalar oldukları gözlenmektedir.





Balıkçı
Ve
Görgün
(2022)

“erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi”

Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi amacı gütmektedir. Betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuç olarak katılımcılar açısından incelendiğinde normal gelişim gösteren çocuklardan oluştuğu, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin en çok dört yaşında çocuklar başta olmak üzere üç yaş ve iki yaşındaki çocuklardan oluştuğu, uygulamacılar açısından incelendiğinde öğretmen, uzman ve aileler açısından uygulandığı savunulmaktadır.

Tanrıverdi
(2022)

Artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde dil gelişimine etkisini incelemiştir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş kitap okuma etkinliklerinin çocukların konuşma becerileri; içerik, katılım ve yeni sözcük öğrenme olarak incelenmiştir.

Katılımı teşvik edici olduğu, dinlediklerini somutlaştırarak yeni sözcük öğretimine katkı sağladığı görülmüştür.

Özgül
(2024)

“Bilmecelerin okul öncesi eğitim kademesinde kullanım alanlarının incelenmesi”

Araştırmasının amacı olarak bilmecelerin okul öncesi çocukların gelişimine katkısını belirlemek olduğunu savunmaktadır.

Çocukların konuşma becerileri yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme ve problem çözme becerileri okul öncesi dönemde bilmecelerle desteklenmekte olduğu vurgulanmaktadır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Yurtdışında yapılan araştırmalara bir bütün olarak bakılacak olursa “kelime ve kelime dağarcığı”, “hikaye ve kitap okuma”, “dil becerileri” başlıklarının yapılan araştırmalarla ortak noktaları taşıdıkları görülmektedir. “Kelime ve kelime dağarcığı” ile ilgili araştırmalar ; okul öncesi dönem çocuklarının bil ve tahmin et kelimelerini anlamaları üzerine gelişimsel bir çalışma (Miscione, Marvin, O’Brien & Greenberg, 1978) ; okul öncesi çocukların kelime dağarcıklarının gelişiminin desteklenmesinde müzik programlarının öneminden bahseden (Moyeda ve ark, 2006); okul öncesi çocuklarda kelime dağarcığı geliştirme ve sesbilgisel farkındalık becerileri (Lonigan, 2007); okul öncesi dönemde uygulanan şiir etkinliklerinin çocukların kelime dağarcığını tekrar yoluyla pekiştirdiğini buna ek olarak şiirlerin drama etkinlikleri ile desteklenmesinin çocukların yaşantı ile kalıcı öğrenmelerini desteklenmesinin vurgulanması (Powell, 2021) ; gelişmekte olan okuyucular için oyunda kelimeler : İtalyan okul öncesi eğitimi çerçevesinde çocuk şiiri (Filograsso, 2024) başlıklı araştırmalar olarak gruplanmaktadır. Bir diğer araştırma grubu başlığı ise “hikaye” ve “kitap” ile ilgili araştırmalar ; hikaye okumanın dil üzerindeki etkileri (Vivas, 1994); bir kitabın sayfalarının ötesinde: okul öncesi sınıflarda etkileşimli kitap okuma ve dil gelişimi (Wasik ve Bond, 2001) ; hikaye anlatımı ve hikaye okumanın küçük çocukların sözlü dil karmaşıklığını ve hikaye anlama becerileri üzerindeki etkileri (Isbell, Sobol, Lindaver, 2004); okul öncesi yıllarda çıkarım yapma, hikayeyi anlama ve dil becerileri (Tompkins, Guo ve Justice, 2013) ; hikaye okuma programlarının dezavantajlı okul öncesi çocukların okur yazarlık ve dil gelişimi üzerindeki etkileri (Ralli, Kazali, Kanellou, 2021); Avustralyalıların kullandığı sözlü dil ve yeni okur yazarlık stratejileri ortak kitap okuma sırasında erken çocukluk öğretmenleri (Weadman, Serry ve Snow, 2022) başlıklı araştırmaları olarak gruplanmaktadır. “Dil becerileri” ile ilgili araştırmalarda; öğretmen konuşma kalıpları ve çocukların tepkileri: küçük çocukların sözlü dili üzerindeki etkisi (Paatsch, Scull, Nolon, 2019) ; okul öncesi dönemde çocukların konuşma ve dil becerilerinin geliştirilmesinde yapabilecekleri etkinliklerin incelenmesi (Brodin, Renblad, 2020) başlıklı araştırmalar olarak gruplandıkları gözlenmektedir.

Miscione,
Marvin,
O'brien &
Greenberg
(1978)

“Okul Öncesi Dönem
Çocuklarının "Bil" ve
"Tahmin Et"
Kelimelerini Anlamaları
Üzerine Gelişimsel Bir
Çalışma”

Araştırmada yaşları 3-5 ile 7-0 arasında
değişen 54 çocuk, "tahmin et" ve "bil"
kelimelerinin altında yatan anlamsal
bilginin gelişimini araştırmak amacıyla
tasarlanan oyuna katıldığı
belirtilmektedir.

Sonuçlar, mevcut kelime
edinimi teorileriyle ve aynı yaş
döneminde meydana gelen
benzer bilişsel değişikliklerle
olan ilişkileri açısından
tartışıldığı savunulmaktadır.

Vivas
(1994)

“Hikaye Okumanın Dil
Üzerindeki Etkileri”

Araştırmanın 222 okul öncesi ve birinci
sınıf çocuğuna uygulanan sistematik bir
hikâye okuma programının bazı dil
değişkenleri üzerindeki etkilerini
inceleyen deneysel bir araştırmanın
sonuçlarını rapor etmek olduğu
belirtilmektedir.

Sonuçların, hem okul öncesi
hem de birinci sınıf çocuklarının
evde ya da okulda yüksek sesle
okunan hikayeleri dinlerken dili
anlama ve ifade etme

Wasik
Ve
Bond

“Bir kitabın sayfalarının
ötesinde: Okul öncesi
sınıflarda etkileşimli
kitap okuma ve dil
gelişimi”

Araştırmanın amacının etkileşimli kitap
okuma tekniğinin düşük gelirli ailelerden
gelen 4 yaşındaki çocukların dil ve
okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkileri
değerlendirmek olduğu belirtilmektedir.

Peabody Resim Kelime Testi-
III ve diğer alıcı ve ifade edici
dil ölçümlerinde karşılaştırma
grubundaki çocuklardan
önemli ölçüde daha iyi puan
aldıkları sonucuna ulaştıkları
belirtilmektedir.

Isbell,
Sobol,
Lindauer
(2004)

“Hikaye anlatımı ve hikaye okumanın küçük çocukların sözlü dil karmaşıklığı ve hikaye anlama becerileri üzerindeki etkileri”

Araştırmanın amacı, hikaye anlatımının ve hikaye okumanın 3 ile 5 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi ve hikaye anlama becerilerini nasıl etkilediğini belirlemek olduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak iki grup arasındaki farklılıkların, hikaye anlatımını dinleyen küçük çocukların yeniden anlatımlarında hikaye anlama becerilerinin geliştiğini gösterirken, hikaye okuma grubundaki çocukların dil karmaşıklıklarında bir artış yaşadığını ortaya koyduklarını savunmaktadırlar.

Moyeda
ve ark.
(2006)

“Hikaye anlatımı ve hikaye okumanın küçük çocukların sözlü dil karmaşıklığı ve hikaye anlama becerileri üzerindeki

Çalışmalarında okul öncesi çocukların kelime dağarcıklarının gelişiminin desteklenmesinde müzik programlarının önemli olduğunu bildirmektedirler.

Çalışmada müfredata eklenen müzik programının ve geleneksel eğitim alan çocukların kelime dağarcığı karşılaştırılmış ve sonuçlara göre, yalnızca müzikal aktivitelerle programa maruz kalan grupta alıcı kelime dağarcığında önemli artışlar olduğunu gözlenmektedir.

Lonigan
(2007)

“Okul Öncesi Çocuklarda Kelime Dağarcığı Geliştirme ve Sesbilgisel Farkındalık Becerileri”

Araştırmanın amacı çocukların kelime dağarcıkları üzerine yapılan araştırmaları incelemek olduğu 44 gözlenmektedir.

Fonolojik farkındalığın, erken ve sonraki dönemlerde sözlü dil becerileriyle ilişkili olduğu ve önemli bir belirleyicisi olan kelime dağarcığı gelişimi için bir temel oluşturabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, fonolojik farkındalığın geliştikçe kelime dağarcığındaki parçalara erişim de artabileceği savunulmaktadır.

Tompkins,
Guo ve
Justice
(2013)

“Okul öncesi yıllarda
çıkarım yapma, hikayeyi
anlama ve dil becerileri”

Araştırmanın amacının dört-beş yaş
arası çocukların çıkarım yapma ve
hikayeyi anlama becerileri
arasındaki ilişkiyi incelenmesi olarak
belirtilmektedir.

Araştırma sonuçları, çocukların
hikayeleri anlama becerileri ile
yaptıkları çıkarımlar arasında önemli
bir ilişki olduğunu göstermektedir. Üç
farklı çıkarım türü hikaye anlama

Paatsch,
Scull,
Nolan
(2019)

“Öğretmen konuşma
kalıpları ve çocukların
tepkileri: Küçük
çocukların sözlü dili
üzerindeki etkisi”

Araştırmanın amacının çocukların
dil kullanımını kolaylaştıran
öğretmen konuşma davranışlarını
incelemek ve öğretmenlerin hareket
ederken çocukların sözlü dil

Sonuç olarak öğretmenleri çocukların
sözlü dilini destekledikleri, konuşma
sırasında ise öğretmenlerin kapalı
soruları tercih ettikleri sonucu
ulaşıldığı gözlenmektedir.

Brodin
ve
Renblad
(2020)

Çalışmalarında okul
öncesi dönemde
çocukların konuşma ve
dil becerilerinin
geliştirilmesinde
yapılabilecekleri
etkinliklerin
inceledikleri
görülmektedir.

Çalışmada yüksek sesle okuma,
hikâye anlatımı, oyun etkinliklerinin
dil gelişimi için önemli olduğu
bildirilmektedir.

Powell
(2021)



Okul öncesi dönemde uygulanan şiir etkinliklerinin, çocukların kelime dağarcığını tekrar yoluyla pekiştirdiğini ve buna ek olarak şiirlerin drama etkinlikleri ile de desteklenmesinin çocukların yaşantı ile kalıcı öğrenmelerini desteklediğini bildirmiştir.

Ralli,
Kazali,
Kanellou
(2021)



Hikaye okuma programlarının dezavantajlı okul öncesi çocukların okuryazarlık ve dil gelişimi üzerindeki etkileri”



Araştırmanın amacı sözlü dil ve hikaye anlatımının çocukların akademik performansı ve sosyal yeterlilikleri için önemli olduğunu araştırmak olduğu belirtilmektedir.



Sonuçlar, çocukların yaşları ilerledikçe sözlü dil becerilerinde ve hikaye yeniden anlatma performanslarında iyileşme olduğu savunulmaktadır.

Weadman,
Serry ve
Snow
(2022)



“Avustralyalıların Kullandığı Sözlü Dil ve Yeni Okuryazarlık Stratejileri Ortak Kitap Okuma Sırasında Erken Çocukluk Öğretmenleri”



Bu çalışmanın amacının, metin dışı sözlü dilin ve ortaya çıkan okuryazarlık ifadelerinin çeşitliliği ve sıklığı hakkında derinlemesine bilgi edinmek (hikaye metninin ötesindeki ifadeler) okul erken çocukluk öğretmenleri tarafından okul öncesi çocuklarla paylaşılan kitap okuması sırasında kullandıkları ve aynı zamanda paralinguistik ve sözsüz özellikler olduğu vurgulanmaktadır.



Metin dışı diyalog, ortak kitap okuması sırasında öğretmenler tarafından düzenli olarak kullanılmasına rağmen, sözlü dil ve acil okuryazarlık oluşturduğu bilinen hedefe yönelik teknikler tutarlı bir şekilde gösterilmediği araştırmada belirtilmektedir. Sonuç olarak okul öncesi çocukların ortak kitap okumadan yararlanma fırsatlarının kaçırıldığını göstermektedir.

Filograsso
(2024)



“Gelişmekte Olan Okuyucular
için Oyunda Kelimeler: İtalyan
Okul Öncesi Eğitimi
Çerçevesinde Çocuk Şiiri
(Sıfırdan Altıya Kadar)”



Araştırmanın amacı Gianni Rodari ve Alfonso Gatto'nun 2000'li yıllarda aldığı yeni yönden İtalyan çocuk şiirinin evrimine odaklanmak olduğunu savunulmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışmalarına rehberlik etmeyi amaçlayan bu yeni politikalar, birçok dil aracılığıyla dinleme ve iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinin ve dünyanın kişisel ve aktif olarak keşfedilmesinin önemini altını çizildiği belirtilmektedir.



Bu perspektiften yola çıkarak çağdaş çocuk şiiri, sosyal veya kültürel ayırım gözetmeksizin tüm çocukların kendi topluluklarının sembolik ve kültürel materyallerini kişisel bir şekilde sahiplenmelerine olanak tanıyan bir dilsel eğitim yolunun inşasını teşvik ederek çocukluk kültürünü etkili bir şekilde geliştirdiğini savunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Okul ortamında yapılan deneysel çalışmalarda, okulun sürekli eğitim sisteminin bozulmaması ve daha objektif veriler elde edilmesi nedeniyle genellikle yarı deneysel desen tercih edilmektedir (Erden, 1998). Ön test-son test kontrol gruplu modelde toplam iki grup vardır. Bunlardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Her iki grupta da çalışma öncesi ve çalışma sonrası ölçümler yapılmıştır. (Zengin & Gündüz, 2019).

Bu problemin analizi için metafor tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. İçinde yaşadığımız dünyayı ve tecrübelerimizi anlamlandırmada sözlü iletişimin temeli olan dil yetersiz kalabilmekte ve bu nedenle figüratif dil olarak da adlandırılan metaforlar insanlar arasındaki iletişimde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada “Metafor Çıkarım Tekniği” tercih edilmiştir (Zembat vd., 2015). Metafor kavramı temel olarak bir kavramı, olguyu veya olayı başka bir kavram, olgu veya olayla karşılaştırarak açıklamak anlamına gelir. Bu bağlamda metaforlar, bireyin zihninin bir anlama biçiminden başka bir anlama biçimine geçmesini sağlar ve böylece birey belirli bir olguyu başka bir olgu olarak görür. Bu nedenle her metaforik ilişkide en az üç temel unsurun varlığından bahsedilmelidir ve bunlar: metaforun konusu, metaforun kaynağı ve konuyla ilgili olması muhtemel özelliklerdir. Metafor, bireylerin dünyalarını anlamalarını ve yapılandırmalarını sağlayan güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak günümüz eğitimcilerinin yoğun ilgisini çekmektedir (Saban, 2008).

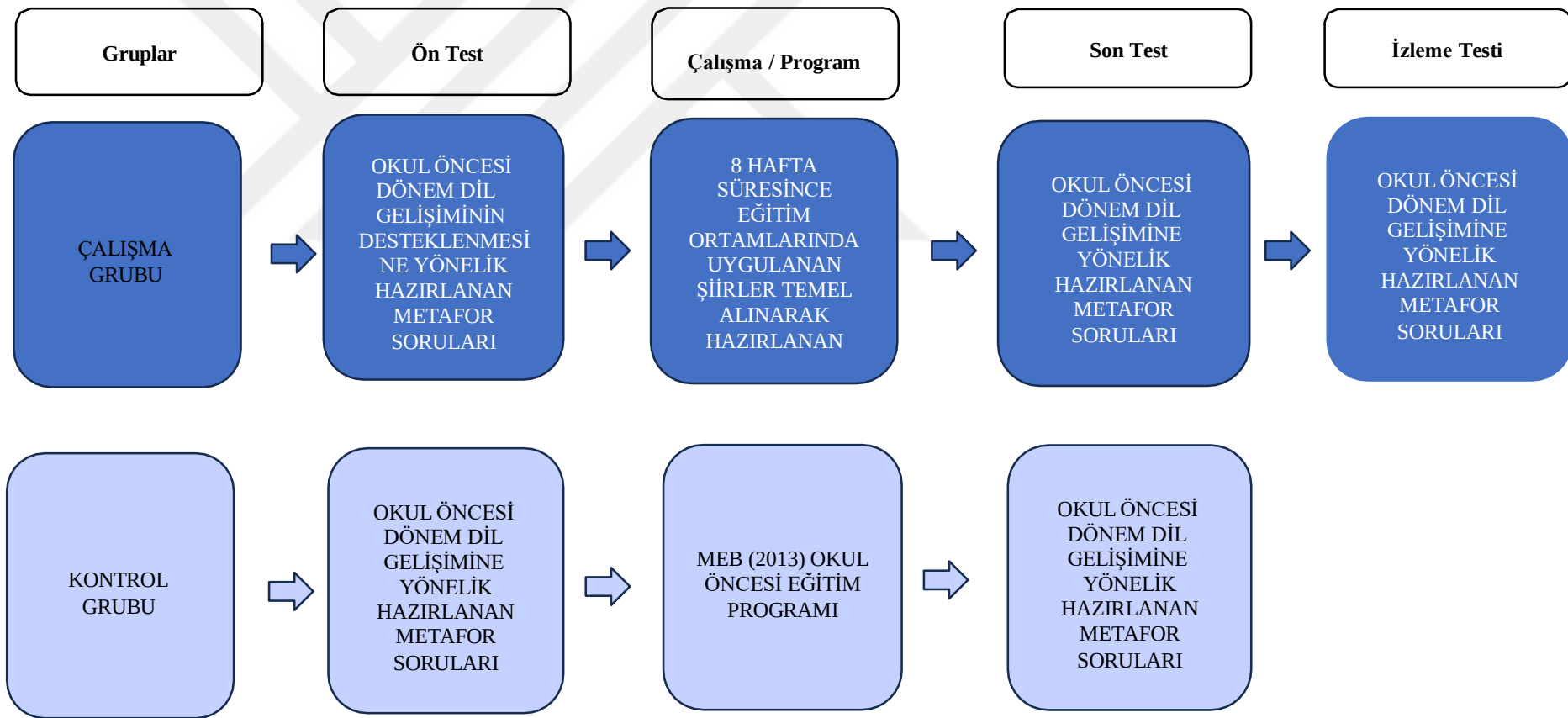
Metafor, anlamak istenilen nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırılmasını, değişik yönlerden görülmesini ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatılmasını sağlar (Taylor, 1984, s. 103).

Eğitimsel alanda kullanıldıklarında metaforlar anlamayı aktif olarak yapılandıran bir öğrenme yaklaşımı sağlarlar. Bu yaklaşımda çocuk daha önceden bilinen bilgi ile yeni bilgi arasındaki benzerlikleri anlamalıdır. Daha sonra ise yeni öğrenilen bilgi ve onun metaforik sunumu arasındaki farklılıkları tanımlayabilmelidir. Metaforun bir öğretim ve hafızada tutma aracı olarak pedagojik anlamdaki kullanıldığı literatürde geniş biçimde yer almaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metaforların bir öğretim aracı olarak kullanılmaları çok eskiye dayanır. Öğretmenler çoğu zaman fikirleri, kavramlar ve soyut şeyleri açıklamak için (bilinçsiz olarak) metaforları kullanırlar. Metaforik düşünce iki farklı şey arasında, benzerlikleri dikkate alarak bağlantılar kurabilme yeteneğidir. Metaforlar kullanışlı birer öğretim aracı olarak, çocukların tanımları ve bilimsel kavramları daha kolay anlamalarını sağlarlar (Arslan & Bayrakçı, 2006).

ŞAhte (Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri) ön test, son test ve uygulama süreci olarak toplamda on hafta sürmüştür. ŞAhte uygulaması tamamen bittikten bir ay sonrasında kalıcılık testi çalışma grubuna tekrar uygulanmıştır.

Öğrenme durumunun kalıcı olması da şiirler içerisinde seçilen hedef kelimelerin bütünleştirilmiş etkinliklerle desteklenerek çocukların söz varlıklarına kazandırıldığını gösterebilir.



Şekil 1. Araştırmanın yarı deneysel aşama

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara İli Akyurt ilçesinde bir Anaokuluna devam eden 48-60 ay grubu 28 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki çocukların 14'ü çalışma grubuna alınırken; 14'ü de kontrol grubuna alınmıştır.

Çalışma grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince ŞAHTE (Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri) uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise mevcut Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı ile eğitimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar herhangi bir destekleyici eğitim programına dahil edilmemiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Çalışma ve kontrol grubuna karar verilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim programının uygulanacağı okul öncesi eğitim kurumunun seçiminde kolay ulaşılabilir olması ve araştırmacının aynı zamanda çalışma grubunun sınıf öğretmeni olması göz önüne alınmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanarak, araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme almaktadır (Başar vd., 2017).

Araştırma grubuna dahil edilen çocukların demografik bilgileri tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırma Grubuna Dahil Edilen Çocukların Demografik Bilgileri

Sosyo-Demografik Özellikler		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	5	35.7	8	57.1	13	46.4
	Erkek	9	64.3	6	42.9	15	53.6
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0
Yaş	5yaş	14	100.0	13	92.9	27	96.4
	6yaş	0	0	1	7.1	1	3.6
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0
Kardeş Sayısı	1kardeş	1	7.1	1	7.1	2	10.8
	2kardeş	6	42.9	8	57.2	14	32.1
	3kardeş	5	35.8	4	28.6	9	50.0
	4kardeş	2	14.2	1	7.1	3	7.1
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0
Kaçıncı Çocuk Olduğu	1.çocuk	1	7.1	1	7.1	2	7.1
	2.çocuk	7	50.0	5	35.7	12	42.9
	3.çocuk	5	35.8	4	28.6	9	32.1
	4.çocuk	1	7.1	4	28.6	5	17.9
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süreleri	1.yıl	14	100.0	14	100.0	28	100.0
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0
	İlkokul	7	49.9	9	64.3	16	57.1
	Ortaokul	3	21.4	2	14.3	5	18.0
Anne Öğrenim Durumu	Lise	3	21.4	1	7.1	4	14.2
	Üniversite	1	7.1	2	14.3	3	10.7
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0
	İlkokul	8	57.1	8	57.1	16	57.1
Baba Öğrenim Durumu	Ortaokul	3	21.5	3	21.5	6	21.5
	Lise	2	14.3	1	7.1	3	10.7
	Üniversite	1	7.1	2	14.3	3	10.7
	Toplam	14	100.0	14	100.0	28	100.0

Araştırma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde çalışma grubunda 5 yaş oranı % 100 iken kontrol grubunda % 92.9 dur. Çalışma grubunda 1 kardeş sayısı % 7.1 iken , kontrol grubunda da % 7.1 dir. Aynı zamanda çalışma grubunda 6 yaş oranı % 0 iken kontrol grubunda % 7.1 dir. Çalışma grubunun tamamı 6 yaş olup kontrol grubunda sadece 1 çocuk 6 yaşıdır, kontrol grubundaki 6 yaş çocuğunun ön test ve son testlerde dışarıda bırakılması etik bulunmayacağından ötürü çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma grubunda Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süreleri oranına bakıldığında çalışma ve kontrol gruplarına bakıldığında 1. Yıl oranları % 100, 2. Yıl devam etme oranı her iki grup için de % 0 dir.

Araştırma grubunun demografik özelliklerinin en yüksek oranlarını incelediğimizde çalışma grubunda 5 yaş oranının %100 olduğunu, çalışma ve kontrol gruplarının okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme sürelerinin de % de 100 olduğu gözlemlenmiştir. Sosyo demografik tablonun “cinsiyet” başlığı incelendiğinde çalışma grubunda “erkek çocuk” yüzdesi (%64,3) iken kontrol grubunda ise “kız çocuk” yüzdeliğinin (%42,9) olduğu görülmüştür. “Kardeş sayısı” başlığı incelendiğinde yüzdelik dilim olarak en çok çalışma grubunda “iki kardeş” yüzdeliği (% 42,9) iken kontrol grubunda ise “iki kardeş” yüzdeliği %57,2 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocuğun “kaçıncı çocuk olduğu” başlığı incelendiğinde çalışma grubunda “ikinci çocuk” yüzdeliğinin (% 50) olduğu, kontrol grubunda ise “ikinci çocuk” yüzdeliğinin 35,7 olduğu görülmüştür. “Anne öğrenim durumu” başlığı incelendiğinde en yüksek yüzdelik çalışma grubunda “ilkokul” (%49.9) iken kontrol grubunda ise % 57,1 ile “ilkokul” olduğu görülmüştür. Baba öğrenim durumu başlığı incelendiğinde en yüksek yüzdeliğin çalışma ve kontrol grubunda % 57.1 ile “ilkokul” olduğu görülmüştür.

Araştırma grubunun demografik özellikleri çalışma ve kontrol grubu olarak incelendiğinde cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, okul öncesi kurumuna devam etme süreleri, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumları demografik özellikleri açısından benzer olduğu gözlemlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Anasınıfına devam eden çocukların dil becerileri (“cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme”, “sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme”, “sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme”) araştırmanın temel amacını ifade etmektedir. Veri

toplama aşamasında ilk olarak 1. hafta hem çalışma hem de kontrol grubuna ön-test uygulanmıştır (Ek-1). Ardından kontrol grubu için geleneksel öğretim programına devam edilirken; çalışma grubu için toplamda 8 hafta (gün aşırı olacak şekilde 3 etkinlik) olmak üzere toplamda 25 bütünleştirilmiş etkinlik içeren ŞAHTE uygulanmış ve çalışma grubuna uygulanan ŞAHTE içerisindeki hedef kelimelerin seçildiği şiirler ve hedef kelimeler Tablo 3.2’de paylaşılmıştır. Uygulamanın söz varlığına katkısının belirlenmesi için son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşaması Şubat 2024- Nisan 2024 arasında 10 hafta olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri (ŞAHTE)

Bu çalışmada şiirler temel alınarak hazırlanan Türkçe etkinlikleri (ŞAHTE) çocukların söz varlığına olan katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç dahilinde çalışma grubunda yer alan 14 çocuğa sekiz hafta boyunca hedef kelimelerle oluşturulan bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmıştır. ŞAHTE de hedef kelimeleri içeren bütünleştirilmiş etkinlikler yer almaktadır. ŞAHTE ön test ve son testi de içerecek şekilde 10 haftalık bir uygulama sürecini içeren bütünleştirilmiş etkinlikler olarak hazırlanmıştır.

3.3.1.1. ŞAHTE’nin Geliştirilme Süreci

Okul öncesi dönemde Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri (ŞAHTE) çocukların söz varlığına olan katkılarının incelenmesi amaçlı araştırmada kullanılan kaynaklar okul öncesi alanına hitap eden şiir kitapları ilgili yayınevlerindeki şiir kitapları, Millet Kütüphanesi (Çocuk kitaplığı), Çocuk Edebiyatı kitapları incelenerek 100 şiir seçilmiştir. Bu şiirler içerisindeki çocukların söz varlığına katkıda bulunacağı düşünülen ve okul öncesi öğretmenlerin ele almadığı kelimeler olarak seçilmiştir. Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi alanında görev yapan ve Çocuk Edebiyatı ile çalışmaları olan 4 akademisyenden oluşan kurulca, 100 şiir arasından 25 şiir ve bu şiirlerin arasından 170 kelime seçilmiştir. Bu 170 kelime arasından da yine uzman görüşü alınarak okul öncesi öğretmenlerinin daha önce değinmediği kelimeler olarak seçilmesine özen gösterilerek 50 hedef kelime belirlenerek bu hedef kelimelerle ilişkin 25 bütünleştirilmiş etkinlik hazırlanmıştır. Oyun, Türkçe, Drama, Müzik, Sanat vb. etkinliklerle aile katımlı etkinlikler de dahil ederek 25 bütünleştirilmiş etkinlik hazırlanmış olup, hazırlanan etkinlikler ilgili tez danışmanı tarafından gerekli geri dönütlerle revize edilmiştir.

Tablo 2

ŞAHTE İçerisindeki Bütünleştirilmiş Etkinliklere Dair Detaylar

	ETKİNLİK TÜRÜ	ETKİNLİKLERDE GEÇEN KELİMELE
1.HAFTA	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun ve Müzik	Peşinde, Zıplamak, Ayrılmak
	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe ve Müzikli Oyun	Ray, Vagon. Tünel
	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat	Kulp, Ayak izi
2.HAFTA	Bütünleştirilmiş Türkçe, Drama ve Müzik	Çayır
	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe ve Fen	İri, Sulamak
	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen	Besin, Dikmek
3.HAFTA	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Müzik	Leylak, Mışıl Mışıl
	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen	Cesur, Volkan, Kemirmek
	Bütünleştirilmiş Sanat, Müzik ve Gezi	Tiyatro, Dekor, Kostüm
4.HAFTA	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe	Mızıka, İyileşmek
	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe ve Fen	Yeşillenmek, Ayırmak
	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen	Taşmak
5.HAFTA	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun	Kayık, Kuzen, Kumru, Yasemin
	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık	Başak, Gölge
	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun	Karşılama, Uğurlamak
6.HAFTA	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Oyun	Gümbür gümbür
	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Oyun	Hazırlanmak, Sürücü, Saygı Duymak
	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe, Oyun	Dalga
7.HAFTA	Türkçe Etkinliği	İrmak, Gelincik
	Bütünleştirilmiş Türkçe, Fen, Müzik	Bitmek, Durulmak, Uzakmak
	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Müzik	Renk Tonu
8.HAFTA	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Sanat	Müze
	Bütünleştirilmiş Oyun ve Gezi	Sergilemek
	Türkçe Etkinliği	Övünmek, Ülke
	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe	Cumhuriyet

ŞAHTE nin geliştirilme sürecinde kelimelerin etkinlik sıralamalarında “kolaydan zora” ilkesi benimmiştir. Şiirler temel alınarak çocukların söz varlıklarına eklenebilecek 50 hedef kelime belirlenmiştir. Bu kelimelerle ilgili etkinlik örnekleri oluşturulmuştur.

Aşağıda yer alan tabloda ise ŞAHTE de yer alan bütünleştirilmiş etkinliklerin yer aldığı tablo bulunmaktadır.

Tablo 3

ŞAHTE (Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri)

Etkinlik Sayısı	Etkinlik Adı	Kelimelerin Seçildiği şiir	Hedef Kelimeler	Hikâye Anlatım Tekniği	Hikâye Anlatımında Kullanılan Materyaller	Dil Stratejileri	Aile Katılımı
1.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun ve Müzik	Minik Kuzum	Peşinde, Zıplamak, Ayrılmak	Hikâye Tamamlama	El Kuklası	Tamamlama Açık Uçlu Soru 5N İlişkilendirme	Haydi Zıplayalım Peşinden Gel Ayrılrken Güle Güle
2.	Bütünleştirilmiş Türkçe Sanat, Müzik ve Oyun	TREN	Ray Vagon Tünel	Düz Anlatım/ Etkileşimli Kitap Okuma	Kuklalar	Tamamlama Açık Uçlu Soru 5N İlişkilendirme Genişletme	Haydi Tren Olalım

3.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat Etkinliği	ATATÜRK ÜN KÖŞKÜ	Ayak İzi Kulp	Düz Anlatım/ Etkileşimli Kitap Okuma	Parmak Kukla	Hatırlama 5N ilişkilendirme	Aile katılımlı oluşturulan hedef kelimeleri kapsayan hikaye, şarkı, parmak oyunu
4.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Drama ve Müzik Etkinliği	İLKBAHAR	Çayır	Pazen Tahta ile Anlatım	Parmak kukla	Hatırlama Genişletme İlişkilendirme Tamamlama	Hikâye Tamamlama
5.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, ve Fen Etkinliği	YAĞMUR HANIM	İri Sulamak	Etkileşimli Hikâye Anlatımı	Baykuş El Kuklası	İlişkilendirme Tamamlama Hatırlama 5N	İri Oyunu Haydi Sulayalım
6.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat ve Fen Etkinliği	ÇİÇEK	Besin Dikmek	Hikâye Tamamlama	Kuklalar	Hatırlama Genişletme 5N Açık Uçlu Soru İlişkilendirme	Besinlerle Sağlıklı Sandviçler Hazırlıyoruz Fide dikelim
7.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Müzik Etkinliği	NİNİ	Leylak Mışıl Mışıl	Masa Tiyatrosu	Waldorf Masa Tiyatrosu Kuklalar	Hatırlama Genişletme 5N	Leylak Çiçeği yapalım “Mışıl mışıl uyuyan ayıcık” hikayem
8.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen Etkinliği	KEDİM	Cesur Volkan Kemirmek	Pazen Tahta	Parmak kuklaları	Başlat Tamamlama Açık Uçlu Soru 5N İlişkilendirme Değerlendirme Genişletme Tekrarlama	Birlikte Tamamlayalım
9.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Müzik ve Alan Gezisi Etkinliği	TİYATRO	Tiyatro Dekor Kostüm			Açık Uçlu Soru 5N İlişkilendirme Genişletme Hatırlama	Tiyatro hakkında aile sohbeti
10.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat Etkinliği	UZAKLARA GİDEN DEDEM	İyileşmek Mızıka	Hikâye Tamamlama	Çomak Kukla	5N İlişkilendirme Hatırlama Genişletme	Mızıkamızı çalalım Hikâye oluşturalım
11.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat ve Fen Etkinliği	ÇEVREMİZİ KORUYALIM	Ayrımak Yeşillenmek	Projeksiyon ile Anlatma		İlişkilendirme Genişletme Açık Uçlu Soru	Atıkları Ayrılalım Yeşillenmiş bir bitkiyi inceleyelim.
12.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen Etkinliği	İLKBAHAR	Taşmak	Projeksiyon ile Anlatma		Hatırlama Genişletme Açık Uçlu Soru İlişkilendirme	Taşmak Deneyi
13.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Oyun Etkinliği	İZMİR TATİLİ	Kayık Kumru Yasemin Kuzen	Hikâye Tamamlama	Kelime Kartları	Tamamlama Genişletme Açık Uçlu Soru	Fış fış kayıkçı Yasemin çiçeği Kumru boyama Benim kuzenim kim?
14.	Bütünleştirilmiş Türkçe , Müzik ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	YAZ	Başak Gölge	Etkileşimli Hikâye Anlatımı	Çomak Kukla	5N Genişlet Tamamlama Hatırlama Genişletme	Gölge Oyunu Başak boyayalım
15.	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Oyun Etkinliği	EN GÜZEL EV	Karşılama Uğurlamak	Hikâye Tamamlama	Parmak Kuklalar	Hatırlama İlişkilendirme Genişletme Tamamlama	Karşıla ve Uğurlama oyunu
16.	Bütünleştirilmiş Türkçe , Müzik ve Oyun Etkinliği	Günler	Gümbür gümbür	Masa Tiyatrosu	Waldorf Masa Tiyatrosu Kuklalar	Tamamlama 5N Genişletme Hatırlama	Gümbür Gümbür hikâye oluşturma etkinliği
17.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun ve Müzik Etkinliği	TRAFİK IŞIKLARI	Hazırlanmak Sürücü Saygı Duymak	Etkileşimli Hikâye Anlatımı	Çomak Kukla	Tamamlama Hatırlama Açık Uçlu Soru Genişletme İlişkilendirme	Trafik hakkında çeşitli aile katılımlı etkinlikler

						Tamamlama	
18.	Bütünleştirilmiş Türkçe , Sanat, ve Oyun Etkinliği	BAYRAK	Dalga	Televizyon şeridi ile anlatım	Televizyon şeridi	Tamamlama İlişkilendirme	Dalgalandan Bayrak Videosu Çekelim
19.	Türkçe Etkinliği	OLSAM	İrmak Gelincik	Hikâye Tamamlama	Kelime Kartları	Tamamlama İlişkilendirme	Aile katılımlı oluşturulan hedef kelimeleri kapsayan hikaye, şarkı, parmak oyunu
20.	Bütünleştirilmiş Türkçe, Fen ve Müzik Etkinliği	TEMİZLİK	Bitmek Durulamak Uzamak	Hikâye Kartları ile Anlatma	Hikâye kartları	Açık Uçlu soru İlişkilendirme Tamamlama Genişletme Hatırlama	Köprütelim etkinliği Bitmek ve uzamak kelimeleri ile ilgili hikâye oluşturma
21	Bütünleştirilmiş Türkçe , Oyun ve Müzik Etkinliği	PARKTAKİ AKASYA	Renk tonu	Hikâye Oluşturma	Kelime Kartları	Tamamlama Genişletme	Aile katılımlı oluşturulan hedef kelimeleri kapsayan hikaye, şarkı, parmak oyunu
22	Bütünleştirilmiş Türkçe , Oyun ve Sanat Etkinliği	MÜZE	Müze			Tamamlama Genişletme Hatırlama Açık Uçlu Soru	Müze il ilgili videoların izlenmesi
23	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Alan Gezisi Etkinliği	MÜZELER	Sergilenmek			Tamamlama Hatırlama Açık Uçlu Soru Genişletme İlişkilendirme Tamamlama	Aile katılımlı oluşturulan hedef kelimeleri kapsayan hikaye, şarkı, parmak oyunu
24	Bütünleştirilmiş Türkçe Etkinliği	23 NİSAN	Övünmek	Animasyon		Genişletme Hatırlama Açık Uçlu Soru	Aile katılımlı oluşturulan hedef kelimeleri kapsayan hikaye, şarkı, parmak oyunu
25	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat Etkinliği	ATATÜRK	Cumhuriyet Ülke	Animasyon		Genişletme Hatırlama Açık Uçlu Soru	Aile katılımlı oluşturulan hedef kelimeleri kapsayan hikaye, şarkı, parmak oyunu

Sekiz hafta süresince eğitim ortamlarında uygulanan ŞAHTE tablosu incelendiğinde 25 etkinliğin tamamında Türkçe etkinliğinin yer aldığı gözlemlenmektedir.

Hikâye anlatım teknikleri olarak hikâye tamamlama, etkileşimli hikâye anlatımı, pazen tahta ile anlatım, masa tiyatrosu, projeksiyon ve televizyon şeridi ile anlatım yer almaktadır.

Türkçe etkinliklerinde kullanılan materyaller olarak el kuklası, parmak kuklaları, hikâye karakterlerine özel hazırlanmış kuklalar, Waldorf masa tiyatrosunda kullanılan materyaller, kelime kartları ve hikâye kartları yer almaktadır.

Kısa hikayeler araştırmacı tarafından yazılmıştır. Hikayelerin yazımında hedef kelimeleri içermesine özen gösterildiğinden kitap ya da hazır hikâye kullanılamamıştır. Uygulama öncesinde hedef kelimelere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan ve Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikayeler yer almaktadır. 25 etkinliğin her birinde yer alan ve

araştırmacı tarafından hedef kelimeleri içererek yazılan bu kısa hikayelerin amacı hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmak için yardımcı olmasıdır. Kısa hikayeler hazırlanırken hedef kelimelerin hikâye içerisinde sıklıkla geçmesine ve dil stratejilerinin (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) kullanımına yönelik cümleler seçilmesine önem verilmiştir. Dil stratejilerinin de (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) hikâye içerisinde yer alması etkileşimli hikâye anlatım esnasında çocuğa hikâyeye dahil olma, konuşmayı başlatma ve sürdürme becerisini böylelikle de hedef kelimelerin söz varlığına kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Kısa hikâyeler (vignet) formatındadır ve bu çalışmada bizzat araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Tablo 4
Çalışma Grubuna Uygulanan ŞAHTE İçerisinde Yer Alan Hedef Kelimeler ve Seçildiği Şiirler

Hafta	Şiir adı	Kelimeler
1. Hafta	Minik Kuzum	(Peşinde, Zıplamak, Ayrılmak)
1. Hafta	Tren	(Ray, Vagon, Tünel)
1. Hafta	Atatürk'ün Köşkü	(Kulp, Ayak izi)
2. Hafta	İlkbahar	(Çayır)
2. Hafta	Yağmur Hanım	(İri, Sulamak)
2. Hafta	Çiçek	(Besin, Dikmek)
3. Hafta	Ninni	(Leylak, Mışıl Mışıl)
3. Hafta	Kedim	(Cesur, Volkan, Kemirmek)
3. Hafta	Tiyatro	(Tiyatro, Sahne, Dekor, Kostüm)
4. Hafta	Uzaklara Giden Dedem	(Mızıka, İyileşmek)
4. Hafta	Çevremizi Koruyalım	(Ayırmak/ayrıştırmak, Yeşillenmek)
4. Hafta	İlkbahar	(Taşmak)
5. Hafta	İzmir Tatili	(Kayık, Kumru, Yasemin, Kuzen)
5. Hafta	Yaz	(Başak, Gölge)
5. Hafta	En Güzel Ev	(Uğurlamak, Karşılama)
6. Hafta	Günler	(Gümbür gümbür)
6. Hafta	Trafik Işıkları	(Hazırlanmak, Sürücü, Saygı Duymak)
6. Hafta	Bayrak	(Dalga)
7. Hafta	Olsam	(İrmak, Gelincik)
7. Hafta	Temizlik	(Bitmek, Durulamak, Uzak)
7. Hafta	Parktaki Akasya	(Renk Tonu)
8. Hafta	Müze	(Müze)
8. Hafta	Müzeler (Gezi Etkinliği)	(Sergilenmek)
8. Hafta	23 Nisan	(Övünmek, Ülke)
8. Hafta	Atatürk	(Cumhuriyet)

Kazanımlar ve göstergeler, etkinlikler 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı paralelinde seçilmiştir. Aşağıda ŞAHTE içerisinde yer alan etkinliklerde kullanılan kazanım ve göstergelerin etkinliklere dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5

Gelişim Alanlarına Göre Hazırlanan Belirtke Tablolarında Etkinliklerin Alfabetik İsimlendirilmesi

Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun ve Müzik	A	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık	K
Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe , Müzik ve Oyun	B	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun	L
Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat	C	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Oyun	M
Bütünleştirilmiş Türkçe, Drama ve Müzik	Ç	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Oyun	N
Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat ve Fen	D	Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe, Oyun	O
Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen	E	Türkçe Etkinliği	Ö
Bütünleştirilmiş Türkçe ve Müzik	F	Bütünleştirilmiş Türkçe, Fen, Müzik	P
Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen	G	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Müzik	R
Bütünleştirilmiş Türkçe Sanat, Müzik ve Alan Gezisi	Ğ	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Sanat	S
Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe	H	Bütünleştirilmiş Oyun ve Alan Gezisi	Ş
Bütünleştirilmiş Sanat, Türkçe ve Fen	I	Türkçe Etkinliği	T
Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen	İ	Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat	U
Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun	J		

Tablo 6

Etkinliklerin Bilişsel Alana Yönelik Program Matrisi

KAZANIM/GÖSTERGELER	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U
Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.																									
Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.																									
Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.																									
Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.																									
Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.																									
Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.																									
İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.																									
Gerçek durumu inceler.																									
Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.																									
Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.																									
Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.																									
Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.																									
Kazanım 4. Nesneleri sayar.																									
İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar.																									
Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir.																									
Sayıdığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.																									
Sıra bildiren sayıyı söyler.																									
10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce gelen sayıyı söyler.																									
10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan sonra gelen sayıyı söyler.																									
Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.																									
Nesne/varlığın adını söyler.																									
Nesne/varlığın rengini söyler.																									
Nesne/varlığın şeklini söyler.																									
Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.																									
Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.																									

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Bilişsel alana yönelik program matrisi tablosu incelendiğinde eğitim programında en çok Kazanım 1 in yer aldığı gözlemlenmektedir. Aynı tabloda Kazanım 14 ün ise eğitim programında yer almadığı gözlemlenmiştir. Bilişsel alan, kazanım 1 de; nesne, durum, olaya dikkatini verir. Kazanım 1 programda yer alan 25 etkinliğin hepsinde yer almaktadır. Bu hedefe özellikle programda hedef olarak yer verilmiştir. Çocukların söz varlıklarına katkıda bulunması amaçlanan hedef kelimelerin görsellerinin ve etkinlik materyallerinin çocuklar tarafından dikkat çekici olması gerekir. Bu yüzden programda yer alan tüm nesne, durum ve olay ve etkinliklerin çocukların dikkatini vermesi üzere hazırlanmıştır.

Kazanım 1'de yer alan göstergelerde ise dikkat edilmesi gereken nesne, durum, olaya odaklanır, olaya yönelik sorular sorar, olayı ayrıntılarıyla açıklar kazanımları da 25 etkinliğin hepsinde yer almaktadır. Etkinliklere odaklanma, etkinliklere yönelik sorular sormaları için yönlendirilme ve dil stratejileri (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) kullanılarak sorulan soruları da ayrıntılarıyla açıklamaları kazanımın etkinliklerde neden yer aldığını açıklamaktadır.

Kazanım 2'nin etkinlikler içerisinde yer alma durumunu incelediğimizde ise; nesne, durum, olayla ilgili tahminde bulunması, ipuçlarını söylemesi, tahmini söylemesi, gerçek durumu incelemesi, tahmini ile gerçek durumu karşılaştırması, kazanım ve göstergeleri etkinlikler içerisinde yer alan dil stratejileriyle (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) değerlendirme kısmında yer alan sorular çocukların cevaplamaları için etkinliklerde yer almıştır.

Kazanım 3'te yer alan; algıladıklarını hatırlar, nesne, durum, olayı bir süre sonra yeniden söyler, hatırladıklarını yeniden kullanması, kazanım ve göstergeleri de hedef kelimelerin bütünleştirilmiş etkinliklerle çocukların söz varlığına kazandırılması amacı sonrasında dil stratejileriyle (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) etkinliklerde algıladıkları hedef kelime anlamları yeniden ifade etme ve metafor yöntemi vasıtasıyla da yeniden kullanılması seçili kazanım ve göstergeleri desteklemektedir. Kazanım 4'te yer alan; “nesne ya da varlıkları, gözlemler” ifadesi, sözcük perdesinin ve sözcük köşesinin incelenmesi, kelime kartları gösterilerek sorulan sorularda nesnenin adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu ve benzeri özelliklerini ifade etmesi de seçili kazanım ve göstergeleri desteklemektedir.

Kazanım 17'de neden-sonuç ilişkisi kurar, kazanımı ve göstergeleri de etkinliklerin birçoğunda yer almaktadır. Özellikle hikâye tamamlama etkinliklerinde yer alan neden-sonuca ilişkin sorular bu kazanım ve göstergeleri desteklemektedir.

Tablo 7

Etkinliklerin Dil Alanına Yönelik Program Matrisi

KAZANIM/GÖSTERGELER	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U
Kazanım 1. Sesleri ayırt eder.																									
Sesin geldiği yönü söyler.																									
Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.																									
Sesin özelliğini söyler.																									
Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.																									
Verilen sese benzer sesler çıkarır.																									
Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.																									
Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.																									
Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.																									
Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar.																									
Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.																									
Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.																									
Düz cümle kurar.																									
Olumsuz cümle kurar.																									
Soru cümlesi kurar.																									
Bileşik cümle kurar																									
Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.																									
Kazanım 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.																									
Cümle kurarken isim kullanır.																									

Cümle kurarken fiil kullanır.																				
Cümle kurarken sıfat kullanır.																				
Cümle kurarken bağlaç kullanır.																				
Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır.																				
Cümle kurarken zarf kullanır.																				
Cümle kurarken zamir kullanır.																				
Cümle kurarken edat kullanır.																				
Cümle kurarken isim durumlarını kullanır.																				
Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır.																				
Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.																				
Konuşma sırasında göz teması kurar.																				
Jest ve mimikleri anlar.																				
Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.																				
Konuşmayı başlatır.																				
Konuşmayı sürdürür.																				
Konuşmayı sonlandırır.																				
Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır.																				
Sohbete katılır.																				
Konuşmak için sırasını bekler.																				
Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.																				
Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.																				
Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.																				
Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.																				
Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.																				
Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.																				
Eş anlamlı sözcükleri kullanır.																				

[illegible]

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.								
Görsel materyalleri inceler.								
Görsel materyalleri açıklar.								
Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.								
Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.								
Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.								

Tablo 8

Etkinliklerin Motor Alanına Yönelik Program Matrisi

KAZANIM/GÖSTERGELER	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U
Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.																									
Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.																									
Yönergeler doğrultusunda yürür.																									
Yönergeler doğrultusunda koşar.																									
Belli bir yükseklikten atlar.																									
Belli bir yüksekliğe zıplar.																									
Belli bir yüksekliğe tırmanır.																									
Tırmanılan yükseklikten iner.																									
Engelin üzerinden atlar.																									
Koşarak bir engel üzerinden atlar.																									
Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.																									
Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.																									
Belirlenen mesafede yuvarlanır.																									
Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar.																									
Kayma adımı yaparak belirli mesafede ilerler.																									
Galop yaparak belirli mesafede ilerler.																									
Sekerek belirli mesafede ilerler.																									
Öne yuvarlanır.																									
Kazanım 2. Denge hareketleri yapar.																									
Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.																									
Atlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.																									

Tablo 9

Etkinliklerin Sosyal- Duygusal Alana Yönelik Program Matrisi

KAZANIM/GÖSTERGELER	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U
Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.																									
Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.																									
Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.																									
Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.																									
Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.																									
Başkalarının duygularını söyler.																									
Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.																									
Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.																									
Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.																									
Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.																									
Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.																									
Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.																									
Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.																									

[illegible]

[illegible]

Tablo 10

Etkinliklerin Öz Bakım Alanına Yönelik Program Matrisi

KAZANIM/GÖSTERGELER	A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U
Kazanım 1. Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.																									
Saçını tarar.																									
Dişini fırçalar.																									
Elini/yüzünü yıkar.																									
Tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar.																									
Kazanım 2. Giyinme ile ilgili işleri yapar.																									
Giysilerini çıkarır.																									
Giysilerini giyer.																									
Düğme açar.																									
Düğme kapar.																									
Ayakkabı bağcıklarını çözer.																									
Ayakkabı bağcıklarını bağlar.																									
Kazanım 5. Dinlenmenin önemini açıklar.																									
Kendisi için dinlendirici olan etkinliklerin neler olduğunu söyler.																									
Dinlendirici etkinliklere katılır.																									
Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.																									
Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.																									
Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.																									

[illegible]

3.3.1.2. Eğitim Ortamı ve Materyaller

a)-Sözcük Perdesi:

Araştırmacı tarafından tasarlanan sözcük perdesi ve sözcük köşesinin amacı sekiz haftalık süre boyunca ŞAHTE de yer alan hedef kelimeleri görselleştirip çocukların görsel belleğine hitap ederek kelimelerin çocukların söz varlıklarına katkılarını kolaylaştırmaktır. Eğitim ortamı içerisinde çocukların kolaylıkla görebileceği ve kolaylıkla gözlemleyebileceği şekilde hazırlanmıştır. Gün aşırı uygulanan etkinliklerde geçen hedef kelimeler çocukların ilgisini çekecek şekilde renkli ve A4 büyüklüğünde hazırlanarak laminasyon cihazından geçirilerek sözcük perdesinde sergilenmiştir.

Ailelere bir gün öncesinden internet temelli iletişim aracılığıyla hedef kelimeler iletilmiştir. Aileler çocuklarıyla beraber internet kaynaklı kelime görseli araştırması yapıp ertesi gün araştırmacıya teslim etmişlerdir. Çocukların aileleriyle birlikte araştırdığı ve bulduğu kelime görselinin altına aile tarafından kelimenin adı yazılmıştır ve ilave olarak aile katılımlı kelime kartı yazılmıştır.

Sözcük köşesinde ise o gün program ve eğitim akışında kullanılan kelime kartları ve materyalleri çocukların gün içinde ve ertesi gün de inceleyebilmeleri için hazırlanmıştır.



Şekil 2. Sözcük perdesi



Şekil 3. Sözcük köşesi

b)- ŞAhte İçerisinde Yer Alan Bütünleştirilmiş Etkinliklerde Kullanılan Materyaller

Görsel ve İşitsel Materyaller

- Kuklalar (çomak, parmak, el)
- Masa tiyatrosu oyuncak, kukla ve malzemeleri
- Kelime kartları
- Hikâye karakterlerine özel tasarlanmış kuklalar
- Projeksiyon cihazı
- Hoparlör
- Hikâye küpleri

Yukarıda yer alan materyaller ŞAhte içerisindeki bütünleştirilmiş etkinlikleri uygulama süresince sürekli kullanılan materyallerdir. Türkçe etkinliklerinde hikâye anlatım esnasında kullanılan kuklalar, masa tiyatrosu oyuncak, kukla ve malzemeleri, kelime kartları, hikâye karakterlerine özel tasarlanmış kuklalar çocukların hem görsel belleğine hitap etmiş hem de söz varlıklarına eklenmesi hedeflenen kelimelerin kısa ve uzun belleklerinde kalıcı olabilmesi için yardımcı olmuşlardır.

Hikâye küpleri de hikâye tamamlama ve yeniden hikâye oluşturma etkinliklerinde yardımcı olmuşlardır. Çocukların yaratıcılık becerilerini destekleyen hikâye küpleri özgün ürünlerin ve etkinliklerin ortaya çıkmasını sağlamışlardır.

Projeksiyon cihazı ve hoparlör de çocukların hem görsel hem de işitsel becerilerini destekleyerek hedef kelimelerin söz varlıklarına eklenmesinde yardımcı rol oynamışlardır.

Aynı zamanda araştırmacı tarafından eğitim programında yer alan hikâyede geçen hikâye karakterlerine yönelik hazırlanan kuklalar da çocukların çok ilgisini çekmiş, böylelikle hikâye anlatımı dikkatle dinledikleri gözlenmiştir. Waldorf masa tiyatrosu eğitim programında iki defa farklı etkinliklerde yer almış, waldorf masa tiyatrosunun özelliklerine dikkat edilerek tasarlanmış materyaller de çocukların ilgisini çekmiştir. Waldorf Masa tiyatrosunun da hikâye anlatım tekniği olarak programda yer alması çocukların çok ilgisini çektiği görülmüştür. Amaç çocukların hayal dünyasını harekete geçirmektir. Bir diğer amaç da anlatılan hikâyenin çocukların hayal ederek zihinlerini canlandırmasıdır. Farklı hikâye anlatımı tekniği ve bu tekniğe ilişkin önceden tasarlanan materyaller çocukların ilgisini çekmiş ve hikayeleri dinleme ve dikkat sürelerini artırmıştır.





Şekil 4.(devam) Sınıf çalışmaları

c)-Okuma ve Yazı Farkındalığı:

Çocukların sözcüklerine kazandırılması amaçlanan hedef kelimelerin seçildiği şiirleri araştırmacı her programın uygulanacağı günde eğitim ortamını hazırlarken seçili şiirleri fon kartonlarına yazmış içinde geçen kelimeleri de kırmızı ya da mavi renk kalemle belirtmiştir. Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, (2008) ve Jalongo (2013) ya göre okuma yazma becerisi ön hazırlık gerektirir, bu hazırlıkta bilgi, yetenek, tutumları kapsar ve okuma yazma becerilerinden biri de yazma farkındalığıdır. Ferah' a (2001) göre 1920'den itibaren gestalt psikologlarının çalışmalarıyla beraber görsel algı kavramı ön plana çıkmıştır. Her eğitim öğretim gününde çocukların okuma yazı farkındalığı becerilerini desteklemek için farklı renklerdeki kartonlara seçili şiirler yazılarak hedef kelimelerin de şiirden farklı renkte bir kalemle yazılmasına dikkat edilmiştir. Kartona yazılan bu şiirler sözcük perdesinin tam orasına asılmıştır ve çocukların kolaylıkla görebileceği büyüklükte ve ilgi çekici olması için renklere dikkat edilmiştir. Sözcük perdesine asılan bu şiirleri araştırmacı Türkçe etkinliğinde başladığında çocuklarla şiiri paylaşırken bu kartona bakarak okuma yapmıştır. Tüm eğitim akışı boyunca sözcük perdesinde kalan bu şiirlerin yazı kısımları çocuklar tarafından da kelime kartları incelenirken dikkat çektiği gözlenmiştir.

3.3.1.3. ŞAHTE nin Uygulama Süreci

ŞAHTE içerisinde yer alan etkinlikler sekiz hafta süresince haftada üç gün uygulanmak üzere sekiz hafta boyunca toplam 25 etkinlik olarak hazırlanıp uygulanmıştır. Etkinlikler uygulanırken bir gün ara verilmesine dikkat edilmiştir. Boş olan diğer günde ise bir gün önce

çocukların söz varlıklarına katkıda bulunulması istenen hedef kelimeler dil stratejileri de (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) kullanılarak tekrar edilmiştir. Böylelikle çocukların belleklerinde kalıcı hale getirilmesine yardımcı olduğu düşünülebilir. ŞAhte nin uygulanmadığı günde çocuklarla konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri kullanılarak bir gün öncesinden ailelerle internet temelli iletişim aracılığıyla “aile katılımı içeren etkinlikler” olarak iletilen etkinliklerin geri dönütleri incelenip çocuklarla sohbet edilmiştir.

Hikâye sonrasında yer alan dil stratejileriyle (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) hikayelerin değerlendirilmesi kısmında ise tamamlama, açık uçlu sorular, 5n soruları, ilişkilendirme, hatırlama, genişletme, tekrarlama ve değerlendirme basamakları kullanılmıştır.

Aile katılımı içeren etkinliklerde ise hedef kelimelere yönelik aile ve çocuğun birlikte yapabilecekleri etkinlik örnekleri internet temelli iletişim aracılığıyla ailelerle paylaşılmış, geri dönütler ise internet temelli iletişim aracılığıyla uygulamacıya ulaşmıştır.

Türkçe etkinliklerinde yer alan hikâye etkinliklerinin içerisinde açıklamalı ve çocukların anlayabileceği şekilde kelimeler belirli aralıklarla tekrarlanmıştır. Bütünleştirilmiş etkinlikler içerisindeki kelimeler açıklamalı şekilde çocuklara sıklıkla tekrarlanmıştır. Araştırmacının aynı zamanda sınıf öğretmeni olmasından da yararlanılarak etkileşimli hikâye anlatımı tekniği kullanılarak çocukların dikkat, algı ve belleklerinde kelimelerin daha kalıcı olması sağlanmıştır. Türkçe etkinlikleri sonrasında ve eğitim akışı sonunda/gün sonunda dil becerilerini destekleme stratejileri kullanılmıştır. Seçilen kelimeleri çocukların söz varlıklarında daha kalıcı hale getirebilmek için; konuşmayı başlatmak için; Tamamlama, Hatırlama, Açık uçlu sorular, 5N soruları, İlişkilendirme yöntemleri; konuşmayı sürdürmek için ise; Başlat, Değerlendir, Genişlet, Tekrar Et yöntemleri kullanılmıştır.

ŞAhte uygulama sürecinde;

- Hedef kelimelerle her haftada gün aşırı şekilde etkinlikler uygulanmıştır. Haftada üç gün olmak üzere toplam 25 bütünleştirilmiş etkinlik uygulanmıştır. Diğer günlerde ise çocukların söz varlıklarına kazandırılan kelimelerin video temelli hazırlanan çocuklara hatırlatma amacıyla hazırlanan videolar, şarkılar çocuklarla paylaşılmıştır. Amaç çocukların söz varlıklarına kazandırılması için kelimeleri pekiştirmektir.
- Sınıf içersine panoya “sözcük perdesi” hazırlanmış olup bu perdede o gün çocuklarla etkinlikte geçen şiir yazılmıştır ve o şiirin içinde geçen kelime kartları çocukların görsel olarak ilgilenmeleri için bu perdeye asılmıştır. Aynı zamanda bu perdenin sağ tarafına bir masa konularak öğrenilen kelime kartlarının çocukların istedikleri zaman

inceleyebilmeleri için konuşmuş olup, her öğrenilen kelime kartı masada yer almıştır (Şekil 3.1).

- Aynı zamanda sınıf öğretmeni tarafından internet temelli yöntemle bir gün öncesinde şiirlerde geçen kelimeler çocukların aileleriyle paylaşılmıştır. Çocuklar aileleriyle kelime görseli taraması yapıp, renkli çıktısını alıp altına isim soy isim yazıp, aile katılımlı kelime kartı diye eklemişlerdir.
- Etkinlik sonrasında sınıf öğretmenin ve çocukların aile katılımlı olarak hazırladığı kelime kartları laminasyondan geçirilip 280 adet kelime kartından kelime arşivi oluşturulmuştur.
- Aynı zamanda etkinlikler içerisinde aile katılımlı etkinliklere her etkinlikte yer verilmiştir. Gerek çocuğun ailesi sınıfa davet edilerek gerekse de internet temelli iletişim aracıyla ailelere ilgili kelimeleri içeren aile katılımı içeren etkinlikler paylaşılmıştır.
- Ön test ve son test için hem çalışma hem de kontrol grubu çocukların ailelerine “Veli Onam Formu” gönderilmiş olup ailelerin isteği ile bu uygulama yapılmıştır (Ek- 2).

ŞAHTe de yer alan bütünleştirilmiş etkinlik örneklerinden biri aşağıdaki gibidir;

8. Etkinlik: Bütünleştirilmiş Türkçe Fen Etkinliği

Kazanım ve Göstergeler: BG K1, BG K2, SDG K3, DG K3, DG K4, DG K5, DG K6, DG K7, DG K8, DG K9, DG K10

Materyaller:

Kelime kartları, el kuklaları (kedi el kuklası, kemirmek kelimesini anlatmak için dişleri belirgin olan fare kuklası), ses sistemi, kağıt ve kalem , projeksiyon(video izlemek için)

Hedef Sözcükler:

“cesur” , “volkan”, “kemirmek”

Kavramlar:

Duygu: Şaşkın, korkmuş ; Zıt: Canlı- cansız ; Zaman: Önce- Şimdi- Sonra

Okulun çok amaçlı salonunda bulunan projeksiyon cihazı vasıtasıyla her gün okunan hikayeler ve şiirler sesli kaydedilir ve haftada iki defa çocuklarla beraber izlenir. Öğrenme merkezine sözcük arşivi hazırlanır. Kitap merkezinde bulunan kelime kartları vasıtasıyla çocukların o kelimeler hakkında konuşmaya teşvik edilir.

1. Hikâye Öncesi Etkinlikler:

- Öğretmen çocuklara “volkan”, “cansız/ diri çiçek resimleri” ve “elma kemiren fare” resimleri ile sınıfa girer. Sınıfın duvarına projeksiyon yardımıyla bir volkan resmi yansıtır. Fare kuklasını eline alır ve aldığı fare kuklasının dişlerinin arasına “kemirmek” kelimesini anlatabilmek için oyuncak havuç alır. Sınıfa getirdiği iki saksıyı çocuklara gösterir. Bu saksılardan birindeki çiçek solmuş diğeri ise diri/canlıdır. Öğretmen tüm bu ön materyal ve hazırlıklarla çocuklara şöyle bir yönerge verir; Bugün sizlerle “Kedim” şiirini öğreneceğiz. Ardından da “Cesur Kedi ve Arkadaşları” isimli hikayeyi dinleyeceğiz ve ardından hikayenin belirli bölümünden sonra sizler tamamlayacaksınız diye ön bilgilendirme yapar.

Ardından TRT Çocuk /Nane Limon / Yanardağlar çizgi filmi çocuklarla birlikte izlenir. Bu çizgi filmde yanardağı, lavları, yanardağın nasıl diri hale geldiği anlatılmaktadır.

<https://www.youtube.com/watch?v=kzuaeK11K9I>

Öğretmen şiiri çocuklara okur ve ardında satır satır okur ve ardından çocuklardan tekrar etmelerini ister. Şiirde ilgili kelimelere geldiği zaman ilgili resim kartlarını gösterir.

KEDİM:

Kedim henüz bir yaşında;

Uyur hep soba başında,

Hem *cesurdur*, hem de kurnaz,

Bir tıkırtı duyar duymaz.

Uyanır, aslan kesilir

Gözleri *volkan* kesilir.

O geldiği günden beri

Bizim evin fareleri

Damdan, tavandan indiler

Birer deliğe sindiler.

Koşup yakalıyor hemen

Yuvasından, deliğinden

Çıkanları diri diri

Artık bunlardan hiç biri

Dolaplarıma girmiyor,

Kitapları kemirmiyor.

Şiirin içerisinde geçen çocukların söz varlıklarına katkıda bulunacakları düşünülen kelimeleri de içeren sınıf öğretmeni tarafından yazılan bu hikâyeyi, kuklalar yardımıyla çocuklara anlatılır. Hikâyenin adı “Cesur Kedi ve Arkadaşları” dır. Hikâye anlatımı aile katılımlı gerçekleştirilmiştir.

Cesur Kedi ve Arkadaşları:

Ormanda çeşit çeşit hayvanlar yaşırdı. Bu hayvanlardan birisi de kedi idi. Kedi ormana geldiği ilk günden itibaren çok korkusuzdu. Korkusuz olan kişi ya da canlılara **cesur** denilmektedir. Bu yüzden bu kediye cesur kedi ismiyle çağırılmaktadır. Bu ormanda aynı zamanda bütün gününü bir şeyler kemirerek geçiren fareler bulunmaktaydı. Bu fareler cesur kedinin yaşadığı yere girerek kedinin tüm sert yiyeceklerini dişleriyle azar azar kopararak yani kemirerek yediği esnada cesur kedi içeriye girdi.

Cesur kedi:

-Sen ne yapıyorsun burada böyle? diyerek bağırdı. Tam bu esnada ormanda diri halde bulunan volkan harekete geçti. Yüksek bir ses duyuldu hayvanlar koşuşturmaya başladılar. Hayvanlar çok şaşkındılar çünkü bu yanardağı diğer ismiyle volkan diri idi yani canlıydı. Cesur kedi gidip yanardağına bakmak istedi fare dedi ki:

-Sen ne yapıyorsun, korkmuyor musun? bu yanardağı diri yani canlı. Cesur kedi şöyle cevap verdi;

-Bana boşuna cesur kedi demiyorlar. Ben gidip bakarım sonra size haber veririm.

Kedi yanardağın yanına gitti ve bu volkanın birazdan patlayacağını anladı. Yıllardır harekete geçmeyen bu volkan diri hale gelmişti...

Hikâye burada sınıf öğretmeni tarafından yarım bırakılır ve çocuklar tarafından devamının getirilmesi için yönergelerde bulunulur.

-Şimdi ne olmuş olabilir? Kedi ne yapmalıdır? / Kedi ne yapacaktır? vb cümlelerle hikâye tamamlanır. Sınıf öğretmeni hikayenin devamını kağıt kalemle not eder ve hikâye tamamlanır.

Öğretmen çocuklarla birlikte özgün bir tekerleme oluşturacaklarını söyler. Bir grup çocuğun “cesur” kelimesini, bir grup çocuğun “volkan” kelimesini, diğer grup çocuğun da “diri diri/canlı” kelimelerini düşünerek birer cümle oluşturmasını, düşünmesini söyler. Her çocuğun söylediği cümleleri not eder ve çocuklarla birlikte bir tekerleme oluşturmaları için beyin fırtınası yaparlar. Oluşturdukları tekerlemeyi de hep birlikte söylerler.



Şekil 5. Uygulama Sürecinde Hikaye Anlatımı

Yanardağ Deneyi:

Malzemeler

- 1 adet 500 ml şişe (cam ya da plastik olabilir) ,genişçe bir kap
- $\frac{3}{4}$ su bardağı limon suyu ya da sirke , 5 tatlı kaşığı karbonat ya da kabartma tozu
- Sıvı deterjan (Bir çay bardağına 1 parmak sıvı bulaşık deterjanı üzerine toplamda 3 parmak olacak kadar su eklenir.)
- 1 adet kaşık , $\frac{1}{2}$ su bardağı su, renklendirmek için gıda boyası (isteğe bağlı)

Deneyin Yapılışı:

Şişeyi genişçe kabın tam ortasına gelecek şekilde yerleştirilir. Şişenin içinde limon suyu ya da sirkeyi eklenir. Renklendirmek için gıda boyasını şişeye eklenir. Sulandırılmış deterjan karışımının üzerine dökülür. Şişe hafifçe sallanarak biraz karıştırılır. Karbonatı ya da kabartma tozunu içinde yarısına kadar su olan su bardağının içine dökülür ve karıştırılır. Karbonatlı suyu karıştırıp, şişenin içine hızlıca dökülür.

İşte volkan patlaması!



Şekil 6. Aile Katılımlı Yanardağ Deneyi Etkinliği

Tablo 11
Dil Stratejileri ile Hikâyenin Değerlendirilmesi

YÖNTEM	KELİME 1	KELİME 2
ETKİLEŞİMLİ OKUMA KONUŞMAYI BAŞLATMA VE SÜRDÜRME YÖNTEMLERİ	VOLKAN (NASIL İFADE EDİLMELİ)	KEMİRMEK (NASIL İDAFE EDİLMELİ)
BAŞLAT	Bu nedir? (volkan resmi gösterilerek)	Kemiren fare kuklası gösterilerek “bu fare ne yapıyor?” denir
TAMAMLAMA	Cesur kedi fare ile konuşurken aniden bir ses duyuldu ve ormanda harekete geçen bir Vardı. Ne vardı?	Bu fare dişleri ile eline geçen her şeyi? Ne yapıyordu?
HATIRLAMA	Hikayede yıllardır harekete geçmeyen bu şey ne idi? Aynı zamanda büyük bir ses çıkarmıştı?	Hikayede fare kedinin tüm ser yiyeceklerini ne yaptı?
AÇIK UÇLU SORU	Volkan, kedi ve fare resimleri gösterilerek “bu resimde neler oluyor” anlatır mısın?	Fare resmi gösterilerek ; Bu fare dişleri ile ne yapıyor olabilir?
5N SORULARI	Volkan resmi gösterilerek -Bu nedir? -Volkanı nasıl tarif edebiliriz?	Bu fare kedinin sert yiyeceklerini ufak hale nasıl getiriyor?
İLİŞKİLENDİRME	“Az önce yapmış olduğumuz bir deney vardı” denilerek yanardağ/volkan deneyi ile ilişkilendirilir.	Fare kedinin yiyeceklerini kemirdi. Peki ya bizler neleri kemirebiliriz fareler gibi?
DEĞERLENDİRME	Öğretmen çocukların cevaplarını değerlendirir, doğru değilse çocuğun yeni sözcüğü öğrenebilmesi için tekrar eder.	Öğretmen çocukların cevaplarını değerlendirir, doğru değilse çocuğun yeni sözcüğü öğrenebilmesi için tekrar eder.
GENİŞLETME	Evet bu volkan yani diğer adıyla yanardağ değil mi? Yüksek bir ses çıkaran bir dağ denilerek cevap genişletilir.	Evet bu fare yiyecekleri kemirdi değil mi? Evet bu fare keskin dişleri ile kedinin yiyeceklerini ufak hale getirdi yani kemirdi.
TEKRARLATMA	“Evet, bu bir volkan yani yanardağ” cevabın tekrarlanması istenir.	

Bu etkileşimli okuma tekniklerinde kullanılan sorular hem hikayenin içinde hem de hikâye sonrası çocuklara sorularak alınan yanıtlara göre yönlendirme yapılır. Açık uçlu soruların okuma sonrasında yer alması EKOP uygulamalarının temelini oluşturmaktadır (Ergül, 2016). “Cesur” kelimesi de yukarıdaki dil stratejileri kullanılarak örnek verilmiştir.

“Başlat” dil stratejisi çocuğun dil gelişimine olan katkısı çocuğun dikkatini artırır, çocuğun hikayeye ilgilenmesini, odaklanmasını artırır ve söz varlığına katkıda bulunmasına da yardımcı olur. “Tamamlama” yöntemi incelendiğinde ise çocuktan hikayedeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlaması istenir. Örneğin; hedef kelimelerden biri olan “zıplamak” kelimesi ile ilgili “Beren trambolini çok seviyordu. Annesinin ona trambolin hediye aldığını

görünce çok mutlu oldu ve hemen trampolin üzerine çıkarak zıpladı. “Tamamlama” yöntemi dil gelişiminde çocuğun dinlediğini anlama ve dili kullanma becerilerini artırır.

Hatırlama dil stratejisi incelendiğinde çocuğa karakterler ve öyküdeki sorular hakkında soru sorulur. Örneğin; hedef kelimelerden biri olan “cesur” kelimesi ile ilgili olarak hikayemizde geçen kedi karakterimiz korkusuzdu. Korkusuz deyince aklımıza ne geliyordu? Haydi hatırlayalım denir ve çocuğun hatırlaması istenir. “Hatırlama” yöntemi çocuğun hikâye olan ilgisini ve detaylara dikkat etme becerisini artırır.

Açık uçlu soru tekniği incelendiğinde ise özellikle hikâye tamamlama kısmında “hikayenin bu kısmından sonra ne olmuş olabilir?” diye sorularak çocuktan hikayenin sonrasının tamamlanması istenir. Açık uçlu soruların çocuğun dil gelişimine olan katkısı çocuğa dili kullanması için fırsat vermesidir.

5N soruları resimdeki bir objeye veya eyleme işaret edilerek çocuğun isimlendirmesi istenir. Örneğin; hedef kelimelerden biri olan kulp kelimesinde bir bardağın kulp resmi çocuklara gösterilerek bu nedir? ne işe yarar? Vb. sorular yöneltir. 5N sorularının çocuğun dil gelişimine olan etkisi söz varlığına katkıda bulunmasına yardımcı olmaktadır.

İlişkilendirme dil stratejisinde hikayeyi çocuğun kendi yaşamından bir şeylere ilişkilendirmesi istenir. Örneğin hedef kelimelerden biri olan tiyatro kelimesinde siz hiç tiyatroya gittiniz mi? “Ne zaman?”, “nasıl?” bir yerde soruları sorulur?. “İlişkilendirme” çocuğun dil gelişimi için çocuğa hikayelerde kendi yaşamları arasında ilişki kurmasını sağlar ve dili kullanması için fırsat verir.

“Değerlendirme” dil stratejisinde çocuğun cevabının doğru olup olmadığı değerlendirilir. Eğer doğru değilse çocuğun hedef sözü öğrenebilmesi için başka hangi bilgilerin verilmesi gerektiği düşünülür. Araştırmacı verilen cevabı ve eklenebilecek bilgileri düşünür. “Değerlendirme” tekniğinin çocuğun dil gelişiminin etkisi çocuğa cevabı hakkında bireysel geri bildirim verir.

“Genişlet” dil stratejisinde çocuğun cevabı birkaç sözcük daha eklenerek genişletilir. Örneğin; hedef kelimelerden biri olan “volkan” kelimesi için; “evet bu “volkan” yani diğer adıyla “yanardağ” değil mi? “Yüksek bir ses çıkaran bir dağ” denilerek cevap genişletilir. “Genişletme” yönteminin çocuğun dil gelişimine olan etkisi çocuğu biraz daha fazla konuşması için desteklemesidir.

“Tekrar et” dil stratejisinde ise çocuktan cevabı tekrarlaması istenir. Örneğin; hedef kelimelerden “volkan” kelimesini; “evet bu bir volkan, yani “yanardağ” cevabının

tekrarlanması istenir. “Tekrarlat” yönteminin çocuğun dil gelişimine olan katkıları ise çocuğun dili kullanmasını desteklemesidir. Şiirler temel alınarak seçilen hedef kelimeler baz alınarak hazırlanan ve uygulanan eğitim programının Türkçe etkinlik kısmında hikâye anlatım esnasında hikâye oluştururken gömülü şekilde yer alan dil stratejileriyle hikâye sonrasında ve konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileriyle desteklenmiştir. Bu da hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmasına yardımcı olmuştur.

Değerlendirme:

Çocukların bu etkinlikler sonrasında “cesur”, “kemirmek”, “aslan kesilmek”, “volkan” kelimelerini söz varlıklarına katkılarını değerlendirilmesi metafor yöntemi kullanarak aşağıdaki dört cümle ile değerlendirilecektir;

1. “Cesur” deyince aklıma..... gelir. Çünkü;.....
2. “Kemirmek” deyince aklıma.....gelir. Çünkü;.....
3. “Volkan” deyince aklıma..... gelir. Çünkü;.....

Bu cümleler çocuğa ifade edilerek boşluk kısmının ilgili kelimeleri tanımlayıcı ve çocuk dostu terimlerle (EK 5) tamamlamaları beklenir. Her bir çocuğa ayrı ayrı gün içinde bu sorular yöneltilir.

Aile Katılımı:

Öğretmen gün sonunda tüm sınıf ailelerden gün içerisinde sınıfta etkinliklerle verilmesi hedeflenen sözcükleri paylaşır ve ailelere şu yönergede bulunur;

Etkinlik: Birlikte Tamamlayalım

Çocuklarınıza bugün sınıfta hangi kelimeleri öğrendiklerini sorunuz ve o kelimeler hakkında sohbet ediniz.

1. Havuç tarlasını sulayan Ahmet amca bir sabah havuçlarının üzerinde küçük küçük ısırmıklar olduğunu fark eder. Bir misafirimiz var galiba der. Bir de bakar ki yerde bir oyuk var. Gider o oyuga bakar bir de ne görsün? Bir köstebek ve elinde havuçlar. Peki sence bu havuçlar bu hale nasıl gelmiş olabilir?

.....
.....
.....

2.Ormanda yaşayan hayvanların bir sorunu vardı. Ormanın kralı Aslanın yanına gidip konuşmak istiyorlardı. Fakat kimse cesaret edemiyordu. Zürafa hemen söz alarak ben Aslanla konuşabilirim dedi. Sence zürafa nasıl davrandı?

.....
.....
.....

3. Yanardağ diğer adıyla volkan hakkında bildiklerini anlatmak ister misin?

.....
.....
.....

3.3.1.4. ŞAHTE nin Uygulama Sürecinde Günlük Eğitim Akışı

Güne Başlama Zamanı

Araştırmacı tarafından günlük eğitim akışı öncesinden sözcük perdesi hazırlanır. Bir gün öncesinden uygulamacı ailelere internet temelli iletişim aracılığıyla hedef kelimeleri iletir. Aileler çocuklarıyla birlikte bu kelimeleri internet üzerinden araştırır ve beraber seçtikleri kelime kartlarını uygulamacıya iletir. Araştırmacı hedef kelime kartlarını ve çocukların getirmiş olduğu kelime kartlarını sözcük perdesine yerleştirir. Sözcük köşesine ise o gün etkinliklerde kullanılacak materyaller ve bir önceki eğitim akışında kullanılan kelime kartları bulunur. Araştırmacı çocuklar sınıfa geldiğinde ön hazırlık olması aşamasından çocukları sözcük perdesine ve sözcük köşesine yönlendirir.

Türkçe Etkinlikleri

Günlük eğitim akışında hedef kelimeleri baz alınarak oluşturulan hikayeler her eğitim programında yer almaktadır. Her bir eğitim akışındaki hikâye bölümünde farklı bir teknikle anlatılmıştır. Ayrıca her bir hikâye de de çocukların dikkat becerisine ve etkileşimli anlatıma hitap edebilmek için farklı materyaller kullanılmıştır. Hikâye öncesi etkinliklerde hedef kelimelerle ilgili tekerleme, bilmece yer aldıktan sonra hedef kelimelerin seçildiği şiir çocuklarla paylaşılmıştır. Şiirler vurgulu şekilde okunmuş ve çocuklarla Hikayeler oluşturulurken dikkat edilen nokta hedef kelimelerin hikâye içerisinde defalarca yer almasıdır. Hedef kelime hikâye içerisinde yer aldığı anda uygulamacı hikâyeyi çocuklarla

paylaşırken; dil stratejilerinden açık uçlu soru sorma, genişletme, tamamlama gibi yöntemler kullanmıştır.

Örn; Etkinlik 8 de Cesur Kedi vd., hikayesi yer almaktadır. Hikâye içerinden kısa bir alıntı yapacak olursak;

..... Ormanda çeşit çeşit hayvanlar yaşırdı. Bu hayvanlardan birisi de kediydi. Kedi ormana geldiği ilk günden itibaren çok korkusuzdu. Korkusuz olan kişi ya da canlılara **cesur** denilmektedir. Bu yüzden bu kediye **cesur** kedi ismiyle çağırılmaktadır.

Araştırmacı bu bölümde;

-Korkusuz kediye nasıl bir kedi deriz? (Tamamlama)

-“Yani kimseden korkmadan her istediği yapabilen kişiye cesur deriz” diyerek hikâye içinde “genişletme” yöntemini kullanır.

Araştırmacı tüm hedef kelimeleri hem günlük eğitim akışı içerisinde özellikler Türkçe etkinliklerinde dil stratejileriyle destekler. Hikâye sonrası etkinliklerde ise hikâye tamamlama, dramatizasyon, pandomim, kendi hikayeni oluştur, hikayeye başlık bul vb. etkinliklerle tamamlar.

Bütünleştirilmiş etkinlikler

Eğitim programında kullanılan hedef kelimeler bütünleştirilmiş etkinliklerle de ilişkilidir. Bütünleştirilmiş etkinlikler hedef kelimeleri çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmasına yardımcı olacak şekilde hazırlanmıştır. Hedef kelimeler oyun, müzik, sanat, drama, fen, müzikli oyun, gezi ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla da bütünleşik şekilde desteklenmiştir.

Dil Stratejileriyle Değerlendirme

Eğitim akışı içerisinde Türkçe etkinliklerinin her aşamasında, hikâye etkinlikleri sonrasında, gün sonunda hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmasına yardımcı olmak amacıyla dil stratejilerinden yararlanılmıştır.

Tablo 12
Dil Stratejileriyle Değerlendirme

YÖNTEM	KELİME 1	KELİME 2
KONUŞMAYI BAŞLATMA VE SÜRDÜRME STRATEJİLERİ	VOLKAN (NASIL İFADE EDİLMELİ)	KEMİRMEK (NASIL İDAFE EDİLMELİ)
BAŞLAT	Bu nedir? (volkan resmi gösterilerek)	Kemiren fare kuklası gösterilerek “bu fare ne yapıyor?” denir
TAMAMLAMA	Cesur kedi fare ile konuşurken aniden bir ses duyuldu ve ormanda harekete geçen bir.....Vardı. Ne vardı?	Bu fare dişleri ile eline geçen her şeyi ? Ne yapıyordu?
HATIRLAMA	Hikâyede yıllardır harekete geçmeyen bu şey ne idi? Aynı zamanda büyük bir ses çıkarmıştı?	Hikâyede fare kedinin tüm ser yiyeceklerini ne yaptı?
AÇIK UÇLU SORU	Volkan, kedi ve fare resimleri gösterilerek “bu resimde neler oluyor” anlatır mısın?	Fare resmi gösterilerek ; Bu fare dişleri ile ne yapıyor olabilir?
5N SORULARI	Volkan resmi gösterilerek -Bu nedir? -Volkanı nasıl tarif edebiliriz?	Bu fare kedinin sert yiyeceklerini ufak hale nasıl getiriyor?
İLİŞKİLENDİRME	“Az önce yapmış olduğumuz bir deney vardı” denilerek yanardağ/volkan deneyi ile ilişkilendirilir.	Fare kedinin yiyeceklerini kemirdi. Peki ya bizler neleri kemirebiliriz fareler gibi?
DEĞERLENDİRME	Öğretmen çocukların cevaplarını değerlendirir, doğru değilse çocuğun yeni sözcüğü öğrenebilmesi için tekrar eder.	Öğretmen çocukların cevaplarını değerlendirir, doğru değilse çocuğun yeni sözcüğü öğrenebilmesi için tekrar eder.
GENİŞLETME	Evet bu volkan yani diğer adıyla yanardağ değil mi? Yüksek bir ses çıkaran bir dağ denilerek cevap genişletilir.	Evet bu fare yiyecekleri kemirdi değil mi? Evet bu fare keskin dişleri ile kedinin yiyeceklerini ufak hale getirdi yani kemirdi.
TEKRARLATMA	“Evet, bu bir volkan yani yanardağ” cevabın tekrarlanması istenir.	

Zevenbergen, Whitehurst, 2003

3.3.1.5. Aile Katılımı ve Aile Katılımı İçeren Etkinlikler

Araştırma süresince ailelerle yeri geldiğinde yüz yüze (sınıf içi etkinlik katılımı) yeri geldiğinde ise internet temelli iletişim aracılığıyla etkileşim halinde kalınmıştır. Ailelerin paylaşımı olmayan tek yönlü sadece araştırmacı tarafından paylaşım yapılan bir grup oluşturulmuştur. Çalışma öncesinde eğitim kurumunun izniyle ailelerle araştırma ile ilgili ön bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. “Bu çalışmada hedefler nelerdir?, çalışmanın amacı

nedir? , çocuğa katkısı ne olacaktır? , süreç içerisinde aileler nasıl katkı sağlayacaklardır?” başlıklarıyla bilgilendirme toplantısı yapılmıştır.

Çalışma süresi boyunca hedef kelimeler ailelere bir gün öncesinden internet temelli iletişim aracılığıyla iletilmiş, çocuklarla kelime kartları seçip sözcük perdesine katkıda bulunmuşlardır. Aynı zamanda eğitim akışı sonunda uygulamacı tarafından hedef kelimeler baz alınarak hazırlanan aile katılımı içeren etkinlikler ailelere yine internet temelli iletişim aracılığıyla iletilmiştir. Aile katılımı içeren etkinliklerin ürünleri de yine internet temelli iletişim aracılığıyla uygulamacıya iletilmiştir. Etkinliklerin birçoğunda gönüllü ailelerle sınıf içi aile katılımı etkinlikler uygulanmıştır.

Aile katılımı içeren etkinliklerin aileler ve çocuklarla evlerinde uygulanması hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarına katkı sağlamayı desteklemiştir. Eğitim sonunda yine eğitim kurumundan alınan izin vasıtasıyla ailelere süreç anlatılmış, ailelerin süreç ve sonuç hakkında gözlemlmeleri alınmıştır. Aynı zamanda sözcük perdesindeki kelime kartlarından çocuklar ve uygulamacı tarafından hazırlanan kelime kartlarından kelime arşivi oluşturulmuştur.

“Volkan” hedef kelimesinde fen etkinliği için bir aktif aile katılımı, “gümbür gümbür” hedef kelimesi için sanat etkinliğinde bir aktif aile katılımı, “dalga” hedef kelimesi için sanat etkinliğinde bir aktif aile katılımı, “uzamak” ve “bitmek” hedef kelimeleri için pandomin ve diğer Türkçe etkinliklerine bir aktif aile katılımı, “ayırarak” ve “ayrıştırmak” hedef kelimesi için sanat etkinliğine bir aktif aile katılımı, “sulamak” ve “yeşillenmek” kelimeleri için sanat etkinliğine bir aktif aile katılımı, “dikmek” ve “besin” kelimeleri için fen etkinliğine üç aktif aile katılımı gerçekleştirilmiştir.

Bu uygulamada araştırmacı internet temelli iletişim aracılığıyla ailelere; “yarınki hedef kelimelerimiz.....dır. Sözcük perdemize katkıda bulunmak isteyen ailelerimiz gerekli çalışma araştırmalarını yapıp yarın iletebilirler” şeklindeki ileti her gün ailelere gönderilmektedir. Örneğin; hedef kelimemiz “leylak” olsun. Araştırmacı bir sonraki eğitim akışındaki çocukların söz varlıklarına katılacak kelimeyi internet temelli iletişim aracılığıyla ailelere iletir. Aileler çocuklarıyla birlikte kelime görselini internetten tararlar ve çocuklarıyla karar verdikleri görsel kelime kartının çıktısını alarak aile vasıtasıyla görsel kağıdın altına “aile katılımı kelime kartı” yazarlar ve çocuğun isminin alt köşeye yazıp ertesi gün araştırmacı iletirler. Ailelere gün sonunda internet temelli iletişim aracılığıyla iletilen aile katılım etkinliklerinin yanı sıra ailelerden çocuklarına örneğin; “leylak dendiğinde aklına ne gelir? Neden?” metaforu soru kalıbını sormaları ve araştırmacıya iletmeleri istenir. Bu

sonuca göre hedef kelimenin çocuğun söz varlığına ne kadar doğru ve anlamlı bir şekilde yerleştiği gözlenmiş olur. Gelen cevaba göre araştırmacı ek etkinlikler ya da o etkinlikte kullanılmayan dil stratejileri (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) kullanarak hedef kelimeye çocuğun söz varlığına eklenmesi de yardımcı olur.



Şekil 7. Sınıf çalışmaları

3.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından belirlenen 25 şiirde geçen ve metafor testinde yer alan okul öncesi dönem dil gelişimine yönelik hazırlanan metafor soruları için 50 kelime belirlenmiştir yer almaktadır. Toplamda şiirlerde 170 kelime yer almaktadır bu kelimeler arasından birisi danışman olmak üzere doktorasını dil gelişimi alanında yapmış üç uzman olmak üzere toplam dört alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve metafor tekniği ile değerlendirilebileceği düşünülen 50 kelime ön ve son test için belirlenmiştir.

ŞAHTE 25 bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşmaktadır. Etkinliklerin bir gün içerisinde art ardına sıralanıp kelimelerin de bu şekilde etkinliklerin içerisinde yer alması hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarında daha kalıcı hale gelmesini sağlamıştır. Programda yer alan bütünleştirilmiş etkinliklerin her birinde Türkçe etkinliği mutlaka yer almıştır. Etkinliklerin bazılarında aileler aktif olarak katılmış olup, her gün internet temelli iletişim aracı vasıtasıyla ailelerle kelimeler paylaşılmıştır. Paylaşılan bu kelimelerle ilgili ailelerden de çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri ve kelimeleri destekleyen küçük etkinlikler paylaşılmıştır. Ailelerden çocuklarıyla beraber yaptıkları bu etkinliklerden fotoğraf ya da kısa videolar şeklinde geri dönüt alınmıştır. Hedef kelimeler belirli zaman aralıklarıyla çocuklara video, slayt şeklinde çocuklara tekrar edilmiştir. Hedef kelimelerle çocukların kendileri de yeri geldiğinde yeniden hikâye üretme, tekerleme oluşturma vb. özgünlük gerektiren ürünler oluşturmuşlardır.

3.4. Verilerin Analizi

Saban'a (2004) göre metaforlar, olayların yapısı ve işlevi hakkındaki düşüncelerimizi oluşturmak, düzenlemek ve kontrol etmek için en güçlü psikolojik araçlardan biridir. Semerci'ye (2007) göre metaforlar canlı ya da cansız, soyut ya da somut, olumlu ya da olumsuz olabilir. Metaforlar aynı zamanda bilgi toplama ve araştırma araçları olarak da kullanılmaktadır. Çocuklarda kullanıldığında ise entelektüel gelişim sürecinde algı ve öğrenme stillerini keşfetmelerini ortaya koyabilecek bir tekniktir (Ocak & Gündüz, 2006). Metaforlar pedagoji ve eğitimde beceri gelişimi için önemli mekanizmalardır. Bununla birlikte metaforlar, problem oluşturma, değerlendirme ve keşif için bir araç olarak da kullanılabilir (Saban, Koçbekar & Saban, 2006). Program geliştirme ve planlama gibi eğitimin her alanında; eğitimde öğrenmeyi teşvik etmek ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek

için de kullanılmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Metaforlar aracılığıyla geliştirilen bilişsel süreçler bireyler üzerinde duygusal bir etki yaratmaktadır. Bilişsel ve duygusal süreçlerin etkileşimi, insanları kendi duygu ve düşüncelerini ya da başkalarının duygu ve düşüncelerini tanımlamak için metafor kullanmaya yöneltmektedir. Bu bağlamda metaforlar bireylerin dünyayı ve kendilerini nasıl algıladıklarını göstermektedir (Girmen, 2007). Bireylerin çevrelerini anlamaları ve bilişsel olarak organize etmelerinde güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olarak önemli bir etkiye sahiptir. Metaforlar, özellikle karmaşık kavramların ve terminolojinin öğrenilmesi sürecinde soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Bu bağlamda metaforlar yalnızca yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda düşünme ve algılama biçimlerini de temsil eder (Morgan 1998). Eğitim alanında kullanılan metaforlar karmaşık kavram ve olguların açıklanması amacıyla kullanılan araçlardır (Saban vd., 2006).

Metaforlar, olayların yapısı ve işlevine ilişkin düşünceleri oluşturmak, düzenlemek ve yönlendirmek için en güçlü psikolojik araçlardan biridir (Saban, 2004). Ayrıca metaforlar canlı ya da cansız, soyut ya da somut, olumlu ya da olumsuz olabilmektedir (Semerci, 2007). Çocuklarla birlikte kullanıldığında onların entelektüel gelişim sürecinde anlama ve öğrenme stillerini ortaya çıkarabilecek bir tekniktir (Ocak & Gündüz, 2006). Metaforlar pedagoji ve eğitimde beceri gelişimi için önemli mekanizmalardır. Ancak metafor aynı zamanda sorunları çerçeveleme, değerlendirme ve keşfetme aracı olarak da kullanılabilir (Saban vd., 2006). Müfredat geliştirme ve planlama gibi eğitimin her alanında; öğrenmeyi teşvik etmek ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla eğitimde de kullanılmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Metaforların yardımıyla geliştirilen bilişsel süreçler, insanlar üzerinde duygusal bir etki yaratır. Bilişsel ve duygusal süreçlerin etkileşimi, insanları kendi duygu ve düşüncelerini veya başkalarının duygu ve düşüncelerini tanımlamak için metafor kullanmaya yönlendirir. Bu bağlamda metaforlar bireylerin dünyayı ve kendilerini nasıl gördüklerini gösterir (Girmen, 2007). İnsanların çevrelerini anlamalarına ve bilişsel olarak düzenlemelerine yardımcı olacak güçlü bir zihin haritalama ve modelleme aracı olarak önemli çıkarımlara sahiptir. Metafor, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirilmesinde, özellikle karmaşık kavramların ve terminolojinin öğrenilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Bu bağlamda metaforlar yalnızca yeni bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda düşünme ve algılama

biçimlerini de temsil eder (Morgan 1998). Eğitimde kullanılan metaforlar karmaşık kavram ve olguları açıklamaya yönelik araçlardır (Saban vd., 2006).

Bireylerin kişisel yaşamlarının, inançlarının ortaya çıkarılmasının en ilgi çekici yollarından biri olan metaforlar (Massengill & Mahlios, 2008) bir kavramla ilgili algıların ortaya çıkarılmasında turnusol kağıdı görevi görmektedir. Forceville (2002)'e göre, metaforlar hedef, kaynak ve ilişkilendirme olmak üzere üç temel öge barındırmaktadır. Örneğin, “Öğretmen bahçıvan gibidir.” cümlesinde öğretmen; hedef, bahçıvan; kaynak ve öğretmenin bahçıvana benzeyen yönü ise ilişkilendirme ögesidir (Saban, 2004). Dolayısıyla bir metafor ilişkisinde metaforun kaynağı; metaforun hedefini farklı bir şekilde açıklama işlevi görür (Saban, 2008). Yücel Cengiz ve Ekici (2019)'ye göre metafor; isteneni daha az sözcükle söylemeye olanak tanıyan ve zihinlerdeki resimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir araçtır. Cerit (2008)'e göre ise metaforlar insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmekte ve insanlar bir durum ile ilgili görünüşleri, kavramları ve terminolojiyi, iyi bilmedikleri veya az bildikleri bir alana metafor kullanarak aktarmaktadırlar. Metaforlar yoluyla, bireyin zihninde yer eden kavramları doğrudan ilişkisi olmayan başka kavramlarla açıklaması sağlanmaktadır (Demirci, 2020). Literatürde özellikle 2000'li yıllardan sonra, katılımcıların bir konuya veya kavrama yönelik algılarını belirlemek amacıyla metafor çalışmalarının sıkça yapıldığı, bu çalışmaların geçmiş yıllara göre giderek arttığı ve çalışılan alanların ise çeşitlendiği belirtilmektedir (Pırasa, Paliç Şadoğlu & Kuvvet, 2018)

En uygun alana göre desen çeşidinin seçiminde nitel yönlü araştırmalarda keşfedici sıralı yaklaşımın daha uygun olduğu görülmektedir. Çünkü nitel araştırmaya keşfedici şekilde başlayıp sonuç da ölçme aracı ile sonlanabilir (Creswell, 2017). Karma yöntemli desenlerde bir araştırmanın hem nitel hem de nicel verilerinin entegrasyonunun içerdiği belirtilmektedir. Bir veri tabanı diğer veri tabanının açıklamasını destekleyebilir, birbirlerinden farklı soruları inceleyebilmektedir. Veri tabanları birbirinin üzerine yapılandırılabilir, boylamsal araştırmalarda da veri tabanları birbirini tamamlayabilmektedir (Creswell, 2017). Metafor tekniği nitel araştırmalarda kullanıldığından yapılan bu çalışmada nicel şekilde dönüştürülmüştür. Hedef kelime sayısının 50 olması bu değerlendirmeyi güçleştirdiğinden ve sayısal veriler üzerinden değerlendirme yapılması uygun bulunduğundan nicel araştırmaya yani sayısal incelemeye dönüştürülmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle araştırmada çocukların verdiği yanıtlar kelime puanlamaya dönüştürülmüş. Araştırmada ilk

olarak ön-test ve son-test puanlarının verilebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen üçlü rubrik ile puanlama yapılmıştır. Puanlama aşağıdaki gibi geliştirilmiştir;

- Verilen kelimenin doğru ifadesi: 1 puan,

a) Sulamak denilince aklıma bir çiçeği sulamak... gelir, çünkü;..... (Ön test sorularından alıntı bir metafor cümle örneğidir).

Metafor soru kalıbında iki bölüm yer almaktadır. “Sulamak dendiğinde aklına ne gelir?”, “Neden?”. Araştırmanın sayısal incelemesi için geliştirilen üçlü rubrikte 1 puanı ilk kısma verilen kısma hedef kelimeye ilişkin çocuk dostu terim (EK 5) karşılıyorsa verilmektedir. Yukarıdaki örnekle açıklayacak olursak eğer, “sulamak dendiğinde aklıma..... bir çiçeği sulamak gelir, ... su vermek gelir. , suyu bir yere dökmek gelir. vb. cevaplarda geliştirilen rubrik için metafor soru kalıbının ilk kısmı için verilen çocuk dostu (EK 5) ve hedef kelimenin anlamını karşılayıcı ifadeler için 1 puan verilmektedir. Metafor soru kalıbının “.....aklına ne gelmektedir?” bölümüne verilen hedef kelimeyi tanımlayıcı çocuk dostu (EK 5) terimlerle karşılanıp ikinci kısma cevap verilmemesi ya da ikinci kısım ile ilgili olmayan cevapların alınması durumunda 1 puan verilir.

Örneğin; Sulamak dendiğinde aklıma çiçeği sulamak gelir çünkü;.....

Çünkü ifadesinden sonra bilmiyorum ifadesi olduğunda ilk kısım doğru ve ikinci kısma cevap alınmadığında 1 puan verilmektedir. Ya da;

Örn; Sulamak dendiğinde aklıma.... su vermek..... gelir çünkü;..... ben yeşil rengi çok seviyorum.

Bu ifade de ise ilk kısma hedef kelimenin anlamını karşılayıcı ifadelerle tamamlanmış olup ikinci kısma hedef kelime ile ilgisi olmayan ve herhangi bir neden belirtmeyen ifadeler verilmiş ise 1 puan verilmektedir.

- Verilen kelimenin doğru ifadesi ve nedeninin belirtilmesi: 2 puan,

b) Gelincik denilince aklıma gelincik çiçeği..... gelir, çünkü;...onun ismi gelincik.. (Ön test sorularından alıntı bir metafor cümle örneğidir).

Üçlü rubrikte verilen 2 puan ise metafor soru kalıbının her iki kısmına doğru cevap verilmesidir. İkinci kısma verilen cevapların açıklayıcı olmadığı durumlarda 2 puan verilmektedir.

- Verilen kelimenin doğru ifadesi, nedeninin belirtilmesi ve ilişkin açıklamanın yapılabilmesi: 3 puan.

c) Volkan denilince aklıma lav.... gelir, çünkü; *volkanın içinde lav vardır*. (Son test sorularından alıntı bir metafor cümle örneğidir).

Üçlü rubrikte verilen 3 puan ise metafor soru kalıbının her iki kısmına da hedef kelimeyi karşılayıcı ve çocuk dostu (EK 5) terimlerle cevap verilmesi ve ilişkin açıklamanın yapılması durumunda verilmektedir.

Puanlama sonuçlarında dayanak güvenirlik olarak alınmıştır ve puanlama araştırmacı dışında sonra güvenirliğin belirlenmesi için uygulanan formül ile kodlayıcılar arasındaki uygunluk belirlenmiştir. Diğer puanlamacı Akyurt İlçesinde bir ilkokulda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olup, Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans mezunu bir kişidir. Diğer puanlamacı ise aynı ilçede farklı bir okulda çalışan okul öncesi öğretmenidir. Bu uygunluğa göre elde edilen sonuç %88 olarak belirlenmiştir. Ön-test ve son-test formlarında 50 madde bulunmaktadır.

$$\text{Kodlayıcılar arasındaki uygunluk} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma sayısı} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

$$3 \text{ Kodlayıcı arasındaki uygunluk} = \frac{44}{50} = \%88 \text{ oranında uygunluk sağlanmıştır}$$

Birinci uzman ile araştırmacı arasındaki uygunluk (48/50) %96 olarak belirlenirken, ikinci uzman ile araştırmacı arasındaki uygunluk (46/50) %92 olarak belirlenmiştir. 3 Kodlayıcı arasında toplamda 6 maddede farklı kodlama yapılması nedeniyle toplam uygunluk %88 oranında bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS istatistik programında analiz edilmiştir. Verilerin dağılımlarının incelenmesinin ardından normal dağılıma sahip oldukları çarpıklık-basıklık değerleriyle belirlenmiş (Tablo 3.3) ve betimsel istatistik değerleri ile parametrik test tekniklerinden t-testi ve betimsel istatistik analizlerinin uygulanması sağlanmıştır.

Tablo 13

Metafor Testi Sonuçları Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Test	56	1,131	,319	-,647	,628
Geçerli N	56				

Tablo 3.3 incelendiğinde verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -1,5 ile +1.5 arasında oldukları tespit edilmiştir. Taylor ve Tabachnik'in (2013) bildirdiği üzere de bu durumda parametrik test tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sekiz hafta süresince eğitim ortamlarında uygulanan bütünleştirilmiş eğitim programının beş yaş çocuklarının söz varlıklarına olan katkısını ortaya çıkarmak amacı ile çalışma ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık test sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Okul öncesinde yer alan Türkçe etkinliklerindeki şiirler çocukların söz varlıklarına katkı sağlamakta mıdır?:

Bu araştırmada ŞAHTE (Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri) vasıtasıyla çocukların söz varlıklarına katkılarını metafor yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. amacına yönelik çalışma (n=14) ve kontrol (n=14) grubunu oluşturan 5 yaş grubu çocuklarla yapılmıştır. Çocuklardan her biri şiirler içinden belirlenen hedef kelimelere yönelik olarak “zıplamak deyince aklıma..... gelir, çünkü ” cümlelerini tamamlamasıyla elde edilen kelimeler iki puanlayıcı vasıtasıyla üçlü rubrik ile puanlanmıştır.

Tablo 14

Çalışma ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikler

	Kontrol Grubu		Çalışma Grubu
	Ön test		Son test
N	14		14
Ortalama	5,92		10,78
Medyan	3,50		7,00
Mod	0,00		0,00
Çarpıklık	0,739		0,613
Basıklık	-0,619		-1,145
	Kontrol Grubu		Çalışma Grubu
	Ön test	Son test	Kalıcılık testi
N	14	14	14
Ortalama	9,50	143,42	141,92
Medyan	7,00	145,00	143,00
Mod	7,00	143,00	142,00
Çarpıklık	1,120	-1,299	-1,379
Basıklık	0,731	0,947	1,338

Kontrol grubunda ortalama ön testte 5,92 iken son testte 10,78 dir. Çalışma grubunda ön testte 9,50 iken son testte 143,42 olup kalıcılık testinde 141,92 dir.

Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri (ŞAhte) Bilişsel Alan Kazanım 5'te yer alan “dili iletişim aracılığıyla kullanır” kazanımı da etkinliklerin her alanında yer almaktadır. Dramatizasyon etkinliklerinde, hikâye tamamlama da ve bütünleştirilmiş diğer etkinliklerde, göz temasının kurulması, jest ve mimiklerin anlaşılması, konuşmayı başlatması, sürdürmesi ve sonlandırması, konuşmalarına nezaket sözcüklerini kullanması, sohbete katılması, konuşmak için sırasını beklemesi, duygu, düşünce ve hayallerini söylemesi, kazanımları da etkinlikler içerisinde yer aldığı ilgili kazanım ve göstergeleri desteklemektedir. Bu da çocukların söz varlıklarının gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Kazanım 6'da yer alan; sözcük dağarcığını geliştirir kazanım ve göstergeleri tam olarak araştırmanın amacı olarak görülen hedef kelimelerin çocukların söz varlığına katılmasını destekleyen bir kazanımdır. Tüm araştırmanın ana hedefi ise dil gelişimi kazanım 6 göstergeleri ile yakından ilişkilidir. Şiirler temel alınarak seçilen hedef ve kelimelerin çocukların söz varlığına katkılarını metafor yöntemi ile incelenmesi araştırması için hazırlanan eğitim programının temel amacı dil gelişimi kazanım 6 da yer aldığı üzere çocukların sözcük dağarcığını geliştirmek üzeredir. Hazırlanan eğitim programının her aşamasında ve etkinliklerde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik amaca yönelik hazırlanmıştır. Göstergeleri de incelediğimizde ise “dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder” ve “sözcüklerin anlamlarını sorar” göstergesi hazırlanan eğitim programındaki tüm Türkçe etkinliklerindeki alt yapıyı desteklemektedir. Yani araştırmacının hedef kelimelere yönelik hazırladığı hikâyede gömülü şekilde yer alan hedef kelimeleri “konuşmayı başlatma” ve “sürdürme” stratejileri kullanılarak çocukların bu kelimeyi sormaları ve sorgulamaları bu göstergeyi desteklemektedir. Etkinliklerle verilmesi amaçlanan hedef kelimelerinin araştırmacı tarafından dil stratejileri) (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) kullanılarak çocuklar tarafından hedef kelimelerinin tekrar hatırlanması ve anlamlarını söylenmesi de “yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır” göstergesini desteklemektedir. Hedef kelimeleri anlamlarına göre kullandığını gösteren çalışma grubunun son test verileri incelendiğinde yeni öğrendiği sözcüğü anlamlarına uygun olarak kullanır göstergesini desteklemektedir. Hedef kelimelerle ilgili çocukların zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanmaları ve diğer göstergeleri desteklemektedir. Bu da çocukların söz varlıklarının gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Tablo 15

Kontrol ve Çalışma Grupları Ön-test, Son-Test ve Çalışma Grubu Kalıcılık Testi Puanları ve Ortalamaları

Çocuklar	Kontrol Grubu		Çocuklar	Çalışma Grubu		Kalıcılık testi
	Ön-test	Son-test		Ön-test	Son-test	
K1	0	1	D1	0	124	122
K2	0	8	D2	7	136	134
K3	16	27	D3	7	147	142
K4	0	23	D4	6	145	146
K5	8	29	D5	7	145	142
K6	10	17	D6	8	141	148
K7	0	4	D7	13	147	144
K8	0	0	D8	3	143	140
K9	20	20	D9	4	142	138
K10	7	6	D10	4	143	150
K11	12	11	D11	48	149	150
K12	0	0	D12	12	150	145
K13	10	5	D13	3	146	144
K14	0	0	D14	11	150	142
Ort.	5,92	10,78	Ort.	9,50	143,42	141,92

Tablo 15’de görüldüğü üzere kontrol grubunun puan ortalamalarına göre çalışma grubunun puan ortalamasının arttığı görülmektedir. Çalışma grubunda yapılan eğitim sonucunda çalışma grubundaki ortalamaların daha fazla artış göstermesi oldukça anlamlıdır. Betimsel özelliklerin belirlenmesinin ardından gruplar arasındaki farklılığa ilişkin analizlere geçilmiştir. Çalışma grubundaki kalıcılık testindeki sonucun ise son test sonuçlarına paralel olduğu belirlenmiştir.

Şiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinlikleri (ŞAHTE) Bilişsel Alan Kazanım 7. Dinlediklerinin, izlediklerinin anlamını kavrar. Kazanımı ve göstergeleriyle çocukların eğitim programında hikayeleri dinlemeleri, projeksiyon vasıtasıyla izlediklerini bu kazanımın desteklediği görülmektedir. Sözel yönergelerin yerine getirilmesi, dinlediklerini, izlediklerini dil stratejileriyle (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) açıklaması, dinlediklerini ve izledikleri hakkında yorum yapması seçili hedef ve göstergeleri desteklemektedir. Bu da çocukların söz varlıklarının gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Kazanım 8. “Dinlediklerini, izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder” kazanımı, eğitim programında yer alan sanat etkinlikleri, aile katılım etkinlikleri, dramatizasyon çalışmalarıyla seçilmiş kazanımı ve göstergeleri desteklediği görülmektedir. Eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler, motor gelişim alanında incelendiğinde yer değiştirme hareketi yapar, denge hareketleri yapar, nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar, müzik ve ritim eşliğinde hareketler

eder. Kazanım ve göstergeleri, programda yer alan sanat etkinlikleri, oyun, drama etkinlikleri ile karşılaştırıldığı seçili kazanım ve göstergeleri desteklediği görülmektedir. Bu da çocukların söz varlıklarının gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Çocukların hedef kelimelere göre metafor tekniği ile cevaplanmış ve üçlü rubrik ile puanlanmış frekans tablosu aşağıda yer almaktadır.



Tablo 16

Hedef Kelimelerin Çalışma ve Kontrol Gruplarına Göre Frekans Tablosu

Kelimeler	Kontrol Grubu		Çalışma Grubu		Kalıcılık Testi
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	
	<i>Toplam Puan</i>	<i>Toplam Puan</i>	<i>Toplam Puan</i>	<i>Toplam Puan</i>	
Volkan	1	1	2	42	42
Cesur	2	4	1	42	40
Kemirmek	4	9	8	40	40
Çayır	2	0	1	39	37
Leylak	0	0	0	42	42
Kuzen	0	2	3	42	38
Ayak İzi	1	8	5	40	40
Kulp	0	1	7	42	41
Kayık	2	0	0	38	38
Kumru	0	0	0	42	42
Yasemin	0	0	0	41	40
Dekor	1	0	0	39	40
İrmak	0	0	0	39	39
Gelincik	1	4	2	39	41
Bitmek	2	3	4	42	42
Dalga	3	2	4	42	42
Renk Tonu	1	0	9	39	41
Sulamak	3	10	14	41	41
Zıplamak	6	10	12	39	37
Ray	2	4	3	42	38
Vagon	2	6	1	41	40
Tünel	3	2	3	42	39
Tiyatro	1	0	2	38	38
Kostüm	3	5	3	39	40
Hazırlanmak	2	9	5	41	41
Uzamak	2	5	6	40	40
Saygı Duymak	1	5	0	39	39
Durulamak	1	3	3	41	41
Besin	1	3	0	37	38
Sürücü	5	2	6	42	42
Taşmak	2	4	0	41	41
Karşılamak	1	1	0	42	42
Dikmek	1	5	4	41	41
İyileşmek	4	6	8	42	42
Ayrılmak	1	2	0	42	42
Başak	0	0	0	36	36
Müze	1	2	0	41	41
Sergilemek	1	0	0	37	37
Ülke	0	1	1	35	35
Cumhuriyet	1	1	1	31	31
Yeşillenmek	1	3	2	41	40
Ayırmak	1	3	0	41	38
Gümbür					
Gümbür	1	5	3	42	39
Peşinde	3	4	0	37	42
Övünmek	1	0	1	42	41
Mışıl Mışıl	4	9	5	42	42
İri	3	1	0	39	40
Uğurlamak	0	0	1	42	38
Mızık	0	0	0	40	39
Gölge	5	6	3	42	41

Kontrol grubunda ön testte “zıplamak”(6) kelimesi diğer kelimeler arasında puan olarak en fazla olduğu görülmektedir. En az toplam puan olarak da “leylak”, “kuzen”, “kulp”, “kumru”, “Yasemin”, “ırmak”, “başak”, “ülke”, “uğurlamak” ve “mızıka” kelimeleri yer almaktadır. Kontrol grubunda son testte toplam puan olarak en fazla “zıplamak” kelimesi toplam 10 puanla yer almaktadır. “Zıplamak” kelimesi hareket içerdiği için ve çocuğun günlük yaşam deneyimlerinde çok fazla yer aldığı için en çok bilinen sözcük olduğu düşünülmektedir. Toplam puan olarak en az olan kelimeler de, “leylak”, “kayık”, “kumru”, “Yasemin”, “dekor”, “ırmak”, “renk tonu”, “tiyatro”, “sergilemek”, “övünmek”, “uğurlamak”, “mızıka” kelimeleri yer almaktadır. “Leylak” ve “yasemin” kelimelerinin çocukların çok sık karşılaştığı bir çiçek türü olmadığı için, “kayık” kelimesinin çocuğun yaşantısında deniz kenarı olmadığı için ve deneyimleyemediği için, “kumru” kelimesi ile çocukların ve ailelerinin sıklıkla kullandığı bir kelime olmadığı için, “dekor”, “ırmak”, “renk tonu” “tiyatro” kelimelerinin ise çocukların yaşantılarında olmadığı ve deneyimleyemedikleri için toplam puanlarının az olduğu düşünülmektedir.

Çalışma grubunda ön testte “zıplamak” kelimesi toplam 14 puan olarak diğer kelimeler arasında puan olarak en fazla olduğu görülmektedir. Üçlü rubrikte puanlama yapılırken metaforlu cümlelerin değerlendirilmesinde tam puan 3'tür ve çalışma grubunda 14 çocuk bulunmaktadır. Tüm çocuklar sorulan soruyu doğru cevaplırsa toplam 42 puan alacaktır. Buna istinaden çalışma grubunda son test toplam puanla incelendiğinde “volkan”, “cesur”, “leylak”, “kuzen”, “kulp”, “kumru”, “bitmek”, “dalga”, “ray”, “tünel”, “karşılama”, “iyileşmek”, “ayrılmak”, “gümbür gümbür”, “övünmek”, “mışıl mışıl”, “uğurlamak” ve “gölge” kelimeleri toplam puan olarak 42 puan aldığı görülmüştür. Bazı kelimelerin çocukların günlük yaşam deneyimlerinde çok fazla yer aldığı için bazı kelimelerde ise bütünleştirilmiş etkinlikler ve aile katılımı içeren etkinliklere çocukların ve ailelerin aktif ve tam katılımından kaynaklı en çok bilinen sözcükler olduğu düşünülmektedir. En az toplam puan olarak da 31 puanla “Cumhuriyet” kelimesi yer almaktadır. “Cumhuriyet” ve “Ülke” kelimelerinin gerçek anlamını kavramaları zor olmuştur. Daha soyut kelimeler olması buna neden olmuş olabilir.

Çalışma grubu kalıcılık testinde ise “volkan”, “leylak”, “kumru”, “bitmek”, “dalga”, “karşılama”, “iyileşmek”, “ayrılmak”, “peşinde” ve “mışıl mışıl” kelimeleri 42 puanla yer almaktadır. “Cumhuriyet” kelimesi 31 puanla en az toplam puanda yer alan kelime olarak gözlenmektedir.

Eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeleri, sosyal-duygusal gelişim alanında incelendiğinde kendini yaratıcı yollarla ifade etme, bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar, bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler, sorumluluklarını yerine getirir, Atatürk ile ilgili etkinliklerle sorumluluklar alır, kendine güvenir ve benzeri kazanım ve göstergeler programdaki bütünleştirilmiş etkinliklerle özdeşleştiği görülmektedir.

İstatistiksel analizlere geçildiğinde başlangıçta çocukların söz varlığı seviyeleri arasındaki farklılık bağımsız örneklem arası t testi ile incelenmiştir (Tablo 17).

Tablo 17

Kontrol ve Çalışma Grubu Ön-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

Kontrol- Çalışma	N	F	t	df	p
Ön-test	28	0,058	-0,985	26	0,336*

*p<0,05

Tablo 17’de görülen sonuçlara göre kontrol ve çalışma grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Araştırma sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda yöntem kısmında yer alan sosyo demografik tablo verileri incelendiğinde de hem ön test hem de son test grubu çocukları yaş, aile, kaçınıcı çocuk oldukları, kaç senedir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri, anne-baba eğitim düzeyleri açısından da benzerlik göstermektedir. Çalışma-kontrol gruplu çalışmalarda iki grup arasında çalışma başlangıcında anlamlı bir farklılığın olmaması araştırmanın güvenilirlik düzeyini artırmakla birlikte örneklem dağılımının da doğru yapıldığını göstermektedir. Belirlenen iki grubun benzer düzeylerde olması deneysel olarak gerçekleştirilen uygulamanın etkinliğini daha fazla ön plana çıkarmaktadır.

Ardından Tablo 18’de Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına (2013) bağlı kalınarak hazırlanan eğitim uygulamasının gerçekleştirildiği kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarının aralarındaki farklılığa dair ilişkili örneklem arası t testi gerçekleştirilmiştir.

Şiir temelli seçilen hedef kelimelerin her eğitim akışında dil stratejileriyle (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) değerlendirilmiştir. etkileşimli hikâye anlatımında konuşmayı başlatma ve sürdürme yöntemleri olan başlat, tamamlama, hatırlama, açık uçlu soru, 5N sorularını sorma, ilişkilendirme, değerlendirme, genişletme, tekrarlama teknikleri kullanılmıştır. “Başlat” dil

stratejisi incelendiğinde çocuktan resimdeki bir nesneyi isimlendirmesi istenir veya hikâye karakterleri hakkında soru sorulur (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) . Örneğin; hedef kelimelerden biri olan “leylak” kelimesi hikâye içerisinde geçtiğinde ya da hikâye sonrasında dil stratejileriyle (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) değerlendirilirken leylak resmi gösterilir ve bu nedir diye soru sorulur. Bu stratejilerde çocukların söz varlığının gelişimine katkı sağlamış olabilir.

Tablo 18

Kontrol Grubu Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

Kontrol Grubu	N	Korelasyon	t	df	p
Ön-test & Son-test	14	0,599	-2,163	13	0,051

*p<0,05

Tablo 18’de elde edilen sonuçlar incelendiğinde de kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları, son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Neuman vd., (2011), çalışmalarında okul öncesi çocuklarda söz varlığı üzerindeki etkili faktörleri inceledikleri çalışmalarında çalışma-kontrol gruplu bir çalışma yapmışlar ve çalışmada 3-4 yaş grubundaki çocukların deney gruplarına “World of Words” programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda yine deney grubu söz varlığı düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçlarında aslında okul öncesi dönemde ekstra bir geliştirme etkinliği uygulanmadan çocukların söz varlığında gelişim gösteremedikleri çıkarımı da yapılabilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde söz varlığı gelişimi, çocuğun çevresi ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir (Van Druten-Frietman vd., 2015)

Hazırlanan eğitim programında ailelerin hem internet temeli iletişim aracılığıyla hem de sınıf içi aktif katılımları çalışma grubuna yapılan ön test ve son test sonuçlarının, çalışma ve kontrol grubun ön test ve son test sonuç farkının istatistiksel açıdan fazla olmasında büyük rol oynamıştır. Ailelere bir gün öncesinden araştırmacı tarafından internet temeli iletişim aracılığıyla iletilen hedef kelimeleri, ailelerin ve çocukların internet araştırması yaparak hedef kelimeye yönelik seçtikleri ve hazırladıkları aile katımlı kelime kartı etkinliği de eğitim programı boyunca devam etmiştir. Bu da hedef kelimelerin çocukların söz varlığı gelişiminde katkı sağlamış olabilir.

Sonrasında ise çalışma grubu ön-test ve son-test arasındaki farklılık ilişkili örneklemeler arası t testi ile incelenmiştir (Tablo 4.7).

Tablo 19

Çalışma Grubu Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin T Testi

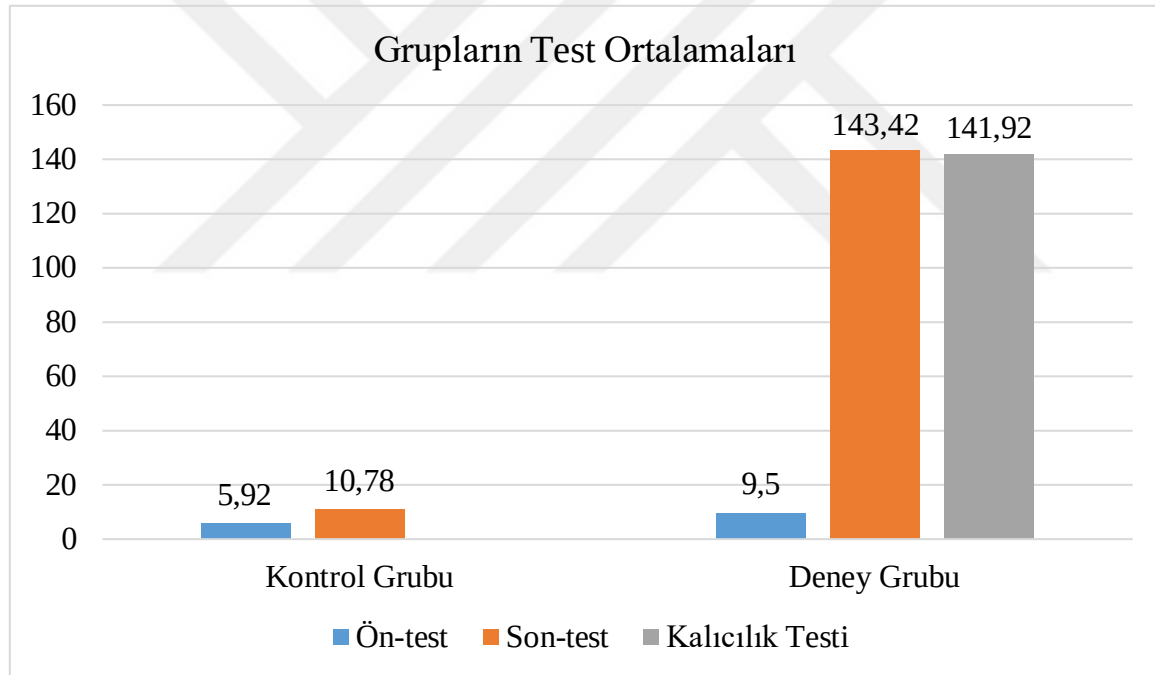
Çalışma Grubu	N	Korelasyon	t	df	p
Ön-test & Son-test	14	0,125	-42,328	13	0,000*
Ön-test & Kalıcılık testi	14	0,444	-46,480	13	0,000*
Son-test & Kalıcılık testi	14	0,816	1,313	13	0,212*

*p<0,05

Tablo 19’da yer alan sonuçlara göre kontrol grubunun aksine çalışma grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Okul öncesi dönemde Türkçe etkinliklerinde yer alan şiirler ve bütünleştirilmiş etkinlikler çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmuştur (Güneyli & Alışkan, 2016). Yöntemde de açıklandığı üzere ön test ve son test dahil 10 haftalık eğitim programını içeren süreçte bütünleştirilmiş etkinliklerle şiirler içinden seçilen hedef kelimelerin söz varlığına katkı sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunda ön test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık varken ($p<0,05$); son test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Ek olarak kalıcılık testinde de çocukların söz varlığına katılması amaçlanan hedef kelimeleri korudukları son teste göre istatistiksel olarak gözlenmektedir. Çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmak amacıyla yapılan bu araştırmada okul öncesi dönem etkinliklerinde kullanılan şiirler başta olmak üzere, Türkçe etkinlikleri ve bütünleştirilmiş etkinliklerinde katkı sağladığı gözlenmektedir. Şiir etkinlikleri, çocukların dil becerilerini, kelime dağarcıklarını, ses farkındalıklarını ve genel iletişim yeteneklerini geliştirmektedir. Şiirler, çocuklara yeni kelimeler ve ifadeler tanıtarak kelime dağarcıklarını genişletmektedir. Tekrarlayan şiir okuma ve ezberleme aktiviteleri, çocuklarda kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlamaktadır. Ayrıca şiirler, çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını harekete geçirmektedir. Şiir yazma ve yaratıcı şiir etkinlikleri, çocukların dil becerilerini yaratıcı yollarla kullanmalarını da teşvik etmektedir. Lim ve Chew (2018), çalışmalarında çocuklarda fonolojik farkındalığın gelişimi için de şiirlerin kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Yine bir başka araştırmada Watson (2008), okul öncesi dönem çocuklarının söz varlıklarının anadil eğitimi etkinliklerine bağlı olarak değiştiğini bildirmiştir. Bu etkinlikler ve metinler arasında da şiirlere dikkat çekmiştir. Ebert vd., (2013), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarında kelime dağarcığı gelişiminde etkili olan iç ve dış faktörleri inceledikleri çalışmalarında fonolojik çalışma belleği ve söz varlığının gelişimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin anlamlı farklılık yarattığını bulgulamışlardır. Görüldüğü üzere okul öncesi dönemde söz varlığının

zenginleştirilmesine yönelik olarak literatürdeki çalışmalar birbirlerini desteklemektedir. Okul öncesi dönem Türkçe etkinliklerinde kullanılan şiirlerden seçilen hedef kelimeleri çocukların söz varlıklarına katkıda bulunmak amacıyla hazırlanan bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşan eğitim programı vasıtasıyla ön test ve son test istatistikleri de incelenildiğinde amaca ulaşıldığı görülmektedir.

Özellikle Türkçe etkinliklerin hikâye anlatımı kısmında kullanılan farklı materyaller dikkat çekmektedir. Hikâye karakterlerine uygun hazırlanmış el kuklaları, parmak kuklaları, Waldorf masa tiyatrosu materyalleri, pazen tahta, çomak kuklalar, kelime kartları, televizyon şeridi, hikâye kartları, hikâye küpleri yer almaktadır. Sözcük perdesinde yer alan hedef kelimelerin yer aldığı kelime görselleri, çocukların oyun zamanı saatinde incelemelerine olanak sunmuş ve böylelikle kelimeler görsel olarak da zihinde yer almışlardır. Bu materyal kullanımları da çocukların söz varlıklarının genişlemesinde büyük rol oynamış olabilir.



Şekil 8. Kontrol grubu ön test son test, çalışma grubu ön test son test kalıcılık testi puan ortalamaları

Kontrol grubunun ortalaması 5,92'den 10,78 e arttığı görülmektedir. Deney grubunda ise 9,5'den 143,42 ye artmış, kalıcılık testinde ise ortalamanın 141,92 olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi ile de son testi kıyasladığımızda çocukların son testte vermiş oldukları cevap istatistiği ile kalıcılık testinde verdikleri cevap istatistikleri benzemektedir. Bu da şiirler içinden uzman görüşü alınarak belirlenen hedef kelimelerin bütünleştirilmiş etkinlikler vasıtasıyla çocukların söz varlıklarında kalıcı halde olduğunu gösterebilir.

Eğitim programı hazırlanırken çocukların yaş grupları göz önüne alınarak daha çok görselliğe yer verilmiştir ve eğitim ortamları buna göre dizayn edilmiştir. Eğitim ortamında kolay görülebilecek yere sözcük perdesi ve yanına bir masa, sandalyeler konularak hazırlanan sözcük köşesi oluşturulmuştur. Sözcük perdesi çocukların çok dikkatini çekmiştir. Her eğitim akışında hedef kelimelere ait görsellerin ve renkli karton üzerine yazılmış şiirlerin yer aldığı sözcük perdesini çocukların keşfetmeleri, incelemeleri, hedef kelimelerin çocukların söz varlığına katkı sunmada büyük rol oynamışlardır. Sözcük köşelerinde ise eğitim akışında yer alan materyaller ve önceden kullanılan kelime kartı görselleri, kuklalar ve benzeri materyaller yer almaktadır. Çocukların sözcük köşesini inceledikleri, kelime kartları hakkında sohbet ettikleri, kullanılacak kukla ve materyalleri kendi aralarında oyun kurarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumlarda hedef kelimelerin çocukların söz varlığına katkıda bulunmasında büyük rol oynamıştır.

Son olarak grupların son test puanları arasındaki farklılıklar, bağımsız örneklemeler arası t testi ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 20).

Tablo 20
Kontrol ve Çalışma Grubu Arasındaki Son Test Puan Farkı

Kontrol-Çalışma Grubu	N	F	t	df	p
Son-test	28	5,610	-39,837	26	0,026*

*p<0,05

Okul öncesi döneminde Türkçe etkinliklerinde yer alan şiirlerin, çocukların söz varlığına olan katkısının metafor yöntemiyle incelenmesi başlıklı araştırmada, tablo 4.8'de de görüldüğü üzere çalışma ve kontrol grubu arasındaki son test farkı istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Eğitim etkinliklerinde yer alan kazanım ve göstergeler, özbakım gelişim alanında incelendiğinde bedeni ile ilgili temizlik kurallarını uygular, giyinme ile ilgili işleri yapar, dinlenmenin önemini açıklar, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır, kendini tehlikelerden ve kazalardan korur, sağlığı ile ilgili önlemler alır, kazanım ve göstergelerin programdaki bütünleştirilmiş etkinliklerin bazıları ile eşleştiği görülmektedir. Bu yüzden seçilmiş olan kazanım etkinliklerin özbakım becerileri alanında yer almıştır.

Etkinliklerde yer alan hikâye tamamlama tekniği çocuklarda merak uyandırdığı yeni düşünceleri keşfederek hikayeleri tamamladıkları görülmüştür. Gianvecchio ve French'in (2002) yılında yaptıkları bir çalışmada hikayeyi tamamlamanın çocukların sürekli dikkatin

toplamada önemli bir yol olduğunu savunmuşlardır. Bu durumda hikâye tamamlama tekniğinin çocukların dikkatini toplayarak söz varlıklarının gelişiminde büyük rol oynamış olabilir.

Etkinliklerde yer alan pazen tahta ile hikâye anlatma tekniğinde çocukların hikayeyi dinlerken çok dikkatli oldukları ve sorular sordukları görülmüştür. Pazen tahta çocukların çok fazla gördüğü bir teknik olmadığı için dikkatin odaklanmasında katkı sağlamış olabilir. Ayrıca pazen tahtanın çocukların rahatça görülebileceği yere konulması, anlatıcının hikâye figürlerini panoya sırası ile yerleştirmesi gerekir. (Işıkoğlu, 2016).

Etkinliklerde yer alan Waldorf Masa Tiyatrosu kopyalarında yüz ifadesi bulunmamaktadır. Amaç çocukların hikayedeki duyguları hissetmesine olanak sağlamasıdır. Hazırlanan kuklalar doğal malzemelerle tasarlanmıştır. Bu durumda çocukların ilgisini çektiği görülmüştür. Çocukların söz varlıklarının gelişimine katkı sağlamış olduğu söylenebilir.

Etkinliklerde kullanılan hikâye kartları ile anlatım tekniği de çocukların hikayeye odaklanmalarında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Programda kullanılan hikâye kartı boyutları da çocukların kolay görebileceği şekilde hazırlanmıştır.

Etkinliklerde kullanılan kukla ile anlatım tekniği de çocuklar tarafından hikayeye odaklanıp dikkatle dinledikleri gözlenmiştir. Programda kukla ile anlatım tekniğinde kuklaların ilgi çekici olması ve hedef kelimelerle hazırlanan hikaye karakterlerine göre hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Bu durum çocukların söz varlıklarına katkı sağlamış olabilir.

Eğitim etkinliklerinde yer alan bu beş başlık ayrı ayrı yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Şiir temelli seçilen kelimelerin çocukların söz varlıklarına olan katkılarını incelemek için hazırlanan eğitim programında kazanım ve göstergelerin ilgili etkinliklere göre seçilmesi, seçilen kazanım ve göstergelere ulaşılması, programın Türkçe etkinliklerinde tamamen yer alan uygulanan dil stratejileri (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) aile katılım etkinlikleri, eğitim programında kullanılan materyaller, eğitim programında eğitim ortamlarının hazırlanması, çalışma ve kontrol grubu, ön test ve son test, çalışma grubu, ön test ve son test, puan farkında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın oluşmasında büyük etken sahibidirler.

Bu sonuçlara göre çocukların şiirler içinden seçilen hedef kelimelere göre hazırlanan ve bütünleştirilmiş etkinlikleri de kapsayan eğitim programı yardımıyla hedef kelimelerin çocukların söz varlıklarına katkıda bulunduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Okul öncesi dönemde şiir etkinliklerini baz alınarak hazırlanan bütünleştirilmiş etkinlikler çocukların söz varlığını zenginleştirmenin yanı sıra aynı zamanda çocukların edebiyata karşı ilgilerinin de

erkenden çekilmesini sağlayabilmektedir. Yapılan çalışmada hazırlanan eğitim programı gereği yoğun olarak Türkçe etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Bütünleştirilmiş Türkçe etkinlikleri ve dil stratejileri (soru sorma, genişletme vb.) (Zevenbergen, Whitehurst, 2003), aile katılımı içeren etkinlikler, ortamın materyal olarak zenginleştirilmesi çocukların söz varlığının gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. İlişkin literatür incelendiğinde dil becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda da okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programlarının etkililiği ön plana çıkarılmıştır. Efe ve Temel (2022) çalışmalarında, Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı'nın etkisi incelenmiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desene sahiptir. Araştırmanın katılımcılarını anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden tipik gelişim göstermiş 38 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda OLSEP'in hızlı adlandırma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bir başka ilgili araştırma ise Tokgöz'ün 2006 yılında okulöncesi çocuklarda kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirildiği bir çalışmasının olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmada özellikle beş-altı yaş çocuklarına hitap eden kitaplar incelediği görülmektedir. İnceleme sonucunda kitapların biçimsel ve içeriksel özelliklere dikkat edildiği, tüm bunların yanı sıra dil gelişimini destekleyen, çocukların yeni dil öğrenmesini destekleyen kaliteli kitapların yayımlanabildiği bildirilmektedir. Diğer bir çalışmada ise Kol'un 2011 yılındaki çalışmasında erken çocuklukta gelişim ve dil gelişimini incelediği görülmektedir. Çalışmada bildirildiği üzere, beş yaşındaki bir çocuğun 2.000 kelime kullandığı bilinmektedir ve çocuk ana dilinde yetişkin seviyesinde konuşabilmektedir. Bu süreçte düşüncenin gelişimi dil tarafından belirlenmektedir. Bir kişinin etrafındaki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan güçlü zihinsel faaliyetlerdeki büyümeye zihinsel büyüme olduğu savunulmaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe kadar insanın çevreye, dünyaya ve düşünce biçimlerine dair anlayışını artıran bir süreç olduğu savunulmaktadır. Bilişsel gelişim sırasında çocuk, içinde bulunduğu sosyal ortamda anlama ve düşünme yeteneğini geliştirmektedir.

Okul öncesi dönemde kazanımlar bakımından bir inceleme yapıldığında ise kazanımları kendi arasında kelime dağarcığı gelişimi, fonolojik farkındalık, dil yapılarının anlaşılması, dinleme becerileri gibi kategorilerde de gelişim sağladığı düşünülmektedir. Şiir temelli Türkçe etkinlikleri, çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini sağlar ve kelime dağarcıklarını genişletmektedir. Şiirlerde geçen çeşitli kelimeler ve ifadeler, çocukların dil becerilerini zenginleştirir. Ayrıca bu etkinlikler ritim, kafiye ve aliterasyon gibi şiirsel öğeler, çocukların fonolojik farkındalıklarını artırmaktadır. Bu, okuma yazma becerilerinin temelini oluşturan

bir yetenektir. Ayrıca okuma etkinlikleri sırasında şiir temelli etkinlikler, çocukların dil yapılarını ve dilin kurallarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Şiirlerde kullanılan çeşitli cümle yapıları ve dil kalıpları, çocukların dilbilgisi anlayışını geliştirir. Söz varlığının gelişimi aynı zamanda okul öncesi dönemde çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri akabinde özgüven gelişimlerine de yardımcı olabilmektedir. Üstelik şiirleri sesli olarak okumak veya sahnede sergilemek, çocukların öz güven gelişimlerine yardımcı olmaktadır (Uzun & Köse, 2017). Kendini ifade etme ve topluluk önünde konuşma becerileri gelişerek sosyal becerilerin de desteklenmesi sağlanabilmektedir. Çünkü grup halinde yapılan şiir etkinlikleri, çocukların iş birliği yapma, paylaşma ve başkalarıyla iletişim kurma becerilerini geliştirir. Şiir dinlemek ve tartışmak, sosyal etkileşimi artırmaktadır. Tüm bu gelişimler okul öncesi dönemde kazanım olarak hedeflenen alanlar arasındadır.

Keskin, Ömeroğlu, Okur'un 2015 yılında "Sıfır- altı yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi" başlıklı araştırmalarında çocukların ana dillerini öğrenirken geçtikleri aşamalarda eğitimin önemini savunmaktadırlar. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup çalışma grubunu sıfır- altı yaş çocuklarının oluşturdukları gözlenmektedir. Çalışmalar gözden geçirildiğinde sonuç olarak çocukların söz varlıklarına sözcük kazandırılması ile ilgili 40 araştırmayı üç başlık halinde inceledikleri gözlenmektedir. Söz varlıklarına yönelik 11 araştırma, uygulamanın olduğu 19 araştırma, kurama dayanarak bilgi veren 9 araştırmanın yer aldığı vurgulanmaktadır. Bu araştırma sonucunda söz varlığına yönelik araştırmaların genel olarak dört- altı yaş üzerinde yapıldığını, dört yaş altı çocuklarla araştırmaların az sayıda olduğunu vurgulanmaktadır.

Powell (2021) de okul öncesi dönemde uygulanan şiir etkinliklerinin, çocukların kelime dağarcığını tekrar yoluyla pekiştirdiğini ve buna ek olarak şiirlerin drama etkinlikleri ile de desteklenmesinin çocukların yaşantı ile kalıcı öğrenmelerini desteklediğini bildirmiştir. Filograsso (2024) tarafından yapılan "Gelişmekte Olan Okuyucular için Oyunda Kelimeler: İtalyan Okul Öncesi Eğitimi Çerçevesinde Çocuk Şiiri (Sıfırdan Altıya Kadar)" başlıklı araştırmanın amacı Gianni Rodari ve Alfonso Gatto'nun 2000'li yıllarda aldığı yeni yönden İtalyan çocuk şiirinin evrimine odaklanmak olduğunu savunulmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışmalarına rehberlik etmeyi amaçlayan bu yeni politikalar, birçok dil aracılığıyla dinleme ve iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinin ve dünyanın kişisel ve aktif olarak keşfedilmesinin öneminin altını çizildiği belirtilmektedir. Bu perspektiften yola çıkarak çağdaş çocuk şiiri, sosyal veya kültürel ayrım gözetmeksizin tüm çocukların kendi topluluklarının sembolik ve kültürel materyallerini kişisel bir şekilde sahiplenmelerine

olanak tanıyan bir dilsel eğitim yolunun inşasını teşvik ederek çocukluk kültürünü etkili bir şekilde geliştirdiğini savunmaktadır.

Ailelerin ŞAHTE ye katılımının, amaçlanan hedefe ulaşmada etkili olduğu söylenebilir. Decker ve Decker (2005) göre aile katılımının programa fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ailelerin öğretmenle daha iletişim halinde olmaları ve öğretmenin de aileleri sosyo-demografik ve kültürel yönden tanıyarak buna göre etkinlik seçtiklerini belirtmişlerdir. Ailelerin okuldaki etkinliklere katılarak kurum kültürünü, program, etkinlik yakışı ve benzeri bilgilere sahip olmaları da programın etkililiğine katkı sağlayacaklardır. Araştırmada da aileler etkinliklere katılarak kurum kültürünü, ŞAHTE ye katkı sağladıkları söylenebilir. Hazırlanan eğitim etkinliklerinin (ŞAHTE) uygulanmasının sonunda uygulama yapılan eğitim kurumundan gerekli izin alınarak dönem içi bir toplantı daha gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacı ailelere çalışma grubunun ön test ve son test puan farkını istatistiksel olarak, çalışma ve kontrol grubu ön test ve son test puan farkını belirterek yapılan çalışmaların ailelerin ne kadar katkıda bulunduğu faydalarını anlatılmıştır. Süreç hakkında ailelerin görüşleri dinlenildiğinde ailelerin metafor soru kalıbını kullanarak çocuklara diğer kelimeleri ve sorgulamalarını uyguladıkları aktarmışlardır. Aileler hikâye okuduklarında çocukların bilmedikleri kelimeleri de ailelerine sormaya başladıkları, ailelerin bu soruları cevapladıkları ve bir süre sonra ailelerin o kelimeyi metafor soru kalıbıyla sorduklarında istenilen cevabı aldıklarını belirtmişlerdir. Son olarak ailelerin süreçte aktif olmaları, araştırmacı aile çocuk iletişiminin güçlü olmasının, ön test son test puan farkının fazla olmasında önemli rol oynadığını gösterebilir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen hedef kelimelerin çocukların söz varlığına katkılarının metafor yöntemiyle incelenmesinde hazırlanan eğitim programının çalışma grubu son testi istatistiklerini yüksek oranda desteklediği söylenebilir. Ayrıca hazırlanan eğitim programının içerisinde çocukların okuma ve yazı farkındalığını destekleyebilecek uygulamalar da mevcuttur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Okul öncesi çocuklarda şiir etkinliklerinin söz varlığına etkileri, küçük yaşlardaki çocukların dil ve sözlü ifade becerilerini geliştirmesi üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Hazırlanan programdaki bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla çocuklar dilin gücünü keşfetmekte, duygularını ifade etmeyi öğrenmekte ve hayal güçlerini geliştirebilip, söz varlıklarına yeni kelimeler kazandırmaktadırlar. Hedef kelimeler okul öncesi dönem Türkçe etkinliklerinde kullanılan şiirlerden seçildiği için şiirlerin ritmik yapısı ve tekrarlanan motiflerin kullanımı, çocukların dikkatlerini toplamalarını ve odaklanmalarını sağlar. Bu nedenle, okul öncesi dönemde şiir etkinliklerinin söz varlığına etkileri incelendiğinde, çocukların dil becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğu açıktır. Şiirlerin çocukların gelişimine yönelik potansiyel faydalarını keşfeden ve bu alanda önemli katkılarda bulunan pek çok uzman vardır. Ulucan'a göre (2022), şiirlerde yer alan kelimelerin birbiri ile uyumlu olması, ritmik şekilde ilerlemesi, çocukların dinamik yapısı ile uyuşmaktadır. Bundan ötürü çocuklar yaşlarının her bir kısmında şiirlerden zevki alırlar. Çocuk şiirleri çocukların yaşı, istekleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri ile göre değişebilir. Çocuk şiirlerindeki konular ve ana temalar çocukların algı düzeyleri ve hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olmalıdır (Ulucan, 2022). Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan belirli gün ve haftalarda şiirlerden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim gören çocuklara sunulan şiir temelli Türkçe etkinliklerinin, çocukların dil gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada 60-72 aylık okul öncesi çocuklarda şiir etkinliğinin söz varlığına etkileri incelenmiştir. 14 Kontrol ve 14 deney grubu olmak üzere toplamda 28 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubuna 8 hafta süre ile

şiiir etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel ders planına ek olarak herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Kontrol ve çalışma grupları ön test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık istatiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
- Çalışma grubunun ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık istatiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.
- Çalışma ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
- Çalışma grubunda ön test ve kalıcılık testi arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık varken ($p<0,05$); son test ve kalıcılık testi arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Elde edilen bu bulgular ışığında okul öncesi çocuklarında şiiirler Temel Alınarak Hazırlanan Türkçe Etkinliklerinin (şAhte) söz varlığına etkili olduğu saptanmıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere etkinlikler çocukların duygusal ve zihinsel gelişimine katkıda bulunur dil becerilerini güçlendirir ve hayal güçlerini geliştirmektedir. Ancak, bu alanın daha fazla araştırma gerektirdiği ve potansiyel olumsuz etkileri de göz önünde bulundurarak, okul öncesi dönemde şiiir etkinliklerinin söz varlığına etkilerini daha detaylı bir şekilde incelemek önemlidir.

5.2. neriler

Okul ncesi dönem çocuklarında söz varlığı gelişimine ilişkin gerçekleştirilen şiiir etkinliklerinin anlamlı bir etkisinin olduğunun belirlendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacılar, öğretmenler ve müfredat düzenleyiciler için çeşitli öneriler geliştirilmiş ve aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

Araştırmacılar;

- Gelecek araştırmalarda okul öncesi dönemde söz varlıklarının geliştirilmesinde etkili başka yöntemler de incelenebilir,

- Okul öncesi dönem çocuklarının söz varlığı gelişiminde şiir etkinliklerinin uzun vadeli etkilerini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Şiir etkinliklerinin çocukların söz varlığı gelişimine etkisini belirlemek için farklı değişkenlerin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Örneğin, çocukların yaşları, cinsiyetleri, dil becerileri gibi faktörlerin etkisi değerlendirilebilir.
- Şiir etkinliklerinin çocukların söz varlığı gelişimine etkisi farklı kültürlerde de incelenebilir.

Öğretmenler;

- Çocukların sözlü ifade becerilerini geliştirmek için şiir etkinliklerinin sıklıkla kullanılması sağlanabilir.
- Farklı yaş gruplarına ve gelişim düzeylerine uygun şiir etkinlikleri düzenlenmesi sağlanmalıdır,
- Okul öncesi eğitim programlarına şiir etkinliklerinin entegre edilmesi sağlanırken, çocukların dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan araçlarla da desteklenmelidir,
- Şiir etkinliklerinin çocukların söz varlığı gelişimine etkisini değerlendirmek için düzenli olarak değerlendirme yapılabilir ve bu değerlendirmeler, uygulamaların etkinliğini gözlemlemek ve geliştirmek için önemli bir geri bildirim kaynağı olarak incelenebilir.
- Ebeveynlere, evde de çocuklarla yapılabilecek basit şiir etkinlikleri hakkında bilgi verilmeli ve bu şekilde, çocukların söz varlığı gelişimine destek olunabilir.
- Türkçe etkinliklerinde yer alan şiirlerdeki çocukların söz varlığına kazandırılacağı düşünülen hedef kelimelerle ilgili bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlanabilir bu hedef kelimeye yönelik sözcük perdesi hazırlanarak ilgili görselin sergilenmesi için bu perde kullanılabilir.
- Aynı zamanda çocukların söz varlıklarına kazandırılması amaçlanan hedef kelimeler için dil stratejilerinin (Zevenbergen, Whitehurst, 2003) kullanılması da önerilebilir.

Program geliştiriciler;

- Programın ilgili bölümlerine çocukların söz varlığı gelişimini desteklemek amacıyla şiir etkinliklerinin entegre edilmesi sağlayabilir.

- Mevcut eğitim programlarının düzenlenmesi ve daha fazla anadil etkinliğinin yer almasına özen gösterilmesi gerekebilir.
- Öğretmenlere, okul öncesi dönem çocukları için etkili şiir etkinlikleri düzenleme konusunda eğitim verilebilir.
- Okullara, çocuklar için uygun şiir kitapları ve materyaller sağlanabilir
- Programın bir parçası olarak, çocukların söz varlığı gelişimini değerlendirmek için uygun araçlar ve yöntemler geliştirilebilir. Ailelere, evde de çocuklarla yapılabilecek şiir etkinlikleri hakkında bilgi verilebilir.



KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Servi C., & Alak G. (2018). Biçimbilim Sözdizimsel Ölçümlerin 3-7 Yaş Grubunda İncelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 29(2), 21-38.
- Ağmaz, R. F., & Temel, F. (2021). CLIL Yöntemine Dayalı Türkçe Eğitiminin Geçici Koruma Altındaki 3-5 Yaş Grubu Suriyeli Çocukların Alıcı Dil Gelişimlerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 123-143.
- Al Fadhli, K. Y., & Al-Bunaian, N. (2017). Prevalence and social influences of delayed language development in preschool-age Saudi children. *International Journal of Scientific Research*, 6(8), 1712-1720.
- Aleksius, M., & Saukah, A. (2018). Other-initiated repair strategies in solving understanding problems in efl learners conversations. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(1), 105-117.
- Altun, D. (2019). 60-71 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- Arslan, M. M., & Bayrakcı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Aslan, C. (2007). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Aytaş, G. (2001). Çocuk ve şiir. *Hece*, 6(12), 28-32.

- Balıkçı, Ö. S., & Görgün B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-24.
- Başar, M., Doğan, M. C., Akan, D., & Şener, N. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 287-313
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (E. Işıkoğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Biçer, M. (2020). *2-8 yaş arasındaki çocukların fonolojik gelişimlerinin phon yazılımı ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Borovsky, A. (2022). Lexico-semantic structure in vocabulary and its links to lexical processing in toddlerhood and language outcomes at age three. *Developmental Psychology*, 58(4), 607-630.
- Brock, A., & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London: Sage.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205-2213.
- Buğan, B., Çorapçı, F., & Ada, F. E. (2022). Socioemotional development in the preschool period: Investigating the predictive role of temperament, language development, and emotion comprehension. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 1-23.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Cengiz, G. Ş. T., Kılınç, F. E., & Tezcan, T. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 481-498.

- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- Conti Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology Review*, 22, 384-401.
- Creswell, J. (2017). Araştırma deseni. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Cunningham, H. (2020). *Children and childhood in western society since 1500*. London: Routledge.
- Çayır, Ç., & Filiz, A. (1999). *Çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan altı- yedi yaş çocukların dil gelişimlerinin incelenmesi (Ankara ve Isparta örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.
- Çelimli, Ç. (2013). *Okul öncesi dönemi çocuklarının dil gelişim düzeylerinin bakan kişiye göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Bakanlığı, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Decker, C. A., & Decker, J. R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. New Jersey: Prentice.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Demirel, Ş. (2010). *Çocuk edebiyatı, edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Dereobalı, N., & Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikâye oluşturma'nın önemi. *Dil Dergisi*, 169(1), 51-66.

- Dinler, H., & Kalburan, N. (2021). The effect of poetry focused supportive educational program to preschool children's phonological awareness. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 1034-1051.
- Direk, İ. N., & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 866-880.
- Doove, B. M., Feron, F. J., Van Os, J., & Drukker, M. (2021). Preschool communication: Early identification of concerns about preschool language development and social participation. *Frontiers in Public Health*, 8, 546536.
- Döşlü, P. K., & Aydın, L. (2020). 3–6 yaş grubu otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 32-39.
- Duman, K. P., & Cumart, G. (2024). Oyun temelli öğrenme ve okul öncesi eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 786-795.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H. G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138-154.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2022). Investigation of the effect of oral language skills education program (olsep) on rapid naming skills. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 45-52.
- Emen, M. (2019). The relationship between perspective taking skills and language development in preschool children. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 25-42.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Erdoğan Işıkoğlu, N. (2015). Erken Çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Erdoğan, N. I., & Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.

- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergişi Birgül A., & Köksal Akyol A. (2018). Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 709-730
- Eroğlu, B. E., & Eker, C. (2024). 2013 ve 2024 yılı okulöncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 151(151), 391-403.
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M., & Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-277.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 55-83.
- Fernando, F., Pebrina, M., & Fransisca, D. (2020). *Factors that affect language development and speech in toddlers*. Paper presented at the Proceeding International Conference Syedza Saintika, Padang.
- Filograsso, I. (2024). Words at play for emerging readers: children's poetry in the framework of italian preschool education (ages zero to six). *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 62(2), 14-23.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (2021). Early semantic developments and their relationship to object permanence, means-ends understanding, and categorization. In K. Nelson (Ed.), *Children's language* (pp. 191-212). New York: Psychology.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 341-369.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Orçan, M., Aslan, D. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Grofčiková, S., & Máčajová, M. (2017). Abilities of phonological awareness in the context of cognitive development in preschool age. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 46-56.

- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239, 103997.
- Gurbetoğlu, A., & Atlı, S. (2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve "çocuk bahçesi rehberi" adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 225-243.
- Güneyli, A., & Alışkan, E. E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 649-663.
- Hao, M., Chen, X. I., Dronjic, V., Shu, H. U. A., & Anderson, R. C. (2013). The development of young Chinese children's morphological awareness: The role of semantic relatedness and morpheme type. *Applied Psycholinguistics*, 34(1), 45-67.
- Hayes, D. S. (2001). Young children's phonological sensitivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(3), 253-259.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474.
- 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.
- İlhan, E., & Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (ekop) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.

- Ječmenica, N., & Golubović, S. (2020). Lexical-semantic processing of nouns in preschool children. In G. Nedović & F. Eminović (Eds.), *Approaches and models in special education and rehabilitation – thematic collection of international importance* (pp. 207-222). Belgrade: University of Belgrade.
- Kahraman, P. B., & Bayram, E. İ. (2022). 0-10 yaş grubu çocuklara yönelik çocuk şiir kitaplarına ilişkin fiziksel ve içerik özelliklerin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 227-247.
- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2012). *Erken çocukluk eğitimi dizisi: 5-6 yaş çocukları için dil etkinlikleri*. Ankara: Efil.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karaman Benli, G., & Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-910.
- Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karoğlu, H., & Çoban, A. E. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 211-229.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta dil edinimi*. Ankara: TDK.
- Keskin, F., Ömeroğlu E., Okur A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Kılınç, H. H., & Andas, T. (2022). Values education and evaluation of activities in preschool education program in Turkey. *Open Journal for Educational Research*, 6(2), 117-128.
- Kidd, L., & Rowland, C. (2021). The effect of language-focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 27-59.

- Kim, S. J. (2017). "Freedom for me is to play heartily in a playground" writing poetry develops children's voices. *YC Young Children*, 72(5), 38-43.
- Kitten, Ю. С. (2020). Development of preschoolers' speech activity. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, (100), 15-23.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 100-106.
- Kotelianets, Y. S. (2020). Development of preschoolers' speech activity. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(100), 15-23.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuday, F. S. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, E. (2014). *TRT çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurtaran, Ş. (1998). *Woodcock-Johnson bilişsel yetenek testleri-r sözcük dağarcığı (oral vocabulary) testinin okul öncesi ve ilkökul çocuklarına uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, S., Ozkan, H. B., & Yucel, E. (2021). A study on the association of functional hearing behaviors with semantics, morphology and syntax in cochlear-implanted preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 148, 110814.
- Küçükavşar, A., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57- 76.
- Küçükkaragöz, H. (2009). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.

- Kyuchukov, H., Ushakova, O., & Yashina, V. (2020). The role of semantic syntax in the development of narratives in preschool children. *Psycholinguistics in a Modern World*, 15, 149-159.
- Lim, C. T., & Chew, F. P. (2017). *Using poems in increasing phonological awareness among children*. Paper presented at 6th International Congress On Interdisciplinary Behavior and Social Science, Bali.
- Lim, C. T., & Chew, F. P. (2018). Using poems to increase phonological awareness among children. In L. J. K. Wong & E. M. Wong (Eds.), *Issues and trends in interdisciplinary behavior and social science* (pp. 33-40). New York: CRC.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition implications for reading comprehension* (pp. 15-16). New York: Guildford.
- Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2016). Effectiveness of the language intervention programme for preschool children. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 68(2), 80-85.
- Lyster, S. A. H., Snowling, M. J., Hulme, C., & Lervåg, A. O. (2021). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 175-188.
- Maftai, L. (2019). Language development in early education. *Journal of Education Studies (JES)*, 3, 22-36.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- McGregor, K. K. (2017). Semantics in child language disorders. In J. A. Rice & S. F. Warren (Eds.), *Handbook of child language disorders* (pp. 392-415). New York: Psychology.
- Metin, G. T., & Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94.

- Miscione, J. L., Marvin, R. S., O'Brien, R. G., & Greenberg, M. T. (1978). A developmental study of preschool children's understanding of the words "know" and "guess". *Child Development*, 49(4), 1107-1113.
- Moody, C. T., Baker, B. L., & Blacher, J. (2018). Contribution of parenting to complex syntax development in preschool children with developmental delays or typical development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(7), 604-616.
- Moyeda, I. X. G., Gómez, I. C., & Flores, M. T. P. (2006). Implementing a musical program to promote preschool children's vocabulary development. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), 1-15.
- Muluk, N. B., Bayoğlu, B., & Anlar, B. (2016). A study of language development and affecting factors in children aged 5 to 27 months. *Ear, Nose & Throat Journal*, 95(1), 23-29.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249-272.
- Oktay, A. (2000). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme* içinde (s. 120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Owens, R. E. (2020). *Language development*. Ohio: Merrill.
- Önkaş Açıık, N. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 23, 1-12.
- Örge Onuk, E. (2012). *Adapazarı merkez ilçesindeki okul öncesi kurumlarında okutulan masalların söz varlığının 6 yaş çocukları düzeyine uygunluğu (Sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özgül, N. (2024). Bilmecelelerin okul öncesi eğitim kademesinde kullanım alanlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 129-152.
- Özpolat, M. (2020). *Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children's responses: The influence on young children's oral language. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 73-86.
- Pijnacker, J., Davids, N., Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Knoors, H., & Van Alphen, P. (2017). Semantic processing of sentences in preschoolers with specific language impairment: Evidence from the N400 effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 627-639.
- Powell, N. (2021). *The poetry of early childhood*. Master's Thesis, Laurea University of Applied Sciences Degree Programme in Social Services, Espoo.
- Qi, C. H., Zieher, A., Lee Van Horn, M., Bulotsky Shearer, R., & Carta, J. (2020). Language skills, behaviour problems, and classroom emotional support among preschool children from low-income families. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2278-2290.
- Rakap, A. P., & Coşkun, H. (2017). Oku-Ma: okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 78-93.
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: Developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 949-965.
- Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the teach-model-coach-review instructional approach on caregiver use of language support strategies and children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1851-1869.
- Robinson, M. (2020). Changing the conversation. In C. M. Conway (Ed.), *Collecting, analyzing and reporting data: An Oxford handbook of qualitative research in American music education* (pp. 130). New York: Oxford University.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 2(2), 131-155.

- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Elementary Education Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 129-154.
- Saltık, O. (2019). “Şiirimi Kedi Kaptı” adlı şiir kitabında çocuk gerçekliği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 180-194.
- Sarıca, A. D., (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal Temelleri. *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı* (pp.1-24), Ankara: Eğiten.
- Scott, K. A., & Roberts, J. A. Genesee, F., & Delcenserie, A. (2016). Language development during the preschool years. In F. Genesee & A. Decenserie (Eds.), *Starting over the language development of internationally adopted children* (pp. 65-94). Amsterdam: John Benjamins.
- Sever, S. (2004). Anadili öğretiminin temel bir aracı: Yazınsal nitelikli çocuk kitapları. *Disiplinlerarası Bakışla Türkiye’de Çocuk*, 4, 223-236.
- Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an arena for developing teacher knowledge concerning children’s language learning. *Early Childhood Education Journal*, 45, 347-357.
- Slobin, D. I., & Zimmer, K. (Eds.). (1986). *Studies in Turkish linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092.
- Strickland, D. S., & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: The poetry connection. *Language Arts*, 74(3), 201–205.
- Şahin, İ. K., & Tortop, H. S. (2019). Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 65-73.

- Talancı, S. Ş. (2022). *2013 yılı okul öncesi eğitim programının Türkçe eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taner Derman, M. (2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 372-383.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tanrıverdi, B. (2022). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş kitap okumanın okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine etkisi (Durum çalışması)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taylor, P. L., & Tabachnik, J. (2013). Entropic forces making the connection between mechanics and thermodynamics in an exactly soluble model. *European Journal of Physics*, 34(3), 729.
- Temel, Z. F., Altan, R. Y., & Sönmez, E. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişiminde cinsiyet değişkeni: Türkiye'de yapılan çalışmaların meta-analizi. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika çocuk örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 577-599.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Tepebaş Cengiz, G. Ş., Kılınç, F. E., & Tezcan, T. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları türkçe etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 481-498.

- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26, 403-429.
- Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(6), 2700-2715.
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Uccelli, P., & Rowe, M. L. (2022). The development of language. In J. B. Gleason & N. B. Ratner (Eds.), *Semantic development* (pp. 95-116). New York: Routledge.
- Ulucan, M. (2022). Erken çocukluk dönemi edebiyatı türleri. P. B. Kahraman & V. Bayraktar (Eds.), *Erken çocukluk dönemi edebiyatı içinde* (s. 23-24). İstanbul: Lisans.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.
- Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. S. Yavuz & İ. K. Öztürk (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, (s. 35-52). İstanbul: Kalkedon.
- Ushakova, O., & Yashina, V. (2022). Semantic aspects of language acquisition in preschool children. *Материалы Международного психологического форума «Ребенок в цифровом мире»*, (1), 15-16.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 122-135.
- Uzak, N. (2017). *24-36 ay aralığında kreş eğitimi almış ve almamış olan çocukların dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.

- Van Druten Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92-99.
- Vardell, S. (2017). Language arts lessons: Poetry power: Understanding language, content, and culture through poetry. *Language Arts*, 94(6), 407-410.
- Varol, İ., Ala, S., & Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim*, 2(1), 26-39.
- Vatansever Bayraktar, H., & Kendirci, M. (2018). Investigation of primary school students' school readiness levels. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 808-853.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46(2), 189-216.
- Vuong, T., Andolina, S., Jacucci, G., & Ruotsalo, T. (2021). Spoken conversational context improves query auto-completion in web search. *ACM Transactions on Information Systems (TOIS)*, 39(3), 1-32.
- Waring, R., Liow, S. R., Eadie, P., & Barbara, D. (2019). Speech development in preschool children: Evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory. *Journal of Child Language*, 46(4), 632-652.
- Washington Nortey, P. M., Zhang, F., Xu, Y., Ruiz, A. B., Chen, C. C., & Spence, C. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 49-59.
- 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), 243-250.
- Watson, B. G. (2008). *Preschool book reading: Teacher, child, and text contributions to vocabulary growth* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/11572>
- Weadman T., Serry T., & Snow P. C. (2022). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348.

- Whorrall, J., & Cabell, S. Q. (2016). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 335-341.
- Wu, C. Y., Vissiennon, K., Friederici, A. D., & Brauer, J. (2016). Preschoolers' brains rely on semantic cues prior to the mastery of syntax during sentence comprehension. *NeuroImage*, 126, 256-266.
- Yardımcı, N. (2023). *Dil bozukluğu olan ve olmayan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların sosyal problem çözme ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretim*, Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. (2007). *Okulöncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde uygulanan öykü tamamlama tekniğinin çocukların problem çözme becerisine etkisi konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(1), 215-231.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-21.
- Yüksel, B. (2021). Examination of speaking skills of 60-72 month old children. *Journal of Language Education and Research*, 7(1), 161-192.
- Zambrana, I. M., Ystrom, E., & Pons, F. (2012). Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: A longitudinal study from 18 to 36 months of age. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 33(2), 146-155.
- Zembat, R., Tunçeli, H., & Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(1), 446-459.

Zengin, L., & Gündüz, H. B. (2019). Akıl oyunları uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, (68), 568-579.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177, 200.



EKLER



EK 1. Ön Test-Son Test Formu

“OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNDE YER ALAN ŞİİRLERİN ÇOCUKLARIN SÖZ VARLIĞINA KATKILARININ METAFOR YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ” TEZ ÇALIŞMASI
ÖN TEST ÇALIŞMASI DEĞERLENDİRME SAYFASI

AD SOYAD:

TARİH:

SINIF/ŞUBE:

1. Volkan denilince aklıma..... gelir, çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

2. Cesur denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

3. Kemirmek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

4. Çayır denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

5. Leylak denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

6. Kuzen denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

7. Ayak izi denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

8. Kulp denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

9. Kayık denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐EVET ☐HAYIR

AÇIKLAMA.....

10. Kumru denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....

☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

11. Yasemin denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

12. Dekor denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

13. Irmak denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

14. Gelincik denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

15. Bitmek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

16. Dalga denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

17. Renk tonu denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

18. Sulamak denilince aklıma gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

19. Zıplamak denilince aklıma gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

20. Ray denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

21. Vagon denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....

☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

22. Tünel denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

23. Tiyatro denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

24. Kostüm denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

25. Hazırlanmak denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

26. Uzmak denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

27. Saygı duymak denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

28. Durulamak denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

29. Besin denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

30. Sürücü denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

31. Taşmak denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

32. Karşılama denilince aklıma... .. gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

-
33. Dikmek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
34. İyileşmek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
35. Ayrılmak denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
36. Başak denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
37. Müze denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
38. Sergilemek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
39. Ülke denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
40. Cumhuriyet denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
41. Yeşillenmek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
42. Ayırmak denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
43. Gümbür gümbür denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....
44. Peşinde denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
-

☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

45. Övünmek denilince aklıma..... gelir,
çünkü;.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

46. Mışıl mışıl denilince aklıma... .. gelir,
çünkü.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

47. İri denilince aklıma... .. gelir,
çünkü.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

48. Uğurlamak denilince aklıma..... gelir,
çünkü.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

49. Mızıka denilince aklıma... .. gelir,
çünkü.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

50. Gölge denilince aklıma..... gelir,
çünkü.....
☐ EVET ☐ HAYIR
AÇIKLAMA.....

EK 2. Araştırma Katılımı İçin Veli Onamı

Sayın Katılımcımız

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinliklerinde Yer Alan Şiirlerin Çocukların Söz Varlığına Katkılarının Metafor Yöntemi ile İncelenmesi” adıyla 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci dönem Şubat-Mayıs aylarında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Hedefi: Okul Öncesi şiir kitapları taranarak içeriklerinden çocukların söz varlığına katkıda bulunacağı düşünülen kelimeleri içeren 24 şiir seçilmiştir. Bu şiirlerde geçen kelimeler çocuklara Türkçe etkinlik saatlerinde parmak oyunu, hikaye, drama, tekerleme ve resim kartları yöntemleriyle çocukların söz varlığına kazandırılması hedeflenmektedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : ELİF ÇAKIROĞLU

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 3. Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Metafor Skalası

ÖN TEST-SON TEST METAFOR SKALASI ÖNERİSİ:

Verilen yanıtlar kendi içerisinde ilişki bakımından “Zayıf-Güçlü” şeklinde nitel olarak değerlendirilmiştir.

Zayıf için değer aralığı 0-2 arasındadır;

0: yanıt yok

1: ilk yanıt

2: ilk yanıt ve çünkü ifadesi verilmiş ancak tam anlamını karşılamıyor

Örnek:

Dekor denilince aklıma giyinmek gelir, çünkü (Puan: 1)

Dekor denilince aklıma giyinmek gelir, çünkü kıyafetler dekordur. (Puan:2)

Güçlü doğru ifade için değer 3’tür;

3: ilk yanıt ve çünkü ifadesi verilmiş ve ifade anlamı karşılıyor

Örnek:

Dekor denilince aklıma düzen gelir, çünkü evler ya da sahneler düzenlenir. (Puan:3)

Çocukların vermiş oldukları yanıtlar her soru için ayrı ayrı değerlendirildikten sonra toplam puan maksimum 150 minimum puan 0 olacak şekilde bir puanlama ortaya çıkarılmıştır.

EK 4. Etik Kurul Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.11.2023-E.796896



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-796896
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

13.11.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ÇAKIROĞLU'nun, Prof.Dr.Zeynep Fulya TEMEL'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinliklerinde Yer Alan Şiirlerin Çocukların Söz Varlığına Katkılarının Metafor Yöntemi ile İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **17.10.2023** tarih ve **18** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1289

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

TOPLANTI TARİHİ : 17.10.2023		TOPLANTI SAYISI : 18
ADI – SOYADI	İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN		
Prof. Dr. Zehra GÖÇMEN BAYKARA BAŞKAN YRD.		
Prof. Dr. C. Haluk BODUR		
Prof. Dr. Seçil ÖZKAN		
Prof. Dr. Cevriye TEMEL GENCER		
Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ		
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ		
Prof. Dr. Makbule GEZMEN KARADAĞ		
Prof. Dr. İlyas OKUR		
Prof. Dr. Nihan KAFA		
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN		
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU		
Doç. Dr. Elvan İNCE AKA		

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. Çocuk Dostu Terimlerle Şiir Temelli Seçilen Hedef Kelimeler

Ayak izi; ayakkabı, ayak altındaki iz, karda ayakkabımızdan çıkan şekil, çamur ayak izi, ayakkabının altı

Ayırmak; çöpleri ayırmak, atıkları ayırmak, birbirinden ayrı koymak, seçmek, ayırtmak, ayırarak geri dönüşüm kutusuna atmak

Ayrılmak; arkadaşından ayrılmak, okuldan gitmek, evden okula gitmek, evden ayrılmak

Başak; un, buğday, başak tanesi, başak tarlası, başak boyamak, ekmek

Besin; yiyecek, içecek, beslenme, yemek yemek, meyveler, sebzeler, yiyeceğimiz şeyler

Bitmek; çalışmanın bitmesi, oyuncak toplamanın bitmesi, okulun bitmesi, suyun kesilmesi, var olan bir şeyin sona ermesi

Cesur; korkusuz, kahraman, korkmayan biri

Cumhuriyet; Atatürk, Cumhuriyet'i Atatürk kurdu

Çayır; yeşillik, çimen, piknik, yeşillik yer, köy

Dalgalanmak; bayrak, deniz, bayrağın rüzgârda sallanması, denizde dalga olması, dalga oyunu

Dekor; tiyatro eşyası, sahne, tiyatro sahnesi

Dikmek; çiçek dikmek, soğan dikmek, toprağa fidan dikmek

Durulamak; bulaşık durulamak, sabunlu elleri su ile yıkamak

Gelincik; bir çiçek, kırmızı bir çiçek, gelincik tarlası

Gölge; benim yaptığının aynısını yapması, güneşteki ben, benim gölgem

Gümbür gümbür; davul, şimşek çakması, gök gürültüsü, yüksek ses

Hazırlanmak; bir yere gitmek, üstümüzü giymek, çantamızı hazırlamak, misafirlığe gitmek için giyinip hazır hale gelmek

İrmak; akan su, nehir, denize dökülen su, akarsu, uzun şekilde akan su

İri; büyük, kocaman, fil, gergedan, büsbüyük

İyileşmek; yaranın iyileşmesi, hasta olunca iyileşmek, hastane, doktor, ilaç almak, eczane

Karşlamak; birini kapıda beklemek, hoş geldin diyerek karşılamak, misafiri kapıda beklemek, işten gelen babamı kapıda beklemek

Kayık; küçük tekne, suda giden araç, küçük gemi

Kemirmek; fare, sincap, keskin dişler, farenin peyniri sivri dişiyle yemesi

Kostüm; kıyafet, tiyatro kıyafeti, arı kıyafeti, örümcek adam/ prenses kıyafeti

Kulp; bardağı tutmamıza yarayan şey, dolabı açan şey, tencere kulpu, kapıyı açmamıza yarayan şey

Kumru; bir kuş türü, güvercine benzeyen kuş, uçan bir hayvan

Kuzen; dayımızın, teyzemizin çocukları, kuzenlerimle oyun oynamak

Leylak; mor renkli bir çiçek, güzel kokan bir çiçek türü

Mışıl mışıl; uyumak, güzel uyumak, hiç uyanmadan güzelce uyumak

Mızık; bir müzik aleti, üfleyerek çalınan bir çalgı

Müze; tarihi eserlerin konulduğu yer, ressamların resim tablolarını astığı yer, eski oyuncakların konulduğu yer, müzeyi ziyaret edip gezeriz

Övünmek; bizim bir şeyimiz var ve herkese söyleyerek mutlu oluyoruz, Atatürk ile övünmek, Atatürk'ün yaptığı yeniliklerle mutlu olmak

Peşinde; arkasında olmak, arkasından gitmek, birini takip etmek

Ray; tren yolu, trenin gittiği yol, demir yol, demir ray, raydan sadece trenler gider

Renk tonu; açık mavi, koyu mavi, bir rengin açık ve koyu renkte olması

Saygı duymak ; büyüklerimize saygı duymak, büyüklerimizi sevmek onları üzmemek, Atatürk' e saygı duymak

Sergilemek; tabloyu sergilemek, resimleri sergilemek, güzel yapılan şeyleri duvara asarak birilerinin görmesini sağlamak

Sulamak; bir çiçeği sulamak, su vermek, ağacı sulamak, saksıyı sulamak

Sürücü; araba süren kimse, taşıtları süren kişiler, benim babam araba kullanırken bir sürücü oluyor.

Taşmak; suyun taşması, fazla su konulunca kovanın taşması, süt fazla ocakta kalırsa sütün taşması, çorbanın tencerenin dışına akması, taşması

Tiyatro; izlediğimiz oyun, bizi güldüren oyun, kostüm giyen kişileri izlemek, sinemaya benzeyen şey

Tünel; trenin geçtiği geçit, biz tünelden geçtik, tünelden geçerken karanlık olur, dağları delerek yapılır

Uğurlamak; birine güle güle demek, giderken birini kapıda göndermek, annemin beni okula uğurlaması

Uzamak; boyumun uzaması, bitkini uzaması, tırnağımın uzaması, uzun olması bir şeyin

Ülke ; Türkiye bir ülkedir, yaşadığımız yer, Amerika, Avusturya

Vagon; trenin parçaları, trenin odaları, vagonlar arka arkaya takılır, vagona insanlar biner

Volkan; lav, dağ, ateş, yanardağ, içinden ateş çıkan dağ

Yasemin; bir çiçek türü, güzel- mis kokan bir çiçek, mor-sarı- kırmızı- beyaz mavi renkte çiçek

Yeşillenmek; çim adamın başının yeşillenmesi, patatesin yeşillenmesi, çimlerin yeşillenmesi, ağaçların yeşillenmesi

Zıplamak; trampolinde sıçramak, havaya sıçramak, koltukta zıplamak, sevinince zıplamak



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...