

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN RESİMLİ ÖYKÜ
KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN DİL
GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PRESCHOOL TEACHER'S PICTURE STORY BOOKS
READING ACTIVITIES AND CHILDREN'S LANGUAGE
DEVELOPMENT**

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

G¼l¼zar Şule TEPETAŞ CENGİZ'in hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öyk¼ Kitabı Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

BaŐkan

Prof.Dr.Figen TURAN



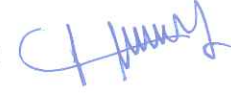
¼ye (Danışman)

Prof.Dr.M¼beccel GÖNEN



¼ye

Doç.Dr.Hakan DEDEOğLU



¼ye

Yrd.Doç.Dr.Refika OLGAN



¼ye

Yrd.Doç.Dr.F.Elif KILINÇ



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından **26 / 03 / 2015** tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN RESİMLİ ÖYKÜ KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile 48-60 aylık okul öncesi çocuklarının dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişki üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmada 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerini belirlemeye ilişkin veriler ; “Peabody Resim Kelime Testi - 4” ile öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin özelliklerine ilişkin veriler “Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi (Systematical Assessment of Book Reading)” ölçeğiyle, öğretmenlerin demografik bilgileri ise “Öğretmen Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırşehir ilinde bulunan beş bağımsız anaokulundan 48-60 aylık sınıflarına devam eden 208 çocuk ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük akış içerisinde uyguladıkları resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu araştırma bulgularıyla belirlenmiştir. Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin dil gelişimi açısından önemli olduğu bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin, anne ve babaların resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin derinlemesine incelemelerinin yapıldığı boylamsal araştırmalar yapılması, çocukların dil gelişimlerini desteklemeye yönelik programların geliştirilmesi çalışmanın sonucu olarak önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Dil gelişimi, resimli öykü kitabı okuma, Peabody Resim Kelime Testi-4, Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi, okul öncesi.

Danışman: Prof.Dr. Mübeccel GÖNEN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER'S PICTURE STORY BOOKS READING ACTIVITIES AND CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between teachers' picture story book reading activities and language development 48-60 month old children's and to identify the effect of variables different on this relationship. "Peabody Picture Vocabulary Test-4" was used to collect data regarding the identification of 48-60 month old children's language development, "Systematical Assessment of Book Reading Scale" was utilized to collect data related to the characteristics of teachers' picture story book reading activities and "Teacher Data Form" was employed to gather demographic information about the teachers. Study sample was composed of 208 children in classrooms for 48-60 month children and 10 teachers in five independent pre-schools in the province of Kırşehir. Data obtained in the study were analyzed by using suitable statistical methods. Based on study results, a significant relationship was identified between pre-school teachers' picture story book reading activities during the daily program and language development of children. The result of the study presents the importance of picture story book reading activities for language development. Longitudinal studies that will investigate teachers' and parents' involvement in picture story book reading activities in detail and development of programs that will support children's language development are suggested in the study.

Keywords: Language Development, Picture story books, Peabody Picture Vocabulary Test – 4, Systematical Assessment of Book Reading, Preschool Education

Advisor: Prof.Dr.Mübeccel GÖNEN, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Preschool Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



İmza

Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ

TEŞEKKÜR

Beni doktora öğrenimim süresince beni değerli bilgileri, engin tecrübeleri ve anlayışı ile her zaman destekleyen, cesaretlendiren ve hep yanımda olan çok kıymetli sayın hocam Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e,

Araştırmama görüş, öneri ve eleştirileri ile katkı sağlayan, bu zorlu yolda her zaman bana zaman ayıran değerli hocalarım sayın Yrd.Doç.Dr.Refika OLGAN ve Doç.Dr.Hakan DEDEOĞLU'na,

Lisans öğrenimim, yüksek lisansım ve doktoram süresince bana her zaman yol gösteren ve destek olan bu günlere gelmemde çok fazla emeği olan sayın hocam Yrd.Doç.Dr.F.Elif KILINÇ ve eşine,

Doktora öğrenimim süresince her zaman yanımda olan, bitmek bilmeyen sızlanmalarına her zaman katlanan, desteklerini hep hissettiğim, bazen sıcaklığını yanımda hissedip bazen de bir telefon kadar uzağımda olan sevgili arkadaşlarıma,

Beni yetiştiren, sabır ve ilgiyle destekleyen, heyecanımı paylaşan ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, her adımında yanımda olan canım anneme ve babama; iyi ki benim kardeşim dediğim ve her zaman gurur duyduğum bir tanecik kardeşime,

Son olarak da; attığım her yeni adımda yanımda olan, çalışma süresince sevgisiyle, saygısıyla, emeğiyle ve en önemlisi de sabrıyla hep yanımda olan biricik eşime en içten teşekkürlerimi sunarım...

G.Şule TEPETAŞ CENGİZ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	4
1.3. Problem Cümlesi:	5
1.3.1. Alt Problemler:	5
1.4. Sayıtlar:	6
1.5. Sınırlılıklar:	6
1.6. Tanımlar:	6
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	7
1.7.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Dil Gelişim Kuramları	7
1.7.1.1. Davranışçı Kuram	8
1.7.1.2. Psikolinguistik Görüş	8
1.7.1.3. Bilişsel Kuram	9
1.7.1.4. Pragmatik Görüş (Sosyolinguistik Kuram)	11
1.7.2. Dil Gelişiminin Aşamaları	11
1.7.2.1. Alıcı Dil Dönemi	12
1.7.2.2. İfade Edici Dil Gelişimi	14
1.7.2.3. İfade Edici Dil Gelişiminde Eğitimin Önemi	17
1.7.3. Dil Edinim Basamakları	18
1.7.3.1. İlk Sözcükler	18
1.7.3.2. İlk Cümleler	19
1.7.3.3. Dilbilgisini Öğrenme	19
1.7.3.4. Sözcük Öğrenimi	19
1.7.4. Okul Öncesi Dönemde 48 – 60 Aylık Çocukların Dil Özellikleri	20
1.7.5. Çocukta Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	24
1.7.5.1. Kalıtım ve Çevre	24
1.7.5.2. Zekâ	24
1.7.5.3. Cinsiyet	25
1.7.5.4. Sağlık	26
1.7.5.5. Doğuş Sırası	26
1.7.5.6. Kardeş Sayısı	27
1.7.5.7. Aile	28
1.7.5.8. Anne – Baba Tutumu	29
1.7.5.9. Sosyo Ekonomik Düzey	30
1.7.5.10. Çocuk Kitapları	31
1.7.5.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumları	32
1.7.6. Dil Gelişimi ve Soyut Düşünme İlişkisi	33
1.7.7. Dil Gelişimi ve Detaylandırma, Fonoloji İlişkisi	36

1.7.8. Dil Gelişimi ve Sınıf Ortamının/Atmosferinin İlişkisi	43
1.7.9. Çocuk Kitaplarının Genel Özellikleri	46
1.7.10. Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri.....	48
1.7.10.1. Bebeklik Döneminde Resimli Kitaplar	50
1.7.10.2. Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar için Resimli Kitaplar.....	52
1.7.10.3. Çocuklara Resimli Öykü Kitabı Okumanın Faydaları	53
1.7.10.4. Resimli Öykü Kitabı Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler	54
1.7.10.5. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Ailenin Etkisi.....	55
1.7.11. Okul Öncesi Dönemde Okunabilecek Resimli Öykü Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler	56
1.7.11.1. Biçimsel Özellikler ve Resimleme:	56
1.7.11.2. İçeriksel Özellikler:	58
1.7.12. Resimli Öykü Kitabı Okuma Ve Anlatma Teknikleri.....	59
1.7.12.1. Resimli Öykü Kitabı Kullanarak Anlatma	60
1.7.12.2. Pazen Tahta Kartı ve Figürler ile Öykü Anlatma	61
1.7.12.3. Kuklalar ile Öykü Anlatımı.....	63
1.7.12.4. Teknolojik Araçlar Kullanarak Öykü Anlatımı	64
1.7.12.5. Resimli Öykü Kitabı Kartları ile Öyküyü Anlatma	65
1.7.12.6. Televizyon Şeridi ile Öykü Anlatma	66
1.7.12.7. Storyline Yöntemi ile Öykü Anlatma.....	67
1.7.12.8. Etkileşimli Kitap Okuma	70
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	74
3. YÖNTEM	85
3.1. Araştırmanın Yöntemi	85
3.2. Evren ve Örneklem	85
3.2.1. Evren ve Örneklemin Özellikleri	85
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	87
3.2.2.1. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler.....	87
3.2.2.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu	89
3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi-4	89
3.3.2.1. PRKT– 4 Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği	91
3.3.3. Kitap Okumanın Sistematiik Değerlendirilmesi Ölçeği	92
3.3.3.1. KOSD Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması	98
3.3.3.2. KOSD Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	99
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	100
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	103
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	104
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Akış İçerisinde Uyguladıkları Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin Özellikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Tablolar ve Yorumlar.....	104
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Dili Kullanma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	104

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Soyut Düşünme Becerileri İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	107
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Detaylandırma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	109
4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Yazı/Fonolojik Beceriler İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	111
4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Oturum Ortamını/ Atmosferi Yönetme Becerileri İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	112
4.2. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri ile Diğer Faktörlerin Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	115
4.2.1. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Belirlenmesi	115
4.2.2. 48-60 Aylık Çocukların Ait Oldukları Sosyo Ekonomik Statüleri ile Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	116
4.2.3. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	118
4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türü ile Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	121
4.2.5. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeyleriyle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	123
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	126
5.1. Sonuçlar.....	126
5.2. Öneriler	128
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	128
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	129
KAYNAKÇA.....	131
EKLER DİZİNİ	150
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ.....	151
EK 2. KOSD ÖLÇEĞİ İZİN FORMU	152
EK 3. UYGULAMA İZİN FORMU.....	153
EK 4. ÖĞRETMEN ONAY MEKTUBU	154
EK 5. VELİ ONAY MEKTUBU	155
EK 6. KOSD ÖLÇEĞİNDEN ÖĞRETMENLERİN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARI.....	156
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU.....	158
ÖZGEÇMİŞ	159

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Değerler	87
Tablo 3.2. Çocukların Ait Oldukları Sosyo Ekonomik Statülerine İlişkin Değerler..	87
Tablo 3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına İlişkin Değerler.....	88
Tablo 3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine İlişkin Değerler	88
Tablo 3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Değerler	89
Tablo.3.8 Peabody Resim Kelime Testi IV Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	92
Tablo 3.6. Kappa Katsayısı Değerleri	99
Tablo 3.7. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi Ölçeğinin Pilot Uygulanmasına Ait Kappa Katsayısı Değerleri.....	99
Tablo 3.9. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi Ölçeğinin Uygulanmasına Ait Kappa Katsayısı Değerleri.....	100
Tablo.4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Dili Kullanma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri	104
Tablo.4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Soyut Düşünme Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri.....	107
Tablo.4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Detaylandırma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri	109
Tablo.4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Yazı/Fonolojik Beceriler İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ortalama Değerleri	111
Tablo.4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Oturma Ortamı/Atmosferini Yönetme Beceriler İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri	112
Tablo 4.2.1.1. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Değerler	115
Tablo 4.2.1.2. 48-60 Aylık Çocukların Aylara Göre Sayılarının ve Dil Gelişim Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Değerler.....	116
Tablo 4.2.2. 48-60 Aylık Çocukların Ait Oldukları Sosyo Ekonomik Statüleri ile Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Değerleri.....	117
Tablo 4.2.3. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	119

Tablo 4.2.4. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kurumu Türü İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	121
Tablo 4.2.5. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeyleriyle Çocukların Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Mann Whitney U Testi Değerleri.....	123

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil.1. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılları İle Çocukların PRKT- 4 Ortalamalarının Dağılım Grafiği	121
Şekil.2. Öğretmenlerin En Son Mezun Olduğu Eğitim Kurumlarına Göre Çocukların PRKT - 4 Ortalamalarının Dağılım Grafiği	123
Şekil 3. Çocukların Cinsiyetleri İle PRKT-4 Ortalamalarının Dağılım Grafiği	125

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SABR: Systematical Assessment of Book Reading

KOSD: Kitap Okumanın Sistematik Değerlendirilmesi

PPVT- 4: Peabody Picture Vocabulary Test-4

PRKT- 4: Peabody Resim Kelime Testi- 4

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

SES: Sosyo Ekonomik Seviye

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil; psikologlar, sosyologlar, antropologlar, felsefeciler, dil bilimciler tarafından farklı yöntemlerle ele alınmakta ve incelenmektedir. En genel şekliyle dil, bütün canlıların iletişim aracı olarak tanımlanabilir. Bu şekilde ele alındığında dil, bir anlatım yöntemi ve anlaşma aracı olarak, insanlarda ve hayvanlarda görülen hareketlerin ya da çıkarılan seslerin tamamını ifade eder (Tokgöz, 2006; Hoff, 2009; Şan, 2010; Ergin, 2012; Robert ve Owens, 2012; Colona, 2014).

Çocuk gelişimi, gelişim psikolojisi ya da psikoloji alanında çalışan kişiler dil kazanımını çocuğun gelişimini dikkate alarak “dil gelişimi” olarak incelemekte, gelişimin tüm yönleriyle ilişkilendirmekte ve açıklamaktadır. Bu sebeple dil gelişimi denildiğinde, çocuğun dil bilgisi kurallarını öğrenmesi anlaşılmaktadır. Dil bilgisi kurallarını çocuğun nasıl kazandığı ve kullandığının öğrenilmesi ise “dil kazanımı” olarak kabul edilmektedir (Küçükkaragöz, 2012).

Dil gelişimi bireyden bireye farklılık göstermektedir. Dilin kazanılması ve öğrenilmesine ilişkin özellikler ve bu özellikleri bireylerin ne zaman kazandığına ilişkin farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Okuturlar (1966), insanlarda en hızlı dil gelişiminin gerçekleştiği yaş aralığının sıfır-üç yaş arası olduğunu belirtmektedir. Hildebrand (1981), doğumdan itibaren çocukların dil gelişimlerinin hızlı bir gelişim sergilediğini, anlama, dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya ilişkin bütün aşamaların ilk altı yıl içerisinde yer aldığını söylemektedir. Yılmaz' a göre (1974), dört yaşın sonunda çocuğun dili öğrenmesi gerçekleşmektedir. Bundan sonraki dönemde ise dili öğrenen çocuğun dil yapısı yerleşmektedir. Dört yaşından sonra öğrenilenler, çocuklarda daha önce kazanılmış olan dilin özelliklerine göre biçimlenmektedir. Şahin'e göre (1978), gramerin kazanılması, yaklaşık bir buçuk - dört yaş arasında gerçekleşmektedir. Whirter ve Voltan-Acar (1985), yaşamın ilk iki yılında dil öğrenmeye ilişkin temellerin oluşturulduğunu savunmaktadır. Beş – on yaşları arasında ise dilin profesyonelce kullanılmasının ve dildeki inceliklerin öğrenilmesinin olduğu kabul edilmektedir. Çocukların çoğunun temel olarak dili kazanma sürecinin beş-altı yaşlarında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Bebekler konuşmaya başlamadan önce etrafındakilerin konuşmalarını algılayıp anlamalarını sağlayan iletişim becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Çevreleri ile dili kullanmaya başlamadan önce jestlerle, ağlamalarla, gülümsemelerle, cıvıltılar çıkararak iletişim kurmaya çalışırlar. Kelimeleri kullanmaya başladıktan sonra ise kelime dağarcığını geliştirecek ve yeni kavramlar öğrenmelerini destekleyecek şeylerden hoşlanmaya başlarlar. Sözlü dili öğrenmeye başlayan çocuklar böylece kitaplardan hoşlanmaya ve ilgi duymaya başlarlar (Joyce, 2011; Şahin, 2013).

Çocuklar yeni sözcüklerin anlamlarını, daha önceden bildikleri sözcüklerle karşılaştırarak ve kelime haznelerindeki boşluğa yeni öğrendikleri sözcükleri ekleyerek anlamaya çalışır. Bir konuşmada yeni bir sözcük duyan çocuk sözcüğü tekrar eder. Bu sözcüğü kullandıkça “evet”, “tamam” gibi ifadelerle onaylanmak ister. Sözcüğü duyduğu andan itibaren anlamını bilmeden kullanmaya başlayan çocuk toplumsal dilde kullanılan anlamıyla kelimeyi uyumlu hale getirmek için çaba gösterir. Bilgilerini yeniden düzenleyerek kelimeyi doğru ve uygun bir şekilde kullanmaya başlar (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Jaeger, 2005). Çocuklar farklı birçok yolla yeni kelimeler öğrenirler. Çevrelerinden, yetişkin konuşmalarından, televizyondan, resimli öykü kitaplarından daha önce duymadıkları farklı kelimeleri edinebilirler. Böylece sözcük dağarcıklarını artırmaya başlarlar (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2013).

Çocukların her bir sözcüğün hangi kavrama ait olduğunu nasıl keşfettiklerine ilişkin süreçleri, henüz anlaşılmış değildir. Çocuklar başlarda bir sözcüğün anlamından bağımsız olduğunu varsayarlar. Önceden bildikleri sözcükler ile kıyaslarlar ve farklı görevlerde kullanmaya başlarlar. Yetişkinlerden gelecek tepkilere odaklanırlar (İpek, 2006). Çocukların bildikleri ilk sözcükler genellikle nesnelere renklerine şekillerine odaklı bazı kavramlardır. Çocuklar öğrendikleri yeni kelimeleri bu kelimeler ile birlikte kullanmaya ve yetişkinlerin kullandıkları cümlelere dikkat etmeye çalışırlar. Böylelikle yeni kelimeyi kullanmaya ve ilişkiler kurmaya başlarlar. Örneğin biberon sözcüğü onlar için oldukça tanıdık. Emzik kelimesi ise yeni bir kelimedir. Bu durumda emzik kelimesine ilk önce anlamını düşünmeden kullanma denemelerinde bulunurlar. Biberonun üzerindeki emziği fark edip onu isimlendirerek istemeye başladıklarında kavram edinilmiş demektir (Neuman, 2006). Ayrıca yetişkinler kelimenin anlamını da bazen direk çocuğa gösterebilir. Anlatarak işaret edebilir. Böylelikle birkaç kez çocuktan o nesneyi vermesi

istenebilir. Bu aşamadan sonra çocuk eğer kurmuş olduğu cümlelerde o nesneyi kullanmaya, işaret edip ismini söyleyerek istemeye başlıyorsa, ya da cümle içerisinde kullanarak kelimeye ilişkin bir deneyimini başkalarına aktarıyorsa bu da kavramın edinilmiş olduğuna bir işarettir (Uzmen, 2001; Weiland ve Yoshikawa, 2013).

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimleri en çok oyun yoluyla gelişmektedir. Sembolik oyunlar yardımıyla sembolik düşünen çocukta fonoloji, kelime anlamları, dilbilgisi ve dilin sosyal kuralları gelişmeye başlamaktadır (Öztürk, 2013). Dilin farklı alanlarının gelişmeye başlaması ile birlikte çocuklar doğru ve düzgün cümle yapıları kurarak konuşmaya, sorular sormaya ve araştırmaya da başlamaktadır. Bu dönemde çocukların merak duygularını destekleyici, eğlenerek öğrenmelerini sağlayan, onları yeni kelimelerle tanıştıran hayal güçlerini destekleyen etkinlikler dil gelişimlerinin desteklenmesi için önemli bir yer tutmaktadır (Neaum, 2010; Berk, 2013). Dil edinimi konusunda yapılmış olan çalışmalar çocukların dil bilgisi kurallarındaki ilk kullanımlarının, parça parça birkaç fiil ile sınırlı olduğunu göstermiştir (Weiland ve Yoshikawa, 2013). İlk önce birkaç fiil bilen çocuklar zamanla yetişkinlerin konuşmalarını dikkatle dinlerler. Öğrendikleri yeni kelimeler ile bu fiilleri içeren kendi ifadelerini geliştirir ve kullanırlar. Bu, bazen yetişkinleri çok şaşırtabilir. Anlamının çocuk tarafından bilinmediği düşünülen bazı kelimeleri onlardan duymak mümkündür. Bunlar çevresinde bulunan yetişkinlerin konuşmalarını dinleyerek, dikkat ederek öğrendiği yeni kelimelerdir. Çocuklar yeni kelimeler öğrenmekten, fiilleri kullanmaktan keyif alırlar (Wasik, Bond, Hindman, 2006).

Dil gelişimi en hızlı erken çocukluk döneminde geliştiği için bu dönemde dil edinimiyle birlikte yeni kavramlar, kelimeler, cümle yapısına katılmaktadır. Dil gelişimini destekleyici birçok oyun, tekerleme, öykü, şiir ve drama etkinlikleri bulunmaktadır. Dil gelişimini desteklemek denilince akla ilk gelen resimli öykü kitaplarıdır. Çocuklar bebeklikten itibaren kitaplardan hoşlanmaya ve incelemeye başlarlar. Dil gelişimi ile okuma etkinlikleri arasındaki bağın güçlülüğünü test eden birçok araştırma bulunmaktadır (Dickinson, McCabe, Anatasopoulos, 2002; Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008; Zucker, Justice, Piasta ve Kadaravek, 2010; Pentimonti, Zucker, Justice, Petscher, Piasta ve Kaderavek, 2012). Bu çalışmalar çocuklarla birlikte resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin ya da

çocukların kendi kendilerine kitaplarla geçirdikleri zamanların çocukların ileriki yaşları için okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Dickinson ve Smith, 1994; Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Erken çocukluk döneminde çocuklarla birlikte yapılan okuma çalışmalarının pek çok faydası bulunmaktadır. Bu faydalardan ilki; zihinsel ve akademik açıdan çocukların gelişimlerine katkı sağlamasıdır. Okuma ve paylaşımda bulunma matematiksel düşünme ve öğrenmeyi artırmaktadır. İkincisi ise; sosyal ve duygusal olarak çocukları desteklemesidir. Nitelikli kitap seçimleri ve nitelikli okuma etkinlikleri ile çocukların sosyal - duygusal değerleri kazanmaları ve empati gelişimleri sağlanmaktadır. Kitaplarla duygusal bağ ve bağlılık erken çocukluk döneminde kurulmaktadır (Deretarla Gül, 2013).

Kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerini olumlu olarak etkileyebilmesi için çocuğa kitap okuyan ya da çocukla birlikte kitap okuyan yetişkinin dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Kitabın resimlerinin çocuğun görebileceği şekilde tutulması ve etkileyici bir ses tonunun kullanılması gerekmektedir. Çocuk ile göz kontağının kurulması önemlidir. Okurken jest ve mimiklerin kullanılması sağlanılmalıdır. Okuyucunun öyküde yer alan farklı karakterler için farklı sesleri kullanması, yeni ve farklı kelimeleri okurken vurgulaması, ihtiyaç olursa bu kelimelerin anlamlarını açıklaması gerekmektedir. Aynı zamanda öykünün akışının çocuklar tarafından dikkatle takip edildiğinden emin olunmalı, soru, istek ve yorumlar sona bırakılmalıdır. Çocuklara resimli öykü kitabını okumadan önce yetişkinin mutlaka metni önceden okuması ve incelemesi gerekmektedir (Gönen, 1994; Corell, 2008; Deretarla Gül, 2013; Machado, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi yordamak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin hergün resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri düzenlemesi gerekmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programında da Türkçe Etkinlikleri önemli bir yere sahiptir ve öğretmenlerin kitap merkezleri oluşturarak çocuklarla onların dil gelişimlerini destekleyici faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir (MEB, 2013). Okul Öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı

okuma etkinliklerinin nitelikli olması çocuklarda ileriki yaşlarda okuma alışkanlığı kazanmaları ve bu alışkanlığı sürdürmeleri, okuma yazmaya hazırlanmaları ve dil gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin incelenerek mevcut durumun saptanmasının bu alanda yapılacak birçok araştırmaya ışık tutacağı düşünüldüğünden bu çalışma önemli görülmektedir. Bu araştırmanın kitap okuma etkinlikleri ile ilgilenenlere, çocukların okuma alışkanlıkları ve dil gelişimi konusunda çalışan akademisyenlere, öğretmenlere ve ailelere yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük akış içerisinde uyguladıkları resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasında ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında kullandıkları dili kullanma becerileri ile 48-60 aylık çocuklarının dil gelişimi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri soyut düşünme becerileri ile 48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri ayrıntılama/detaylandırma becerileri ile 48-60 aylık çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri fonolojik beceriler ile 48-60 aylık çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri sınıf atmosferini hazırlama becerileri ile 48-60 aylık çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında ilişkisi var mıdır?

6. 48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin aldıkları puan ortalamaları nasıldır?

7. 48-60 aylık çocuklarının ait oldukları sosyo ekonomik statülerinin çocukların dil gelişim düzeyleriyle ilişkisi var mıdır?

8. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumu türü ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

10. Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocuklarının cinsiyetleri ile dil gelişim düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar:

Veri toplama aşamasında çocukların dil gelişimlerini değerlendirebilmek için uygun koşullar sağlanmaya çalışıldığı, öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri esnasında içten doğal ve kendiliklerinden davranışlar sergiledikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma Kırşehir İli Merkez İlçesi bünyesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında öğrenim görmekte olan 48-60 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Dil: Dil veya lisan, insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan doğal bir araçtır. Dile özgü kurallar bulunmaktadır. Dil, temelleri tarihin bilinmeyen dönemlerinde atılmış olan gizli antlaşmalar düzenidir. Dil seslerden örülmüş olan toplumsal bir yapıdır. (Ergin, 2008).

Dil gelişimi: Gelişim birbirini biyolojik, nörolojik ve sosyal açıdan etkileyen yapılardan oluşmaktadır. Dil gelişimi de gelişimin hem bir basamağı hem de bir parçasıdır. Doğumdan başlayarak hızlı ve koordineli bir şekilde gelişim göstermektedir. Tüm gelişim alanları ile birbirlerini etkileyen ve dengeleyen bir sistemin parçasıdır (Yapıcı, 2004).

Soyut düşünme: Somut düşünen bireyin gelişim ile birlikte tümünden gelim ve tüme varım yollarını kullanarak yeniden düşünmeye başlaması demektir (Senemoğlu, 2012).

Ayrıntılama/detaylandırma: Bütünden başlayarak parçaya doğru bir yolun izlenmesidir. Önce bütünün çerçevesi oluşturulur sonra tüm parçalar bütünün

içerisinde detaylandırılarak ayrı ayrı incelenir ve anlamlandırılır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Fonoloji: Fonoloji asıl olarak ses bilgisinin bir alanıdır. Aynı zamanda modern dil biliminin bir alt alanıdır. Fonoloji hangi koşullarda hangi ses ve kelimelerin birbirinden ayrılabilceğini inceler. Bir kelime veya sesin ilk hecesini belirlemeye çalışır. Farklı sesler farklı fonemlerin temsilcisidir. Bu fonemler de bir dildeki anlamı ayırt eden en küçük birimlerdir (Robert ve Owens, 2012).

Sınıf atmosferi: Sınıf, içerisinde bulunan kaynakları örgütleyerek çevreyi etkin bir biçimde düzenlemedir. Sınıf atmosferi çocuklarla yakından ilgilenmeyi, onları gözlemlemeyi, sorunları gidermeyi ve çocukların etkinliğe daha fazla ilgi duymasının sağlanmasını içerir. Kısacası çocukların her türlü etkinliğe ilişkin ilgilerini artırmaya yönelik faaliyetlerin tamamını içerir (Terzi, 2002).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Dil Gelişim Kuramları

İnsana özgü ve en etkili iletişim aracı olarak görülen dilin, farklı birçok tanımı yapılmaktadır (Bayar Muluk, Bayoğlu ve Anlar, 2014; Correll, 2008). Dil; duyguları, düşünceleri, tutumları, inançları, değerleri anlatmak, açıklamak, tanımlamak, soru sormak, istemek gibi eylemleri gerçekleştirmede kullandığımız bir araç olarak görölmektedir (Benson, 2013). İnsanlar bir toplum olmaya başladıktan sonra, tarih boyunca birbirleriyle farklı şekillerde iletişim kurmuşlardır. İlk zamanlar bu iletişim taşlara şekiller vererek, daha sonra resimler çizerek ve işaretler yoluyla sağlanmaktaydı. Zamanla birlikte gelişen ve ilerleyen iletişim becerileri dili ortaya çıkarmıştır (Correll, 2008).

Dil, duygu, düşünce ve isteklerin toplumu temsil eden ortak öğeler yoluyla ses ve anlam yönünden ortak kurallardan faydalanarak başkalarına anlatılmasını sağlayan bir dizgedir (McLaughlin-Bortnem, 2005). Dile ilişkin tanımlamalar birbirlerinden farklı olsalar da dil edinimi benzer şekilde kalıtım ve çevre etkisini vurgulayan farklı görüşlerle açıklanmaktadır. Dil edinimi konusunda; Davranışçı Kuram (Skinner, 1957), Psikolinguistik Kuram (Chomsky, 1957), Anlamsal-Bilişsel Kuram (Nelson, 1973; Bloom, 1970) ve Etkileşimci Kuram (Bloom & Lahey, 1978) farklı açıklamalar getirmektedir.

1.7.1.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram da çocukların sözel davranışları edinmeleri için çevrenin etkili ve baskın rolünün bulunduğunu savunmaktadır (Berk, 2013). Klasik koşullanma dil edinimini açıklamaya çalışan davranışçı kuramlardan birisidir. Davranışçı kurama göre öğrenme şartlanma davranışı ile ortaya çıkmaktadır. Örneğin, çocuk annenin sesini ve çıkardığı kelimelerin seslerini taklit etmeye çalışarak şartlanma yoluyla öğrenmektedir (Byrnes ve Wasik, 2009; Senemoğlu, 2012). Dil edinimini açıklamaya çalışan bir diğer davranışçı kuramsa edimsel koşullanmadır. Edimsel koşullanmaya göre dil, uyarıcıya verilen doğru ve olumlu tepkilerden, bu tepkilerin sıklığından etkilenecek gelişmektedir. Tepki, çevreden gelen uyarılara karşılık olarak gösterilen hareketlerdir. Uyarı ile tepki arasında oluşan bağ pekiştirme sonucunda koşullanmakta ve süreklileşmektedir. Skinner geliştirdiği kuramında diğer davranışçı kuramlardan farklı olarak bazı davranışların uyarı olmasa da kendiliğinden ortaya çıkabileceğini söylemektedir (Ergin, 2012). Skinner, dili kazanmada taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemli olduğunu savunmaktadır. Edimsel koşullanmanın dil üzerinde etkisinin olumlu olduğunu savunan birçok kişi dilin kazanılmasında taklidin de önemli olduğunu açıklamışlardır. Çocuk ve yetişkin ilişkisinde, yetişkinin çocuğun söylediklerini düzelterek, düzgün bir şekilde tekrarlaması hem doğruyu pekiştirmeye hem de tekrarlarla doğruyu sağlamaya yardımcı olacaktır. Böylece çocukların daha düzgün cümleler kurmaya başladıkları savunulmaktadır (Herschensohn, 2007).

1.7.1.2. Psikolinguistik Görüş

Chomsky, dil edinimiyle ilgili psikolinguistik kuramın geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Birçok psikolog da Chomsky'nin görüşlerinden esinlenerek bu kuramın geliştirilmesini sağlamıştır. Bu kurama göre; insanların doğdukları andan itibaren dil öğrenme yetenekleri bulunmaktadır. İnsanların dili kullanmaya doğmadan önce programlandığı varsayılmaktadır. Böylece hangi koşullar altında olursa olsun bireyin çevresinde yaşananlardan etkilenecek konuşmayı öğreneceği savunulmaktadır (Hoff, 2009). Chomsky'e göre çocuk doğal bir dil kazanım aracı ile beraber doğmaktadır. Bu araç beyinde oluşan ya da var olan bir fiziksel yapı değildir. Dil öğrenme için gerekli olan nörolojik bir alt yapıdır. Bu yapı, çocuğa çevresinden gelen uyarıları analiz edecek çözümleyecek, dili uygun biçimde kullanabilmesine yardımcı olacak, işlevselleştirmeyi kolaylaştıracak, örtülü bir

yetenek sağlamaktadır. Ancak, bu yeteneğin kullanıma dönüşebilmesi için sosyal bir ortam gereklidir (Chomsky, 1957).

Çocuklar dili öğrenirken sadece kelimeleri ve bunların anlamlarını değil, aynı zamanda bu kelimeleri bir dizi haline getirmesini sağlayan gramer kurallarını da öğrenirler. İlk aşamada bu dil kuralları birer hipotez gibidir. Denemeleri ve sınanmaları gerekir. Çocuk denemeler yaparak, başkalarıyla konuşarak, kuralları uygulamaya çalışır. Böylece bu hipotezleri kurallar haline dönüştürür (Benson ,2013).

Chomsky, davranışçı kuramdaki koşullanma modellerine itirazlarını şu şekilde sıralamıştır (Hoff, 2009; Senemoğlu, 2012; Berk, 2013):

a)Koşullanma modelleri genellikle basit kas fonksiyonlarını ve saldı davranışlarını esas alırlar. Dil davranışı bu davranışlardan ve fonksiyonlardan daha karışık bir yapıdadır. Bu nedenle basit bir model ile açıklanamamalıdır.

b)Çocuklar yaratıcı bireylerdir. Daha önce duymadıkları cümleleri ilk duyduklarında söyleyebilir ve anırlar. Yaratıcılıklarını kullanarak öğrendikleri yeni cümleleri parçalar ve farklı yapılar oluştururlar. Böylece öğrendiklerini pekiştirmeyi sağlarlar.

c)Eğer dil ediniminin temelinde koşullanma bulunmaktaysa, dünyanın farklı toplumlarında farklı dil ve sosyal koşullar altında yetişen çocukların, birbirlerinden ayrı dil edinim şemaları sergilemeleri gerekmektedir.

1.7.1.3. Bilişsel Kuram

Piaget'e göre çocuklar; doğdukları andan itibaren çevre ile etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim zihindeki bilişsel yapıların oluşmasını sağlar (Yapıcı, 2004; Senemoğlu, 2012; Şahin, 2013). İnsanoğlu küçük bir çocukken bile karşılaştığı problemlerle baş etmeye ve çözmeye ilişkin bilgiye sahiptir. Sahip oldukları bilgileri dünyayı anlamlandırmak, analiz etmek, değerlendirmek ve iletişim kurmak için kullanırlar. Bu özelliğin çocuklarda doğuştan getirildiği kabul edilmektedir. Piaget, her insanda aynı zihinsel gücün olduğunu belirtmiştir (Hoff, 2009; Colona, 2014). Bilişsel yapılar, insanda doğumdan itibaren ergenlik dönemine kadar evreler halinde gelişmeye devam etmektedir. Piaget düşünceden yola çıkmıştır. Çocuğun düşüncelerinin ilk dönemde duyu hareketler yoluyla gelişmekte olduğunu, gelişen bu düşüncelerin de çocuğun konuşmalarına yansıtıldığını ortaya koymuştur. Bu, dil ediniminde en önemli faktörün düşünce gücü

olduğunu göstermektedir. Düşünce gücü geliştikçe çocuğun sahip olduğu bilişsel kavramlarda gelişmekte ve yapılandırılan kavramlar üzerine yeni yapılar eklenmektedir (Hildebrand, 1981; Cooper Hansen ve Zambo, 2005; Joyce, 2011).

Piaget'in bilişsel kuramı yalnızca dil edinimini açıklayan bir kuram olmamasına rağmen, bazı dil araştırmacıları dil gelişimini ve dili kazanmayı açıklarken Piaget'in bu kuramından yola çıkmıştır. Dil araştırmacılarının asıl amacı duyu-hareket döneminde bir iki kelimeyi bir araya getirerek konuşmayı deneyen çocuğun işlem öncesi döneme geçişini ve bu dönemde meydana gelen değişimleri incelemektir. Bu sebeple planlanan araştırmalar bazı zihinsel işlemlerin ilgili dil formlarının gelişiminde nasıl bir rol oynadığını belirlemeye çalışmaktadır. Mesela yapılmış araştırmaların bazıları bebeklerin nesne sürekliliğini edindikten sonra ortadan kaybolan ya da tükenen şeyleri "hepsi gitti" diyerek açıkladıklarını göstermektedir. Ancak bu cümle yapısını kurmadan önce bebeğin bilişsel olarak buna hazır hale geldiği belirlenmiştir (Neaum, 2010).

Farklı bir bilişsel kurama göre ise, çocukların edindikleri bilişsel kavramları, duydukları dilin kurallarını keşfetmek için kullandıkları idda edilmektedir. Anlam-Bilişsel kurama göreyse çocuklar konuşmayı öncelikle anlam temelinde ya da anlam bilişsel açıdan analiz etmektedir. Yani; bu kuramla çocukların kavramlar, nesnelere, hareketler ve olaylar arasındaki ilişkileri anlam temelinde ortaya koyduğu savunulmaktadır (Menyuk ve Brisk, 2005a; Menyuk ve Brisk, 2005b; Neaum, 2010; Joyce, 2011).

Çocuklar, canlı varlıkların cansız varlıklar üzerindeki etkisini anlamasıyla bu kavramları öğrenmek için sembolleri benzer şekilde birleştirir. Böylece çocuğun ilk grameri özne, fiil ve nesne oluşur. Çocuğun gelişmesi ve büyümesiyle ilkel anlamsal sınıflar yeniden organize edilerek daha soyut dilbilimsel özne, yüklem, isim tamlamaları, fiil sınıfları şekillenir (Bowerman ve Levinson, 2001). Bu dilbilimsel yeniden organize edilmiş çocukta bulunan bilişsel şemanın yeniden yapılandırılmasını yansıttığı düşünülür (Perlman ve Gleason, 1993). Duyu hareket dönemindeki çocuklar çevredeki nesnelere temsil etmesi için sembolere ihtiyaç duymazlar, çünkü nesnelere ya etraftadır ya da hiç var olmamıştır. Ancak nesne devamlılığı kazanıldığında çocuklar artık var olmayan nesnelere temsil etmek için de semboller kullanmaya başlarlar. Bu semboller çocuğun kullanmaya başladığı ilk sözcükler olur. Buna göre dil ediniminde nesne devamlılığının etkisi olduğu

düşünülmektedir. Çocukların ilk sözcük birleştirmelerinin, çocuğun nesne ve insanlar arasındaki ilişkilerinden yola çıkarak olduğu, buna bağlı olarak ta ilk karşılaştığı nesnelerin ve kişilerin isimlerini söylemeye başladığı görülmektedir (Perlman ve Gleason, 1993; Neaum, 2010). Bilişsel gelişim ile dil edinimi arasındaki ilişki, çocukların yaşları ilerledikçe de sürmektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Joyce, 2011; Senemoğlu, 2012).

1.7.1.4. Pragmatik Görüş (Sosyolinguistik Kuram)

Pragmatizme göre çocuklar; çevrelerindeki diğer insanların davranışlarını yönlendirebilmek ve sosyalleşebilmek amacıyla dil öğrenirler. Bruner'e göre dil edinimi sosyal gelişimin bir aşamasıdır. Sözcük oyunları, çocukların ebeveynleri ile oynadıkları oyunların her biri, çocuğun sosyalleşmesi ve dili edinmesinde yardımcı adımlardır. Pragmatik görüşe göre oyunun, çocuğun dil ediniminde önemli bir yeri olduğu savunulur. Oyunlar, yapıcıdır ve çocuk oyunun içeriğini kendisi belirler. Oyun içerisindeki amaçlar çocuk tarafından belirlenmiştir. Bu yönleriyle oyun dil ile benzeşmektedir (Bruner, 1983). Ergin (2012)'e göre dilde üç boyut bulunmaktadır. Söz dizimi, anlam bilimi ve kullanım bilgisi olarak ayrılan bu üç boyutun birbirleri ile ilişkilerinin olduğu bilinmektedir. Pragmatik görüşe göre dilin kavramsal ve dilsel kullanımlarını birbirinden ayırmak gereklidir (Harris, 2004; Ergin, 2012). Buna göre kuramcılar her birinin ayrı ayrı ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kuram çocuğun oyunlarını önemsemekte ve bu açıdan çocuğa yaklaşmaktadır. Bu nedenle çocuğun rol oynaması, yetişkinleri taklit etmesi, pekiştirme kazanması ve hatalarına düzeltici geri bildirim alması önemlidir. Sosyal etkileşim çocuklarda bu şekilde gözlem ve taklide dayalı olarak gelişmektedir (Eggen ve Kauchak, 2001).

1.7.2. Dil Gelişiminin Aşamaları

Çocuklar dil gelişiminde bireysel farklılıklarından dolayı birbirlerinden farklı hızlarda gelişim gösterebilirler. Ancak tüm çocukların dil gelişiminde takip ettikleri aşamalar aynıdır (Gönen, 1988; Bayhan ve Artan, 2009; Temel, 2010; Berk, 2013). Bu dönemler;

Sesbilimsel Gelişim (Fonetik): Çocukların ilk çıkarmaya başladığı sesler “b” ve “m” sesleridir. Çocuklar bu sesleri onların yaşamlarında son derece önemli olan annelerine ve babalarına seslenebilmek ve onları tanımada kullanırlar (Bayhan ve

Artan, 2009; Berk, 2013). Bu seslerin tekrarlanmasıyla “ba-ba, ma-ma” gibi iki tekrarlı hece den oluşan ilk sözcüklerini oluştururlar. Hecelerin birbirleriyle doğru şekilde eklenmesi ve seslerin doğru çıkartılması ile düzgün konuşma üç yaşlarına doğru gelişmeye başlar (Herschensohn, 2007).

Biçimsel Gelişim (Morfolojik): Çocuk ilk etapta tek hece ve tek sözcükten oluşan cümleleri söyler. Ardından jest ve mimikleriyle vurgulamak istediği sözcükleri belirtir. Böylelikle her sözcük kendi başına bir cümle görevi görür. Örneğin; çocuğun “anne” demesi “anne” sözcüğünden çok “anne buraya gel” , “anne mama ver” gibi anlamlara gelebilmektedir. Çocuk bunu yaparken dilbilgisi kurallarına uymadan karmaşık ifadeler oluşturmaktadır. Dilbilgisi kurallarına uygun doğru cümle oluşturma bilişsel gelişimle birlikte paralellik gösterir (Harris, 2004).

Anlam Oluşumu (Semantik Gelişim): Çocuk sözcükleri doğru kullanmaya başladıktan sonra sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını anlamaya başlar. Bu dönemde anlamını anladığı sözcük sayısı kullandığı sözcük sayısından daha fazladır. Böylelikle çocuk çevresinde duyduğu sözcüklerin farklı şekillerde kullanıldığını görerek yeni anlamlar öğrenir (Hoff, 2009).

Dil gelişimde izlenen bu aşamalar çocukların aylarına göre incelendiğinde; alıcı dil dönemi, ifade edici dil dönemi olarak iki ana dönem görülmektedir. Bu dönemlere ilişkin de çocukların aylarına göre değişen alt gelişim dönemleri bulunmaktadır (Beaty ve Prett, 2003; Bayhan ve Artan, 2009).

1.7.2.1. Alıcı Dil Dönemi

a)Yeni Doğan Dönemi (0-6 Hafta)

Çocukların dünyaya geldiği andan itibaren bir ses kapasitesi bulunmaktadır. Doğumdan sonraki ilk haftalarda bebek gülme, ağlama, bağırma, hıçkırma gibi birtakım sesler çıkarır. İlk üç haftada görülebilen bu sesler herhangi bir anlam taşımayan, amaçsız, farklılaşmamış seslerdir. Bu dönemde yeni doğan bebek çevresiyle iletişimini daha çok ağlayarak kurmaya çalışır (Nodelman, 1996). Bebeğin gösterdiği refleksif hareketlerin (emme, yutma, yeme vs...) tekrarlanmasıyla konuşma için gerekli olan solunum, ağız ve yüz yapıları gelişmeye başlar. Sonraki üç haftalık dönemle birlikte farklılaşmış sesler kendisini gösterir. Bunlar da genellikle bebeğin rahatsızlık duyduğunu belirten ya da açlık ağlamalarıdır (Morrow ve Gambell, 2004). Anne farklılaşan seslerden yola çıkarak

artık bebeğin ağlama nedenini böylelikle bulabilir (Bayhan ve Artan, 2009). Bebeğin yine bu dönemde edindiği gülme ve ağlama tepkileri onun ilerideki konuşma yeteneğiyle yakından ilgilidir. Bu dönemde bebeklerin çıkardıkları sesler başkalarının seslerine vermeye çalıştıkları tepkilerden oluşmaktadır (Berk, 2013).

b)Gııldama-Agulama Dönemi: (6. Hafta-3 Ay)

Bu dönemde ikinci ayın sonundan itibaren daha az ağlamaya başlayan bebek artık sesleri bilinçli olarak çıkarmaktadır. Kendiliğinden sesler üreterek ses oyunları yapmaya başlar, bundan büyük bir keyif duyar. Böylelikle sesli konuşmasının da ilk koşullarını yerine getirmiş olur. Ses organlarını kullanarak çıkardığı sesleri tekrar etmek ve çevreden tepkiler almak ona büyük bir doyum sağlar (Jaeger, 2005; Herschensohn, 2007). Rastgele çıkardığı bu sesler “a, u, o” ünlüleri ve “s, k, g” gibi damaktan yumuşak olarak çıkan gırtlak sesleridir. Ancak bu çıkardığı seslerin büyük bir bölümü henüz refleksif özelliklerini korumaktadır. Agulama, genellikle bebeğin rahat olduğu zamanlarda yaptığı ses alıştırmalarıdır (Jaeger, 2005). Bebek yeni sesleri keşfederek zamanla anne-babanın seslerine yakınlaşmaya başlar. Anlam açısından çıkarılan sesler incelendiğinde bunların bebeklerin hoşnutluk ya da hoşnutsuzluğunu belirten sesler olduğu görülür (Machado, 2013).

c)Mırıldanma-Cııldama Dönemi: (3-6 Ay)

Bebeğin mırıldanma-cııldama döneminde ses mekanizması üzerindeki kontrolü artmaktadır. Bu nedenle artık sesli ve sessiz harfleri içeren tek heceler çıkarabilir. Artık bu sürede çıkardığı sesler refleksif değildir (Maviş, 2005). Daha önceden çıkardığı sesleri bilinçli olarak tekrar eder, kendi seslerini taklit eder. Anadilindeki ünlü sesleri fark edebilir. Ezgiler, vurgu ve tonlama yapmaya başlar. Ünsüz seslerden “b, m, p” gibi dudak seslerini kullanımı artmaya başlar. Bebekler bu dönemde sesler ve anlam ilişkisini daha kolay kavrarlar (Neuman ve Dickinson, 2002; Morrow ve Gambrell, 2004).

d)Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi: (6-9 Ay)

Bebek bu dönemde ses oyunlarını tekrar ederek ses ile işitmeyi birleştirir. Mırıldanmalarının tekrarı yerini hece tekrarlarına bırakır. Bebek öncelikle dudaksı sesleri öğrenerek “ba, pa, ma...” gibi heceleri arka arkaya tekrarlayabilir. Burada genellikle şu tür heceler görülür (Eliason ve Jenkins, 2003):

1. dudaksı ünsüz+düz kalın ünlü: papa, baba, mama;

2. dişsi ünsüz+düz ince ünlü: tete, dede, cici;

3. damaksıl ünsüz+yuvarlak kalın ünlü: gugu, koko, (Günay, 2003).

İşitme bebekte ön plana çıkmaya başlar. Çevresinde duyduğu sesler ve konuşmalar ilgisini çeker. Konuşmalar içerisindeki sözcüklere odaklanarak bunları algılamaya başlamaktadır. Bu dönemde çıkarılan sesler herhangi bir anlam içermezler. Birçok kişi bebeğin aslında babasına ya da dedesine seslendiğini düşünerek yanılırlar (Hayes, 2001). Bu dönemde ayrıca ses oyunlarında ritme ağırlık vererek vurgulu anlatımların farkına varılırlar. Anlam yönünden incelendiğinde de bebeğin insan konuşmalarına gülümseyerek, çeşitli sesler çıkartarak yanıt verdiği, kızgınlık - hoşnutsuzluk seslerini ayırt edebildiği görülür. Bu dönemin görülmemesi dil problemlerinin, zihinsel geriliğin, işitsel kaybın var olabileceğini gösterir. Bu dönem bebeklerde görülebilecek bir engel durumu için önemli ipuçları içerir (Cullinan ve Galda, 1994; Brewer, 2001).

e)Ses-Sözcükler Dönemi: (9-12 Ay)

Ses - sözcük dönemi, çeşitlenmiş mırıldanma ve tekrarların, ana dile ait seslerin görüldüğu dönemdir. Bebeklerde jargon denilen, normalde anlaşılmayan fakat çocuk açısından sözcük ve cümlelerin yerini tutan yapıların görüldüğu bir konuşma başlangıcı görülür (Bayhan ve Artan, 2009; Temel, 2000; Berk, 2013). Bebek bu dönemde ana diline ait ses örüntülerinin farkına varır, ilk sözcüklerini söyler. Bu sözcükler çoğunlukla anlamdan yoksun, kısa heceli, yansımaya benzeyen yani aynı hecenin tekrarlanmasından oluşmuş sözcüklerdir. Ancak çocuk bu defa kullandığı sözcüklerin bir anlamının olduğunun farkındadır. Ayrıca yine bu dönemde konuşmanın yanı sıra yapılan jest ve mimiklere de dikkat ettikleri bunları da taklit etmeye çalıştıkları görülmektedir (Temel, 2000; Neuman ve Dickinson, 2002; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005).

1.7.2.2. İfade Edici Dil Gelişimi

En fazla bir yıl süren alıcı dil aşamasının ardından, ilk sözcüklerin söylenmesiyle başlayan ve temel dil yeteneklerinin kazanılarak çocuğun kendisini ifade etmeye başladığı dönemlere geçilir (Maybin ve Watson, 2009; Neaum, 2010; Küçük Karagöz, 2012; Machado, 2013).

a)Tek Sözcüklü Cümleler Dönemi: (12-18 Ay)

İlk yılın sonunda konuşma için gerekli olan kasların belli bir olgunluğa erişmesiyle çocuk bu dönemde gerçek konuşmaya geçer. Çocuğun konuşmaya başlaması dil gelişiminde önemli bir adımdır. İlk sözcükler sesle oynarken rastlantısal olarak ortaya çıkar. Zamanla da çocuğun sözcük dağarcığı gelişir. Çocuğun herhangi bir durum ya da olayı tanımlamak üzere kullandığı sözcükler yetişkininkine benzeyen yapılarda olup 1-30 sözcük arasındadır (Dönmez, Baykoç, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüştü, 2000). Kullanılan sözcükler çocuğun içinde bulunduğu durumla ilişkilidir ve bu çerçevede yorumlanmalıdır. İlk sözcük dağarcığının büyük bir bölümünü isimler oluşturur. Çocuğun etkileşime girdiği, ilişki kurduğu insanların, nesnelere isimleri bunları içerir. Çocuk sözcüklerin yanında nesnelere özellikleriyle ilgili olarak da bazı sözcükler (uf, cici vb.) kullanır (Robert ve Owens, 2012). Bu dönemde çocuğun anladığı sözcük sayısının (alıcı dil), ürettiği sözcük sayısından (ifade edici dil) daha fazla olduğu görülür. Bu dönemde çocuklar tek bir sözcükle karmaşık olan her şeyi anlatmaya çalışabilirler. Buradan çocukların dili anlama yeteneğinin konuşma yeteneğinden daha ileri düzeyde olduğu çıkarılabilir (Reese ve Cox, 1999). Biçimsel bakımdan benzer bulduğu nesnelere aynı ismi verebilir, genellemeler yapabilir. (hepsi de dört ayaklı ve tüylü olduğu için kedi, köpek gibi hayvanlara pisi demesi gibi). Tüm bunlara karşın kendisine zaman zaman yöneltilen soruları anlayamaz ve cevap veremez. Soruların daha çok tekrarı ve taklidi yoluna gider. Bu döneme dilbilgisi açısından bakıldığında isimlerin daha fazla kullanıldığı çok az sayıda da fiil ve sıfatın kullanıldığı gözlenir (Nodelman, 1996; Neuman ve Dickinson, 2002; Morrow ve Gambrell, 2004; Yıldırım, 2008).

b) İki Sözcüklü Cümleler ve Birleşimler Dönemi: (18-24 Ay)

İkinci yılın sonunda çocuk tarafından yapılan tekrarlamaların genelde monolog türü konuşmalarda olduğu gözlenir. Sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerini fark edip onları yan yana dize ederler, yeni anlamlarda kullanabilirler. Böylelikle ilk gramer yapısını oluşturarak ilkel dilbilgisi kurallarını kullanmaya başlarlar (Cullinan ve Galda, 1994; Hayes, 2001). Bilişsel olarak belli bir düzeye gelen çocuk farklı iki sözcüğü bir araya getirerek; nesnelere devamlılığını sağlamaya (daha süt, daha mama...), devamlılığın sona erdiğini anlamaya (süt yok, mama yok...), insanların yaptıklarını fark etmeye (anne düştü...) başlar. Anlamlı olarak ortalama 20-100

sözcük kullanabilir (Bayhan ve Artan, 2009). Bildiği sözcükler dışındaki durumları genelleme yoluna gider (bütün yiyeceklere mama demesi). Bu dönemde iki sözcüğü birleştirme çabası gösteren çocuk sözcükleri çeşitli jest ve mimikler kullanarak da anlatır. Dilbilimsel açıdan bakıldığında uzun süre sessiz kalan çocuğun birdenbire verilen bir cümleyi hemen hemen doğruya yakın şekilde söylediği, farklı iki sözcüğü ekler kullanmadan özne-yüklem çatısında oluşturduğu görülür (Robert ve Owens, 2012). Daha çok konuşma ile ilgili davranışlar gözlemlenir. Dilbilgisi açısından genelde isimlerin yanında fiil, sıfat ve bazı zamirlerin de kullanılmaya başlandığı görülür (Tompkins, Guo ve Justice, 2012).

c)Çocuğun 2-3 Yaş Dönemi

Sözcük hazinesi ve dilbilgisi bakımından en hızlı ilerlemenin görüldüğü bu dönemde dilin temel yapıları sıfat, zamir, soru, olumsuz, zarf gibi yapılar basit düzeyde kullanılmaya başlanır. Dilbilgisi özelliklerinin yerleşmesiyle birlikte adlara ait takılar (-nın, -si, -den), zamir kullanımı (ben, sen, o, biz ...), fiil çekimleri, soru ve olumsuz cümle şekillerini yerine getirmeye başlar (Dönmez Baykoç ve arkadaşları, 2000). Sözcüklerin tekil, çoğul kullanımlarına da bu dönemde rastlanır. Bu yapıların değerlendirilmesinde çocuğun içinde bulunduğu duruma göre kullanım ve vurgulama şekli önemlidir. Örneğin; çocuk “Baba kitap” dediğinde bu bir taraftan “Babanın kitabı” anlamını taşıırken diğer taraftan “Babam kitabını okuyor” anlamına da gelebilmektedir. Ayrıca çocuk çeşitli istek ve sorularını bildirmek üzere ses tonunu da değiştirebilmektedir. Örneğin “Baba kitap” cümlesinde çocuk ses tonunu değiştirerek “Baba bu kitap mı?” sorusunu da dile getirebilmektedir. Böylelikle ses tonunu farklı şekillerde kullanırken ana diline ait ses birimleri çıkarma çabası içinde de bulunmaktadır. Çocuğun bu dönem içerisinde üç-dört sözcüklük cümleler kurarak telegrafik konuşma dediğimiz yapıyı kullandığı gözlenir. Bu tür konuşmalarda bütün ayrıntılar bırakılarak sadece isimlere ve fiillere yer verilmektedir (Topbaş, 2005; Şahin, 2013).

d)Çocuklardaki 3-4 Yaş Dönemi

Bu dönem genellikle çocukların ana dillerinin temel yapılarını öğrenip kendilerini çok daha iyi bir şekilde ifade edebildikleri bir dönemdir. Dil kullanımının yanında fısıldama, entonasyon (ses perdesinde yükselme, alçalma), ses tonu ve soluk alıp verme çalışmalarında da artış gözlenir. Bu dönemde çocuk sesbilgisel özelliklerin farkına varır. Cümle yapısında öğelerin sıralanışını (özne, nesne, yüklem) anlayıp

duygu ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde ifade eder. Bununla ilişkili olarak artık cümlelerinde geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımlarına başlar (Jaeger, 2005; Öztürk, 2010). Bilişsel gelişimle birlikte benmerkezci özellik gösteren çocuğun dil gelişiminde de benmerkezci konuşmalara yer verdiği gözlenir (Ömeroğlu ve Kandır, 2007).

e) Çocukların 4-5 Yaş Dönemi

Bu dönemle beraber çocuk dilini artık daha doğru kullanır. Zıt sözcükleri - “büyük-küçük”, “doğru-yanlış”, “önce-sonra” gibi...- anlayarak kullanmaya başlar ve karşılaştırma yoluna gider. 5 yaşına geldiğinde ise başarıyla zıt sözcükleri birbirinden ayırabilir. Gelişimiyle doğru orantılı olarak sözcük sayısında artış, benmerkezci konuşmasında devamlılık söz konusudur. Çocuk artık çoğul kullanımlarını doğru yapabilmekte ve daha karmaşık cümle yapıları ortaya koyabilmektedir (Menyuk ve Brisk, 2005a; Neaum, 2010).

f) Çocukların 5-6 Yaş Dönemi

Daha anlaşılır, yetişkininkine benzeyen bir dil kullanımı sergileyen çocuk, bu dönemde ortalama olarak 2000 kadar sözcük hazinesine sahiptir (Dönmez Baykoç ve arkadaşları, 2000). Çekim kurallarını ve kişi zamirlerinin çekimini düzgün bir şekilde yaparak artık kavramların yerine zamir kullanabilmektedir. Örneğin; “Ben elmayı yiyeceğim”, “Ben onu yiyeceğim” gibi. Karmaşık yapıdaki cümlelerini fazlalaştıran çocuğun bu dönemle birlikte ana dilini de dilbilgisel açıdan içselleştirdiği gözlenir (Beaty ve Prett, 2003; Berk, 2013). Dil gelişiminin önemli yapı taşlarının olduğu, zamanla da kazanıldığı bu dönemde özellikle 5-6 yaş grubu çocuklarının okul öncesi eğitim desteği ile birlikte dil gelişimi anlamsal ve kavramsal açılardan gelişmektedir. Akranları ile birlikte iletişim kuran ve farklı sohbetler edebilen çocuğun konuşması, sosyalleşmesi onun dil gelişimini artırmakta ve desteklemektedir (Deretarla Gül, 2013). Bunu yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan birçok etkinlik de (resimli öykü kitabı okuma, fen ve doğa, dil etkinlikleri, müzik, sanat... vb.) çocukların tüm gelişim alanlarını ve özellikle dil gelişimini desteklemektedir (Hayes, 2001; Ömeroğlu ve Kandır, 2007).

1.7.2.3. İfade Edici Dil Gelişiminde Eğitimin Önemi

Dönmez Baykoç ve arkadaşları, (2000) ifade edici dil gelişiminde eğitimde bireysel ve grup çalışmalarının önemine dikkat çekerek her iki uygulamanın da farklı etkileri

olduğunu belirtmiş ve konuyu hem bireysel hem de grup çalışmaları şeklinde ele almıştır. İfade edici dili geliştirmeye yönelik etkinlikleri genel olarak küçük gruplarda daha iyi yürütülebilmektedir. Grup çalışmasının dil gelişimi açısından yararları şu şekilde sıralanabilir (Glazer, 2000; Neuman ve Dickinson, 2002; Morrow ve Gambrell, 2004; Menyuk ve Brisk, 2005a; Lynch-Brown ve Tomlinson, 2008):

1. Çocuğun akranları ile iletişim ve etkileşim kurmasına yardımcı olur.
2. Oyunlar yoluyla yapılan etkinliklerde ve tartışmalarda büyük gruplardan yararlanmak önemlidir.
3. Gruplar ile yapılan etkinlikler çocuklara rica etme, önermelerde bulunma, soru sorma, cevap verme ve davranışları yönlendiren ifadeler kullanmada olanak sağlar.
4. Çocuklar yetişkinlerden ve akranlarından model alma yoluyla daha iyi öğrenebilirler. Bu nedenle dili iyi kullanabilen çocuklar diğer çocuklar için örnek olabilirler.

Dil, zamanla kazanılan ve gelişmesi de oldukça uzun zaman alan bir beceridir. Bu nedenle dil, gelişiminde çocuğa sabır ile yaklaşılmalı ve çocuk her söylediği sözcük için desteklenmelidir. Çocuğun ifade edici dilini kullanmasıyla beraber onu geliştirebileceği ortamların sunulması, dilin pratikleşmesi ve zamanla daha seri konuşmaların gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Burada çocuğun özellikle akranları ve model aldığı kişilerle yaptığı grup çalışmalarıyla, bireysel yürüttüğü çalışmalar onun iyi bir dil gelişimi sergilemesi için önem taşımaktadır (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008).

1.7.3. Dil Edinim Basamakları

Çocuklar konuşmayı öğrenmeden önce iletişimlerini ağlama, gülme ve vücut hareketleri aracılığıyla sağlarlar. İlk yılın sonundan itibaren (az ya da çok) birçok çocuk ilk sözcüklerini söyler (Karatay, 2007).

1.7.3.1. İlk Sözcükler

İlk sözcüğün ardından gelen 3 ve 4. aylarda çocuklar 10 sözcüğe ulaşınca dek sözcüklerine yavaş yavaş eklemeler yaparlar. Bundan sonra düzenli sözcük artışları başlar ve 20. aylarda sözcük içeriği hemen hemen 50 civarındadır. Bu ilk

basamakta dil, görüldüğünden daha karmaşıktır. Sadece bir sözcük çok çeşitli düşünceleri açıklamak için kullanılabilir. Bu bölümün ikinci olarak dayandığı nokta genişletme-büyütme olarak bilinmektedir. Çocuklar genişletmede bir sözcüğü kavramların hepsine birden yayarlar. Örneğin çocuklar hayvanat bahçesine gittiklerinde bildikleri tek hayvan köpekse bütün hayvanlara köpek diye seslenirler (Santrock, 1998). Bunun yanı sıra çocuklar bazen de sözcüklerin anlamlarını daraltarak ifadeler kurarlar. Örneğin çocuklar kendi biberonlarını tanıdıkları ve bildikleri için biberon benzeri olan her türlü şişeyi “biberon” olarak isimlendirirler (Temel, 2000).

1.7.3.2. İlk Cümleler

18. aylar civarında çoğu çocuk iki sözcük kullanımına başlar. Bebekler tarafından çok önemli olmayan sözcüklerin kullanımı bırakılır, anlamı en iyi açıklayan önemli görülen sözcükler konuşmaya dâhil edilir. Bununla beraber cümleler kısa, anlam karışık olabilir. Bir yaşında olan çocuk önemli sözcükler üzerine odaklanmayı devam ettirirken cümlelerini de uzatmaya başlar. Çoğul eklerini ve yüklemelerin sonuna ‘-dı’, ‘-tı’ ve ‘-yor’ gibi zaman eklerini eklemeye başlarlar. Bunun yanında ‘fakat’, ‘ve’, ‘için gibi neden sonuç belirten ifadeleri zenginleştirerek kullanmaya başlar. Dilin kurallarını fark etmeye başlayan çocuklar bu sırada çok ilginç hatalar da yapabilirler. Yetişkinlerin konuşmaları ile eğlenmesi ve gülmesi onların ilgisini çekebilir. Bu durumda yaptıkları gülünç hataları tekrarlamaya çalışabilirler. Bu durum zaman zaman çocukların kelimeleri yanlış telaffuz etmesine ve bunu yanlış şekliyle öğrenmesine de sebep olabilmektedir (Mustard, 2007; Sawyer, 2012).

1.7.3.3. Dilbilgisini Öğrenme

Kısa bir süre içerisinde, çocuklar duyduklarını anlatmaya başlayabilir ve bazı özel yapıdaki sözcüklerin düzensiz biçimlerini kullanabilirler. Bu tür hızlı dil edinimi çocukların kurdukları cümleler içerisinde de kendisini gösterir. Türkçe de özne-nesne-yüklem sırasına göre bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocukların bu kuralla ilgili zaman zaman cümle içerisinde problem yaşadıkları gözlenebilir (Temel, 2000; Topbaş, 2005)

1.7.3.4. Sözcük Öğrenimi

Okul öncesi yılları boyunca düzenli olarak yeni sözcükler öğrenilir. Çocuklar bu dönemde öğrendikleri sözcük dağarcığını her 6 ayda bir 2 katına çıkarır, bu

dağarcık, iki ile dört yaş arasında da 200'den 2000 sözcüğe çıkar. Bu dönem süresince çocuklar yeni sözcükler oluşturmaktan hoşlanabilirler. Çünkü egosantrik düşünürler, oluşturdukları sözcüklerin tam olarak anlamlarını da yalnızca kendileri bilirler (Cullinan ve Galda, 1994; Karatay, 2007). Okul öncesi çocukları dil ile oynamaktan hoşlanır, seslerden ve kendi kendine oluşturduğu eğlenceli adlandırmalarından zevk duyarlar. Bunları söylemekten keyif alırlar.

1.7.4. Okul Öncesi Dönemde 48 – 60 Aylık Çocukların Dil Özellikleri

a) Edat kullanımı: Çocukların edat kullanımları üç ve daha fazla sözcük içeren cümle yapılarında dikkati çeker. İlk etapta öğrenilip kullanılan edatlar “üstünde” ve “içinde”dir. Daha sonra “aşağıda-yukarıda, önünde-arkasında” gibi edat yapılarının kullanımı gerçekleşmektedir (Topbaş, 2005).

b) Çoğul ifadelerin kullanımı: Bu ifade yapılarının kullanım şekli öğretilirken tek nesne ile birden fazla nesne arasında bulunan farklılıktan yola çıkılır. Genel itibarıyla bakıldığında çoğul eklerinin kazanılması çocuklarda 20 - 27. aylar arasında, en geç 30. aya kadar gözlenmektedir (Yapıcı, 2004).

c) İyelik belirten durumlar: Çocuklar iyelik eklerini kullanırken öncelikle “şahıs zamiri + sahiplik eki” kullanımını gerçekleştirirler. Örn: çanta+m, çanta+n, çanta+nı gibi...(Yapıcı, 2004).

d) Zaman kullanımı: Zaman belirli kalıplara sığmayacak kadar geniş, başı ve sonu olmayan bir kavramdır. Zaman kavramı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Bayhan ve Artan, 2009). Zaman kavramının Türk Dil Kurumu'na göre tanımı şu biçimdedir: “*Fiillerin belirttikleri geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman ve geniş zaman kavramı: geldi, gelmiş, geliyor, gelecek, gelir..*”. Araştırmacılar çocukların içinde buldukları olaylarla ilgili konuşabildikleri konusunda aynı fikirde olmalarına rağmen geçmiş ya da gelecek anlatımlarını kullanma konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Yapılan çalışmalarda geçmişin anlaşılmasının geleceğin anlaşılmasından daha kolay olduğu görülmüştür. Bloom ve Lahey (1978) çocukların genelde yaptıkları ya da yapıyor olduklarını ifade ettiklerini, gelecekte yapacaklarını ise ifade etmeyi tercih etmediklerini söylemektedir.

Soyut bir kavram olması dolayısıyla çocukların en son kazandıkları kavramlardan biri olan zaman kavramının kullanımı da belirli aşamalar şeklinde olmaktadır

(Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Başaran, Kalender ve Kandır, 2008). İlk ifadelerinde çocuklar isteklerinin bir an önce yerine getirilmesi açısından “emir ve di’li geçmiş zaman eklerini” kullanırlar. Çocukların 20. ay civarında içinde buldukları durumu anlatan “şimdiki zaman ekleri” ni kullanımı dikkati çeker. 21-30. aylar arasında “gelecek” ,25-27. aylar arasında “miş’li geçmiş zaman” son olarak ta 25-27. aylar dolayında “geniş zaman” eklerinin kullanımı gözlenir (Tokgöz, Duman ve Günay, 2004).

Çocuğun bildirme zamanını tanınması ve içselleştirmesi kronolojik sıraya uygundur. Yani 21-30 aylar arasında gerçekleşen gelecek zamanın edinilmesi, görülen geçmiş ve şimdiki zamandan sonra olmaktadır. 25-27. aylarında geçmiş zamanın (-miş/-miş) edinilmesi gerçekleşir. ocuk açısından çok belirgin olmayan geniş zaman en son öğrenilen bildirme kipi durumundadır. Bireysel gelişimsel farklılıklar nedeniyle zaman durumlarının edinimi çocuklarda daha önce ya da daha sonra olabilmektedir (Topbaş, 2005).

e) Zarfların kullanımı: Zarf yapılarının kullanımı genelde soru kalıplarının yerleşmesi ve bunların etkin kullanımıyla paralellik göstermektedir. ocuk soru kalıplarını zihninde yorumlayıp uygun yanıtı bularak zarfları kullanmaya başlar. İlk olarak tek sözcükleri soru soruyormuş gibi 14-15. aylarda kullanır. Bir - iki yaşlarında “nerede, ne zaman, kimi, kime, kimden...” gibi soruları ayırt ederken cevap vermede yetersiz kalır. Bu tip soru kalıplarını da ancak kendi dilinde bazı olayları basit düzeyde ifade etmeye başladığı zamanlar kullanabilir. Üç yaşına kadar sadece uygun ses tonlarını kullanarak bu soruları kullanır. Yine de özne-nesne-yüklem sıralamasını doğru ve yerinde yapamaz. Dört yaşlarında –mı, -mi gibi soru eklerini kullandığı gözlenir (akmak Güleç ve Geçgel, 2005).

Edat, zarf, çoğul ekleri, iyelikleri gibi dil bileşenlerini kullanmaya başlayan çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bu dönemde dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır (Marrow ve Gambrell, 2004; akmak Güleç ve Geçgel, 2005; Topbaş, 2005).

- Anne-babalar, çocukları konuşmaya dönük sesleri çıkarmaya başladıkları andan itibaren onları konuşmaya özendirici ve teşvik edici bir tutum göstermeliler.

- Özellikle çocuğun dili ağırlıklı olarak model alma yoluyla öğrendiği düşünüldüğünde öncelikle anne-babalar, okul öncesi ve ilkokul öğretmeni dili doğru ve düzgün kullanmalı, iyi model olmaya özen göstermelidirler.
- Anne-babalar, okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri çocukların söyledikleri yanlış kavramlar üzerinde değil, doğru kullanımları üzerinde durmalıdırlar.
- Bazen anne-babalar çocuklarının yanlış ve yarım konuşmalarından hoşlanarak kendileri de onlar gibi konuşmaktadırlar. Bu tutum, çocuğun dilin doğru kullanımını görmesini engellediğinden çocuğun dil gelişimini zorlaştırmaktadır. Oysa doğru olan anne-babanın çocuğunun konuşmasını taklit etmesi değil çocuğun doğru konuşan anne-babasının konuşmasını taklit etmesidir.
- Erkek çocuklar kız çocuklarına göre konuşmayı daha geç gerçekleştirmektedirler (Gönen, 1988; Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005). Bu nedenle erkek çocuk anne-babaları ve okul öncesi eğitimi öğretmenleri, erkek çocukları, özellikle, yaşlıları olan kız çocukları ile kıyaslamamalıdırlar. Ayrıca anne-baba ve öğretmenler çocuklar arasında dil gelişimi bakımından bireysel farklılıklar olduğunu asla unutmamalıdırlar.

Bunlar dikkate alınarak yapılacak olan dil eğitiminde istenilen başarının sağlanması için yapılabilecek etkinlikler planlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar ise şu şekilde açıklanabilir (Crawford, 1995; Işıtan, 2005; Gönen ve Veziroğlu, 2013):

- Dil gelişimi için kullanılan materyaller çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak seçilmeli ve dikkatini çekebilmelidir.
- Yetişkinler tarafından kullanılan dil ve seçilen sözcükler çocuğun anlama düzeyine uygun seçilmeye özen gösterilmelidir.
- Çocuk ile ilgilenen yetişkin ya da öğretmen iyi bir model oluşturmalıdır.
- Çocuğun dikkatini toplayabilmek ve odaklanmasını sağlamak önemlidir. Bu nedenle eğer çocuk belirlenen materyale odaklanamıyorsa etkinlik değiştirilmeli ve çocuğun ilgisine göre yeniden gözden geçirilmelidir. Bu durum çocuğun kuralları belirlemesi anlamına gelmemektedir. Tam tersine çocuğa görelilik ilkesine göre çocuğun gelişimi ve ilgileri göz önüne alınarak

düzenlenecek bir etkinliğin çocuğu daha fazla destekleyeceği unutulmamalıdır.

- Hazırlanan etkinlikler sadece bir amaca yönelik değil farklı amaçlar içinde kullanılabilir olmalıdır.
- Çocuklara çalışmaya başlamadan önce materyali incelemesi, tanınması ve merakını gidermesi için fırsat tanınmalıdır.
- Çocuğun ilgisini ve dikkatini çeken bir etkinlik değiştirilmemelidir. Çocuğun dikkati dağıtılmamaya özen gösterilmelidir. Çocuk sıkılıncaya kadar denemesine ve devam etmesine olanak sağlanmalıdır. Bu durum çocuğun öğrenmeden zevk aldığı ve bunu sürdürdüğünü göstermektedir.
- Çocuk eski materyali tanıyıp öğrendikten sonra bunu tek düze bir hale getiriyorsa yeni bir materyale geçilmelidir.
- Çocuğun dikkatini çekmeyen, ilgi göstermediği bir etkinlikte ısrarcı olunmamalıdır.
- Tekrarlamalar ve pekiştirmeler çocukların öğrenmesini sağlar. Bu nedenle çocukla birlikte tekrarlar yapılmalı ve pekiştirmeler ile öğrendiklerini hatırlaması sağlanmalıdır.
- Çocukların hatalarını fark etmeleri için fırsat tanınmalıdır. Sabır ile beklenmeli ve görmesi için ipuçları gösterilmelidir. Böylece çocuğun kendi kendine güven duygusunu kazanması da sağlanacaktır.
- Çocukların söyledikleri ile ilgilenilmelidir. Çocuğun söylediklerini nasıl ilettiğine ve iletirken nasıl cümleler kurduğuna dikkat edilmelidir
- Çevre ile iletişim kurmak çocuklar için kendisi ile ilgilenildiğini anlama da bir işarettir. Bu nedenle çocuk ile ilgilenen çevredeki bireylerin ona cevap vermesi ve iletişimi sürdürmesinin sağlanması önemlidir. Çocuğa gerektiğinde sorular soran ve onun cevaplaması için fırsatlar tanıyan bir yetişkin modeli olunmalıdır.

1.7.5. Çocukta Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

1.7.5.1. Kalıtım ve Çevre

Dünyaya yeni gelen bir çocuk kalıtımsal bir takım özellikler taşımaktadır. Bu özellikleri anne ve babasının kalıtımsal özelliklerinden almıştır. Bunun yanı sıra dışarıdan gelen uyarılara da oldukça açık ve duyarlı bir haldedir. Doğduğu andan itibaren uyarılar onu olumlu ve olumsuz açılardan etkilemeye başlar (Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Butterworth ve Reeve, 2012). Çocuğun gelişimi kalıtım ve çevrenin birbirleri ile ilişkilerinin bir ürünüdür (Senemoğlu, 2012). Gelişimin bazı yönlerinde çevre, kalıtıma daha üstün gelmektedir. Ancak bu tam tersine de dönebilmektedir. Özellikle dil gelişimi incelendiğinde çevrenin etkisinin kalıtımın etkisine oranla daha üstün olduğu düşünülmektedir (Crain-Thoresan ve Dale, 1992).

Kalıtımsal olarak birçok donanımla doğan çocuk bu özelliklerin çoğunu çevreden gelen uyarılar aktif oldukça geliştirmeye başlar. Bu nedenle bu özelliklerin ne kadar geliştirilip geliştirilmeyeceği çevreden gelen uyarıların çokluğuna ve çeşitliliğine bağlıdır (Butterworth ve Reeve, 2012). Çevredeki uyarılardan yoksun ortamlarda büyüyen çocukların dil gelişim düzeylerinin yetersiz oluşu çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini göstermektedir (Harris, 2004; Girolametto, Weitzmen, Lefebvre ve Greenberg, 2007; Ergin, 2012). Uygun koşullara sahip olmayan bir çevre çocuğun genetik yapısı ne olursa olsun gelişimini olumsuz olarak etkilemekte hatta gelişimine engel olabilmektedir (Herschensohn, 2007; Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Kobayashi, 2009). Dildeki gelişme çocuğun aynı zamanda bilişsel gelişimini de desteklemektedir. Çocuğun doğuştan getirdiği belli bir zekâ kapasitesi vardır. Bu kapasite çevresel faktörlerin etkisine göre üst sınıra ulaşabilir ya da engellenerek gecikebilir. (Hoff, 2009; Joyce, 2011; Senemoğlu 2012).

1.7.5.2. Zekâ

Zekâ, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak tepki verme, öğrenme, anlama ve yeni durumlarla başa çıkabilme yeteneği olarak tanımlanır (Şahin 1978; Berk, 2013; Öztürk; 2013). Yapılan birçok araştırma zekâ ile dil gelişimi arasında doğru bir orantı olduğunu ortaya sürmektedir. Zekâ da dil gelişimi düzeyi de standardizasyonu yapılmış birtakım testlerle ölçülebilmektedir. Zekâ testlerinde kelime bilgisi, kelime dağarcığı, kelimeyi kullanabilme yeteneği önemli bir rol oynamaktadır. Zekâ testlerinde bu nedenle çocukların dil gelişimi başlı başına bir

alan olarak ele alınmakta ve test puanını etkileyen en önemli alanlardan birisi olarak görülmektedir (Bowerman ve Levinson, 2001; Neaum, 2010; Şan, 2010). Dil bilim ve eğitim konusunda çalışmakta olan araştırmacılar son yıllarda dil ediniminde insanın doğuştan itibaren getirdiği bilişsel kapasitesinin etkili olduğunu ve bu kapasitenin çevrenin etkisiyle geliştirildiği görüşünü savunmaktadır (Plunekett ve Wood, 2004). Çocukların iki yaşına kadar dil edinimi içgüdüsel olarak ve zekânın yönlendirmesi ile olmaktadır. Ancak bu dönemde çocuk, duyduğu sesleri taklit ederek ve dışarıdan aldığı tepkiler yoluyla dil edinimini gerçekleştirmektedir. İki yaşından sonra ise çocuğun bilişsel gelişimi ve zekâ düzeyi dil gelişiminin ilerlemesini desteklemekte ve yönlendirmektedir. Bu nedenle erken konuşmaya başlayan çocukların zekâ düzeylerinin genellikle normal ya da normalin üstünde olduğu ve dilin zekâyâ bağlı olarak geliştiği görüşü kabul edilmektedir (Yapıcı, 2004; Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Şahin, 2013). Dilin kazanılması çocuğun zihinsel uyum süreçlerinden algılama, kavram geliştirme ile ilişkilidir. Dilin kazanılmasını zihinsel, fiziksel ve duygusal engel durumları, duygusal yoksunluk, uyarıcı yoksunluğu, uyarım eksikliği ve sık sık hastalanma gibi durumlar olumsuz olarak etkilemektedir (Wasik ve Bond, 2001; Yapıcı, 2004; Mustard, 2007).

1.7.5.3.Cinsiyet

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren ilk olarak cinsiyet farkı gözetmeksizin dili kavramaya ve öğrenmeye başlarlar. Sıklıkla çocukların gördükleri, daha fazla zaman geçirdikleri aile bireyi annelerdir. Bu nedenle çocuklar öncelikle annelerini örnek alarak hecelerler (Berk, 2013; Şahin, 2013). Yaşlarının ilerlemesiyle birlikte oedipus ve elektra dönemine giren çocuklar cinsiyetlerine göre farklı ebeveynlere özenmeye başlarlar. Bu nedenle de onların konuşmalarını taklit etmeye, cümlelerini onlar gibi tekrarlamaya, jest ve mimiklerini kopyalamaya başlarlar (Hoff, 2009; Berk, 2013; Colona, 2014). Kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla ilk yaşlarda konuşma miktarı, kullandıkları kelime çeşidi, cümle yapılarının düzgünlüğü biraz daha üstündür. Kız çocukları, erkek çocuklara göre kısa cümle yapılarını daha önce kurabilmektedir. Telaffuzu daha anlaşılır, kelimeleri daha doğru belirleyerek cümleler kurmakta zorlanmazlar. Yalnız konuşma bozukluğu ve okuma kusurları dışında bütün bu konularda ileriki dönemlerde erkek çocuklar,

kızlara yetişmektedirler (Dickinson ve Snow, 1987; Dickinson, McCabe ve Anastasopoulos, 2002; Colona, 2014).

Cinsiyet faktörü, çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Böylece dil gelişimini de etkilemektedir. Çevresel faktörler zaman zaman cinsiyeti bastırmakta ya da fazlasıyla yüceltmektedir. Bu da çocukların dili doğru ve düzgün konuşmaları konusunda onları etkileyen bir faktör durumundadır (Crawford, 1995). Konuşma hakkı tanınan çocuklar dil gelişimini gösterme, ortaya koyma konusunda daha fazla fırsata sahiptir. Güdülenme ve teşvik edilme dil gelişimini destekler. Cinsiyet eşitsizlikleri sebebiyle bastırılan ve fırsat tanınmayan çocuklar, gelişimsel açıdan geri kalmaktadır (Correll, 2008; Byrnes ve Wasik, 2009; Hwee ve Nam Kee, 2013).

1.7.5.4.Sağlık

Sağlık, bir insanın hayatını devam ettirebilmesi ve gelişimini sürdürebilmesi için gerekli olan en önemli faktördür. Çocuklar içinde dil gelişimini etkileyen en önemli faktör sağlıklı bir fizyolojiye, psikolojiye sahip olmaktır (Berk, 2013). Dil gelişimi açısından hazır bulunuşluğa sahip olan bir çocuk sağlıklıysa daha neşeli, enerjik ve öğrenmeye istekli durumda olacaktır. Bebeklik döneminde tüm ihtiyaçları giderilmiş olan bir bebek, sağlıklı olarak babıldama, gııldama ve mırıldanma gibi sesler çıkartacak ve dil gelişimi aşamalarını takip edecektir. Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar, çocuğun konuşmasını geciktirebilir. Çocuk bu gibi durumlarda konuşmaya daha az teşvik edilmekte ve her ihtiyacını kendisi belirtmeden karşılanmaktadır. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Colona, 2014).

1.7.5.5. Doğuş Sırası

Anne ve babalar tüm çocuklarına eşit davranarak, onlara zaman ayırmaya, oyunlar oynamaya ve onlarla ilgilenmeye çalışırlar. Ancak ilk çocuklar için ayrılan zaman ve ilgi ne yazık ki diğer çocuklar için aynı olamamaktadır. İlk defa bebek sahibi olacak ebeveynler, çocuklarını merak ve heyecanla beklerler. Onun için tüm hazırlıklarını yaparlar. İlk olmasının heyecanı ile onunla daha fazla zaman geçirmeye, daha fazla ilgilenmeye ve daha fazla konuşmaya çalışırlar. Bu nedenle ebeveynlerin çocukları ile etkileşimleri düşünüldüğünde, çocukların sözel olmayan ve sözel dil yeteneklerini ilk çocukta daha fazla destekledikleri görülmektedir. Bu nedenle dil gelişiminin ilk çocukta sonraki çocuklara oranla daha yüksek olmasının

sağlandığı görülmektedir (Ezell ve Justice, 2000; Dickinson, McCabe ve Anastasopoulos, 2002; Goldin-Meadow, 2008).

Ortanca çocuk olmak birçok kuramda kişiliği etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Kişiliğin etkilenmesi dil gelişimini de etkileyen ve farklılaştıran bir etmendir. Ortanca çocuk kendinden büyük abla ya da ağabey ile daha çok ilgiye ihtiyacı olduğu düşünülen küçük kardeş arasında kalmıştır. Bu yüzden hem kendinden büyük olan aile bireylerinin baskısıyla hem de zaman zaman problemler doğuran küçük kardeş ile baş etmek durumundadır. Bu durum çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Harris, 2004). Kardeş sayısının ve sırasının oluşturmuş olduğu durum, çocuğun içine kapanmasına ve konuşmayı tercih etmemesine sebep olabilir. Bu nedenle de dil gelişimi, küçük ve şımartılan bir kardeşe ya da ilk çocuk olma ve çevre uyaranlarından fazlası ile faydalanma şansına sahip olan büyük kardeşe göre daha yavaş ve geri seviyede olabilir. Doğuş sırası, çocukların dil gelişiminde direkt etkiye sahip değildir. Dolaylı olarak anne baba tutumu, yetişkin davranışları ve karşı karşıya kaldığı tavırlardan etkilenmektedir (Haney ve Hill, 2004; Herschensohn, 2007).

1.7.5.6.Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı da doğuş sırası gibi dil gelişimini dolaylı olarak etkileyen etmenlerdendir. Tek çocuklu ailelerin genellikle sosyo-ekonomik düzeyleri aile bireyleri az sayıda olduğu için kalabalık ailelere göre daha yüksektir (Machado, 2013). Tek çocuğun kardeşi olanlara oranla deneyim zenginliği daha azdır. Tek çocuk ev ortamında yetişkin ile konuşmak ve onu dinlemek zorundadır. Az sayıda çocuğu olan ailelerde çocuklar yeterli ilgi ve sevgi görebilir, daha iyi beslenip, bakılabilirler. Çok çocuklularda ise bu imkânlar daha az mevcuttur. Tek çocukla yeterince ilgilenilemeyen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabilecek zamanı ve ilgisi buna bağlı olarak azalmaktadır (Martin, 1998; Herschensohn, 2007).

İstenmeyen, yeterince ilgilenilemeyen ve çok çocuklu bir ailede bulunan çocuğun gelişimi daha çok kendi çabalarıyla sınırlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra kalabalık ailelerde anne ve babaların yapacak daha çok işi vardır, ilgilenmesi gereken daha çok aile bireyi vardır. Bu nedenle anne ve baba ailedeki çocukların gelişimlerine daha az zaman ayırabilmektedir. Her çocuğun farklı bir istekte bulunması, farklı

gelişimsel ihtiyaçlarının olması, annenin ve babanın tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilir. Bu durum, çocukların çok yönlü gelişimleri yanında dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Menyuk ve Brisk, 2005a; McLaughlin Bortnem, 2005; Şan, 2010).

1.7.5.7.Aile

Dilin çocuklarda sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için en büyük görev aileye düşmektedir. Doğduğu andan itibaren dili öğrenmeye başlayan çocuğun hayatındaki gelişimini destekleyen en önemli faktör ailedir. Doğumla birlikte çevre ile iletişime ve etkileşime başlayan bebeğin çevresinde; onunla konuşmak, seslenmek, iletişim kurabilmek için birçok kişi beklemektedir. Anne, baba, kardeşler, teyze, dayı, hala, anneanne, babaanne, dede gibi aile bireylerinin konuşmak için heves duyması, çabalaması, çocuğu güdülemesi çocukların dil gelişimini desteklemektedir (Tokgöz, 2006; Şan, 2010; Şahin, 2013). Geniş bir ailede büyüyen çocukla çekirdek ailede büyüyen çocuğun dil gelişimi arasında çevresel faktörlerden dolayı farklılıklar vardır. Evdeki kişi sayısının az olması çocukların ilişki kurdukları ve iletişime geçtikleri sürenin daha az olması demektir (Gest, Freeman, Domitrovich ve Welsh, 2004; Işıtan, 2005; Lee, 2010; Küçükkaragöz, 2012).

Çocukların konuşmaya çalışmaları, konuşmaya başlama dönemlerinde, onlara karşı oldukça sabırlı olmak gerekmektedir. Çocuklar soru sormaktan bıkmazlar ve yorulmazlar. Bu dönemde yetişkinlerin çocuklara karşı sabırlı davranmaları ve sorularına mantıklı yanıtlar vermeye çalışmaları önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun istemesine fırsat verilmeden her istediğinin yapılması, her ihtiyacının giderilmesi, çocuğun konuşması için üzerinde sürekli bir baskı kurulması, ailelerin sıklıkla tekrarladıkları, çocuğu dilden ve konuşmaktan uzaklaştıran davranışlardandır (Menyuk ve Brisk, 2005a; Price, Van Kleeck, Huberty, 2009; Lee, 2010; Şan, 2010). Çocuk ile dalga geçmek, gülmek, taklit etmek, utandırmak, zorlamak, çocuk konuşurken onu dinlememek, bebek konuşmasını tekrarlayarak onun yanlış kullandığı kelimeleri pekiştirmek, peltek konuşmak, kelimeleri yanlış telaffuzlar ile kullanmak, kekemelik, ağızda kelimeleri gevelemek gibi durumlar da çocuğun konuşmasının gecikmesini ve dil gelişimini geciktirebilmektedir (Maviş, 2005; Menyuk ve Brisk, 2005a; Neaum, 2010; Tüfekçi, 2013).

En çok bebek ve anne arasındaki etkileşimin niteliği ve niceliği çocuğun dil gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Bebeğin ağlama, gülme, agulama gibi tepkilerine annenin dikkat etmesi ve cevap vermesi gerekmektedir. Bebeğin emzirilmesi sırasında bebek annenin sesini duyacak, yüz ifadesini görecek ve annenin vücudundan konuşmanın bedensel ritmini alacaktır. Annenin bebekle sevecen bir tonda konuşması, kısa anlaşılır cümleler kurması çocuğun dil gelişimini özellikle olumlu yönde etkilemektedir (Ayaş Köksal, Baydar, Cemalcılar, Gökşen, Küntay ve Yağmurlu, 2009; Bayhan ve Artan, 2009).

Ailedeki yetişkinler tarafından çocuğa karşı kullanılan dilin kaliteli olması, çocukla sık sık konuşma, sorularına hemen cevap verme veya ona sorular yönlendirme bir başka deyişle yalnızca kısa emir cümleleri değil, sıfatlar, zamirler gibi tamamlayıcı sözcüklerin de kullanılması çocuğun dil gelişiminde son derece önemlidir (Gündüz, 2007; Lee, 2010; Gönen ve Veziroğlu, 2013). Anne ya da başka bir yetişkinle sürdürülen soru cevap şeklindeki konuşmalar çocuğun bilmediği dil yapılarını öğrenmesini sağlamaktadır (Martin-Chang, 2009; Kargı, 2012). Çevre olanakları içinde kuşkusuz en önemlisi “anadilin” kullanılması ve çocuğun bunu işitme fırsatıdır. Çocuk ne kadar zengin ve doğru kullanımı duyarsa, konuşmasında da o kadar düzgün ve zengin bir ifadeye sahip olma fırsatı bulur (Martin-Chang 2009; Machado, 2013). Dil gelişimi gecikmiş çocukların, dil ve konuşma yeteneklerini geliştirmek için çocuğun konuşmasını güdüleme, resimli öykü kitapları okuma, çocuğa açık uçlu sorular sorma gibi özel stratejiler kullanma dil gelişimine yardımcı olmaktadır (Kargı, 2012).

1.7.5.8. Anne – Baba Tutumu

Çocukların sağlıklı ve mutlu olması, bununla beraber iyi bir kişilik geliştirebilmesi sevgi dolu bir aile içinde yetişmesine bağlıdır. Anne ve babanın tutumu, davranışları ve sergiledikleri örnekler, çocukların kişiliklerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Martin, 1998; Maviş, 2005). Anne babalar otoriter, aşırı hoşgörülü, baskıcı ya da zaman zaman tutarsız tutumlar sergileyebilirler. Otoriter anne ve babalar çocukları üzerinde otorite olarak kendilerini görürler. Onların yapmış oldukları her davranışı kendi süzgeçlerinden geçirerek değerlendirirler. Çocukların konuşmalarındaki yanlışlıkları kabul etmezler ve anlayış göstermezler. Çocukları ile daha çok uzun ve karmaşık cümlelerle konuşmayı tercih ederler. Bu nedenle de küçük yaşta çocuklar onları anlamakta zorluk yaşayabilirler (Menyuk

ve Brisk, 2005b; Price, Van Kleeck ve Huberty, 2009). Çoğu kez çocuk daha sözünü bitirmeden, sabırsız davranarak cümleleri onun yerine tamamlar, bir gramer yanlışı yaptığıında da hemen konuşmasını keserek müdahalede bulunurlar. Bu durumda çocuğun kendine olan güven eksikliğinden kaynaklanan tereddüt etme ortaya çıkabilir. Böylece zamansız zorlama sonunda çocuk kekemeliğe başlayabilir. Oysa çocuğun tüm gelişiminde olduğu gibi dil gelişiminde de gelişimin daha sağlıklı olabilmesi için özgür, şevkat dolu ve hoşgörülü bir aile çerçevesinin bulunması gereklidir (Menyuk ve Brisk, 2005b; McLaughlin Bortnem, 2005; Neaum, 2010).

Otoriter ortamın aksine çocukların olumlu tutumlarla yetiştirilmesi, uygun çevre şartlarının sağlanması, çocuğun gelecekteki yaşantısı için çok önemlidir. Kendine güvenen, özerk ve girişken olan bireyler, kendilerini sözel olarak ifadelerinde de güçlük çekmezler (Oates ve Grayson, 2004; Adıgüzel, 2013).

Çocukta dil gelişimini etkileyen bir faktör de anne babanın çocuğa olan aşırı düşkünlüğüdür. Bu tür çevrede, çocuğa yeterince konuşma fırsatı verilmez. Çocuk daha istediğini sözel ifade etmeden ihtiyacı yetişkin tarafından fark edilir ve anında karşılanır. Bu şartlar altında çocuk konuşmak için gereksinim duymaz. Böyle bir ortamda yetişen çocuk üç-dört yaşlarına geldiği halde hala konuşamayabilir (Alakoç Pirpir, 2011; Pollard-Durodola, Gonzalez, Simmons, Davis, Simmons ve Nava-Walichowski, 2011). Anne babanın çocuğa karşı ilgisiz oluşu da çocuğun dil gelişimini etkileyen anne baba tutumlarından. Ailenin çocuğa kötü muamele etmesi çocuğun özgüvenini zedelemektedir. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Perlmann ve Gleason, 1993; Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998).

1.7.5.9. Sosyo Ekonomik Düzey

Dil gelişimini anne babaların tutumu, aile yapısının yanı sıra etkileyen bir diğer faktörde sosyo ekonomik düzeydir. Yaşamın ilk yıllarında çevresel etkiler zeka gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Sosyo ekonomik düzeyi yüksek aileler erken yaşlardan itibaren çocuklarına çok fazla uyaran imkânı sunabilmektedir (Beck ve McKeown, 2007; Benson, 2013). Resimli çocuk kitapları, kavram oyuncakları, teknolojik araç ve gereçler çocukların karşılaştıkları uyaran miktarını artırmaktadır (Gönen, 1988; Gönen, 1991). Böylece uyaran miktarı artan çocukların dil gelişimi

farklı yollarla desteklenmektedir. Ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri arttıkça aile bireylerinin birbirleri ile geçirdikleri zamanların nitelikleri ve kalitesi de değişiklik göstermektedir. Bu nedenle ekonomik açıdan yoksunluk yaşamayan çocukların dil gelişimi ve diğer gelişim alanları, sosyo ekonomik imkânsızlıklar yaşayan çocuklara oranlar çok daha fazla gelişebilmektedir (Justice ve Ezell, 2002; Beck ve McKeown, 2007; Hindman, Miller, Froyen ve Skibbe, 2012; Deretarla Gül, 2013). Çocuğun dil gelişiminde çocuğa ailenin çocukla ilgilenme niteliği, çocuğa okunan kitap sayısı ve çocuğun özgürce oynayabildiği oyunların rolü de önemlidir. Anne babasıyla uzun süre birlikte olan çocuk, daha düzgün konuşmaktadır. Anne ve babasını model alan, onları taklit eden çocuklar düzgün ve örnek konuşmaları tekrar ederek öğrenmekte ve kullanmaktadır. Bu da sosyo ekonomik açıdan iyi durumda olan ailelerde görülebilmektedir (Ezell ve Justice, 1998; Işıtan ve Gönen, 2006; Hindman, Wasik ve Erhart, 2012).

1.7.5.10. Çocuk Kitapları

Çocuk kitapları, çocuk edebiyatı ürünlerinden birisidir ve dil gelişimi için vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Gönen ve Uyanık Balat, 2002; Gündüz, 2007). Çocuk doğduktan sonra farklı tür ve şekillerdeki kitaplar ile bağ kurmaya başlanabilir. Yenidoğan çocuklar için tasarlanan yumuşak kitaplar, ABC kitapları, kumaş ve bez kitaplar, banyo kitapları gibi türler ile her yerde çocukları kitaplarla tanıştırmak mümkündür (Güleç-Çakmak ve Gönen-Sofuoğlu, 1997; Gönen, Ertürk, Özen Altınkaynak, 2011). İlk dönemde kitaplar çocuk için birer oyuncak gibidir. Renkli, ilgi çekici ve heyecan vericidir. Çocukların kitaplarda ilgilerini çeken ilk şey önce resimleridir. Çocukların ilerleyen yaşlarda dil gelişimlerini eşsiz bir şekilde destekleyecek olan bu eserler resimleri ile çok daha etkili olmaktadır (Brittain, 2010). Okumayı henüz bilmeyen çocuk resimlerini inceler, resimler üzerine konuşur, işaret eder, nesnelere isimlendirir, açıklamalar yapar, bilmediği şeyleri sorar, gördüklerini anlatır. Böylece ifade edici dilini geliştirir. Yeni sözcükler öğrenmesi alıcı dil düzeyini ve sözcük dağarcığını zenginleştirirken çocuk ifadesinin de gelişmesini sağlar (Gönen, 1993; Aygün ve Abacı, 2014). Kitaba bakarken çocuğun bütün duyu organları çalışır. Dili, konusu, konunun işlenişi bakımından çocuğun seviyesine uygun olan çocuk kitaplarının, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimindeki önemi büyüktür (Gündüz, 2007; Herschensohn, 2007).

Okul öncesi dönemde kitaplar, dil gelişimini desteklemesinin yanı sıra çocuğun kendini tanımasına, kendini ifade etmesine de olanak sağlamaktadır (Gönen, 1988; Duke ve Kays, 1998; Lüle, 2007). İster anlatma ister bir kitaptan okuma şeklinde çocuğa sunulan ve ilgisini çeken bir öykü çocuğa, anadilinin çeşitli kullanımlarını işitme fırsatı sağlar. Kelime haznesini geliştirir. Çocuk öyküyle ilgili sorduğu sorularla dili kullanma imkânını elde ederken bir yandan da konu ile ilgili pek çok bilgi kazanır (Hargrave, Sénéchal, 2000; Deretarla Gül, 2013).

1.7.5.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Çocukların akranları ile birlikte olabilecekleri, akranlarını tanıyarak çevre oluşturup, gelişmelerine sağlıklı ve doğal bir biçimde devam edebilecekleri ortamlara gereksinimleri vardır. Bu dönemin en iyi şekilde geçirilmesini sağlayan, çocukları uyguladığı eğitim programları ile her yönüyle destekleyebilen en etkili kurumlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır (La Paro, Pianta ve Shulman, 2004). Okul öncesi eğitim programlarında çocuğun dil gelişimine yönelik konuşma, dinleme etkinlikleri önemli bir yer tutar. Çocuğun düşünme ve çevresiyle iletişim kurma yeteneğini geliştiren okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun dili daha etkili bir şekilde kullanmasını sağlar. Okullarda bulunan çevre koşulları zengin uyaranlar içermekte ve dil gelişimini olumlu yönde destekleyerek hızlandırmaktadır (Mustard, 2007; Koçyiğit ve Kök, 2011; Kargı, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar daha çok dile dayanmaktadır. Ayrıca çocuğun çevresinde konuşabileceği kişi sayısı çok olduğundan, çocuk başkalarını dinleme ve başkalarıyla konuşma fırsatı bulur (Nelson, 1973; Maviş, 2005). Anadili etkinlikleri zamanı ise, çocuğu anadilini öğrenmek için farklı deneyimler geçirdiği bir zaman dilimidir. Şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, öykü anlatma, öykü sonrası etkinliklerle alıcı ve ifade edici dilini geliştirir (Robert ve Owens, 2012; MEB, 2013). Müzik, oyun ve daha birçok etkinliklerle de gerçek hayatı tanır ve öğrenir. Dili öğrenme sürecinde bol bol egzersiz yapar ve deneyim edinir (Bowerman ve Levinson, 2001; Yapıcı, 2004; Aydın, 2012; Öztürk, 2013; Tüfekçi, 2013).

Dilin çocuğun öğrenmesinde önemli bir etmen olması, çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlarda önem verilmesini, dil gelişimini destekleyici ortam ve koşulların oluşturulmasını gerektirir. Çocuğun en iyi şekilde eğitilebilmesi için yapılacak

çalışmalar belli bir amaç ve ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Program ve yöntemler geliştirilirken ya da değerlendirmeler yapılırken bu programların, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına dikkat edilmelidir (Goldin-Meadow, 2008; Oates ve Grayson, 2004).

Program çocuğun kişiliğine saygı duyulduğu, duygu ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, aktif yaşayarak öğrenme olanaklarıyla donatılmış, bir bütündür. Okul öncesi eğitim kurumlarında dil gelişimine yönelik programlar dikkatlice hazırlanırsa her çocuk dil kullanımında yeterli hale gelebilir. Bir dil programında amaç, çocuğun günlük etkinlikler sırasında tesadüf aldığı dil eğitimiyle, dil eğitimi için özellikle ayrılmış sürelerde aldığı bilgileri birleştirmektir (Gönen, 1988; Uşun, 2012; Bayar Muluk, Bayoğlu ve Anlar, 2014). Okul öncesi dil eğitim programlarında konuşma ve dinleme etkinlikleri önemli bir yer tutar. Dilin en iyi kullanıldığı anadili, müzik, oyun gibi etkinlikler, çocuğu sözlü dil kullanımı konusunda destekler (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, 2002; Plunkett ve Wood, 2004).

Anadili etkinlikleri; çocukların yeni kelimeler öğrenmesine, kelime dağarcığının böylelikle gelişmesine, kelimeleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, düşüncelerini dil aracılığı ile ifade edebilmelerine yardım etmektedir. Anadili etkinlikleri, çocuğun hayal gücünün gelişmesi açısından da oldukça yarar sağlamaktadır. Ayrıca bu etkinlikler ile çocuğun bir gruba katılarak burada, etkileşimde bulunması, ona ulaştırılmaya çalışılan mesajlarla çevresi ile ilgili birçok konudan haberdar olması mümkün olmaktadır (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early ve Clifford, 2008; Zucker ve Landry, 2010; Gönen ve Veziroğlu, 2013).

1.7.6. Dil Gelişimi ve Soyut Düşünme İlişkisi

Bloom Taksonomisinde ve geliştirdiği öğrenme modelinde de çocukların bilişsel gelişimleri, bilişsel süreç becerileri ve düşünme becerileri üzerinde durmuştur. Bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinde düşüncenin gücünün altını çizmiştir. Farklı türlerde olan bilginin anlamlandırılarak beyinde yerleştirilmesinde, derinlemesine ve detaylı bir düşünmenin yardımcı olduğunu söylemiştir (Harris, 2004; Öztan Ulusoy, 2012; Senemoğlu, 2012).

Bilgiyi tanıyan ve hatırlayan beynin öğrendikleri ile yaşadıkları arasında çocuklarda bir köprü kurduğunu vurgulayan Bloom, detaylı bir düşünmenin soyut düşünmeye temel hazırladığını söylemektedir. Soyut düşünme çocukların düşünme

yapılarında anlamlandırma, hatırlama, hipotez oluşturma becerilerini kapsar. Öğretmenlerin kullandıkları düşünmeyi destekleyici (tam öğrenme gibi) modellerle farklı öğrenme modelleri daha da gelişmektedir (Bowerman ve Lavinson, 2001; Öztan Ulusoy, 2012; Senemoğlu, 2012).

Tsao (2002), çocukların düşünme stillerinin ve bu stilleri yeni durum ve şekillere uydurabilme becerilerinin, soyut düşünme becerisi sayesinde olduğunu söylemektedir. Bu beceriyi en fazla destekleyen ve geliştiren etkinliğin ise oyun ve sınıf içi paylaşımlar olduğunu ortaya koymuştur.

Piaget de Bloom 'a benzer bir şekilde soyut düşünmenin çocukların hayatındaki önemini vurgulamış ve soyut düşünmeyi başlı başına bir gelişim dönemi olarak ele almıştır. Piaget soyut işlemler dönemini 11 yaştan ergenlik dönemine kadar olan bir zaman aralığı olarak ele alarak incelemiştir. Ancak her çocuğun doğduğu andan itibaren soyut işlemlere hazır hale gelebilmek için çabaladığını söylemektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yapılan en önemli eleştiri, çocukların soyut ilişkiler kurmaya, düşünmeye ve sonuçlar çıkarmaya çok daha önce başlıyor olmasına ilişkindir. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinin zaman aralıklarının, günümüzde çocukların gelişim dönemlerini karşılamadığına yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Çocuklar gelişimsel olarak birbirlerinden farklılıklar içermektedir. Bu nedenle Piaget'in dönemlerindeki zaman aralıklarının birçok çocuğun gelişimini açıklamada geç kaldığı yönündedir. Çocukların, gelişimin dinamiği içerisinde soyut düşünme becerilerinde Piaget'nin düşündüğünden daha hızlı ilerledikleri düşünülmektedir (Bloom, 1970; Bloom ve Lohey, 1978; Cooper Hansen ve Zambo, 2005; Ömeroğlu ve Kandir, 2007; Sönmez, 2009; Uşun, 2012; Berk, 2013).

Soyut düşünmeyi sağlayan en önemli şey hafızadır. Hafıza sayesinde yaşanan ve önemli izler bırakan, birçok bilgi geri çağırılabilir. Soyut düşünme okul öncesi dönemde planlanan birçok etkinlik ile geliştirilebilmektedir. Detaylandırma, yaşama bağ kurabilme ve yenilikler üretebilme, süreçlerinin tamamı, öğretmenler, aileler ya da çocukla yakından ilgilenen/bakımını üstlenen bir bireyin desteği ile olmasıdır. Çocuklar birçok beceriyi oyunlar yolu ile kazanırlar. Oyunlar ile çocuklar semboller geliştirir, yaşamları ile ilişkiler kurar ve soyut düşünmeyi de bu yolla geliştirmeye başlarlar. Oyunlar esnasında düşünme becerilerini en çok destekleyen, çocuklara sorulan anahtar sorular ve yapılandırılmış sohbetlerdir

(Smith, Wigboldus ve Dijksterhuis, 2008; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007; Oers ve Poland, 2007; Zucker, Justice, Pianta ve Kaderavek, 2010; Sawyer, 2012; Adigüzel, 2013). Anahtar sorular, çocukların buldukları durum içerisinde daha fazla düşünmesini sağlar. Yaşamdaki detaylara dikkat ederek bunları açıklamasına yardımcı olurlar. Bireyleri yönlendirmek amacıyla kullanılan bu sorular öğretmenler tarafından yapılandırılan her etkinliğin çocuklarda düşünmeyi daha da geliştirmesine yardımcı olur (Goldin-Meadow, 2008; Joyce, 2011; Kargı, 2012; Gönen ve Veziroğlu; 2013).

Soyut düşünmenin en önemli basamaklarından birisi dolaylı olarak düşünebilme yeteneğidir. Çocuklar hayatları, deneyimleri üzerinden düşündükleri ve anladıkları bir durumu dolaylama yaparak diğer insanlar içinde düşünmeye başlarlar. Önceleri ben merkezietçi düşünen çocuklar sonra karşılaştırmalar yaparak ilişkiler kurarlar. Öğretmenlerin kıyaslama ve karşılaştırma yapmaya yönelik kullanmış oldukları soru kalıpları, çocukların soyut düşünme becerilerini destekleyerek detaylara daha fazla dikkat etmelerini sağlamaktadır (Cooper Hansen ve Zamboo, 2005; Ege, 2005; Işıtan, 2005; Mustard, 2007; Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Kargı, 2012; Berk, 2013; Bayar Muluk ve arkadaşları, 2014).

Etkinlikler ya da oyunlar sırasında çocukların kararlarını ve değerlendirmelerini ortaya koymalarını sağlayacak uygun yönlendirmeler soyut düşünmede bir diğer önemli basamaklardandır. Çocuklar çıkarımlarda bulunarak başkalarının ve kendilerinin duygularını açıklayabilirler. Açıkladıkları duyguları diğer akranları ile kıyaslayarak aralarındaki farklılıkları gözlemlerler. Böylece çocuklar ortada var olmayan bazı duyguları da sezinlemeye ve örtülü de olsa anlamaya başlarlar. Bu da onların soyut düşünebildiklerinin bir göstergesini oluşturmaktadır (Duke ve Kays, 1998; Ezell ve Justice, 2000; Işıtan, 2005; Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Deretarla Gül, 2013).

Tahmin etme, fikir yürütme, hayal kurma ve açıklama gibi faaliyetler soyut düşünmenin göstergeleridir. Örneğin okul öncesinde bir metnin devamını tahmin etme, metne bir isim koyma ya da koyulan bir ismi tahmin etme, çocukların öğretmenleri ile yaptıkları soyut düşünmeyi geliştiren bazı etkinliklerdendir. Çocuklarla birlikte yapılan resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri de çocukların tahmin etme, çıkarımlarda bulunma, hayallerini anlatma ve aktarma hakkında

deneyimler edinmelerine katkı sağlamaktadır (Dickinson ve arkadaşları, 2002; Demircan, 2006; Adıgüzel; 2012; Benson, 2013).

Drama, resimli öykü kitabı okuma ve oyunlar çocukların olaylar hakkında deneyimlerini ortaya koyma imkanları yarattıkları için, soyut düşünme becerisinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Sembolik oyunlarda çocuklar sembollere görevler yükler ve soyut oyunlar oynarlar. Kendi kendine konuşmalar ve monologlarda bulunurlar. Bu monologlarda düşünürler ve fikirler üretirler. Ürettiklerini akranları ile paylaşarak birbirlerinden öğrenmeye devam ederler. Bunların yanı sıra eksiklerini fark etme, dile getirme, benzerlikleri ortaya koyma, muhakeme yaparak problem çözme, olayların sebep, sonuç ve işleyişlerini açıklama, çocukların resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri yaparken sıklıkla yaptıkları faaliyetlerdir. Resimli öykü kitaplarının resimleri ve metinleri öğretmenlere anahtar sorular oluşturabilmeleri için hazırlanmış önemli materyallerdir. Yaratıcı bir yetişkinin çocuğun gelişimini desteklemesi kendisinin de soyut ve çok yönlü düşünebilmesi ile mümkün olacaktır (Justice ve Ezell, 1999; Menyuk ve Brisk, 2005a; Demircan, 2006; Aydın, 2012; Adıgüzel, 2012; Hanbay, 2013; Öztürk, 2013).

1.7.7. Dil Gelişimi ve Detaylandırma, Fonoloji İlişkisi

Bireylerin yaşadıkları toplumda dili daha iyi ve düzgün kullanabilmesi için çocukluktan itibaren bireylerin yeterlilik kazanması, desteklenmesi gereklidir. Etkin bir dil kullanımı için sözel dilin kazanılmış olması kadar dilbilimsel bileşenlere ait becerilerin de kazanılmış olması gereklidir (Plunket ve Wood, 2004). Dil bilimsel bileşenler; fonetik (ses bilim), semantik (anlam bilim), sentaks (söz dizimi), morfoloji (biçim bilgisi), pragmatik (edim bilim) dir. Bu beş bileşen dil biliminin belli başlı ögeleridir (Bowerman ve Levinson, 2001; Godin-Meadow, 2008; Justice, Pullen ve Pence, 2008). Dil bilim çocukların gelişimi düzeyine ve çevresel faktörlere göre farklılık göstermektedir (Joyce, 2011).

Çocuklar dil bilgisi kurallarını öğrenmeye ve bu kuralları kullanmaya başladıkça öğrenmeye daha hevesli hale gelirler. Zamirler, sıfatlar, çoğul ekleri ilgilerini çekmeye başlar. Özellikle iki üç yaş civarında fiillerin zamanlarını ve çoğul eklerini kullanmaya odaklanırlar. Öğrendikleri bu kuralları her yerde kullanmaya dikkat ederler. Buna aşırı kurallaşma denilmektedir (Ball ve Blachman, 1991).

Okul öncesi dönemde çocuklar dilin bütün seslerini henüz edinmemişlerdir. Bu nedenle tonlama ve akıcılıkları yetişkinlere oranla çok az gelişmiştir. Fonoloji, erken çocukluk döneminde aşamalı olarak gelişir. Çocuklar bu dönemde sesleri çıkarmaya çabalarlar. Bu nedenle yetişkinlerin müdahaleleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu dönemde çocukların konuşmalarına sert düzeltmeler yapmak ve yeniden tekrarlamalar yapmaları, hatalarını gidermeleri için fazla ısrarcı davranmak faydalı değildir. Hatta dili öğrenme çabalarında engelleyici bile olabilmektedir (Kobayashi, 2009).

Çocuklar ifade edici dili kullanırken başlarda farklı sesleri ayırt ederler. Sözcüklerin seslendirilmesini yapmaya çalışır, çabalar ve sahip oldukları ses bilimsel bilgi düzeyini ortaya koyarlar (Bayhan ve Artan, 2009). Çocukların sesleri bilinçli olarak kullanmaları, günlük diyaloglarında veya bir metni okuma esnasında seslerin sıralanışlarına ve niteliklerine ilişkin farkındalık göstermelerine genel olarak “ses bilgisel farkındalık becerisi (fonoloji)” denir. Seslerin bir araya gelerek sözcük oluşturduğunu fark edebilen çocuk fonolojik duyarlılık kazanmıştır (Chomsky, 1957; Beck ve McKeown, 2007; Maybin ve Watson, 2009; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Robert ve Owens, 2012).

Fonolojik farkındalık kazanmış olan çocuklar aynı zamanda kafiyeleri fark etme, kendi kendine uyaklı sözcükler oluşturma, sözcüklerin başlarında ve sonlarında yer alan sesleri kullanarak benzer sesler ile eşleştirme, kelimelerin hecelerden oluştuğunu anlayabilmeye başlarlar (Ball ve Blachman, 1991; Crain-Thoresan ve Dale, 1992; Crawford, 1995; Justice ve Ezell, 2002; Girolametto, Weitzman, Lefabvre ve Greenberg, 2007). Fonolojik farkındalık çocukların harfleri tanıma ve sözcükleri detaylı olarak inceleme yeteneklerini de artırmaktadır. Roth, Troia, Wortington ve Handy (2006), yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönemde geliştirilen fonolojik farkındalığın çocukların ilkokula başladıklarında okuma yazmaya daha fazla hazır olmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Crain-Thoresan ve Dale, 1992; Crawford, 1995; Girolametto, Weitzman, Lefabvre ve Greenberg, 2007).

Fonolojik farkındalık bir başka açıdan da çocuklar için kelimeleri detaylandırma sürecidir. Çocuklar seslere daha dikkatli bir şekilde bakarak detaylara odaklanmaya başlarlar. Görsel olarak tanıma ve hatırlama becerileri fonoloji kavramının içerisinde yer alan detaylardır (Ball ve Balchman, 1991).

Çocuklar yeni kelimeler öğrenirken seslerini taklit etmeye çabalarlar. Bu esnada ön ve arka dil, dişler ve dudaklar, damak, ses telleri ve akciğerler gibi vücut parçalarından yararlanırlar. Seslerin çıkartılarak kelimelerin söylenilebilmesi için tüm bu vücut kısımlarının bir harmoni içerisinde çalışması gerekmektedir. Vücudun konuşma üretiminden sorumlu tüm bu parçalarına artikülatörler denilir. Artikülatörler birlikte ve bir uyum içerisinde hareket ettiklerinde, seslerin doğru telaffuzu mümkündür. Böylece kelimelerin doğru çıkarılması sağlanacak, bu da konuşmanın net ve anlaşılabilir olmasını sağlayacaktır (Harris, 2004; Goldin-Meadow, 2008; Robert ve Owens, 2014). Konuşmanın gelişiminde çocuklar cinsiyetlerine göre farklılıklar göstermektedir. Zaman zaman kız çocukları dil gelişiminde sesleri çıkarma ve yeni kelimeler söylemede erkek çocuklarına göre daha ileri seviyede bulunsa da bazı erkek çocuklarda kız çocuklarının dil gelişimlerini yakalayabilmektedir. Ancak çocukların cinsiyetlerine göre yaş dönemlerinde çıkartabildikleri sesler değişiklik gösterebilmektedir (Justice ve Lankford, 2002; Hoff, 2009).

Çocuklar duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini ifade etmek için dili kullanmayı öğrenirler. Böylelikle buldukları ailede, akran grubunda ve yaşadığı toplumda aktif bir birey olurlar. Dil küçük çocuklar tarafından bir takım soyut kurallar olarak değil, grup içerisinde kendi etkinliklerini geliştirmek üzere sosyal ve iletişimsel bir araç olarak öğrenilir. Okul öncesi dönemde en belirgin dil gelişimi, başkalarını etkilemek için kelimeleri ve cümleleri kullanabilme becerisidir. Dili sosyal olarak kullanmaya pragmatik denir (Crawford, 1995; Erdoğan, Bekir ve Erdoğan Aras, 2005; Crevecoeur, 2008).

Okul öncesi dönemde bazı çocuklar erkenden okuma ve yazmaya başlarlar. Ancak onların okuma yazması yetişkin okuma ve yazmasından daha farklıdır. Aslında onların sınıf ortamında ve evde okuma yazmalarını fark etmek oldukça zordur. Oyunlar içerisinde dikkatlice gözlem yapıldığında küçük çocukların öykü oluşturmada, işaretler ve semboller çizmede gayet aktif oldukları fark edilebilir. Bazı çocuklar kendilerine özgü okuma şekilleri geliştirmişlerdir. Örneğin evcilik köşesinde oyun oynamakta olan bir çocuk, kâğıda bir şeyler karalayabilir. Bu kâğıtta yazılı olan çizgileri sanki okuma biliyormuş gibi okumaya çalışabilir. Çocukların çoğu okul öncesi yaşlarda okuma yazma bildiklerini düşünürler. Yetişkinlerin kendi yazdıkları yazıları okuyabileceklerine inanırlar. Bu okuma

yazma davranışları gerçek okuma yazma davranışı değildir. Yazmaya karşı duyarlılık geliştirdiklerinin bir göstergesidir. Yazıyı önemsemeye başladıklarını ve yetişkinleri taklit ederek okur gibi yaptıklarını göstermektedir. Bu tür –miş gibi okumalar çocukların yazı duyarlılığı kazanmasında ve okuma yazmaya hazırlanmasında önemlidir (Berk, 2013; Hindman, Connor, Jawkes ve Morrison, 2008).

Çocukların resimli öykü kitaplarına karşı ve kitap okunmasına karşı olan ilgisinin gelişimini Schickedanz (1999) şu şekilde açıklamıştır:

- Çocuklar bir öykünün kelimelerinin resimlerden geldiğine inanır. Bundan dolayı sadece resimlerin olduğu ve herhangi bir yazının olmadığı bir sayfada bile “oku” diye seslenebilir.
- Çocuklar ikinci aşamada yazıyı fark eder ve öykünün bu yazılardan oluştuğunu anlar. Yazılara dikkat etmeye ve kelimeleri birbirleri ile karşılaştırmaya başlar. Kelimeleri detaylandırarak onları incelemeye, harfler içerisindeki benzerlikleri eşleştirmeye başlar.
- Üçüncü aşamada çocuklar öykü metnini ezberlemiştir. Resimli öykü kitabını ellerine alarak metni bir yetişkin okumadan resimlerinden kendileri öyküyü oluşturabilirler. Kitap okunurken kendisine nasıl tutulduysa o şekilde tutmaya ve sayfaları tıpkı bir yetişkin gibi çevirmeye dikkat ederler. Öykü kendisine nasıl okunduysa aynı jest, mimik ve tonlamaları kullanmaya çalışırlar.
- Çocuklar dördüncü aşamada resimli öykü kitabının haritasını çıkarmaya başlarlar. Ezberlediği öykü metnini yazıda bulmaya çalışır. Gördüğü yazıları sanki okuma biliyormuş gibi metindeki kelimeler ve heceler üzerinden yapmaya çalışır. Söyledikleriyle yazılanlar arasında bağ kurmaya çalışır. Okuyormuş gibi yaparak kelimeleri parmağı ile takip edip eşleştirme yapmaya çalışır.

Bu aşamaların tamamı çocuğun kitapla arasında duygusal bir bağ kurmasını sağlar (Pentimonti ve Justice, 2010). Bir yetişkin gibi davranmak ve onu taklit etmek, onlar için eğlenceli bir iştir. Kitaplar, çocukların en çok zevk aldıkları materyaller haline böylece dönüşürler. Resimler, resimlerdeki detaylar, karakterler çocuklar kitabı defalarca inceledikçe daha fazla ilgilerini çekmeye ve belleklerinde

daha fazla yer edinmeye başlar. Bu da onların dil gelişimlerini destekler (Neaum, 2010).

Küçük çocuklar henüz öğrenmedikleri sözcüklerin yerini, bildikleri sözcükler temelinde yeni sözcükler uydurarak doldururlar. Örneğin bahçıvan kelimesini daha önce hiç duymamış ama bu mesleği anlatmaya çalışan bir çocuk “bitki adamı” demiştir. Buna benzer olarak okul öncesi dönemde çocuklar bilmedikleri fiiller, meslekler ve kavramlar için tahminlerini içeren kendi oluşturdukları bazı sıfat ya da tamlamaları oluşturabilirler (Plunkett ve Wood, 2004).

Çocuklar iki kelimelik cümleler kurmaya ya da ifadeler kullanmaya başladıktan sonra biçim bilgisine yönelik kuralları kazanmaya başlarlar. İsimlerin çoğul ve iyelik durumdaki hallerini kullanırlar (kedinin ve kediler gibi). Kullanılan zamana uygun ekleri kelimelerin sonlarına koyarlar. Edatları (ile, -zaman gibi) ve fiillerin farklı çekimlerini (geliyordum, gelmiştim gibi) kullanırlar. Çocukların biçimsel özellikleri nasıl genellediklerine bakmak için en iyi yöntem bazı kuralları nasıl genellediklerine bakmaktır. Örneğin çoğul ekini genelleyerek “kalem” yerine “üç kalemler” diyebilirler (Herschensohn, 2007; Bayhan ve Artan, 2009; Berk, 2013; Ersan, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar söz dizimine ilişkin kuralları da öğrenirler. Kelimelerin nasıl sıralanacağı ile ilgili karmaşık kurallar konusunda giderek artan bir beceri gösterirler. “Nerede, ne zaman, nasıl, niçin, neden” gibi ön soru eklerini incelediğimizde “Anne nereye gitti?” ya da “Bebek ne yaptı?” gibi soruların uygun bir şekilde sorulabilmesi için “Nereye” ve “ne” soruları arasındaki farkı ve soruları doğrulayan ifadelerin çocuk tarafından bilinmesi gereklidir (Örneğin, “Anne pazara gitti.” ve “Bebek mamasını yedi”). Öncelikle bu ön soru eklerinin cümlede yerleştirilmesi gereklidir. İkinci olarak sorulmak istenilen fiil ya da isimse ona göre cümle oluşturulmalıdır. Çocuklar bu soru cümlesi türünde ilk görevi yerine getirirken söz diziminde bir takım sorunlar yaşamaktadır. Bundan dolayı okul öncesi dönemdeki çocuklar sorularını “Nereye anne gitti?” ve “Ne bebek yaptı?” şeklinde ifade edebilirler (Öztürk, 2013; Robert ve Owens, 2012).

Anlam bilgisindeki kazanımlar da erken çocuklukta önemlidir. Kelime haznesindeki gelişme oldukça çarpıcıdır. Bazı uzmanlar 18 ayla altı yaş arasındaki küçük çocukların her saat başı yeni bir kelime öğrendiklerini idda etmişlerdir (Gelman ve

Kalish, 2006). İlkokula başladıklarında çocukların yaklaşık olarak 14000 kelime bildikleri tahmin edilmektedir (Clark, 2003).

Kullanım bilgisindeki ilerleme de küçük çocukların dil gelişiminde önemli bir göstergedir. (Bryant, 2009). Altı yaşındaki bir çocuk iki yaşındaki bir çocuğa göre daha iyi bir sohbet arkadaşıdır. İletişim sürecinde sürdürülen kültürel kuralları öğrenmeye ve farklı koşullardaki konuşmalara uyum sağlamaya başlayan çocuklar dil konusundaki kullanım becerilerini geliştirerek daha yeterli bir anlatıcı ve dinleyici haline gelirler.

Okul öncesi dönemde, dil etkinlikleri bünyesinde, fonolojik farkındalığı geliştirerek çocukların detaylandırma becerilerini desteklemek için; kafiyeli kelimeler kullanmak ve vurgulamak, tekerlemeler, şiir ve şarkılar söylemek, hecelere ayırarak söylemek, ritim çalışmaları yapmak ve kelimelerin başlangıç-bitiş seslerini kullanarak oyunlar oynamak yararlı olacaktır (Maviş, 2005; Sénéchal, Pagan, Lever ve Ouellette, 2008; Maybin ve Watson, 2009; Robert ve Owens, 2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında görsel tanıma, ayırt etme, görsel bellek ve görsel algı çalışmaları çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyen bazı çalışmalardandır (Berk, 2013). Çocuklar böylelikle, fonolojik duyarlılığı farklı yollarla tanımakta ve detaylandırmaya yönelik becerilerini edinmektedir.

Çocukların yaratıcılıkları da farklı düşüncelerinde ve detaylara odaklanmalarında etkilidir. Yaratıcı düşünebilen çocuklar bilişsel gelişimsel yaklaşıma göre, sürekli gelişim göstermeye devam ederler. Detayları fark ederek çözüm yollarını keşfeder ve bir kere çözümü buldularsa, bunu farklı birçok durumda deneyerek fikirler üretirler. Denemekten sıkılmazlar. Olaylardaki gizli noktaları keşfetmekte ustalardır. Akıcı düşünürler, esneklik göstererek detaylara göre yeniliklere ve değişime uyum sağlarlar. Diğer bireylere göre orijinalerdir ve benzerliklerden çok farklılıklara odaklanabilirler yani fikirlerini derinleştirebilirler (Adıgüzel, 2013; Öztürk, 2013).

Yaratıcı olan çocuklar, kendilerini ve duygularını farklı yollarla ifade edebilirler. Drama yoluyla günlük yaşamda detaylandırdıkları ve parçalarına odaklandıkları olayları sergileyebilirler. Böylece öğrendiklerini sergilemeyi, duygularını ortaya koymayı, empati kurmayı drama yoluyla geliştirirler (Adıgüzel, 2013; Machado, 2013).

Okul öncesinde okunan resimli öykü kitapları, çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi için kullanılan önemli araçlardır. Çocuklar resimli öykü kitapları yardımıyla öyküler üzerinde düşünürler, fikirler üretirler. Hayatları ile bağ kurar ve metni yaratıcı yollarla sürdürebilirler. Bunun yanı sıra çocuklar resimli öykü kitaplarından edindikleri deneyimleri, dramalar yoluyla ortaya koyarlar. Çocuklar resimli öykü kitabında yer alan detaylara dikkat eder. Çocukların öyküyü daha iyi yorumlamasını ve parçalara dikkat etmesini detaylar sağlar. Öyküdeki duygulara, durumlara, günlük yaşamla olan bağlara odaklanmak, detaylara dikkat ederek gelişir (Veziroğlu ve Gönen, 2012; Gönen ve Veziroğlu, 2013).

Bütün bir metnin parçalarına dikkat etmeye başlayan çocuk detaylara odaklandıkça metin – yazı ilişkisine ilerlemeye başlar. Metin ile yazı arasında bağ kurarak cümleler, kelimeler ve seslere doğru detayları takip eden çocuk metnin okuma yönünü keşfederek yazı ile ilişkiler kurmaya başlar. Merak eden, araştıran, inceleyen çocuk yazıdaki detayları araştırmaya, benzerliklerin farkına varmaya başlar (Plunkett ve Wood, 2004).

Okul öncesi eğitim programı esnektir ve sarmal bir yapıdadır. Bu nedenle aynı kazanım ve göstergeler kullanılarak farklı birçok türde etkinlik planlanabilir (MEB, 2013). Bunlar birbirleri ile ilişkilendirilerek çocukların gelişimi çok yönlü desteklenebilir. Öğretmenlerin hazırladıkları bu tür etkinlikler, çocukların farklı birçok açıdan desteklenmesini sağlayacaktır.

Okul öncesi dönemde yetişkin konuşmaları, fonolojik becerileri ve detaylandırmayı geliştirmeyi sağlayan en önemli araçlardır. Yetişkinlerin kullandıkları kelimeleri detaylandırmaları, anlamlarını açıklayarak kelimelerin farklı kullanım alanlarını da çocuklara göstermeleri hem dil gelişimi açısından hem de bilişsel gelişimi açısından çocukların gelişmesini sağlayacaktır (Crawford, 1995; Reese ve Cox, 1999; Sénéchal ve arkadaşları, 2008).

Kelimeler bazen mecazlar, eş anlamlar içerirler. Bu nedenle çocukların kelimeleri anlamaları ve akıllarında uygun şemalara yerleştirmeleri zorlaşabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin okul öncesi dönemde kelimelerin anlamlarını farklı kullanmalarını sağlayan, çocukları da kullanmaya teşvik eden bir yöntem izlemeleri gereklidir (Yapıcı, 2004; Benson, 2013). Yeni kelimeler öğrenen çocukların bunları dramalar yoluyla canlandırarak içselleştirmesine imkan yaratılmalıdır. Böylece

çocukların dil gelişimleri ve farkındalıkları artmaktadır. Kelime dağarcığı artan çocuklar yeni kelimeleri bildikleri ve eskiden öğrendikleri kelimeler ile karşılaştırmaya başlarlar (Joyce, 2011; Adıgüzel, 2013).

Dramanın içerisinde yer alan taklitler ve rol oynamalar çocukların bedenlerini kullanarak fonolojik becerilerini geliştirmelerini sağlayan yaratıcı bir yoldur. Vücutlarını kullanarak harflerin yazılışlarını taklit eden ve kelimelerin anlamlarını rol oynayarak ortaya koyan çocuklar drama yoluyla fonolojik duyarlılıklarını geliştirirler. Kendi duygularını ve başkalarının duygularını isimlendirebilen çocuklar böylece kendilerini daha iyi ifade edebilirler (Adıgüzel, 2013).

1.7.8. Dil Gelişimi ve Sınıf Ortamının/Atmosferinin İlişkisi

Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Bu ilişkide dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Çocuğun dil gelişiminde iletişim kurma ihtiyacı vardır. Bu iletişim ne kadar sağlıklı olursa çocuğun gelişimi de o oranda artış göstermektedir. Bu yüzden olumlu bir sınıf atmosferi öğrenmede çok önemlidir (Koçyiğit ve Kök, 2011). Sınıf atmosferini belirleyen faktörler şu şekilde sıralanabilir (Justice ve Ezell, 1999; Terzi, 2002; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Buchinal, Early ve Howes, 2008):

Öğrenmenin hedeflerine yönelik rahat bir ortam

- Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi
- Çocukların kendi aralarında olumlu ilişkiler
- Sınıfın fiziksel özelliklerinin eğitim ve öğrenmeye uygun olması
- Öğrenmeye güdülenmiş ve motivasyona sahip bir grup

Öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilmesi, çocukların dil gelişimlerini destekleyebilmek için önemli bir basamaktır. Kendilerini rahat ve huzurlu hisseden çocuklar, öğrenmeye güdülenerek var olan duruma konsantrasyonlarını artırır. Böylece çocukların dikkatlerini odaklamaları gereken noktalara onları ulaştırmak öğretmen için daha kolay olmaktadır (La Paro, Pianta ve Schulman, 2004). Öğretmenlerin bazı becerilere sahip olmaları onların olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak etkinlikleri daha iyi yönetmelerini sağlayacaktır. Böylelikle çocukların bireysel farklılıklarına dikkat ederek, onlara bireysel destek sağlanması ve dil gelişimi, detaylandırma, fonoloji gibi becerileri edinip edinmediklerinin kontrolünün

sağlanması daha kolaylıkla yapılabilecektir (Sawyer, 2012). Öğretmenlerin çocukların dil gelişimlerini iyi bir sınıf yönetimi stratejisi ve sınıf ortamı ile destekleyebilmesi için dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır (Reese ve Cox, 1999; Uzmen, 2001; Terzi, 2002; Skibbe, Moody, Justice ve McGinty, 2010; Koçyiğit ve Kök, 2011; Pentimonti ve arkadaşları, 2012):

Sınıfta uygun bir oturma düzeni sağlanmalıdır. Bu düzen kullanılacak yönteme göre değiştirilmelidir. Özellikle sınıf tartışmalarında masa ve sandalyelerin herkesin birbirinin yüzünü göreceği şekilde yeniden düzenlenmesi öğretimin amacına ulaşması ve iletişimin sağlıklı olabilmesi açısından çok önemlidir.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları bilinmeli ve bunlara saygı gösterilmelidir. Her çocuk etkinliklere aktif olarak katılmak ister. Ancak bunun için onun ilgisine, bilgisine, gelişim düzeyine, zekâsına, öğrenme stiline uygun bir ortamın olması gerekir.
- Öğrencilerin isimleri öğrenilmeli ve isimleriyle hitap edilmelidir. Öğrencilere isimleriyle hitap etmek birçok iletişim engelini ortadan kaldırır.
- Öğretmen çocuklardan neler beklediğini açıklamalı ve çocukların beklentilerine yanıt verebilmelidir. Ayrıca çocukların düzeylerine uygun olarak bunları onlara açıklamalı izah etmelidir.
- Çocuklarla kurulan göz kontakları, onaylamalar, bedensel bazı işaretler olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada ve sınıf yönetimini sağlamada önemlidir. Böylelikle çocukların öğrenme çıktılarına dönütler verilmesi ve gerektiğinde de uyararak katılımın gerçekleşmesi sağlanacaktır.
- Çocukların etkinliklere katılmaları için güvenli bir ortam sağlanmalıdır. Bu ortam için çocukların soruları ve açıklamaları gülünç bulunmamalıdır. Birbirine saygısızca davranan çocuk davranışları ve konuşmaları engellenmeli ve her çocuk ile göz teması kurulmalıdır. Böylelikle öğretmeni tarafından her zaman takip edildiği ve izlendiği çocuğa hissettirilmelidir. Olumlu ya da olumsuz her davranışının öğretmen tarafından görüldüğünü bilmek çocukların davranışlarına daha dikkatli olmasında etkili bir yol olarak görülmektedir.

- İlerleyen zamanda sınıf atmosferini bozan hareketlerin önüne geçebilmek için ilk başta çocuklarla birlikte kurallar belirlenmelidir. Kurallar her çocuk tarafından benimsenmeli ve kuralların sebepleri konuşulmalıdır. Kuralların içerisine ihtiyaç duyuldukça yeni kurallar eklenebilmeli ya da çıkarılabilmelidir.

Okul öncesi eğitimde sınıf atmosferi, grup psikolojisi açısından da değerlendirilmelidir. Çünkü birçok etkinlik büyük grup etkinlikleri olarak planlanmakta ve uygulanmaktadır. Örneğin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde öğretmenler genellikle büyük grup etkinliklerini tercih etmektedir. Çocukların her birinin dil gelişimini destekleyebilmek için, dil etkinlikleri içerisinde sınıf yönetimi stratejilerini doğru kullanmak ve sınıf atmosferini düzenlemek önemlidir (Reese ve Cox, 1999; Zucker ve Landry, 2010; Benson, 2013). Resimli öykü kitapları okunurken farklı birçok yöntem bulunmaktadır. Ancak bu yöntemlerin sınıf ortamına uygun olanını belirlemek ve seçmek oldukça zor bir iştir (Zucker, Justice & Pianta, 2009 ; Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2011; Olgan, 2013).

Tüm etkinliklerde olduğu gibi resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde de etkili ve iyi bir sınıf atmosferi yaratmanın yolu, çocukların gelişimlerini destekleyen bir yolla onların etkinliklere katılımını sağlamaktır. Bunun için çocuklar arasında işbirliğine önem verilmelidir. İletişimin olumlu sürmesi için sınıf atmosferinde kullanılan dile de çok dikkat etmelidir (Ezell ve Justice, 1998). Öykü açıklanır ya da anlatılırken; açık, somut bir dil kullanılmalı, üstü kapalı ifadelerden kaçınılmalıdır (Demircan, 2006). İletişimde kullanılan kelimeler kadar ses tonu ve vurgulama da önemlidir. Bunlar kelimelere farklı anlamlar yükler. Etkinlikler süresince olumlu bir dil kullanılmalı, suçlayıcı, "ima edici", yasaklayıcı ifadelerden uzak durulmalıdır. Öğretmen çocukların hatalarını ve yanlış bilgilerini düzeltmelidir, ancak bunu yaparken onları asla aşağılamamalıdır. Doğru bilginin bütün çocuklar tarafından öğrenilip öğrenilmediğini anlamamanın kibar ve kırıncı olmayan yolları bulunmaya çalışılmalıdır. Sadece bazı çocukların değil, bütün çocukların öğretmenle iletişim kurması sağlanmalıdır. Bu iletişim için çocuklar cesaretlendirilmelidir (Gest, Freeman, Domitrovich ve Welsh, 2004; Deretarla Gül, 2013).

Sınıfın iletişim yapısı ve sınıf ortamının fiziksel düzeni birbirleriyle bütünsel bir ilişki içerisinde. Sınıf içi iletişim; çocukların gereksinmelerini, ilgi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak sağlayacak, demokratik bir ortamın

oluşturulmasına hizmet etmelidir (Celep, 2002). Çocuklar olumlu sınıf ortamı ve uygun fiziksel düzenlemeyle birlikte daha kolay sosyalleşir. Bu sosyalleşmeyle birlikte çocukların dil gelişimlerinde artış görülür. Bu artış çocukların kendi ihtiyaç ve isteklerini sınıf içinde açıkça ifade etmesini kolaylaştırır (Curby, Grimm ve Pianta, 2010).

1.7.9. Çocuk Kitaplarının Genel Özellikleri

Kitaplar, okul öncesi dönemden itibaren çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştırmak onlara anadilinin güzelliğini hissettiren ilk araçlardır. (Sever, 2003). Okul öncesi dönemden başlayarak önem kazanan kitaplar çocuklara ana dile olan duyarlılığı ve dil bilincini kazandırarak edebiyat dünyasına karşı bir ilgi uyandırır. Sıfır - üç yaş döneminde çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılayıp duyarak, dokunarak ve görerek yeni keşifler yapmalarını sağlayan kitaplar aynı zaman da birer keşif aracıdır (Gönen, Burçak, Uysal ve Bediz, 2013). Bunlar genellikle çocuğun çevresini tanımasına yardımcı olan öğretici kitaplardır. Bu kitaplarda çocuğun günlük yaşantısında yer alan kavramlar (oyun, beslenme, temizlik, aile, arkadaş...) resimlerle anlatılır. Resimlerin altında da durumu açıklayan kısa bir cümle bulunur. Oldukça sağlam olması gereken bu kitaplara ABC kitapları denilir (Şirin, 2000). Bu kitaplarda belirli bir olay ve konudan söz etmek güçtür. Küçük yaş grubunun ilgi ve dikkat sürelerinin çok kısa olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu doğrultuda ABC kitaplarında konular çok hızlı gelişir ve sürekli bir hareket vardır. Yine bu yaş dönemindeki çocuk kitaplarını süsleyen resimlerin basit ve gerçekçi olması, anlaşılması bakımından önemlidir (Gönen ve arkadaşları, 2013).

Üç - altı yaş grubu çocuklar için ise daha çok yeni kavramların edinimi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından kitaplar önem taşımaktadır. Yakın çevresini daha iyi tanıyan çocuğun ilgi alanı genişler ve daha çok toplumsal içerikli kitaplar davranışlarını biçimlendirir. Bunların yanında hayal güçlerini de kullanarak değişik yorumlar yapabilecekleri fantezi unsurların yer aldığı kitaplara da ilgi duyarlar (Ural, 2013). Bu kitaplardaki konular basittir. Metinler kısa ve çocuğun merakını giderebileceği cevapları içermektedir. Altı yaşına doğru ise çocuğun resimlerine bakarak adeta kendi kendine okuyabileceği daha gelişmiş masallar ve resimli öykü kitapları tercih edilir. Çocuğa öykü kitabı okurken de olaylar, konu ve karakterler

önem kazanmaya başlar. Bu dönemde dikkat süreleri biraz daha uzadığından uzun öyküleri de yeri geldiğinde dinleyebilirler (Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Okul öncesi dönemde ebeveyn ile çocuk arasında da fiziksel ve duyuşsal yakınlık kurmayı sağlayan kitaplar etkili bir iletişim aracıdır. Bu dönemde henüz okumanın gerçekleşmediği dikkate alındığında kitaptaki anlatılanların dinlenilmesi ve resimlerine bakılması çocukta hayal gücü ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Abacı, 2003; Ural, 2013). Sıfır - altı yaş grubu çocuklar için hazırlanan kitaplar genellikle resimli öykü kitapları başlığı altında ele alınır. Bunlar adından da anlaşılacağı üzere kitapta yazıdan çok resimlerin egemen olduğu, resim-metin ilişkisinin çok daha sıkı bir şekilde vurgulandığı kitaplardır (Gönen, 1994).

Ancak içinde resim olan her kitap resimli öykü kitabı değildir. Resimli öykü kitaplarında anlatılanlar arka arkaya resimlerle ya da metin-resim uyumu çerçevesinde çocuğa iletilir. Bu tür yapıtların en önemli özelliği, büyük ölçüde göze hitap etmesidir. Küçük çocukların bir eseri sevmesinin en önemli basamağı onun görsel olarak da çocuğa hitap edebilmesidir. Bu kitaplar görme ve işitme duyularıyla da çocukları desteklemenin yanında bazı kavramların verilmesinde yardımcı olmaktadır (Kaplan, 2000; Abacı, 2003; Ömeroğlu ve Kandır, 2007; Kargı, 2012; Ural, 2013). Okul öncesi çocuğı her şeyden önce yaparak-yaşayarak, eğlenerek, oyun yoluyla birçok yeni bilgi ve kavramı edinir. Kitaplar da bu hususlar dikkate alındığında içerikleri ve biçimsel özellikleriyle çocukların ilgisini çekebilecek, birçok şeyi keşfetmelerine olanak tanıyıcı özellikte olmalıdır (Sever, 2003). Resimli öykü kitapları zaman zaman çocukları eğlendirmeli zaman zaman da düşündürmelidir. Aynı şekilde kitaplar birtakım kurallar koymaktan çok neden sonuç ilişkisi kurdurarak çocuklara yeni yaşamlar sunma yoluna gitmelidir. Kitapların içerdiği konu ve durumlar çocuklarda merak ve ilgi uyandırmalı, onlarda gerçek yaşama dair yanıtlanması gereken sorular oluşturabilmelidir (Dedeoğlu, 2013).

Çocuk kitaplarında önemli olan nitelikli, anlaşılır bir dil ve yaklaşımla çocuğun kendini, insanı ve yaşamı tanımasına olanak sağlayacak yaşam biçimleri sunmak olmalıdır. Çocuklara kitap önerirken değişik yaş grupları ve ilgi duydukları konuları da dikkate almak gerekir. Çocuğı yaşamındaki ilk yaşlardan başlayarak kitapla tanıştırmak onu gelecekte nitelikli bir okuyucu yapmak açısından önem

taşımaktadır. Resimli kitapları olumlu, uygun ortamlar içerisinde çocukla birlikte bırakmak kitap sevgisinin gelişmesinde önemli bir adım olacaktır (Gönen 1994; Olgan, 2013).

1.7.10. Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri

Okul öncesi yıllar okuma alışkanlığının kazanılmasında diğer kitle iletişim araçları ile kıyaslandığında önemli bir yere sahiptir (Turan ve Gül, 2008; Dedeoğlu, 2013). Kültürel değerler aile-çocuk okuma paylaşımı sırasında önemli bir yere sahiptir. Yetişkinlerin okumaya ve eğitime karşı pozitif tutumları, çocuklarının okuma davranışlarını ve sözel gelişimlerini de etkilemektedir. Yetişkin-çocuk okuma paylaşımı evde okuma çalışmalarına, okuryazarlığa, anne eğitimine ve iletişimin niteliğine olumlu destek sağlamaktadır. Çocuk gelişiminin bir parçası olan kitap okuma çocukların aileleri ve çevresindeki kişiler tarafından da önemsendiğinde daha değerli bir hale gelmektedir. Daha fazla okuma etkinlikleri ile meşgul olan ve kitaplarda eğlenerek zaman geçiren çocuklar bu durumu diğer gelişim alanlarına da başarılı bir şekilde transfer edebilmektedir (Gündüz, 2007).

Erken çocukluk döneminde yapılan okuma çalışmalarının pek çok yararı keşfedilmiştir. Bu yararlar genel olarak iki gruba ayrılır: Birinci grup zihinsel ve akademik yararlar olarak açıklanabilir. Örneğin, erken çocuklukta okuma ile dil gelişiminin yanı sıra yüksek başarı gerektiren zekâ testleri ile de aralarında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir çok kuram da çocukların dil gelişimleri ile bilişsel gelişimlerinin arasındaki paralelliği vurgulamaktadır (Piaget, Bruner...vb.). Okuma direk olarak matematik öğretimi ve öğrenme ile ilişkili gibi görünmese de ilerleyen dönemde okuduğunu anlama, doğru yorumlama, muhakeme yeteneğini destekleme açısından okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Nitelikli kitap seçimleri ile okuma, çocukların sosyo-duygusal değerlerine ve empati geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bu empatik beceriler çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Kobayashi, 2009; Kargı, 2012; Küçükkaragöz, 2012).

Okumak, *“Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak”, “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek”, “Bir şeyin anlamını çözmek”* olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu). Okuma, geçmişte yaşanan ve günümüzde bizim için hala önemli olanları anlamamızı,

yorumlamamızı ve geleceğe bunları iletmemizi sağlayan olgulardan biridir. Asırlar öncesinden günümüze gelen bu beceri insanoğluna özgüdür. Her ne kadar günümüzde kullanılan araç ve ortamlar farklılaşsa da okuma hala sürekliliği olan bir eylem olmaya devam etmektedir. Ayrıca okuma insanın dünya görüşü kazanmasını, davranışlarını buna göre şekillendirmesini, kendini yenilemesini ve kendini değerlendirmesini sağlamaktadır (Aral ve Gürsoy, 2000). Okuma, bebeklik döneminden itibaren alt yapısı hazırlanan okul öncesi dönemde hazırbulunuşluk edinildikten sonra kazanılan bir etkinliktir. Okuma bir kez öğrenilir ve bu insanın yaşamı boyunca devam eden bir süreklilik gösterirse okuma alışkanlığı haline dönüşür. *“Alışkanlık, bir şeye alışmış olma, iç ve dış etkilere davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış; alışma, bir işi tekrarlayarak kolaylıkla yapabilir hale gelmek, o işi sürekli ister olmak”* olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu). Okuma alışkanlığı birey tarafından bir gereksinim bir ihtiyaç olarak görülmeye başlanırsa eksikliği hissedilmeye başlanır. Bu da insanların düzenli ve eleştirel bir biçimde okumasını sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde kazanılan pek çok alışkanlık, beceri ve davranış yaşamın daha sonraki aşamalarında da devam eder. Bu dönemde becerilerin kazanılması ve gelişmesinde ailenin, yakın çevrenin, okulun ve öğretmenlerin önemli rolü vardır. Çocuğun okul öncesi dönemde yazılı materyallerle karşılaşması okuma alışkanlığının oluşmasında bir başlangıçtır. Okuma alışkanlığının çocuklarda geliştirilmesi için çocuğun görsel ve işitsel ve teknolojik araçlarla geçirdiği zamanla okumaya ayrılan zaman arasında adaletli bir dengenin kurulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra evde okumaya yatkınlığı sağlayacak hertürlü araç, doküman, malzeme ve yayın da bulunmalıdır (Gönen ve Devrimci, 1993).

Nodelman (1996) okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli kitapları az kelime içeren, büyük ve renkli resimlerden oluşan öykü kitapları olarak tanımlar. Ona göre çocuklar resimlerden hoşlanırlar ve resimlere gereksinim duyarlar. Kitaplarla büyüyen çocuk, kitapları nasıl tutacağını, sayfaları nasıl çevireceğini, metnin yönünü fark eder. Çocuk kitabın konusu ile resimleri arasında ilişki kurabilecek bir yeteneğe sahiptir. Resimlerdeki küçük ayrıntıları görebilir, ritmik tekrarları söyleyebilir, öykünün gelişim sırasını tanımlayabilir (Glazer, 1986). Erken çocukluk döneminde okumaya yönelik duyarlılığı gösteren ilk beceriler çocuğun

çevresinde bulunan yazılı ve resimli materyallere karşı ilgi duyması ile başlar. Çocuğun önceden gördüğü, tanıdığı logo ve işaretleri tanınması, adının yazılışına dikkat etmesi ve taklit etmeye çalışması, alfabeye ilgilenmesi, alfabedeki bazı harfleri tanınması gibi ip uçları çocukların okumaya karşı hassaslaştığının bir göstergesidir (Üstün, 2007).

Sangkaeo (1999)'a göre "okuma alışkanlığı" kavramı kişinin okuma ve okumaktan zevk alma davranışlarına karşılık gelir. Bu kişinin kişisel okuma organizasyonunun bir şeklidir. Model olma okuma alışkanlığının edinimi için oldukça önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların kazandıkları davranışların birçoğu model alma yolu ile olmaktadır. Bu nedenle okumayı alışkanlık haline getirmek için evde yetişkinlerin çocuklar için iyi modeller olmaları gerekmektedir. Ailece okuma zamanları belirlemek, bu alışkanlığın kazanılmasında oldukça etkili bir yöntemdir (Gönen ve Uyanık Balat, 2002). Kitabın çocuğa yetişkinler tarafından okunması, amaca hizmet edecek anahtar soruların uygun şekilde çocuğa sorulması çocuğun anlatma yeteneğinin gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca yetişkinler tarafından okuma çocuğun öyküde yer alan, olayları kısaca özetleyebilmesini, kelime haznesinin artmasını, dinleme yeteneğinin gelişmesini ve düzgün yapılarla cümleler oluşturmasını da sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde kitaplar ile arasında düzenli ve bilinçli bir ilişkiyi kurmayı başarmış olan çocuklar ilköğretime başladıkları zaman okuma ve yazma becerilerini geliştirmekten daha fazla keyif almaya başlayacaklardır (Gönen, 1994). Kitaplar hayal gücü ve kendini tanıma gibi özellikleri güçlendirir, artırır ve çocuğun dokunarak, görerek, işitme duyularını uyararak zihinsel gelişimine katkı sağlar. Kitaplara ulaşmak hemen hemen her yerde mümkündür. Çocuklar gün içinde pek çok yerde kitapla karşılaşır. Okumayı destekleyen ideal bir ev ortamı, iyi bir öğretmen ve yaratıcı okullar çeşitli konularla ilgili kitaplara ulaşmayı sağlarlar. Dedeoğlu, (2013), çocukların öğrenmek, hayal gücünü genişletmek, benzerlikleri ve bilinmeyenleri keşfetmek gibi sebepler için okuduğunu söylemektedir.

1.7.10.1. Bebeklik Döneminde Resimli Kitaplar

Okuma, bebek ve ailesinin birlikte vakit geçirmesi için özel bir fırsat sunar. Bebekler, erken dönemden itibaren çevrelerindeki sesleri işitmeye, ebeveynin sesini tanımaya başlar. Bebeklerle kitapları paylaşmak kitapları ve okumayı sevmeleri için doğal destek sağlar. Okuma bebeğe zengin bir dil tecrübesi sunar.

Yetişkinin kendisine kitap okumasını taklit etmeye çalışır, farklı sesler çıkarmayı denerler. Sesli okuma bu seslere anlamın yüklenmesine yardım eder. Kitaplar bebeklere görsel uyarı da sağlar. Kitaplar objelere odaklanarak görme duyusunun gelişimine de fırsat verir. Ayrıca görsel motivasyon tecrübeleri, bebeğin beyin gelişimini de uyarır. Kitap sayfalarına odaklanarak bebeğin resimlere dikkatle bakması aynı zamanda göz kaslarını da geliştirmektedir. Okuma bebeğe, ilk okuryazarlık tecrübelerini sunar (Gönen ve arkadaşları, 2013). Araştırmalar kitaplarla ve okuma ile erken dönemde doyurucu bir karşılaşmanın çocuğun daha ilerleyen yaşlarda okumayı daha hızlı öğrenmesini sağladığını göstermektedir (Abacı, 2003; Aydoğan ve Erbay, 2006; Beck ve McKeown, 2007; Yıldırım, 2008; Turan ve Gül, 2008; Öztürk Samur, 2011; Şahin, 2013).

Bebeklere kitap okurken yetişkinler şu temel noktalara dikkat etmelidirler:

1. Bebeğin ısırabileceği, dokunabileceği parmakları ile sayfalarını çevirmeye çalışacağı kitapları seçmeye özen gösterilmelidir.
2. Kitap okurken bebek ile temas halinde olunmalıdır. Ona dokunmak ve temas etmek güven duygusunu kazanmasına yardımcı olacaktır.
3. Parlak renkli, tanıdık objelerin olduğunu, zıtlıkların belirgin olduğu kitapları seçmek önemlidir.
4. Bebekler için hazırlanmış olan her sayfada bir obje /bir kelime olan kitapları tercih etmeye özen gösterilmelidir.
5. Farklı dokunma yüzeylerine sahip ve çocukların aynı zamanda dokunma duygusunu da geliştirici kitaplarla da çocukların tanışmaları sağlanmalıdır.
6. Bebeklerin ellerine alarak kitap ile kendi arasında iletişim kurabileceği şekildeki kitaplar tercih edilmelidir.
7. Kitap okuma etkinliğini gerçekleştirirken bebeğin rahat bir ortamda olmasına ve ihtiyaçlarının giderilmiş olmasına dikkat edilmelidir. Bebekler keyifli oldukları zamanlarda daha çok şey öğreneceklerdir.
8. Okuma etkinliğini her gün birkaç kez (birkaç dakika bile olsa) gerçekleştirmeye çalışmak önemlidir. Böylece kitaplarla ilgilenmek alışkanlık haline gelmeye başlayacaktır.

9. Bebekler farklı sesler çıkararak amaçlı ve istekli olarak okumaya katılırlar. Bu, pekiştirilmeli ve desteklenmelidir.

10. Bebeği uygun bir pozisyonda kitabın sayfalarını net olarak görebileceği bir şekilde tutmak önemlidir. Böylelikle dikkatini odaklaması ve ilgilenmesi daha kolay sağlanacaktır. (Matulka, 2008).

1.7.10.2. Okul öncesi Dönemdeki Çocuklar için Resimli Kitaplar

Okul öncesi dönemde çocuğa kitap okumak ileride okuryazarlık için temel oluşturur. Okuma etkinliği ile çocuklar, kitabı nasıl tutacaklarını, sayfaları nasıl çevireceklerini öğrenirler. Daha sonra okuryazarlık becerileri gelişir, yazı farkındalığı oluşur, harflerin yukarıdan başlayarak soldan sağa doğru okunduğunu yani okuma yönünü fark ederler. Kitap okuma aynı zamanda çocuklara yaşam tecrübeleri de sunar (Hayes, 2001; Ege, 2005). Zengin dil deneyimleri, kelime haznesinin gelişmesinde önemli rol oynar. Belki de en önemlisi, resimli kitapların çocuklara ilk sanat tecrübesini sunmalarıdır. Bu tecrübe öykü metni ile resmin birlikte nasıl uyum içinde olduğunu fark etmelerini sağlar.

Yetişkinler çocuklarına kitap okurken şu temel noktalara dikkat etmelidirler (Deretarla Gül, 2013; Şahin, 2013):

- Çocuğun eline alarak sayfalarını çevirebileceği büyüklükte kitapları seçmek önemlidir.
- Çocukların ilgisini çekecek parlak renkli, tanıdığı nesnelerin resimlerini içeren kitapları seçerek kelime haznesi desteklenmeye çalışılmalıdır.
- Çocukların ilgisini farklı yollarla çekerek onları aynı zamanda eğlendiren ses, kafiye gibi tekrarları olan kitapları seçmek önemlidir.
- Çocukların dokunma duyularını geliştirici farklı dokunma tecrübeleri sunan kitaplar seçmek okuma ile birlikte farklı duyuları da desteklemeyi sağlamaktadır.
- Çocukları yetişkinlerle birlikte kitap okuması, kitabı okuyormuş gibi incelemesi ve sayfalarını çevirmesi, resimlerini incelemesi için teşvik etmek gereklidir.
- Çocuklar için seçilen kitapların yeni kelimeler içermesine, kelime ve resimlerin ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir.

- Çocukların sayfaları kendi başlarına çevirmeleri ve öykü ile ilgili sorular sorması için fırsat tanınmalıdır.
- Çocuk okumaya zorlanmamalıdır, ancak gün içerisinde mutlaka istekli olduğu bir zaman aralığında kitap okunmaya çalışılmalıdır. Kitap okumak için çok zevk aldığı bir oyun ya da etkinlik bölünmemeli, kitap okumak bir mecburiyetmiş gibi gösterilmemelidir.
- Kitap okuma etkinliği süresince çocuğun yanında olunmaya özen gösterilmelidir.
- Sürekli aynı tarz ve yapıda kitaplar seçilmemeli farklı yayın evlerinin farklı türdeki kitapları da tercih edilmelidir. Yayınlar arasındaki farklılıklar çocuklara gösterilmelidir.
- Sadece bir ders çıkarmayı amaç edinen kitaplar değil aynı zamanda okuma sevgisi kazandırıcı kitaplar da tercih edilmelidir. Okurken eğlendiren kitaplar çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir yer tutacaktır (Matulka, 2008).

1.7.10.3. Çocuklara Resimli Öykü Kitabı Okumanın Faydaları

Çocuklarla nitelikli resimli kitapları paylaşmanın bazı yararları şöyle sıralanabilir (Brewer, 2001; Smyth, 2005; Karatay, 2007; Gönen ve Veziroğlu, 2013).

- Dil gelişimini hızlandırır.
- Çocukların resimler yoluyla sanatın en güzel örneklerini keşfetmesini sağlar.
- Çocuklar yazma stillerini keşfederler.
- Edebiyatın biçim ve yapısı ile ilgili şeyler öğrenirler.
- Çocuklar edebiyatla tanışır, kendi kendilerine okumaya karşı istekleri artar.
- Çocukların daha sonraki yıllardaki okuma başarısını artırır.
- Çocukların ruhsal ihtiyaçlarını (güven duygusu, başarıma ve başarılı olma, sevme sevilme, bir gruba kabul edilme, oyun ve değişiklik, estetik, öğrenme) karşılarlar.
- Çocuklara hayatta karşılaşacakları bilgiler sunarak yaşam gerçeklerine hazırlanmalarını sağlarlar.

- Çocukta benlik algısı geliştirirler, böylece hayata ve insanlara dair bakış açısı kazanmaya yardımcı olurlar.
- Çocuklara yaşadığı kültürün birikimlerini aktarmaya ve farklı kültürleri tanıtmaya yardımcı olurlar.
- Dil kullanımında sözel ifade kullanımından yazılı ifade kullanımına geçişi desteklerler.
- Çocuğun görsel algı ve küçük kas motor gelişimini desteklemeye yardımcı olurlar.
- Dikkati odaklama, merak, tahmin, hafızayı harekete geçirerek düşünme becerilerini destekleme ve çocuğun kavram gelişimine yardımcı olarak bilişsel gelişime katkıda bulunmayı sağlarlar.
- Çocukların yaratıcı hayal güçlerini işletme ve uyarmayı sağlarlar,
- Çocuğa ilk kitap sevgisini aşılama, edebi ve estetik değerler kazandırırılar.
- Çocukların gelişmekte olan kişisel ve kişilerarası dünyalarına katkıda bulunurlar.

1.7.10.4. Resimli Öykü Kitabı Okurken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Çocuklara resimli kitap okurken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyledir (Gönen, 1988; Reese ve Cox, 1999; Sever, 2003; Hoff, 2009; Gönen ve Veziroğlu, 2013):

- Kitabı doğru bir biçimde tutmak oldukça önem taşımaktadır. Kitap çocukların resimlerini iyi ve net bir şekilde görmesini sağlayacak bir biçimde tutulmalıdır.
- Kitabı okumaya başlamadan önce sonraki yıllarda da alışkanlık kazanmasını sağlamak amacıyla öncelikle kitabın dış kapağı birlikte incelenmelidir. Daha sonra kitabın yazarı tanıtılmalı, resimleyen kişiye ait bilgiler çocuklarla paylaşılmalıdır. Böylelikle ileride kitap alırken de bu noktalara dikkat etmeleri için duyarlılık kazandırılmış olacaktır.
- Öykü içerisinde gerekli yerlerde çocukların ilgisini çekebilmek amacıyla etkileyici ve farklı ses tonlarını kullanarak vurgulu okumalar gerçekleştirilmelidir.

- Okuma etkinliği süresince çocukla göz kontağı kurulmalı ve onun davranışlarına odaklanılmalıdır. Böylelikle okuma etkinliğinden daha çok keyif alması sağlanabilir.
- Kitap okurken öykü metnine ilişkin olarak yüz ifadeleri, jest ve mimikler kullanmak önemlidir. Böylelikle metin ile duyguların ilişkisini kurmaya başlayacaklardır.
- Okumanın daha etkili olması için bazı kelimeler vurgulanmalıdır.
- Öykü içerisinde bulunan ve anlamını bilmedikleri kelimeler varsa bunları açıklamak önemlidir. Böylelikle kelime dağarcıklarının gelişmesi sağlanacaktır.
- Çocukların resimli öykü kitabı okuma etkinliği süresince öykünün akışını takip etmelerini sağlamak amacıyla aralarda mola vermek ve soru sormak en aza indirilmelidir. Bu öykünün bölünerek heyecanının kaçmasını sağlayabilir.
- Çocuklara öykü metni okunmadan önce mutlaka yetişkin tarafından metin birkaç kez okunmalı ve daha etkili bir okuma şekli üzerinde alıştırmalar yapılmalıdır.
- Çocukların ilgisini çeken ve yeniden okunması için ısrar edilen öyküler mutlaka tekrarlanmalı ve çocukların öğrenmelerine fırsat tanınmalıdır. Sabırla birçok kez tekrarlanacak bir metin onların öğrenmeye devam ettiklerinin göstergesidir. Bu yetişkinler tarafından asla unutulmamalıdır.

1.7.10.5. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Ailenin Etkisi

Okumanın alışkanlığa dönüşmesi için, anne – babanın ve öğretmenin özel çabası gereklidir. Ancak bu çaba çocuğa kitap okuması yönünde öğüt vermek yerine kitap okumaya model olunarak yapılmalıdır. Anne-baba ve öğretmenin elinde kitap görmek, çocuk için sözel uyarıdan daha iyidir (Kıbrıs, 2000; Şimşek, 2004). Evde okuma alışkanlığının kazandırılması için şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Her yerde kitap bulundurulmalıdır (Çantada, arabada, kanepenin yanında vb.)

- Çocuğun kendi kendine kitabı tutmasına izin verilmelidir. Kitabın ön, arka yüzünü bulmasına yardım edilmelidir.
- İlk aşamalarda çocukların daha fazla ilgisini çeken ve onlara eğlenceli gelen metinde kafiye kullanan kitaplar seçilmeye çalışılmalıdır.
- Çocuğun basit bir öykü oluşturarak bu öyküye dair resimler yapmasını ve bir kitap oluşturmasına yardımcı olunmalıdır. Böylelikle çocuk yazar olmanın keyfini yaşayacaktır.
- Kitaplarla ilgili çeşitli projeler üretilmelidir. Öyküde geçen bir evi yapmak, karakterlerin maketlerini yapmak ya da öyküde var olan bir yemeği denemek gibi.
- Okumaktan keyif alınan şeyleri okumak ile işe başlanılmalıdır.
- Birlikte çocuk kütüphanelerine, kitapçılara giderek okuyacağı kitabı çocuğun seçmesine fırsat verilmelidir.
- Bebeklerin kitabı ısırmasından endişe duyulmamalı ancak yemesi engellenmelidir.
- Okuma etkinliğine hergün süre ayrılmalıdır (Öztürk Samur, 2011).

1.7.11. Okul Öncesi Dönemde Okunabilecek Resimli Öykü Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Okul öncesi çocuklarına yönelik kitaplar, onların bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dil gibi birçok gelişim alanlarında etkili araç olmanın yanında eğitsel bakımdan da bazı özellikleri taşımak durumundadır. Kitaplar hem dış (biçimsel), hem de iç özellikleriyle bir bütün oluşturarak çocuklara sunulmalıdır. Bu bölümde kitapların okunurluluğunu, dayanıklılığını, çekiciliğini sağlayan dış (biçimsel) özelliklerle onların eğitsel açıdan önemini belirleyen birtakım içeriksel özellikler üzerinde durulmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2000).

1.7.11.1. Biçimsel Özellikler ve Resimleme:

a) Büyüklük (Boyutlar): Çocuklar yaşları itibariyle daha çok kolay taşınabilecek farklı boyutlardaki kitapları karıştırmaktan hoşlanırlar. Resimli öykü kitabı olarak da adlandırdığımız bu dönem kitapları hem kitabı anlatanın hem de onu dinleyenin birlikte rahatça görebilmeleri bakımından iki kucak genişliğinde olabilir. Kitabın hafifliği kadar büyük boyda olması da çocukların ilgisini çekmektedir. Genelde

16x23 cm büyüklüğündeki kitaplar çocuklar açısından normal saymaktadır (Dilidüzgün, 2000; Abacı, 2003; Konar, 2006).

b) Kâğıt: Çocukların göz zevkini okşayan, onlarda okuma isteği yaratacak kitapların kâğıtları kaliteli, birinci ya da ikinci hamur, mat, dayanıklı kâğıtlar olmalıdır. Saman kâğıt; renkleri emip, net ve canlı bir renk şekli vermediğinden ve çabuk yırtılıp dayanıksız olduğundan tercih edilmemelidir. Yine resmin yanında çok kötü kalitede kâğıda basılmış resimli kitaplar çocuğun estetik duygusunun biçimlenmesinde olumsuz rol oynamaktadır. Bu nedenle kaliteli kitapların seçilmesine özen gösterilmelidir (Kaplan, 2000; Öztürk Samur, 2011).

c) Sayfa Düzeni: Sayfalarda, satırlar normal aralıklı ya da normalden çok aralıklı olup kenarlarında marj denilen boşluklar bulunmalıdır. Resim-yazı birlikteliğine dikkat edilmelidir. Çift yerine tek sütun sayfalar tercih edilmelidir. Çocukların ilgi sürelerinin kısa olduğu düşünüldüğünde onlara yönelik kitapların en fazla 16 ile 24 sayfa olması gerektiği söylenebilmektedir. Ancak belirtilen sayfa sayısı küçük yaşlarda 10-12 sayfa civarına kadar düşmelidir (Özer, 2006).

ç) Harfler: Okul öncesi dönemden ilkokul 3. Sınıfa kadar 12 punto büyüklükte harflerin kullanımının olduğu kitaplar tercih edilmeye çalışılmalıdır. Ancak küçük yaşlarda tercih edilecek kitapların punto büyüklüğü 14 punto olmalı ve az metin çok resim olmasına dikkat edilmelidir (Collen, 2006).

d) Resimleme: Okul öncesine yönelik kitapların en önemli özelliklerinden biri olan resimler anlatılan konuya uygun olarak, açıklayıcı, eğlendirici ve sevimli olmalıdır. Resimlerin kitaptaki konuyla bir bütün halinde verilmesi son derece önemlidir. Çocuk sadece resimlerden yola çıkarak konuyu belirleyebilmeli, bireysel anlatımlarını yapabilmelidir. Çocukların estetik duyguları bu yaş dönemlerinde gelişmeye başlamaktadır. Bu nedenle seçilen resimlerin çocukların estetik duygularını geliştirmesi, çocukların ilgilerini çekecek canlı ve net renklerden oluşması önemlidir. Öykü metnine ait resimlerde çocukların korkmasını ve şiddete yönelmesini sağlayacak objelerin ve figürlerin bulunmamasına dikkat edilmelidir. Mümkün olduğunca profesyonel kişiler tarafından resimlemesi yapılmış çocuk kitaplarının tercih edilmeye çalışılması gerekmektedir (Gönen, 1993; Özer, 2006).

e) Cilt (Kapak): Çocuk kitaplarının kapağı kaliteli, sağlam ve kapak resmiyle çocuğu kitaba teşvik edici, canlı renklerde olmalıdır. Özellikle kapağı bez ya da

kalın mukavvadan yapılan ve dikiş şekliyle ciltlenen resimli kitaplar daha uzun ömürlü oldukları için okul öncesi dönemde tercih edilmelidirler (Gönen, 1993; Sever, 2003).

1.7.11.2. İçeriksel Özellikler:

Bir çocuk kitabı dış özellikleri bakımından ne kadar başarılı olsa da çocuğa yararlı olması açısından içeriğinde; kitabın konusu, teması, planı, dil üslup ve anlatımı, kahramanları ile bir bütünlük ve uyum içerisinde olması gerekmektedir.

a) Tema: Tema, yazarın çocuklara aktarmaya çalıştığı temel düşünce ve görüşlerdir. Bunun için çocuk kitaplarında temanın çok net bir şekilde belli olması gerekir. Teması açıkça belli olmayan farklı şekillerde algılanmaya açık eserler çocuklarda yanlış anlamalara, kararsızlıklara sebep olabilir. Burada önemli olan yazarın herhangi bir kişisel görüş, politik ve ideolojik düşüncelerini aşlamaya çalışmadan, daha çok yaşam, yaşam sevgisi, doğa, yurt-ulus, aile gibi önemli değerleri işleyip çocuğun dünya görüşünü, bakış açısını, yorum gücünü geliştirmek olmalıdır (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008).

b) Konu: Çocuk kitaplarında tema ve konu birbiriyle sıkı ilişki içerisinde. Çocuk kitaplarında yer alan konular basitten-karmaşığa, bilinenden-bilinmeyene, somuttan-soyuta sıralaması dikkate alınarak işlenmeli daha çok çocuklarda güven, sevgi, yurt-ulus değerleri, insan-aile ilişkisi gibi temelinde sevgiden, iyilikten, güzellikten doğan konular olmalıdır (Şirin, 2000). Bunun yanında konu seçerken çocuğa yeni deneyimler ve hayatlar sunan, ona birtakım güzel değerler aşıl原因an noktalara da ağırlık verilebilir. Konuların sürekli bir devinim unsuru taşıması ve kısa tasvirlerin yer aldığı kitaplar ilgi çeken kitaplardandır. Çocuk kitaplarında konu seçerken; konuların çocukların günlük yaşantılarına paralel, onların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştiren, kültürel, evrensel insanlık ve ahlak değerlerini vurgulayıcı nitelikte olması göz önünde bulundurulmalıdır (Cullian ve Galda, 1994; Collen, 2006).

c) Kahramanlar: Çocuklar yaşama ait birçok davranışları sevdikleri, ilgi duydukları kişileri, karakterleri model alma yöntemiyle edinirler. Bundan dolayı çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar oldukça belirgin ruhsal ve fiziksel özellikleriyle, abartısız bir şekilde yer almalıdır. Çok sayıdaki kalabalık kahramanlar yerine az

sayıda kahramanın çizilmesi öyküyü de daha anlaşılır bir hale getirmesi açısından önemlidir (Oğuzkan, 2000).

ç) Plan: Plan bir eserin iç iskeletinin oluşmasını sağlayarak ardından kurallı bir yazma işinin gerçekleşmesini sağlayan araçtır. Öncelikle belirlenen bir plan çerçevesinde oluşturulan çocuk kitaplarında olaylar, karakterler, mekan, duygu ve düşünceler birbiri ile uyum içerisindedir. Tutarlı ve sıralı bir konu – tema ilişkisi planı önceden yazar tarafından oluşturulmuş kitaplarda mevcuttur. Çocuk kitaplarında gereksiz anlatılara, detaylara, yer verilmeyip olaylar çocuğun ilgisini sürekli canlı tutacak şekilde rahat bir ifade ile verilmelidir. Çocuk kitaplarında planın basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir (Kaplan, 2000; Ural, 2013).

d) Üslup, Dil ve Anlatım: Yazardan yazara farklılık gösteren bir anlatım şekli olan üslup, çocuk kitaplarında sade, canlı, akıcı, etkili ve güzel bir şekilde verilirse ilgi çekici olmaktadır. Çocuklar günlük dilde kullanılmayan sözcük ve deyimleri, uzun ve karmaşık paragrafları anlamakta zorluk çekerler. Bu açıdan kullanılan dilin sade ve akıcı bir özellik göstermesi ilgi ve dikkatin konuya çevrilmesinde önem taşır. Çocuk kitaplarında yer alan anlatımda, çocukların algılama güçleri, sözcük hazineleri dikkate alınmalı; cümle yapılarında genelde tek özne ve yüklem bulunan, edilgen yerine etken çatılı fiillerin yer aldığı, sıfatlarla oluşturulmuş kalıplara ağırlık verilmelidir (Oğuzkan, 2000).

1.7.12. Resimli Öykü Kitabı Okuma Ve Anlatma Teknikleri

Okul öncesi dönemde öğretmenler resimli öykü kitabını hiçbir araç kullanmadan yalnızca ses tonunu, mimiklerini ve vücut hareketlerini kullanarak düz bir şekilde anlatabilirler. Ancak bu tekdüze anlatım bir süre sonra çocukların bu tür faaliyetlerden sıkılmalarına, dikkatlerini toplamakta zorlanmalarına ve sonuç olarak kitaplardan ve dil etkinliklerinden zevk almamalarına neden olur (Melekoğlu ve Melekoğlu, 2012).

Bu dönemde çocukların öyküye olan ilgisini artırmak amacıyla farklı öykü anlatma yöntemlerini kullanmak önemlidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri kendilerini geliştirerek farklı okuma yol ve yöntemlerini öğrenmelidir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı içerisinde var olan birçok ders ile bu konuda öğretmen adaylarının duyarlılık kazanması sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak günümüzde yeni ve farklı birçok yaratıcı yolla öykü okuma, anlatma şekli geliştirilmektedir. Bu nedenle

öğretmenlerin bunları da öğrenerek kendilerini geliştirmeye çalışmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler en çok kendilerini rahat hissettikleri yol ve yöntemi belirlemelidir. Ancak çocukların gelişim düzeylerinin ve öğrenme şekillerinin birbirinden farklı olduğu unutulmamalıdır. Tek bir öykü anlatım şeklinin yanında farklı yollarda da yapılabilecekler araştırılmalı ve öğrenilmelidir.

Çocuklarla paylaşılabilen çeşitli resimli öykü kitabı okuma ya da anlatma teknikleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; resimli öykü kitabı kullanarak anlatma, pazen tahta ve figürler kullanma, kuklalardan yararlanma, teknolojik araçlardan faydalanma, resimli öykü kartlarını kullanma ve televizyon şerididir.

1.7.12.1. Resimli Öykü Kitabı Kullanarak Anlatma

Okul öncesi sınıflarında resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ana dili etkinliğinin en önemli bölümünü oluşturur ve bu tür etkinliklere günlük akışta her gün mutlaka yer verilmelidir (Eliason ve Jenkins, 2003; MEB, 2013). Öğretmen çocukların gelişim düzeyleri ve ilgileri doğrultusunda seçmiş olduğu öyküyü büyük gruba, küçük gruba veya bireysel olarak bir çocuğa okuyabilir.

Çocuklar resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri yardımıyla kitapların özelliklerini (konu, tema, karakterler, yer ve zaman gibi) ve her hikâyenin başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu öğrenirler. Bir okul öncesi öğretmeni uzman bir öykü anlatıcısı ya da kurgulayıcısı olmak zorunda değildir. Ancak, pratik yaparak sesini kullanmayı ve tonlamayı öğrenerek etkili bir şekilde öykü okumayı başarabilmelidir (Öztürk Samur, 2011).

Öykü içerisinde yer alan heyecanlı, komik, ürkütücü ya da öfke verici kısımları ses tonunu ayarlayarak anlatması ilgi çekici olacaktır. Öykünün sonunda okunulan ya da anlatılan metne ilişkin sorular sormak, olayları tekrarlamak konunun daha iyi anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Çocuk kitaplarının birçoğu sesli okumaya uygundur. Ancak, kitap seçilirken çocukların yaşı ve gelişim seviyeleri dikkate alınmalıdır. Küçük çocuklar için daha büyük ve renkli resimleri olan, çizimleri karmaşık olmayan ve çok uzun olmayan kitapların yanı sıra kısa tekerlemeler de tercih edilebilir. Okul öncesi çağındaki çocuklar tekrarı olan cümlelerden ve kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri öykülerden zevk alırlar. Komik öğeler içeren veya macera konulu kitaplar ilgilerini çeken türlerdir. Bunun yanında klasik değeri

olan farklı kitap türleri de seçilebilir (masal, öykü, destan, efsane, gezi ve inceleme yazısı, fabl, vb.) (Olgan, 2013).

Resimli öykü kitabını okumaya başlamadan önce okumanın yapılacağı mekânın doğru belirlenmesi önemlidir. Kitap okumak için seçilecek olan ortamın büyüklüğü grubun büyüklüğüne göre seçilmelidir (Neuman ve Dickinson, 2002). Öykü okunurken ya da anlatılırken grubun oturma düzeni belirlenmelidir. Daire şeklinde, U şeklinde ya da önlü arkalı olacak bir şekilde çocukların birbirlerini rahatsız etmeden dinleyebilecekleri bir pozisyon belirlenmelidir. Okuma alanının iyi ışık alması önemlidir. Bu resimli öykü kitabının sayfalarının daha net görülmesini sağlayacaktır. Sınıfın yeterince güneş ışığı alması ya da gerektiğinde yeterli aydınlatmaya sahip olması önemlidir. Bir diğer nokta ise dikkat dağıtabilecek gürültülü ortamlardan uzak, rahat ve güvenli alanlarda çocuğa kitap okunmasıdır. Hareketin ve gürültü seviyesinin yüksek olduğu blok merkezinin hemen yanındaki okuma merkezinde bir grup çocuğa kitap okumaya çalışmak ve çocukların dikkatlerini çekecek farklı uyaranların bulunduğu dış mekânlarda yapılan okuma etkinliklerinin etkili olması mümkün değildir (Glazer, 2000).

Ön hazırlıklar tamamlandıktan sonra çocuklara okuma etkinliğini gerçekleştirecek kişinin kitabı doğru ve herkesin görebileceği bir şekilde tutması önemlidir. Kitabın okuyan kişinin çene hizasına yakın olarak tutulması (çocuğun göz hizasına uygun olarak) tüm çocukların kitabın resimlerini en iyi şekilde görebilmesine yardımcı olur. Kitabı tutmanın en kolay yollarından biri başparmak ve serçe parmak yoluyla kitabın desteklenerek tutulmasıdır. Büyük bir gruba kitap okurken veya okunan sayfanın bitiminde çocukların resimleri kolayca görebilmeleri açısından sağa ve sola olmak üzere kitap hareket ettirilmelidir. Bu yolla, çocukların resimleri ve yazıları görmeleri sağlanarak kitap okuma sırasında ilgilerinin canlı tutulması amaçlanır. Bu nedenle öğretmen her bir çocuğun okunan sayfadaki resimleri gördüğünden emin olmalıdır (Smyth, 2005; Özer, 2006).

1.7.12.2. Pazen Tahta Kartı ve Figürler ile Öykü Anlatma

Pazen tahta ile birlikte öyküye ilişkin figürler kullanılarak anlatım bir diğer öykü anlatım yöntemidir. Bu yolla öykü sunumu sırasında öğretmenin metne iyi bir şekilde hâkim olması gereklidir. Elbette hatırlayamadığı ya da takıldığı noktalarda öykü kitabından faydalanacaktır ancak çocukları etkileyecek iyi bir sunum için öykü

metnini iyi bir şekilde bilerek vurgulanabilecek noktaları figürler yoluyla vurgulamak etkileyici olmaktadır (Olgan, 2013).

Öykü anlatmaya başlamadan önce pazen tahta figürleri oluşturulmalıdır. Bu nedenle çocukları etkileyeceği düşünülen bir öykü belirlenerek bu öykü metninde geçen figürler öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Figürleri hazırlamada birçok yaratıcı yol bulunmaktadır. Öğretmenin elinde bulunan materyal ve malzemelere göre uygun yolu belirleyerek hazırlıklarını yapması gerekmektedir. Çocukların oluşturacağı figürlerle de öğretmenin kendi metnini oluşturması ve çocuklarında yardımıyla bir öyküyü pazen tahtada oynatabilmesi mümkündür (Bishop ve Melanie, 2006).

Seçilen öyküler yaş grupları dikkate alınarak küçük çocuklar için daha basitleştirilebilir veya daha büyük yaş grubundaki çocuklar için genişletilebilir. Çok fazla karaktere sahip veya karmaşık konusu olan kitaplarda bu yöntemi kullanmaktan kaçınılmalıdır (Olgan, 2013).

Öykü anlatımı için hazırlanan pazen tahta adından da anlaşılacağı gibi bir parça tahta üzerine gerilmiş pazen veya keçe ile hazırlanır. Tahta yerine piyasadan temin edilebilecek fiber levha, karton, mantar, köpük veya halı parçasından hazırlanmış panolar kullanılabilir. Mıknatıslı panolarda pazen tahta yerine kullanılabilir. Bu konuda önemli olan pazen tahta olarak kullanılacak olan materyalin düz ve sade bir renkte olmasıdır. Figürlerin üzerinde kaybolmaması ve çocuğun dikkatini çekmesi önemlidir. Çocuk mat renkte bir zemin üzerindeki figürlere daha kolay odaklanabilecektir. Bu nedenle sade, mat bir yüzey tercih edilmelidir. Klasik olarak hazırlanan pazen tahtaların yanı sıra öğretmenler farklı modellerde (çadır, üç kenarlı, perde, hayvan figürlü vb.) pazen tahta hazırlayabilir veya satın alabilirler (Kelleci, 2011).

Öykü anlatma sırasında pazen tahta üzerinde öyküye ilişkin bütün figürler bulunmamalıdır. Figürler sırası geldikçe pazen tahtaya yapıştırılarak onlarla ilgili bölümler çocuklara etkileyici bir dille anlatılmalıdır. Pazen tahta ile anlatım normal anlatımdan biraz daha uzun sürer. Çok hızlı bir şekilde anlatılırsa çocuklar için kafa karıştırıcı olabilir ve takip etmeleri zorlaşır. Benzer şekilde çok yavaş anlatımlarda da çocukların ilgisi dağılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklar ile göz kontağı kurarak öykünün uzunluğuna karar vermesi, kararında bir süreyi

belirlemesi önemlidir. Zaman zaman hazırlanan bu pazen tahta ve figürlerin sınıftaki kitap ve okuma merkezine yerleştirilmesi gereklidir. Böylece çocukların ilgisini çekmek mümkün olacaktır. Çocukların bireysel ya da büyük/küçük gruplar halinde kendi öykülerini oluşturmaları için ortam sağlanmış olacaktır. Bu yolla hem dil gelişimleri hem de yaratıcılıkları desteklenecektir (Kelleci, 2011; Atalay, 2012) .

1.7.12.3. Kuklalar ile Öykü Anlatımı

Kuklalar çocuklar tarafından çok sevilir bu nedenle öğretmenler kuklaları öykü anlatma aracı olarak kullanabilirler. Çocuklar kendi başlarına da kuklaları kullanarak öyküler oluşturabilir ve arkadaşları ile bunları paylaşabilirler. Böylece çocuklar farklı karakter ve rollere bürünerek kendilerini ifade etme şansı bulurlar. Bu da onların empati duygularının gelişmesini sağlayacaktır. Bazen çekingen çocuklar diğer kişilerle iletişim kurarken problem yaşamalarına rağmen kuklaları kullanarak rahat bir şekilde kendilerini ifade edebilirler (Champlin, 1998; Yener, 2008). Daha küçük çocuklar kuklaların gerçek karakterler olduğuna inanırken, anasınıfı çocukları kuklaların cansız olduklarının ve kişiler tarafından seslendirildiklerinin farkındadırlar. Bu nedenle kuklalar özellikle küçük yaş grubu çocuklarına öykü anlatmada bir araç olarak kullanıldıklarında yansıttıkları karakterlerin özelliklerini taşımalarına ve kullanıldıkları amaca uygun yapıya sahip olmalarına dikkat edilmesi gereklidir (Uzmen, 2001; Kelleci, 2011).

Kuklalar genelde iki gruba ayrılır: el veya parmakla oynatılanlar ve ip veya çubuk ile oynatılanlar. Kuklalar ayrıca kullanım şekillerine, yapısına veya kullanılan malzemelere göre farklı isimler alırlar: parmak kuklası, el kuklası, çubuk kukla, kaşık kukla, ipli kukla ve gölge kukla gibi. Kuklalar, eski bir eldivenin parmaklarından, çubuğun ucuna yapıştırılan bir resimden, boyanarak şekillendirilmiş rulo kâğıtlarından, kâğıt torbalardan veya çoraplardan yapılabilir. Bu kuklaların yapımı çok kolaydır ve maliyetleri azdır (Atalay, 2012).

Kukla kullanarak öykü anlatılırken kukla karakterine uygun bir ses tonu kullanılmalıdır. Kuklaların oynatılması için uygun bir sahne oluşturulmalıdır. Kuklayı kullanarak öyküyü anlatacak kişinin öykü metnine iyi bir şekilde hâkim olması gereklidir. Önceden birkaç kez metni okuması ve bu metne göre kuklanın hareketlerini düzenlemesi gerekmektedir. Kuklayı öykünün tamamında kullanmak olabileceği gibi sadece bazı kısımları aktarmada da kukladan faydalanılabilir. Öykü

anlatmada hep aynı tür kuklanın kullanılması çocuklar için bazen sıkıcı olabilmektedir. Bu nedenle zaman zaman kullanılan kukla değiştirilmelidir. Farklı kukla türleri kullanılarak öykü daha ilgi çekici bir hale getirilmelidir (Champlin, 1998; Öztürk, 2010). Öğretmenler ya da yetişkinler kullandıkları kuklaların bakımlarını sık sık yapmalıdır. Eskimiş, tozlanmış, zarar görmüş bir kukla öykü metnine odaklanmaktan çok kukladaki kusurlara odaklanmayı sağlar. Bu nedenle de çocuklar metinden uzaklaşabilirler. Kuklaların onarımları ve kontrolleri sağlandıktan sonra kullanılmalı önemlidir. Kuklalarda tıpkı resimli öykü kitabında bulunan resimler gibi canlı, heyecan verici olmalıdır. Günlük yaşamda karşılaşılan karakter ya da nesnelere benzer olması önemlidir (Olğan, 2013).

Kuklalar ile birlikte anlatılması planlanan öykünün ne çok uzun olması ne de çok kısa olması önerilmemektedir. Çocukların ilgisini çekmesi ve tekrarlar barındırmaması önemlidir. Öykünün uzunluğu çocukların gelişimlerini iyi bilen yetişkinler tarafından ayarlanmalı ve ondan sonra kullanılmalıdır. Mümkün olduğunda çok fazla karakter içermeyen öyküler kullanılmaya çalışılmalıdır. Fazla karakter kullanmak sık sık kukla değiştirmede ve seslendirmede sıkıntı yaşanılmasına sebep olabilmektedir (Marrow ve Gembrell, 2004).

1.7.12.4. Teknolojik Araçlar Kullanarak Öykü Anlatımı

Teknolojik ürünler yaşamımızın bir parçası haline gelmiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların ev, sınıf, gibi yaşadıkları ortamların hemen hemen hepsinde kolaylıklarından faydalandıkları ve oldukça fazla zaman geçirdikleri araçlardır (Farmer, 2004).

Dijital araçlar kullanarak öykü anlatımı küçük çocukların çok farklı öğrenme deneyimlerine sahip olmalarını sağlar. Dijital araçların öykü anlatımı için kullanılacağı durumlarda sunum yapılmadan önce gerekli ön hazırlıklar tamamlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, bu tür araçlar hiçbir zaman öğretmenin veya bir yetişkinin yerini tutamaz. Özellikle küçük çocuklarla beraber kullanıldığında öğretmen çocukları gözlemlemeli ve gerektiği durumlarda anlaşılmayan durumlarla ilgili gerekli açıklamaları yapmalıdır. Teknolojik araçlar asla öğretmenin yerini almamalı sadece zaman zaman kullanılan bir öğrenme yöntemi olmalıdır (Şirin, 2007).

Dijital araçlar kullanılarak öykü anlatma etkinliklerinin kullanım sıklığı öğretmenler tarafından ayarlanmalıdır. Her zaman uygulanan etkinlik olmaması ve çocukların dikkatlerini toplamak ve etkinliklere çeşitlilik kazandırmak amacıyla ara sıra yer verilen bir tür olmasına özen gösterilmelidir. Bu yolla çocuklar için daha fazla ilgi çekici olacaktır (Öztürk Samur, 2011; Atalay, 2012; Yokota ve Teale, 2014).

Ayrıca, günümüzün gelişen teknolojik olanaklarına rağmen küçük çocuklar için hazırlanan kaynaklar farklı açılardan yetersiz kalabilmektedir. Küçük çocuklar için yazılan öykülerin elektronik türleri orijinal öykünün özelliklerini yansıtmakta yetersiz kalabilir veya çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmayabilir. Bu nedenle öykülerin CD veya video çeşitleri sınıf ortamında kullanılmadan önce öğretmen tarafından izlenmelidir (Gönen ve Uyanık Balat, 2002).

Teknolojik araçlar kullanarak öykü anlatmanın en önemli noktası öykü üzerinde sohbet etmektir. Sadece öyküyü izleyip ya da dinleyip bitirmek bir etkinlik gerçekleştirmek değildir. Çocukların izledikleri üzerinde sorular sorulmalı, konuşulmalıdır. Zaman zaman öykünün bazı kareleri yakalanılarak bu kısımlarının çocuklar tarafından açıklanması sağlanılmalıdır (Olgan, 2013).

Piyasada hazır olarak satılan CD lerin dışında öğretmenlerinde amaçlarına yönelik olarak öyküler oluşturmaları mümkündür. Bilgisayarlarda yer alan bazı yazılımlar ile öğretmenler de öyküler oluşturabilir ve bunları seslendirerek kaydedebilirler. Bu yolla öğretmenlerin amaçlarına yönelik olarak öyküler seçmeleri mümkün olacaktır. Ayrıca resimli öykü kitabının sadece resimlerini taratarak bilgisayara aktarıp bunları da yansıtmak ve öyküyü böyle anlatmak da farklı bir yol olacaktır (Collen, 2006).

1.7.12.5. Resimli Öykü Kitabı Kartları ile Öyküyü Anlatma

Fotoğraflar ve resimli öykü kartları kullanılarak da öyküler oluşturulabilir. Kitabın orijinalinden çoğaltılarak hazırlanmış veya farklı dergi ve kitaplardan seçilmiş resimler ve karakterler hikâyeye kartı hazırlamak için kullanılabilir. Hazırlanan resimler elde bulunan materyal ve malzemeler ile süslenerek daha ilgi çekici bir hale getirilebilir. Bunun yanı sıra yetişkinler tarafından çizilerek de bu kartların oluşturulması mümkündür (Tepetaş, Kılınc ve Aydoğan, 2008; Kelleci, 2011).

Hazırlanan kartlardaki resimler çocuklar tarafından rahatça görülebilecek büyüklükte olmalı ve yansıttıkları karakterlerin özelliklerini taşımalarıdır.

Hazırlanan kartları uzun süre kullanabilmek ve öykü anlatılırken rahat bir şekilde tutabilmek için sert bir kartonun üzerine yapıştırılmalı ve böylece eğilip bükülmeleri önlenmelidir. Uygulanabilecek diğer bir yöntem ise hazırlanan resimli öykü kartlarının plastik koruyucular ile kaplanması veya kaplatılması olabilir. Hazırlanan kartların numaralandırılması öykünün anlatımı sırasında karşılaşılabilecek karışıklıkları önlemek bakımından önemlidir (Kelleci, 2011; Atalay, 2012). Öykü metni ayrı bir kâğıda yazılıp saklanabileceği gibi hazırlanan her bir kartın arkasına da yapıştırılabilir. Kitap kullanılarak hikaye okuma tekniğinde olduğu gibi hikaye kartlarının da çocukların kartları rahat görebileceği göz hizalarına uygun şekilde tutulması önemlidir. Hazırlanan kartlar sırasıyla gösterilerek öykü aktarılabilmesi gibi kartlar sınıfın uygun bir yerine sırayla asılarak da öykü anlatılabilir. Önemli olan sınıftaki her bir çocuğun öyküye ilişkin resimleri inceleyebilmesi için yeterli sürenin tanınmasıdır. Öykü sonrasındaki etkinlikler içinde kullanılacak bu kartlar ile öyküyü pekiştirmek ve kalıcılığını artırmak mümkündür (Olgan, 2013).

1.7.12.6. Televizyon Şeridi ile Öykü Anlatma

Televizyon şeridi kullanılarak öykü anlatımı anlatma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi için kullanılacak bir diğer yoldur. Öncelikle öğretmenin şeritlerini hazırlayacağı öyküyü seçmesi gereklidir. Bundan sonra ön hazırlıklarını tamamlaması için çalışmalıdır. İlk olarak hazırlanması planlanan öykünün resimlerinin parşömen veya mulaj kağıdına kopya edilmesi gereklidir. Daha sonra kullanılacak kumaşa (30 cm genişliğinde ve yaklaşık 1 metre uzunluğunda) kopya edilen çizimlerin aktarılması yapılır. Ardından guaj veya yağlı boya ile çizimler renklendirilir. Kurutulduktan sonra kumaş şeridin alt ve üst uçlarına çubuklar yerleştirilerek mekanizma hazırlanır. Bu şeridin yerleştirileceği televizyon kutusu kartondan hazırlanarak isteğe bağlı olarak dekore edilir. Ekran kısmı kesilir ve alt ve üst kısımlarında daha önceden hazırlanan ve kumaşın sarıldığı çubukların yerleştirilebilmesi için delikler açılır. Yuvarlak çubuklar bu deliklere yerleştirildiğinde televizyon şeridi öykünün anlatımı için tamamlanmış olur. Televizyon kutusunun alt ve üst kısmına yerleştirilen kumaş şeridin sarılı olduğu çubuklar çevrilerek öykü anlatılmaya başlanır (Kelleci, 2011; Atalay, 2012).

Televizyon kutusu çocukların rahatça görebileceği göz seviyesi hizasında bir yere konulmalıdır. Bu teknik eğer sınıfta ilk kez kullanılıyorsa çocukların materyali incelemeleri için fırsat tanınmalıdır. Böylelikle çocuklar öykünün anlatımı sırasında

dikkatle dinleyebilecek ve materyale odaklanarak dikkatlerini dağıtmayacaklardır. Tüm yöntemlerde olduğu gibi bunda da anlatılacak olan öykü kitabını önceden okunulması gereklidir. Karakterlerin özelliklerine ve öykü içerisindeki vurgulamalara önceden hazırlanmış olması çocukların öyküye daha iyi odaklanmalarını sağlayacaktır (Olgan, 2013).

1.7.12.7. Storyline Yöntemi ile Öykü Anlatma

Storyline yöntemi çocukların edindikleri yeni bilgiler ile eski deneyim ve tecrübelerini harmanlayarak kullanmalarını sağlayan, bunu yanı sıra kelime ve kavram dağarcığına yenilerini eklemelerine yardımcı olan, çocuğun öğrenme sürecinde aktif bulunduğu, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturduğu, deneyim edindiği bir ortam yaratmaktadır. Çocukların öğrenme süreci içerisinde sorumluluk almasını desteklemekte ve ona bunu sağlamak için roller vermektedir. Çocuğun rollere ilişkin görevlerini eksiksiz olarak yerine getirmesi gerekmektedir (Bell, 2003).

Storyline yöntemi bazı ana öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler yöntemin içeriğini daha detaylı olarak sunmaya yardımcı olmaktadır (Creswell, 1997; Bell, 2003; Bell, 2007):

- Storyline planlanan öğrenme sürecini sıralar ve bir zaman dilimi içerisine detaylı olarak yerleştirir.
- Öğrenme süreci içerisine karakterler yerleştirir.
- Çocukların öğrenme sürecinde üzerinde çalışacakları problem durumları ve olaylar gerektirir.
- Çocukların çözümlenmesi gereken gerçek hayattan sorunlar sunar.

Storyline yönteminde öncelikle temel bir başlık belirlenmektedir. Belirlenen başlık ile planlanan öğrenme süreci arasında bir bağ bulunmalıdır. Başlık konunun kısa bir özeti gibi olmalıdır. Öğretmen belirlenen bu başlık paralelliğinde bir metin oluşturur. Bir senaryo gibi oluşturulan bu metin içerisinde sahne, karakterler ve öykü temel öğelerdir. Bu öğeler üzerine yapılandırılarak oluşturulan metinde müfredat ve kazandırılması planlanan davranışlar da eklenilerek storyline yapısı tamamlanmış olur. Öykünün bir sonraki aşamaya geçmesine yardımcı olan noktalar anahtar sorulardır. Bu sorular öykünün en can alıcı kısımları için

oluşturulmuştur ve sistematik bir sırayla çocuğa yönlendirilmek üzere hazırlanmışlardır (Creswell, 1997; Güney, 2003; Tepetaş, 2011).

Storyline yöntemi planlı ve aşamalı bir yapı oluşturur. Bu yapı öğretmene çocukların gelişimlerini hangi aşamada nasıl desteklemesi gerektiği, hangi becerileri kazandıracağı, hangi yöntemi kullanması gerektiği ve nasıl bir değerlendirme uygulayacağına ilişkin bir rehberdir. Storyline aynı zamanda bireysel, büyük grup ve küçük grup çalışmalarının da önem verdiği için birçok sınıf yönetimini becerisini, farklı yöntem ve teknikleri de bir çatı altında toplayabilmektedir. Storyline zaman zaman öğretmenlerin yeni stratejiler geliştirmelerini ve kendilerini yenilemelerini de gerektirmektedir.

Storyline içerisindeki sıralı olaylar dizilerinde çocuklar kendi buldukları cevaplar ile ilerleyerek gelişme kaydederler. Esnek bir yapısı olduğu için öğretmenin de esnek olabilmesi ve sürece eşlik etmesi gerekmektedir. Çocuklar ve öğretmen storyline sürecinin birer parçası olmakta ve birlikte yeni deneyimler kazanmaktadırlar. Storyline yöntemi çocuklara daha önce düşünmedikleri ya da düşünmek zorunda olmadıkları bazı soruların cevaplarını vermek yerine onların bu sorular ile süreç içerisinde düşünmelerini ve kendi çözüm yollarını yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Öğretmenler ve çocuklar süreçte birlikte hareket ederler. Birlikte fikirler üreterek bunların sınanmasını birlikte sağlarlar. Bu yöntem aslında oldukça deneyseldir. Yaratıcı olmayı ve farklı çözüm yolları üretmeyi gerektirir.

Çocukları araştırma ve keşfetmeye yönlendirmektedir. Çocukların karşılaştıkları durumları çözmeye yönelik bilgi kaynaklarını araştırmalarını, keşiflerde bulunmalarını, video ve film izlemelerini böylece ipuçları yakalamalarını, deneyimlerini birbirleri ile kıyaslamayı, görsel materyaller üzerinde çalışarak detaylara odaklanmalarını sağlamaktadır. Çocukların süreç içerisinde öğrendikçe dokümanlar oluşturmaları ve öğrendiklerini sergilemeleri, zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaları desteklenmektedir. Bu malzemeler storyline süreci tamamlandığında çocukların öğrendiklerini gözden geçirme ve değerlendirme aşamasında kullanılacak dokümanlardır.

Storyline yönteminin isimi içerisinde “story” kelimesi geçtiği için sıklıkla sadece çocuk edebiyatında kullanılan bir yöntemmiş gibi algılanmaktadır. Ancak storyline içerisinde birçok yöntem ve tekniği barındırdığı için sadece çocuk edebiyatında

kullanılan bir yöntem değildir. Aksine kavram eğitimi, fen eğitimi, sosyal bilimlerin öğretiminde uygulamalar yapılmış olan bir yöntemdir. Kısacası hayatın tanıtıldığı her yerde ve her zaman kullanılabilen bir yöntemdir. “Story” ve “line” kelimeleri bu metodun içeriğini en iyi anlatan iki kelimedir ancak bir araya geldiklerinde daha anlamlı olmakta ve yönteme adını da veren bir bütünlüğü oluşturmaktadırlar.

*Storyline*da küçük öyküler vardır. Bu öyküler bazı düğümlerle bağlanır ve çocuklar tarafından çözülmeyi beklerler. “Story” bunu açıklamaktadır. *Storyline*da yer alan öyküler birbirileri üzerine yapılandırılmışlardır ve bir sıra izlerler. Bir düğüm çözülmeyen diğer öyküye geçilmez. Bu nedenle tıpkı düz bir çizgi gibi çizgisel bir yol izlemektedir. İsminde yer alan “line” ise bunu açıklamaktadır.

Storyline yöntemi çocuk edebiyatında da kullanılabilen bir yöntemdir. Bu yöntemle resimli çocuk kitaplarını çocukların yaşamaları, karakterlerle birlikte bizzat hissetmeleri, kitapta geçen olaylarla birlikte problemler çözmeleri sağlanmaktadır. Çocuklar resimli çocuk kitaplarını sadece okurlar. Bazen kitap ile ilgili etkinlikler yaparlar.

Dramalar ve kâğıt etkinlikleri ile öğrenmelerinin kalıcı olması sağlanılmaya çalışılır. Storyline bunlardan farklı olarak çocukların kitabı yaşamaları için fırsat sunar. Çocuklar karakterleri yaparken yaratıcılıklarını kullanır, problem çözerken bilimsel düşünme süreçlerinden faydalanır ve etkinlikleri yaşarken de kendi yaşam deneyimleri ile yeni öğrendiklerini işbirliğinde kullanırlar.

Storyline yönteminin çocuk edebiyatında bir resimli çocuk kitabı ile birlikte kullanılması şu basamaklarla olabilir:

1. Resimli çocuk kitabında yer alan metin bir storyline planı haline dönüştürülmelidir. Öğretmen tarafından kitap iyice okunmalı, incelenmeli ve kitaptaki olaylara, kişilere ve sonuçlara ait önemli noktalar belirlenmelidir. Storyline planını oluşturmak güç bir iştir. İyi planlamayı, araştırmayı ve kurgulamayı gerektirmektedir.
2. Storyline planı hazırlandıktan sonra öğretmen storyline da kullanacağı materyallerin hazırlanmasını ve sınıfında bulunmasını sağlamalıdır.
3. Storyline da var olan yeni durumlar, yeni öğrenme deneyimleri varsa bunlar öğretmen tarafından önce hatırlanmalıdır. Kısacası öğretmen de kendi bilgilerini kontrol etmeli ve kendini donanımlı bir hâle getirmelidir.

4. Sınıfta yapılması gereken değişiklikler ve düzenlemeler varsa bunlar önceden yapılmalıdır. Yeni bir dekor, sıraların/ masaların şekli ya da sınıfa koyulacak yeni cihazlar önceden sınıf donanımına eklenmelidir. Sınıf hazır hâle getirilmelidir.

5. Storyline içerisinde gelmesi planlanan konuklar ve davetliler ile önceden konuşulmalıdır. Gelebilmeleri için uygun tarihler onlara söylenmeli ve önceden randevuların alınması sağlanılmalıdır.

6. Yapılacak olan alan gezileri varsa bu alan gezileri için izinler alınmalıdır. Gidilmesi planlanan mekânlar tasarlanmalı ve buna yönelik araştırmalar hazırlıklar önceden yapılmaya başlanmalıdır.

Tüm bu basamaklar tamamlandıktan sonra storyline planı sınıf ile uygulanmaya başlanabilir.

1.7.12.8. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988).

Günümüzde bilinen resimli öykü kitabı kullanarak kitap okuma etkinliklerinin yapısında gerçekleştirilecek bazı değişikliklerle daha etkili şekilde kitap okumak mümkün olmaktadır. Yapılan bu değişikliklerin temelinde yetişkin ve çocuğun rollerini okuma sırasında değiştirmesi bulunmaktadır. Resimli öykü kitabı kullanılarak çocukla birlikte yapılan okuma etkinliklerinde genellikle kitabı okuyan yetişkindir. Dinleyen pozisyonunda ise çocuk bulunmaktadır. Fakat etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde bu durum tam tersine olmaktadır. Yani öyküyü anlatan, açıklayan, detaylandıran kişi çocuktur, yetişkin ise ona eşlik eden, takıldığı noktalarda destek olan, ona güven veren ve güdüleyen pozisyonunda bulunmaktadır (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994).

Yetişkinin etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında aynı zamanda etkin bir dinleyici de olması beklenilmektedir. Yetişkin, çocuğa zaman zaman anlattıkları ile ilgili sorular soran, çocuktan gelen bilgileri ve yanıtları yorumlayan, çocuğun yazı diline ilişkin farkındalığının artmasına yardımcı olan kişi olmalıdır. Etkileşimli okuma etkinliğinde çocuğun uygulamaya katılımı ve yanıtları teşvik edilmeli, çocuk güdülenmelidir. Bu yolla çocuğun kendisini daha iyi ifade etmesi, öykü anlatımında

daha aktif bir role bürünmesi sağlanacaktır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999).

Whitehurst ve arkadaşları (1994), çocukların etkileşimli olarak kitap okuma etkinliklerine katılımının sağlanması amacıyla konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri belirlemişlerdir. Bu stratejiler;

- Öykü metninde yer alan bir cümle ya da ifadeyi çocuğun kendine özgü cümleleri ile tanımlamasının istenmesini,
- Öykü içerisinde yer alan karakterler ve olaylar hakkında soru sormayı,
- Öyküde yer alan sorulara ilişkin açık uçlu sorular üretebilme ve cevaplamayı,
- Öyküde yer alan sorun ve durumları kendi yaşantıları ile ilişkilendirebilmeyi,

içermektedir. Bunun yanı sıra yetişkin tarafından çocukların konuşmalarına ilişkin bildirim süreçleri de yapılandırılmıştır. Bunlar:

- Yetişkin tarafından çocuğun verdiği yanıtların değerlendirilmesi,
- Çocuğun yanıtlarının yetişkin tarafından pekiştirilmesi,
- Çocuğun hatalı yanıtlar verdiği durumlarda yeni bir yanıt bulabilmesi ya da anlayabilmesi için çocuğa yeni bilgiler verilmesi,
- Çocuklardan gelen yanıtların yetişkin tarafından tekrarlanarak vurgulanması,
- Çocukların ifadelerinin yeni sözcükler eklenerek genişletilmesi,

olarak basamaklandırılmaktadır (Vally, 2012; Whitehurst ve arkadaşları, 1994).

Etkileşimli kitap okuma, resimli öykü kitabının çocuk tarafından detaylı olarak incelenmesi, dikkatini daha fazla yoğunlaştırması, okuma etkinliğinde çocuğun yol gösterici olması ve çocukları öğretmene göre daha aktif hale getirmesi açısından klasik okuma etkinliklerinden farklılıklar içermektedir. Ayrıca çocuğun sorumluluk almasını sağlaması, resim ve metine daha fazla dikkat etmesi, metin içerisindeki her türlü detayı (yeni kelimeler, büyük-küçük harf, noktalamalar, uzun kısa kelimeler) daha dikkatle incelenmesini sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi çocuklarının etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılımının sağlanması için teşvik edilmeleri gerekmektedir. Çocuklarda farkındalık sağlayan 5 tür etkinlik tipi vardır (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994). Bunlar;

- Boşlukları tamamlamaya güdüleme:

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde çocukların kitap okuma etkinliğine katılmaları ve kelime dağarcıklarını desteklemeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için okul öncesi dönemde boşlukları doldurma yöntemi kullanılmaktadır. Yetişkinin okumaya başladığı bir cümlede herhangi bir kelimenin yerini boş bırakarak anlamca en uygun kelimeyi çocuğun söyleyerek doldurması istenmektedir. Örneğin “Bence bu oldukça kabarık tüylü ve şişman görünen bir kedi. Fakat burada bulunan kedi ise oldukça görünüyor” cümlesinde çocuktan cümlede boşluk bırakılan kısmı tamamlaması, resme göre ve cümlenin akışına göre uygun bir kelime söylemesi beklenmektedir. Böylelikle çocuğun resim ve metne odaklanması, eş ve zıt anlamlı kelimelerden bildiklerini gözden geçirmesinin sağlanması, resimlere dikkat etmesi sağlanmaktadır.

- Öykü olaylarını hatırlamaya güdüleme:

Çocukların bellek gelişimi için en güzel materyaller öykü kitabında yer alan resimlerdir. Çocuk ile birlikte etkileşimli kitap okurken öyküde yer alan resimleri kullanarak ve metne uygun sorular sorarak çocuğun öyküyü hatırlaması sağlanmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken; çocuğun anlayabileceği, olayları net olarak tanımlayan basit soru kalıplarını kullanmaya çalışmaktır. Çocukların yalnızca o anda okunan öykü kitabını hatırlamasına ilişkin değil daha önce okunmuş bir öykü kitabını da hatırlamasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilebilir.

- Açık uçlu sorular sormak:

Bu etkinlikler çocukların resimli öykü kitabının resimlerine daha fazla dikkat etmesini ve detaylarını fark etmesini sağlayan etkinliklerdir. Resimleri çocuğun konuşturmasını, resimde neler gördüğünü açıklamasını sağlamak çocuk ile kitap arasındaki etkileşimi gerçekleştirecektir. “Bana bu sayfada neler olduğunu açıklar mısın? Haydi, burada neler gördüğünü bana anlat.”

gibi ifadeler ve resimlere dair açık uçlu sorular çocukları konuşmaları için cesaretlendirecek ve çocukların yaratıcılıklarını destekleyecektir.

- 5N 1K ifadeleri:

Çocukların soru kiplerini daha iyi kullanmalarını bu soru kiplerinde uygun cümleler oluşturmalarını sağlamak etkileşimli kitap okumayı sağlayan önemli etkinliklerdir. “Neden, nasıl, niçin, ne zaman, ne” ifadelerinin doğru ve yerinde kullanılması çocukların kitap ile ilgili soruya uygun yanıt aramalarına ve kendilerinin de sorular türetmelerine yardımcı olmaktadır.

- Gerçek hayat ile bağ kurma:

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin en önemli noktası çocukların günlük yaşamları ile bağ kurmalarını sağlamasıdır. Bu amaçla çocukların öykü içerisinde gördükleri ile günlük yaşamda gördüklerini birleştirmeleri için uygun ifadeleri kullanmak gerekmektedir. Çocukların yalnızca metne bağlı kalmamaları için günlük yaşamda da bu olaylarla karşılaştıklarını, benzer nesnelere onlarında kullandıklarını, benzer duyguları onlarında yaşadıklarını ortaya koyarak çocukların günlük yaşantıları ve geçmiş deneyimleri ile bağ kurmalarını destekleyen etkinlikler planlanmalıdır.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirebilmek için en önemli materyal doğru seçilmiş iyi bir resimli öykü kitabıdır. İyi resimlenmiş, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir resimli öykü kitabı çocuklar ile etkileşimli kitap okuma ve birçok bütünleşik etkinliğin gerçekleştirilmesi için yol gösterici olacaktır. Bu nedenle öncelikle okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve gelişim düzeylerine uygun, onlarda okuma isteği uyandıracak, yeni kelimeleri içeren, doğru resimlenmiş, yaratıcı ve çocuğun hayal gücünü destekleyen bir resimli öykü kitabı seçimi ile yola başlanılmalıdır.

Çocuklara uygun destekleme stratejileri kullanılarak etkileşimli okuma etkinlikleri uygulamaya çalışılmalıdır. Her çocuğun birbirinden farklı bir yol ile öğrenebildiği, bu sebeple çocuklar ile çalışırken farklı yol ve yöntemleri, yeni teknikleri bilmenin önemli olduğu unutulmamalıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alan yazında, okul öncesi eğitimde dil gelişiminin ve resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin önemini araştırmış çeşitli araştırmacıların gerçekleştirdikleri araştırmalar incelenmiştir. Dil gelişiminin farklı gelişim alanları ile olan bağı ve değerine ilişkin önemli bulgulara rastlanılmıştır. Birçok araştırmacı dil gelişimini belirlemek amacıyla bu çalışmada olduğu gibi “Peabody Resim Kelime Testi” ölçeğini kullanmışlardır. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi ölçeği kullanılarak hazırlanmış oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu bölümde ülkemizde ve dünyada yapılmış bazı araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

Champion, Hyter, McCabe ve Bland-Stewart (2014), çalışmalarında sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerden Head Start programına katılan Afrikalı-Amerikan çocukların Peabody Resim Kelime Testi – III ile dil gelişimi performanslarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmada 3 - 5 yaş arasından 49 çocuk rastgele yolla Head Start sınıflarından seçilmiştir. Çocuklara Peabody Resim Kelime Testi – III uygulanmıştır. Sonuç olarak normal bölgelerden (orta ve üst) gelen çocuklara oranla örneklem grubunu oluşturan dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların dil gelişim düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Çocukların sahip oldukları etnik köken ve sosyo ekonomik statünün dil gelişim performanslarını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Robinson ve Diamond (2014), çalışmalarında çocukların kişiler arası sosyal becerileri ile bu becerileri okulun ilk aylarına transfer etme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi dönemde bulunan, Head – Start sınıflarında öğrenim gören düşük sosyo ekonomik seviyeden 133 çocuk ve bu çocukların aileleri katılmışlardır. Bahar dönemi süresince çocukların kişiler arası sosyal becerileri gözlemlenmiş “The Social Skills Rating System Preschool (SSRS-P)” ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların sosyal problem çözme becerileri “The Wally Test of Social Problem Solving” ve dil gelişimi becerileri de “Peabody Resim Kelime Testi- III” kullanılarak ölçülmüştür. Aileler ile araştırmacılar tarafından görüşmeler yapılarak onlardan da bilgiler alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların okulun ilk aylarına kişiler arası sosyal becerilerini transfer ettiklerini ve bu becerilerin çocukların dil gelişimlerini olumlu

yönde desteklediği belirlenmiştir. Çocukların kişiler arası sosyal becerileri ve problem çözme becerileri ile dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Guo, Tompkins, Justice ve Petscher (2014), çalışmalarında okul öncesi sınıflarındaki çocukların kronolojik yaşları ile çocukların kelime dağarcıkları arasındaki ilişkiyi ve ayrıca bu ilişkinin sınıf ortamından etkilenip etkilenmediğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 16 farklı okul öncesi sınıfından seçilen 130 tane 4-5 yaş arasında çocuk ve onların öğretmeni olan 16 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada çocukların dil gelişim düzeylerini ve kelime dağarcıklarını belirlemek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi – III kullanılmıştır. Çocukların sınıf ortamındaki davranışlarını ve bu davranışları yönlendiren stratejileri belirlemek amacıyla CLASS-PreK ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kronolojik yaşları ile dil gelişimleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Çocukların davranış yönetimi stratejileri ile çocukların kronolojik yaşları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocukların kronolojik yaşlarının artması ile kelime dağarcıklarının ilerlediği ve davranış yönetimi stratejilerinin de buna paralel olarak geliştiği sonucu elde edilmiştir.

Ersan (2013), çalışmasında 36-48 aylar arasında, okul öncesi eğitim almayan çocuğa sahip babalara çocuklarda dil gelişimini desteklemek amacıyla verilen baba eğitim programının, bu çocukların kelime bilgisi bakımından dil gelişim düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından "Baba Dil Destek Programı" (BADİDEP) geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Kütahya Emet İlçesinde yaşayan ve çocuğu okul öncesi eğitim almayan 42 baba ve onların çocuklarından oluşturulmuştur. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeyleri "Peabody Resim-Kelime Testi" ile babaların eğitim programı hakkındaki görüşleri "Program Değerlendirme Formu" ile ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre "Baba Dil Destek Programı" ile eğitime alınan babaların çocuklarının kelime bilgisi yönünden dil gelişim düzeyleri ile eğitim almayan babaların çocuklarının kelime bilgisi yönünden dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Taşkın (2013), okul öncesi dönemdeki çocukların günlük konuşmalarında matematiksel kavramları kullanıp kullanmadıklarını, öğretmenlerin matematiksel bir ifade kullanan çocuklarla nasıl iletişim kurduklarını saptamayı amaçlamıştır. Okul öncesi matematik eğitimi, dil gelişimi ve matematik ile dil arasındaki ilişki ile

ilgili öğretmenlerin düşüncelerini, okul öncesindeki çocukların dil becerileri ile matematiksel kavram gelişimleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve okul öncesi çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre, dil ve matematiksel kavram gelişimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla karma yöntemle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma yöntemden yararlanılan bu çalışma, üç aşamadan oluşmuştur. Araştırmanın ilk aşaması için her sınıftan beş çocuk ile birlikte bir öğretmen; toplamda 14 ayrı sınıftan 14 öğretmen ve 70 çocuk blok oyunları esnasında gözlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması ise ilk aşamadaki 14 öğretmen ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamasında da, ilk aşamadaki 70 çocuğa Bracken Temel Kavram Ölçeği – (Gözden Geçirilmiş Formu) ve Peabody Resim - Kelime Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı matematik ile dil arasında bir ilişki olduğu görüşünü savunmuşlardır. Matematik ile dil gelişimi arasında bir ilişkiden söz eden öğretmenler, aynı zamanda dil gelişiminin matematik başarısını etkilediğine vurgu yapmaktadırlar. Katılımcılar, çocukların günlük yaşantıları/rutinleri sırasında matematiği kullandıklarını düşünmektedirler. Bu konuda tüm katılımcıların hemfikir olduğu belirlenmiştir. Çocukların Peabody Resim Kelime Testi ile Bracken Temel Kavram Ölçeği (Gözden Geçirilmiş Formu) toplam ve matematiksel kavram içeren alt testleri olan Okul Olgunluğu Puanı, Yön-Konum, Miktar ve Zaman-Sıralama puanları arasında, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çocukların dil becerileri ile matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderavek (2013), çalışmalarında okul öncesi sınıflarında yapılan resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların birinci sınıfa geçerken dil gelişimine ve erken okuma yazma becerilerine etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada 28 okul öncesi öğretmeni ve 178 çocuk örnekleme oluşturmuştur. Bir akademik yıl süresince çocuklarla birlikte haftada en az bir kez paylaşımlı okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Öğretmenlerin okuma etkinlikleri video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okuma etkinlikleri “Systematical Assessment of Book Reading (SABR) ” , “Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool – Second Edition” ve Peabody Resim Kelime Testi – III kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin paylaşımlı okuma etkinlikleri ile çocukların dil ve kelime gelişiminde olumlu bir artış

gözlenmiştir. Çocukların ilkokula başladığı dönemde diğer akranlarına oranla dil gelişimi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ergin (2012) tarafından yapılan araştırma da beş - altı yaş grubunda okulöncesi eğitim almaya devam eden çocuklarının dil gelişim düzeylerine ve sosyal kabul durumlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisini araştırmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırma da yaş, sosyoekonomik düzey, kuruma devam süresi arasında fark bulunurken, cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca beş-altı yaş çocukların dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Tompkins, Guo ve Justice (2012), çalışmasında çocuklarla birlikte yapılan resimli öykü kitabı okuma ve öykü oluşturma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 4-5 yaş grubunda çocuğu bulunan 42 anne ve çocuğu araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan anne ve çocuklar Kafkas, Afrikalı ve İspanyol kökenli olarak belirlenmiştir. Örnekleme alınan çocuklar ile 20-30 dakika süren sınıfta ve evde okuma etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler araştırmacı tarafından gözlenmiş ve araştırma verileri için çeşitli kategorilerde kodlamalar yapılmıştır. Çocukların dil gelişimlerini belirlemek için Peabody Resim Kelime Testi – 4 ifade edici dil formu (EVT-2) kullanılmıştır. Çocukların ifade edici dil becerileri, anlama, tanımlama, hatırlama, sıralama, öykü oluşturma becerileri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çocukların tanımlama, amaca ulaşma, açıklama becerilerinde çocukların yaşlarına, dil gelişim düzeylerine ve sosyo ekonomik statülerine ilişkin anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Zoll (2012), araştırmasında “Early Reading First (ERF)” programı üzerine bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Programın çocukların dil gelişimlerini ve erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. 2010-2011 akademik yılları içerisinde uygulanan ERF benzeri programların tamamı araştırılmış ve benzerlik-farklılıkları açıklanmıştır. Dezavantajlı bölgelerde bulunan 14 anaokulu sınıfı rastgele yolla belirlenmiş ve bu sınıflarda bulunan çocuklar, öğretmenler ve çocukların aileleri örnekleme oluşturmuştur. ERF programının işleyişine yönelik 5 farklı bölgede bulunan bu okullardaki öğretmenlerden ve ailelerden görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Çocukların dil gelişimleri ise Peabody Resim Kelime Testi – 4 kullanılarak elde edilmiştir. Erken okuryazarlık becerileri ise PALS – PreK

kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların alıcı dil, harf bilgisi, belleğe kaydetme ile çocukların sosyo demografik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler, aileler ve çocuklarla yapılan görüşmelerde ERF'nin çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlığa ilişkin becerileri desteklediği ve iyi bir örnek program olabileceği ortaya koyulmuştur.

Joyce (2011), çalışmasında müzik ve dil gelişimi arasında çocukların dil gelişimlerin artıran bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Okuma-yazmaya hazırlık ve dil gelişimi etkinliklerine daha fazla müzik ilave edilmesi ve müzik etkinlikleriyle bütünleştirilmesinin çocukların dil gelişimini destekleyeceğini düşünmektedir. Bu amaçla müzik etkinlikleriyle bütünleştirilmiş olarak resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri oluşturmuştur. Hazırladığı programı okul öncesi eğitim almakta olan ve içlerinde kaynaştırma öğrencilerinin de yer aldığı 4 farklı sınıfa uygulamıştır. Öğretmenlerin gözlemlerinden ve araştırmacının etkinliklere ilişkin yaptığı değerlendirmelerden verilerini toparlamış ve uygun istatistiksel yollarla değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda, resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin müzik ile bütünleştirildiğinde çocuklara daha eğlenceli geldiği, öğrenmeye güdülendikleri ve böylece normal eğitim programlarındaki çocuklara oranla dil gelişimlerinin hızla geliştiği sonucuna varılmıştır.

Maynard, Pullen ve Coyne (2010), araştırmalarında resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri esnasındaki kelime tekrarlarının ve tesadüfi kelimelerin çocukların dil gelişimlerini geliştirip geliştirmedeğini araştırmışlardır. Araştırmada 3 farklı okuldan rastgele yolla seçilmiş 224 tane ilkokula başlamış 6 yaş çocuğu ile çalışılmıştır. Çocuklarla büyük grup etkinlikleri yoluyla haftada 3 kez, 20-30 dakika süren resimli öykü kitabı okuma seansları düzenlenmiştir. Çocuklarda Peabody Resim Kelime Testi – III uygulanarak dil gelişimine ilişkin düzeyleri ölçülmüştür. Test ve post test uygulaması yapılarak veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların kelime dağarcıklarını beslediği, metin içinde kelimelerin anlamlarını daha kolay öğrendikleri ve bu etkinliklerin çocukların dil gelişimini zenginleştirdiği ortaya çıkmıştır.

Reese, Suggate, Long ve Schaughency (2010), yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönemde çocuklara yapılan öykü anlatımı ve etkinliklerinin çocuklarda okumayı öğrenmenin ilk üç yılına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma uzun süreli bir çalışma olarak planlanmış ve farklı farklı örneklem grupları üzerinde

çalışılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında 6 yaşını doldurmuş ve bir yıl okuma yazma eğitimi almış 61 çocukla çalışılmıştır. Çocukların öyküleri tekrar anlatmaları, hafızaları ve anlatım niteliği olarak farklı kategoriler belirlenmiştir. Bu çocukların okuma becerileri ile geçmiş deneyimleri arasında pozitif bir bağ olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde 7 yaşını doldurmuş iki yıl okuma yazma eğitimi almış 39 çocukla çalışılmıştır. Bu çocuklar 6 yaşından 7 yaşına geçen çocuklar arasından seçilmiştir. Eski örneklemin takibi sağlanmıştır. Çocukların dil gelişimleri Peabody Resim Kelime Testi – 4 kullanılarak ölçülmüştür. Ayrıca DIBELS kullanılmıştır. Sonuç olarak çocukların her geçen yıl bir önceki yıldan edindikleri okuma becerilerini aktardıkları ve bunun en temelinin okul öncesi dönemde onlara yapılan okuma etkinliklerinin olduğu saptanmıştır.

Gonzalez, Goetz, Hall, Payne, Taylor, Kim ve McCormick (2011), çalışmalarında dezavantajlı bölgelerde bulunan çocukların gelişimsel ve dil problemlerini gidermek, onların daha kaliteli bir okul öncesi eğitim alarak profesyonel olarak gelişmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan “Early Reading First” programının okul öncesi çocuklarının dil gelişimi ve okuryazarlık düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Örneklem grubunda 20 okul öncesi sınıftan rast gele yolla belirlenmiş olan 154 çocuk kontrol grubunda, 30 okul öncesi sınıfta belirlenen 188 çocuk deney grubunda yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi – III ve PALS-PreK kullanılmıştır. Sonuç olarak; ERF ile desteklenen çocukların konuşma, alfabe bilgisi, kavram gelişimi, yazı bilgisi gelişimi ve dil gelişimi alıcı dil konusunda kontrol grubunda bulunan çocuklara oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009), çalışmalarında Montessori yöntemiyle beş-altı yaş grubunda öğrenim görmekte olan çocuklarının alıcı dil becerilerine bu yöntemin etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 40 çocuk oluşturmaktadır ve Peabody Resim Kelime Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Montessori eğitimi alan çocukların alıcı dil becerilerinin, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı alan çocukların alıcı dil becerilerine göre daha iyi olduğu bulunmuştur.

Koç (2009), yapmış olduğu çalışmada, dramanın çocukların dil gelişimine etkisini incelemiştir. Altı yaş grubu çocuklarla yapılan bu çalışma, deneysel niteliktedir ve

toplamda 100 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Peabody Resim Kelime” testinin kullanıldığı çalışma da deney grubuna anadili etkinliklerine yönelik drama uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan drama eğitiminin çocukların dil gelişimlerine etkisi olduğu bulunmuş, fakat cinsiyetin herhangi, bir etkisi olduğu görülmemiştir.

Roskos, Ergül, Bryan, Burstein, Christie ve Han (2009), yaptıkları araştırmada “Doors to Discovery” isimli erken okuryazarlığı geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olan programın çocukların dil gelişimine etkisini incelemiştir. Programa ilişkin hazırlanmış olan büyük grup, küçük grup ve keşif merkezlerinde geçirilen zamanın çocukların dil gelişimine etkisi ele alınmıştır. 15 okul öncesi sınıfından 43-65 aylar arasında bulunan 56 çocuk örnekleme alınmıştır. Örneklem içerisinde rast gele belirlenen 39 çocuğa tekrar test uygulaması yapılmıştır. Programa ilişkin veriler müfredata ait haftalık olarak uygulanan ölçme araçları ile toplanmıştır. Çocukların dil gelişimleri ise Peabody Resim Kelime Testi – III ile toplanmıştır. Araştırmada erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık programlarının önemli olduğu ortaya koyulmuş ve programın çocukların dil gelişimini desteklediği belirlenmiştir.

Crevecoeur (2008), araştırmasında farklı bir dilden İngilizceyi öğrenenler ile İngilizceyi anadili olarak kullanan okul öncesi dönem çocukları arasındaki kelime öğrenme, kullanma ve kelime dağarcığındaki farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmaya 3 farklı okuldan 122 tane okul öncesi çocuğu katılmıştır. VITAL projesi aracılığı ile çocuklara 18 hafta süren bir eğitim verilmiştir. Proje kapsamında belirlenen 18 adet resimli öykü kitabı çocuklarla okunarak kullanılmıştır. 20-25 dk. Süren okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çocuklara ön test ve son test olarak Peabody Resim Kelime Testi – III ve “Target – Word Knowledge” testi kullanılmıştır. Her iki grupta da dil gelişim seviyelerinde gelişim belirlenmiştir. Ayrıca VITAL projesinin farklı bir dilden gelerek İngilizceyi öğrenen çocuklara daha fazla katkısının olduğu ve onların İngilizceyi anadili olarak bilenlere oranla daha hızlı bir gelişim gösterdikleri saptanmıştır.

Walker ve Berthelsen (2008), araştırmalarında otizm tanısı almış erken çocukluk döneminde bulunan çocuklarda serbest oyun etkinliklerinin sosyalleşmeye etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla otizm tanısı almış 4 – 5 yaş arasında 12 çocukla ve gelişim takibini sağlamak amacıyla da normal gelişim

gösteren 30 çocukla çalışmışlardır. Çocukların serbest oyun etkinliklerini belirli zaman aralıklarında gözlemlenmişlerdir. Gözlemlerin yanı sıra çocuklara sosyal davranışları ve bireysel kabul davranışlarını belirlemek amacıyla bazı ölçme araçlarını da uygulamışlardır. Gözlemsel yolla ve öğretmen raporları ile toparlanan verileri nitel araştırma yöntemlerine uygun yollarla kodlamışlardır. Öğretmen raporlarının yanı sıra “Profile of Peer Relations” ölçme aracını kullanmışlardır. Çalışmaya katılan tüm çocuklara Peabody Resim Kelime Testi – III kullanılmıştır. Otizmlili çocukların serbest oyun etkinliklerinin süresi arttıkça daha fazla sosyal davranış içeren oyuna bağlı taklit davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Otizmlili çocuklarda serbest oyun etkinlikleri ile dil gelişimlerinde de bir miktar ilerleme kaydettikleri ve bu ilerleme ile sosyal davranışların gelişimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

İpek (2006), araştırmasında ilköğretime devam etmekte olan öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimine sosyo-ekonomik statü, cinsiyet ve bulunduğu sınıf seviyesinin etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa İlinde yedi ilköğretim okulunun 1. , 3. ve 5. sınıflarından 240 öğrenci oluşturmuştur. Peabody Resim Kelime Testi çocukların kelime dağarcığı gelişimini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri birbirleri ile karşılaştırıldığında üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin akranlarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri birbirleriyle karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Birinci, üçüncü ve beşinci sınıfların kelime dağarcıkları, gelişimleri, yaşlara ve sınıflara göre karşılaştırıldığında, yaş arttıkça kelime dağarcığının da yükseldiği görülmüştür.

Kurnaz (2006), çalışmasında Peabody Resim Kelime Testinin Madde Yanlılığı Açısından İncelenmesini yapmıştır. Peabody Resim Kelime Testinde yer alan maddelerin sosyo ekonomik düzey ve cinsiyete göre değişen madde fonksiyonunun (DMF) araştırılmasını yapmıştır. Araştırmada 592 çocuğun Peabody Resim Kelime Testine verdiği yanıtlar kullanılmıştır. Değişen madde fonksiyonunun (DMF) araştırılmasında Maentel-Haenszel test istatistiği ile lojistik regresyon modellerinden yararlanılmış, DMF içerdiği ortaya çıkan maddeler çeldirici cevap analizi ile incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından

Maentel-Haenszel yöntemi ile 16 maddede, lojistik regresyon yöntemi ile 14 maddede; sosyo ekonomik düzey değişkeni açısından Maentel-Haenszel yöntemi ile 33 maddede, lojistik regresyon yöntemi ile 20 maddede değişen madde fonksiyonu bulunmuştur. İki yöntem uyumlu sonuç vermemiştir. Ayrıca değişen madde fonksiyonu bulunan maddelerin testin güvenilirliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları, Maentel-Haenszel yönteminin çeldirici yanlılığına daha duyarlı olduğunu, çeldiricilerden kaynaklanan yanlılıkları da belirleyebildiğini göstermiştir. Lojistik regresyon yönteminin dış yanlılıktan etkilenmiş olabileceği sonucuna varılmıştır.

Pagani, Jalbert ve Girard (2006), çalışmasında sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının zenginleştirici erken matematik ve dil becerilerinin gelişiminin sayı bilgisi gelişimine katkısının bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Bunu belirlemek için iki yöntem kullanılmıştır. 4 – 5 yaş grubuna devam eden 726 çocuk ve 25 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu ikiye ayrılmıştır. Bir gruba “Right Start” programı uygulanmıştır. Diğer gruba da erken çocukluk dönemindeki çocuklar için geliştirilmiş erken matematik becerilerini geliştirici bir program uygulanmıştır. Peabody Resim Kelime Testi A ve B formları kullanılmıştır. Çocukların sayı bilgisini ölçmek amacıyla da “Number Knowledge Test (NKT)” uygulanmıştır. Her iki gruba da ön test - son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kavramları ve dili öğrenmeleri hususunda erken matematik becerilerinin gelişimi programının olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Uygulanan her iki programında çocukları olumlu yönde geliştirdiği, ancak sayı bilgisinin edinimi konusunda erken matematik becerilerinin gelişimi programının daha etkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların sayı bilgisi gelişimi ile dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Justice, Kaderavek, Bowles ve Grimm (2005), yaptıkları çalışmada ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların fonolojik duyarlılık ve dil gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlamışlardır. 11 ebeveyn – çocuk ikilisi örnekleme oluşturmuştur. 10 hafta süresince aileler ile toplam 40 tane etkileşimli okuma etkinliği düzenlenmiştir. “Test of Early Language Development (TELD)”, “Goldman-Fristoe Test of Articulation (GFTA), Kaufman Brief Intelligence Test (KBIT)” ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak etkileşimli okuma

etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu olarak desteklediği ortaya koyulmuştur.

Isbell, Sobol, Lindaver ve Lawrence (2004), tarafından yapılan araştırmada 3-5 yaş çocuklarına hikâye okuma ve hikâye anlatma etkinliklerinin çocukların dil gelişimleri ve hikâye anlama becerilerinin gelişimleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu incelenmiştir. Çocuklar A ve B gruplarına ayrılmış, her iki grup da aynı 24 hikâyeyi dinlemiştir. Bu hikâyeler A grubuna anlatılmış, B grubuna ise kitaptan okunmuştur. Okuma etkinliğinden sonra her iki grubun da hikâyeleri anlatmaları, yazısız resimli kitaplar yoluyla hikâyeyi kendilerince oluşturmaları sağlanmıştır. Uygulamalar sonrası karmaşık dil yapılarının kullanımı ve anlama becerisine yönelik testler yapılmıştır. Araştırma sonucunda bu çalışmaların her iki grupta da dil gelişimlerinde ilerlemeler sağladığı belirlenmiştir. İki grup arasında ortaya çıkan fark, hikâye anlatılan grubun anlama ve hikâyeyi yeniden anlatma, hikâye okunan grubun ise karmaşık dil yapılarını kullanma becerilerinde daha çok ilerleme kaydetmesi olarak belirlenmiştir.

Gönen (1988), tarafından yapılan deneysel çalışmada, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin arttırılması planlanmış ve eğitimin gelişime katkısı saptanmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında, her yaşta 10 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 80 çocuğun katıldığı 4 ay devam eden araştırmada Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulandıktan sonra, örnekleme alınan tüm çocuklara; Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), Stanford Binet Zeka Testi'nin Dil Gelişimi Basamakları, "Top Tavşan" ve "Karlı Bir Gün" adlı iki resimli kitaptan hazırlanmış sorular, ön test ve son test olarak verilmiştir. Çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için yapılan testlerden sonra, gruplar halinde alınan çocuklara, iyi içerik ve resimlendirme özelliklerine sahip resimli çocuk kitapları arasından seçilmiş olan iki kitap okunmuş, dil kullanım stratejilerine göre bu kitaplardan hazırlanan sorular, ayrı bir odaya alınan çocuklara sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. Ön testler uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocuklara her gün bir resimli kitap, resimleri gösterilerek okunmuştur. Piyasadaki iyi nitelikli kitaplar arasından seçilen 80 kitabın her birisinin okunmasından sonra; çocukların bilmediği kelimeler açıklanmış, çocuklar kitaptaki resimleri anlatmaya, yarım bırakılan cümleleri tamamlamaya, kitabın yarım bırakılan kısmını anlatmaya, kitabı kendi cümleleri ile özetlemeye veya gramer yapısına uygun cümle kurmaya

yöneltilmişlerdir. Kontrol grubu çocuklarına ise, 4 ay boyunca araştırmacı tarafından hiçbir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonucuna göre, hem deney hem de kontrol grubunun aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının, kontrol grubu son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görölmüştür. Resimli öykü kitaplarıyla 4 ay süresince destekleyici dil eğitimini alan deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının daha yüksek olması, verilen eğitimin destekleyici verimli olduğunu göstermiştir. Bu çalışma okul öncesi çağı çocuklarının dil gelişimlerinde, resimli kitaba ağırlık verilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma öğretmenlerin gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile 48-60 aylık çocuklarının dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişki üzerinde etkili olabileceği düşünülen (öğretmenin öğrenim durumu; yaşı, mesleki deneyimi) değişkenlerin etkisini incelemeye odaklıdır. Bu nedenle bu araştırma karma yöntemle planlanmıştır. Araştırma verilerinin KOSD (Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi) ölçeği ile gerçekleştirilen kısmında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, bireyin davranışlarını anlayabilmenin bireyin kendine özgü algılarını ve yaşantısını bilmek ile gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Bireyin davranışlarını şekillendiren en önemli etken, bireyin kendini ve çevresini o andaki bakış açısıyla anlamlandırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada Peabody Resim Kelime Testi – 4 ile elde edilen verilerde ise nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmalarından kesitsel araştırma yöntemi bu çalışma için uygun yöntem olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2007)' ye göre kesitsel taramada betimlenecek değişkenler, gelişim özellikleri, okuduğunu anlama becerileri, oy verme davranışları, tutum gibi bir seferde ölçülür. Kesitsel araştırmalar genellikle örneklemin büyük olduğu ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsadığı araştırmalardır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren ve Örneklemin Özellikleri

Araştırmanın evreni, Kırşehir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, 48-60 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Bu araştırmada evreni temsil edecek örnekleme belirlemek için, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki homojen alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırmada tabakalı örneklem

seçiminde kullanılan temel ölçüt okulların buldukları sosyo ekonomik statülerdir. Bu amaçla öncelikle Kırşehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Ardından, bu okulların il içerisinde ayrılmış olduğu gelir düzeylerine ilişkin tabakalar incelenmiş mahallelerde bulunan okulların öğrenci sayıları ve öğretmen sayıları dikkate alınmıştır

Araştırmanın örneklemini; Kırşehir ilini temsil eden beş bağımsız anaokuluna devam eden 208 çocuk ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, evrenin sahip olduğu okul sayısı ve öğrenci kapasitesi oranında örnekleme temsil etmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Örnekleme dâhil olma kriterleri çocukların belirlenmesi için şu şekilde belirlenmiştir:

- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında Kırşehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarının 48-60 aylık gruplarına kayıtlı olarak devam ediyor olmak.
- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında kronolojik yaşı 48-60 aylar arasında olmak,

Örnekleme dâhil olma kriterleri öğretmenlerin belirlenmesi için şu şekilde belirlenmiştir:

- Araştırma verilerinin toplandığı tarihler arasında Kırşehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarının 48-60 aylık gruplarında öğretmenlik yapıyor olmak
- Araştırmaya katılmak için gönüllü ve istekli olmak

Örnekleme dâhil olmama kriterleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Çocuğun herhangi bir engel durumuna sahip olması,
- Aileler tarafından ilgili izinlerin verilmemiş olması
- Öğretmenlerin araştırmaya katılmayı istememesi

Bu doğrultuda örneklem, evreni temsil eden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından belirlenen beş okula devam eden 48-60 aylık çocuklardan ve bu çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

3.2.2.1. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 3.1.'de örnekleme oluşturan çocuklara ilişkin betimleyici bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Değerler

Cinsiyet	n	%
Kız	101	48,6
Erkek	107	51,4
Total	208	100

Tablo 3.1. incelendiğinde, örnekleme oluşturan çocukların sayısının 208 olduğu ve bu çocuklardan %51,4' ünün erkek (n: 107), %48,6' sının kız (n: 101) olduğu görülmektedir. Çocukların tamamı bağımsız anaokullarında bulunan 48-60 aylık çocukların yer aldığı sınıflarda bulunmaktadır.

Tablo 3.2.'de örnekleme oluşturan çocukların ait oldukları sosyo ekonomik statüleri ilişkin betimleyici bulgular sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çocukların Ait Oldukları Sosyo Ekonomik Statülerine İlişkin Değerler

Sosyo Ekonomik Statü	n	%
Alt	62	29,8
Orta	89	42,8
Üst	57	27,4
Total	208	100

Tablo 3.2. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan 2013 yılı Türkiye ekonomik statü belirleme raporuna göre düzenlenmiştir. Bu rapora göre Türkiye'deki gelir düzeyleri A, B, C1, C2, D ve E olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada eğitim durumları, meslekler, gelir düzeyleri, özel bir takım harcama grupları, ev sahibi olup olmama durumları gibi kriterler göz önüne alınarak ortalama bir SES tablosu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında A,B grubu üst sosyo ekonomik statü, C1 ve C2 grubu orta sosyo ekonomik statü, D ve E grubu ise alt sosyo ekonomik statü olarak üç grup halinde gruplandırma yapılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayınlanan raporda tek bölgede yapılan çalışmalarda üç gruplu SES gruplamasının yapılabileceği ancak büyükşehirlerde yapılan çalışmalarda beş grupta kullanılması önerilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013).

Tablo 3.2. incelendiğinde çocukların %29,8'inin (n:62) alt sosyo ekonomik düzeyde, %42,8'inin (n:89) orta sosyo ekonomik düzeyde, %27,4'ünün (n:57) üst sosyo ekonomik düzeyde bulunduğu görülmektedir.

3.2.2.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, tamamının bayan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.3.'de örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına İlişkin Değerler

En Son Mezun Olunan Eğitim Kurumu	n
Meslek Lisesi	2
Açık Öğretim Fakültesi	3
Lisans	5
Total	10

Tablo 3.3. incelendiğinde 2 öğretmenin meslek lisesi mezunu, 3 öğretmenin açık öğretim fakültesi mezunu ve 5 öğretmenin lisans mezunu olduğu -Selçuk Üniversitesi (2), Marmara Üniversitesi (1), Pamukkale Üniversitesi (1), Uludağ Üniversitesi (1)- görülmektedir.

Tablo 3.4.'de örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Sürelerine İlişkin Değerler

Mesleki Deneyim Süresi	n
2-5 yıl	3
6-10 yıl	3
11-15 yıl	2
21 yıl ve üzeri	2
Total	10

Tablo 3.4. incelendiğinde 2-5 yıl mesleki deneyime sahip olan 3 öğretmenin, 6-10 yıl deneyime sahip 3 öğretmenin, 11-15 yıl deneyime sahip 2 öğretmenin ve 21 yıl ve üzeri deneyim süresine sahip 2 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5.'de örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Değerler

Yaş	n
26-30	2
31-35	3
36-40	3
41-50	1
50 Yaş ve üzeri	1
Total	10

Tablo 3.5. incelendiğinde 26-30 yaş arasında 2 öğretmenin, 31-35 yaş arasında 3 öğretmenin, 36-40 yaş arasında 3 öğretmenin, 41-50 yaş arasında 1 öğretmenin ve 50 yaş üzeri 1 öğretmenin olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerini belirlemeye ilişkin veriler ; “Peabody Resim Kelime Testi - 4” ile öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin özelliklerine ilişkin veriler “Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi (Systematical Assessment of Book Reading)” ölçeğiyle, öğretmenlerin demografik bilgileri ise “Öğretmen Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen bilgi formu, örneklem kapsamındaki çocuklar ve öğretmenleri hakkında araştırma kapsamında etkisi incelenen değişkenlere ait bilgileri toplayabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. “Öğretmen Bilgi Formu” nda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, en son mezun olduğu eğitim kurumu, mesleki deneyim süresi, sınıftaki öğrenci sayısına ilişkin bilgiler ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların ortalama gelir düzeylerine ilişkin verdikleri bilgiler yer almaktadır. Bu form araştırmacı tarafından öğretmenlere ulaştırılarak doldurulmuştur.

3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi-4

Asıl formu İngilizce (Peabody Picture Vocabulary Test) olan, Peabody Resim Kelime Testi, ilk formu 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve Türkiye’de uyarlanması Katz ve arkadaşları tarafından 1974 yılında yapılmıştır. 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bu test bir performans testidir ve bireysel olarak uygulanır. Zaman sınırlaması olmayan Peabody Resim Kelime Testi, ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Testin

uygulanabilmesi için özel bir eğitim gerekmemektedir. Peabody Resim Kelime Testi-1'in materyalleri üzerinde her biri 4 resimden oluşan 100 kart ve deneklerin verdiği cevapların araştırmacı tarafından kaydedildiği kayıt formudur. Resimler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Kayıt formunda çocuğun adı-soyadı, test tarihi, doğum tarihi, takvim yaşı, aldığı puan, alıcı dil yaşı ve testte bulunan toplam 100 resmin adı sırasıyla belirtilmektedir. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun kartın üstünde bulunan dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesi veya uygun resmin altındaki sayının söylenmesi istenir. Peabody Resim Kelime Testi-1'in kartlarında hayvan, eşya, doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testi 1'de, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen 8 soruda 6 yanlış cevap verinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testi 1'den alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100 puandır.

Peabody Resim Kelime Testi-1 formunun birçok dile çevrilmiş formu bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik sayıları farklı ülkeler için oldukça yüksek rakamlarda bulunmuştur ancak Türkiye için yapılmış bir geçerlik güvenilirlik çalışmasına ve norm çalışmasına rastlanmamıştır.

Peabody Resim Kelime Testi-1 formu 1981 yılında Dunn ve Dunn tarafından güncellenerek Peabody Resim Kelime Testi Gözden Geçirilmif Formu (PPVT-R) oluşturulmuştur. İspanyolca ve İngilizce formları bulunan bu test 2- 40 yaş arasını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. 175 resimli karttan oluşan bu testin uygulanma süresi ortalama 20 dakika olarak belirlenmiştir. Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi-3 formu 1997 yılında tamamlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. 100 resimli karttan oluşan Peabody Resim Kelime Testi-3 formunu uygulamak ortalama 10-15 dakika sürmektedir. 2:6 - 90 yaş aralığında her yaş grubuna uygulanabilir olarak geliştirilen bu testin İngilizce formları bulunmaktadır.

Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi'nin en son formu 2007 yılında tamamlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır. İngilizce olarak geliştirilmif olan bu form 228 resimli karttan oluşmakta ve uygulanma süresi ortalama 15-20 dakika kadar sürmektedir. 2:6- 90+ yaş aralığı için hazırlanmış olan Peabody Resim Kelime Testi -4 günümüzde bilinen farklı dünya ülkelerinde kullanılan en güncel ve son halidir.

Peabody Resim Kelime Testi Gözden Geçirilmiş Formu ve Peabody Resim Kelime Testi-3'ün Türkiye'de yapılmış herhangi bir uyarlama çalışması bulunmamaktadır. Günümüzde ülkemizde halen 1974 yılında geliştirilmiş olan Peabody Resim Kelime Testi-1 Türkçe formu kullanılmaktadır.

Peabody Resim Kelime Testi'nin uygulanmasında çocuktan kendisine söylenen sözcüğe uygun olan resmi, dört resim arasından bulup göstermesi istenir. Her kart bu şekilde uygulanır. Peabody Resim Kelime Testi-4 orijinal formunda toplam 19 set bulunmaktadır. Her set 12 maddeden oluşmaktadır. Bu 12 madde içerisinde 8 hata yapıldığı takdirde test kesilerek; bitirilir. Toplam ham puanlar tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği sözcüğün sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkartılır. Bu ham puan, önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre "Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesi"nden alıcı dil yaşına çevrilir. Doğum tarihi (gün/ay/yıl) testin yapıldığı tarihten çıkartılarak takvim yaşı bulunur (Dunn ve Dunn, 2007).

Peabody Resim Kelime Testi-4 Türkçe'ye uyarlama çalışmaları kapsamında 36-72 aylık çocuklar için uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu nedenle ölçeğin 13 seti Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik sayıları 13 set için hazırlanmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 2014.02.04.697 nolu Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında Kılınç (2014), tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında test içerisinde madde eksiltilmesine gerek olmadığı görülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Türk çocukları için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

3.2.2.1. PRKT– 4 Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Peabody Resim Kelime Testi-4'ün Türkçeye Uyarlama çalışmaları Kılınç (2014) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamında ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Kuder-Richardson (KR-20) ve Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu hesaplanmıştır. Soruların kolaydan zora doğru sıralandığı ölçme araçlarında iki yarı belirlenirken tek/çift ölçütünün kullanılması önerildiği için tek ve çift iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; KR-20 = 0.79 ve Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu = 0.84 olarak bulunmuştur.

Ölçüt geçerliği için yaş dış ölçüt alınarak analiz yapılmıştır. Buna göre 36-47 ay, 48-60 ay ve 61-72 aylık çocukların ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo.3.8 Peabody Resim Kelime Testi IV Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

YAŞ	N	\bar{X}	F	p
36-47 Ay	48	19,56	10,868	,000*
48-60 Ay	134	22,45		
61-72 Ay	142	25,95		
TOPLAM	324	23,55		

p<.01

Tablo incelendiğinde 36-47 ay, 48-60 ay ve 61-72 aylık çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir [$F_{(2-321)}=10,868$, $p<.01$]. Alıcı dil gelişim düzeyi yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda uyarlaması gerçekleştirilen Peabody Resim Kelime Testi IV'ün güvenilir ve geçerli bir araç olduğu kabul edilmiştir.

Bu araştırma için Peabody Resim Kelime Testinin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha ile hesaplanmış ve alpha değeri 0,793 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinin niteliklerini gözlemlemek amacıyla, SABR (Systematic Assessment of Book Reading) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye ve Türk çocuklarına uyarlama çalışmaları, bu araştırma kapsamında yapılmıştır. "Systematical Assessment of Book Reading (SABR)", Ohio Üniversitesi Erken Çocukluk Dil Gelişimi ve Okuma-Yazmaya Hazırlık Araştırmaları Laboratuvarı tarafından geliştirilmiştir. Justice, Zucker, ve Sofka (2010), öğretmenlerin çocuklarla birlikte büyük grup olarak paylaşımlı gerçekleştirdiği resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini değerlendirmek için bir araca ihtiyaç duymuşlardır. Bu konuda var olan farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş standardize ölçme araçlarını incelemişlerdir. Ancak bunların okuma anını yakalamak ve tasvir etmek anlamında yetersiz kaldığını düşünmüşlerdir. Buradan yola çıkarak SABR'ı geliştirmeye karar vermişlerdir. Geliştirdikleri ölçme aracının standardize edilmiş olmasına ve sınıfı farklı açılardan ele almasına dikkat etmişlerdir. Justice, Zucker, ve Sofka, (2010) SABR' da

öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini 5 alt boyutta ele almaktadır. Bu alt boyutlar; dil gelişimi (Language Development), Soyut Düşünme (Abstract Thinking), Detaylandırma (Elaborations), Yazı/Fonolojik Beceriler (Print/Phonological Skills), Oturum Ortamı/Atmosferi olarak bulunmaktadır.

Bu alt boyutlar altında incelenen davranışlar şu şekildedir:

Dil Gelişimi: Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeğine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil gelişim becerilerini desteklemesi için resimli öykü kitabını okurken öyküde yer alan olayları resimlerden de faydalanarak tanımlaması gerekmektedir. Öyküdeki olaylara ilişkin olarak çocukların kavrama becerilerini desteklemek amacıyla problemlere, çözümlere ve olaylara ilişkin sorular sorması gerekmektedir (Onlar ne yapıyor? Bu resimde neler oluyor? Bu kitapta çocuklar hangi enstrümanı çalıyor?...vb. gibi).

Öğretmenin olayları tanımlaması ve çocuklarla bunların üzerine konuşması KOSD'a göre çocukların dil gelişimi becerilerini desteklemeye yönelik olan faaliyetlerdendir. Bunun yanı sıra öğretmenin resimli öykü kitabını okuması esnasından bazı kelimelere dikkat çekmesi, bunların kullanımına işaret etmesi ve çocukların fark etmesini sağlaması gerekmektedir. Bunu yapabilmesi için öğretmenlerin öykü kitabından yer alan resimlerden ve metinlerden faydalanması beklenilmektedir (Zürafayı gördünüz mü? Merdivenlerdeki kim? Bu karıncaya dikkat etmelisiniz. Bu nedir? Buna bakar mısınız? Bebek bu resimde nerede? Arabanın yanındaki tohumu bana gösterir misiniz? Burada bir, iki, üç tane kurbağa yavrusu var.).

Öğretmenlerin isimlerin özelliklerini tanımlamaya yönelik olarak vurgular yapması, çocukların da kullanımını desteklemesi, kelimelerin tanımlarını yapması da KOSD'un dil gelişimini destekleme boyutunda ele alınan davranışlardandır. Nesnelerin renkleri, şekilleri, miktarları, kime ait oldukları ve nesnelerin özelliklerini tanımlayan cümleler kullanmaya özen göstermeleri öğretmenlerin çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik olarak gösterdikleri bazı davranışlardır (Kırmızı olan balığı gördünüz mü? Bu çok yumuşaktır. O bebek ayının sandalyesi. Bu büyük bir meşe palamudu! Bu çok meraklı bir çocuktur. Bu tıpkı bir domatese benziyor. Bu ne için kullanılır? Tartı bir şeyi yarar.).

Soyut Düşünme: Kitap Okumanın Sistemantik Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeği ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların soyut düşünme becerilerini destekleyebilmesi için çocukların günlük hayatla karşılaştırma yapmalarına yardımcı olması beklenilmektedir. Resimli öykü kitabında karşılaştığı olayları günlük yaşamındaki olaylara transfer etmesi ve karşılaştırması için öğretmenin yönlendirmeler yapması gerekmektedir (Kaplan ve kedi arasındaki farklar nelerdir? Bu kurbağalar birbirinin aynısı mı? Bu bahçe aletleri aynı işe mi yarıyor? Bunu daha önce arkadaşlarıyla da denedin mi?)

KOSD'a göre çocukların soyut düşünme becerileri de çocuklukta kazanılan tüm beceriler gibi öğretmenlerin doğru destek ve yönlendirmeleri ile gelişmektedir. Çocukların değerlendirmeler ve çıkarımlar yapmasına yönelik uygun sorular ile yönlendirmeler yapılması beklenilmektedir. Soyut düşünme becerileri aynı zamanda görülmeyeni, örtülü olanı anlayabilme ve sezebilme yeteneği de demektir. Bu nedenle çocukların bu yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler resimli öykü kitabı okuma etkinliği içerisinde yer almalıdır. Çocukların öykü içerisinde yer alan gizli duygu ifadelerini fark etmelerini sağlama, tahminler yapma, akıl yürütme, analiz etme, çıkarımlarda bulunmaya yönelmeleri için sorular ve doğru cümleler kurarak rehber olunması resimli öykü kitabı okurken yapılması gereken davranışlar arasındadır. Öğretmenlerin bunları gerçekleştirmeleri ölçme aracından olumlu puan almalarını sağlamaktadır (Sizce mevsim ne olmalı? Bu kitapta başka ne olsa daha iyi olurdu? Bu şimdikiye kadar yaptığı en zor hareket miydi? Bu kitabı sevdim. Kızın mutlu olduğunu nereden anladın? Bir uçağı uçurmak gerçekten zor bir iştir. Bu kitabın başlığının ne olduğunu düşündün? Sonra ne olacak? Düşükten sonra nasıl kalkacağını gerçekten merak ediyorum. Başka ne yapabilirdi? Bahçıvan neden otları yerinden söküyor olabilir? Böyle oldu çünkü... Böyle olmamalıydı çünkü... Madem/ öyleyse/böylece...).

Detaylandırma: Kitap Okumanın Sistemantik Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeği ile detaylandırma becerisinin değerlendirilmesi farklı birçok basamak da göz önüne alınarak yapılmaktadır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların detaylandırma becerilerini destekleyebilmesi için dramadan yararlanması beklenilmektedir. Öğretmenlerin dramatizasyonlar yoluyla açıklamalar ve anlamlandırmalar yapması, çocukların da bu yolu denemesi için olanaklar yaratılması önemlidir. Bu sebeple çocukları güdüleyerek olayları rol oynamalar ile

açıklaması için fırsatlar tanınmalıdır (Bana kızgın bir yüzün nasıl olduğunu gösterir misiniz? Korkmuşsun gibi titrer misin? Uyurken nasıl görüldüğümüzü yapar mısın?).

Öğretmenler detaylandırma yoluyla çocukların günlük hayatta karşılaştıkları olaylar ile okunan öykü metnindeki olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulamalıdır. Günlük hayat ile örtüşen olayları göstermeli ve çocuklar ile üzerinde sohbet etmelidir (Kim Ali gibi çorbayı sever? Bu kitaptaki çorbayı nasıl pişirebiliriz? Bizim sınıfımızda da tıpkı buradaki gibi bir ayıcık var. Daha önce penguenlerle ilgili okuduğumuz kitapta da bunun gibi bir yılan vardı. Kimin gözleri bu kitaptaki çocuğun gözleri gibi kahverengi? Bunun bir sırt çantası var ama aynı çantadan senin de sırtında var). Detaylandırmaların en iyi yapılabildiği ve çocukların her yönüyle gelişmesini sağlayan araç dramadır.

KOSD'a göre öğretmenlerin dramaya iyi bir şekilde hakim olması ve zaman zaman bundan faydalanması beklenilmektedir. Sadece drama değil öğretmenin farklı yöntemleri de jest, mimik ve beden hareketleri ile bütünleştirilerek işe koşması önemli görülmektedir. Öğretmenlerden dramatizasyon yoluyla taklitler yapmaları, öyküdeki olayları canlandırmaya çalışmaları beklenilmektedir. Bunları gerçekleştirmek için öncü olmaları ve çocukları yönlendirmeleri istenilmektedir (öykünün başında ne olduğunu canlandırılabilir mi? Şempanzeler nasıl ses çıkarıyorlardı? Nasıl hareket ediyorlardı? Haydi, karda üşümüş çocuk gibi titreyelim. Sizce Ali neden üzgün? O, utanmış gibi görünüyor. Bunu nerden anladık?).

Yazı/Fonolojik Beceriler: Ölçekte yer alan bu kısımda öğretmenlerin resimli öykü kitabını nasıl tuttuğu, yazı yönünü göstermesi, resimleyen ve yazar bilgilerinden bahsetmesi, noktalama işaretlerine jest ve mimikleriyle dikkat çekmesi gibi ifadeleri içermektedir. Bu ifadelerin yanı sıra kitabın kapağını, ön ve arka tarafını göstermeyi, okumaya başlanılacak yeri göstermeyi, parmak ile takip ederek okuma/okuyormuş gibi yapmayı içermektedir.

Yazı ve fonoloji farkındalığını artırmaya yönelik olarak bir kelimenin başlangıç ve bitiş sesini gösterme, ona benzer sesler çıkarmaya çalışma, kişilerin isimlerindeki ya da çevredeki o sesle başlayan nesnelere bulma, metinde yer alan ortak sesle başlayan kelimeleri tekrarlama, kelimelerin anlamlarını açıklayan seslerden

bahsetme ve tekrarlı kafiyeli ifadelerden yararlanma gibi etkinlikler bu alt boyut kapsamında değerlendirilmektedir.

Oturum Ortamı/Atmosferi: Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi (KOSD) Ölçeği ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamını okumaya hazır hale getirerek uygun bir atmosferin oluşturulması ve okuma etkinliği süresince bu atmosferin sürdürülmesinin sağlanması beklenilmektedir. Öğretmenlerden bu atmosferi sürdürmeleri için çocukların sordukları sorulara sıcakkanlı ve hızlı bir şekilde yanıt vermesi, öğretmenlerin çocuklara karşı kibar ve saygılı davranması, onları önemseyişini jest ve mimikleri ile de belli etmesi, çocukları motive edici olumlu bildirimlerde bulunması, cesaretlendirmesi gerekmektedir. Çocukların her birine adil ve adaletli davranılarak onları öykünün içerisinde aktif hale getirmek önemlidir. Bunun yanı sıra çocukların öykü kitabını rahatça görebilecekleri ve kendilerini okuma esnasında rahat hissedebilecekleri bir şekilde oturmalarının sağlanması beklenilmektedir. KOSD'a göre çocukların kitaba dokunmaları ve kitabı incelemeleri için fırsat tanınması gerekmektedir. Öğretmenler bunun için çocukları cesaretlendirmeli ve desteklemelidir. Oturma atmosferinin uygun bir şekilde sürdürülmesi için çocukların kitabın okunma yönünü keşfetmesi, büyük ve küçük harflere dikkat etmesi, harfler ve sayıları görmesi, sayfayı çevirmeye çabalaması için fırsatlar yaratarak onlarla bireysel olarak da ilgilenmesi gerekmektedir.

KOSD'a göre öğretmenin okumaya başlamadan evvel çocukların yerlerine oturmasını sabır ile beklemesi ve uygun durumlarda sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak oturma düzenini sağlaması gerekmektedir. Okuma etkinliğinin düzenleneceği ortamın önceden ısı, ışık ve büyüklük açısından hazırlanması gerekmektedir. Çocukların birbirlerine zarar vermeyecek şekilde, güvenli ve rahat bir oturma düzeninde oturması sağlandıktan sonra okuma etkinliğine geçilmesi gerekmektedir. Çocukların etkinlik sırasında birbirlerinin dikkatini dağıtacak, dinlemesini engelleyecek durum ve davranışları öğretmenin takibinde olmalıdır. KOSD'da öğretmenin bu davranışları takip etmesi ve ilgili durumlarda küçük sözel uyarılar, göz kontağı kurma, yer değişiklikleri yapma, pekiştirmeler vererek dinlemeye teşvik etme gibi yöntemleri kullanması beklenilmektedir.

Nitel bir ölçme aracı olarak tasarlanmış olan SABR Türkçe 'ye çevrilme ve uyarlanma çalışmaları kapsamında "Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi" olarak adlandırılmıştır. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi ölçeği

öğretmenlerden resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin niteliklerini ölçmek amacıyla video kayıtların alınmasını gerektirmektedir. Video kayıtlar öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliğine ön hazırlığı, etkinlik süreci ve etkinlik sonrası öykü kitabına yönelik planlanan sohbet, soru/cevap gibi faaliyetleri içermektedir.

Ölçek geliştirme süresince elde edilen alt boyutların geçerliğini ve güvenilirliğini yordamak ve paralel form güvenilirliğini sağlamak için nicel ölçeklerin bulunmasından dolayı araştırmacılar tarafından elde edilen nitel verilerin bir toplam puana dönüştürülerek rakamsal olarak ifade edilebilecek hale getirilmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle SABR'dan elde edilen bir toplam puan olması uygun görülmüş, elde edilen kodlamalardan bir puan oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik ve standardizasyon çalışmalarında paralel form olarak ELLCO ve CLASS ölçeklerinin SABR ile örtüşen farklı boyutları kullanılmıştır. SABR'ın tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik sayıları cronbach's alpha ile hesaplanmıştır; dil gelişimi (.83), soyut düşünme (.64), detaylandırma (.73), yazı/fonolojik beceriler (.50) ve oturma atmosferi/ortamı (.72) olarak belirlenmiştir.

Araştırmacılar 2005-2006, 2006-2007 ve 2008-2009 yılları arasında ölçümlerine devam etmiş ve farklı sosyo-ekonomik statüleri sahip 105 öğretmen video kayıtlar yoluyla gözlenerek resimli öykü kitabı okuma etkinliği esnasında gösterdikleri davranışlar kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamalar arasında ilişkiler kurulmuştur. İlişkilerin sonucunda beş alt boyut oluşturulmuştur. Davranışların bu boyutların altlarında kümelendiği görülmüştür. Bu alt boyutlar KOSD – Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi'nde; dil gelişimi, soyut düşünme, detaylandırma, yazı/fonolojik beceriler ve oturma ortamı/atmosferi olarak yer almıştır. KOSD tüm bu alt boyutlar kapsamında gerçekleştirilen davranışları ele almakta ve bunların yapıp yapılmadığını inceleyerek bunları değerlendirmeye yöneliktir. Dil gelişimi alt boyutunda 5 adet, soyut düşünme boyutunda 4 adet, detaylandırmada 5 adet, yazı/fonolojik becerilerde 4 adet ve oturma ortamı/atmosferinde 3 adet, yani toplam 21 adet takip edilmesi gereken davranış türü bulunmaktadır. Öğretmenin bu davranışları uygulayıp uygulamadığı veya resimli öykü kitabı okuma etkinliği esnasında kaç kez uyguladığı araştırmacı tarafından takip edilerek ölçekte var olan kodlama anahtarına işaretlenmektedir. Etkinliğin niteliğine ilişkin değerlendirmeler ve önemli noktalar da araştırmacının yorumlar kısmına kendi notları ve cümleleri referans gösterilerek kaydedilmektedir. KOSD da yer alan en

önemli özellik elde edilen kodlamaların kodlama anahtarı yardımıyla nicel veriler haline dönüştürülebilmesidir. Öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinde KOSD tarafından belirlenen alt boyutlara ve basamaklara göre kullanmış olduğu cümleler ve davranışlar analiz edilerek her öğretmene ilişkin bir puan elde edilmektedir.

3.3.3.1. KOSD Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

KOSD ölçeğinin Türkçe standardizasyon çalışması üç aşamalı bir süreci izlemiştir. Birinci aşamada ölçeğin dil ve kavram eşitliği için öncelikle ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye üç ayrı dil uzmanı tarafından çevirisi yapılmıştır. Türkçeden İngilizceye tekrar çevirisi yapılan testin üç ayrı Türk dili uzmanı tarafından Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğuna ilişkin son kontrolleri yapılmıştır. Beş alan (okul öncesi, çocuk gelişimi ve çocuk edebiyatı) uzmanı tarafından incelenerek alt boyutlar ve alt boyutların içeriğini oluşturan maddelerin Türk kültürüne ve okul öncesi alanına uygunluğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değişiklikler ve düzenlemeler tamamlanarak son kez Türk dili uzmanlarının kontrolünden geçerek standardizasyon çalışmasının ilk aşaması tamamlanmıştır. Bu aşamada nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışmalarda bulunan uzman kişilerle görüşülerek nitel araştırma desenine uygun bir ölçme aracı geliştirebilmek amacıyla ölçeğin gözden geçirilmesi sağlanmıştır.

KOSD standardizasyon çalışmasının ikinci aşaması olarak beş öğretmen ile pilot uygulamalar yapılmıştır. 2013-2014 bahar döneminde yapılan uygulamalarda 48-60 aylık gruplarda bağımsız anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü ve istekli olan öğretmenler seçilmiştir. Üst, orta ve alt sosyo ekonomik statüde bulunan okullardan belirlenen öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri video kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlar KOSD' da yer alan alt boyutlara ve basamaklara göre incelenerek kodlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu alır. Dış geçerlik; elde edilen ölçme sonuçlarının benzer yapıdaki gruplara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. Güvenirlik; araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğine, iç güvenirlik de başka araştırmacıların

aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşım ulaşmayacağına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Kuş, 2009). Araştırma sürecinde, gözlem tekniğinin kullanımından kaynaklanabilecek güvenilirliğe dair şüpheleri gidermek gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, gözleme bağlı güvenilirlik olarak adlandırılan aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Cohen, Manion ve Morrison, 2003) yöntemiyle iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemi uygulamak için üç okulda araştırmacıdan farklı bir gözlemci daha aynı zaman diliminde ve aynı ortamda ölçeceği uygulamıştır. Bu okullardan toplanan veriler için gözlemciler arası anlaşma oranlarını ölçen istatistik hesaplamalar yapılmıştır. KOSD' un standardizasyon çalışmaları kapsamında son aşamada ise ölçeğin pilot uygulamasından “ağırlıklı kappa katsayısı” hesaplanmıştır. Şencan (2005)'e göre iki gözlemci arasındaki uyuşma durumu sayılarak, Ağırlıklı Kappa katsayısı elde edilebilir ve aşağıdaki çizelgede verildiği gibi yorumlanabilir.

Tablo 3.6. Kappa Katsayısı Değerleri

<i>Kappa Katsayısı Değerleri</i>	
1 Zayıf Uyuşma	< .20
2 Kabul Edilebilir	= .20- .40
3 Orta Derecede Uyuşma	= .40- .60
4 İyi Uyuşma	= .60- .80
5 Çok İyi Uyuşma	= .80- 1.00

KOSD ölçeği pilot uygulamasında elde edilen Kappa Katsayısı Değerleri ise şu şekilde belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi Ölçeğinin Pilot Uygulanmasına Ait Kappa Katsayısı Değerleri

<i>Pilot Uygulama Gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Katsayısı Değerleri</i>	
Ağırlıklı Kappa	0,827
Standart Hata	0,050
%95 CI	0,728 to 0,926

Tablo 3.7.' de bulunan kappa katsayısı değerlerine göre pilot uygulamada gözlemciler arasında “çok iyi uyuşma” sağlandığı söylenebilmektedir.

3.3.3.2. KOSD Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmada KOSD ölçeğinin uygulanmasında uygulayıcılar arasındaki güvenliği ölçmek amacıyla MedCalc programı kullanılarak pilot uygulamada

olduğu gibi ağırlıklı kappa katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Uygulamaya ilişkin değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.9. Kitap Okumanın Sistematiğ Değerlendirilmesi leğinin Uygulanmasına Ait Kappa Katsayısı Değerleri

<i>KOSD Uygulaması Gözlemciler Arası Ağırlıklı Kappa Katsayısı Değerleri</i>	
Ağırlıklı Kappa	0,853
Standart Hata	0,043
%95 CI	0,768 to 0,938

Tablo 3.9.' da bulunan kappa katsayısı değerlerine göre uygulamada gözlemciler arasında "ok iyi uyuruşma" sağlandığı söylenebilmektedir. Araştırmada yer alan 10 öğretmenden elde edilen KOSD verileri ile yapılan güvenirlik testinde öğretmenlerden elde edilen toplam puanlar ile bu çalışma için Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu alışma için cronbach alpha değerleri 0,766 olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Peabody Resim Kelime Testi-4 araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuklar sakin ve dikkatinin dağılmayacağı bir ortama tek tek alınarak (rehberlik odası, psikolog odası, idareci odası, görüşme odası) ncelikle çocukla sohbet edilmiştir. ocuk uygulamaya hazır hale gelip heyecanını yendikten sonra uygulamaya başlanılmıştır. Öncelikle deneme sayfaları ile başlanılmış ve çocuğun teste alişması sağlanmıştır. Peabody Resim Kelime Testi-4  bireysel olarak uygulamak her ocuk için ortalama 15 dakika sürmektedir. Çocukların seviyelerine göre zaman zaman 20 dakika süren uygulamalar da gerçekleştirilmiştir. Çocukların bireysel formlarına teste verdikleri yanıtlar işaretlenmiştir. Hataları ve boş bıraktıkları maddeler işaretlenerek net skorlarının hesaplanması sağlanmıştır.

Kitap Okumanın Sistematiğ Değerlendirilmesi leği ğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini incelemektedir. Öğretmenler istedikleri resimli öykü kitaplarını tercih etmişler ve okuma etkinliklerini kendi istedikleri yöntemlerle sürdürmüşlerdir. ncesinde ğretmenlere video kayıt alınacağı konusunda bilgi verilmiş ve asıl video kayıt çekimi yapılmadan evvel çocukların ve öğretmenin kameranın olduğu ortama alişması için deneme amaçlı farklı günlerde çekimler yapılmıştır. Çocukların kameradan etkilenmemeleri ve doğal ortamın bozulmaması amacıyla öncesinde bir kaç hafta süre ile çocukların gün içerisinde yaptıkları farklı

birçok etkinlik kameraya alınmıştır. Kamera kayıta olmasa bile sınıfın bir köşesine kurulmuş ve çocuklar onun varlığına alışınca kadar beklenilmiştir. Öğretmenler ile görüşülerek araştırmaya gönüllü ve istekli olanlar tercih edilmiştir. Video kayıtlarının hiçbir yerde paylaşılmayacağı hem ailelere hem de öğretmenlere açıklanmış ve veri toplama aracı olarak video kaydının kullanılması ile ilgili izin belgeleri kendilerinden alınmıştır. Öğretmenlerin asıl kayıtları alınırken KOSD ölçeğine kodlamalar sınıf ortamında yapılmamıştır. Yalnızca araştırmacının not düşmesi gereken ekstra durumlar ya da not alması gereken durumlar kodlama anahtarında bulunan yorumlar kısmına not edilmiştir. Asıl kodlamalar araştırmacı tarafından videolar tekrar tekrar izlenilerek ve her 15 saniyelik periyotlarda durdurularak yapılmıştır. Her 15 saniyede bir alt boyutlara ait olan davranışların öğretmen tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği kodlanılmıştır. Böylelikle kodlama anahtarlarının doldurularak resimli öykü kitabı okuma etkinliği sırasında aranılan davranışları hangi sıklıkla gerçekleştirdiğinin belirlenmesi sağlanmıştır.

KOSD'a göre sınıf ortamlarında öğretmenlerin resimli öykü kitabı okumaya başlamadan evvel nasıl düzenlemeler yaptıkları da video kayıtlara alınmıştır. Bu kayıtlar kodlanırken gözlem notları kısmında bu verilerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ön hazırlıkları ve sınıflarını hazır duruma getirme şekilleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerden;

1.öğretmen "U" şeklinde oturma düzenini tercih etmiştir. Çocuklar yönergeler ile minderlerini alarak öğretmenin önüne "U" şeklinde dizilmişlerdir. Öğretmen bir çocuk sandalyesi alarak çocukların onu görebileceği bir yere oturmuş ve çocuklar ile birlikte tekerlemeler söylemeye başlamıştır.

2.öğretmen yine ilk öğretmen gibi çocukların minderler yardımıyla "U" şeklinde oturmasını sağlamıştır. Öğretmen bir çocuk sandalyesi alarak çocukların onu görebileceği bir mesafeye oturmaya çalışarak okuma etkinliğine ısınmak amacıyla parmak oyunu oynamaya geçmiştir.

3.öğretmen mekânın (sınıf ortamının) çok küçük olmasından kaynaklanan sorunlar yaşamıştır. Çocukların sandalyelerinin ağır bir malzemedan yapılması ve masalarının da büyük olması sebebiyle resimli öykü kitabı okuma etkinliği için küçük bir alan kalmıştır. O da bu alanda bazı çocukların sandalyelerinde bazı çocukların ise minderler alarak önde yerde oturmalarını uygun görmüştür. Okuma

etkinliğine başlamadan önce sınıf içersindeki masalarda ve ortamda bazı küçük oyuncaklar bulunduğu görülmüştür. Kendisinde bir çocuk sandalyesi alarak çocukların karşısına oturmuş ve bir parmak oyunu yaparak etkinliğine başlamıştır.

4.öğretmen yine “U” şeklinde oturmayı tercih etmiştir. Ancak sınıfın öğrenme merkezlerinin bir birine çok yakın olması ve sınıfın küçük olması sebebiyle çocukların çok fazla birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Öğretmen yine bir çocuk sandalyesi alarak çocukların onu görebileceği bir şekilde oturmuş, sınıfta dağınıklık ya da çocukların dikkatini dağıtacak bir detay olmamasına özellikle dikkat etmiştir.

5.öğretmen çocukların “C” şeklinde oturmasını sağlamıştır. Kendisi de bu C'nin merkezine gelecek şekilde uygun bir yere oturmuş ve çocukların hepsini görebilecek şekilde oturmaya özen göstermiştir.

6. ve 7.öğretmeler yine çocukların sandalyeleri ile “U” şeklinde oturmalarını sağlamışlardır. Yönergeler vererek bazı çocukların yerlerini değiştirmişlerdir. 7. sınıfta bulunan öğretmen kendi sandalyesinde oturmayı yani çocuklardan biraz daha yukarda oturmayı tercih etmiştir. Her iki sınıfta bulunan öğretmende parmak oyununu kullanarak etkinliğe başlamışlar ve zaman zaman sözel yönergeler ile sınıftaki motivasyonu sağlamaya çalışmışlardır.

8. öğretmen resimli öykü kitabı okuma etkinliği için okulda bulunan dans ve drama salonunu kullanmayı tercih etmiştir. Öğretmen önceden okuma ortamında gerekli olacağını düşündüğü materyalleri ve malzemeleri getirerek ortamı düzenlemiştir. Çocukların oturmaları için minderleri daire şeklinde yerleştirmiş ve kendisi de etkinliğin bir parçası olmaya çalışmıştır. Kukla yöntemi ile okuduğu öyküye birkaç tane tekerleme söyleyerek başlamıştır.

9. öğretmen resimli öykü kitabı okuma etkinliği için çocukların sandalyelerini kendisi yerleştirmiş ve her çocuğu tek tek kendisi sandalyelerine oturtmuştur. Oturma şeklini tamamladıktan sonra kendisinde bir çocuk sandalyesi alarak çocukların onu görebilecekleri bir şekilde yerleştirmiştir. Okuma etkinliğinden önce ayağa kalkarak tekerlemeler ve birkaç tane şarkı söylemiş çocukların şarkılara hareketleri ile eşlik etmesini sağlamıştır.

10.öğretmen çocukların yine “U” şeklinde oturmalarını sağlamıştır. Kendi öğretmen sandalyesini çocukların görebileceği bir şekilde yerleştirmiştir. Resimli öykü

kitabını eline alarak onlarla bugün bir öykü kitabı okuyacaklarına ilişkin kısa bir sohbet etmiştir. Sohbet sırasında ayakta çocukların önünde durmuştur. Sonrasında yerine oturarak birkaç tane parmak oyunu ve şarkı söylemiştir. Okuma etkinliği esnasında zaman zaman yarıda keserek çocuklara uyarılarda bulunarak okuma atmosferini sürdürmeye çalışmıştır.

Bu gözlemler öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında gözlemcinin önemini göstermektedir. Gözlemci objektif olmalı ve tarafsız bir değerlendirme yapabilmelidir.

KOSD 'un nitel ve gözleme dayalı bir ölçme aracı olması sebebiyle araştırmacı haricinde okul öncesi alanında uzman bir gözlemci daha rast gele seçilen 3 sınıfa ilişkin video kaydı izleyerek KOSD kodlama anahtarını doldurmuştur. Böylelikle bu çalışma içinde güvenilirliğin sağlanması hedeflenmiştir. İki gözlemcinin ortaya koyduğu kodlamaların birbirleri ile tutarlı olup olmadığı "ağırlıklı kappa sayısı" hesaplanarak bulunmuştur.

Öğretmen bilgi formları araştırmacı tarafından öğretmen ile görüşülerek doldurulmuştur.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Araştırma kapsamında problem cümlesi ve alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizinde SPSS IBM 22 paket programı ve MedCalc programı kullanılmıştır. KOSD aracılığıyla öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin özelliklerine ilişkin elde edilen verilerin çocukların Peabody Resim Kelime Testi-4 aracılığıyla belirlenen dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi test etmek için "Korelasyon" analizi yapılmıştır. Öğretmen Bilgi Formu aracılığı ile elde edilen verilerle çocukların dil gelişimi puanları arasındaki ilişkiyi test etmek için "Kruskall-Wallis H Testi" uygulanmıştır. Öğretmenlerin KOSD aracılığı ile elde edilen resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin özelliklerine ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi test etmek için "Mann Whitney U Testi" kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış ve farkın anlamlılığına bakılmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin güvenilirliğini pilot uygulamada ve asıl uygulamada test etmek için "Ağırlıklı Kappa Katsayısı" MedCalc programı kullanılarak hesaplanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Günlük Akış İçerisinde Uyguladıkları Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin Özellikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Tablolar ve Yorumlar

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Dili Kullanma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin KOSD'a göre destekledikleri dili kullanma becerileri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bulgular Tablo.4.1.1'de bulunmaktadır.

Tablo.4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Dili Kullanma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Korelasyon
		KOSD Dil Gelişimi TOPLAM
PRKT- 4 (Net Skor)	r	0,348
	p	0,000
	N	208

* $p < 0,05$

Tablo 4.1.1.'de çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin KOSD'a göre çocukların dili kullanma becerilerini desteklemeleri ile bu becerilerin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye ilişkin korelasyon değerleri bulunmaktadır.

Tablo 4.1.1. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında kullandıkları dili kullanma becerileri arttıkça çocukların dil gelişim düzeyinin de artmakta olduğu söylenebilir ($p=0,0001 < 0,05$ $r=0,348$, KOSD min=5, KOSD mak=23, PRKT-4 min=46, PRKT-4 mak=145). Öğretmenlerin

çocukların dili kullanma becerilerini desteklemesi ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar daha çok dile dayanmaktadır. Ayrıca çocuğun çevresinde konuşabileceği kişi sayısı çok olduğundan, çocuk okul öncesi sınıfında başkalarını dinleme ve başkalarıyla konuşma fırsatı bulur (Nelson, 1973; Maviş, 2005). Bu da öğretmenlerin çocukların dili kullanma becerilerini destekleyebileceği ortamların oluşmasını sağlamaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan anadili etkinlikleri zamanı ise, çocuğu anadilini öğrenmek için öğretmeni ile birlikte geçirdiği bir zaman dilimidir. Öğretmenler bu zaman diliminde şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, öykü anlatma, öykü sonrası etkinliklerle çocukların alıcı ve ifade edici dilini geliştirir (Robert ve Owens, 2012; MEB, 2013).

Erdoğan, Şimşek Bekir, Erdoğan Aras (2005) yaptıkları bir çalışmada anasınıfına devam eden beş - altı yaş çocuklarının dil gelişimine etki eden faktörleri incelemişlerdir. Çalışmalarında çocukların dil gelişimlerine okul öncesi kurumunda geçirilen sürenin ve öğretmenin dili doğru kullanmasının etkisinin olduğunu saptamışlardır. Aydoğan ve Koçak (2003) da yaptıkları çalışmada çocukların okul öncesi kurumda geçirdikleri dil etkinlikleri ile desteklenmiş nitelikli bir zamanın çocukların dil gelişimindeki başarısını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), yine okul öncesi eğitiminin önemini vurguladıkları çalışmalarında çocukların dil gelişimlerinin öğretmenlerini model almaları ve okulda geçirdikleri süre faktörleri ile ilişkili olduğunu söylemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin dili düzgün kullanması ve farklı etkinliklerle çocukların da dili kullanmalarını desteklemesi, geliştirmesi gerekmektedir. Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek (2010) yaptıkları bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun günlük rutin etkinlikleri içerisinde dil etkinliklerine ortalama yarım saat kadar süre ayırdıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin dil gelişimini önemli gördüklerini ve bu nedenle genellikle hikâye öncesi, hikâye ve hikâye sonrası şeklinde sıralanmış etkinlikler gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Yine benzer bir şekilde Çocuk, Yanpar Yelken, Emsal Aslantürk ve Güçlü (2013) de öğretmenlerin dil etkinlikleri denildiği zaman çocuk yazını ürünlerden faydalanmayı tercih ettiklerini ve çocukların dil becerilerini

desteklemeye yönelik olarak öğretmenlerin çocukların kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikleri kullandıklarını belirlemiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin çocukların dili kullanma becerilerini geliştirebilmek için zaman zaman yaratıcı yollar geliştirmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Resimli öykü kitabı okurken öğretmenlerin hemen hemen tamamının hikâye öncesi, hikâye ve hikâye sonrası etkinlikler sırasını izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin sıklıkla aynı parmak oyunlarını oynatmayı tercih ettikleri ve genellikle resimli öykü kitabını kullanarak öykü anlatmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunun öykü metni ile ilgilenmeleri ve öykünün resimlerinin üzerinde çok fazla zaman ayırmadıkları göze çarpmıştır. Gönen ve arkadaşlarının (2010) belirlediği gibi öğretmenlerin genellikle şiirler, tekerlemeler, bilmece ve parmak oyunlarından hikâye öncesinde faydalandıkları belirlenmiştir. Çocukların dili kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen bu etkinliklerin resimli öykü kitabının okunması ile genellikle son bulunduğu ve hikâye sonrası etkinlikler denildiğinde ise yalnızca dramanın öğretmenler tarafından tercih edildiği saptanmıştır.

Mashburn, Downer, Hamre, Justice ve Pianta (2010) öğretmenlerin çocukların dil becerilerini geliştirmede önemli rol oynadıklarını söylemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin resimli öykü kitabı okurken yaratıcı mekânları tercih ederek farklı öykü anlatma yollarını sıklıkla kullanması gerektiğini söylemiştir. Çalışmalarında öğretmenlerin dili kullanma ve çocukları da kullanmaya çeşitli yollarla (sorular, tartışmalar, sohbetler) teşvik etmesinin çocukların dil gelişim puanlarını önemli derecede artırdığını ortaya koymuştur. Dickinson (2011) da öğretmenlerin okuma etkinliklerinde kendisini yenilemesinin ve etkili bir okuma etkinliğinin önemini ortaya koyduğu çalışmasıyla çocukların dil gelişim becerilerine en önemli etkinin okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenler tarafından yapıldığını söylemiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin dili kullanma becerilerinin artması ile çocukların dil gelişimlerinin de buna paralel olarak arttığı ortaya koyulmuştur.

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Soyut Düşünme Becerileri İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.1.2.'de çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin KOSD'a göre çocukların soyut düşünme becerilerini desteklemeleri ile bu becerilerin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye ilişkin korelasyon değerleri bulunmaktadır.

Tablo.4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Soyut Düşünme Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Korelasyon
		KOSD Soyut Düşünme TOPLAM
PRKT- 4 (Net Skor)	r	0,570
	p	0,000
	N	208

* $p < 0,05$

Tablo 4.1.2. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri soyut düşünme becerileri arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilmektedir ($p=0,0001 < 0,05$ $r=0,570$, KOSD min=6, KOSD max=26, PRKT-4 min=46, PRKT-4 mak=145). Öğretmenlerin çocukların soyut düşünme becerilerini desteklemesi ve pekiştirmesi ile çocukların dil gelişim becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Blank ve Solomon (2007), öğretmenlerin soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğunun altını çizmiştir. Ancak soyut düşünmenin sadece öğretmen faktörü ile değerlendirilmemesi gerektiğini çevresel faktörlerin ve yapılandırılmış iyi bir programında soyut düşünmeyi geliştirdiğini söylemektedir. Soyut düşünme birçok farklı etkinlik alanı ile ilişkilidir. Okul öncesi eğitimde resimli öykü kitabı okuma da başlı başına bir etkinlik olmasının yanı sıra farklı alanlar ile bütünleştirilebilen bir yapıya sahiptir. Uysal Koğ ve Başer (2011), soyut düşünmenin geliştirilmesinin matematiksel becerilerin desteklenmesi ile de mümkün olabileceğini söylemişlerdir. Matematikte soyut düşünme becerisinin görselleştirme yaklaşımı ile olumlu yönde desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Görselleştirme resimli öykü kitaplarında öykülerin resimleri ile sağlanan en önemli noktalardan birisidir. Okul öncesi öğretmenleri de öykü resimlerini kullanarak öykü metinlerinin görselleştirilmesini sağlamaktadır. Gözlemlenen öğretmenlerin genellikle resimli öykü kitabındaki olaylar ile ilgilendikleri, olaylarda dikkat çeken unsurları öyküyü hızla okumaya çalışmaları sebebiyle zaman zaman göz ardı ettikleri görülmüştür. Öyküdeki karakterlerin özellikleri, duyguları ve mekânlar ile ilişkili çocuklarla sohbet etmedikleri, sadece öykü resimlerini çocuklara gösterip metni okumaya/anlatmaya devam ettikleri belirlenmiştir. Oers ve Poland (2007), de çocukların soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesi için şemaların önemli olduğunu söylemişlerdir. Şemalar ile çocuklar önceden öğrendikleri ile arasında bağ kurar, benzerliklerin farkına varır ve farklılıkları keşfeder. Bu aşamadan sonra soyut düşünerek yeni şemalar oluşturmaya başlar. KOSD' a göre de öğretmenler resimli öykü kitapları ile çocukların önceki yaşamları ile bağlar kurmalarını sağlamalıdır. Metin yaşam ilişkisi kuran çocukların olaylar ile yaşam arasındaki farkları ve benzerlikleri ortaya koymaları beklenir. Öğretmen bu amaç için çocukları yönlendirmeler yaparak ve sorular sorarak desteklemeye çalışır.

Smith, Wigboldus ve Dijksterhuis (2008), çocukların düşünme gücünün gelişmesi ile soyut düşünme becerisinin gelişmeye devam ettiğini söylemiştir. Bir çocuğun hisleri ve düşünme gücü ne kadar kuvvetli ise soyut olarak olayları algılaması da o derecede gelişmektedir demektir. Çocukların resimli öykü kitapları ile resimler ve olayların üzerinde düşünmeleri, fikirler üretmeleri, sorgulamaları ve yeni fikirler ortaya koymaları düşünme becerilerinin gelişmeye başladığının bir göstergesidir. Öğretmenlerin çocukların yorumlarına ve hissettiklerine odaklanarak bu düşünme becerilerini derinleştirmeleri ve artırmaları gerekmektedir.

Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kadavek (2013), okul öncesi sınıflarında yapılan paylaşımlı büyük grup okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi ve soyut düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çocukların resimli öykü kitapları ile desteklenerek erken okuma yazma becerilerinin geliştiğini ve soyut düşünme becerilerinin de buna paralel olarak arttığını ortaya koymuşlardır. Pentimonti, Zucker ve Justice (2011) öğretmenlerin seçtikleri resimli öykü kitaplarının önemli olduğunu ve birçok becerinin gelişmesinin bu kitap seçimine bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Nitelikli okuma araçlarının çocukların soyut düşünme, dil gelişimi, erken okuryazarlık ve kişilik gelişimini desteklediklerini

söylemiş ve kitap seçiminin üzerinde durmuşlardır. Hindman, Wasik ve Erhart (2012), çocuklarla birlikte yapılan paylaşımlı kitap okuma etkinliklerinde en önemli noktanın kitaba dayalı tartışma olduğunu vurgulamış ve soyut düşünmenin bu tartışmalar ile desteklendiğini söylemiştir. Tüm bunlar resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların soyut düşünme becerisine olan katkılarını ortaya koymaktadır. Ancak bu konuda en önemli sorumluluğun öğretmene düştüğünü de vurgulamaktadır.

Bu çalışmada da öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin önemli olduğu ortaya konulmuştur. Çocukların soyut düşünme becerisini geliştirmede öğretmenlerin çocukların bu becerilerini doğru yollarla desteklemesinin değerli olduğu ispat edilmiştir. Bu da resimli öykü kitabı okumanın çocukların yalnızca dil gelişimine değil farklı birçok gelişim alanına katkısının olduğunu bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bunun için öğretmenler sınıflarında her zaman resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri yapmalıdır. Öğretmenlerin resimli öykü kitabını sadece okuması değil daha sonra da okunan kitap ile ilişkili etkinliklere yer vermeleri çocukları daha fazla desteklemeleri açısından önemlidir.

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Detaylandırma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.1.3.'de çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin KOSD'a göre çocukların detaylandırma becerilerini desteklemeleri ile bu becerilerin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye ilişkin korelasyon değerleri bulunmaktadır.

Tablo.4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Detaylandırma Becerileri İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Korelasyon
		KOSD
		Detaylandırma
		TÖPLAM
	r	0,519
PRKT- 4 (Net Skor)	p	0,000
	N	208

* $p < 0,05$

Tablo. 4.1.3. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri detaylandırma becerileri arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı söylenebilir ($p=0,0001<0,05$ $r=0,519$, KOSD min=1, KOSD max=27, PRKT-4 min=46, PRKT-4 mak=145). Öğretmenlerin çocukların detaylandırma becerilerini desteklemesinin çocukların dil gelişimlerine pozitif yönlü anlamlı bir katkı sağladığı saptanmıştır.

Okul öncesi çocukları en çok eğlenerek öğrendikleri şeyleri kalıcı hale getirmektedir. Bu bilgileri unutmamakta ve uzun süre hatırlamaktadır. Bu nedenle dramalar, oyunlar, bedenlerini kullandıkları ve rahatladıkları faaliyetler çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlayan etkinlikler olarak görülmektedir. Correll (2008) çalışmasında dört yaşındaki çocukların kelime dağarcığının gelişmesindeki önemli faktörleri araştırmış ve bu amaç için sonradan bir program geliştirmiştir. Çocukların dil gelişimlerinde en önemli faktörün hatırlamak olduğunu vurgulamıştır. Çocukların dikkatini çeken öğrenme araçları ile öğrendikleri kelimeleri unutmadıkları ve günlük yaşamda bunları hatırlayarak kullanmaya çalıştıklarını gözlemlemiştir. Resimli öykü kitapları çocukların kelime dağarcıklarını geliştiren araçlardır (Justice, Bowles, Pence ve Gosse, 2010).

Detaylandırma çocukların kelime dağarcıkları ve yaratıcılıkları geliştikçe artmaktadır. Çocukların kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve kelimeleri doğru yerlerde doğru şekillerde kullanmaları detaylandırma becerisinin gelişmesinin bir göstergesidir (Lee, Skarakis-Doyle, Dempsey, 2011). Bunun yanı sıra çocukların günlük yaşamdaki olayları iyi birer gözlemci olarak gözlemesi ve bunları karşılaştığı diğer durumlarda açıklayabilmesi de detaylandırmanın bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Allen, 2013). Bu çalışmada yapılan gözlemler de öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuduktan sonra, öykü sonrası etkinlik olarak dramatizasyonlar yaptıkları görülmüştür.

Switakski (2012), detaylandırmanın çocuklarda geliştirilmesinde en büyük rolün öğretmenlerde ve ailelerde olduğunu söylemiştir. Çocukların öğretmen ve ailede geçen diyaloglardan çok şey öğrendiğini söylemiştir. Öğretmenlerin diyalogları en iyi üretebildikleri etkinliklerin paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri olduğunu söylemiştir. Pentimonti, Zucker ve Justice (2011), paylaşımlı okuma etkinliklerinin çocukların detaylandırma becerilerini desteklediğini ve çocukları bu yolla öğrenmeye güdülediğini belirlemiştir. Bu çalışmada da çocukların detaylandırma

becerilerinin öğretmenler tarafından desteklenmesinin ve pekiştirilmesinin önemli olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin bu becerileri desteklemesinin çocukların dil gelişimini artırdığı literatürde yapılan çalışmalarla da görülmektedir. Çocukların drama gibi yaratıcılığını destekleyen ve onları öğrenmeye güdüleyen çalışmaların resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile bütünleştirilmesinin çocukların detaylandırma becerilerini daha fazla destekleyebileceği ve geliştireceği düşünülebilir.

4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Yazı/Fonolojik Beceriler İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.1.4.'de çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin KOSD'a göre çocukların yazı/fonolojik becerilerini desteklemeleri ile bu becerilerin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye ilişkin ortalamaları bulunmaktadır.

Tablo.4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Yazı/Fonolojik Beceriler İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ortalama Değerleri

	Öğretmen	n	Ort.	Ortanca	Min.	Max.	ss
	1	20	0	0	0	0	0
	2	23	0	0	0	0	0
	3	21	1	1	1	1	0
	4	20	0	0	0	0	0
	5	21	0	0	0	0	0
KOSD Yazı/Fonolojik Beceriler TOPLAM	6	22	0	0	0	0	0
	7	17	0	0	0	0	0
	8	20	0	0	0	0	0
	9	24	0	0	0	0	0
	10	20	0	0	0	0	0
	Total	208	0	0	0	1	0

Tablo 4.1.4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yazı/ fonolojik beceriler boyutunda genellikle hiç etkinlik gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle önceden yapılması planlanan korelasyon analizi bu alt boyut için gerçekleştirilememiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklara ağır bir yazı ve fonoloji bilgisi vermek amaçlanmamaktadır. Bunu tersine çocuklarda okuma yazmaya bir hazırlık sağlamak ve duyarlılık oluşturmak amacıyla yapılan basit etkinlikler fonolojiyi içermektedir. Araştırma kapsamında ele alınan on öğretmenin de resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri kapsamında yazı ve fonolojik becerileri desteklemeye ve duyarlılık kazandırmaya yönelik olarak örnekleri belirtilen etkinlikleri kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece resimli öykü kitabı okumaya ön hazırlık olarak tekerlemeler ve parmak oyunlarından faydalandıkları belirlenmiştir. Sadece iki öğretmenin resimli öykü kitabının dış kapağını çocuklara gösterdiği ve bu kitabın ismini tahmin etmeye yönelik sorular sordukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sıklıkla öykü metninde yer alan yazıları çocukla birlikte incelemekten kaçındıkları ve yazı yönü, başlama sesleri, kafiyeli kelimeler çalışmalarına yönelik etkinlikleri hiç uygulamadıkları görülmüştür. Bu hususta öğretmenler ile yapılan görüşmelerde de çocukların fonolojik duyarlılığı kazandırmak amacıyla yalnızca okuma-yazmaya hazırlık için yapılandırılmış yayınevi kitaplarını çocuklar ile birlikte doldurduklarını söylemişlerdir.

4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Oturum Ortamını/ Atmosferi Yönetme Becerileri İle Çocukların Dil Gelişimi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.1.5.'da çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin KOSD'a göre çocukların oturum ortamını/atmosferini yönetme becerileri ile bu becerilerin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye ilişkin korelasyon değerleri bulunmaktadır.

Tablo.4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri Sırasında KOSD'a Göre Destekledikleri Oturum Ortamı/Atmosferini Yönetme Beceriler İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Değerleri

		Korelasyon	
		KOSD Oturum Ortamı/Atmosferi TOPLAM	
	r	0,542	
	p	0,000	
	N	208	

* $p < 0,05$

Tablo 4.1.5. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri oturma atmosferini güdüleme ve artırma becerileri arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir ($p=0,0001<0,05$ $r=0,542$, KOSD min=6, KOSD max=32, PRKT-4 min=46, PRKT-4 mak=145). Öğretmenlerin oturma ortamını hazırlama, yönetme ve çocukları etkinliğe güdüleme becerilerinin çocukların dil gelişim becerilerine pozitif yönlü anlamlı bir katkı sağladığı saptanmıştır.

KOSD'a göre öğretmenin okumaya başlamadan evvel çocukların yerlerine oturmasını sabır ile beklemesi ve uygun durumlarda sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak oturma düzenini sağlaması gerekmektedir. Okuma etkinliğinin düzenleneceği ortamın önceden ısı, ışık ve büyüklük açısından hazırlanması gerekmektedir. Çocukların birbirlerine zarar vermeyecek şekilde, güvenli ve rahat bir oturma düzeninde oturması sağlandıktan sonra okuma etkinliğine geçilmesi gerekmektedir. Çocukların etkinlik sırasında birbirlerinin dikkatini dağıtacak, dinlemesini engelleyecek durum ve davranışları öğretmenin takibinde olmalıdır. KOSD'da öğretmenin bu davranışları takip etmesi ve ilgili durumlarda küçük sözel uyarılar, göz kontağı kurma, yer değişiklikleri yapma, pekiştirmeler vererek dinlemeye teşvik etme gibi yöntemleri kullanması beklenilmektedir.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010), çocukların okuma etkinliğine başlamadan önce tüm ihtiyaçlarının giderilmesinin okuma etkinliğinin bölünmemesi ve dikkatin dağılmamasını sağlamak açısından önemli olduğunu söylemiştir. Çocukların böylece resimli öykü kitabı okuma etkinliklerine karşı daha istekli olacaklarını ve etkinliğin sürdürülmesinde sorunlar yaşamamanın en aza ineceğini belirlemiştir. Cunningham (2010), okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin ve ortamın verimli kullanımının çocukların etkinliklere katılım oranını artırdığını ve böylece öğrenmeye motivasyon sağladığını ortaya koymuştur. Okul öncesi çocukları ile yaptığı çalışmada ortamların kalitesine göre çocukların odaklanma sürelerini ölçmüş ve bu sürenin uzamasında sınıf yönetiminin de önemi olduğunu üzerinde durmuştur. Barbarin, Early, Clifford, Bryant, Frome, Burchinal, Howes ve Pianta (2008), okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kaliteyi belirleyen en önemli etmenin öğretmen olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenin ortamın oluşturulmasında ve geliştirilmesinde kilit rolü olduğunu altını çizmişlerdir. İyi bir okul öncesi

öğretmeninin sürdürülebilir, pratik, yaratıcı ve çocukların ilgisini uzun süre aktif tutabilen okuma etkinlikleri düzenlemesi gerektiğini söylemişlerdir.

Çocukların resimli öykü kitabı okuma etkinliklerine ilgilerini sürdürmek için sınıf içerisindeki olumsuz davranışları ortadan kaldırmak önemlidir. Sınıfı her haliyle öğrenime hazır ve çekici hale getirmek gerekmektedir. Torti (2006), sınıf ortamının çocukların dil ve kelime dağarcığı gelişimi üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışmasında çocuklar için oluşturulacak olumlu ve uyum içerisinde olan huzurlu ortamların çocukların dil gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Barnes (2013), Servizzi (2013) ve Rudasill Mortiz, Rimm-Kaufman, Justice ve Pence (2010), öğretmenin atmosferi oluşturmadaki önemini ortaya koymuşlar ve dil gelişimi ile okuma ortamının olumlu ilişkide olmasının dil gelişimini artırdığını bulmuşlardır.

Callahan (2009), Gest, Freeman, Domitrovich ve Welsh (2004), Dickinson ve Sprague (2001), yaptıkları araştırmalarda çocuklarla birlikte yapılan paylaşımlı resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin özelliklerini incelemişlerdir. Çalışmalarda resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri için önceden planlama ve ortamda düzenleme yapmanın, öyküye ilişkin ön hazırlıklarda bulunmanın ve sınıf yönetimini doğru kullanmanın çocukların okuma etkinliklerine karşı istekli olmasını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Gözlem kayıtlarında öğretmenlerin okuma etkinliğine başlamadan önce oturma düzenini sağlamaya özen gösterdikleri belirlenmiştir. Çocuklarla göz kontağı kurarak okumaya çalıştıkları ve çocukların dikkatlerini toplamaya çalıştıkları görülmüştür. Fakat öğretmenlerin çocuklardan gelen soruları zaman zaman duymadıkları, atladıkları, sıklıkla aynı çocuklara söz hakkı verdikleri ve sohbet ettikleri, çocukların cevaplarını bazen dinlemedikleri ve yarıda kestikleri görülmüştür. Bu da KOSD'a göre çocuklara karşı sabırlı ve saygılı davranmalarına ilişkin maddelerden puan alamamalarına sebep olmuştur.

Bu çalışmada da diğer araştırmalara benzer bir şekilde okul öncesi öğretmenlerinin okuma ortamını/atmosferini düzenlemesinin ve çocuklara uygun sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak etkinliği sürdürmeye çalışmasının çocukların dil gelişimlerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Buna göre çocukların dil gelişimi ile okuma atmosferi/ortamı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenilebilir, Buna

göre bahsedilen olumlu ilişkiyi sağlamada da en önemli görevin öğretmenlerde bulunduğu düşünülmektedir.

4.2. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri ile Diğer Faktörlerin Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine, çocukların dil gelişim düzeyleri ile çocukların sosyo ekonomik özelliklerine ve çocukların dil gelişimleri ile öğretmenlerin sosyo demografik özelliklerine ilişkin bulguları içeren tablolar bu bölümde yer almaktadır.

4.2.1. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Belirlenmesi

Tablo 4.2.1.1.'de 48-60 aylık çocukların Peabody Resim Kelime Testi-4 ile belirlenen dil gelişim düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.2.1.1. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Değerler

	n	Ortalama	Ortanca	Minimum	Maximum	ss
Net Skor	208	85,80	80,50	46,00	145,00	21,87

Tablo 4.2.1 incelendiğinde 48-60 aylık çocukların bu çalışmada Peabody Resim Kelime Testi-4'den aldıkları en yüksek puanın 145, en düşük puanın ise 46 olduğu saptanmış olup, puan ortalamalarının da 85,80 olduğu belirlenmiştir.

Akoğlu (2014) da Peabody Resim Kelime Testi ilk formu kullanarak ülkemizde yaptığı çalışmasında 48-60 aylık çocuklarla çalışmıştır. Çocukların dil testinden aldıkları en düşük puanı 32, en yüksek puanı ise 84 olarak belirlemiştir. Puan ortalamalarının da 64,20 olduğunu belirlemiştir. Akoğlu (2004)'ün çalışmasıyla bu çalışma arasında testten alınan en yüksek puanlar arasında farklılık görülmektedir. Bu farklılığın Peabody Resim Kelime Testi -1 de madde sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak minimum puanların ve test ortalamalarının her iki çalışmada da birbirine yakın olduğu söylenebilir. Taner ve Başal (2005), de çocukların dil gelişimlerini Peabody Resim Kelime Testi – 1 ile ölçmüşler ve okul öncesi eğitim almakta olan 48-72 aylık çocukların dil gelişimlerinin puan ortalamalarını 69,43 olarak belirlemişleridir. Her ne kadar PRKT-1 ile PRKT-4 arasında madde sayısında farklılık olsa da çocukların birbirlerinden çok farklı

düzeylede puan almadıkları hemen hemen yakın puan aralıklarında buldukları belirlenmiştir.

Tablo 4.2.1.2.'de 48-60 aylık çocukların aylara göre dağılımları ve aylara ilişkin Peabody Resim Kelime Testi-4 puan ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 4.2.1.2. 48-60 Aylık Çocukların Aylara Göre Sayılarının ve Dil Gelişim Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Değerler

Ay	f	%	PRKT-4 Puan Ort.
48,00	3	1,4	87
49,00	13	6,3	77
50,00	19	9,1	85,4
51,00	11	5,3	97,7
52,00	17	8,2	83,5
53,00	17	8,2	85,2
54,00	25	12,0	86,4
55,00	24	11,5	86,8
56,00	25	12,0	76,6
57,00	9	4,3	84,7
58,00	14	6,7	89,2
59,00	13	6,3	85,6
60,00	18	8,7	95,7
Toplam	208	100,0	85,80

Tablo 4.2.1.2.'de çocukların 48 – 60 ay arasında aylara göre sayıları ve PRKT-4'den almış oldukları aylara göre puan ortalamaları bulunmaktadır. Tablo 4.2.1.2.'ye göre 97,7 ile 51 aylık çocukların en yüksek puanı almış oldukları görülmektedir. En düşük puanı ise 76,6 ile 56 aylık çocukların aldıkları belirlenmiştir.

4.2.2. 48-60 Aylık Çocukların Ait Oldukları Sosyo Ekonomik Statüleri ile Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.2.2'de çalışma grubunda bulunan çocukların ait oldukları sosyo ekonomik statüleri ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.2. 48-60 Aylık Çocukların Ait Oldukları Sosyo Ekonomik Statüleri ile Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Değerleri

SED	Kruskall-Wallis H testi									İkili Karşılaştırma
	n	Ort.	Ortanca	Min.	Max.	ss	Sıra Ort	H	p	
Alt SED	62	72,0	74,5	46,0	111,0	15,1	66,3	47,1	0,0001	1-2 1-3 2-3
Orta SED	89	86,5	81,0	47,0	145,0	21,3	107,3			
Üst SED	57	99,7	102,0	63,0	140,0	20,0	141,8			
Total	208	85,8	80,5	46,0	145,0	21,9				

* $p < 0,05$

Tablo 4.2.2. incelendiğinde çocukların buldukları sosyo ekonomik düzey arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de anlamlı derecede artmakta olduğu belirlenmiştir ($p=0,0001$ $p < 0,05$, $H=47,1$).

Çocukların dil gelişimini desteklemek için zaman zaman farklı materyal ve malzemeler gerekli olabilmektedir. Resimli öykü kitapları, kuklalar, dramatizasyon araç ve gereçleri, sanat faaliyetleri için materyaller... vb. Bazen bu malzemeleri edinmek oldukça masraflı olabilmektedir. Elbette yaratıcı bir öğretmen ya da ebeveyn birçok materyali evde bulunan artık malzemelerden faydalanarak oluşturabilmektedir. Ancak farklı tür ve şekillerde kitapları bilhassa kaliteli yayınevlerinden edinmek maddi açıdan zor olabilmektedir. Okul öncesinde çocukların dil gelişimini etkileyen faktörleri inceleyen birçok araştırma (Hoff-Ginsburg, 1998; Hoff, 2003; Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005; Erdil, 2010; Manzo, 2011; Güven ve Topbaş, 2014) çocukların dil gelişimlerinde buldukları sosyo ekonomik statünün önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların ailelerinin ekonomik koşulları da çocukların dil gelişimlerini etkilemektedir (Dereli ve Koçak, 2005; Vernon Feagans, Garrett-Peters, Willoughby ve Mills-Koonce, 2012). Çocuklar ne kadar fazla çevresel uyaran ile karşılaşırse erken çocukluk döneminde o kadar hızlı bir dil gelişimi göstermektedir. Sosyo ekonomik durumu iyi olan okullar ve aileler çocuklara farklı tür ve çeşitte birçok materyal desteği sunabilmektedir. Ancak sosyoekonomik bakımdan alt sınıfta bulunan çocukların çevresel uyaranların çeşitliliği bakımından yaşadıkları

yadsınamaz bir yoksunluk mevcuttur. Dil gelişimi açısından sosyo ekonomik sebepler ile gelişim geriliği gösteren çocukların ileriki yaşlarda da bu geriliği bazen kapatamadığı belirlenmiştir (Schoon, Parsons, Rush ve Law, 2010). Bu durum çocukların tüm gelişim alanlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Birçok ülkede erken çocukluk gelişimini desteklemeyi hedefleyen programlar sosyo ekonomik bakımdan yoksunluk yaşayan bireyleri hedef alarak hazırlanmaktadır. Böylelikle çocuklara akranlarını yakalayabilmeleri ve gelişimlerini destekleyebilmek için fırsatlar sunulmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmada da sosyo ekonomik statünün çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu ortaya koyulmuştur. Çocuklar genellikle evlerine en yakın bölgede bulunan okullara gitmektedir. Bu da çocukların sosyo ekonomik statülerine ilişkin okullar arasında da bir tabakalaşmanın olmasına neden olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı her ne kadar tüm kurumlara aynı materyal desteğini göndermeye çalışsa da zaman zaman yeterli olamadığı durumların bulunduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sadece okul ile bitmemektedir. Eğitim evde ebeveynlerin desteği ile de devam etmektedir. Bu destekte ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri verimli ve nitelikli zaman kadar ekonomik statünün de etkisinin olduğu bulunmuştur (Reilly, Wake, Ukoumunne, Bavin, Prior, Cini, Conway, Eadie ve Bretherton, 2010). Okul öncesi çocuğunun içinde olduğu sosyal ilişkiler, çevredeki uyarıcı materyaller, çocuğun uyarıcı malzemeler ve materyaller ile olan etkileşimi ve aldığı nitelikli bir eğitim dil gelişiminin yanı sıra erken akademik becerileri üzerinde de oldukça etkili olmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010).

4.2.3. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.2.3'de çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Kruskall Wallis Testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.2.3. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ile Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Değerleri

		PRKT - 4					Kruskal Wallis Testi			İkili Karşılaştırma	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	z		p
Mesleki Kıdem Yılı	2-5 yıl	62	72,0	74,5	46	111	15,1	66,3	88,88	0,000*	1-2 1-4 2-3 3-4
	6-10 yıl	61	99,4	100	63	145	20,0	141,6			
	11-15 yıl	45	72,1	71	47	112	13,9	66,5			
	21 yıl ve üzeri	40	102,0	103	72	134	16,4	149,9			
	Toplam	208	85,8	80,5	46	145	21,9				

* $p < 0,05$

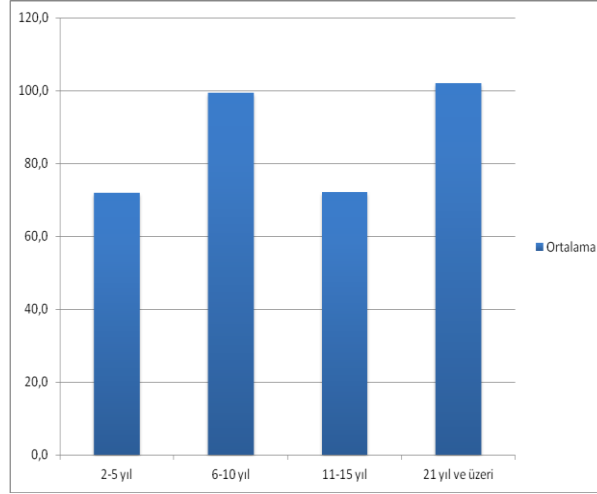
Tablo 4.2.3. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem yılları ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir ($p=0,000$ $p < 0,05$, $z=88,88$). Tablo 4.2.3' e göre mesleki kıdem yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlere göre çocukların dil gelişim düzeylerini daha az destekledikleri söylenebilir. Kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların kıdem yılı 6-10 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre dil gelişim düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri meslek yılları boyunca 3-6 yaş, zaman zamanda daha küçük yaşlarda çocuklar ile karşılaşmaktadır. Küçük çocuklar ile saatler, günler, aylar hatta yıllar geçirmek oldukça zor bir iştir. Sabırlı olmak, çocukların hareketlerine ayak uydurabilmek, çocukların ilgileri doğrultusunda sürekli kendini yenileyebilmek, dinamik olmak ve iyi bir örnek olmak bir okul öncesi öğretmenin yıllar boyunca sürdürmesi gereken işlerden bazılarıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs ya da dinlenme araları yoktur. Bu nedenle mesleki tükenmişlik görülme düzeyinin diğer öğretmenlik gruplarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin 2-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlarının çocukların dil gelişimini desteklemede diğer kıdem yıllarına oranla daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Bunun Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004)' nın çalışmalarında bahsedildiği gibi mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin genellikle (1) gerçek şoku, (2) mesleğinde başarılı olma mücadelesindeki yalnızlık ve (3) ideallerinin kaybolması güçlüklerini yaşadıkları sebebiyle olduğu düşünülmektedir.

Karaca ve Aral (2013), öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları zaman artık birçok kavramı nasıl öğreteceğini öğrendiğini, kendisini geliştirdiğini, eksikliklerinin farkında olduğunu, sınıf yönetimi stratejilerini artık edindiklerini ve kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba gösterdiklerini belirlemiştir. Bu dönemde öğretmenlerin çocukların dil gelişimlerini mesleğe ilk başladığı yıllara oranla daha fazla desteklediği ve geliştirdiği bulunmuştur.

Öğretmenlerin meslekte 11-15 yıl deneyim edindikleri zaman öğretmenlikte yılmışlık ve tükenmişlik düzeylerinin oldukça arttığı belirlenmiştir. Kandır, Özbey ve İnal (2009) , okuldaki sistemin sürekli kendini tekrarlar bir hale gelmesinin, her gün aynı meslek ile zamanını geçirmenin, paralelinde kendi aile yaşantılarını da devam ettirme mücadelesine girmenin öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine odaklanmasını daha fazla engellediğini söylemektedir. Buna göre öğretmenlerin çocukların gelişimlerini önceki yıllara oranla daha az desteklemesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde öğretmenlerin genellikle günlük rutin davranışları benimseyip bunların dışına çıkmadan monoton bir program uyguladıkları gözlenmektedir.

Öğretmenler emekliliğe yaklaştıkça mesleklerine daha fazla bağlanmaktadır. Mesleki deneyimlerinin farkında, takdir edilen ve beğenilen öğretmenler olmak onları mesleklerine daha fazla motive etmektedir (Aykut, 2006). Bu dönemde öğretmenlerin daha bilinçli ve istekli olarak mesleklerine zaman ayırdıkları düşünülmektedir. Kendi özel yaşantılarında olan kaygılarını da önceki yıllara göre biraz daha geride bırakmayı başarmış olmaları, gençler ile iletişimlerini daha pozitif kurabilmeleri, emekliliğe yaklaşan bir öğretmen olmanın psikolojik rahatlığı öğretmenlerin çocukların gelişimine daha fazla destek olduklarını ve onların gelişimlerini daha fazla takip etmelerini sağladığı söylenilebilir.



Şekil.1. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılları İle Çocukların PRKT- 4 Ortalamalarının Dağılım Grafiği

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumu Türü ile Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.2.4.'de 48-60 aylık çocukların öğretmenlerinin en son mezun oldukları öğrenim kurumu türü ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.4. 48-60 Aylık Çocukların Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kurumu Türü İle Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Kruskal Wallis Testi Değerleri

		PRKT - 4						Kruskal Wallis Testi		İkili Karşılaştırma	
		n	Mean	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort	z		p
En Son Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu	Meslek Lisesi	40	102,0	103	72	134	16,4	149,9	47,83	0,000*	1-2 1-3 2-3
	Açık Öğretim Fakültesi	66	72,7	75	47	112	14,1	68,1			
	Lisans	102	87,9	84	46	145	23,0	110,3			
	Toplam	208	85,8	80,5	46	145	21,9				

* $p < 0,05$

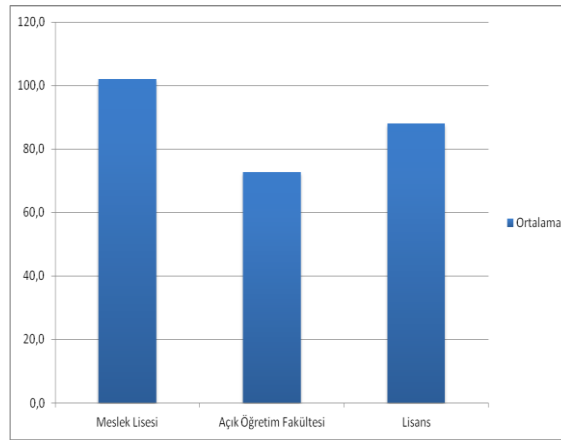
Tablo 4.2.4. incelendiğinde öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim kurumları ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,000$ $p < 0,05$, $z=47,83$). Meslek Lisesi mezunu olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan örneklem grubundaki çocukların, Açık Öğretim

Fakültesi ve Lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara göre dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin de Açık Öğretim Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre sınıflarında bulunan çocukların dil gelişim düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Günümüzde okul öncesi öğretmeni olabilmek için dört yıllık lisans mezuniyeti koşulunu sağlamak gerekmektedir. Ancak Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştirme süreci incelendiğinde 1963-1964 yılları arasında ortaokula dayalı 3 yıllık meslek okulu haline getirilen Kız Meslek Liselerinde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümü açıldığı görülmektedir. 1967 yılı itibari ile bu kurumlar öğretmen yetiştiren bir bölüm haline gelmiştir. Bu yıllarda mezun olan öğretmenlerin kız meslek lisesi mezunu olduğu ve bu öğretmenlerin günümüzde 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları bilinmektedir (Dağlıoğlu, 2010). İlerleyen yıllar ile birlikte YÖK kurulmuş (1981) ve öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK’ ün çatısı altında toplanmışlardır. Yüksekokullar ve Enstitüler Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek öğretmen yetiştirme görevi 4 yıllık lisans programlarına verilmiştir. Eğitim Fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde 1998-1999 yıllarında başlayan lisans faaliyetleri ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu kurumları bitiren anaokulu ve okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi alanındaki açığı kapatamayacağını düşünerek Ocak 2000’de Eskişehir Anadolu Üniversitesi ile anlaşma yapmış ve ilk iki yılın sonunda ön lisans eğitimini sağlayacak şekilde dört yıllık Açık Öğretim Lisans programını başlatmıştır. Ülkemizde birçok okul öncesi öğretmeni Açık Öğretim Fakültesinden mezun olmuş ve halen çalışmaya devam etmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Bu nedenle ülkemizde meslek lisesi, ön lisans, lisans, açık öğretim fakültesi ve okul öncesi öğretmenliği lisans programları gibi farklı tür eğitim programlarından mezun olmuş öğretmenler görev yapmaktadır.

Bu bulguya göre örneklem grubunda yer alan meslek lisesi öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları görülmektedir. Bu da 1981 yılına kadar meslek liselerinden öğretmen olarak mezun olan öğretmenlerin varlığını göstermektedir. Mesleki deneyimin dil gelişimi üzerindeki etkileri tartışılırken de bahsedildiği gibi 20 yıl ve üzeri deneyime sahip meslek lisesi mezunu öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının dil gelişimlerini desteklemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından örgün eğitimle mezun olan öğretmenlere göre sınıflarında bulunan çocukların dil gelişimlerini daha az destekledikleri belirlenmiştir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitim lisans programlarında öğretmen adaylarının çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik daha fazla ders almalarının, alan uzmanı akademisyenler tarafından bizzat uygulamalı dersler ve geri dönütler ile eğitilmesinin örgün eğitimdeki öğretmen adaylarını açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha iyi bir düzeye getirdiği düşünülebilir.



Şekil.2. Öğretmenlerin En Son Mezun Olduğu Eğitim Kurumlarına Göre Çocukların PRKT - 4 Ortalamalarının Dağılım Grafiği

4.2.5. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeyleriyle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Tablo 4.2.5’de 48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeyleri ile çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak hesaplanmış Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.5. 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişim Düzeyleriyle Çocukların Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Mann Whitney U Testi Değerleri

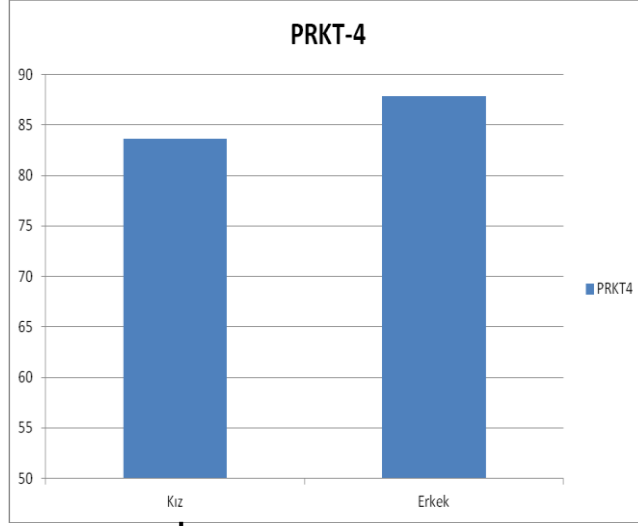
	Cinsiyet					Mann Whitney U Testi				
	n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	z	p	
PRKT – 4	Kız	101	83,6	79	47	145	20,0	98,9	-1,31	0,190
	Erkek	107	87,9	83	46	140	23,4	109,8		
	Toplam	208	85,8	80,5	46	145	21,9			

* $p < 0,05$

Tablo 4.2.5. incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir ($p= 0,190$ $p>0,05$ $z= -1,31$). Ancak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen bu çalışmada örneklem grubunda bulunan erkek çocuklarının dil gelişim düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yenisor (1989) cinsiyete bağlı yetenek farklılıklarının kesin değerler taşımaması gerektiğini söylemiştir. Ancak dört - beş yaşa kadar olan çocuklarda yapılan dil çalışmalarında kızların lehine bir puan farkı görülse de ilerleyen yaşlarda erkeklerin aradaki bu puan farkını kapattığını ve cinsiyetin etkili bir faktör olmaktan çıktığını ortaya koymuştur. Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı (2010) ise çalışmalarında okul öncesi çocuklarının dil gelişim puanları arasında cinsiyetleri bakımından bir farklılığın bulunduğunu ve bu farklılığın erkeklerin lehine bir eğilim gösterdiğini söylemişlerdir. Acarlar ve Dönmez (1992) ise çalışmalarında Yıldırım Doğru ve arkadaşlarından farklı olarak okul öncesi çocuklarının dil gelişiminde cinsiyetler arasındaki farklılığın kız çocuklarının lehine olduğunu belirlemiştir. Ataç (1991) tarafından da engelli çocuklar ile yapılan çalışmalarda zihinsel özürlü kız çocukların zihinsel engelli erkek çocuklara göre konuşmayı daha kolay öğrendikleri, en büyük farkın ise 13-14 yaşlarında ortaya çıktığı ortaya koyulmuştur. İpek ve Bilgin (2007) ise araştırmalarında erkek öğrencilerin ve kız öğrencilerin Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları dil gelişim düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Taner ve Başal (2005) ise yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim almış ve almamış çocukların PRKT'den aldıkları puan ortalamalarını cinsiyetlere göre karşılaştırmışlardır. Erkek çocukların aldıkları dil gelişim düzeyi puan ortalamalarının kız çocuklara oranlar daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Literatürde yapılan araştırmaların çoğunda kızların dil gelişiminde, erkeklere oranla daha erken bir gelişim süreci yakaladıkları ortaya konulmasına rağmen pek çok araştırmada erkek çocuklarının da kızlardan zaman zaman ileri seviyede çıkabildikleri görülmüştür. Bunun çevresel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında da erkek çocukların dil gelişiminin kız çocuklara oranlara biraz daha yüksek olmasının çevresel faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.



Şekil 3. Çocukların Cinsiyetleri İle PRKT-4 Ortalamalarının Dağılım Grafiği

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi yordamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin günlük akış içerisinde uyguladıkları resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu araştırma bulgularıyla belirlenmiştir. Bu ilişki detaylı olarak ele alındığında;

- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında kullandıkları dili kullanma becerileri arttıkça 48 - 60 aylık çocuklarının dil gelişim düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir ($p=0,0001<0,05$ $r=0,348$).
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri soyut düşünme becerileri arttıkça 48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeylerinin de artmakta olduğu saptanmıştır ($p=0,0001<0,05$ $r=0,570$).
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri ayrıntılama/detaylandırma becerileri arttıkça 48-60 aylık çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı bulunmuştur ($p=0,0001<0,05$ $r=0,519$).
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında fonolojik beceriler boyutunda hiç etkinlik gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. 48-60 aylık çocuklarının fonolojik becerilerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından desteklenmediği ortaya konulmuştur.
- Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri sırasında destekledikleri sınıf atmosferini hazırlama teknikleri ile 48-60 aylık

çocuklarının dil gelişim düzeylerinin de artmakta olduğu belirlenmiştir ($p=0,0001 < 0,05$ $r=0,542$).

- 48-60 aylık çocuklarının ait oldukları sosyo ekonomik düzey arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de anlamlı derecede artmakta olduğu saptanmıştır ($p=0,0001$ $p < 0,05$).
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görüldüğü belirlenmiştir ($p=0,000$ $p < 0,05$). Mesleki kıdem yılı 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlere göre çocukların dil gelişim düzeylerini daha az destekledikleri ortaya konulmuştur. Kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların kıdem yılı 6-10 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre dil gelişim düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları yüksek öğretim kurumu türü ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=0,000$ $p < 0,05$). Meslek Lisesi mezunu olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan örneklem grubundaki çocukların Açık Öğretim Fakültesi ve Lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara göre dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin de Açık Öğretim Fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre sınıflarında bulunan çocukların dil gelişim düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.
- Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların cinsiyetleri ile dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir ($p= 0,190$ $p > 0,05$ $z= -1,31$). Ancak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen bu çalışmada örneklem grubunda bulunan erkek çocuklarının dil gelişim düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi yordamak amacıyla yapılan bu çalışmanın daha geniş bir örneklemede uygulanması yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile bundan sonra KOSD kullanarak yapılabilecek araştırmalar kapsamında öğretmenlerin yalnızca bir ya da birkaç tane resimli öykü kitabını okuması sağlanarak bu değişken üzerinde öğretmenin farklı yaklaşımlarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar planlanabilir.
- Okul öncesi dönem 48-60 aylık çocukları temel alan bu çalışmanın farklı yaş grubundaki çocuklar ile de uygulamalarının yapılması sağlanabilir.
- Bu çalışma kapsamında yalnızca 48-60 aylık sınıflarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri araştırma kapsamına alınmıştır. Bu nedenle KOSD ölçeğinin okul öncesi dönemde farklı yaş gruplarında görev yapan öğretmenlere de uygulanması yapılabilir.
- Bu çalışma kapsamında çocukların dil gelişim düzeyleri belirlenmiş ve resimli öykü kitaplarının yalnızca dil gelişimi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bundan sonra farklı gelişim alanlarında ölçeklerin de kullanılmadığı KOSD ile bu ölçeklerin çocukların farklı gelişim alanlarına olan etkilerinin birbirleri ile karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin belirledikleri resimli öykü kitaplarının değerlendirmeleri yapılmamıştır. Bu çalışmadan sonra yeni bir çalışma ile öğretmenlerin belirledikleri kitapların nitelikleri ile öğretmenlerin okuma etkinliklerinin niteliklerinin KOSD yardımı ile karşılaştırılması yapılabilir.
- Bu araştırmada aile yapıları ve ailelere ilişkin demografik bilgiler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Hazırlanacak yeni bir çalışma ile aile yapılarının da çocukların dil gelişimleri ve öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin nitelikleri ile karşılaştırması yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin dil gelişimi açısından önemli olduğu bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin resimli öykü kitabı okurken daha yaratıcı ve daha ilgi çekici etkinlikler oluşturmalarını sağlamak amacıyla öğretmenler için hazırlanan atölye çalışmalarının düzenlenmesi gerçekleştirilebilir.
- Resimli öykü kitabı okurken dikkat edilmesi gereken noktaları öğretmenlere hatırlatıcı, eski bilgilerini tazeleyerek alandaki yenilikleri takip etmelerini sağlayacak hizmet için eğitimler düzenlenmesi sağlanabilir.
- KOSD ölçeği gibi öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinliklerini değerlendirmek ve incelemek amacıyla hazırlanmış farklı ölçme araçları bulunarak Türkçeye uyarlanmaları yapılabilir.
- Türkçe hazırlanmış ve kültürümüze uygun, güvenilir ve norm çalışmaları tamamlanmış dil gelişim testlerinin geliştirilmesi oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği alanında bu ihtiyacın giderilmesi için çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Çocukların dil gelişimlerini, okula hazır bulunuşluk ve okuma yazmaya duyarlılıklarını geliştirecek, çocukları destekleyecek eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Özellikle sosyal olarak dezavantajlı bölgelerde bu programların uygulanması sağlanabilir.
- Anne ve babaların okul öncesi çocuklarının dil gelişimini desteklemesine yardımcı olmasını sağlamak, konunun önemine dikkat çekerek farkındalık sağlamak amacıyla aileleri de içeren resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri planlanabilir. Bu etkinliklerde anne-çocuk ve baba-çocuk arasındaki bağı güçlendirilmesini sağlamak, okuma alışkanlığının kazanılmasını desteklemek amacıyla, anne ve babalara resimli öykü kitaplarının nasıl okunması gerektiği, okumaya ilişkin uygun yöntem ve teknikleri, hazırlanabilecek materyaller anlatılabilir.
- Yalnızca öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri değil KOSD kullanılarak anne ve babalarında çocukları ile gerçekleştirdikleri resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin de incelenmesi yapılabilir.

- Öğretmenlerin, anne ve babaların resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin uzun süreli gözlemlerle kaydedildiği ve derinlemesine incelemelerinin yapıldığı boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin, anne ve babaların bilgi edinmelerini ve örnekler görmelerini sağlayacak çalıştaylar ve eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2003). Resimli çocuk kitapları ve görsel algı. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, 268-272. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Acarlar, F. ve Dönmez, N. (1992). 30–47 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 163–203.
- Adıgüzel, Ö. (2013). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma, *İlköğretim Online*, 9(2), 802-815.
- Akoğlu, G. (2014). 4-7 yaş arası Türk çocuklarında sözdizimini anlama becerileri. *Başkent University Journal of Education*. 1 (2), 31-42.
- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocukların temel eğitime hazırbulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Allen, J. W. (2013). *Storytelling with cultural tools: children's engagement with features of oral traditions in first nations cultural education programs*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Victoria, USA.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2000). *Kitabın çocuğun gelişimindeki yeri ve önemi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, 321-333. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ataç, F. (1991). İnsan yaşamında psikolojik gelişim. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Atalay, A. (2012). Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ayaş Köksal, S., Baydar, N., Cemalcılar, Z., Gökşen, F., Küntay, A., ve Yağmurlu, B. (2009). Annelerin hikâye oluşturma potansiyeli: Dil ve anlatı özellikleri. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Ankara, Türkiye.
- Aydın, A. (2012). Turkish adaptation of test of pretended play. *Educational Science: Theory and Practice*, 12 (2), 916-925.
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Aydoğan, Y., ve Erbay, F. (2006). *Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarının konu ve zaman kullanımını açısından incelenmesi*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi, 227-232.
- Aygün, A. ve Abacı, O. (2014). Examination of illustrated story books published between the years of 2004-2014 for 4-8 age group children in terms of illustration . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (2014), 94 – 99.

- Aykut, C. M. (2006). *Türkiye’de ve ABD’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49–66.
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C. and Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: relation to ethnicity, socioeconomic status, and children’s skills. *Early Education and Development*. 19(5). 671-701.
- Barnes, M. E. (2013). *Head Start preschool teachers’ commenting practices during shared book reading sessions: Describing learning opportunities for children with varying vocabulary abilities*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Vanderbilt, USA.
- Başaran, N., Kalender, L. U. ve Kandır, A. (2008). *Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarının kavram gelişimlerinde türkçe dil etkinliklerini kullanmalarına ilişkin görüşleri*. Türk Halkları Edebiyatı II, Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı I, Bakü: Kafkas Üniversitesi, 168- 173.
- Bayar Muluk, N., Bayoğlu, B. ve Anlar, B. (2014). Language development and affecting factors in 3- to 6-year-old children. *Eur Arch Otorhinolaryngol*. 271 (2014). 871–878
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Beaty, J. J. & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251–271.
- Bell, S. (2003). *Storyline as motivation for language teaching*. Storyline approach in the foreign language classroom. Trainer’s handbook. Assessment in the storyline. Comenius Project 112381-CP-1-2003-1-DE-COMENIUS-C21.2003-2006.
- Bell, S. (2007). *Storyline: past, present, future* (Ed.S.Bell, S.Harkness ve G.White) Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Benson, K. A. (2013). *An Investigation of the Impact of Small Group Direct Vocabulary Instruction on the Vocabulary Development of Kindergarten Children Living in Poverty*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ball State University, Indiana.
- Berk, L. E. (2013). Biliş ve Dil Gelişimi. (Çev.A.Dönmez). *Çocuk Gelişimi* . 272-422. Ankara: İmge Kitabevi.
- Bishop, K. K. & Melanie, A. (2006). Engaging students in storytelling. *Teacher Librarian*, 33(4), 28-31.

- Blank, M., & Solomon, F. (2007). A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged preschool children. *Child Development*, 39 (2), 379-389.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bloom, L. (1970). Child language: Adult model, Review of P. Menyuk, *Sentences children use*. *Contemporary Psychology*, 15, 182-184.
- Bowerman, M. & Levinson, S. C. (2001). *Language acquisition and conceptual development*. USA: Cambridge University Press.
- Brewer, J. A. (2001). Introduction to early childhood education preschool through primary grades, U.S: Allyn and Bacon.
- Brittain, R. (2010). *What the kids are reading: a content analysis of ethnic portrayals in preschool children's literature*. ProQuest Dissertations and Theses, University of Arkansas, (UMI No. 1485886).
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, J. B. (2009). Language in social contexts: Communicative competence in the preschool years. In J. B. Gleason (Ed.), *The development of language*. 192-226. Boston: Allyn & Bacon.
- Butterworth, B. & Reeve, R. (2012). Counting words and principles-after account of development of number concepts, E. Siegal and L. Surian (Eds.). *Access to language and cognitive development*. 161-176. USA: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Ö., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrnes, J. P. & Wasik, B.A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. 11-93. USA: The Guilford Press.
- Callahan, M. D., (2009). Starting small: building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Read Write*, 22, 487-510.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: The prospective teacher's sense of efficacy, beliefs, and attitudes about student control. *National Forum Journals*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451 157)
- Champion, T. B., Hyter, Y. D., McCabe, A., & Bland-Stewart, L. M. (2014). "A Matter of Vocabulary" performance of low-income african american head start children on the Peabody Picture Vocabulary Test-III. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 121-127.
- Champlin, C. (1998). *Storytelling: Puppets*. American Library Association.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, The Hague/Paris: Mouton.

- Clark, E. V. (2003). First language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer Publishing.
- Collen, L. (2006). The digital and traditional storytimes research project, using digitized picture books for preschool group storytimes. *Children and Libraries*, Winter: 8-18.
- Colona, K. (2014). Language learning and development ,Karen A. Kallio (Eds.). *Language Development*, 1-6. Ipswich, Massachusetts: EBSCO, Salem Press.
- Cooper Hansen, C. & Zambo, D. (2005). Piaget, meet Lilly: Understanding child development through Picture book characters. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 39-45.
- Correll, K. (2008). *A program evaluation of a conversational instruction program for the vocabulary development of four-year old student in preschool classes*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Houston, USA.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.
- Crawford, P. A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 71–86.
- Creswell, J. (1997). *Creating Words, constructing meaning: The Scottish Storyline Method*. (Ed.J.Creswell). Portsmouth, NH: Heinemann. 7- 13.
- Crevecoeur, Y. C. (2008). *Investigating the effects of a kindergarten vocabulary intervention on the word learning of english-language learners*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Connecticut, USA.
- Cullinan, B. E.& Galda L. (1994). *Literature and the child*. US.A: Harcourt Brace Company.
- Cunningham, D. D., (2010). Relating preschool quality to children’s literacy development. *Early Childhood Education Journal*. 37, 501-507.
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Educational Research*, 79, 979–1007.
- Çakmak Güleç, H.ve Geçgel, H. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara:Kök yayıncılık.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23, 3, 489-509.
- Çocuk, H.E., Yanpar Yelken, T., Emsal Aslantürk, İ., ve Güçlü, M. (2013). Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*. 6 (7), 305-320.

- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı, tarihçesi, ülkemizde ve Türkiye' de okul öncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme, okul öncesi eğitim ortamları. G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. 40-77. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dedeoğlu, H. (2013). İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 281-299. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demircan, C. (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve içyapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 12-27.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (14).
- Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M.Gönen. (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*. 305-314. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarteners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1–25.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long term effects of preschool teachers's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*. 29 (2), 104-122.
- Dickinson, D. K. & Sprague, K. E. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and literacy development of children from low-income families. In S.B.Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. 263-280. NY: Guilford.
- Dickinson, D. K. (2011). Teacher's language practices and academic outcomes of pre school children. *Investing Early In Education*. 333. Special Section.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. & Anastasopoulos, L. (2002). *A framework for examining book reading in early childhood classrooms*. CIERA Report 1-014.
- Dilidüzgün S. (2000). *Çocuk kitaplarında yazınsal nitelik*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, 253-267. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dönmez Baykoç, N. , Abidoğlu,, Ü, Dinçer, Ç. , Erdemir, N. , Gümüşçü Ş. (2000). *Dil gelişim etkinlikleri*. Ya-pa Yayıncılık, İstanbul.
- Duke, N. K., & Kays, J. (1998). "Can I say 'once upon a time'?": Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 295–318.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test-revised (PPVT-R)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test, fourth edition (PPVT-4)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Dunn, L. M. (1959). *Peabody picture vocabulary test (PPVT): Manual of directions and forms*. Nashville, TN: American Guidance Service.

- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1997). *Peabody picture vocabulary test, third edition (PPVT-III)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ege, P. (2005). Çocuklukta okuryazarlık gelişimi. S.Topbaş. (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi*. 140-158. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Merrill.
- Eliason. C.,& Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 72-78.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (1). 231-246.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergin, M. (2008). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayın.
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parents' questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching & Therapy*, 14(3), 273–278.
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2000). Encouraging the print focus of shared reading sessions through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 36–47.
- Farmer, L. (2004). Using technology for storytelling: tools for children. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2), 155-168.
- Gelman, S. A., & Kalish, C. W. (2006). Conceptual development. D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2 cognition, perception, and language*. Hoboken, 687-733. NJ: Wiley.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319–336.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 72–83.
- Glazer, J. I. (2000). Literature for young children. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

- Glazer, J. I. (1986). *Literature for young children*. Ohio: Merrill Company.
- Goldin-Meadow, S. (2008). Language, memory, and cognition in infancy and early childhood, J. B. Benson and M. M. Haith (Eds.). *Language Acquisition Theories*, 267-277. Chicago, USA: Elsevier Inc.
- Gonzalez, J. E., Goetz, E. T., Hall, R. J., Payne, T., Taylor, A. B., Kim, M. & McCormick, A. S. (2011). An evaluation of early reading first (ERF) pre school enrichment on language and literacy skills. *Read Write*, 24, 253-284.
- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört- beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M. (1991). İşitme özürü okulöncesi çocukların eğitiminde kullanılan resimli kitapların özellikleri. *Türk Kütüphaneciliği*. 56-58.
- Gönen, M. (1993). Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikaye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 2, 56-58.
- Gönen, M. (1994). *Okul öncesi dönem çocuklar için kitap seçimi*. Okul Öncesi Eğitimciler için El Kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Gönen, M. ve Devrimci, H. (1993). *İlkokul beşinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ltd. Şti. 40-49. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Gönen, M. ve Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: internet'te resimli çocuk kitapları (e-books). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16 (2), 163-170.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M.Gönen (Ed.). *Çocuk Edebiyatı*, 1-11. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Burçak, F., Uysal, H. ve Bediz, E. (2013). 0-3 yaş dönemi kitapları. M. Gönen. (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 77-89. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Ertürk, H. G. & Özen Altinkaynak, Ş. (2011). Examining the preschool teachers' use of different approaches in children's literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 4098–4104.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., Özyürek, A. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (19). 23-40.
- Griffith, P. L. , Beach, S. A., Ruan, j., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010). 1094-1103.
- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L. & Petscher, Y. (2014). Classroom age composition and vocabulary development among at risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25, 1016-1034.

- Güleç-Çakmak, H. ve Gönen-Sofuoğlu, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11 (1), 42-53.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, A. (2007). *Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Güney, S. Y. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü edisyon'un (test of early language development-third edition) uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (2), 151-172.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklarla yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children, *Early Child Development and Care* 174 (3), 215–228.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Harris, M. (2004). First words. J. Oated and A. Grayson (Eds.). *Cognitive and language development in children*. 61-112 . UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Hayes, D. S. (2001). Young children's phonological sensivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. *The Journal of Genetic Psychology* 162 (3): 253-259.
- Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. 1-63. UK: Cambridge University Press.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to early childhood education*. NewYork: Macmillan Publishing.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors at home and school and associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330–350.
- Hindman, A. H., Miller, A., Froyen, L., & Skibbe, L. E. (2012). Understanding family involvement in Head Start: Insight from the FACES data. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 654–667.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. L. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23 (4), 451–474.

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Hoff, E. (2009). Introduction to the study of language development, E. Hoff (Eds.). *Language Development*, 3-36. USA : Wadsworth Cengage Learning.
- Hoff-Ginsburg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603–629.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., & Clifford, R. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Research Quarterly*, 25(3), 373–384.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz) (Çeviriç-içi: <http://www.tdk.gov.tr/>) Erişim tarihi: 22 Eylül 2014.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2012) (Çevirim-içi: http://www.tuik.gov.tr/jsp/duyuru/upload/yayinrapor/HIA_2013.pdf, Erişim tarihi: 14 Şubat 2015.
- Hwee, N. K., & Nam Kee, N. K. (2013). Gender difference in the reading process of six-year-olds in Singapore. *Early Child Development and Care*, 183 (10), 1432-1448.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lawrence, A. (2004). The effects of storytelling and retelling on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3).
- Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 413-420. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*. 6 (3). 344-365.
- Jaeger, J. J. (2005). *Kids' slips: what young children's slips of the tongue reveal about language development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Joyce, M. F. (2011). *Vocabulary acquisition with kindergarten children using song picture books*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Northeastern Baston.
- Justice, L. M., Bowles, R., Phence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218–234.

- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44 (3), 855–866.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111–118.
- Justice, L.M. & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257–269.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Descriptive analysis of written language awareness in children from low income households. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17–29.
- Justice, L. M. & Lankford, C. (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 11–21.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading and phonological awareness, *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 143-154.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B., & Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in pre-kindergarten programs serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- Justice, L. M., Zucker, T. A. & Sofka, A. E. (2010). *Systematic assessment of book reading: SABR manual*. Project Star. Sit together and read. Preschool Language and Literacy Research Lab .The Ohio State University College of Education and Human Ecology, Columbus, Ohio.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). A study on the difficulties faced by preschool teachers in the planning and implementation. *The Journal of International Social Research*. 6 . 373-387.
- Kaplan, M. (2000). *Çocuk kitaplarında içerik, resimleme, dil ve anlatım özellikleri*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 551-565.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications ICONTE*, 27-29 April 2011, Antalya, Turkey, Siyasal Kitabevi 595-602, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3): 463-475.

- Kargı, E. (2012). "Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde" erken çocuklukta bilişsel gelişim ve öğrenme deneyimi, E.Kargı (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. 2-15. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A. ve Uludağ, P. (1974). A turkish peabody picture-vocabulary test. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 6 (1-2), 129- 140.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş- altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 347- 355.
- Kelleci, D. (2011). Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kıbrıs, İ. (2000). Uygulamalı çocuk edebiyatı. Eylül Yayınları, Ankara.
- Kobayashi, C. (2009). Language and thought: linguistic influence on developmental neural basis of 'Theory of mind'.M.A. Reed (Eds.). *Children and language: development, impairment and training*. 3- 31. USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Koçak, N., Ergin, B., ve Yalçın, H. (2014). 60-72 Aylık çocukların dil gelişim düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16 (Özel Sayı II). 100-106.
- Koçyiğit, S. ve Kök, M. (2011). Okul öncesi eğitimde motivasyon. G. Balat ve H. Bilgin (Ed.). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. 183-199. Ankara: Eğiten Kitap.
- Konar, E. (2006). *Çocuk gelişiminde kitabın önemi*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi, 463-468.
- Korat, O., & Blau, H. (2010). Repeated reading of CD-ROM storybook as a support for emergent literacy: A developmental perspective in two SES groups. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4), 445-466.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Ayrıntılama kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 8 (2). 1-17.
- Kurnaz, B. F. (2006). *Peabody resim kelime testinin madde yanlılığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2012). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. 84-122. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Shulman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.

- Lee, J. C., Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2011). The Contributions of activity and occupation to young children's comprehension of picture books. *Journal of Occupational Science*, 10 (3), 146-149.
- Lee, S.Y. (2010). Father's roles in process of talent development. *Asia Pacific. Education Rev*, 11, 497-513.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22 (4), 306-322.
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Read Write*, 25, 305-320.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 17-30.
- Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C. M. (2008). *Essentials of children's literature*. Allyn & Bacon (Eds.) Boston, MA.
- Machado, J. M. (2013). Language development: emerging literacy in young child. *Early childhood experiences in language arts: early literacy*. 1-95. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Manzo, J. C. (2011). *Shared book reading styles and expressive and receptive vocabulary outcomes among low-income latino caregivers and young children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Lehigh University: USA.
- Martin, L. E. (1998). Early book reading; How mothers deviate from printed text for young children. *Reading Research and Instruction*, 37, 137-160.
- Martin-Chang, S. L. (2009). Is a story the same as the sum of its parts? The deferential effects of context an isolated word training on reading fluency. M.A. Reed (Eds.). *Children and language: development, impairment and training*. 31-53. USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Mashburn, A. J., Downer, J.T., Hamre, B. K., Justice, L. M. & Pianta, R.C. (2010). Consultation for teachers and children's language and literacy development during Pre-Kindergarten. *Applied Development Science*. 14 (4). 179-196.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.
- Matulka, D. (2008). *A picture book primer: understanding and using picture books*. Westport: Libraries Unlimited.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuralları. S.Topbaş (Ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi*. 31-61. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maybin, J. & Watson, N. J. (2009). *Children's literature: approaches and territories*. The Open University, Walton Hall, Milton Keynes.

- Maynard, K. L., Pullen, P. C., & Coyne, M. D. (2010). Teaching vocabulary to first-grade students through repeated shared storybook reading: a comparison of rich and basic instruction to incidental exposure. *Literacy Research and Instruction*, 49, 209-242.
- McLaughlin Bortnem, G. (2005). *The effects of using non-fiction interactive read-alouds on expressive and receptive vocabulary of pre-school children*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of South Dakota, USA.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu.
- Melekoğlu, M. A. ve Melekoğlu, M. (2012). Erken çocukluk döneminde sesli okumanın eğitimsel gelişime etkisi. *Eğitimci Dergisi*, 16, 21-23.
- Menyuk, P. & Brisk E.M. (2005a). Language development in early childhood – the preschool years: 3-5. *Language development and education*. 38-58. USA: Palgrave Macmillan.
- Menyuk, P. & Brisk E.M. (2005b). Pre-School language education. *Language development and education*. 58-79. USA: Palgrave Macmillan.
- Morrow, L.M., & Gambrell, L.B. (2004). *Using children's literature in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, M. L. & Gambrell, B. L. (2004). *Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books*. USA. International Reading Association.
- Mustard, F.J. (2007). Early child development from measurement to action. M.E. Young and L.M. Richardson (Eds.) *Experience-based brain development: scientific underpinnings of the importance of early child development in global world*. 43-87. USA: The World Bank.
- Neaum, S. (2010). Child development for early childhood studies. *Understanding children's development*. 33-41. Glasgow, UK: Learning Matters Ltd.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development*, 38, 149.
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. In D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*. 29-40. New York, NY: The Guilford Press.
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasure of children's literature*. NY: Longman Press.
- Oates, J. & Grayson, A. (2004). Introduction: perspectives on cognitive and language development., J. Oated and A. Grayson (Eds.). *Cognitive and language development in children*. 7-21. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Oers, B., & Poland, M. (2007). Schematising activities as a means for encouraging young children to think abstractly. *Mathematics Education Research Journal*, 19 (2), 10-22.

- Oğuzkan, A. F. (2000). Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okuturlar, M. H. (1966). Çocuk dilinin gelişimi. *Pedagoji Cemiyeti Dergisi, Dil Eğitimi Özel Sayısı*, 2 (8), 516-526.
- Olgan, R. (2013). Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanarak öykü anlatma yöntemleri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 239-249. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır. A. (2007). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özer, A. (2006). *Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliği*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 425-432. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Öztan Ulusoy, Y. (2012). Bilgiyi işleme kuramı ve yansımaları. B.Oral. (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk, A. (2010). Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde türkçe dil etkinlikleri. Eğiten Kitap, Ankara.
- Öztürk, Y. (2013). Sembolik Düşünce; Okul Öncesi Yıllarda Oyun, Dil ve Okuryazarlık, (Ed.B.Akman), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. 254-293. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pagani, L. S., Jalbert, J., & Girard, A. (2006). Does preschool enrichment of precursors to arithmetic influence intuitive knowledge of number in low income children? *Early Childhood Education Journal*, 34 (2). 133-146.
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 1-8.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Justice, L. M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32, 197-236.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., Petscher, Y., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2012). A Standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 512-528.
- Perlmann, R. Y. & Gleason, J. (1993). The neglected role of fathers in children's communicative development. *Seminars in Speech and Language*. 14. 314-24.
- Plunkett, K. & Wood, C. (2004). The development of children's understanding of grammar., J. Oated and A. Grayson (Eds.). *Cognitive and language development in children*. 163-205. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Davis, J. M., Simmons, L. & Nava-Walichowski, M. (2011). Using knowledge networks to develop preschoolers' content vocabulary. *The Reading Teacher*, 65 (4), 265-274.
- Price, L. H., Van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 171-194.

- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Read Write*, 23, 627-644.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O.C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from early language in Victoria study. *Pediatrics*, 126 (6).
- Robert, E. & Owens, J.R. (2012). Language development an introduction, *The Territory*, 3-35. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Robinson, C. D., & Diamond, K. E. (2014). A quantitative study of head start children's straight families' perspectives, and teachers' ratings in the transition to kindergarten, *Early Childhood Education Journal*, 42, 77 – 84.
- Roskos, K., Ergül, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J. & Han, M. (2009). Who's learning what words and how fast? Preschooler's vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (3), 275-290.
- Roth, F., Troia, A., Wortington, C. & Handy, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech (Pass): The effects of intervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29, 64 – 78.
- Rudasill Moritz, K., Rimm-Kaufman, S.E., Justice, L. M. & Pence, K. (2010). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and development*, 17 (2), 271-291.
- Saban, A. Korkmaz, İ. Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, *Eğitim Araştırmaları*, 5(17), 198 –209.
- Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in Asian libraries*. 65th IFLA council and General Council and General Conference, Bangkok, Thailand, Aug.20- 28th.
- Santrock, 1. W. (1998). *Child development*. United States of America: McGraw Hill.
- Sawyer, W. Y. (2012). What's so special about literature? *Growing up with literature*. 1-20. USA: Wadsworth Cengage Learning
- Schickedanz, J. A. (1999). Much more than the ABC's: The early stages of reading and writing. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Schoon, İ., Parsons, S., Rush, R. & Law, J. (2010). Childhood language skills and adult literacy: A 29 year follow-up study. *Pediatrics*, 125 (3).
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. H., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116.

- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education & Development*, 19(1), 27-44.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim  ğrenme ve  ğretim. 48-50. Ankara: Pegem Akademi.
- Servizzi, K. M. (2013). *Teachers' cognitive demands and preschool students's use of thinking strategies during interactive book reading*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ball State University, Indiana.
- Sever, S. (2003)  ocuk ve Edebiyat, Ankara: K k Yayıncılık.
- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L. M., & McGinty, A. S. (2010). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(1), 53-71.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, P. K., Wigboldus, D. H. J. & Dijksterhuis, A. (2008). Abstract thinking increases one's sense of power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44 (2008), 378-385.
- Smyth, J. (2005). Storytelling with young children. Early Childhood Australia Inc., Watson, ACT.
- Sönmez, U. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Switalski, S. O. (2012). *An investigation of the additive benefits of parent dialogic reading techniques in older preschool children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Duquesne , USA.
- Şahin, N. (1978). Dil ve zihin iŐleyiŐinin etkileşimi. Bilim kültür ve  ğretim dili olarak Türkçe, 181-204. Ankara: TTK Yayını.
- Şahin, V. (2013). Bebeklik döneminde dil ve okuma yazma becerileri, (Ed.B.Akman). *Erken  ocukluk döneminde gelişim*. 148-165. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şan, A. (2010). *3-6 yaş arası özgül dil bozukluğu olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların dil özelliklerinin analizi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranıŐsal ölümlerde güvenirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, T. (2004).  ocuk edebiyatı. Suna Yayınları, Erzurum.
- Şirin, M. R. (2000)  ocuk edebiyatı, İstanbul:  ocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2007).  ocuk edebiyatına eleştirel bir bakış. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf  ğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete gore karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2), 395-420.

- Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Z. F. (2000), Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyoekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *GÜGEF Dergisi*: (20),39-53.
- Tepetaş, Ş. (2011). *6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*,155-156.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişim ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tokgöz, İ., Duman, F., Günay, V.D. (2004) *Çocuk dilinde zaman kavramı*. S. Topbaş (Ed.) II. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık,71-80.
- Tompkins, V., Guo, Y. & Justice, L. (2012). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Read write*, 26, 403-429.
- Topbaş, S. (2005). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi*. 21-31. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Torti, C. D. (2006). *The relationship between the quality of the early childhood classroom environment and vocabulary development in young children learning English as a second language*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Tsao, T. L. (2002). *Perceptual learning style preference and learning strategy use among Taiwanese senior high school EFL learners*. Master's thesis. National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8(1), 265-284.
- Tüfekçi, A. (2013). Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. A. Tüfekçi ve Ü.Deniz (Ed.). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri*. 27-36. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı*. 33-55. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık,Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Uysal Koğ, O. ve Başer, N. (2011). Görselleştirme yaklaşımının matematikte öğrenilmiş çaresizliğe ve soyut düşünmeye etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. 1 (3), 89-108

- Uzmen, F., S. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul : Morpa Kültür Yayınları.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42 (4), 617-627.
- Vernon-Feagns, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M. & Mills-Koonce, R. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 339-351.
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının m. E. B. Okul öncesi eğitim programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 226-238.
- Walker, S., & Berthelsen, D. (2008). Children with autistic spectrum disorder in early childhood education programs: a social constructivist perspective on inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 40 (1), 33-51.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of the book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.
- Weiland, C. & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function and emotional skills. *Children Development*, 84 (6), 2112 - 2130.
- Whirter, J. J. ve Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla iletişim*. Ankara: Özel Yayın.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 1-17.
- Yener, M. (2008). *Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümleneci bir yaklaşım: masal, öykü ve şiirlerle duygu eğitimi*. Türk Halkları Edebiyatı II, Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı I, Bakü: Kafkas Üniversitesi, 283-286.

- Yenisor, E. (1989). *Yuvanın dil gelişimine etkisi*. İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Determination of word knowledge and comprehension levels in normal developing and learning disorder children. *Elementary Education Online*, 3(9), 828–840.
- Yıldırım, A. (2008), *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (1974). Dil yapısının okul başarısındaki rolü. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: educators making informed choices. *The Reading Teacher*, 67 (8), 577-585.
- Zoll, S. M. (2012). *From "At risk" to "At promise" an evaluation of an early reading first Project*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Rhode Island, USA.
- Zucker, T. A., & Landry, S. H. (2010). Improving the quality of preschool read alouds: Professional development and coaching that targets book-reading practices. In M. C. McKenna, S. Walpole, & K. Conradi (Eds.), *Promoting early reading: Research, resources, and best practices*. 78–104. New York, NY: Guilford
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Pianta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83.
- Zucker, T., Justice, L., & Pianta, S. (2009). Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom-based, large-group shared reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 376.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. & Kadaravek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49 (8), 1425-1439.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 483-2909

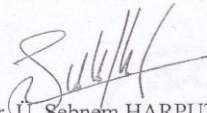
03 Eylül 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14.07.2014 tarih ve 1327 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Gülizar Şule TEPETAŞ**'ın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Ağustos 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi ve gereği için rica ederim.


Prof. Dr. U. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

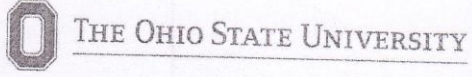
Ek: Tutanak

Görevi	Görül	İmza
Memur	29.09.14	
Sel	20	
Yöne Mld	03.09.14	
Gen. Sek. Yrd.	20	
Gen. Sek.	20	

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. KOSD ÖLÇEĞİ İZİN FORMU



College of Education and Human Ecology

Crane Center for Early Childhood Research and Policy (CCEC)

356 Arps Hall, 1945 N. High Street, Columbus, OH 43210
[P] 614-247-1664 [F] 614-292-4743

Schoenbaum Family Center, 175 E. 7th Ave., Columbus OH, 43201
[P] 614-688-8388 [F] 614-247-7360

ccec.ehe.osu.edu

To whom it may concern:

This letter is in support of G. Şule Tepetaş' use of the Systematic Assessment of Book Reading (SABR) for her research at Ahi Evran Üniversitesi. I co-authored SABR along with Tricia Zucker and Amy Sofka for use by childhood literacy researchers. SABR is an observational tool designed to characterize the quality of classroom-based shared-reading sessions in early childhood settings. Şule has my permission to translate SABR into Turkish for use in research.

Sincerely,

A handwritten signature in blue ink that reads 'Laura Justice'.

Laura Justice, PhD

Distinguished Professor, Department of Teaching and Learning

Executive Director, Crane Center for Early Childhood Research and Policy

EK 3. UYGULAMA İZİN FORMU



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418/605/2920283
Konu: G.Şule TEPETAŞ'ın
Araştırma İzni

10.07.2014

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi G.Şule TEPETAŞ'ın 03.07.2014 tarihli dilekçesi ile; Doktora tezine veri toplamak ve okul öncesi öğretmenliğine bilimsel yönden katkı sağlamak amacıyla Eylül -Ekim 2014 aylarında aşağıda adı geçen ana okullarında görev yapan öğretmen ve öğrencilere yönelik tez çalışması yapma isteği bildirmektedir.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Doktora öğrencisi G.Şule TEPETAŞ'ın ilimiz merkez Vilayetler Hizmet Birliği, Fatoş Çetin, Defne Kılıçözül, Meral Kılıçözül ve Menekşe Ahmet Yalçınkaya Anaokullarında görev yapan öğretmen ve öğrencilere (her okuldan 10-15 öğretmen ve o öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere) " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Ölçek ve Gözlem çalışmasını Eylül-Ekim 2014 aylarında Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı (2012/13) nolu genelge esaslarına göre araştırmacının sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

08/07/2014

Özkan DEMİREL
Vali a.
Vali Yardımcısı

08.07.2014/VHKİ N.TEKİNARSLAN
08.07.2014/Şef S.AKGÜL
08.07.2014/Şb.Md.M.ÇELİK
Terme Cad. 40200 Merkez KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mustafa ÇELİK Şube Müd.
Tel: (0 386)2135150-1315
Faks: (0 386) 213 10 0

EK 4. ÖĞRETMEN ONAY MEKTUBU

Tarih:/...../.....

Sayın Öğretmenim,

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam kapsamında "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" planlanmaktadır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi (KOSD) isimli bir değerlendirme aracı vasıtası ile değerlendirilecektir. Bu değerlendirme aracında 5 farklı alt boyut bulunmaktadır. Bunlar dil gelişimi, soyut düşünme, detaylandırma, yazı/fonoloji ve sınıf ortamının düzenlenmesidir.

Bu çalışma kapsamında KOSD'un belirlediği bu alt boyutlarda araştırmacı tarafından gözlemler yapılacaktır. Yapılan gözlemler not edilerek araştırma için kullanılacaktır. Bunun yanı sıra sınıfta bulunan çocuklara Peabody Resim Kelime Testi – 4 uygulanarak onların da dil gelişimi düzeylerinin belirlenmesi planlanmaktadır.

Bu araştırma araştırmacının lehine herhangi bir maddi yarar ya da fayda içermemektedir. Tamamen bilimsel esaslara dayalı olarak planlanmaktadır ve elde edilen verilerin üçüncül şahıslar ile paylaşılmayacaktır. Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esaslarına dayanmaktadır. Arzu edildiği takdirde herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan katılımdan vazgeçme hakkına sahip bulunmaktasınız. Çalışmaya katılım sırasında hiçbir kimlik bilgisi sizden istenmeyecektir. Öğretmen ismi, kişisel bilgiler istenmeyecek sadece rumuzlar kullanılacaktır. Sadece sizi daha iyi tanımak amacıyla öğrenim durumunuz ve meslekteki çalışma süreniz sizden talep edilecektir.

Araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak ve merak ettiklerinizi sormak için lütfen benimle iletişime geçiniz. Bilimsel bir çalışmayı incelemeye zaman ayırdığınız ve katılımınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Email: suletepetas@gmail.com

Tel: 0.....

G.Şule TEPETAŞ CENGİZ

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya katılmak istiyorum.

Adı, soyadı: _____ İmzası: _____ Tarih: _____

EK 5. VELİ ONAY MEKTUBU

Tarih:/...../.....

Sayın Veli,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam kapsamında 48-60 Aylık çocukların dil gelişimi düzeylerinin saptanmasını hedeflemekteyim.

Bu çalışma kapsamında çocuğunuza bireysel olarak uygulanan bir dil testinin (Peabody-4) uygulaması planlanmaktadır. Bu test çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre hazırlanmış 84 maddeden oluşan, resimli bir araçtır. Bu aracın uygulanması esnasında çocuklara 4 tane resim gösterilmekte ve ismi söylenen nesneyi işaret etmesi beklenmektedir. Çocuklarınıza herhangi bir tanı koymak amacı içermemektedir. Sadece var olan dil gelişimi düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu form çocuğunuzun bu araştırmada yer alıp almaması hususunda görüşünüzü içermektedir. Bu çalışmada "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinlikleri İle Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" planlanmaktadır. Resimli Öykü kitapları çocukların gelişimleri için her zaman önemli materyallerdir. Bu materyallerin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin bu materyalleri kullanma şekillerinin çocuklarımız üzerindeki olumlu/olumsuz etkilerini araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Çocuğunuz çalışmaya katılması durumunda herhangi bir kimlik bilgisi istenmeyecektir. Sadece doğum tarihi ile kronolojik yaşı hesaplanacak ve diğer okula kayıt bilgileri araştırma kapsamında kullanılmayacaktır. Dil testi Ekim 2014 ayı içerisinde yalnızca bir kere uygulanacaktır. Bundan sonra tekrar uygulama yapılmayacaktır. Öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri araştırma kapsamında incelenecek ancak çocukları içeren herhangi bir değerlendirme uygulanmayacaktır. Sadece öğretmenin kullandığı jest, mimik ve cümleler gözlenerek araştırmacı tarafından analiz edilecektir.

Bu araştırma araştırmacının lehine herhangi bir maddi yarar ya da fayda içermemektedir. Tamamen bilimsel esaslara dayalı olarak planlanmaktadır ve elde edilen verilerin üçüncül şahıslar ile paylaşılmayacaktır. Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esaslarına dayanmaktadır. Arzu edildiği takdirde herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan katılımdan vazgeçme hakkına sahip bulunmaktasınız. Sizin onayınızın yanı sıra çocuğunuzun da bu çalışmaya gönüllü olması önemlidir. Bu nedenle çalışmaya katılmak istemeyen çocuklarda veli onayı olsa da yine hiçbir yaptırıma maruz kalmadan çalışmada yer almayacaktır.

Araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak ve merak ettiklerinizi sormak için lütfen benimle iletişime geçiniz. Bilimsel bir çalışmayı incelemeye zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Email: suletepetas@gmail.com

Tel: 0.....

G.Şule TEPETAŞ CENGİZ

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, oğlum/kızım _____'nin katılımına izin veriyorum. Ebeveynin:

Adı, soyadı: _____ İmzası: _____ Tarih: _____

Çocuğunuzun katılımı ya da haklarının korunmasına yönelik sorularınız varsa ya da çocuğunuz herhangi bir şekilde risk altında olabileceğine, strese maruz kalacağına inanıyorsanız Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruluna ulaşabilirsiniz.

**EK 6. KOSD ÖLÇEĞİNDEN ÖĞRETMENLERİN ALDIKLARI PUAN
ORTALAMALARI**

	Öğretmen	n	Ort.	Ortanca	Min.	Max.	ss
KOSD Dil Gelişimi TOPLAM	1	20	9	9	9	9	0
	2	23	10	10	10	10	0
	3	21	11	11	11	11	0
	4	20	23	23	23	23	0
	5	21	15	15	15	15	0
	6	22	7	7	7	7	0
	7	17	16	16	16	16	0
	8	20	8	8	8	8	0
	9	24	16	16	16	16	0
	10	20	5	5	5	5	0
	Total	208	12	10	5	23	5
KOSD Soyut Düşünme TOPLAM	1	20	14	14	14	14	0
	2	23	6	6	6	6	0
	3	21	7	7	7	7	0
	4	20	17	17	17	17	0
	5	21	8	8	8	8	0
	6	22	9	9	9	9	0
	7	17	26	26	26	26	0
	8	20	18	18	18	18	0
	9	24	17	17	17	17	0
	10	20	12	12	12	12	0
	Total	208	13	12	6	26	6
KOSD Detaylandırma TOPLAM	1	20	3	3	3	3	0
	2	23	4	4	4	4	0
	3	21	1	1	1	1	0
	4	20	4	4	4	4	0
	5	21	10	10	10	10	0
	6	22	5	5	5	5	0
	7	17	11	11	11	11	0
	8	20	20	20	20	20	0
	9	24	27	27	27	27	0
	10	20	3	3	3	3	0
	Total	208	9	5	1	27	8
KOSD	1	20	0	0	0	0	0
	2	23	0	0	0	0	0
	3	21	1	1	1	1	0
	4	20	0	0	0	0	0
	5	21	0	0	0	0	0

Yazı/Fonolojik Beceriler TOPLAM	6	22	0	0	0	0	0
	7	17	0	0	0	0	0
	8	20	0	0	0	0	0
	9	24	0	0	0	0	0
	10	20	0	0	0	0	0
	Total	208		0	0	1	
	<hr/>						
KOSD Oturum Ortamı/Atmosferi TOPLAM	1	20	18	18	18	18	0
	2	23	14	14	14	14	0
	3	21	13	13	13	13	0
	4	20	26	26	26	26	0
	5	21	10	10	10	10	0
	6	22	6	6	6	6	0
	7	17	13	13	13	13	0
	8	20	16	16	16	16	0
	9	24	32	32	32	32	0
	10	20	12	12	12	12	0
	Total	208	16	14	6	32	8
<hr/>							
Genel Toplam	1	20	44,00	44,00	44,00	44,00	0,00
	2	23	34,00	34,00	34,00	34,00	0,00
	3	21	33,00	33,00	33,00	33,00	0,00
	4	20	70,00	70,00	70,00	70,00	0,00
	5	21	43,00	43,00	43,00	43,00	0,00
	6	22	27,00	27,00	27,00	27,00	0,00
	7	17	66,00	66,00	66,00	66,00	0,00
	8	20	62,00	62,00	62,00	62,00	0,00
	9	24	92,00	92,00	92,00	92,00	0,00
	10	20	32,00	32,00	32,00	32,00	0,00
	Total	208	50,30	43,00	27,00	92,00	20,78

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Doküman Görüntüleyici - Google Chrome
https://turnitin.com/dv?s=1&o=526359613&u=1035593447&lang=tr&

ece Şule Tepetaş Doktora tezi - TESLİM TAR... Roadmap 1/1

Originality GradeMark PeerMark tez
ŞULE TEPETAŞ TARAFINDAN turnitin %4
BENZER 0 ÜZERİNDEN

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN RESİMLİ ÖYKÜ
KİTABI OKUMA ETKİNLİKLERİ İLE ÇOCUKLARIN DİL
GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PRESCHOOL TEACHER'S PICTURE STORY BOOKS
READING ACTIVITIES AND CHILDREN'S LANGUAGE
DEVELOPMENT**

Eşleşmeyi Gözden Geçir

1	Middle East Technical ... Öğrenci ödevi	%1
2	www.dersindir.net İnternet kaynağı	%<1
3	sosyalbilimler.cu.edu.tr İnternet kaynağı	%<1
4	www.egitimbilimleriens... İnternet kaynağı	%<1
5	TechKnowledge Turke... Öğrenci ödevi	%<1
6	ilkogretim-online.org.tr İnternet kaynağı	%<1
7	193.255.206.126 İnternet kaynağı	%<1
8	www.ilkogretim-online... İnternet kaynağı	%<1

SAYFA: 1/146

TR 14:32
09.04.2015

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Gülüzar Şule TEPETAŞ CENGİZ
Doğum Yeri	Bolu
Doğum Yılı	20.04.1986
Medeni Hali	Evli

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Bolu İzzet Baysal Anadolu Lisesi	1997-2004
Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2004-2008
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Bilim Dalı	2008-2011
Yabancı Dil	İngilizce	-
İş Deneyimi	Ahi Evran Üniversitesi	2008-2014
	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	2014-