



**2013 YILI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ TÜRKÇE
EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Sultan Şükran TALANCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sultan Şükran

Soyadı : TALANCI

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Türkçe Eğitimi Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : An Analysis Of The 2013 Pre-School Education Program In Terms Of Turkish Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Sultan Şükran TALANCI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sultan Şükran TALANCI tarafından hazırlanan “2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Türkçe Eğitimi Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati Demir

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Berker Kurt

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Akdeniz Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Bayrak Cömert

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28.06.2022

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım aileme...

TEŞEKKÜR

Öncelikle, çalıştığım konu üzerinde bana araştırma fırsatı tanıyan, araştırma süreci boyunca bana rehberlik edip destekleyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Necati Demir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim sırasında pek çok ders aldığım, bilim insanı kimliği ve çalışma disipliniyle bana örnek olan ve tez çalışmamda da değerli görüşlerini benimle paylaşan sayın hocam Doç. Dr. Ahmet Demir'e emeği ve ilgisi için teşekkür ediyorum. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana güzel dilimiz Türkçeyi ve öğretmenlik mesleğini sevdiren, Türkçenin ne kadar değerli bir dil olduğunu ve yeni nesle doğru biçimde aktarılmasının ne kadar önemli olduğunu öğreten değerli hocalarıma da teşekkürlerimi sunuyorum. Her birine minnettarım.

Hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, iyi bir eğitim almam için bütün olanaklarını kullanan, her zaman yanımda olan sevgili annem Aynur Talancı ve babam Yakup Talancı'ya; bu süreçte desteklerini benden esirgemeyen kardeşlerim Mehmet Talancı ve Şevval Talancı'ya yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

2013 YILI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ TÜRKÇE EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Sultan Şükran Talancı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe eğitimlerinin nasıl desteklendiğinin incelenmesidir. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmanın nesnesi olan 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı, “amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, aile katılımı, özel gereksinimli çocuklara uyarlamalar” kategorileri altında dil gelişiminin desteklenmesine yönelik unsurlara yer verme durumu açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının temel amaç ve ilkeleri arasında çocukların dil gelişimlerine yönelik maddelere yer verildiği görülmüştür. Dil gelişimine dair 12 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlara ait 73 gösterge mevcuttur. Programın içeriği incelendiğinde, belirlenen hedefleri ve kazanımları kapsayacak biçimde tema/konu dağılımının düzenlenmediği saptanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine dair planlamalara bakıldığında ise on etkinlik çeşidine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu etkinlik çeşitlerinden Türkçe etkinliği, okuma yazmaya hazırlık etkinliği, drama etkinliği, müzik etkinliği ve oyun etkinliğinin dil gelişiminin desteklenmesinde kullanılabilecek etkinlik çeşitleri olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim sınıflarının mevcut fiziki şartlar göz önünde bulundurularak

“öğrenme merkezi” adı altında çeşitli merkezlere ayrılmasının planlandığı belirlenmiştir. Bunlardan kitap merkezi, dramatik oyun merkezi ve müzik merkezine dair açıklamalarda bu merkezlerin dil gelişimini destekleyecek biçimde planlandığına dair ifadeler yer verildiği görülmüştür. Değerlendirme süreci bakımından programın çok yönlü olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme sürecinde kullanılan araçların, gelişim gözlem formları, gelişim gözlem formlarından hareketle yılda iki kez hazırlanan gelişim raporu ve gelişim dosyası (portfolyo) olduğu saptanmıştır. Çocukların dil gelişimlerinin ölçme ve değerlendirmesine özgü araçlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Aile katılımının programın temel ilkeleri arasında kendine yer bulduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, aile katılımını desteklemek için etkinlik planı formatında “aile katılımı” bölümüne yer verildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, programda özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi için öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gerekenlere yönelik bilgiler paylaşıldığı ve etkinlik planı formatına özel gereksinimli çocuklar için “uyarlama” bölümü eklendiği tespit edilmiştir. Sonuç bölümünde, elde edilen bulgulardan hareketle, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkçe Eğitimi, Dil Gelişimi

Sayfa Adedi : xvii + 155

Danışman : Prof. Dr. Necati Demir

**AN ANALYSIS OF THE 2013 PRE-SCHOOL EDUCATION
PROGRAM IN TERMS OF TURKISH EDUCATION**

(M.S. Thesis)

Sultan Şükran Talancı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2022

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine how the Turkish education of preschool children is supported in the context of the 2013 Preschool Education Program. In this context, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The obtained data were examined by descriptive analysis. The 2013 Pre-School Education Program, which is the focus of the research, has been discussed in terms of including elements to support language development under the categories of "purposes, content, learning-teaching process, evaluation, family participation, adaptations to children with special needs". As a result of the research, it was found that among the main aims and principles of the 2013 Pre-School Education Program, statements about the language development of children were included. Twelve learning outcomes related to language development were determined. There are 73 indicators of these outcomes. When the content of the program was examined, the findings indicated that the theme/topic distribution was not arranged to cover the specified objectives and achievements. When the planning of the learning process was examined, the results showed that ten types of activities were included.

It has been observed that Turkish language activity, literacy preparation activity, drama activity, music activity and game activity can be used to support language development. It has been established that the learning environment is planned to be divided into various centers under the name of “learning center” taking into account the existing physical conditions. The explanations about the book center, the dramatic game center and the music center were found to include statements that these centers are planned to support language development. In terms of the evaluation process, it was determined that the program was multifaceted. It was concluded that the tools used in the evaluation process consist of the development observation forms, the development report and the development file (portfolio), which are prepared twice a year based on the development observation forms. It was deduced that there are no tools specifically used for the measurement and evaluation of children's language development. It was observed that family participation has found a place among the basic principles of the program. Accordingly, it was determined that the “family participation” section was included in the activity plan format to support family participation. In the same way, in order to support the language development of students with special needs, information about what needs to be paid attention to in the learning process was shared in the program and the “adaptation” section for students with special needs was added to the activity plan format. In the conclusion part, based on the findings, suggestions for researchers and practitioners were proposed.

Keywords : Pre-School Education Program, Turkish Education, Language Development

Page Number : xvii + 155

Supervisor : Prof. Dr. Necati Demir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10

2.1.	Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi	10
2.1.1.	Dil Gelişim Dönemleri.....	11
2.1.1.1.	<i>Konuşma Öncesi Dönem</i>	12
	<i>Yenidoğan Dönemi / Ağlama Dönemi (0-2 Ay).....</i>	<i>12</i>
	<i>Gııldama Dönemi (2-4 Ay).....</i>	<i>13</i>
	<i>Babıldama / Mırıldanma Dönemi (4-6 Ay)</i>	<i>13</i>
	<i>Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Ay).....</i>	<i>14</i>
2.1.1.2.	<i>Konuşma Dönemi.....</i>	14
	<i>Ses Sözcük Dönemi (9-12 Ay).....</i>	<i>14</i>
	<i>Tek Sözcük Dönemi / Morgem (12-18 Ay).....</i>	<i>15</i>
	<i>İki Sözcüklü İfadeler Dönemi /Telgrafik Konuşma Dönemi (18-24 Ay)</i> <i>.....</i>	<i>15</i>
	<i>Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş).....</i>	<i>16</i>
	<i>Grammer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş)</i>	<i>17</i>
2.1.2.	Dil Gelişim Kuramları	18
2.1.2.1.	<i>Davranışçı Kuram.....</i>	18
2.1.2.2.	<i>Doğuşancı (Psikolinguistik / Biyolojik) Kuram</i>	19
2.1.2.3.	<i>Bilişsel Kuram.....</i>	20
2.1.2.4.	<i>Toplumsal Etkileşimci Kuram.....</i>	23
2.1.2.5.	<i>Etkileşimci Kuram</i>	25
2.1.3.	Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerileri	25
2.1.3.1.	<i>Sözcük Bilgisi.....</i>	27
2.1.3.2.	<i>Harf / Alfabe Bilgisi.....</i>	29
2.1.3.3.	<i>Yazı Farkındalığı</i>	30
2.1.3.4.	<i>Fonolojik Farkındalık / Sesbilgisel Farkındalık</i>	33
2.1.3.5.	<i>Dinlediğini Anlama</i>	36
2.2.	Geçmişten Günümüze Okul Öncesi Eğitim Programlarında Dil Gelişimi	37

2.2.1.	MEB 1994 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimi.	38
2.2.2.	MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimi.	44
2.2.3.	MEB 2006 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimi.	50
BÖLÜM III.....		57
YÖNTEM.....		57
3.1.	Araştırmanın Modeli	57
3.2.	Araştırmanın Nesnesi	58
3.3.	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	58
BÖLÜM IV		63
BULGULAR VE TARTIŞMA.....		63
4.1.	2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	63
4.1.1.	Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkelerinde Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	63
4.1.2.	Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergelerinde Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	65
4.2.	2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	79
4.3.	2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	80
4.3.1.	Öğrenme Merkezleri ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	80
4.3.2.	Etkinlik Çeşitlerinde Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	87
4.3.3.	Aylık Eğitim Planı, Günlük Eğitim Akışı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	93
4.3.2.1.	<i>Aylık Eğitim Planı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular.....</i>	<i>94</i>

4.3.2.2. <i>Günlük Eğitim Akışı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular</i>	98
4.4. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Süreci ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	102
4.4.1. Çocukların Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	104
4.4.2. Programın Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	107
4.4.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesine Yönelik Bulgular.....	108
4.5. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Aile Katılımı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	110
4.6. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlamalar ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular	114
BÖLÜM V	131
SONUÇ VE ÖNERİLER	131
5.1. Sonuçlar	131
5.1.1. Birinci Probleme Yönelik Sonuçlar	131
5.1.2. İkinci Probleme Yönelik Sonuçlar	133
5.1.3. Üçüncü Probleme Yönelik Sonuçlar.....	134
5.1.4. Dördüncü Probleme Yönelik Sonuçlar	135
5.1.5. Beşinci Probleme Yönelik Sonuçlar.....	136
5.1.6. Altıncı Probleme Yönelik Sonuçlar	137
5.2. Öneriler	138
KAYNAKLAR	140

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Dilin Kazanılması</i>	12
Tablo 2. <i>Yazı Farkındalığının İçeriği</i>	32
Tablo 3. <i>MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anaokulu Günlük Faaliyet Çizelgesi</i>	41
Tablo 4. <i>MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anasınıfı Günlük Faaliyet Çizelgesi</i>	41
Tablo 5. <i>MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Yarım Gün Eğitim Yapan Anaokulu ve Anasınıfı Günlük Faaliyet Çizelgesi</i>	42
Tablo 6. <i>MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı 36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri</i>	46
Tablo 7. <i>MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anaokulu Günlük Zaman Çizelgesi</i>	48
Tablo 8. <i>MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı Yarım Gün Eğitim Yapan Anaokulu ve Ana Sınıfı Günlük Zaman Çizelgesi</i>	48
Tablo 9. <i>MEB 2006 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı 36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri</i>	51
Tablo 10. <i>36-72 Ay Dil Gelişimi Özellikleri</i>	67

Tablo 11. <i>Dil Gelişimi Kazanım, Gösterge ve Açıklamaları</i>	70
Tablo 12. <i>Öğrenme Merkezlerinin Türkçe Eğitimiyle İlgili Açıklamaları ve Materyaller</i> ..	83
Tablo 13. <i>Görme Yetersizliğinin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i>	116
Tablo 14. <i>İşitme Yetersizliğinin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i>	118
Tablo 15. <i>OSB'nin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i>	121
Tablo 16. <i>DEHB'nin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i> ..	123
Tablo 17. <i>Zihinsel Yetersizliğin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i>	124
Tablo 18. <i>Dil ve Konuşma Bozukluğunun Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i>	126
Tablo 19. <i>Üstün Yetenekliliğin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler</i>	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sırası.....	36
<i>Şekil 2.</i> İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfı.	81
<i>Şekil 3.</i> İki merkezli küçük bir okul öncesi eğitimi sınıfı.	82
<i>Şekil 4.</i> MEB okul öncesi eğitim programı aylık eğitim planı formatı.....	94
<i>Şekil 5.</i> MEB okul öncesi eğitim programı dil gelişimi kazanım ve göstergelerine aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesi.....	97
<i>Şekil 6.</i> MEB okul öncesi eğitim programı etkinlik planı formatı.....	100
<i>Şekil 7.</i> MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu.....	105
<i>Şekil 8.</i> MEB okul öncesi eğitim programı gelişim raporu.....	106

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Çev.	Çeviren
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
Ed.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NELP	Amerikan Erken Okuryazarlık Paneli
OBADER	Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
vs.	vesaire

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sorularına, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırma da geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde ana dilinin doğru ve etkili bir biçimde öğretimi önemli bir yere sahiptir. Bu durum ülkemizin eğitim sistemi için de geçerlidir. Her birey içine doğduğu toplumsal yapıya ait dil özelliklerini önce ailesinden edinir. Çocuk daha annesinin karnındayken, onun sesini ve dilinin vurgularını fark edebilmekte, doğduktan sonra da aynı dili, aynı çevrede yaşarken kolaylıkla öğrenebilmektedir (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008).

Bugün dilin kazanılması ve gelişimi konusunda çalışan otoriteler, dil gelişiminde ilk 10 yaşın, özellikle de okulöncesi yıllarının kritik dönem olduğu konusunda birleşmektedirler. (Senemoğlu, 1989). İki ile altı yaşlar, anadili eğitimi için çok elverişli yaşlardır. Çünkü, doğumdan yirminci yaşa kadar süren gelişim boyunca, beyin gelişiminin % 80-85'inin altıncı yaş sonuna kadarki dönemde gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu gelişmenin en hızlı yılları da üç, dört, beş ve altı yaşlarıdır (Taner & Başal, 2005). Bu süreç, ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim dönemini içine almaktadır.

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar olan süreçtir. (Alisinanoğlu & Keskinoglu, 2010). Okul öncesi dönem, çocuğun hem o yıllar hem de ileriki gelişimi için kritik bir dönemdir (Yıldırım & Koçak, 2016). Bu dönemde alınacak ana dili eğitiminin niteliği çocukların hayat başarılarını da etkileyecektir.

Bilinçli ve özenli bir eğitim sürecinin önemli parçalarından biri bu süreci düzenleyen eğitim programıdır. Türkiye'de 1900'lü yıllara kadar okul öncesi eğitimle ilgili genel çerçeve program ve ilkeler belirlenmiş, ancak okul öncesi öğretmenleri plan ve programları kendileri hazırlamışlardır (Düşek & Dönmez, 2012). Ünite ve buna bağlı olarak konu öğretimini temel alan bu hedef ve hedef davranışlar; yalnızca çocuğun bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış ayrıca, ezbere dayalı olduğundan kalıcı olmayan bilgi sağlamaktan başka bir yarar getirmemiş ve diğer gelişim alanlarını da yeterince temsil edememiştir (Gelişli & Yazıcı, 2012). Okul öncesi dönem çocukları tüm gelişim alanlarında hızlı bir değişim gösterdikleri için, konu merkezli hedef ve hedef davranışlar çocuklara katkı sağlamadığı düşünüldüğünden 1989 yılında ilk taslak program oluşturulmuş ve 1994 yılında da ilk resmî okul öncesi eğitim programı oluşturulmuştur (Arslan, 2017). Bu programın ardından 2002 ve 2006 programları uygulanmış, son olarak 2006 programında yapılan iyileştirme çalışmalarının ardından günümüzde yürürlükte olan 2013 programına geçilmiştir.

Yapılacak eğitim-öğretimi düzenlemeleri bakımından geçmişten günümüze ülkemizde uygulanmış olan okul öncesi eğitim programlarının çocukların Türkçe eğitimlerinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Özellikle 2013'ten bu yana yürürlükte olan güncel okul öncesi eğitim programının tüm bileşenlerinin dil gelişimi ve dolayısıyla ana dili eğitimi açısından nitelikli biçimde hazırlanmış olması yeni neslin Türkçe eğitimlerinin temellerinin sağlam atılması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programını oluşturan bileşenlerin çocukların ana dillerini geliştirmeye yönelik unsurlara yer verme durumu açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir.

Dodge ve Bickart (2002) okul öncesi programının 6 bileşeni olduğunu ifade etmektedir.

Bunlar:

1. Çocukların nasıl öğrendiği, yani gelişim ve öğrenme ile ilgili temel bilgiler nelerdir?
2. Çocuklara neyin öğretileceği, yani eğitim programını uygulamadaki hedefler nedir ve çocukların neyi kazanmaları bekleniyor?
3. Programın uygulama süreci nasıl olmalıdır?
4. Programın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için fiziksel çevrenin düzenlenmesinde nelere dikkat edilmelidir?
5. Ailenin programa katılımı nasıl olmalıdır?
6. Değerlendirme (Dodge ve Bickart'tan (2002) aktaran Kandır, Özbey ve İnal (2010)).

Bu doğrultuda çocukların gelişim ve öğrenme özellikleri, programın amaç ve hedefleri, uygulama süreci ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi, erken çocukluk döneminde Türkçe eğitimi için en önemli faktörlerden olan aile ve değerlendirme okul öncesi eğitim programlarının bileşenlerinden sayılmıştır. Bunların yanı sıra 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik unsurların da programa dâhil edildiği görülmüştür.

Tüm bu bilgiler ışığında “yürürlükte olan 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı bağlamında okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların Türkçe eğitimleri nasıl desteklenmektedir?” sorusu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda programda geliştirilmesi planlanan gelişim alanlarından biri olan “dil gelişimi”, programdaki amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, aile katılımı ve özel gereksinimli çocukların eğitimi kategorileri kapsamında çocukların ana dili gelişiminin desteklenmesine yönelik hangi unsurlara, ne şekilde yer verildiği noktasında incelenmiş ve alanyazınla tartışılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe eğitimlerinin nasıl desteklendiğinin incelenmesidir. Bu

kapsamda, okul öncesi dönemin eğitim ve öğretimini düzenleyen, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 09.09.2013 tarih ve 132 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konmuş olan 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Türkçe eğitimine yönelik unsurlara yer verme durumu açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda, ana araştırma problemine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının *amaç ve ilkeleri* arasında Türkçe eğitimine yönelik ifadeler yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bu ifadeler nelerdir ve Türkçe eğitimine yönelik neleri kapsamaktadır?
2. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının *içeriğinde* dil gelişiminin desteklenmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?
3. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının *öğrenme-öğretme sürecinde* çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?
4. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının *değerlendirme* başlığı altında çocukların dil gelişimlerinin değerlendirmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?
5. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde *ail katılımına* yönelik planlamalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa bu planlamalar neleri içermektedir?
6. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında *özel gereksinimli çocukların* dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik planlamalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa bu planlamalar neleri içermektedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Bir bütün olan dil eğitimi küçük yaşta aile içerisinde başlar ve ilkokul dönemiyle birlikte bir sistematığe oturur. Bu bakımdan okul öncesi dönemin dil edinimi ve öğretimi açısından yeri büyüktür. Ana dilini doğru kullanma becerisinin erken yaşta kazanılması çocukların çevreleriyle doğru iletişim kurmalarında önemli bir yere sahiptir. Dile ilişkin temel becerilerin kazanılması çocukların daha sonraki eğitim-öğretim ve sosyal yaşamını büyük ölçüde etkileyecektir.

Zengin sözcük dağarcığına sahip bir çocuk, kendini daha iyi ifade edebilir, anlatılanları daha iyi anlayabilir. Okul öncesi dönemde, öğretmenlerin dil etkinliklerine gereken önemi vermeleri ve bu etkinlikleri, çocukların ilgisini çeken etkili uygulamalarla desteklemeleri gerekmektedir (Gönen, vd., 2010). Bu doğrultuda günümüzde, okul öncesi dönemin eğitim-öğretimini düzenleyen 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların dil gelişimlerini destekleme durumu açısından incelenmesi, yetişmekte olan neslin ileride alacakları Türkçe eğitimine ne şekilde katkı sağlayacağına belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitim döneminde dil gelişimlerine yönelik okul öncesi eğitimi alan araştırmacılarının çeşitli araştırmalar yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe eğitimcilerinin de ortaokul ve ilkokul öğrencilerinin Türkçe eğitimlerine yönelik araştırmalar yaptıkları görülmektedir. Fakat, okul öncesi eğitim programının Türkçe eğitimine yönelik unsurlar açısından ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu kapsamda, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, aile katılımı, özel gereksinimli çocukların eğitimi kategorileri altında 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların örgün eğitim döneminde alacakları Türkçe eğitimine temel oluşturacak olan dil gelişimine yönelik unsurlar açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Güncel okul öncesi eğitim programının dil gelişimine yönelik mevcut durumu hakkında bilgi vermesi ve çalışma sonunda elde edilecek verilerin alanda yapılacak olan diğer çalışmalara kaynak olabilmesi açısından araştırma önem arz etmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri ile okul öncesi eğitimi ve Türkçe eğitimi alan araştırmacılarının, okul öncesi eğitim programı bağlamında dil gelişimine yönelik farkındalıklarını artırması açısından da alana katkı sağlayacak bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırma, MEB tarafından yayımlanan 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Türkçe eğitimi açısından incelenmesini içermektedir. Bu kapsamda inceleme, programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci, aile katılımı ve özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar başlıklarının Türkçe eğitimi açısından incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

1.5.Varsayımlar

Araştırmanın başlıca varsayımlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının amaç ve ilkeleri arasında Türkçe eğitimine yönelik ifadeler yer verilmiştir.
2. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların dil gelişimlerine yönelik kazanımlara yer verilmiştir ve bu kazanımlar erken okuryazarlık becerilerini destekler niteliktedir.
3. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının etkinlik çeşitleri arasında çocukların dil gelişimlerini destekler nitelikte etkinliklere yer verilmiştir.
4. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının öğrenme merkezleri arasında çocukların dil gelişimlerini destekler nitelikte öğrenme merkezlerine yer verilmiştir.

5. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının günlük eğitim akışı ve aylık eğitim planlarında çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik unsurlara yer verilmiştir.
6. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme sürecinde çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesine yönelik süreçlere ve değerlendirme materyallerine yer verilmiştir.
7. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi için aile katılımına yönelik çalışmalara yer verilmiştir.
8. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik unsurlara yer verilmiştir.

1.6.Tanımlar

Araştırmada sıkça geçen bazı kavramların tanımları aşağıda sunulmuştur:

Eğitim: Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2019, s. 2). Bir başka görüş göre ise “eğitim en geniş anlamıyla bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.” (Erden, 2014, s. 13).

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerine öğretim denir (Erden, 2014, s. 19). Teşkilâtlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür. Başka deyişle öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli, teşkilâtlı, plânlı çabaların tümüdür ve bazan örgün eğitim olarak da adlandırılır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin

davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim hâline dönüşür (Akyüz, 2019, s. 2).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015). Eğitim programı, bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır (Erden, 2014, s. 19).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015). Eğitim programlarının en büyük kısmını öğretim programları oluşturur. Öğretim programı, eğitim programında yer alan her ders için ayrı ayrı hazırlanan, öğretmene öğretim sürecinde rehberlik eden kapsamlı ve yazılı programlardır (Erden, 2014, s. 20).

Okul Öncesi Eğitim: Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar olan süreçtir. Bu süreç içinde çocuğun bedensel, bilişsel, sosyal, psikomotor ve dil gelişimi büyük ölçüde tamamlamaktadır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). Erden (2014) de okul öncesi eğitimi “zorunlu ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini, planlanmış bir ortam içinde sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim kademesi” şeklinde tanımlamaktadır (s. 125).

Erken Okuryazarlık: Çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran, okumayı öğrenmeye güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlayan ve okuma sürecine geçildiğinde okuma ve okuduğunu anlamada başarılı performans sergilemelerine temel oluşturan bilgi ve beceriler alanyazında “erken okuryazarlık (early literacy)” olarak tanımlanmaktadır (Kargın, Güldenoğlu & Gengeç, 2021, s. 2). Erken okuryazarlık ile ilgili araştırma sonuçlarını sentezlemek ve erken okuryazarlık gelişimi konusunda bilimsel veriler sunmak için Amerikan Erken Okuryazarlık Paneli (NELP) (2008) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, sözel dil becerileri, yazı kavramları, kendi

adını yazabilme ve sesbilgisel bellek gibi erken okuryazarlık becerileri, ilköğretim dönemi okuma becerilerini yordamaktadır (Altun & Tantekin Erden, 2016).

Dil Edinimi: Bireyin bir dile ait bilgi ve becerileri gözlem ve deneyim yoluyla doğal ortamda edinmesine dil edinimi denir (Şen, 2021, s. 13).

Dil Öğretimi: Bireylerin dile ait bilgiyi (konuşma, okuma, dinleme, yazma) kazanımları için planlı ve programlı bir şekilde belli bir zaman aralığında genellikle öğretim kurumlarında bir öğretici rehberliğinde yapılan etkinliklerin tamamına dil öğretimi denir (Şen, 2021, s. 13).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

İnsan, sürekli değişen ve gelişen bir canlıdır. İnsanların döllemeden itibaren bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gösterdikleri değişiklikler birbirini izleyerek ve birbiri üzerine birikerek gelişim sürecini oluşturur. (Erden, 2014, s. 67). Her ne kadar insanlar bireysel farklılıklarından dolayı dil gelişimi sürecini farklı biçimlerde geçiriyor olsa da bazı ortak dönemlerden de geçmektedir. Bu dönemler alan araştırmacıları tarafından dil gelişim dönemleri olarak ifade edilmektedir. Dil gelişimi dönemleri evrenselken çocukların bu gelişim dönemlerini ne sürede tamamlayacağı bireysel farklılıklarına bağlıdır.

Dilin kazanılması konusu, çocuk psikolojisi veya gelişim psikolojisi alanında çalışanlar, dil kazanımını, çocuğun gelişimi açısından “dil gelişimi” olarak ele alıp, gelişimin diğer yönleriyle etkileşimi içerisinde incelemektedirler (Yapıcı, 2004). Özellikle çocuğun yaşadığı sosyal çevre, cinsiyeti, ailesi ile olan iletişimi, doğuştan getirdiği karakteristik özellikleri vb. bahsi geçen gelişimin diğer yönlerindedir. Çocukların dil gelişimleri bu koşullara bağlı olarak ilerlemektedir.

Dil ediniminin anne karnında başladığı düşünülmektedir. Çocuk anne karnındayken annesinin sesindeki ses perdesinin değişikliklerini fark eder. Bu durum çocukta dil gelişiminin başlangıcıdır (Okur, 2013, s. 23). Doğumdan sonra da bu dil gelişimi belli

basamaklardan geçerek ilerlemeye devam etmektedir. Gelişim dönemleri genellikle yaşlara göre sınıflandırılmaktadır (Erden, 2014, s. 68). Alanyazında bahsi geçen dil gelişimi dönemleri “*Konuşma Öncesi Dönem*” ve “*Konuşma Dönemi*” olarak ikiye ayrılmaktadır. Konuşma öncesi dönem kendi içinde “0-2 ay yenidoğan / ağlama, 2-4 ay gıgıldama, 4-6 ay mırıldanma / babıldama, 6-9 ay mırıldanmanın tekrarı” dönemlerine ayrılmaktadır. Konuşma dönemi ise “9-12 ay ses-sözcük, 12-18 ay tek sözcük / morgem, 18-24 ay iki sözcüklü ifadeler / telgrafik konuşma, 2-3 yaş üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler, 3-6 yaş gramer kurallarına uygun konuşma” dönemlerine ayrılmaktadır.

Çocukta dil edinimin nasıl gerçekleştiğini araştırmış olan kuramcıların ortaya attığı bazı dil edinimi kuramları da mevcuttur. Bu kuramcılar dil edinimini etkileyen etmenler, dilin kazanılmasında gerekli olan yetiler, vb. hakkında yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri verilerden hareketle kuramlarını oluşturmuşlardır. Dil edinimin ne şekilde ve hangi koşullar altında gerçekleştiğini açıklamaya çalışmışlardır.

Dil edinimi ailede başlar. Okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanmış olan çocuklar, okulla beraber bu becerilerini geliştirmeye başlarlar. Bu gelişim hem sözlü hem de yazılı iletişimle ilgilidir. Sözel iletişim daha erken gelişirken yazılı iletişim okula başladıktan sonra gelişme göstermeye başlar.

Çocukların dil gelişimi açısından bakıldığında okul öncesi dönem, ailede edinilen sözel iletişim becerileri ile çocukların yazılı iletişim becerilerini edinmeye başlayacakları ilkökul süreci arasında bir köprü görevi görmektedir. Özellikle erken okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik bir dil eğitimi hedeflediği düşünüldüğünde okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun dili kazanmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

2.1.1. Dil Gelişim Dönemleri

Çocuklar dil gelişimlerini sürdürürken, bireysel farklılıklarından dolayı dönemleri farklı hızda geçirebilirler, ancak tüm çocukların dil gelişimindeki geçtikleri aşamalar aynıdır

(Tokgöz, 2006, s. 12). Bu aşamalar birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Konuşma öncesi ve konuşma sonrası olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. MEB'in (2015) yayınladığı dil gelişimi modülünde bu dönemler Tablo 1'deki gibi gösterilmiştir (s. 7).

Tablo 1.

Dilin Kazanılması

Dilin Kazanılması	
Konuşma Öncesi Dönem	Konuşma Dönemi
1. Yeni doğan dönemi (ağlama)	1. Ses, sözcük dönemi
2. Gıgıldama dönemi	2. Tek sözcük dönemi
3. Mırıldanma dönemi	3. İki sözcüklü ifadeler dönemi
4. Mırıldanmanın tekrarı dönemi	4. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi
5. Başkalarının seslerini taklit dönemi	5. Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi

MEB. (2015a). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 0-72 Ay Dil Gelişimi. Ankara:MEGEP kaynağından alınmıştır.

2.1.1.1. Konuşma Öncesi Dönem

Konuşma öncesi döneme; söz öncesi dönem, dil öncesi dönem ve ağulama dönemi de denmektedir. Ağulama dönemi, doğumdan sonra ilk anlamlı kelimelerin kullanılmaya başlandığı 1 yaş civarına kadarki dönemi kapsamaktadır (Kandemir, 2020, s 121). Bu dönem kendi içerisinde yenidoğan/ağlama, gıgıldama, mırıldanma/babıldama ve mırıldanmanın tekrarı dönemlerinden oluşmaktadır.

Yenidoğan Dönemi / Ağlama Dönemi (0-2 Ay)

Dil gelişiminin ilk aşamasıdır. Doğumdan sonraki bu ilk haftalarda bebek gülme, ağlama, bağırma, hıçkırma gibi birtakım istem dışı sesler çıkarır (Tokgöz, 2006, s. 13). Ağlama dönemindeki sesler bilinçsizce olmasına rağmen, daha sonraki zaman ve yıllarda konuşmaya temel teşkil edeceklerdir (Kandemir, 2020, s. 121). Bu seslerin yanı sıra çocuğun bu dönemde gerçekleştirdiği refleksif hareketler (emme, yutma, yeme vb.) de konuşma becerisi için gerekli olan kasların gelişimine temel oluşturmaktadır.

Bu dönemde çocuğun en çok çıkardığı ses ağlama sesidir. “Farklılaşmış” ve “farklılaşmamış” ağlamalar görülmektedir. Başta görülen ağlamalar farklılaşmamış ağlamalardır ve refleksiftirler. 1. ayın sonunda bebekler aç, kızgın, acılı olduklarını annelerinin ayırt etmesi ve anlamasını sağlayan ağlama türleri geliştirirler. Bu tür ağlamalar, artık bir iletişim aracı olarak kullanılan farklılaşmış ağlamalardır (Çelik, 2020, s. 41).

Gııldama Dönemi (2-4 Ay)

Bebekler ağlama aşamasından sonra gııldama aşamasını yaşarlar. Sesi ses olarak çıkardıklarının farkındadır. Bu aşamada bebek sadece diyaframdan hareketle ve herhangi bir işleme uğramadan nefesin dışarıya verilmesiyle çıkan sesli harflerle bir tür iletişim kurar. Bu sesler çıkarılması en kolay seslerdir (Baştürk, 2013, s. 4). Bu sesler refleksif seslerdir. Çıkarılan sesler “o,a,i,u” gibi seslerdir.

Dördüncü aya doğru dil hareketlerinin artmasıyla sessiz harfler de çıkarılmaya başlanır. Ünsüz seslerin bir araya getirilmesinden oluşan “prrrrr” veya gırtlaktan gelen “kkkk” veya “gggg” seslerinin olduğu mırıldanmalar başlar (Yazıcı, 2020, s. 192). Çıkarılan sesler anlamsal açıdan hoşnutluğu ve hoşnutsuzluğu ifade eden seslerdir.

Babıldama / Mırıldanma Dönemi (4-6 Ay)

Babıldama döneminde bebeğin çıkardığı sesler refleksif sesler olmaktan çıkıp amaçlı hâle gelir. Ayrıca bu dönemde p,b,m gibi dudak seslerinin kullanımı (prrrrr) da başlamaktadır. Daha sonra bebekler kısa ünlü-ünsüz seslerden oluşan heceler üretir (ba, da) (Uluğ, 2019, s. 133). Buna vokal jimnastik denir. Uzun oyun sesleri, çığlıkları ve seslenmeler görülür. Bebeğin çıkardığı seslerin sayısında ve türünde artmalar vardır. Bu sesleri çıkartırken bir yandan da çevresindeki kişilerin ona vereceği tepkileri gözlemler (MEB, 2015a, s. 8).

Bu süreçte ebeveynlerle iletişim dil gelişimi açısından kritiktir. Dört ve altıncı aylar arasında bebekler ve bebeğin bakımından sorumlu kişiler arasındaki etkileşimler, el oyunları ve “ce ee” oyunları dil gelişimi açısından önemlidir (Uluğ, 2019, s. 133).

Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Ay)

7-9 aylar arasında görülen döneme mırıldanmanın tekrarı dönemi denir. Bu dönemde bebeklerin ses üretimi daha bilinçlidir. Bebek, ses üretimi ile işitmeyi birleştirir. Seçilmiş işitilen sesleri tekrarlar (Tutkun, 2020a, s. 257). Sık sık babıdayarak/mırıldanarak yetişkin konuşmasına benzeyen uzun ve ritmik diziler oluşturur. Ses tekrarları yerini zamanla hece tekrarlarına bırakır. Bu dönemin dil gelişimi özellikleri şöyledir:

- Art-damaksıl seslerin kullanımı azalır, bunların yerini dudaksıl “p, b, m” ve diş-yuvasil “-d” sesleri alır.
- Bebekler, yetişkin benzeri zamanlamayla ünsüz-ünlü sırasında hecesel tekrarlar üretirler (baba, mama, papa) (Tutkun, 2020a, s. 257).

Her ne kadar bebeğin çıkarttığı bu sesler anlamlı kelimelere benzese de herhangi bir anlam içermemektedir.

Mırıldanmanın tekrarının görülmemesi, bebekteki işitme kaybı, dil problemleri, zihinsel yetersizlik, duygusal yoksunluk, vb. durumların bir göstergesi olabilmektedir (Tutkun, 2020; MEB, 2015a; Tokgöz, 2016). Bu nedenle ebeveynlerin ya da bakıcıların mırıldanmanın tekrarı döneminde bebeklerin iletişimini takip etmeleri önemlidir.

2.1.1.2. Konuşma Dönemi

Konuşma dönemi; ses sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerini içermektedir.

Ses Sözcük Dönemi (9-12 Ay)

Bebekler bu dönemde başkalarının çıkardıkları sesleri taklit ederler. Seslerin ardından yaklaşık on birinci ayda kelimeler de taklit edilmeye başlanır. Bu taklitler bilinçlidir. Taklit etme davranışı bebeğin, dil gelişimi ve sosyal becerileri kazanması için önemli bir belirleyicidir (MEB, 2015a, s. 9). Bebeklerin çıkardıkları bu sesler yetişkin konuşmasına

benzer ve akıcıdır fakat hiçbir anlam ifade etmez. Bu anlamsız seslere *jargon* adı verilmektedir.

Bu dönemle birlikte bebekler sözcüklerin bir anlamının olduğunu farkına varır. Yani bağlama dayalı anlama başlar. Ayrıca yine bu dönemde söylenilen birkaç sözcüğü ve yapılan jestleri anlamaya başlar (Tokgöz, 2006, s. 15).

Tek Sözcük Dönemi / Morgem (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 dağarcığında gelişir (Tokgöz, 2006, s. 16). Bu sözcükler çocuğun içinde bulunduğu bağlamla ilişkilendirilerek anlamlandırılmalıdır. Kullandıkları sözcükler, içinde buldukları duruma göre farklı anlamlar ifade edebilir. Tek bir sözcükle birden çok durumu ifade edebilirler. Çocuk “su” dediği zaman nesne olarak suyu kastettiği gibi “su istiyorum”, “su içeceğim”, “suyla oynayacağım”, “deniz ve göl” gibi kavramları da ifade ediyor olabilmektedir (Aydın, 2010, s. 77). Bu duruma “morgem” denmektedir.

Çocukların kullandıkları ilk sözcükler genellikle isimlerdir. Bu isimler yakın çevrelerinde sıkça karşılaştıkları nesnelere ya da iletişim kurdukları bireylerin isimleri olabilir. İsimlerden sonra günlük konuşmalarda sıkça kullanılan “at, ver, git!” gibi fiiller kullanılmaya başlanır (Aydın, 2010, s. 77). Bu sürede çocuğun anladığı sözcük sayısının (alıcı dil), ürettiği sözcük sayısından (ifade edici dil) daha fazla olduğu görülür (Tokgöz, 2006, s. 16). Bu evrenin sonunda, çocuklar 50 civarında kelime kullanırlar (Kandemir, 2020, 122).

İki Sözcüklü İfadeler Dönemi /Telgrafik Konuşma Dönemi (18-24 Ay)

Çocuklar, 18-24 ay arasındaki dönemde sözcükleri birleştirmeye başlarlar. İki sözcük döneminden itibaren sözcüklerin çoğu isimlerden; daha sonra ise sırasıyla fiillerden,

sıfatlardan ve zarflardan oluşmuştur. Çocuğun son kullandığı kelime türü genellikle zamirlerdir (ben, benim, beni ve bana gibi). Tek sözcük döneminden itibaren en kolay öğrenilen kelimeler ise nidalar (Ay! Of! Vay!) (Aydın, 2010, s. 77).

Bu dönemde çocuğun birleştirdiği kelimeler genelde bir isim ve bir fiilden oluşan ifadelerdir. Bu ifadeler içerisinde sıfat, zarf, vb. kelimeler ve dilbilgisi ekleri bulundurmadığından “telgrafik konuşma” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin; "Dede gitti", "Anne top", "Abi park", “Anne gel, baba git.”, “Anne gider.”, “Araba gider.” (MEB, 2015a, s. 10).

Çocuklar sözcüklerin birbiriyle ilişkisini fark edip yan yana getirirler; anlam ilişkisi kurarlar. İki kelimelik sözcüklerle, anlamı birleştirmek için jestlere, ses tonuna ve bağlama dikkat vermektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2020, s. 158). Çocuğun konuşmasında ilkel dil bilgisi sistemi başlar (MEB, 2015a, s. 10).

Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş)

Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler döneminde çocuğun dil gelişimi büyük bir hız kazanır. Sözcük dağarcığının hızlı gelişmesi sonucu iki yaş civarında yaklaşık elli, üç yaşın sonuna doğru da dört yüzün üzerinde sözcük dağarcığına sahip olabilir (Tokgöz, 2006, s. 17.). Bu dönemde çocuk, yaklaşık 3-4 kelimeyi bir araya getirerek iletişim kurmaya başlar. Çocuk anadilinin temel yapılarını öğrenir; özne, yüklem ve nesne gibi cümlenin öğeleri arasındaki ilişkileri anlamaya başlar (Aydın, 2010, s. 78). Aynı zamanda sözcük dağarcığındaki gelişme sayesinde sözel iletişimde de artış görülür.

Bu dönemde de bir önceki dönemde olduğu gibi çocukların ifadeleri içinde buldukları durumla ilişkilendirilerek anlamlandırılmalıdır. Örneğin, çocuk “anne kitap” dediğinde bu cümle “annenin kitabı” anlamını taşıırken; “anne kitap okudu” anlamına da gelebilmektedir. Bununla beraber çocuğun ses tonundaki değişimler de farklı anlamları ifade edebilir. Örneğin, farklı bir ses değişimi ile “anne kitap” dediğinde bu “Anne bu kitap mı?” sorusuna karşılık gelebilmektedir. Aydın’a (2010) göre bu yaş grubundaki çocuklar daha çok olumlu

cümle üretme eğilimindedir. İkinci derecede soru cümleleri ve üçüncü derecede de olumsuz cümleler üretmektedir. (Aydın, 2010, s. 78).

Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş)

Çocuğun kelime hazinesi gelişir. Üç dört yaşlarında çocuğun kelime dağarcığı yaklaşık olarak 900-1000 kelimeye ulaşmıştır. Ses tonunu kullanmayı öğrenmiş olduğundan konuşurken, duruma göre fisıltı şeklinde konuşma ve abartılı konuşma biçimi görülebilir (Aydın, 2010, s. 78). Zaman eklerini kullanmaya başlarlar. Daha önce “Kedi içer.” derken şimdi “Kedi süt içiyor.” şeklinde ifade edebilir (Tutkun, 2020a, s. 262).

Soru cümleleri oluşturma açısından da gelişme gösterirler. 3 yaş civarında olan çocuklar “ne, kim?” sorularını “nerede, ne zaman?” şeklinde genişletirler. Yetişkinlerin kullandığı soru formlarındaki cümleleri, 4 yaşlarında üretmeye başlarlar (MEB, 2015a, s. 11).

Bu dönemin dil gelişiminde “benmerkezci” özellik hakimdir. Çocuk kendi kendine konuşma eğilimi göstermektedir. Benmerkezli konuşma özelliği yaklaşık 7 yaşına kadar devam eder (Aydın, 2010, s. 78).

4-5 yaşındaki çocuğun cümleleri daha uzun ve karmaşıktır. Dili daha etkin kullanır. Zıt sözcükleri - “büyük-küçük”, “doğru-yanlış”, “önce-sonra” gibi...- anlayarak kullanmaya başlar ve karşılaştırma yoluna gider. 5 yaşına geldiğinde ise başarıyla zıt sözcükleri ayırabilir (Tokgöz, 2006, s. 18). Cümleleri daha kurallıdır. Ayrıca olayları oluş sırasına göre anlatabilir. Örneğin; “Elimi yıkadım ve yemeğimi yedim.” (Tutkun, 2020a, s. 262).

6-7 yaşından sonra benmerkezli konuşma geriler. Çocuğun çevresindekilerle iletişimi arttığından sözcük dağarcığında da gelişme yaşanır. Sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır (MEB, 2015a, s. 11).

2.1.2. Dil Gelişim Kuramları

Çocukların dil kazanımı ile ilgili olarak farklı alan araştırmacılarının savunduğu farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşlerden hareketle dil gelişimi kurmaları ortaya atılmıştır. Bu kuramlar genel olarak aşağıdaki gibidir:

- Davranışçı Kuram
- Doğuştancı (Psikolinguistik / Biyolojik) Kuram
- Bilişsel Kuram
- Toplumsal Etkileşimci Kuram
- Etkileşimci Kuram

Bu kuramlar genel olarak incelendiğinde, iki zıt görüşün savunulduğu kuramlar oldukları görülmektedir. Bir uçta “davranış”ların diğer uçta ise “bilişsel yetinin” dil ediniminde daha etkili olduğunu savunan bu bakış açıları dil edinimi kuramlarının temelinde yer almaktadır.

Dil ediniminde bilişsel yetinin etkili olduğunu savunan bakış açısına göre çocuğun doğuştan getirdiği bir dil mekanizması vardır ve bu sayede dili kazanır. Davranışçı bakış açısına göre ise bebek sosyal çevresinden etkilenecek dili kazanmaktadır. Dil edinimindeki tüm kuramlar bu iki uç arasına yerleştirilebilir (Özüdoğru & Dilman, 2014).

2.1.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre çocuğun dil kazanımında “taklit” ve “pekiştireçler” önemli rol oynamaktadır. Kuramın savunucularından olan Skinner, konuşmanın diğer davranışlardaki gibi koşullanma yoluyla kazanıldığını savunur (Aksoy & Baran, 2019, s. 274). Çevreden gelen birçok ses uyarısının zamanla sınıflandırılması, şekillendirilmesi ve benzer durumlarda aynı ses ve tepkilerin verilmesi gerçekleşmektedir (F. Dağabakan & Dağabakan, 2007). Bebeğin çevreden duyduğu bu sesleri ve tepkileri taklit etmesi ve bu taklitlere çevresindeki kişilerin olumlu veya olumsuz pekiştireçlerle tepki vermesi yoluyla dilin

kazanıldığı savunulmaktadır. Buna göre; bebeklerin sesleri taklit ederken, çevrelerinde kullanılan dildeki kelimelere benzer sesler çıkardıklarında yetişkinler tarafından övgüyle karşılanma, gülümseme, kucağa alınma gibi davranışlarla karşılanması pekiştirilmesini sağlar (Aksoy & Baran, 2019, s. 274). Bu sayede bebekler dili öğrenmeye başlarlar. Dil gelişimi sürecinde anne babaların çocuklara olumlu yönde dönütte bulunmaları çocuğun dil gelişimini olumlu etkilerken; çocukla konuşmaması çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu kuram, dil ediniminde pekiştirme ve taklitle önem verirken bilişsel özellikleri dikkate almaz. Davranışsal kurama göre, edinim gözlenebilir gerçek davranışlar yoluyla oluşur. Davranışsal kuram, insan ve hayvan öğrenmesinin nesnel olarak gözlemlenebilir davranışlarla incelenebileceğine inanır ve bu noktada zihinsel etkinlikleri dikkate almaz (Güvendir & Yıldız, 2014, s. 9). Pekiştirme ve taklitçilik erken dil gelişimine katkıda bulunurken, dil gelişimini kazanmayı tamamen açıklamak yerine daha çok destekleyici görüşler olarak görülmektedir (Ergin & Koçak, 2017, s. 115). Bu sebeple “... çocuğu kendi dil edinim sürecine doğrudan katmadan, yaratıcılıktan uzak, düşünce gelişimini, sözcükleri içselleştirmeyi ilgi alanına almaması sonucu kuram eleştiriler de almışlardır.” (Tokgöz, 2006, s. 38).

2.1.2.2. Doğuştancı (Psikolinguistik / Biyolojik) Kuram

Doğuştancı kuram, davranışçı kuramın aksine dil ediniminde bilişsel etkinlikleri dikkate almaktadır. Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan kuramcılara psiko-linguistik kuramcılar denmektedir. Bunların içinde en önemlisi Noam Chomsky'nin kuramıdır (F. Dağabakan & Dağabakan, 2007). E. Lenneberg'te bu kuramın savunucularındandır.

Bu kuram, dil edinim sürecinde çocuğun sahip olduğu dil edinim mekanizmasının etkili olduğunu söyler. Psikolinguistik kuramın öncülerinden Chomsky'e göre doğuştan gelen genetik kapasite (*dil edinim mekanizması*), yeni bir dili öğrenmelerinde çocukların yetenekli

olmasını sağlamaktadır (Ergin & Koçak, 2017, s. 115). Çevreden duyulanları taklit etme ve pekiştireçlerin dil ediniminde yeterli olamayacağının üzerinde durulur.

Chomsky çocukların sadece çevreden duyduklarını taklit ederek dili öğrenemeyeceklerini beynin boş bir levha şeklinde olmayıp organizma her türlü gelişimi sağlayacak şekilde nasıl donanımlı ve öğrenmeye hazır hâlde dünyaya geliyorsa dil yetilerinin de doğuştan hazır bulunduğunu dil sisteminin kurallarını keşfedip, anlayabilecek özel bir yetenekle çocukların doğduklarını savunur (Tokgöz, 2006, s. 38). Doğuştan hazır bulunan bu dil öğrenme yeteneğiyle yani “Evrensel Dilbilgisi” ile dünyaya geldiklerini söyler. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler. (F. Dağabakan & Dağabakan, 2007).

Chomsky dili ve dil edinimini açıklarken iki kavramdan söz etmektedir. Bunlar edim ve edinç kavramlarıdır. Edinç, dil kullanıcısının dili kullanmasını sağlayan soyut bilgilerdir. Edim ise edincin günlük dil kullanımında rastladığımız örneklerdir (Özüdoğru & Dilman, 2014). Bu kavramların yanı sıra dildeki her ifadenin de iki yapıyı içerdiğini söylemektedir. Bunlar “derin yapı” ve “yüzey yapı”dır. *Derin yapı*, yazılı veya sözlü biçimdeki bir cümlenin soyut anlamıyla ilgilidir ve konuşanın söylemek istediği anlamı, niyeti içerir. *Yüzeysel yapı* ise, cümlenin gramatik özellikleriyle ilgilidir ve telaffuz edilen sözcükleri içerir (Aksoy & Baran, 2019, s. 276). Bu kurama göre çocuklar dili öğrenirken öncelikle duydukları sözlerin anlamlarını kavrar. Daha sonra bu sözleri bir araya getirerek yüzeysel yapılar kurar ve konuşmaya başlarlar.

2.1.2.3. Bilişsel Kuram

Bilişsel gelişim kuramının savunucusu Jean Piaget’dir. Piaget’in, bilişsel gelişim kuramı ile ele aldığı görüş, dil gelişiminin bilişsel gelişimin bir parçası olduğu yönündedir. Piaget’e göre bir çocuk bebeklikten ergenliğe kadar sıralı olarak dönemlerden geçmektedir. Biyolojik değişimlerden çevreye uyuma (adaptasyon) ve düşünce yapılarını örgütlemeye

(organizasyon) doğru bir dönemden diğerine geçiş meydana gelmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2020, s. 139).

Piaget'nin kabul ettiği bu bilişsel gelişim dönemleri dört tanedir. Bunlar;

- Duyu-motor dönem (0-2 yaş)
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
- Somut işlemler dönem (7-11 yaş)
- Soyut işlemler dönemi (11-üzeri yaş) (Ülke-Kürkçüoğlu, 2020; Kol, 2011)

Bilişsel gelişim dönemlerinin her biri birbirinden farklı gelişim özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu aşamalı hiyerarşi düzeninde çocuk bir önceki basamakta yer alan dil kullanım özelliklerini edinmemişse, bir sonraki basamaktaki kazanımları yerine getiremeyecektir (Aksoy & Baran, 2017, s. 278). Çocuk ne olgunlaşmanın bir ürünü ne de tamamıyla dış faktörlerin kontrol ettiği bir makine olarak görülür. Çocuk, bilim adamı, kaşif ve sorgulayıcıdır; dünyayı ve gelişimini yapılandırma ve organize etmede eleştirel bir şekilde davranır (Wadsworth, 2015). Basitten karmaşığa doğru kendi bilişsel gelişim dönemlerinden geçerek dile dair bir bilgi inşa etme sürecini yaşar.

Zihinsel ve biyolojik eylem organizmanın çevreye uyum sağladığı ve yaşantıyı örgütleyen (organize eden) bütün bir sürecin parçasıdır (Wadsworth, 2015). Bu süreci doğru şekilde anlamlandırabilmek için Piaget'nin açıkladığı bazı bilişsel kavramları anlamaya ihtiyaç vardır. Bunlar şema, özümseme (özümleme, asimilasyon), düzenleme (uyumlama, uzlaşma, uyum, akodomasyon) ve dengelemedir.

Şema: Şemalar bireylerin zihinsel olarak çevreye uyum sağladığı ve çevreyi organize ettiği (örgütlediği) bilişsel ve zihinsel yapılardır. ... Şemalar biyolojik şeyler değildir. Sinir sistemi içindeki süreçler olarak görülürler (Wadsworth, 2015). Bu şemalar gözlemlenemeyen ama var oldukları düşünülen yapılardır. Kavramlar veya kategoriler olarak düşünülebilirler.

Özümseme (özümleme, asimilasyon): Özümseme (bir yapı), bir kişinin yeni algısal, motor veya kavramsal bir nesneyi mevcut bir şema veya davranış türüyle birleştirdiği bilişsel süreçtir (Wadsworth, 2015).

Düzenleme (uyumlama, uzlaşma, uyum, akadomasyon): Çocuk karşılaştığı yeni bir uyarıcıyı mevcut bulunan şemalardan herhangi biriyle eşleştiremediğinde özümseme gerçekleşmeyebilir. Bu durumda çocuğun yapacağı iki şey vardır: Uyarıcıyı uyduracak yeni bir şema oluşturmak (dosyada yeni bir dizin kartı) veya uyarıcının uyacağı mevcut şemayı değiştirmek. Her ikisi de düzenleme türüdür ve bir ya da birkaç şemanın yapısında değişime yol açar. Bu yüzden, düzenleme yeni şemaların oluşturulması veya eskilerin değiştirilmesidir (Wadsworth, 2015).

Dengeleme: Özümseme ve düzenleme aynı derecede öneme sahiptir ve bir arada geliştirilmelidir. Dengeleme, özümseme ve düzenleme arasındaki uyum durumudur. Dengesizlik, özümseme ve düzenleme arasındaki uyumsuzluk durumudur. Dengeleme, dengesizlikten dengeye geçiş sürecidir (Wadsworth, 2015).

Piaget'e göre dil, *egosantrik dil (kendini merkeze alan)* ve *toplumsallaşmış dil* olmak üzere iki kısma ayrılır.

Çocuk birinci kısma giren cümleleri söylerken ne kime söylediğini, ne de kimin tarafından dinlendiğini umursar. Ya kendisi için söylenir, ya da herhangi birini o andaki işine katma zevki için konuşur. Bu dil, egosantriktir. Çünkü çocuk ancak kendisinden söz eder; işi aynı zamanda karşısındakinin bakış açısından da değerlendirmeye aldırış etmez (Piaget, 1923 çev. Siyavuşgil, 2017).

Piaget'in bahsettiği diğer dil dönemi toplumsallaşmış dildir. Benmerkezli dilde çocuk, dili kendisi için kullanırken, toplumsallaşan dilin kullanımında dili bir başkası için kullanmaya başlar. Bir başka deyişle bu aşamada dili kullanırken, dinleyicisinin düşüncesini ve bakış açısını dikkate alır (Baştürk, 2013, s. 37). Benmerkezci konuşma, toplumsallaşmış konuşmadan önce gelişir ve zamanla yerini toplumsallaşmış konuşmaya bırakır. Diğer bir

deyişle Piaget'e göre düşüncenin gelişimi için de çocuğun belli evrelerden geçmesi gerekmektedir.

Aksoy ve Baran (2019), bilişsel gelişim kuramının dil edinimine ilişkin temel özelliklerini şöyle özetlemiştir:

- Dil gelişimi bilişsel gelişimin bir parçasıdır ve dil gelişiminde dış dünyaya ilişkin bilişsel izlenimlerin etkisi büyüktür.
- Dil; bellek, zekâ, algılama, hatırlama gibi süreçlere paralel olarak gelişir.
- Dil gelişimi için yeterli olgunluğa ulaşılması gerekir.
- Piaget'e göre, çocuklar zihinlerinde uyarıcılarla ilgili şemalar oluşturur ve sonrasında oluşan şemaları dilsel olarak sembolleştirirler. Bu süreçte zihindeki şemalara uygun düşen sözcükler kolay bir şekilde öğrenilir.
- Piaget, çocukların konuşmasında “benmerkezci konuşma” ve “sosyalleşmiş konuşma” şeklinde iki ayrı dönem olduğunu ve dil gelişiminin benmerkezci konuşmadan sosyalleşmiş konuşmaya doğru ilerlediğini savunur.
- Piaget, çocukların konuşmasında “benmerkezci konuşma” ve “sosyalleşmiş konuşma” şeklinde iki ayrı dönem olduğunu ve dil gelişiminin benmerkezci konuşmadan sosyalleşmiş konuşmaya doğru ilerlediğini savunur (s.279).

2.1.2.4. Toplumsal Etkileşimci Kuram

Toplumsal etkileşimci kuramın savunucusu Vygotsky'e göre; dil insanın toplumsal çevresiyle etkileşime girmedi araç olarak kullandığı bir sembol sistemdir. Bu araç, doğumdan itibaren çocuğun çevresiyle girdiği etkileşimle biçimlenir (Aksoy & Baran, 2019, s. 280). Bireylerin yetiştikleri çevreler, gelenek, kültür, ahlak anlayışı, toplum kuralları vb. açılardan farklılıklar gösterebilmektedir. Bu da o çevrede kullanılan dile yansımaktadır. Çocukların kavramları, fikirleri, olguları ve tutumları sosyal çevreden yararlanarak oluşturduklarını kabul etmektedir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre ve kültür, onun etkileşime gireceği uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler (Küçükkaragöz, 2020, s.105). Konuşmanın sosyal kökenli olduğunu ve dilin akılcı düşüncenin önüne geçtiğini yani düşüncenin doğasını etkilediğini belirtmektedir (Ergin & Koçak, 2017, s. 118).

Sosyal çevrenin etkisiyle ortaya çıkan bu farklılıktan hareketle çocuğun gerçek gelişim seviyesi ile potansiyeli arasında bir fark olduğunu savunur. *Gerçek gelişim aşaması*, çocuğun

hâli hazırda tamamladığı, kişisel çevre özelliklerinden bağımsız, zihinsel gelişim döngülerine gönderimde bulunur. Buna karşın *potansiyel*, çocuğun gerçek gelişim seviyesi dışında çevresinde aldığı, tamamen çocuğun kendi kişisel çevresine özel ve çocuktan çocuğa değişebilen girdiler ile beslenmiş olan kapasitesine gönderimde bulunur (Aksoy & Baran, 2019, s. 281). Aynı yaşta olan iki çocuğun dil potansiyeli buldukları sosyal çevrenin özelliklerinden hareketle birbirinden farklı olabilir. Bununla beraber farklı yaşlardaki iki çocuğun dil becerileri de aynı seviyede olabilir.

Lev Vygotsky'e göre öğrenme *yakın gelişim alanı / yakınsal gelişim alanı (the zone of proximal development)* ile gerçekleşmektedir. Vygotsky, Yakınsal gelişim alanı kavramını öğrenen bireyin kendi başına başardıklarıyla, daha iyi bilen birinin desteği ve rehberliği yardımıyla başardıkları arasındaki fark olarak açıklamıştır (Seven, 2019, s. 76). Buna göre çocuk yakın çevresindeki bireylerden gördüğü yardıma paralel bir dil gelişimi gösterecektir.

Dil ve düşüncenin gelişimi açısından Vygotsky ile Piaget'nin görüşleri arasında bazı benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Piaget dili bir semboller sistemi olarak görür ve bu sistemin fiziksel dünya ile etkileşim sonucunda edinilen bilgiyi kullanmak için kullanıldığını belirtir. Buna karşın Vygotsky dilin düşünce tarafından içselleştirildiğini ve sosyal etkileşim sonucunda oluştuğunu ileri sürer (Baştürk, 2013, s. 38). Her iki kuramcı da temelde farklı noktalara değinmiş olmasına rağmen dil ve düşünce gelişiminde benmerkezciliğin ara bir konum olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte her iki kuramcıda ortak olan, konuşmanın niteliğindeki değişimlerin, düşüncenin niteliğindeki değişimlerle paralel gidiyor olduğunu kabul etmeleridir (Yazıcı, 2020, s. 187).

Piaget ve Vygotsky'nin benmerkezci konuşma ile ilgili görüşleri bir noktada farklılaşmaktadır. Piaget'e göre benmerkezci konuşma zamanla yerini toplumsallaşmış konuşmaya bırakır. Vygotsky'e göre ise benmerkezci konuşma, okul çağına gelindiğinde içsel konuşma ya da çocuğun kendi düşünceleri hâline gelmektedir. Vygotsky, içsel konuşmanın insanlara eylemlerini planlayıp düzenleme olanağı sağladığını ve çocuğun daha

önce sözel olarak girdiği toplumsal etkileşimler sonucunda ortaya çıktığını iddia etmektedir (İnanç Yazgan, Kılıç Atıcı & Bilgin, 2020).

2.1.2.5. Etkileşimci Kuram

Yalnızca biyolojik, davranışsal ya da bilişsel temellere dayanan kuramların hiçbiri, dil gelişimini tek başına açıklayabilecek yeterlikte değildir (İnanç, vd., 2020, s. 162). Etkileşimci kurama göre; dil gelişiminde çevre, biyolojik özellikler ve toplumsal özellikler eşgüdümlü olarak işler (Aksoy & Baran, 2019, s. 278). Dilbilimsel ve davranışçı kuramların güçlü yönlerini bir araya getirerek etkileşimci kuram oluşturulmuştur (Ergin & Koçak, 2017, s. 120). Tüm bu faktörleri gerekli görmesi bakımından önemli kabul edilen dil gelişimi kuramlarındandır.

Etkileşimci kuram üzerinde görüş bildiren kuramcılar daha çok Bloom, Lahey ve Bandura'dır. Bu kurama göre, dil gelişiminde bilişsel, toplumsal, davranışsal özelliklerin yanı sıra başka özellikler de etkili olmaktadır. Dışa dönüklük ve toplumsallık dil duyarlılığını artırmakta, bu durum dil yeteneğinin gelişimi için önemli olabilmektedir (İnanç vd., 2020, s. 162).

Dilin ediniminde çocuğun anne-babası ile etkileşiminin büyük bir payı vardır. Anne-babanın bilinçli ve düzgün telaffuzla çocukla etkileşime girmesi gerekmektedir. Etkileşim kuramcıları, çocukların anne-babalarıyla belirli zaman dilimlerinde dilsel etkinlik geçirmesi gerektiğini ifade etmektedir (Kandemir, 2020, s. 120). Aksi takdirde çocuğun dilsel gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir.

2.1.3. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerileri

Okulöncesi ortamda çocuğun kazandığı okuma-yazma deneyimlerini konu alan araştırmalar, ilkokuma-yazma öğretiminde okula zengin okuma-yazma deneyimiyle gelen çocukların, okuma-yazma öğrenmede başarılı olduklarını göstermektedir (Çelenk, 2003). Bu araştırma sonuçlarından hareketle, çocukların iletişim becerilerinin okula başlamadan önce gelişmeye

başladığı söylenebilir. Okuma-yazma öğrenilmeden önce, bu becerilerin kazanılmasında, çocuğa yardımcı olacak bazı etmenlerin varlığından söz edilebilir. Özellikle aile bu noktada en önemli etmenlerdendir. Evinde zengin okuma araç-gereçleri (gazete, kitap vs) bulunan, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla tahini okuma etkinliklerine katılan, kendisine öykü masal anlatılan aile ortamından gelen çocukların, okuma-yazma öğrenmenin önkoşullarını büyük ölçüde gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır (Çelenk, 2003).

Ailenin yanı sıra okul öncesi eğitim alma durumu da önemli etmenlerden bir başkasıdır. Çelenk'e (2019) göre çocuğun ailede, yuvada ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi "okuma yazma deneyimleri" arasında varsayılmaktadır. (s. 20).

Tüm bu etmenler çocukların okuma-yazmayı öğrenmeden önce bir hazırlık sürecinden geçtiğini göstermektedir. 1925 yılında, Ulusal Okuma Komitesinde ilk kez "okumaya hazır olma" kavramından bahsedilmiştir (Özbek Ayaz, 2020, s.157). Okumaya hazır olmayla ilgili çalışmalar "erken okuryazarlık/filizlenen okuryazarlık" kavramı ile ilgili çalışmalara hız kazandırmıştır. Erken okuryazarlık, çocukların aktif olarak okuyup yazabilmelerinden önce, doğumdan itibaren okuma ve yazma hakkında bildikleri her şeye verilen addır (Feyman Gök, 2013, s. 12).

Erken okuryazarlık; çocukların dil gelişimleri ve farklı öğrenme teorileri ile açıklanmaktadır (Dinç & Parpuçcu, 2018, s. 3). Dil gelişiminin aşamaları (ağlama, babıldama vb.), dil gelişimi kuramları (Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram vb.), çocuğun bireysel özellikleri vb. dikkate alınarak belirlenen erken okuryazarlık becerileri, özellikle okul öncesi eğitim döneminde çeşitli görsel, işitsel vb. materyaller ve etkinlikler aracılığıyla çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri çeşitli gelişim alanları ile yakından ilişkilidir. Bunlar, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama şeklinde

ifade edilmektedir (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Burns, Griffin, & Snow, 1999; Casey & Howe, 2002; Dickinson & McCabe, 2001; Elliott & Olliff, 2008; Neuman & Dickinson, 2001; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998, 2001 aktaran Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015). Bu beceriler okul öncesi dönemde bulunan çocuklara eş zamanlı olarak, çeşitli etkinlikler ve oyunlar yoluyla kazandırılabilir (Uyanık & Kandır, 2010).

2.1.3.1.Sözcük Bilgisi

Çocukların sözlü ya da yazılı metinleri anlamlandırabilmeleri için gerekli olan temel becerilerden biri sözcük bilgisidir. Sözcük bilgisi yapılan okuma, dinleme ya da yazılıp konuşma etkinliklerinde kavranılması beklenen sözcüklerin tamamıdır (Şahin, 2019, s. 16). Bir kişinin anlamlarını verebildiği, günlük konuşmasında kullandığı, okuduğu veya başkalarını dinlediği zaman tanıdığı, yazdığı, söylediği cümlelerde kullandığı ve serbest çağrışım yapabildiği kelimeler ile ilgili sahip olduğu bilgidir (Aktan Kerem, 2001, s. 73).

Sözcük ve harfi tanıma, sözcüklerin harflerden, cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini bilme vb. sözcük bilgisinin yanı sıra çocukların sahip olduğu kelime hazinesi de karşılaşılan sözlü ya da yazılı metni anlamlandırma da etkili olan faktörlerdendir. Alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki tür kelime hazinesi vardır. Alıcı kelime dağarcığı, birisini dinlerken veya bağımsız olarak okurken anında anladığımız kelimeler bankasını ifade eder. İfade edici kelime dağarcığı, konuşma veya yazma sırasında iletişim kurmak için kullandığımız kelimeler bankasıdır (Özbek Ayaz, 2020, s. 168). Alıcı kelime hazinesi, ifade edici kelime hazinesinden daha çok kelime barındırır. Bununla birlikte hem alıcı dil hem de ifade edici dil çocukların sözcük bilgisi becerisini kazanmalarında önem arz etmektedir.

Sözcük bilgisi, çocukların kavram gelişimleri ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Genel anlamda kavram, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcükle ifade edilir (Ülgen, 2004). En az iki varlık - olay vs. ortak özelliklerine göre sınıflandırılıp diğerlerinden ayırt edilir. Bu sınıflama

sayesinde oluşan grup, zihinde bir düşünce birimi oluşturur. İşte bu düşünce birimlerini ifade eden sözcüklerin her biri kavramdır. Kavramlar bir somut eşya, varlık ya da olay değildir. Onların belirli gruplar altında toplanmasıyla ulaşılan soyut düşünce birimleridir (Çaycı, M. K. Demir, Başaran & Demir, 2007). Örneğin, bebek süt içer ve büyüdükçe suyu da içer. Bu süreçte sıvı kavramını içilebilenler için oluşturabilirken, başka şeylerin sıvılar kavramına dâhil olmadığını görür (Küçükunal, 2021, s. 78). Sıvı kavramı, çocuğun zihninde oluşturduğu bir düşünce birimi hâline gelir.

Kavramların bireyin zihninde oluşabilmesi için nesne, olay vb. unsurları ayırt etme, sınıflandırma, ilişkilendirme gibi zihinsel süreçlerin gerektiği görülmektedir. Benzer şekilde kavramlar da bireylerin düşünme süreçlerini etkiler. Kavramlar bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır (Senemoğlu, 2020). Kavramlar olmasaydı, aralarında ilişki kurulmadan oluşturulmuş çok sayıdaki tecrübeye ilişkin algı ve izlenimlerin bilişsel yapıda organize edilmesi ve işlenmesi zorlaşacak, kısa ve uzun süreli hafızadaki bilişsel yük artacak ve neticede öğrenme zorlaştıracaktır. Kısaca kavramlar, insanın dünyayı algılamasına, yaşadığı tecrübeleri anlamlandırmasına, yeni durumlara ilişkin sınıflandırmalar ve genellemeler yapmasına yardım ederek hayatın karmaşıklığını basitleştirir (Yılmaz & Çolak, 2011). Dolayısıyla kavramsal düşünme, çocukların hem dünyayı daha kolay algılayıp anlaması, hem de öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara sözcük bilgisi kazandırılırken yeni kavram öğrenmelerinin de desteklenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde sözcük bilgisinin kazandırılması için Bayraktar'a (2013) göre, bir sınıfa girildiğinde yazılar hemen göze çarpmalıdır. Sınıfta etiketler, listeler, tablolar, kitaplar, dikte edilen hikayeler, şarkılar, fotoğraflar ve manşetler bulunmalıdır (s. 60). Çünkü çocuklar okuma yazmayı öğrenmeden önce, kıyafetlerin üzeri, panolar, kitaplar, gazeteler, etiketler vb. birçok yerde sözcüklerle karşılaşır. Özbek Ayaz'a (2020) göre çevrelerindeki tanıdık sembollerden anlam çıkararak erken okuma becerilerinin temelini atmış olurlar, bu

deneyimler ileride karşılaştıkları soyut sembollerini anlamlandırabilmelerine öncülük eder ve yazı yoluyla yaşadıkları dünyayı anlamlandırabilmeleri için fırsatlar sunar (s. 164).

Okul öncesi dönemde sözcük dağarcığının geliştirilmesinde çevresel yazıların yanı sıra hikayeler de kullanılabilir materyallerdendir. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için hikâye okuma ve hikâye hakkında karşılıklı konuşma, yeni sözcük ve kavram öğretme ile ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir (Parpucu, 2016, s. 12).

2.1.3.2. Harf / Alfabe Bilgisi

Sesler ve sesleri temsil eden harfler, sözcüklerin ve dolayısıyla yazının temelini oluşturmaktadır. Çocuklar çevrelerindeki yazıları öncelikle görsel bir obje olarak düşünmekte ve bunun sonucu olarak sembollerin anlamlarını anlamaya başlamaktadırlar (Kuru & Koç Tüylü, 2019, s. 151). Diğer bir deyişle harfleri tanımadan önce bu harflerin onlar için ifade ettiği anlamları fark ederek harfleri birbirlerinden ayırt etmeye başlarlar.

Alfabeli yazı sistemlerinde okuma yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için çocuğun, kelimelerin sesbirimlerden meydana geldiğine, bu sesbirimlerin yazıda harflerle temsil edildiğine ve kelimelerin, kendisini oluşturan sesbirimlerine tek tek ayrıştırılabildiğine dair bir duyarlılığa sahip olması gereklidir (Perfetti'den aktaran Aktan Kerem, 2001, s. 79). Okul öncesi dönemde bu duyarlılığın kazandırılması ileride edinilecek okuma-yazma becerilerine de olumlu yönde etki etmektedir.

Çocukların harflerin birleşerek sözcükleri oluşturduğunu, sözcükleri seslendirme aşamasında harflerin seslerinin kullanıldığını ve farklı harflerin yan yana gelmesi ile farklı sözcükler türetildiğini anlamalarına alfabe bilgisi denmektedir (Yazıcıoğlu, 2021, s.99).

Okul öncesi dönemdeki çocukların alfabe / harf bilgisi farkındalıkları için gerekli olan becerileri, Tutkun (2020b) şu maddelerle ifade etmiştir:

- Harf bilgisi ve kelimeleri tanıma.
- Harf adlarını şekilleri ile ilişkilendirmeye başlama.

- Alfabede yer alan 10 ya da daha fazla harfi tanımlama.
- Tanıdık kelimelerdeki başlangıç harflerini fark etme.
- Bazı kelimelerdeki harf-ses ilişkilerini kurmaya başlama.
- Bazı sık tekrarlanan kelimeleri belirlemeye başlama. (s.290).

Marrow'dan (2007) aktaran Yazıcıoğlu'na (2021) göre ise alfabe bilgisinin okul öncesi dönemde kazanılması açısından önemli olan beceriler aşağıdaki gibidir:

- Alfabedeki harflerin büyük ve küçük hâllerinin tanınması
- Çocukların kendi adları içinde geçen tüm harflerin küçük hâllerini tanıyabilmeleri
- Çocukların çevrelerinde sıkça gördükleri yazılı materyallerde bildikleri harfleri tanımları
- Harfin çıkardığı ses ile yazılış şekillerinin ilişkilendirilmeye başlanması
- Sözcüklerde geçen harfleri bildiğini kanıtlayacak davranışlarda bulunmaları (baba sözcüğünde “b” var, makas sözcüğünde “s” var demeleri)
- Sözcüklerin hangi harfle başladığına dikkat etmeleri
- Adı geçen sözcükleri herhangi bir metin içerisinde de ayırt etmeleri (çikolata ismi ya da kendi adı, vb.) (s. 100).

Bu becerilerin geliştirilmesi için okul öncesi dönemde çeşitli materyaller yardımıyla etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir. Abc kitapları, manyetik tahta, plastik pürüzlü harfler, alfabe blokları, bilgisayar klavyesi, yapbozlar, alfabe kartları bu amaçla kullanılan materyallerdendir (Altınkaynak, 2019).

2.1.3.3. Yazı Farkındalığı

Okul öncesi dönemde kazandırılması gereken önemli becerilerden biri de yazı farkındalığıdır. Yazı farkındalığı, çocukların yazının işlevini ve biçimini, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi tanıma yeteneğini ifade eder (Tutkun, 2020b, s. 286; Kuru & Koç Tüylü, 2019, s. 149). Yazı farkındalığı, okuma yazmayı öğrenme sürecinde önemli olan faktörlerden biri olarak görülmektedir. Çünkü bu farkındalık harfin şekillerini, isimlerini, seslerini ve sonuçta sözcükleri fark etmeye doğru atılan ilk adım olarak görülmektedir (Bayraktar, 2013, s. 46). Yazılı dil ve sözlü dil arasındaki ayrımın yapılabilmesi ve okuma-

yazmanın daha rahat öğrenilebilmesinde yazı farkındalığı becerisinin kazanılmasının büyük bir önemi vardır.

Çocuğun, yazı farkındalığını kazanması “çevresel yazı” ile başlamaktadır. Çevresel yazı, çocuğun çevresinde sıkça rastlandığı yazılı görseller olarak düşünülebilir (Parpucu, 2020, s. 17). Örneğin; yolda gördüğü “DUR” işaretini, okuma yazma bilmemesine rağmen doğru şekilde adlandırabilir. Sıkça tükettiği bir yiyeceğin/içeceğin markasının yazılı olduğu ambalajı gören bir çocuk, okuma yazmayı bilmemesine rağmen, bu yiyeceğin/içeceğin adını söyleyebilir. Bu yolla sözel dil ile yazılı dil arasındaki ilişkiyi fark etmeye başlar. (Altınkaynak, 2019; Parpucu, 2020, s.17).

Yazılı dilin kendi içinde birtakım kuralları vardır. Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı kazanabilmesi için öğrenmesi gereken bu kurallar şöyledir:

- Harfler sözcükleri oluşturmak için birleştirilir.
- Harflerin büyük ve küçük formları vardır ve bunların bazıları birbirlerine benzerler.
- Sözcükler, yazılı dilin anlam taşıyan birimleridir.
- Sözcükler ve harfler soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru düzenlenmiştir.
- Boşluklar sözcükleri ayırt etmek için kullanılır.
- Cümleler büyük harfle başlar ve noktalama işareti ile biter.
- Özel isimler büyük harfle başlar. (Çetin, 2019, s. 33; Tutkun, 2020b, s.289)

Yazı farkındalığı bu kuralları da içerisine alan dört alanı içermektedir. Bu alanların içeriğine dair bilgiler ve örnekler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Yazı Farkındalığının İçeriği

Yazı Hedefleri	Açıklamalar ve Örnekler
Yazının Etki Alanı	
Yazının İşlevi	“Yazı bir anlam taşımaktadır; bazı özel yazı tipleri de farklı anlam taşıyabilmektedir. Bazen yazılar, çizim ya da resimlerle ifade edilebilir.” şeklinde çocuğa açıklamada bulunun: <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Hikâyedeki kişi sınırlı olduğu için onunla ilgili sözcükler kırmızı yazılmış” gibi.
Çevresel yazı	Çevrede bulunan işaretler, etiketler, listeler, takvimler ya da trafik levhalarında kelimeler resimlerde tasvir edilebilir. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bak, bu kavanozun üzerinde çay kelimesi yazıyor”. ➤ “Haydi, trafik levhalarını okuyalım”.
Okuma Kavramı	Okumanın işlevi bilgi aktarmak ya da bir hikâye anlatmaktır. Okuduğumuzda birçok şey yaparız. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bana okurken yaptığımız bazı şeyleri kim söyleyebilir?” ➤ “Eğer hikâyedeki kahramanımızın bu sorunu nasıl çözdüklerini öğrenmek istersem okumaya devam etmem gerekecek.”
Kitap ve Yazının Düzenlenme Alanı	
Sayfa Sırası	Kitap sayfalarının okunma sırasını çocuğa ifade edin (yani, bir kitabın okunma sırasına göre sayfalarını çevirme eylemini çocuğa gösterin). <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Şimdi bu sayfayı okuyorum, bu ondan sonraki sayfa” (Çocuğa sayfalar işaret edilerek gösterilir). ➤ “Kitabın ilk sayfası nerede? Bana gösterir misin?”
Kitabın Adı	Bir etiket olarak kitap başlığının rolü ve anlam aktarımını çocuğa ifade edin. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu kitabın başlık sayfası. Bize kitabın adını anlatıyor.” ➤ “Başlık sayfası bize bu kitabın İstanbul’da yayınlandığını söylüyor.”
Sayfanın Üstü ve Altı	Türkçe’de okuma, sayfanın üstünden sayfanın altına doğru gerçekleşir. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Burası sayfanın üst kısmı. Yazılar buradan başlıyor.” (Parmağınızı aşağı doğru hareket ettirin) ➤ “Bu üst satırı, sonra bu satırı ve sonra bu son satırı okuyacağım.”
Yazı ve Okumanın Yönü	Türkçe’de yazı ve okuma soldan sağa doğru yapılmaktadır. Ancak hikâye kitaplarındaki bazı metinler, farklı bir anlam ifade etmek için alışılmadık şekilde farklı yönlere ya da farklı şekillerde yazılabilmektedir. <ul style="list-style-type: none"> ➤ (Parmağınızı yazının altında kaydırın) “Okuduğumda bu tarafa doğru okuyarak gidiyorum.”
Yazarın / Çizerin Rolü	Yazar(lar)ın ya da çizer(ler)in rolünü çocuğa açıklayın. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Yazar, bu kitaptaki kelimeleri yazan kişidir.” ➤ “Yazar bu kitabı annesine ithaf ederek yazmış.” ➤ “Çizer, hikâye kitabındaki resimleri çizen kişidir.”
Harflerin Etki Alanı	
Harflerin İsimleri	Türkçe alfabede 29 harf bulunmaktadır. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu sayfada R ile başlayan bir kelime görüyorum!” ➤ “Bu sayfadaki S harfini kimler bulabilir?”
Harf Bilgisi	Harflerin kelime oluşturmadaki amacını kapsamaktadır. Aynı harfler birçok şekilde bir araya gelerek kullanılabilir. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu iki kelimedede aynı harfi görüyorum.” ➤ “Kedi kelimesinde dört harf var.”
Büyük ve Küçük Harf Bilgisi	Harfler, büyük ve küçük harfler olmak üzere iki şekilde de kullanılabilir. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu bir büyük D harfi. Dilara’nın adında bir büyük D harfi var.” ➤ “Büyük S harfi ile küçük s harfi aynı şekildedir.”
Kelimelerin Etki Alanı	
Yazı İçerisinde Kelime Kavramı	Kelimeler farklı yazı birimleridir ve harflerden farklıdır. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu sayfadaki kelimeleri sayalım.” ➤ “Kim bana sadece bir kelime gösterebilir?”
Uzun ve Kısa Kelimeler	Kelimeler farklı yapılara sahiptir. Bazı kelimeler kısa, diğerleri uzun. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Dinozor uzun bir kelime. Çok fazla harfi var.” ➤ “Hangi kelime daha uzun? Taş mı Oyuncak mı?”
Harfler ve Kelimeler	Kelimeler, harflerden oluşur. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu B harfi. Büyüme ve bahçecilik kelimesinde yer alıyor.” ➤ “Bu kuş kelimesi. K-u-ş kuş böyle söyleniyor.”
Kelime Tanıma	Bazı tanıdık ya da anlamlı kelimeler çocuklara tanımlanabilir. <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Bu bir domates resmi. Domates kelimesi resmin yanına yazılmıştır.” ➤ “Bu “bu” kelimesidir. Bu kitapta “bu” kelimesinden çok fazla var!”

Tutkun, C., (2020b). Erken okuryazarlık becerileri. Z. Seçer (Ed.). *Bilişsel ve dil gelişimi* içinde (s. 286-299), <https://www.academia.edu/> kaynağından alınmıştır.

Bu becerilerin kazanılmasında çocuğun, çevresindeki yetişkinlerin kitap okumalarını taklit etmesi önemli bir faktördür. Çocuklar, çevrelerinde bulunan gazete, kitap vb. yazılı dökümanları yetişkinleri taklit ederek okuyormuş gibi yaparlar ve kendilerinin içinden geçtiği gibi seslendirirler (Çelenk, 2003). Bu taklitler sırasında kitabı nasıl tutmaları gerektiğini, yazının yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olduğunu vb. kuralları öğrenme fırsatı bulurlar. Ebeveynlerin yazı farkındalığını bilinçli bir şekilde desteklemesi, çocukların gelecekteki okuma yazma başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.

2.1.3.4. Fonolojik Farkındalık / Sesbilgisel Farkındalık

Fonoloji, dilin öğelerini araştırarak, bu öğeleri oluşturan sesbirimlerle, bu sesbirimlerin görevleriyle ve birbirleri ile olan etkileşimleriyle ilgilenmektedir (Aktan Kerem, 2001, s. 61). Erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeri olan fonolojik farkındalık / sesbilgisel farkındalık becerisi de çocuğa, dili oluşturan bu seslerin farkındalığının kazandırılması ile ilişkili olan bir beceridir.

Aktan Kerem (2001) fonolojik farkındalık becerisini, “kelimeleri birbirinden bağımsız tek tek sesbirimler düzeyinde analiz edebilme” olarak tanımlamaktadır (s. 59). Erkan Süel’e (2011) göre, “sözcüğün anlamından ayrı olarak yapısının; yani konuşulan-duyulan sözcükler içindeki hece, fonem ve harf gibi bileşenlerin varlığının farkındalığı”dır (s. 12). Gökkuş ve Akyol’a (2020) göre ise “anlamdan bağımsız bilinçli olarak sözel dilin daha küçük birimlere (kelime-hece-sesbirim) ayrılacağına farkında olma, konuşma dilinde yer alan sesbirimleri fark etme, tanıma, analiz etme ve onları etkili şekilde kullanabilme becerisidir.

Bu farkındalığın bir kısmı kafiyeyi, aynı sesle biten kelimeleri ve ses yinelenmesini, aynı sesle başlayan kelimeleri, duyup tanıyabilmek ve fark edebilmektir. (Beaty, J.J., 2018, s.32).

Dinç ve Parpuç (2018) da fonolojik farkındalığın, bir sözcüğü oluşturan ses birimlerinin farkında olma, sesleri tanıma ve sesler üzerinde değişiklikler yapma becerileri ile bir dilin

sesleri üzerinde düşünme, tanıma, ayırt etme, dikkat etme ve keşfetme gibi zihinsel işlemleri barındırdığını ifade etmektedir (Dinç & Parpucu, 2018, s. 17).

Türkiye’de ilk okuma yazma öğretimi için “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. Bu doğrultuda ilk okuma yazma öğretiminde izlenecek aşamalar MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

- a) Dinleme eğitimi çalışmaları
- b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- c) Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

- a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- b) Harfi okuma ve yazma
- c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma (s. 10-11)

Görüldüğü gibi ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ile fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesi arasında önemli bir ilişki mevcuttur. Bu bağlamda ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde desteklenen ve geliştirilen fonolojik farkındalık becerisi okuma-yazmanın edinilmesinde bir temel oluşturacaktır (Dinç & Parpucu, 2018, s. 16). Bununla birlikte uzun vadede de çocuğun okul başarısında, fonolojik farkındalığın önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi belli aşamalardan oluşmaktadır. Bunlar; sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve ses birimi farkındalığıdır (Dinç & Parpucu, 2018, s. 20). Çocuk sırasıyla bu aşamaları tamamlayarak fonolojik farkındalık becerisini kazanmaktadır.

Sözcük farkındalığı: Fonolojik farkındalık becerisinin ilk aşamasıdır. Sözcük farkındalığı kavramından kastedilen şey, sözcüğü oluşturan harf ve hecelere bakılmaksızın, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunun ve cümledeki her bir sözcüğün kendine ait bir anlamı olduğunun kavranmasıdır (Beauchat vd. aktaran Erkan Süel, 2011, s. 21). Bu görev çocuklara “Bugün

süt içtim, cümlesini parçalara ayırır mısın?” şeklinde sorulabilir. Daha sonrada bu cümlede kaç sözcük var sayalım denilerek bu görev pekiştirilebilir (Parpucu, 2020, s. 20).

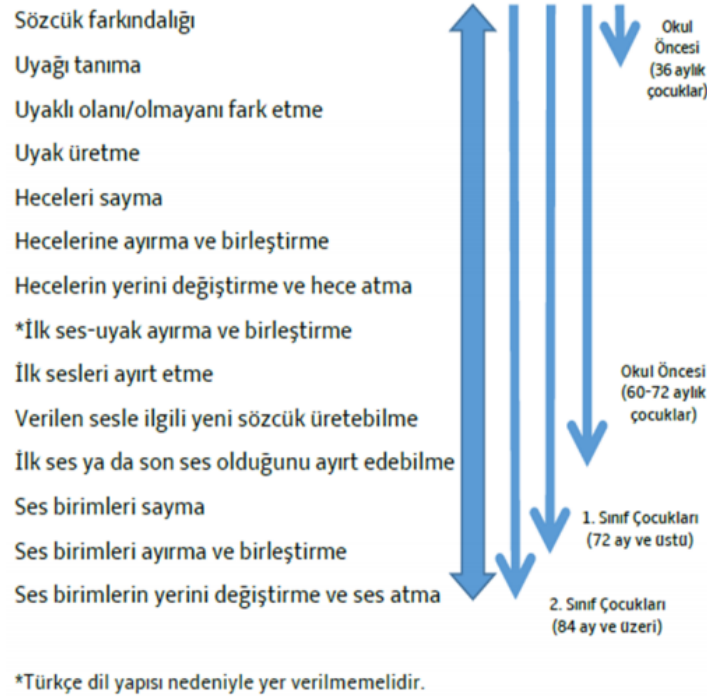
Uyak farkındalığı: Kafiye farkındalığın üç-altı yaş arasında kazanılan bir beceridir. Çocuklar uyak farkındalığı için doğrudan desteklenmeli, ayrıca onlara sözcüklerin aynı sesleri ve aynı zamanda da ortak harf sırasını paylaşabilecekleri kavratılmalıdır (Dinç & Parpuç, 2018, s. 21). Örneğin; “sıra” ve “çıra” sözcüklerinin söylenişlerinin benzer olduğunun fark edilmesi. Uyak ve ses yinelenmesi başlığı altında, sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkına varma (dal, sal), kafiyeli olanı/olmayanı ayırt etme (tuz, buz, sal), kafiye üretebilme gibi görevler ile çocukların kafiye farkındalıkları ölçülebilir (Parpucu, 2016, s. 19).

Hece farkındalığı: Hece farkındalığı çocukların sözcüklerin daha küçük parçalar olan hecelerden oluştuğunun farkına varmasıdır (Parpucu, 2020, s. 21). Hece farkındalığı, verilen bir sözcüğü hecelerine ayırma, hecelerine ayrılmış bir sözcüğü birleştirip sözcük oluşturma, yani hece harmanlama; yapısı müsait olan sözcüklerde, sözcüğün bir hecesini atıp, yeni bir sözcük oluşturma (örn: “anahtarlık” sözcüğünden “-lık” hecesini atıp, “anahtar” sözcüğünü belirtmek), sözcükteki bir heceyi atıp, yerine farklı bir hece koyarak yeni sözcük oluşturma (örn: “kitapçı” sözcüğünden “-çı” hecesini atıp, yerine “-lık” sözcüğünü koyarak “kitaplık” sözcüğünü oluşturmak) gibi görevleri içerir (Rief & Stern’den aktaran Erken Süel, 2011, s. 22-23).

Ses birimi farkındalığı: Bilindiği gibi, dil, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur ve bu kurumun en küçük birimi sestir (Eker, 2013, s. 32). Ses birimi farkındalığının kazanılması için çocuğun gerçekleştirmesi gereken bazı beceriler vardır. Ses birimsel farkındalığın dört ana alt-beceri; sesleri tespit etme, sesleri birleştirme, sesleri parçalara ayırma ve sesleri değiştirmedir (Konza’dan aktaran Akdal & Kargin, 2019). Sesbirimlerinin yerine değiştirmede; örneğin “Tuz sözcüğünde /t/sesi yerine /b/ sesi koyarak söylersen hangi

sözcük olur?”, sesbirimi atmada ise “Tuz sözcüğünde /z/ sesini atarsak ne kalır?” gibi çalışmalar yapılmaktadır (Parpucu, 2020, s. 22).

Çocukların fonolojik farkındalık becerisine dair hangi görevleri hangi yaş gruplarında gerçekleştirebilecekleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sırası. Parpuçu, B. (2020). *Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Sonuç olarak fonolojik farkındalık becerisinin özellikle ses temelli ilk okuma yazma eğitiminin verildiği Türkiye’de, okul öncesi dönemde kazanılmasının çocuğun sonraki yıllarda okuduğunu anlama ve uzun vadede de okul başarısında önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

2.1.3.5. Dinlediğini Anlama

Temel dil becerileri anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri olarak ayrılmaktadır. Dilin formasyonunun dört alt becerisi içinde en çok kullanılan dinleme becerisidir (Yalçın, 2018, s. 264). Dinleme/izleme, okul çağına kadarki tek anlama becerisi

olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk, okula başlayıp okumayı öğreninceye kadar bilgilerinin çok büyük bir bölümünü dinleme/izleme yoluyla edinir (Doğan, 2014, s. 153). Özellikle küçük yaşlardaki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır (Arı, 2013, s. 191). Bu nedenle okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisinin desteklenmesi çocuğun okuma yazma becerisini kazanmasını olumlu yönde etkileyecektir.

Dinlediğini anlama becerisi ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişki vardır. Çocuğun dinlediklerini anlamlandırabilmek için öncelikle dinlediklerinde geçen kelimelere vakıf olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisinin kazandırılması için düzenlenecek etkinliklerin, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirecek nitelikte olması önemlidir. Okul öncesi öğretmeni, programda yer alan Türkçe, sanat, drama, oyun, fen, matematik, müzik, okuma-yazmaya hazırlık gibi tüm etkinliklerin içinde çocukların bilmediği sözcükleri anlama, bu sözcüklerle aynı anlama gelen ya da zıt anlamlı sözcükleri bulma, bu sözcükleri kullanarak bilmece, hikâye oluşturma gibi birçok etkinlik düzenleyebilir (Dinç & Parpucu, 2018, s. 9).

Çocuğun hem sözcük bilgisini geliştirmesine hem de dinlediğini anlama becerisini kazandırmasına yardımcı olabilecek bir diğer etkinlik ise bir yetişkinle (ebeveyn, öğretmen vb.) beraber kitap okuma çalışması yapmasıdır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için hikâye okuma ve hikâye hakkında karşılıklı konuşma, yeni sözcük ve kavram öğretme ile ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir (Parpucu, 2016, s. 12). Bu bağlamda hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma, hikâyede geçen yeni kelimeleri vurgulama, hikâyeden öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler oluşturma, bu kelimeleri canlandırma gibi çocuğun yeni öğrendiği kelimeleri kullanmalarına olanak sağlayacak etkinlikler yapılabilir (Erdoğan, Altınkaynak & Ö. Erdoğan, 2013).

2.2. Geçmişten Günümüze Okul Öncesi Eğitim Programlarında Dil Gelişimi

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı yürürlüğe girmeden önce 1994, 2002 ve 2006 yıllarında üç farklı okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Bu programların temel amaç

ve ilkeleri, kazanım ve göstergeleri / hedef ve hedef davranışları, günlük eğitim akışları, etkinlikleri vb. incelendiğinde dil gelişimine yönelik içeriklere yer verildiği görülmektedir.

2.2.1. MEB 1994 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimi

Türkiye’de okul öncesi eğitim programları incelendiğinde ilk kez 1994 yılında “temel gelişim alanlarına yönelik kazanımları” içeren bir program yayınlandığı görülmektedir.

1994 yılına kadar okul öncesi eğitim kurumlarının öğretim faaliyetlerinde Millî Eğitim Bakanlığının yayımlanmış olduğu hedef ve hedef davranışları içeren bir dokümanın olmadığı, hedef ve hedef davranışların öğretmenler tarafından belirlendiği görülmektedir. Fakat 1994 yılında okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleri için ilk taslak program hazırlanmıştır. Bu program sayesinde öğretmenler programda belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenim yapmaya başlamıştır (Alabay, 2020, s. 4).

Bu programda üç farklı gelişim grubu esas alınmıştır. 1) 0-36 ay (0-3 yaş) Kreş, 2) 37-60 ay (4-5 yaş) Anaokulu, 3) 61-72 ay (6 yaş) Anasınıfı. (MEB, 1994a, s. 13). Programın beş temel amacı olduğu görülmektedir.

1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
2. Her fırsattan faydalanarak, çocukların millî, manevî, ahlâkî, kültürel ve insanî değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak.
3. Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak.
4. Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak.
5. Çocuğun benlik kavramını geliştirmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkân tanımak. (MEB, 1994a, s.17).

Temel amaçlar incelendiğinde, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma, çocukların dil becerileri yönünden gelişmelerini sağlama gibi amaçlara doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Fakat doğrudan olmasa da beşinci amaçta geçen “*kendini ifade etmesine imkân tanımak*” ifadesi çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinin 1994 programının amaçlarından olduğunu göstermektedir. Ayrıca programda belirlenen sekiz yeterlilik alanından birinin de “*dil becerilerinin gelişimi*” olduğu tespit edilmiştir. Bu yeterlilik alanları aşağıdaki gibidir.

1. Kendisinin Farkında Olmanın Gelişimi,

2. Psiko-Motor Becerilerin Gelişimi,
3. Öz Bakım Becerilerinin Gelişimi,
4. Duygusal Özelliklerin Gelişimi,
5. Sosyal Becerilerin Gelişimi,
6. Bilişsel Becerilerin Gelişimi,
7. Dil Becerilerinin Gelişimi,
8. Estetik ve Yaratıcılığın Gelişimi (MEB, 1994a, s.37-49).

Bu yeterlik alanlarıyla ilişkili toplam 39 hedef belirlenmiştir. Dil gelişimi kazanımı ile ilgili hedeflere yer veren programların 37-60 ay (4-5 yaş) Anaokulu ve 61-72 ay (6 yaş) Anasınıfı programları olduğu görülmüştür. Anaokulu programı dil gelişimine yönelik 2 hedef ve 5 hedef davranış içerirken anasınıfı programı 3 hedef ve 13 hedef davranış içermektedir. Anaokulu programının hedefleri aşağıda sunulmuştur:

HEDEF – 33: Günlük yaşamındaki belli başlı kelimeleri anlamına uygun olarak kullanabilme.

HEDEF – 34: Gramer kurallarına uygun cümle kurabilme (MEB, 1994a, s. 45).

Bu hedeflere yönelik bazı hedef davranışlar aşağıdaki gibidir:

“Kelimeyi cümle içinde anlamına uygun bir şekilde söyleme. Cümlelerin anlamını bozan sözcüğü söyleme. Öğeleri doğru yere yerleştirme. Türkçe’de kullanılan ekleri doğru olarak yerleştirme.”

Anasınıfı programının dil gelişimine yönelik hedefleri ise aşağıdaki gibidir:

HEDEF – 32: Belli başlı kelimelerin anlamlarını kavrayabilme.

HEDEF – 33: Türkçe’yi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme.

HEDEF – 34: Anamlı cümleler kurabilme (MEB, 1994b, s. 47-48).

Bu hedeflere yönelik bazı hedef davranışlar ise aşağıdaki gibidir:

“Aynı anlama gelen kelimelere örnek verme. Benzeri anlam taşıyan kelimelere örnek verme. Zıt anlamlı kelimelere örnek verme. Kurduğu cümlelerde öğeleri doğru yerleştirme. Cümlenin anlamını bozan sözcüğü söyleme. Duygu ve düşüncelerini akıcı bir şekilde açıklama.”

Hedef davranışlara bakıldığında, erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisi ile ilişkilendirilebilecek hedef davranışların bulunduğu görülmektedir. Sözcük bilgisi yapılan okuma, dinleme ya da yazılıp konuşma etkinliklerinde kavranılması beklenen sözcüklerin tamamıdır (Şahin, 2019, s. 16). Bir kişinin anlamlarını verebildiği, günlük konuşmasında kullandığı, okuduğu veya başkalarını dinlediği zaman tanıdığı, yazdığı, söylediği cümlelerde kullandığı ve serbest çağrışım yapabildiği kelimeler ile ilgili sahip olduğu bilgidir (Aktan Kerem, 2001, s. 73). Bu noktada cümlenin anlamını bozan kelimenin söylenmesi, kelimenin cümle içinde anlamına uygun kullanılması, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelere örnek verilmesi vb. sözcük bilgisi ile ilişkilendirilebilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecine bakıldığında, yarım günlük ve tam günlük faaliyet çizelgelerine (eğitim akışı) yer verildiği görülmüştür. Tablo 3’te *MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anaokulu Günlük Faaliyet Çizelgesi*, Tablo 4’te *MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anasınıfı Günlük Faaliyet Çizelgesi* ve Tablo 5’te *MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Yarım Gün Eğitim Yapan Anaokulu ve Anasınıfı Günlük Faaliyet Çizelgesi* sunulmuştur.

Tablo 3.

MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anaokulu Günlük Faaliyet Çizelgesi

SAATLER	FAALİYETLER
8.30- 10.00	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü Serbest Zaman Faaliyetleri
10.00- 10.15	Toplanma ve kahvaltıya hazırlık
10.15- 10.30	Kahvaltı
10.30- 10.45	Toplanma ve kahvaltı
10.45- 11.15	Türkçe dil faaliyetleri
11.15- 11.30	Oyun faaliyetleri
11.30- 11.45	Müzik faaliyetleri
11.45- 12.00	Tuvalet, temizlik ve yemek hazırlığı
12.00- 12.45	Öğle yemeği
12.45- 13.00	Toplanma ve temizlik
13.00- 13.15	Dinlenmeye hazırlık
13.15- 15.00	Dinlenme
15.00- 15.15	Toplanma ve temizlik
15.15- 15.30	Kahvaltı
15.30- 15.45	Toplanma ve temizlik
15.45- 16.15	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları
16.15- 17.45	Oyun faaliyetleri
17.45- 18.00	Eve gidiş hazırlıkları

MEB. (1994a). *Anasınıfı programı*. İstanbul: Millî Eğitim kaynağından alınmıştır.

Tablo 4.

MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anasınıfı Günlük Faaliyet Çizelgesi

SAATLER	FAALİYETLER
8.30- 10.00	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü Serbest Zaman Faaliyetleri
10.00- 10.15	Toplanma ve temizlik
10.15- 10.30	Kahvaltı
10.30- 10.45	Toplanma ve temizlik
10.45- 11.15	Türkçe dil faaliyetleri
11.15- 11.30	Oyun faaliyetleri
11.30- 11.45	Müzik faaliyetleri
11.45- 12.00	Tuvalet, temizlik ve yemek hazırlığı
12.00- 12.30	Öğle yemeği
12.30- 12.45	Temizlik ve dinlenmeye hazırlık
13.45- 14.00	Dinlenme
14.00- 14.15	Temizlik ve toplanma
14.15- 14.45	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları
14.45- 15.00	Eve gidiş hazırlıkları

MEB. (1994b). *Anasınıfı programı*. İstanbul: Millî Eğitim kaynağından alınmıştır.

Tablo 5.

MEB 1994 Yılı Anasınıfı Programı Yarım Gün Eğitim Yapan Anaokulu ve Anasınıfı Günlük Faaliyet Çizelgesi

SABAH	
SAATLER	Etkinlik
8.30- 9.45	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü, Serbest Zaman Faaliyetleri
9.45- 10.00	Toplanma ve temizlik
10.00- 10.15	Kahvaltı
10.15- 10.30	Toplanma ve temizlik
10.30- 11.00	Türkçe dil faaliyetleri
11.00- 11.30	Oyun faaliyetleri
11.30- 11.45	Müzik faaliyetleri
11.45- 12.15	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları
12.15- 12.30	Eve gidiş hazırlıkları
ÖĞLE	
SAATLER	Etkinlik
12.45- 14.45	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü, Serbest Zaman Faaliyetleri
14.45- 15.00	Toplanma ve temizlik
15.00- 15.15	Kahvaltı
15.15- 15.30	Toplanma ve temizlik
15.30- 16.00	Türkçe dil faaliyetleri
16.00- 16.30	Oyun faaliyetleri
16.30- 16.45	Müzik faaliyetleri
16.45- 17.15	Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları
17.15- 17.30	Eve gidiş hazırlıkları

MEB. (1994a). *Anasınıfı programı*. İstanbul: Millî Eğitim kaynağından alınmıştır.

Çizelgelerde görüldüğü gibi, okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü, toplanma ve temizlik, kahvaltı, dinlenme, eve gidiş hazırlığının yanı sıra, serbest zaman faaliyetleri, Türkçe dil faaliyetleri, oyun faaliyetleri, müzik faaliyetleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi faaliyetler günlük eğitim sürecinde gerçekleştirilen faaliyetlerdir.

Gün içerisinde Türkçe dil faaliyetlerine 30 dakikalık bir zaman dilimi ayrılmıştır. Bununla birlikte etkinliklerin süreleri ve sırasının çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine göre değiştirilmesi noktasında öğretmene esneklik tanınmıştır. Bu açıdan çocuk merkezli bir program olduğu söylenebilir.

Programda çeşitli hedef ve hedef davranışları kazandırıcı nitelikte ve değişik konularda eğitim durumları düzenlenmiştir. Hedef ve hedef davranışlar, konu, araç-gereç, etkinlik vb.

unsurları içeren bu eğitim durumlarına verilen örnekler arasında Türkçe dil faaliyetleri de yer almaktadır. Bu faaliyetler hikaye öncesi etkinlikler, hikaye ve hikaye sonrası etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 1994a, s. 64).

Programda günlük faaliyetlerin gerçekleştirildiği okul öncesi eğitim sınıflarının ilgi köşelerine bölüdüğü görülmüştür. Sanat köşesi, açık hava oyun alanı, evcilik köşesi, müzik/hareket köşesi, tabiat köşesi vb. ilgi köşelerine yerleştirilebilecek materyallere örnekler verilmiştir. Her ne kadar materyal örnekleri bölümünde yer almasa da örnek eğitim durumları arasında “kitap köşesi”ne de yer verilmiştir (MEB, 1994a, s. 62). Çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde kitapların yeri yadsınamaz. Bu noktada programın kitap köşesini de içermesi dil gelişiminin desteklenmesinde önem arz etmektedir.

Programın değerlendirme sürecine bakıldığında, değerlendirmenin önemine yönelik ifadeler yer verildiği görülmüştür.

- a. Programın içeriğinin çocuk grubunun ihtiyaçlarına uygunluğunun saptanması,
- b. Programın uygulamadaki başarılı ve başarısız yönleri,
- c. Çocuğun gelişimi ile ilgili ipuçlarını ortaya koyması ve eğitimciye yol göstermesi,
- d. Yöneticiye ve ana-babalara bilgi verilebilmesi yönünden önemlidir (MEB, 1994a, s. 27).

Bu açıdan ilk maddede çocuğun, ikinci maddede programın değerlendirilmesine değinilmiştir. Üçüncü ve dördüncü maddelerde ise değerlendirmenin öğretmen, yönetici ve ana-babalara yol göstermesi açısından önemine değinilmiştir. Programda, çocuğun gelişimi ile birlikte programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına dikkat çekilmiş, fakat öğretmenin kendisini değerlendirmesi hususuna değinilmemiştir (Sapasağlam, 2013).

Eğiticilerin değerlendirme için özellikle gözlem tekniklerini kullanmaları ve kayıt tutmaları söylenmiştir. Her çocuk için değişik sürelerde, değişik faaliyetlerle ilgili gözlem kayıtları tutulmalıdır (MEB, 1994a, s. 75). Gözlem kayıt formu ekler bölümünde paylaşılmıştır.

Hedef davranışların kazandırılabilmesi için belli bir süre gerektiği ve değerlendirmenin belli aralıklarla yapılmasının önem taşıdığı belirtilmiştir. En az her eğitim dönemi sonunda bir değerlendirme yapılması gereklidir. Bu süre bazen üç, bazen de altı ay olabilir (MEB, 1994a, s. 27).

Programda değerlendirme süreçleri geliştirilmesi hedeflenen sekiz alanın tamamı için ortak planlanmıştır. Çocukların Türkçe dil becerilerini değerlendirmeye özgü materyallere yer verilmediği görülmüştür.

2.2.2. MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimi

1994 yılı programına dair geliştirme çalışmalarının ardından 2002 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı yayımlanmıştır. Geliştirme çalışmaları sırasında 0-36 aylık çocuklara yönelik Kreş Programı aynen bırakılmış, Anaokulu ve Anasınıfı Programları “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2002, s.7).

1994 yılı programından farklı olarak 2002 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının temel amaçları arasında doğrudan çocukların Türkçe eğitimleri ile ilişkili bir ifadeye (dördüncü amaç) yer verildiği görülmektedir.

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına ve Temel İlkelerine uygun olarak;

- 1) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- 2) Onları ilköğretime hazırlamak;
- 3) Şartlan elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
- 4) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2002, s.11).

Programın temel amaçlarının yanı sıra temel ilkeleri arasında da Türkçe eğitime yönelik ifadelere yer verilmiştir. Örneğin beşinci ilke doğrudan Türkçe eğitimiyle ilişkilendirilebilir.

1. Eğitimde çocuğun ve ailenin etkin katılımını sağlamak esastır.
2. Çocuğa verilen eğitim, onun gereksinimlerine uygun olmalıdır.

3. Çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra, okulun ve çevrenin olanakları da göz önünde bulundurulur.
5. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir.
6. Eğitim çocuğun bildiklerinden başlar ve deneyerek öğrenmesine olanak tanır.
7. Oyun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.
8. Eğitimde çocuğun, kendine saygı ve güven duyması sağlanır, öz denetim kazandırılır.
9. Çocukla iletişimde, kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmaz, baskı ve kısıtlamalara yer verilmez.
10. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışları geliştirilir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenir. Yardıma gereksinim duyduğunda yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanır.
12. Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilir.
14. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir.
15. Programlar hazırlanırken ailelerin ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınır (MEB, 2002, s. 13).

Program okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır (MEB, 2002, s. 15).

1994 programında sekiz yeterlilik alanından yalnızca psiko-motor, psiko-sosyal ve bilişsel gelişim alanlarına ait gelişim özelliklerine (MEB, 1994b, s. 34-36) yer verilmiş, dil gelişimi özelliklerine yönelik ayrı bir başlık açılmamıştır. 1994 programından farklı olarak 2002 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında dil gelişimi özelliklerine de yer verilmiştir. Bu programında yer alan 36-72 aylık çocukların *dil gelişimi* özellikleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı 36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri

36-60 Ay Dil Gelişimi Özellikleri	60-72 Ay Dil Gelişimi Özellikleri
1. Konuşmalarından bağlaç kullanır.	1. Günlük deneyimlerini anlatır.
2. Kendi kendine bir şarkı, şiir, tekerleme söyler.	2. Birbirini izleyen üç emir tümcesinde istenileni sırası ile yerine getirir.
3. Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak, sorulan sofulara cevap verir.	3. Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.
4. Konuşmalarında sıfat kullanır.	4. Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
5. Konuşmalarında ifadelerin olumsuz biçimlerini de kullanır.	5. "Ne zaman, neden, nasıl" gibi soru sözcüklerini içeren soruları cevaplar.
6. "Neden, nasıl, kim?" gibi soru sözcüklerini kullanarak tümceler kurar.	6. "Çünkü, daha sonra" gibi bağlaçlar kullanarak konuşur.
7. Konuşmalarında kişi zamirleri kullanır.	7. Olayları oluş sırasına göre anlatır.
8. Konuşmalarında yer bildiren ifadeleri doğru olarak kullanır (Önünde, arkasında gibi).	8. Yer bildiren sözcükleri yerinde ve doğru olarak kullanır.
9. Konuşmalarında tümcenin temel öğelerini kullanır.	9. İsteklerini uygun tümcelerle ifade eder.
10. Konuşmalarında işaret zamirini kullanır.	10. Birleşik tümceler kullanır.
11. Duygularını adlandırır.	11. Basit şakalar yapar.
12. Dün, bugün, yarına ilişkin zaman bildiren sözcükleri doğru olarak kullanır.	12. Tümcelerinde genellikle özneye uygun fiil kullanır.
	13. Kullandığı tümce yapılan yetişkininkine yakın olur.
	14. Soyut ifadeleri anlar.

MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim kaynağından düzenlenmiştir.

2002 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında “hedef davranış” ifadesi yerini “kazanılması beklenen davranış” ifadesine bırakmıştır. Dil gelişimine yönelik hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar bilişsel gelişim alanı ile aynı başlık altında verilmiştir. “Bilişsel Alan ve Dil Alanı” başlığında toplam 19 hedef ve 66 kazanılması beklenen davranış belirlenmiştir:

- Hedef 1. Gözlem yapabilme
- Hedef 2. Verilen nesne, durum, olay, sayı ya da sözcükleri hatırlayabilme
- Hedef 3. Verilen nesne, olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirebilme
- Hedef 4. Verilen nesne, olay ya da varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme
- Hedef 5. Verilen nesne, durum ve olayları çeşitli özelliklerine göre sıralayabilme
- Hedef 6. Verilen nesnelere sayabilme
- Hedef 7. Tek basamaklı sayılarla basit toplama ve çıkarma işlemleri yapabilme
- Hedef 8. Günlük yaşamda kullanılan belli başlı sembolleri tanıyabilme
- Hedef 9. Mekânda konum kavramı ile ilgili verilen yönergeleri uygulayabilme
- Hedef 10. Zamanla ilgili bazı kavramlar ile belirli etkinlikler arasında ilişki kurabilme
- Hedef 11. Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

- Hedef 12. Verilen bir problem durumunu çözebilme
Hedef 13. Çeşitli durumlarda kullanılan sözcüklerin anlamlarını kavrayabilme
Hedef 14. Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme
Hedef 15. Belli bir nesne, varlık ya da olayı tanımlayabilme
Hedef 16. Dili etkili bir şekilde kullanabilme
Hedef 17. Sesleri ayırt edebilme
Hedef 18. Atatürk'ün yaşamı ve kişiliği ile ilgili özellikleri fark edebilme
Hedef 19. Atatürk'ün Türk Toplumunu için önemini fark edebilme (MEB, 2002, s. 38-43).

Bu hedeflere yönelik kazanılması beklenen davranışlardan bazıları şöyledir:

“Sözcüğün tümce içindeki anlamını kendi ifadesiyle açıklama. Eş anlamlı sözcüklere örnek verme. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verme. Türkçedeki ekleri doğru kullanabilme. Verilen sesin kaynağını söyleme. Verilen sesin özelliğini söyleme. Verilen sese benzer sesler çıkarma.”

1994 programında olduğu gibi sözcük bilgisi ile ilişkilendirilebilecek kazanılması beklenen davranışlar bulunmaktadır. Eş anlamlı/zıt anlamlı sözcüklere örnek verme, sözcüğün tümce içindeki anlamını açıklama buna örnektir. Bunların yanı sıra alanyazında bir diğer erken okuryazarlık becerisi kabul edilen sesbilgisel farkındalık becerisiyle ilişkili kazanılması beklenen davranışlar da yer almaktadır. Bu farkındalığın bir kısmı kafiyeyi, aynı sesle biten kelimeleri ve ses yinelemesini, aynı sesle başlayan kelimeleri, duyup tanıyabilmek ve fark edebilmektir (Beaty, J.J., 2018, s.32). Bu doğrultuda Hedef 17'nin kazanılması beklenen davranışları olan sesin kaynağını, özelliğini söyleme ve sese benzer sesler çıkarma erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık ile ilişkilendirilebilir.

2002 yılı programında “Tam Gün Eğitim Yapan Anaokulu Günlük Zaman Çizelgesi” ve “Yarım Gün Eğitim Yapan Anaokulu ve Ana Sınıfı Günlük Zaman Çizelgesi” olmak üzere iki örnek zaman çizelgesi düzenlenmiştir. Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmalar 1994 yılı programında da olduğu gibi “*Türkçe Dil Etkinlikleri*” adıyla bu zaman çizelgelerinde yer almaktadır.

Tablo 7.

MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı Tam Gün Eğitim Yapan Anaokulu Günlük Zaman Çizelgesi

SAATLER (08.00 – 17.00)	ETKİNLİKLER
08.00 – 08.15	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü
08.15 – 09.15	Serbest zaman etkinlikleri
09.15 – 09.30	Toplanma ve kahvaltuya hazırlık
09.30 – 10.00	Kahvaltı
10.00 – 10.15	Toplanma ve temizlik
10.15 – 12.30	Eğitim Durumu/Etkinlikler (Türkçe Dil/Oyun/Müzik/Sanat/Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları/Fen ve Doğa/Drama)
12.30 – 13.30	Toplanma, öğle yemeği ve temizlik
13.30 – 14.30	Dinlenme/Uyuma
14.30 – 15.30	Eğitim Durumu/Etkinlikler (Türkçe Dil/Oyun/Müzik/Sanat/Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları/Fen ve Doğa/Drama)
15.30 – 16.00	Kahvaltı
16.00 – 16.45	Eğitim Durumu/Etkinlikler (Türkçe Dil/Oyun/Müzik/Sanat/Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları/Fen ve Doğa/Drama)
16.45 – 17.00	Eve gidiş hazırlığı

MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim kaynağından düzenlenmiştir.

Tablo 8.

MEB 2002 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı Yarım Gün Eğitim Yapan Anaokulu ve Ana Sınıfı Günlük Zaman Çizelgesi

SABAH	
SAATLER (08.00-12.15)	ETKİNLİKLER
08.00 – 08.15	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü
08.15 – 09.00	Serbest zaman etkinlikleri
09.00 – 09.15	Toplanma ve hazırlık
09.15 – 09.45	Kuşluk, toplanma ve temizlik
09.45 – 12.00	Eğitim Durumu/Etkinlikler (Türkçe Dil/Oyun/Müzik/Sanat/Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları/Fen ve Doğa/Drama)
12.00 – 12.15	Eve gidiş hazırlığı
ÖĞLE	
SAATLER (12.45 – 17.00)	ETKİNLİKLER
12.45 – 13.00	Okula geliş, temizlik ve sağlık kontrolü
13.00 – 13.45	Serbest zaman etkinlikleri
13.45 – 14.00	Toplanma ve hazırlık
14.00 – 14.30	Kuşluk, toplanma ve temizlik
14.30 – 16.45	Eğitim Durumu/Etkinlikler (Türkçe Dil/Oyun/Müzik/Sanat/Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları/Fen ve Doğa/Drama)
16.45 – 17.00	Eve gidiş hazırlığı

MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim kaynağından düzenlenmiştir.

1994 programından farklı olarak, Türkçe dil, oyun, müzik, sanat, okuma yazmaya hazırlık, fen ve doğa, drama etkinlikleri, “eğitim durumu/etkinlikler” başlığı altında toplu hâlde verilmiş ve 135 dakikalık bir zaman dilimi ayrılmıştır. Bir önceki programda olduğu gibi öğretmene etkinliklere ayrılan zaman bloklarında esnek davranma imkânı verilmiştir.

Ortam düzenlenirken; evcilik, fen ve doğa, sanat, blok, kitap, müzik, kula vb. köşelerin mutlaka bulunması gerektiği unutulmamalı ve değişik etkinliklere uygun yeni köşeler de oluşturulmalıdır (MEB, 2002, s. 18). Adı geçen ilgi köşeleri arasında 1994 programında da olduğu gibi “kitap köşesi” yer almaktadır.

Programın değerlendirme boyutuna bakıldığında ise değerlendirmenin üç boyutta ele alındığı görülmüştür. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- a) Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi,
- b) Programın değerlendirilmesi,
- c) Öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak farklı yönlerden ele alınmalıdır (MEB, 2002, s. 19).

Bu kapsamda 1994 programında yer alan çocuğun ve programın değerlendirilmesi boyutlarına öğretmenin kendini değerlendirmesi de dâhil edilmiştir.

Program kapsamında çocuklar değerlendirilirken gözlem kayıt formlarının doldurulması ve gözlem sonuçları somut örneklere dayandırılarak gözlem raporlarının oluşturulması gerektiği söylenmektedir. 1994 programında olduğu gibi çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu düşünülerek özellikle küçük yaş gruplarında daha sık gözlem yapılması belirtilmiştir.

Program değerlendirilirken, programın tüm boyutları (hedefler, kazanılması beklenen davranışlar, eğitim durumu) ele alınarak, bunlar arasındaki tutarlılıklar, plânlanan ile uygulanan arasındaki durum, uygulamada ortaya çıkan yeni gereksinimler belirlenir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesinin de çocukların ve programın değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmesini; hazırladığı planı, eğitim ortamını, kullandığı materyelleri değerlendirmesini kapsadığı görülmüştür.

1994 programında olduğu gibi değerlendirme süreci tüm gelişim alanları için ortaktır ve çocukların Türkçe dil gelişimlerinin değerlendirilmesine özgü materyallere yer verilmemiştir.

2.2.3. MEB 2006 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimi

2002 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının ardından yapılan bazı değişikliklerle 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı yayımlanmış ve 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı yayımlanana kadar yürürlükte kalmıştır.

2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır (Düşek & Dönmez, 2012).

Önceki programlarda olduğu gibi 2006 yılı programında da amaç ve ilkelere yer verilmiştir. Belirtilen amaçların 2002 programında yer alan amaçlar ile aynı olduğu ve 2002 Okul Öncesi Eğitimi Programında benimsenen okul öncesi eğitimin temel ilkelerinin de benzer biçimde 2006 programında yer aldığı görülmektedir (Dikmen Ada, 2019, s. 37). Sadece iki yeni ilke programda belirtilmiştir. Bu ilkeler aşağıda sunulmuştur.

- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (Alabay, 2020, s. 20).

Buradan hareketle 2002 programında yer alan Türkçe eğitimine ilişkin amaç ve ilkelerin 2006 programında da aynen yer aldığı söylenebilir.

2002 yılında 36-60 ve 60-72 ay olmak üzere iki yaş grubunda toplanan dil gelişimi özellikleri, 2006 programında 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay biçiminde üç grupta toplanmıştır. Programda tespit edilen bu gelişim özellikleri Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9.

MEB 2006 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programı 36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri

36-48 Ay Dil Gelişimi Özellikleri	48-60 Ay Dil Gelişimi Özellikleri	60-72 Ay Dil Gelişimi Özellikleri
1. Kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyler.	1. Kendisine verilen üç yönergeyi dinler ve yerine getirir.	1. Günlük deneyimlerini anlatır.
2. Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verir.	2. Birleşik cümleler kullanır.	2. Birbirini izleyen üç emir tümcesinde, istenileni sırası ile yerine getirir.
3. Konuşmalarında sıfat kullanır.	3. Resimdeki saçmalıkları açıklar.	3. Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.
4. Konuşmalarında kişi zamirleri kullanır.	4. Zıt sözcükleri söyler.	4. Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
5. Konuşmalarında yer bildiren ifadeleri kullanır.	5. Konuşmalarından bağlaç kullanır.	5. Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorar.
6. Konuşmalarında çoğul eklerini kullanır.	6. Konuşmalarında olumsuz biçimlerini de kullanır.	6. Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
7. "Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar.		7. "Ne zaman, neden, nasıl?" gibi soru sözcüklerini içeren soruları yanıtlar.
8. İki olayı oluş sırasına göre anlatır.		8. "Bana tersini söyle" yönergesine doğru yanıt verir.
9. Duyularını sözel olarak ifade eder.		9. Yer bildiren sözcükleri doğru ve yerinde kullanır.
		10. Cümlelerinde "çünkü, daha sonra" gibi bağlaçlar kullanır.
		11. Birleşik cümleler kullanır.
		12. Basit şakalar yapar.
		13. Bazı soyut ifadeleri anlar.
		14. Evinin ve/veya anne-babasının telefon numarasını söyler.

MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Millî Eğitim kaynağından düzenlenmiştir.

2006 yılında uygulanmaya başlanan okul öncesi programı ile birlikte “hedef” ve “kazanılması beklenen davranış” ifadeleri, “amaç” ve “kazanım” olarak değiştirilmiştir.

2002 programından farklı olarak, dil alanı bilişsel alandan ayrılmış ve dil alanına özgü 8 amaç ve 37 kazanım belirlenmiştir. Bu amaçlar aşağıda sunulmuştur:

Amaç 1. Sesleri ayırt edebilme.

Amaç 2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme.

Amaç 3. Türkçeyi doğru kullanabilme.

- Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme.
Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme.
Amaç 6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme.
Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilme.
Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme (MEB, 2006, s. 28-29).

Amaçlar incelendiğinde, 2002 programında yer verilen sesbilgisel farkındalık becerisiyle ilişkili kazanılması beklenen davranışların 2006 programının kazanımları arasında da yer aldığı görülmektedir. “Sesleri ayırt edebilme (amaç 1) ve ses bilgisinin farkında olabilme (amaç 7)” amaçlarının kazanımları şöyledir:

“Sesin kaynağını söyler. Sesin özelliğini söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler. Kafiye sözcükler söyler.”

Sözcük bilgisiyle ilişkilendirilebilecek kazanımlar da yer almaktadır. Bunlara örnekler şöyledir:

“Verilen sözcüklerin anlamlarını açıklar. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verir.”

1994 ve 2002 programlarından farklı olarak 2006 programında erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlamaya da yer verilmiştir. Dinleme/izleme, okul çağına kadarki tek anlama becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle küçük yaşlardaki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır (Arı, 2013, s. 191). Bu doğrultuda dinleme becerisine yönelik amaç (amaç 5) ve kazanımlara yer verilmesi Türkçe eğitimi açısından önem arz etmektedir. Dinlediğini anlama ile ilişkilendirilebilecek bazı kazanımlar aşağıda sunulmuştur:

“Dinlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerine ilişkin sorular sorar. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir. Dinlediklerini özetler. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.”

Daha önceki programlardan farklı olarak Türkçe eğitimi açısından önemli bir yere sahip olan “görsel okuma” (amaç 8) ilk kez 2006 programında kendine yer bulmuştur. Görseller düşünceyi ya da nesnelere arasındaki ilişkiyi görme duyusuna bağlı olarak ifade eden dil dışı göstergeler olarak değerlendirilebilir. Bu göstergelerin yorumlanması bir tür okuma etkinliği olarak hem anlama hem de anlatma süreçlerinde etkili olduğu için genelde dil eğitimi, özelden Türkçe eğitiminde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almıştır (Sarıkaya 2017). Bu doğrultuda programın görsel okumaya yer vermesi Türkçe eğitiminin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

Önceki programların öğrenme-öğretme süreçleri incelendiğinde, günlük eğitim sürecinin belli zaman dilimlerine bölüdüğü eğitim akışlarına/faaliyet çizelgelerine ve bu çizelgelerde “*Türkçe dil etkinliklerine*” yer verildiği görülmektedir.

2006 programındaki örnek eğitim akışı diğer programlardaki eğitim akışlarından farklılık göstermektedir. Tam gün, yarım gün ve ikili eğitim için tek bir zaman çizelgesi verilmiş ve etkinlik süreleri kesinleştirilmemiştir.

Programda önceki programlarda da olduğu gibi örnek “Zaman Çizelgesi” verilmiş ancak önceki programlardan farklı olarak zaman çizelgesinde sadece etkinliklerin adlarına yer verilmiş etkinliklerin ne kadar süre ile uygulanacağı belirtilmemiş, kahvaltı, dinlenme ve uyku için ne kadar zaman ayrılacağı açıklama olarak verilmiştir (Dikmen Ada, 2019, s. 39).

Önceki programlarda kullanılan “*Türkçe dil etkinlikleri*” ifadesi de yerini 2006 programında “*Türkçe etkinlikleri*” ifadesine bırakmıştır. Türkçe etkinlikleri içinde tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, sohbet, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, pantomim, dramatizasyon, öykü tamamlama etkinlikleri yer almaktadır. Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasının yanı sıra sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir (MEB, 2006, s. 42).

Diğer programlardaki gibi “kitap köşesi”ne yer verilmiş ve bu köşenin sessiz bir etkinlik alanı olduğu için blok, evcilik, müzik köşelerinin aksi tarafında bulunması gerektiği

belirtilmiştir. Çevrenin ses emici panellerle kapatılmış olması ve kitapların sergileneceği açık raflı dolapların bulunması tercih edilen bir durumdur. Çocuk, kitap raflarına kolayca erişebilmelidir (MEB, 2006, s. 73).

2006 programının değerlendirme süreci de 2002 programındaki üç boyutu içermektedir. Bunlar; çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi boyutlarıdır. Sonuç değil süreç odaklı bir değerlendirme ön plana çıkmaktadır. “Çocukların tanınması ve değerlendirilmesi” için kullanılacak araçlar belirtilmiştir. Bunlar:

1. Gözlem kayıtları,
2. Anekdöt kayıtları,
3. Gelişim kontrol listeleri ve standart testler,
4. Portfolyolar (gelişim dosyaları),
5. Gelişim raporlarıdır.

Ayrıca önceki programlardan farklı olarak 2006 programında “öğretmenin kendini değerlendirmesi” için “Öğretmen Öz Değerlendirme Formu” ekler bölümünde sunulmuştur. Programa göre öğretmen, çocukların ve programın değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmeli, hazırladığı planı, eğitim ortamını, kullandığı materyalleri gözden geçirmeli ve uygulamalarını geliştirmelidir.

1994, 2002 programlarında olduğu gibi 2006 programında da değerlendirme tüm gelişim alanları için ortaktır ve Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesine özgü materyallere yer verilmemiştir.

Sonuç olarak, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya başlanmadan önce 1994, 2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi eğitim programları yayımlandığı görülmektedir.

Amaçlar incelendiğinde; 1994 yılı programının beşinci maddesinde yer alan “çocukların kendini ifade etmesine imkan tanımak” ve 2002 ve 2006 programlarının dördüncü maddesinde yer alan “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” ifadelerinden hareketle Türkçe eğitiminin 1994’ten bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programlarının amaçlarından olduğu söylenebilir.

Programların geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanları incelendiğinde; 1994’te “dil becerilerinin gelişimi”, 2002’de “bilişel alan ve dil alanı” ve 2006’da “dil alanı” gelişim alanlarının çocukların Türkçe eğitimleriyle doğrudan ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Bu gelişim alanları doğrultusunda kazanımlar hazırlanmıştır.

1994 Anaokulu programında 2 hedef, 5 hedef davranış; 1994 Anasınıfı programında 3 hedef 13 hedef davranış; 2002 programında “bilişsel ve dil alanı” adı altında 19 hedef ve 66 kazanılması beklenen davranış, 2006 programında 8 amaç ve 37 kazanım yer almıştır. Bu hedef/amaçların ve hedef davranış/kazanılması beklenen davranış/kazanımların sözcük bilgisi (1994, 2002, 2006), sesbilgisel farkındalık/fonolojik farkındalık (2002, 2006), dinlediğini anlama (2006) gibi erken okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Ayrıca Türkçe eğitimi için önemli becerilerden olan görsel okumayla (2006) ilişkilendirilebilecek kazanımlara da yer verilmiştir.

Programların eğitim süreçleri incelendiğinde; 1994 ve 2002 programlarında “Türkçe dil etkinlikleri” ve 2006 programında “Türkçe etkinlikleri” adı altında çocukların Türkçe eğitimleriyle ilişkilendirilebilecek çalışmaların planlandığı görülmüştür. Programların zaman çizelgeleri/ eğitim akışlarında da yer verilen bu etkinliklerin parmak oyunu, bilmece, tekerleme, öykü anlatma, taklit oyunları vb. çalışmaları içerdiği söylenebilir.

Programların ortam düzenlemesi noktasında değindiği ilgi köşeleri arasında da Türkçe eğitimiyle ilişkilendirilebilecek unsurlar bulunmaktadır. Her program Türkçe eğitimiyle ilişkili olabilecek kitap köşesine yer vermiştir. Bu köşe çocukların kitapla tanışması açısından önemli kabul edilen bir ilgi köşesidir.

Programlarda değerlendirme süreçlerinin; 1994 programında “ocukların ve programın değerlendirmesi” olmak üzere iki boyutta, 2002 ve 2006 programlarında ise “ocukların, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi” olmak üzere üç boyutta ele alındığı görülmüştür.

Değerlendirme süreçleri programların geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanları için ortak hazırlanmıştır. Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesine özgü değerlendirme yöntemlerine ya da araçlarına yer verilmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın nesnesi, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, 1999). Bununla birlikte, Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) nitel araştırmayı “araştırmacının bilgileri ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısı” şeklinde tanımlamaktadır.

Nitel araştırma yöntemleri içerisinde sıkça kullanılan veri toplama tekniklerinden biri doküman incelemesidir. Dokümanlar genellikle amaçlı olarak gerçekleştirilmiş bir organizasyon veya faaliyet çerçevesinde ortaya çıkan ürünlerdir. Araştırmacı bu ürünleri inceleyerek yürütülen faaliyetleri anlamaya çalışır (Sözer & Aydın, 2020, s.259). Yazılı kaynaklar kitaplar, dergiler, fermanlar, anılar, makaleler, layihalar, romanlar, öyküler,

şiiirler, yazıtlar vb. görsel malzemeler ise, resimler, slaytlar, filmler, anıtlar, giyim-kuşam, araç gereçler, pullar, flamalar vb. olabilir (Sönmez & Alacapınar, 2019 s.109).

Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat yönergeleri), okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmî belgeler, vb. (Bogdan ve Biklen, 1992; Goetz ve LeCompte, 1984'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189-190).

Okul öncesi eğitim programı bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe eğitimlerinin nasıl desteklendiğinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada incelenen temel doküman, *2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı* olmuştur.

3.2. Araştırmanın Nesnesi

Günümüzde, okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe eğitimlerinin okul öncesi eğitim programı bağlamında nasıl desteklendiğinin belli başlı temalar altında (amaç ve ilkeler, kazanım ve göstergeler, öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, aile katılımı, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar) incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın temel nesnesi, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 09.09.2013 tarih ve 132 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konmuş olan 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı olmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma yazılı bir kaynağın incelenmesini amaçladığından verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir:

1. Dokümanlara ulaşma
2. Orjinalliğini kontrol etme
3. Dokümanları anlama

4. Veriyi analiz etme

5. Veriyi kullanma (Foster'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 194).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında ve analizinde doküman incelemesinin bu beş aşaması göz önünde bulundurulmuştur. Aşamalara göre izlenen adımlar aşağıda açıklamıştır.

1. *Dokümanlara ulaşma:* Eğer araştırmacı belirli bir durumu (örneğin, bir okulu veya belirli bir programı) çalışıyorsa, doküman kaynağı çok açıktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 195). Araştırmanın temel dokümanı olan okul öncesi eğitim programına ulaşmak için doküman kaynağının ne olduğu ve erişim kaynakları kontrol edilmiştir. Kütüphaneler, arşivler, elektronik tabanlı kaynaklar gibi çeşitli kaynaklardan dokümanlar toplanabilir (Özkan, 2021, s. 17). Okul öncesi eğitimini denetleyen MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün *resmî* internet sayfasından (<http://tegm.meb.gov.tr/>) 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programına ulaşılmıştır.
2. *Orijinalliğini kontrol etme:* 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programına MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün *resmî* internet sayfasından (<http://tegm.meb.gov.tr/>) ulaşılması dokümanın özgünlüğünü kanıtlamaktadır.
3. *Dokümanları anlama:* Bu aşamada doküman, Türkçe eğitimine yönelik ne gibi çalışmaların planlandığının tespit edilmesi için baştan sona okunmuştur. Programda yer verilen başlıklar tek tek incelenmiş ve çocukların Türkçe eğitimlerinin okul öncesi dönemde “dil gelişimi” ifadesiyle ele alındığı görülmüştür. Verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılması aşamalarında “dil gelişimi” başlığına yönelik veriler temel alınmıştır.
4. *Veriyi analiz etme:* Araştırmacı araştırmasına başlamadan önce, alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe

başlayabilir. Bu durumda, kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmanın amacını yansıtmaktadır. Bu kategoriler veya temalar, yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018, 198). Kategoriler oluşturulurken ilk olarak kuramsal çerçeve incelenmiş ve araştırmanın nesnesi olan okul öncesi eğitim programı baştan sona okunmuştur. Alanyazında eğitim programlarını oluşturan dört temel öge (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme) ve yine alanyazında erken çocukluk dönemi eğitim programlarının ortaklarından kabul edilen iki öge (aile katılımı ve özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar) temel alınarak kategorilerin taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak okul öncesi öğretmenliği programından iki uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler çerçevesinde kategoriler ve alt kategorilere son hâli verilmiştir.

Uzman görüşleri sonucunda son hâli verilen kategoriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Amaçlar/Hedefler
 - 1.1. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel Özelliklerinde Dil Gelişimi
 - 1.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergelerinde Dil Gelişimi
2. İçerik
3. Öğrenme-Öğretme Süreci
 - 3.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Merkezleri ve Dil Gelişimi
 - 3.2. Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Gelişimine Yönelik Etkinlik Çeşitleri
 - 3.3. Aylık Eğitim Planı, Günlük Eğitim Akışı ve Dil Gelişimi
4. Değerlendirme
 - 4.1. Çocukların Değerlendirilmesi ve Dil Gelişimi
 - 4.2. Programın Değerlendirilmesi ve Dil Gelişimi
 - 4.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi ve Dil Gelişimi
5. Aile Katılımı ve Dil Gelişimi

6. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlamalar ve Dil Gelişimi

5. *Veriyi kullanma:* Dokümanın kullanılmasında herhangi bir etik ve hukuki olumsuzluğun olmamasına dikkat edilmiştir.

Dördüncü aşama olan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Konak, Ersoy & Yerliyurt, 2018). Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 239). Betimsel analiz; nitel çözümlenmelerdeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, kişilerin söylediklerinden, yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumudur (Karadağ, 2010).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 240).

Verilerin analizinde bu dört aşama izlenmiştir. Analiz kapsamında yapılanlar aşağıda açıklanmıştır.

1. *Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:* Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve / veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 240). Araştırmanın bu aşamasında verilerin toplanması ve sunulmasında kullanılacak altı kategori okul öncesi eğitimi bölümünden iki uzmanın görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Elde edilen veriler okunup düzenlenmiş ve önceden belirlenen kategorilere göre anlamlı bir biçimde bir araya getirilmiştir.
3. *Bulguların tanımlanması:* Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre bu aşamada veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Araştırmanın verileri bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.
4. *Bulguların yorumlanması:* Bu aşamada bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması, alanyazında yapılan diğer araştırma sonuçları ve araştırmacının çıkarımları ile harmanlanarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için geçerlik yöntemlerinden “ayrıntılı betimleme” kullanılmıştır. Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 282). Araştırmanın verileri kategorilere ayrılmış biçimde ve okul öncesi eğitim programından doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri uzman incelemesidir. Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 291-292). Araştırmanın farklı aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur. İlk olarak okul öncesi eğitim programının hangi kategoriler altında inceleneceğine yönelik okul öncesi eğitimi bölümünden iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra bu kategoriler altında düzenlenen bulgular Türkçe eğitimi bölümünden bir uzmanın görüşüne daha sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda çalışmaya son hâli verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın cevap aranan birinci problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının amaç ve ilkeleri arasında Türkçe eğitime yönelik ifadeler yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bu ifadeler nelerdir ve Türkçe eğitime yönelik neleri kapsamaktadır?” sorularını içermektedir. Bu doğrultuda programda yer verilen *okul öncesi eğitiminin amaçları* ve *temel ilkeleri* ile çocuklara kazandırılması amaçlanan *kazanımlar* ve *göstergeleri* Türkçe eğitime yönelik unsurlara yer verme durumu açısından incelenmiştir.

4.1.1. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkelerinde Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Okul öncesi eğitimin, 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete’de 1739 kanun numarasıyla yayımlanan Millî Eğitim Temel Kanununda tespit edilen ve okul öncesi eğitim programında da yer verilen dört temel amacı olduğu saptanmıştır. Bu amaçlar aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s. 10).

Amaçlar incelendiğinde, dördüncü amacın doğrudan çocukların Türkçe eğitimleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) istendik düzeyde edindirilmesi ve geliştirilmesi Türkçe eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Dördüncü amaçtan hareketle okul öncesi eğitiminin çocukların *konuşma* becerilerinin geliştirilmesini amaçladığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitiminin amaçlarının yanı sıra temel ilkeleri arasında da Türkçe eğitime ve dil gelişimine yönelik ifadelere yer verildiği saptanmıştır. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında toplam on sekiz temel ilke yer almaktadır. Bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013, s.11).

Okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri incelendiğinde, ikinci, altıncı ve on üçüncü ilkelerin çocukların Türkçe eğitimleriyle ilişki ilkeler olduğu belirlenmiştir.

İkinci ilke okul öncesi eğitiminin çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemesi, öz bakım becerilerini kazandırması ve onu ilkokula hazırlaması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitiminin çocuğun *dil gelişimini* desteklemeyi amaçladığı ifade edilebilir.

Altıncı ilke olan “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.” ilkesi de çocukların Türkçe eğitimleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu ilke aynı zamanda okul öncesi eğitiminin amaçlarından “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” amacıyla da paralellik göstermektedir. Her ikisi de çocukların *Türkçe konuşma becerilerinin* desteklenmesini kapsamaktadır.

On üçüncü ilke olan “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.” ilkesinde ise çocukların “*iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirmesinin*” hedeflendiği görülmektedir. Bu davranışların geliştirilmesi çocukların Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla Türkçe eğitimi, okul öncesi eğitiminin on üçüncü ilkesinde de kendine yer bulmuştur.

4.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergelerinde Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında kazanım ve göstergeler temel alınmıştır (MEB, 2013, s.14). Kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri oluşturularak çocukları

desteklemek ve onları buldukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımak bu programın hedefidir. (MEB, 2013, s. 18). Bu doğrultuda, çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişimleri ve öz bakım becerilerinin kazanım ve göstergelerle oluşturulacak farklı eğitim süreçleriyle geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Kazanım ve göstergelerin tespitinde okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda önce okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişim ve öz bakım becerileri alanlarındaki gelişim özellikleri dikkate sunulmuştur. Ardından bu beş alana yönelik kazanım ve göstergelere yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe eğitimlerine yönelik nelerin amaçlandığını tespit edebilmek için, çocukların *dil gelişimi özellikleri* ve *dil gelişimine yönelik kazanım ve göstergeler* incelenmiştir.

Dil gelişimi özelliklerinin 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 ay olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre düzenlendiği belirlenmiştir. 36-48 aylık çocuklar için on altı, 48-60 aylık çocuklar için on yedi ve 60-72 aylık çocuklar için yirmi yedi maddeyle ifade edilen bu dil gelişimi özellikleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

36-72 Ay Dil Gelişimi Özellikleri

36-48 Ay Dil Gelişimi Özellikleri	48-60 Ay Dil Gelişimi Özellikleri	60-72 Ay Dil Gelişimi Özellikleri
1. Sesin geldiği yönü söyler.	1. Sesin özelliğini söyler.	1. Sesler arasındaki farklılıkları söyler.
2. 3-4 sözcüklü cümleler kurar.	2. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.	2. Sesler arasındaki benzerlikleri söyler.
3. Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar.	3. Bileşik cümleler kurar.	3. Verilen sese benzer sesler çıkarır.
4. Geçmiş zaman ifadelerini kullanır.	4. 4-5 sözcüklü cümle kurar.	4. Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar.
5. Konuşmalarında isim ve fiilleri kullanır.	5. Konuşmalarında olumsuz sözcük yapıları kullanır.	5. Sıralı ve bileşik cümleler kurar.
6. Konuşmalarında kişi zamirlerini kullanır.	7. Konuşmalarında edat kullanır.	6. Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
7. Konuşmalarında sıfatları kullanır.	8. Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.	7. 6 ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurar.
8. Konuşmalarında çoğul eklerini kullanır.	9. Sözcüklerin anlamlarını sorar.	8. Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanır.
9. Sohbeta katılır.	10. Nesnelerin işlevlerini sorar.	9. "Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" gibi sorular sorar.
10. Duygularını sözel olarak ifade eder.	11. Nesnelerin işlevleriyle ilgili soruları yanıtlar.	10. "Kim, ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl?" gibi soruları yanıtlar.
11. Nesnelerin işlevlerini anlar.	12. Neden, nasıl, kim gibi sorulara yanıt verir.	11. Cümlelerinde "çünkü, daha sonra" gibi bağlaçlar kullanır.
12. İfadelerinin çoğu anlaşılır.	13. Art arda verilen 3 veya 4 yönergeyi yerine getirir.	12. İşaret ve kişi zamirlerini kullanır.
13. Art arda verilen 2 veya 3 yönergeyi yerine getirir.	14. Görüş alanı dışındaki nesnelere ilgili yönergeleri yerine getirir.	13. Konuşmalarında zaman zarflarını kullanır.
14. Kendi kendine şarkı ve tekerleme söyler.	15. Kısa, basit öykülerle ilgili soruları yanıtlar.	14. Dilbilgisi kurallarını çoğunlukla doğru kullanır.
15. Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verir.	16. Az sayıda ses hatasıyla konuşur.	15. Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler.
16. İki olayı oluş sırasına göre anlatır.	17. Deneyimleriyle ilgili konuşur.	16. Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.
		17. Sohbeta katılır ve sohbeti sürdürür.
		18. Akıcı konuşur.
		19. Dinlediği bir öyküyü anlatır.
		20. Resim, nesne ya da olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır.
		21. Konuşmalarında mizahı kullanır.
		22. Çevresindeki yazılı materyalleri tanır.
		23. Yazının bir anlamı olduğunu bilir.
		24. Yetişkinlere duygu ve düşüncelerini anlatır.
		25. Okumanın günlük yaşamdaki önemini söyler.
		26. Yazının yönünü gösterir.
		27. Kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar.

Tablo 10’da yer verilen dil gelişimi özellikleri incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının 36-72 aylık dönem içerisinde fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, alfabe/harf bilgisi, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, konuşma vb. becerilerinin ne şekilde gelişme gösterdiğine yönelik bilgilerin paylaşıldığı görülmektedir.

Tablo 10’da verilen bilgilere bakıldığında çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirilebilecek ifadeler yer verildiği görülmüştür. Erken okuryazarlık becerilerinden fonolojik farkındalık, “sözcüğün anlamından ayrı olarak yapısının; yani konuşulan-duyulan sözcükler içindeki hece, fonem ve harf gibi bileşenlerin varlığının farkındalığı (Erkan Süel, 2011, s.11), konuşma dilinde yer alan sesbirimleri fark etme, tanıma, analiz etme (Akyol, 2020) biçiminde açıklanmaktadır. Bu kapsamda “*Sesin geldiği yönü söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.*” vb. gelişim özellikleri fonolojik farkındalıkla ilişkilendirilebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinden bir diğeri sözcük bilgisidir. Çocukların sözcük dağarcıklarının gelişimine yönelik bilgiler incelendiğinde, “*Sözcüklerin anlamlarını sorar. Zıt ve eş anlamlı sözcüklerin anlamlarını söyler. Eş sesli sözcüklerin anlamlarını söyler.*” vb. gelişim özelliklerinin sözcük ve kavram bilgisinin gelişimine işaret ettiği görülmektedir. Bunların yanı sıra okul öncesi dönemde sözcük bilgisinin geliştirilmesinde hikâyeler kullanılabilir. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için hikâye okuma ve hikâye hakkında karşılıklı konuşma, yeni sözcük ve kavram öğretme ile ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir (Parpucu, 2016, s. 12). Bu kapsamdaki bazı gelişim özellikleri arasında, “*Kısa, basit öykülerle ilgili soruları yanıtlar. Dinlediği bir öyküyü anlatır. Resim, nesne ya da olaylar arasında ilişki kurarak anlamlı öykü anlatır.*” vb. gösterilebilir.

Tablo 10’daki dil gelişimi özelliklerinden hareketle erken okuryazarlık becerilerinden dinlediğini anlamının da bu dönemde gelişim gösterdiği söylenebilir. Dinlediğini anlama ile sözcük bilgisi arasında önemli bir bağ vardır. Çocuk dinlediği metindeki kelimeleri ne kadar iyi tanıyorsa anlama o kadar iyi gerçekleşir. Bu açıdan “*art arda verilen yönergeleri yerine*

getirme” çocuğun dinlediğini anlaması ve uygulamasını kapsamı açısından dinlediğini anlama ile ilişkilendirilebilir. Bunun dışında *“Dinlediği bir öyküyü anlatır. Sözcüklerin anlamlarını sorar”* vb. gelişim özellikleri de dinlediğini anlama becerisi ile ilişkilendirilebilir.

Erken okuryazarlık becerilerinden “yazı farkındalığı” ve “alfabe/harf bilgisi” ile ilişkilendirilebilecek gelişim özelliklerine de yer verilmiştir. Buna örnek olarak dil gelişimi özelliklerinden *“Çevresindeki yazılı materyalleri tanır. Yazının bir anlamı olduğunu bilir. Yazının yönünü gösterir.”* vb. ifadeler gösterilebilir. Çocuklar, çevrelerinde bulunan gazete, kitap vb. yazılı dökümanları yetişkinleri taklit ederek okuyormuş gibi yaparlar ve kendilerinin içinden geçtiği gibi seslendirirler (Çelenk, 2003). Okuyormuş gibi yapma, çocukların yazıyla ve harflerle ilişki kurmasında önemli kabul edilmektedir. Dil gelişimi özellikleri arasında da *“Kitaptaki resimlere bakarak okuyormuş gibi yapar.”* ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla bu özellik de yazı farkındalığı ve alfabe/harf bilgisi ile ilişkilendirilebilir.

Erken okuryazarlık becerileriyle birlikte “konuşma” becerisinin gelişimine yönelik özelliklerin de paylaşıldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları arasında *“Duygularını sözel olarak ifade eder. Az sayıda ses hatasıyla konuşur. Deneyimleriyle ilgili konuşur. Sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlar. Sohbeta katılır ve sohbeti sürdürür. Akıcı konuşur.”* vb. sayılabilir.

Bahsi geçen tüm bu dil gelişimi özellikleri dikkate alınarak, dil gelişimi kazanımları hazırlanmıştır. Kazanımlar, kazanımları gözlenebilir hâle getiren göstergeleriyle birlikte programda yer almaktadır. Kazanım ve göstergelerin birbirleriyle ilişkisine yönelik aşağıdaki bilgi paylaşılmıştır:

Kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş olan göstergeler genellikle kendi içinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirini izleyen aşamalar hâlinde sıralanarak belirlenen kazanımın gerçekleşmesine hizmet ederler. Göstergeler, kazanımların gözlenebilir hâlidir. Öğretmenler belli bir kazanımla ilgili olarak etkinlik oluştururken göstergeler onlara yol

gösterecektir. Bu durum, kazanımı kapsayıcı nitelikte etkinliklerin yazılmasını ve uygulanmasını kolaylaştıracaktır (MEB, 2013, s. 18).

Açıklamada görüldüğü üzere göstergeler, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve kendi içinde bir aşamalılık gözetilerek sıralanmıştır. Bu aşamalılığın etkinliklerin planlanması ve uygulanması sırasında öğretmene kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil gelişimine yönelik 12 kazanım belirlendiği tespit edilmiştir. Bu kazanımlara ait 73 gösterge mevcuttur. Göstergeler oluşturulurken bu aşamalılığın göz önünde bulundurulduğu görülmüştür. Ayrıca her kazanım için açıklamalara da yer verilmiştir. Bu kazanım, gösterge ve açıklamalar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Dil Gelişimi Kazanım, Gösterge ve Açıklamaları

Kazanım	Gösterge	Açıklama
Kazanım 1. Sesleri ayırt eder.	<ul style="list-style-type: none">Sesin geldiği yönü söyler.Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.Sesin özelliğini söyler.Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.Verilen sese benzer sesler çıkarır.	Sesin özelliği ile sesin ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa olma gibi özellikleri ifade edilmek istenmiştir. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu üzerinde durulması beklenmektedir.
Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.	<ul style="list-style-type: none">Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.	Çocukların iletişim ortamlarında, oyun oynarken ve herhangi bir etkinlik sırasında seslerini uygun kullanmaları konusunda model olunmalı ve gerekli rehberlik yapılmalıdır.
Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	<ul style="list-style-type: none">Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar.Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.	Çocukların insanları, yerleri, durumları ve olayları betimlemek için beş veya altı sözcükten oluşan cümleler kurarak konuşması desteklenmelidir. Çocuğun grup içinde mesajı tekrar anlatabileceği yaratıcı oyunlar (Örneğin, mesaj aktarmak) için fırsat yaratılabilir. Bir konu hakkında görüşü istenmelidir veya öğrenmek istediği konuda sorular sorması için teşvik edilmelidir. Konuşmaları sırasında birleşik cümleleri kullanması için öykü anlatımı ve sohbetlere yer verilmelidir.
Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.	<ul style="list-style-type: none">Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.	Öğretmen konuşmasında dil bilgisi yapılarını doğru bir şekilde kullanarak çocuğa model olmalıdır. Öğretmen çocukların seslerini ve görüntülerini zaman zaman kayda alarak kendilerini dışarıdan bir gözle incelemelerine fırsat verebilir.

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşma sırasında göz teması kurar. • Jest ve mimikleri anlar. • Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. • Konuşmayı başlatır. • Konuşmayı sürdürür. • Konuşmayı sonlandırır. • Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. • Sohbeta katılır. • Konuşmak için sırasını bekler. • Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. • Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler. 	Çocuğun sohbeti başlatması, düşüncelerini iletirken uygun jestleri kullanması için öğretmen doğru bir model olmalı ve çocukları desteklemelidir. Grup konuşmaları-tartışmaları sırasında çocukların iletişimin karşılıklı ve sıralı olduğunu kavrayabilmesi ve çoğunlukla sıra alarak konuşması için ortam yaratılmalıdır.
Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. • Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. • Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. • Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır. 	Çevresindeki nesnelere ve olayları betimlemesi için çocuğa yeni ve farklı sözcükler kullanması konusunda model olunmalıdır (Örneğin, bir nesneyi gösterirken “şey” demek yerine, nesnenin adı ve belirgin özelliğini söylemek gibi). Anlamını bilmediği sözcükler sorması ve daha sonra bunları kullanması, duygularını (mutlu, üzgün, yorgun, korkmuş gibi) ifade etmesi için farklı sözcüklerle model olunmalıdır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcüklerin farklı anlamları ifade edebileceğini anlaması için “uyaklar, kısa şiirler, bilmeceler, öyküler ve mizahlardan faydalanılabilir.
Kazanım 7. Dinlediklerinin/ izlediklerinin anlamını kavrar.	<ul style="list-style-type: none"> • Sözel yönergeleri yerine getirir. • Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. • Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. 	Bu kazanımda ele alınan “dinledikleri” sözcüğü; öğretmenin ve diğer çocukların konuştuğunu, öğretmenin okuduklarını veya anlattıklarını ve dinledikleri müziği kapsar. “İzledikleri” sözcüğü ise film, video, televizyon, tiyatro ve konser izlerken işittiklerini ve gördüklerini kapsar.
Kazanım 8. Dinlediklerini/ izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. • Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. • Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. • Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler. 	Çocuklar bireysel farklılıklar nedeniyle kendilerini farklı şekillerde ifade edecekleri için, planlanacak etkinliklerin de bu ihtiyaca cevap verecek çeşitlilikte olması gerekmektedir. Çocukların izledikleri/ dinledikleri ile ilgili bireysel paylaşımlarda bulunması desteklenmelidir.
Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	<ul style="list-style-type: none"> • Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. • Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. • Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. • Aynı sesle biten sözcükler üretir. • Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. • Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler. 	Çocuğun uyakları, kısa şiirleri, tekerlemeleri tekrar etmesi, bildiği oyunlardaki, şarkılardaki ve öykülerdeki uyaklı sözcükleri fark etmesi, eşleştirmesi ve üretmesi için çocuk desteklenmelidir. Bu etkinliklerde sesli harflerle çalışmak öncelikli olmalıdır.

Kazanım 10. materyalleri okur.	Görsel	<ul style="list-style-type: none"> Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur. 	Bu kazanımda sözü edilen görsel materyaller; çocuğun çevresindeki resimleri, şekilleri, süslemeleri, fotoğrafları, tabloları, heykelleri, grafikleri, şemaları, harita ve krokileri kapsamaktadır. Bir resmi, fotoğrafı anlatmak, bir grafik, şekil veya şemanın neye ait olduğunu, neyi gösterdiğini, çizgi veya sütunların hangilerinin az veya çok olduğunu açıklamaya yönelik etkinlikler görsel materyalleri okuma kazanımına ulaşmayı sağlayıcı etkinliklerdendir.
Kazanım 11. farkındalığı gösterir.	Okuma	<ul style="list-style-type: none"> Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar. 	Çocuğa kitap ve tabela, afiş, pano, etiket yazıları gibi çevresindeki yazılar hakkında sorular yöneltilerek bu materyalleri fark etmesi sağlanabilir. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar: Yeni ve ilginç şeyler öğrenmek için kitap okumak, bize yazılan mektupları, mesajları okumak, lokantada menüden sipariş vermek, otobüs saat ve güzergâhlarını bilmek, marketten alışveriş yapmak, verilen bir adresi bulmak gibi durumlarda okumanın önemi vurgulanabilir.
Kazanım 12. farkındalığı gösterir.	Yazı	<ul style="list-style-type: none"> Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar. 	Bu kazanım kapsamında öğretmen çocuklara kitap okumaya başlamadan önce kapak resmi, kitabın adı, yazarın adı ve kitabın çizeri gibi resim ve yazılar hakkında çocukların dikkatini çeker. Öğretmen, çocukların yazının soldan sağa doğru olduğunu fark etmesi için kitapta yer alan metin içerisindeki yazıların yönünü gösterir; yazının yönünü parmağıyla takip eder. Soru işareti, virgül gibi noktalama işaretlerini göstererek bu işaretlerin tanınmasını sağlar. Yazının günlük yaşamdaki önemini ise adımızın-soyadımızın yazılı hâlini tanımak, evimizin adresini bulmak, sevdiklerimize mektup yazmak, menüden yemek siparişi vermek; otobüs, uçak gibi ulaşım araçlarının kalkış-variş saatlerini bilmek, alışveriş listesi hazırlamak gibi konuları ele alarak vurgulayabilir.

Tablo 11 incelendiğinde 12 kazanıma ait 73 göstergenin toplam 52 ifadede bir araya getirildiği görülmektedir. Örneğin üçüncü kazanıma ait “*Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar. Birleşik cümle kurar.*” göstergeleri “*Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar.*” biçiminde tek ifade de toplanmıştır.

Kazanım, gösterge ve açıklamaların içerikleri incelendiğinde dil gelişimi özellikleri incelenirken de tespit edilmiş olan erken okuryazarlık becerilerini kapsayan kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte iletişimlerini dinleme ve konuşma becerileri üzerinden devam ettiren okul öncesi dönem çocuklarının “konuşma” becerilerine yönelik

kazanım ve göstergeler ile ilk kez 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında ele alınan ve Türkçe eğitimiyle yakından ilişkili olan “görsel okuryazarlığa” da kazanımlarda yer verildiği tespit edilmiştir.

Aktan Acar (2018) 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe etkinlikleri alanındaki kazanımlara giderek daha fazla yer verildiğini; okuma ve yazı farkındalığı, sözel dil becerileri gibi erken okuryazarlık becerilerine yönelik daha detaylı kazanım ve göstergelerin yer aldığını ifade etmektedir (s.51-52).

Bu doğrultuda erken okuryazarlık becerilerinden *fonolojik farkındalık* becerisi açısından tabloda yer alan kazanımlar değerlendirildiğinde bu beceri ile ilişkili göstergelerden bazılarının, “*Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.*” gibi göstergeler olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda Kazanım 1 ve Kazanım 9 fonolojik farkındalık ile ilişkilendirilebilir. Alanyazının da bu bulguyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Kartal ve Güner (2017) Okul Öncesi Eğitim Programının dil gelişim alanındaki on iki kazanımından bir tanesinin (Kazanım 9) ses bilgisi farkındalığı ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Kandır ve Yazıcı (2016) da fonolojik farkındalık alt boyutunun MEB 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişim alanı kazanımları açısından değerlendirdiklerinde Kazanım 1 ve Kazanım 9’un fonolojik farkındalık alt boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesi çocukların ileriki yaşlarda alacakları okuma ve yazma eğitimlerini etkilemektedir. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren Cümle Çözümleme Yöntemi yerine, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma

öğretilmeye başlanması çocukların fonolojik farkındalık becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu yöntemde, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde önce sesler verilir ve ardından heceler ve hecelerden de sözcüklerin oluşturulması istenir. Bu bağlamda fonolojik farkındalık sözel dilin küçük ses birimlerine bölünebileceğinin farkında olma ve bu ses birimleri üzerinde değişiklik yapabilme becerisi olduğu için, ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde desteklenen ve geliştirilen fonolojik farkındalık becerisi okuma yazmanın edinilmesinde bir temel oluşturacaktır (Parpucu & Dinç, 2017). Bu doğrultuda programın fonolojik farkındalığı destekleyici kazanımlar içermesi çocukların ileriki yıllarda alacakları Türkçe eğitimini de destekler niteliktedir.

Erken okuryazarlık becerilerinden *yazı farkındalığının* da kazanımlarda yer aldığı görülmektedir. Çocukların yazının fonksiyonunu ve şekillerini fark etmesi çocuğun gelişiminde önemli bir yeri tutmaktadır. Çünkü bu farkındalık harfin şekillerini, isimlerini, seslerini ve sonuçta sözcükleri fark etmeye doğru atılan ilk adım olarak görülmektedir. (Kuru & Koç Tüylü, 2021, s. 150). Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de bahsedildiği gibi çocukların, harflerin sözcükleri oluşturmak için birleştirildiğini, harflerin büyük ve küçük formlarının olduğunu, sözcüklerin ve harflerin soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru düzenlendiğini, boşlukların sözcükleri ayırt etmek için kullanıldığını vb. bilgileri edinmelerini içeren ve “çevresel yazı” ile yakından ilişkili olan bir erken okuryazarlık becerisidir. Bu doğrultuda yazı farkındalığı ile ilişkilendirilebilecek bazı göstergeler arasında, “Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetiškine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar. Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetiškinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.” vb. gösterilebilir.

Çocukla beraber kitap okuma çalışmaları yapılması, çocuğun yazı farkındalığının gelişmesinde önemli olan etkinliklerden kabul edilmektedir. Yukarıda yer verilen

göstergelerden “yetişkinin kendisine kitap okumasını isteme, okumayı taklit etme” vb. göstergeler de bu anlamda çocuğun yazıyla tanışmasında önemlidir.

Bu noktada erken okuryazarlık becerilerinden *alfabe/harf bilgisi* de yazı farkındalığı ile yakından ilişkilidir. Çocukların harflerin birleşerek sözcükleri oluşturduğunu, sözcükleri seslendirme aşamasında harflerin seslerinin kullanıldığını ve farklı harflerin yan yana gelmesi ile farklı sözcükler türetildiğini anlamalarına alfabe bilgisi denilmektedir (Yazıcıoğlu, 2021, s. 99). Dolayısıyla çocukların alfabe bilgileri ile yazı farkındalıkları arasında sıkı bir ilişki vardır. Tablo 11 incelendiğinde alfabe farkındalığı ile ilişkilendirilebilecek göstergelere yer verildiği görülmektedir. Bu göstergelerden bazıları arasında, “*Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkinine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar. Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.*” vb. gösterilebilir.

Harf, dildeki seslerin yazıya dökülmüş hâlidir. Dolayısıyla sesleri ayırt etmek, harf bilgisi edinmede önem arz etmektedir. Fonolojik farkındalık becerisi kapsamında ele alınan Kazanım 1 ve Kazanım 9’un göstergeleri seslerin ayırt edilmesini kapsamı açısından harf/alfabe bilgisinin desteklenmesi ile ilişkilendirilebilir. Kandır ve Yazıcı (2016) bu kazanımların yanı sıra, Kazanım 11’in de harf bilgisi ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde harf bilgisini edinen çocukların ileriki yaşlarda okuma ve yazmayı öğrenirken daha iyi bir performans gösterecekleri söylenebilir. Dolayısıyla kazanımların bu

beceriye destekleyici içerikte hazırlanması çocukların Türkçe eğitimlerini de destekler niteliktedir.

Erken okuryazarlık becerilerinden *sözcük bilgisi* ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara da yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kazanımların Tablo 11’de verilen göstergeleri incelendiğinde çocukların yeni sözcükler öğrenmek için soru sormalarını, sözcükleri öğrenmelerini ve kurdukları cümlelerde kullanmalarını vb. kapsayan göstergelerin yer aldığı görülmektedir. Bu göstergelerden bazıları arasında, “*Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır. Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.*” vb. gösterilebilir.

Sözcük bilgisi ile ilişkili göstergelerin, sözcüklerin anlamlarını sorma, sözcüklerin anlamını söyleme, zıt anlamlı, eş anlamlı, eş sesli kelimeleri öğrenme, isim, fiil, sıfat, zamir, edat vb. kelimeleri bilme ve cümle kurarken kullanmayı kapsadığı görülmektedir. Çocukların zengin bir kelime hazinesine sahip olması, anlama ve anlatma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda sözcük bilgisinin geliştirilmesini kapsayan kazanım ve göstergelere yer verilmesi çocukların Türkçe eğitimi açısından programın sahip olduğu olumlu özelliklerden biridir.

Kazanımlarda yer verildiği tespit edilen bir diğer erken okuryazarlık becerisinin *dinlediğini anlama* olduğu tespit edilmiştir. Dinlediğini anlama, alanyazında sık sık sözcük bilgisi ile bir arada ele alınmıştır. Çocukların anlama becerileri sözcük dağarcıklarına bağlı olduğu için dinlediklerini ve okuduklarını anlayabilmeleri için sözcük dağarcığının zenginliği önemlidir (Yazıcı & Dereobalı, 2018, s. 49). Dinlenen metinde geçen sözcüklere hâkim olmak metnin rahat anlamlandırılabilmesini sağlar. Bu nedenle sözcük bilgisi kapsamında ele aldığımız

göstergelerin çocukların sözcük dağarcıklarını desteklerken dinlediklerini anlama becerilerini de desteklediği söylenebilir.

Kazanımlara bakıldığında, güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında da olduğu gibi dinleme becerisinin izleme becerisi ile bir arada ele alındığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarında dinleme ve izleme becerileri, çocuğun yalnızca sözcükleri algılaması değil aynı zamanda dinledikleriyle izlediklerini anlamlandırarak kavram oluşturma, sınıflandırma, sorgulama ilişkilendirme, sonuç çıkarma gibi düşünme becerilerinin alt yapısını da oluşturmaktadır (Yazıcı & Dereobalı, 2018, s. 48). Bu açıdan programda dinlediğini anlama becerisini destekleyen kazanım ve göstergelere yer verilmesi çocukların Türkçe eğitimleri için önemlidir. Sözcük bilgisi ile ilişkilendirilebilecek göstergelerin yanı sıra dinlediğini anlamaya yönelik olduğu görülen diğer göstergelerden bazıları arasında, *“Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.”* vb. sayılabilir.

Bu erken okuryazarlık becerilerinin yanı sıra çocukların *konuşma* becerilerinin desteklenmesini sağlayabilecek göstergelere de yer verildiği görülmektedir. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların konuşmalarında bazı ses ve dilbilgisi hataları bulunabilir, fikirlerini açıklamada yanlışlık yapabilirler. Ancak bu dönemdeki çocukların konuşmaları büyük bir hızla gelişir (Senemoğlu, 1994). Konuşma becerisinin desteklenmesi çocukların duygu ve düşüncelerini doğru şekilde ifade edebilmeleri, sosyalleşmeleri vb. açısından okul öncesi dönemde desteklenmesi gereken becerilerdendir. Ayrıca okul öncesi eğitiminin amaçları ve temel ilkelerinde Türkçe eğitime yönelik bulguların paylaşıldığı bölümde de ifade edildiği gibi programın dördüncü amacı *“Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”*. Programın altıncı ilkesi ise *“Çocukların Türkçeyi doğru ve*

güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.” ilkesidir. Her ikisi de konuşma becerisine verilen önemi desteklemektedir. Bu doğrultuda çocukların konuşma becerileri ile ilişkilendirilebilecek göstergeler arasında, “*Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.*” vb. gösterilebilir.

Konuşma becerisiyle ilişkilendirilebilecek bu göstergeler incelendiğinde, konuşurken nefesini doğru kullanma, sesinin tonunu, hızını, şiddetini ayarlama vb. becerilerin yanı sıra, “konuşma sırasında göz teması kurma, nezaket sözcüklerini kullanma, konuşmak için sıra bekleme” gibi karşılıklı konuşmadaki görgü ve nezaket kurallarını da kapsayan göstergeler oldukları görülmektedir.

Kazanımlarda yer verilen ve Türkçe eğitimi açısından önemli bir yere sahip olan bir diğer unsurun *görsel okuryazarlık* olduğu görülmektedir. Görseller düşünceyi ya da nesnelere arasındaki ilişkiyi görme duyusuna bağlı olarak ifade eden dil dışı göstergeler olarak değerlendirilebilir. Bu göstergelerin yorumlanması bir tür okuma etkinliği olarak hem anlama hem de anlatma süreçlerinde etkili olduğu için genelde dil eğitimi, özelde Türkçe eğitiminde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almıştır (Sarıkaya, 2017). Bu kapsamda kazanım ve göstergeler incelendiğinde görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek göstergeler arasında, “*Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.*” vb. gösterilebilir.

Dil gelişimi kazanım ve göstergelerine yönelik açıklamalar incelendiğinde ise göstergelerde geçen ifadelerin netleştirildiği, öğretmenin *model olma* ve *rehberlik etme* sorumluluklarına değinildiği, kazanımların desteklenmesinde öğretmenlere örnek olabilecek çalışmalara yer

verildiği görülmektedir. Örneğin ilk kazanımın açıklama bölümünde “*Sesin özelliğini söyler.*” göstergesinin “*sesin alçaklığı ve yüksekliğini*” ifade ettiği açıklanmıştır.

Birçok kazanımın açıklamalarında öğretmenin model olma sorumluluğunun ele alındığı görülmektedir. Örneğin; ikinci kazanımın açıklamalarında çocukların seslerini uygun kullanmaları konusunda, dördüncü kazanımın açıklamalarında dil bilgisi yapılarını doğru bir şekilde kullanmaları konusunda, beşinci kazanımın açıklamalarında çocukların sohbeti başlatmaları ve düşüncelerini iletirken uygun jestleri kullanmaları konusunda vb. öğretmenin model olması gerektiğinin ifade edildiği görülmüştür. Yetişkinin rehberliği ve model olması dil becerilerinin desteklenmesinde önemli faktörlerdendir. Bu faktöre yer verilmiş olması, çocukların Türkçe eğitimlerini desteklemesi açısından programın olumlu özelliklerindedir.

4.2. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği ve Dil Gelişimine Yönelik

Bulgular

Araştırmanın cevap aranan ikinci problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğinde dil gelişiminin desteklenmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?” sorularını kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitim programının içerik ögesi (tema/öğrenme alanı/alt öğrenme alanı/ünite/konu) incelenmiştir.

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı bu kapsamda incelendiğinde, belirlenen hedefleri ve kazanımları kapsayacak biçimde *tema/konu dağılımının düzenlenmediği* tespit edilmiştir. Programda “Temalar/konular amaç değil araçtır.” (MEB, 2013, s.16). Bu özellik programda şöyle açıklanmıştır:

Okul öncesi eğitimde, kazanım ve göstergelerin kazandırılmasında konu veya tema merkezli eğitim söz konusu değildir ancak eğitim süreci planlanırken çeşitli konulardan yararlanılabilir. Burada asıl amaç, ele alınan konunun öğretimi değil o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir.

Kazanımlar, göstergeler ve kavramlar farklı etkinliklerde yeniden ele alınabilir (MEB, 2013, s. 16).

Bu bağlamda, konu ve tema değil, kazanım ve kavramların ön planda olduğu bir eğitime yer verildiği görülmektedir. Öğretmene, içerik seçimi ve seçtiği içeriği hangi zaman diliminde kullanacağı konusunda serbestlik tanınmıştır.

4.3. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın cevap aranan üçüncü problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının öğrenme-öğretme sürecinde çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?” sorularını kapsamaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programında öğrenme-öğretme süreci kapsamında ele alınan *öğrenme merkezlerine* ve merkezlerde bulundurulması önerilen *materyallere, etkinlik çeşitlerine, aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışına* yönelik incelemeler yapılmıştır.

4.3.1. Öğrenme Merkezleri ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Programda, öğrenme sürecinin etkili biçimde işletilebilmesi için okul öncesi eğitim sınıflarının “öğrenme merkezlerine” ayrılması planlanmıştır. Daha önceki okul öncesi eğitim programlarında “ilgi köşeleri” olarak anılan bu merkezlerin nitelikli biçimde düzenlenmesi eğitimin etkili biçimde gerçekleştirilmesinde önem arz etmektedir.

İyi tasarlanmış eğitim ortamları çocukların etkin öğrenmelerini destekler ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirir. Dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamları eğitim programlarının başarıya ulaşmasında önem taşır. Bu eğitim programının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2013, s. 37).

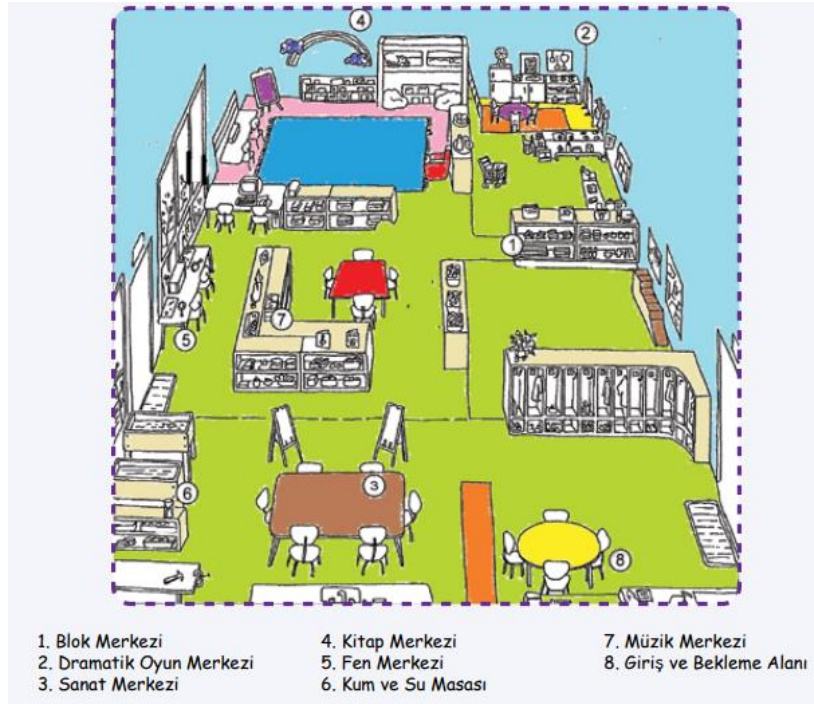
Alanyazın incelendiğinde sınıfların öğrenme merkezlerine ayrılmasının çocukların dil gelişimlerini destekleyeceğinin ifade edildiği görülmüştür. Çocuklar merkezlerde oynarken, hareketlerini sözel olarak ifade etme, sorunlar üzerine diğer arkadaşlarıyla tartışma ve çözüm bulma olanağı bulduğu için bu sistem dil gelişimini destekler (Ertürk Kara, 2018, s. 244).

Bu doğrultuda çocukların Türkçe eğitimlerinin desteklenmesi açısından öğrenme merkezlerinin nitelikli biçimde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

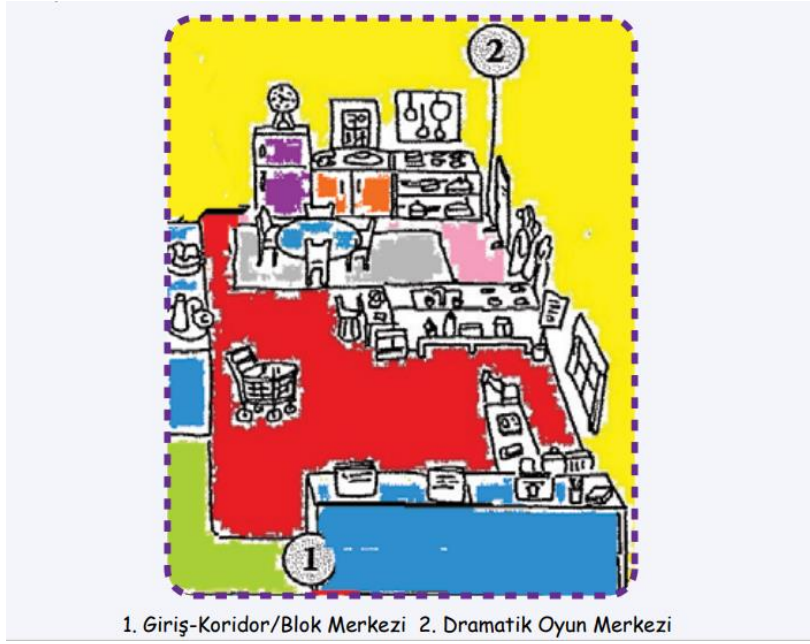
Programda, öğrenme merkezlerinin hem iç mekanlarda hem de dış mekanlarda düzenlenebileceği ifade edilmiştir. İç mekânlarda düzenlenebilecek öğrenme merkezlerinin okul öncesi sınıfının büyüklüğüne bağlı olarak farklı şekillerde düzenlenebileceği açıklanmıştır:

Mekânın daha küçük olduğu sınıflarda bütün öğrenme merkezlerine yer verilmeyebilir. Böyle bir durumda var olan öğrenme merkezleri birden fazla amaç için kullanılabilir. Örneğin, sanat merkezi aynı zamanda fen merkezi olarak, dramatik oyun merkezi ise aynı zamanda blok merkezi olarak kullanılabilir (MEB, 2013, s. 38).

Bu kapsamda programda yer verilen, ideal bir okul öncesi eğitim sınıfının yerleşimi *Şekil 2*'de ve iki merkezli küçük bir okul öncesi eğitimi sınıfının yerleşimi *Şekil 3*'te sunulmuştur.



Şekil 2. İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfı. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.



Şekil 3. İki merkezli küçük bir okul öncesi eğitimi sınıfı. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Programda, bu merkezlerden altı tanesi tanıtılmıştır. Bunlar; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi ve dramatik oyun merkezidir.

Okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Sınıfta bulunan merkezlerin adlarının ve sembollerinin bulunduğu farklı renklerde kartlar hazırlanarak ait olduğu merkezde çocukların görebileceği bir yere asılmalı veya yapıştırılmalıdır. Örneğin, kitap merkezi için üzerinde kitap/kitap okuyan çocuk resmi bulunan bir kart veya sanat merkezi için üzerinde palet ve boya fırçalarının resmi bulunan bir kart hazırlanabilir (MEB, 2013, s. 37).

Bu merkezlerden “*kitap merkezi, dramatik oyun merkezi ve müzik merkezi*”ne dair açıklamalar incelendiğinde, çocukların dil gelişimlerine katkı sağlayabileceklerine dair ifadeler yer verilen merkezler oldukları tespit edilmiştir. Merkezlere dair açıklamalar ve bu merkezlerde bulundurulması önerilen materyaller Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğrenme Merkezlerinin Türkçe Eğitimiyle İlgili Açıklamaları ve Materyaller

Öğrenme Merkezi	Türkçe Eğitimiyle İlgili Açıklamalar	Materyaller
Kitap Merkezi	Çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamayı, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan bu öğrenme merkezinin rahat, aydınlık ve görece sessiz bir mekânda olmasına özen gösterilmelidir. Bu merkez çocukların basılı materyalleri inceleyebileceği, bazen masada bazen bir mindere uzanarak kitap/dergi vb. bakabileceği bir alandır.	Çocukların ulaşabileceği yükseklikte kitaplık-raflar, resimli kitaplar, sandalye-koltuk, minderler, masa, broşürler, dergiler, ansiklopediler, atlaslar, kataloglar, farklı boyutlarda resimli kartlar, yazılı materyaller, gazete, farklı temalara uygun olarak hazırlanmış afişler, ABC kitapları, kumaş kitaplar, çocukların hazırladığı kitaplar, haritalar, büyüteçler, restoran menüleri, telefon rehberi, hikâye ve masal kahramanlarının maketleri, üç boyutlu resimli kitaplar, hikâyelerin anlatıldığı CD'ler, bilgisayar, yansı cihazı, masa lambası, bilmece kitapları veya kartları, boyama kitapları, tekerleme, şiir kitapları, biyografiler ve kavram kitapları, bellek kartları, kavram oyuncakları vb. bulundurulabilir.
Dramatik Oyun Merkezi	Oyun çocuğun bütün gelişim alanlarını destekler. Çocuklar dramatik/sembolik oyun sırasında nesnelere ve kişilerle etkileşimde bulunur ve nesnelere düşünce, durum ve diğer nesnelere temsil etmek için kullanırlar. Sembolik düşünmenin gelişimini destekleyen bu öğrenme merkezinde çocuğun farklı roller almasına, yeni keşiflerde bulunmasına, günlük yaşamdan olayları ve kişileri doğaçlama olarak canlandırmasına imkân sağlayan materyaller yer almaktadır.	Kukla perdesi, çeşitli kuklalar (el kuklası, ipli kukla, parmak kuklası, çomak kukla vb.), maskeler, kostümler, şapkalar, şallar, atkılar, kurdeleler, tüller, eşarplar, çantalar, aksesuarlar, yapılandırılmış oyuncaklar (Örneğin, evcilik oyuncakları, tamir malzemeleri vb.), minderler, çantalar, peruklar, eldivenler, kemerler, gözlükler, yağmurluklar, oyun evi, bloklar, çadır, sepetler, çeşitli tiyatro oyunlarının afişleri, posterler, maketler, minyatür oyuncaklar, çeşitli meslek gruplarına özgü materyaller, örneğin: stetoskop, itfaiyeci miğferi, aşçı şapkası, tarak, ayna, bardaklar, oyuncak yemek takımı (tabak, çanak, kaşık, çatal), piknik sepeti, vazo ve çiçekler, boş kutular, süpürge, fırça, faraş, telefon, cep telefonu ve telefon rehberi, gazete, dergiler, magazinler, defterler, kalemler, renkli kâğıtlar, kendinden yapışkan not kâğıtları, eski daktilo, klavye, önlükler, kablosu kesilmiş eski saç kurutma makinesi vb. bulundurulabilir.
Müzik Merkezi	Çocuk bu merkezdeki çalgı ve araç-gereçler yardımıyla bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar da yapabilecektir. Bu merkezde özellikle gerekli çalgı ve araç-gereçlerin bulundurulması ve bunların hem çocuklar hem de öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılması, ritim duygusunun gelişebilmesi ve işitsel algının uyarılması açısından önemlidir.	Vurmalı çalgılar (Orff çalgıları) bulundurulmalıdır. Örneğin, ezgili vurmalı çalgılardan glockenspiel, metalofon, ksilofon, ezgisiz vurmalı çalgılardan ise ritim (tartım) çubuğu, kastanet, marakas, agogo, çelik üçgen, ziller, davul, tef bulundurulması önerilmektedir. Öğretmenin kullanması için piyano, org, gitar, keman, blok flüt, melodika, vb. bulundurulmalıdır. Çocuklarla kullanmak üzere ise CD çalar, klasik müzik CD'leri, çocuk şarkıları CD'leri ve müzik kitapları bulundurulmalıdır.

Tablo 12 incelendiğinde, kitap merkezinin çocukların *dil ve iletişim becerilerini* desteklemeye yönelik olarak planlanan bir merkez olduğunun *doğrudan* ifade edildiği görülmektedir. Alanyazının da bu bulguyu desteklediği tespit edilmiştir. Çocukların, ilgilerini çekebilecek gelişim düzeylerine uygun kitap, dergi, broşür, defter vb. materyallerin bulunduğu, kitaplarla deneyimde bulunmalarına ve kitaplara ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamayı, okuma yazma becerilerini (yazı farkındalığı, sözel dil, alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık) ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir öğrenme merkezidir (Gullo, 2016; Hirs, 2004; Knoph & Weish, 2012; Pool & Carpenter, 2011; Ramazan, 2005; Bayraktar & Temel, 2018'den aktaran Bayraktar ve Demiriz, 2018, s. 378). Ertürk Kara (2018), da bu merkezin temel amacının, çocukların dil ve okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir (s. 236).

Bu merkezde bulundurulması önerilen materyallerin, alanyazında da bahsedilen kitap, dergi, broşür, defter vb. olduğu tespit edilmiştir. Bu materyallerin erken okuryazarlık becerileri, görsel okuma, konuşma vb. becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek materyallerden olduğu görülmektedir. Örneğin, *hikâyelerin anlatıldığı CD'ler* dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde, *dergiler, kumaş kitaplar, çocukların hazırladığı kitaplar ve ABC kitaplarının* alfabe/harf farkındalığı ve yazı farkındalığının kazandırılmasında, *resimli kartlar, resimli kitaplar, haritalar, farklı boyutlarda hazırlanmış afişler ve atlasların* görsel okuryazarlığın desteklenmesinde vb. kullanılabilecek materyallerden olduğu görülmektedir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde de Türkçe etkinliklerin kitap merkezi ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Örneğin, Eray Alışkan ve Güneşli (2016) 96 okul öncesi öğretmenin Türkçe etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, Türkçe etkinliklerinin en çok kitap köşesinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en sık kullandığı araç-gerecin kitap olduğu bulgusuna ulaşırken bunu bilgisayar, eğitsel oyuncaklar ve TV'nin takip ettiğini ifade etmiştir.

Çocukların dil becerilerini destekleyebilecek bir diğer öğrenme merkezi dramatik oyun merkezidir. Temel amacı; çocukların rol oynama aracılığıyla özellikle dil, sosyal, duygusal gelişimleri ile bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Ertürk Kara, 2018, s. 238). Dramatik oyun merkezine dair Tablo 12'deki açıklamalar incelendiğinde, dramanın çocuğun *bütün gelişim alanlarını* desteklediğine dair bir ifadeye yer verildiği görülmektedir. Bu ifadeden hareketle dramatik oyun merkezinin desteklediği gelişim alanlarından birinin, programın geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanlarından olan *dil gelişimini* de kapsadığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra öğrenme merkezine dair açıklamada geçen, *farklı roller almak, günlük yaşamdan olayları ve kişileri doğaçlama olarak canlandırmak* ifadeleri de dil becerilerinin canlandırma sırasında aktif olarak kullanımının göstergesidir. Bu merkezde bulundurulması önerilen materyallerin, çocukların rol yaparken ve/veya canlandırma sırasında kullanılabileceği materyaller olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Türkçe etkinliklerinin bu merkezdeki materyaller kullanılarak gerçekleştirildiğine dair örnekler görülmektedir. Örneğin, E.E. Şimşek ve Şimşek (2015) yaptıkları araştırmada Türkçe etkinlikleri sırasında kitapların ve kuklaların diğer araç-gereçlere nazaran oldukça sık kullanıldığını görmüştür. Buradan hareketle, dramatik oyun merkezinde bulundurulması önerilen materyallerden olan kuklaların dil gelişiminin desteklenmesinde kullanılabileceği söylenebilir.

Bir diğer merkez, müzik merkezidir. Gedikli (2007) çocukların müzik yolu ile dilini ve dil gelişimini olgunlaştırdığını; güzel ve özel konuştuğunu ifade etmektedir (s.19). Müziğin dil gelişimine olan bu katkısı müzik merkezine yönelik açıklamalarla da örtüşmektedir. Merkezin çocuğun *bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal becerilerini* geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabileceği bir merkez olduğuna dair ifadelere yer verildiği görülmüştür. Dolayısıyla dil gelişiminin desteklenebileceği bir öğrenme merkezi olduğuna dair *doğrudan* bir ifade mevcuttur.

Ertürk Kara (2018) bu merkezin temel amacının, çocuklara şarkı söyleme, dans etme, ritim tutma, enstrüman çalma gibi fırsatlar sunabilmek olduğunu belirtmiştir (s. 238). Tablo12’de yer verilen açıklamalar incelendiğinde de bu merkezde bulundurulması önerilen çalgı ve araç-gereçlerin etkin bir şekilde kullanılmasının *ritim duygusunun geliştirilmesi ve işitsel algının uyarılmasını* desteklemede önemli olduğu ifade edilmiştir. Çocuğun dili kazanmasında ve kullanmasında, işitsel uyarıların önemli derecede etkisi vardır. Eğitimde; ritim kavramının gelişimi, ses ile kaynağını eşleştirebilme, sesin yönü, uzaklığını ayırt edebilme, ses kaynağını isimlendirebilme, işittiği sese ait sözel ifade kullanabilme, şarkı dinleyebilme, şarkıyı drama ile ifade etme, sesin ritmine uygun hareket edebilme, müzik eşliğinde serbest dansla çeşitli ritimleri yorumlayabilme, kavramları müzik aracılığı ile kazanabilme, amaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Bilir, Bal & Artan’dan aktaran Kabataş, 2017). Eray Alışkan ve Güneyli (2016), okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 96 okul öncesi öğretmeninden görüş almışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenler, müzik köşesinde, sesleri algılama, sesleri tanıma ve ayırt etme becerileri dolayısıyla konuşma becerisinin geliştiği; böylelikle de duygularını ifade edebilme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Bunların yanında müzik köşesinde sözcük dağarcığı ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin de yürütüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle müzik merkezinin çocukların dil gelişimlerini destekleyebilecek bir merkez olduğunun hem alanyazında hem de programda ifade edildiği görülmektedir. Özellikle, dil becerilerinin desteklenmesinde ses, ritim duygusu, işitsel algının geliştirilmesi gibi noktalarda bu merkeze yerleştirilecek materyallerin kullanılabilmesi söylenebilir.

Görüldüğü üzere, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programındaki öğrenme merkezlerinden *kitap merkezi, müzik merkezi ve dramatik oyun merkezi* çocukların dil gelişimlerini destekleyici çalışmaları yapabilecekleri ortamlar olarak planlanmıştır. Merkezlerde bulundurulması önerilen materyallerin çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine katkı sağlayabileceği görülmüştür.

4.3.2. Etkinlik Çeşitlerinde Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Programda etkinlik temelli bir öğretimin planlandığı ve bu kapsamda on etkinlik çeşidinin belirlendiği tespit edilmiştir. Etkinlik Çeşitleri; Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir. (MEB, 2013, s. 42). Bu etkinlik çeşitlerine dair açıklamalar incelendiğinde *Türkçe etkinliği, okuma-yazmaya hazırlık etkinliği, drama etkinliği, sanat etkinliği, müzik etkinliği ve oyun etkinliğine* yönelik açıklamalarda bu etkinliklerin çocukların dil gelişimlerini destekleyecek nitelikte etkinlikler olduğuna dair ifadelere yer verildiği tespit edilmiştir.

Türkçe etkinliğinin, doğrudan çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinlikler olduğunun ifade edildiği görülmektedir.

Türkçe etkinliği çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir. Türkçe etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı söz dizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamaktır. Bunların yanı sıra Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılamaktır (MEB, 2013, s. 46).

Bu etkinliğin amaçları arasında çocukların, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirmek ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek de yer almaktadır. Alanyazında da Türkçe etkinliklerinin dil ediniminde önemli olan etkinliklerden kabul edildiği görülmektedir. Kandır vd. (2010) Türkçe etkinliğinin çocuklara, sosyal etkileşimle aktif katılım ortamı oluşturarak, dil ediniminde ihtiyaç duyduğu iletişimi sağlayan en ideal uyarıcı ortamları sunduğunu ifade etmektedir (s.23). Dil gelişiminde çocukların etkinliklere aktif katılımı, yaparak-yaşayarak öğrenmeleri ve yetişkin ve akranlarıyla iletişimlerini teşvik eden yaklaşımların kullanılması önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim programında da Türkçe etkinliklerinin bu unsurları içermesinin önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Eğitim programlarında dil ve iletişimin desteklenebilmesi için ocuk-ocuk ve yetişkin-ocuk iletişimini teşvik eden bir yaklaşımın kullanılması onemlidir. Seçilen etkinliklerin sözsel ve sözsel olmayan dil becerilerini kapsamasa, orneklerle çeşitlendirilmesi, yorumlara ve farklı çıkarımlara olanak sağlamasa, ilk elden deneyim kazanmanın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi kalem-kāđıda dayalı becerilerden çok daha fazla önem taşımaktadır (MEB, 2013, s. 46).

Türkçe etkinliğine dair açıklamalar arasında ele alınan bir diğer onemli unsur ise erken okuryazarlık becerileridir. Dil ve erken okuryazarlık birbiri ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla Türkçe etkinliğinin okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği bir etkinlik çeşidi olduğu ifade edilebilir.

Erken okuryazarlık becerileri çocuğun gelecekteki okuma ve yazma süreci ve okul başarısı için çok onemlidir. Dil ve erken okuryazarlık birbiri ile yakından ilişkilidir. Okuma yazmadan farklı olan erken okuryazarlık, özellikle okul öncesi dönemde dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ile desteklenmekte ve çocukların gelecekteki okuryazarlık başarılarında onemli rol oynamaktadır. Çocukların harfleri öğrenmelerini hedefleyen programlar yerine sınıf içinde uyaklı sözcüklerden oluşan şarkılar söylenmesini ve seslerin sözcük içindeki konumlarına dayalı oyunlar oynanmasını destekleyen programlar onlara anlamlı deneyimler sağlar (MEB, 2013, s. 46).

Türkçe etkinlikleri çerçevesinde gerçekleştirilebilecek örnek etkinliklere de yer verilmiştir.

rnek etkinlikler: Tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon (canlandırma), öykü tamamlama, başka öykü oluşturma, öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinliklerdir (MEB, 2013, s. 46).

Etkinlikler incelendiğinde tekerleme, bilmece, öykü ve şiir gibi metin türlerine yer verildiği görülmektedir. Eray Alışkan ve Güneyli (2016) yaptıkları araştırmada Türkçe etkinlikleri sırasında öğretmenlerin en çok kullandıkları metin türünün “tekerlemeler” olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu metin türünü sırasıyla şiir, bilmece ve öykü takip etmektedir. E. E. şimşek ve şimşek (2015) ise okul öncesi ğretmenlerinin Türkçe etkinlikleri uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada en sık uygulanan Türkçe etkinliklerinin sırasıyla kitap okuma, drama-canlandırma, hikâye oluşturma-anlattırma ve hikâye tamamlama olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında parmak oyunu, şarkı, tekerleme, şiir, bilmece, orf ve ses çalışmaları da Türkçe etkinlik uygulamaları olarak öğretmenler

tarafından tercih edilmektedir. Çakır (2008), yaptığı araştırma sonucunda, Türkçe Dil Etkinliklerinde yaratıcı drama ve dramatizasyonun çocukların izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma gibi dil becerileri bakımından gelişimlerine katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuma yazmaya hazırlık etkinliği de çocukların Türkçe eğitimleri ile ilişkilendirilebilecek bir başka etkinlik çeşididir. İlkokula hazırlık çalışmalarının; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünü olduğu; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının da ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler olduğu ifade edilmiştir. Kesinlikle okuma veya yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur (MEB, 2013, s. 44). Çocukların temel dil becerilerinden okuma ve yazmayı ilkokula başladıklarında hızlı öğrenebilmeleri için gereken ön becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir (MEB, 2013, s. 44).

Bahsi geçen ön becerilerin gelişimini destekleyecek çalışmalara örnekler verildiği görülmektedir.

1. Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.).
2. İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).
3. Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)
4. Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
5. Problem çözme ve tahmin çalışmaları.

6. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
7. Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
8. Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
9. Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
10. Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
11. Duyu eğitimi çalışmaları.
12. Nefes ve ritim çalışmaları vb. (MEB, 2013, s. 44-45).

Örnek çalışmalar incelendiğinde dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme, kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme gibi çocukların Türkçe eğitimi ile doğrudan ilişkilendirilebilecek çalışmalara yer verildiği söylenebilir. Kandır vd. (2010) de okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, çocukların problem çözme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutmaya yönelik gelişimlerinin desteklenmesi, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, dikkatlerini toplayabilme çalışmalarını kapsadığını ifade etmektedir (s. 72-73). Bu anlamda okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında yapılacak çalışmaların, çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra ilköğretim dönemiyle beraber alacakları okuma ve yazmaya yönelik ön becerileri de geliştirmeyi içerdiği görülmektedir.

Türkçe etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık etkinliği benzer görünse de bu iki etkinlik türü kapsamında yapılması gerekenlerin farklı olduğu alanyazında tartışılan konulardan olmuştur. Türkçe etkinlikleri konuşmayı, sözcük dağarcığını, iletişimi yani resmî anadili merkeze alırken; okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ise çocukları ilköğretim birinci sınıfta öğrenecekleri okuma yazma konusunda belli farkındalıklarla donatmayı merkeze almaktadır (Kılıç, 2020, s. 194). Bununla beraber iki etkinlik çeşidinin de kapsamının çocukların Türkçe eğitimi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilen bir diğer etkinlik çeşidi drama etkinliğidir. Doğasında dil becerilerinin kullanımını gerektiren drama çocukların dil gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Eti, 2020, s.44). Okul öncesi eğitim programında da dramanın çocukların

bütün gelişimlerini destekleyen ve sözel veya sözel olmayan iletişim becerilerini kullanmaya dayalı bir etkinlik olduğu açıklanmıştır. Bunun yanı sıra dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olan yaparak-yaşayarak öğrenmenin desteklendiği görülmektedir.

Drama çocukların bir grup içerisinde durum veya olayları kendi yaşantılarından yola çıkıp materyaller kullanarak, dramatik formlar yoluyla canlandırmalarıdır. Okul öncesinde drama; çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen, daha önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinliktir (MEB, 2013, s. 43).

Alanyazında da dramanın dil becerilerini desteklediği ifade edilmiştir. Eti (2020), dili etkin olarak diğer akranlarıyla kullanmaları için anlamlı bir deneyim ortamı sağlayan drama etkinliklerinin çocukların dili iletişim amacıyla kullanmalarına olanak tanınmasıyla dil becerilerinin gelişimine destek sağladığını ifade etmiştir (s. 44). Dil becerilerinin gelişimini desteklemesi, drama etkinliğinin çocukların ilkökul dönemi ile beraber alacakları Türkçe eğitimlerine temel oluşturabilecek bir etkinlik çeşidi olduğunu göstermektedir.

Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilebilecek bir diğer etkinlik çeşidi sanat etkinliğidir. Programdaki sanat etkinliğine yönelik açıklamalar incelendiğinde, bu etkinliğin çocukların *kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olacağı*nın düşünüldüğü tespit edilmiştir.

Çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Sanat etkinlikleri aynı zamanda çocukların kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak sanat etkinlikleri çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına da yardımcı olur (MEB, 2013, s. 45).

Alanyazında da sanat etkinliklerinin çocukların dil becerilerini geliştirebilecek bir etkinlik çeşidi olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Sanat etkinlikleri sırasında çocuk, yeni arkadaşlıklar kurarak sıra beklemeyi, konuşmayı, dinlemeyi, paylaşmayı, iş birliği yapmayı ve yardımlaşmayı öğrenerek sosyal becerileri gelişmektedir (Diğler, 2018, s. 24). Bu doğrultuda sanat etkinliğinin çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, konuşma, dinleme vb. dil becerilerini geliştirebilecekleri bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilebilecek diğer etkinlik çeşidi oyun etkinliğidir. Oyun etkinliği bölümünde, bu etkinliğin çocukların *düşünce ve duygularını ifade ettikleri ve kişilerle etkileşim içinde oldukları* bir etkinlik çeşidi olduğuna değinilmiştir.

Oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde buldukları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları haz verici bir etkinliktir. Oyun çocukların zorunlu değil gönüllü eylemidir. Oyun çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlatığı için zihinsel olarak da öğrenmeye elverişli bir ortam sağlar (MEB, 2013, s. 47).

Dil becerilerinin gelişimi için çocuğun etkinliklere aktif olarak katılması ve çevresindekilerle etkileşim içinde olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle Türkçeyi aktif biçimde kullanması gerekmektedir. Oyun etkinlikleri çocuğa bu fırsatı tanımaktadır. Oyun yolu ile çocuklar, kelimeleri daha iyi telaffuz etme, daha zengin kelime dağarcığı, daha yüksek dil hakimiyeti ve daha yüksek dil seviyesi kazanırlar (Almon'dan akataran Aksoy & Dere Çiftçi, 2020, s. 11). Eray Alışkan ve Güneşli (2016) de okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan planlı ve düzenli oyun etkinliklerinin, rahat konuşma ve kendini ifade etme alışkanlığı kazandırdığı gibi sözcük dağarcığını da geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda oyun etkinliği ile ilgili programdan elde edilen bulguların alanyazında da desteklendiği söylenebilir.

Müzik etkinliği de çocukların Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Programda, bu etkinliğin çocukların dil gelişimini destekleyen bir etkinlik çeşidi olduğuna dair *doğrudan* bir ifadeye yer verilmiştir.

Müzik etkinlikleri, çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır. Bu çalışmalar, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşur (MEB, 2013, s. 48).

Müzik çalışmalarının ses ve müzik dinleme ve ayırt etme, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme gibi Türkçe eğitimi ile ilişkilendirilebilecek çalışmaları içerdiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de bu müzik etkinliklerinin Türkçe eğitimine katkı sağlayacak

çalışmaları içerdiğinin ifade edildiği görülmektedir. Yıldız'a (2019) göre, şarkı söyleyen çocuk, şarkıda geçen heceleri ve dolayısıyla sözcükleri yutmadan, doğru bir şekilde boğulmayacak ve seslendirecektir. Böylece doğru ve temiz bir şarkı söylemi, aynı zamanda doğru bir Türkçe konuşmanın da alt yapısını oluşturacaktır (s. 19). Çocuğun yaşına ve gelişimine göre sunulacak müzik, taşıdığı sözcük dağarcığı bakımından dil gelişimine öncelikli katkı sağlayacaktır. Yaşının getirdiği beceriler doğrultusunda, şarkıları ezberleme yoluyla anlamını henüz bilme de pek çok yeni sözcükle tanışmış olacak, bunları zamanla tanıyarak anlamlandıracaktır (Kabataş, 2017). Aylaz (2018) da yaptığı araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde müzik eğitiminin, gerek bilişsel gerekse dil öğrenimi gibi konularda çocuklar üzerinde son derece önemli katkılara sahip olduğu ve eğitimcilerin önemli bir çoğunluğunun okul öncesi dönemde müzik eğitimi bu eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır (s. 110).

Kısaca, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında belirlenen on etkinlik çeşidinden, *Türkçe, okuma-yazmaya hazırlık, drama, sanat, oyun ve müzik* etkinliklerinin dil gelişiminin desteklenmesinde etkili olabilecek etkinlik çeşitleri olduğuna dair ifadeler yer verildiği belirlenmiştir. Bu etkinlik çeşitlerinin çocukların dil gelişimlerini destekler nitelikte olduğuna dair elde edilen bu bulgunun alanyazınla da paralellik gösterdiği görülmektedir.

4.3.3. Aylık Eğitim Planı, Günlük Eğitim Akışı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Programda, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması kapsamında *aylık eğitim planı* ve *günlük eğitim akışına* yer verildiği saptanmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenin etkinliklerini programın ekler bölümünde sunulan *etkinlik planı formatında* yer alan başlıklarda belirtilen açıklamalar doğrultusunda yazması gerektiğinin ifade edildiği belirlenmiştir (MEB, 2013, s. 51). Bu kapsamda aylık eğitim planı, günlük akışı ve etkinlik planı formatı Türkçe eğitimine yönelik unsurlar açısından incelenmiştir.

4.3.2.1. Aylık Eğitim Planı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Okul öncesi eğitimin planlanması ve uygulanması noktasında 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında *yıllık plana* yer verildiği tespit edilmiştir. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı ile beraber yıllık plan yerine *aylık eğitim planı* kullanılmaya başlanmıştır. Aylık plan, bir öğretmenin çalıştığı çocuk grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak üzere alacağı kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içeren bir çalışma planıdır (MEB, 2013, s.50). Programın ekler bölümünde yer verilen *aylık eğitim planı formatı* Şekil 4’teki gibidir.

MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI
AYLIK EĞİTİM PLANI FORMATI

Okul Adı :
Öğretmenin Adı ve Soyadı :
Tarih :/...../20.....
Yaş Grubu (Ay) :

AYLAR	KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ		
.....	Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak o ay içinde ulaşılması beklenen kazanım ve göstergeler seçilir. Seçilen kazanım ve göstergeler gelişim alanları belirtilerek açık olarak yazılır.		
	KAVRAMLAR		
	Kavramlar o ay için belirlenen kazanımlarla ilişkilendirilerek seçilir ve kategorileriyle birlikte yazılır. Gereki durumlarda kavram listesine yeni kavramlar eklenebilir.		
	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR	ALAN GEZİLERİ	AİLE KATILIMI
	O ay için uygun olan belirli gün ve haftalar belirlenerek yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara uygun olarak yapılacak alan gezileri yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara göre evde ve okulda ailelerle birlikte yapılacak etkinlikler yazılır.
DEĞERLENDİRME Ay sonunda yapılacak değerlendirmeler günlük değerlendirmeler göz önüne alınarak çocuk, program ve öğretmen boyutlarında genel olarak yapılır. Çocuklar: "Gelişim Gözlem Formu"na kaydedilen gözlemler dikkate alınarak değerlendirilir. Program: kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, aile katılımı, materyaller ve uyarlama boyutları dikkate alınarak değerlendirilir. Öğretmen: o ay planladığı programın bütün boyutlarını dikkate alarak kendini değerlendirir. Bu değerlendirmeler sonucunda bir sonraki ayda alınacak kazanım ve göstergeler belirlenir. Her ay kullanılması gereken formlar bu bölümde belirtilir*.			

*Eylül ayında "Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyası"nda bulunan formlar ile "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu" ve "Aile Katılımı Tercih Formu" uygulanır. Eğitim yılı boyunca her çocuk için "Gelişim Gözlem Formu" doldurulur. Her dönemin sonunda her çocuk için "Gelişim Raporu" hazırlanır.

Şekil 4. MEB okul öncesi eğitim programı aylık eğitim planı formatı. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Aylık eğitim planı hazırlanırken çocukların desteklenmesi gereken gelişim özelliklerinin dikkate alınması önemsenmektedir. Öğretmenin o ay için alması gereken kazanımları, ilgili göstergeleri ve kavramları belirleyebilmesi için, çocukları rutin olarak gözlemlemesi ve gözlemediği gelişim özelliklerini “*Gelişim Gözlem Formu*”na kaydetmesi gerekmektedir (MEB, 2013, s.50). Gözlem sonuçlarından hareketle aylık planda yer vereceği *kavram, kazanım ve göstergeleri* belirlemesi beklenmektedir. Bunların yanı sıra, öğretmenin o ay için belirlediği kazanımlara uygun olarak yapılacak *alan gezilerine*, yine kazanımlara göre evde ve okulda aileler ile birlikte yapılacak etkinliklere diğer bir deyişle *aile katılımı* çalışmalarına ve o ay için uygun olan *belirli gün ve haftalara* aylık eğitim planında yer vermesi beklenmektedir. Son olarak günlük değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak çocuk, program ve öğretmen boyutlarında genel bir *değerlendirme* yapması gerektiği görülmektedir. Şekil 5’te sunulan aylık eğitim planı formatının değerlendirme başlığı altında değerlendirmeler sonucunda bir sonraki ayda alınacak kazanım ve göstergelerin belirlendiği ve kullanılacak formların neler olduğunun bu başlık altında belirtilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eylül ayında “Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyası”nda bulunan formlar ile “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Aile Katılımı Tercih Formu” uygulanır. Bunların yanı sıra, eğitim yılı boyunca her çocuk için “Gelişim Gözlem Formu” doldurulduğu ve her dönemin sonunda her çocuk için “Gelişim Raporu” hazırlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2013, s. 60).

Aylık eğitim planı oluşturulurken öğretmenin kullanması gereken iki çizelgeye yer verildiği görülmektedir. Planda yer alan *kavramlar* başlığı ile *kazanım ve göstergeler* başlığını ilgilendiren bu çizelgelerle ilgili aşağıdaki bilgi paylaşılmıştır:

Öğretmen, her ay planında yer verdiği kavramları “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ne (Ek 5); kazanım ve göstergeleri ise “Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ne (Ek 6) kaydetmelidir. Öğretmenin o ay üzerinde durduğu kavram, kazanım ve göstergeleri kayıt altına alması çocuğun sadece belli gelişim alanlarında desteklenmesinin önüne geçecek ve çocuğa çok yönlü gelişme fırsatı

sunacaktır. Bu durum aynı zamanda öğretmenin etkili ve dengeli plan yapmasına da olanak sağlayacaktır (MEB, 2013, s. 50).

“*Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi*” incelendiğinde, kavramların bazı kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Örneğin; zıt kategorisinde aynı-farklı-benzer, açık-kapalı, hızlı-yavaş, eski-yeni vb. kavramlara yer verilirken; duyu kategorisinde tatlı, tuzlu, acı, ekşi, sıcak-soğuk-ılık, sert-yumuşak vb. kavramlar yer almaktadır. Kavram eklenebileceği de ifade edilmiştir. Dilin, kavram gelişimi üzerinde, kavram gelişiminin de dil üzerinde etkisi bulunmaktadır. Çocuklar kavramları, kavramları gösteren sözcüklerden daha önce edinmekte, kavram edinimi gerçekleştikten sonra o kavramı ifade eden sözcüğü kullanmaktadırlar (Ağca, 2012, s. 45). Örneğin, çocuk anne, süt, köpek kelimelerini söylemeden önce, bunları tanıyıp uygun davranışlarda bulunabilir (Cüceloğlu, 2006, s. 216). Kavram gelişimi ve dil arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurulduğunda 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programına kavram gelişiminin dâhil edilmesinin çocukların Türkçe eğitimlerini desteklenmesi açısından programın olumlu özelliklerinden biri olduğu tespit edilmiştir.

“*Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi*” incelendiğinde, bilişsel gelişim alanı, dil gelişimi alanı, sosyal ve duygusal gelişim alanı, motor gelişim alanı ve öz bakım becerilerine yönelik tüm kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre ayrı ayrı sıralandığı bir çizelge olduğu tespit edilmiştir. Aylık plan hazırlanırken her gelişim alanından kazanım ve gösterge seçilmelidir (MEB, 2016a, s. 5). Bu doğrultuda *dil gelişimi* alanından o ay için seçilen kazanım ve göstergelerin, dil gelişimi alanı için hazırlanmış olan “*MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Dil Gelişimi Kazanım ve Göstergelerine Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi*”ne kaydedilmesi beklenmektedir. Bu çizelgenin ilk sayfası Şekil 5’te sunulmuştur.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI DİL GELİŞİMİ KAZANIM VE GÖSTERGELERİNE AYLIK EĞİTİM PLANLARINDA YER VERME DURUMU ÇİZELGESİ											
Okul: Öğretmen: Grup:	KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ	AYLAR									
		Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
DİL GELİŞİMİ	Kazanım 1: Sesleri ayırt eder. Göstergeleri:										
	Sesin geldiği yönü söyler.										
	Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.										
	Sesin özelliğini söyler.										
	Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.										
	Verilen sese benzer sesler çıkarır.										
	Kazanım 2: Sesini uygun kullanır. Göstergeleri:										
	Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.										
	Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.										
	Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar.										
	Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.										
	Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. Göstergeleri:										
	Düz cümle kurar.										
	Olumsuz cümle kurar.										
	Soru cümlesi kurar.										
	Birleşik cümle kurar.										
	Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.										

Şekil 5. MEB okul öncesi eğitim programı dil gelişimi kazanım ve göstergelerine aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesi. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 5'te de görüldüğü gibi çizelgede, dil gelişimi kazanımları ve bu kazanımlara ait göstergeler sıralanmaktadır. Çizelgenin 12 dil gelişimi kazanımı ve 73 göstergenin tamamını içerdiği tespit edilmiştir.

Aylık plana alınan kazanım ve göstergelerin bu çizelgeye kaydedilmesi sayesinde dil gelişimi kazanım ve göstergelerinin hangi aylarda kaç kez aylık plana alındığını, hangilerine hiç yer verilmediğini bir bütün olarak görmek mümkündür. Bu çizelge öğretmenin, daha etkili ve dengeli plan yapmasına olanak sağlaması açısından önem arz etmektedir. Dil gelişimi alanına yönelik kazanım ve göstergelerden bazılarına ağırlık verilmesinin veya

bazılarının ihmal edilmesinin önüne geçilmesi adına, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında “*Dil Gelişimi Kazanım ve Göstergelerine Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi*”ne yer verilmiş olmasının çocukların Türkçe eğitimlerini desteklemesi açısından programın olumlu özelliklerinden biri olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2.2. Günlük Eğitim Akışı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında, günlük eğitimin planlanması kapsamında *günlük eğitim akışına* yer verildiği tespit edilmiştir. Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır (MEB, 2013, s. 51). Okul öncesi eğitim kurumunun çalışma saatlerine göre yarım günlük veya tam günlük eğitim akışı olarak hazırlanabilmektedir. Programın ekler bölümünde, hem yarım günlük hem de tam günlük eğitim akışı formatlarına yer verildiği tespit edilmiştir (MEB, 2013, s. 85-87).

Eğitim akışı formatı, *güne başlama zamanı, oyun zamanı, kahvaltı ve temizlik, etkinlik zamanı, öğle yemeği ve temizlik, dinlenme zamanı, günü değerlendirme zamanı, eve gidiş ve genel değerlendirme* gibi faaliyetlerden oluşmaktadır. Adı geçen bu faaliyetlere yönelik açıklamalar doğrultusunda günlük eğitimin planlanması beklenmektedir. Yalnızca faaliyetlerin isimlerine yer verildiği, her bir faaliyetin ne kadar süre ile uygulanacağını belirtilmediği tespit edilmiştir. Öğretmenin, ortaya çıkabilecek günlük ve anlık değişimlere göre eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapabilmesine fırsat vermektedir (MEB, 2013, s.15). Bu anlamda esnek bir program olduğu görülmektedir.

Güne başlama zamanına yönelik açıklamalar incelendiğinde; bu zaman diliminin çocukların birbirlerine ve gün içinde yapılacak diğer etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olacak bir süreç olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Bu süreçte yapılabilecek etkinliklerle ilgili aşağıdaki bilgi paylaşılmıştır:

Öğretmen o günkü hava durumu, haftanın hangi günü olduğu, okula gelene kadar neler yapıldığı gibi konularda sorular sorarak çocukları sohbet etmeye yönlendirir. Çocukların o günkü duygu durumları ile ilgili sohbet edilebilir, vücudun sağlıklı gelişimini destekleyecek egzersizler yapılabilir. Şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunları gibi etkinlikler yapılabilir. Bunun

yanı sıra çocukların o günlerde yaşantılarında olan değişiklikler de ele alınabilir (doğum günü, bir kardeşin doğması, büyükanne-büyükbaba yanında kalma, eve misafir gelmesi, aile bireylerinden birinin hastalanması, yerel veya toplumsal olaylar gibi). Çocuklar güne başlama süreci konusunda deneyim kazandıkça onları konuşma konusu belirlemeleri için cesaretlendirmeye özen gösterilmelidir (MEB, 2013, s. 52).

Güne başlama zamanının etkinlikleri incelendiğinde, çocukların “sohbet etmesinin” desteklendiği görülmektedir. Ayrıca “konuşma konusu belirlemeleri” konusunda cesaretlendirilmeleri de ifade edilmiştir. Bu doğrultuda dil gelişimi kazanımlarından beşincisi olan “Dili iletişim amacıyla kullanır.” kazanımının göstergelerinden “Sohbete katılır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır.” gibi göstergeleri destekleyen etkinlikler oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra “şarkı söyleme” etkinliğine de yer verilmiştir. Bu etkinliğin ise dil gelişimi kazanımlarından “Sesini uygun kullanır.” kazanımının göstergelerinden “Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu hızını şiddetini ayarlar.” gibi göstergelerle ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Bu doğrultuda, günlük eğitim akışının güne başlama zamanında yer alan etkinlik örneklerinin çocukların Türkçe eğitimlerini destekler nitelikte oldukları tespit edilmiştir.

Oyun zamanına yönelik açıklamalarda, öğretmenin çocuklara öğrenme merkezlerini tanıtmaları ve nerede oynamak istediklerini sorması gerektiği belirtilmiştir. Çocuklar tercih ettikleri merkezlere yönelirler ve serbest oynarlar (MEB, 2013, s. 52).

Etkinlik zamanına yönelik açıklamalar incelendiğinde, günlük eğitim sürecinin bu bölümünde öğretmenin çocukların da önerilerini dikkate alarak önceden planladığı ve isimlerini Günlük Eğitim Akışı’na kaydettiği etkinlik/etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu süreçte Türkçe, müzik, matematik, drama, oyun, fen, hareket, okuma yazmaya hazırlık ve sanat etkinlikleri ile alan gezisinden biri veya birkaçı yapılabilir (MEB, 2013, s. 86). Etkinlik zamanı; bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde, bütünleştirilmiş ve tek bir etkinliğin birlikte uygulanması şeklinde, tek tek etkinliklerin art arda uygulanması şeklinde düzenlenebilir (MEB, 2013, s. 53). Bu durumda çocukların Türkçe eğitimlerini destekler

nitelikteki etkinlik çeşidi/çeşitlerinin (Türkçe, müzik, drama vb.) bütünleştirilmiş veya tek tek, planlı ve sistematik biçimde bu zaman aralığında yapılabileceği görülmektedir.

Etkinliklerin belli bir plan doğrultusunda hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim programının ekler bölümünde “Etkinlik Planı Formatı”na yer verilmiştir. Bu format Şekil 6’da sunulmuştur.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI
ETKİNLİK PLANI FORMATI
(Etkinlik Adı)

Etkinlik Çeşidi : (Uygulama Şekli)
Yaş Grubu : Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ
Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak o ay için belirlenen kazanım ve göstergeler arasından o gün için ulaşılması beklenenler gelişim alanları belirtilerek açık olarak yazılır.

MATERYALLER
Öğrenme sürecinde kullanılacak olan materyaller yazılır.
SÖZCÜKLER
Öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını zenginleştirecek yeni sözcükler yazılır.
KAVRAMLAR
Öğrenme sürecinde ele alınacak yeni kavramlar kategorileri ile birlikte yazılır.

ÖĞRENME SÜRECİ
Öğrenme süreci belirlenen kazanımlara yönelik olarak açıklanırken;
● Eğitim ortamının nasıl düzenleneceği yazılır.
● Çocukların nasıl yönlendirileceği açıklanır.
● Materyallerin nasıl kullanılacağı yazılır.
● Öğretmenin ve çocuğun süreçteki rolü belirtilir.

DEĞERLENDİRME
Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki türlerde sorular yöneltilir:
● Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayıcı sorular sorulur (betimleyici sorular).
● Çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat verilir (duyuşsal sorular).
● O gün için alınan kazanım ve göstergelere ilişkin açık uçlu sorular sorulur (kazanımlara yönelik sorular).
● Öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanması amacıyla çocuklara etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorular sorulur (yaşama ilişkilendirme soruları).
Değerlendirme, farklı şekillerde de yapılabilir:
● Çalışma sayfaları/bellek kartları geliştirilip kullanılabilir.
● Resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir.
● Çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler.
● Sergiler düzenleyebilirler.

AİLE KATILIMI (*)
Ailelerin yapabilecekleri destekleyici etkinlik önerileri yazılır.
(*) Her etkinlik için aile katılımı düzenlenmesi gerekmeyebilir.

UYARLAMA
Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda, bu etkinliğin yönteminde kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır.

Şekil 6. MEB okul öncesi eğitim programı etkinlik planı formatı. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 6’da sunulan Etkinlik Planı Formatı incelendiğinde, etkinlikte ulaşılması beklenen *kazanım ve göstergelerin yazılması, öğrenme sürecinin planlanması*, bu süreçte kullanılacak *materyallerin* belirtilmesi, çocuklara kazandırılacak *kavramların ve sözcüklerin yazılması* ve değerlendirmenin yapılmasını içerdiği görülmektedir. Ayrıca her etkinlik için zorunlu olmamakla birlikte *aile katılımı* ve sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda etkinlikte yapılacak düzenlemeleri içeren *uyarlama* bölümleri de yer almaktadır.

Etkinlik planı formatı her ne kadar tüm etkinlik çeşitleri için ortak hazırlanmış olsa da “*kavramlar*” ve “*sözcükler*” bölümlerinin çocukların Türkçe eğitimleriyle ayrıca ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Aylık eğitim planı kapsamında da yer verilen “*kavramlar*” bölümüne, öğrenme sürecinde ele alınacak kavramların kategorileri ile birlikte yazılması, “*sözcükler*” bölümüne ise öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını zenginleştirecek yeni sözcüklerin yazılması beklenmektedir. Bu doğrultuda, çocukların *sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve kavram gelişiminin* planlanan her etkinlikte ele alınan unsurlar olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların Türkçe eğitimlerinin desteklenmesi açısından önem arz etmektedir.

Günlük eğitim akışında etkinlik zamanından sonra günü değerlendirme zamanı yer almaktadır. Günü değerlendirme zamanında yapılacaklarla ilgili aşağıdaki bilgi paylaşılmıştır:

Çocukların günlerini planlamaları, planladıklarını uygulamaları ve gün sonunda da yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmeleri önemli bir kazanımdır. Bu nedenle, günün sonunda yine bütün grup bir araya toplanır ve günün değerlendirilmesi amaçlı sohbet edilir. Mümkün olduğu kadar açık uçlu sorular aracılığıyla, hangi öğrenme merkezlerinde ne tür oyunlar oynadıkları, hangi etkinlikleri yaptıkları, ortam ve materyaller gibi konularda çocuklarla beraber değerlendirilir. Bu süreçte o gün uygulanan bütün etkinliklerin değerlendirmelerinden de yararlanır. Ayrıca o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu veya üzücü bir olayın olup olmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlar hakkında konuşulabilir. Gerektiğinde gün içinde de bu değerlendirme sürecine yer verilebilir (MEB, 2013, s. 53).

Görüldüğü gibi günü değerlendirme zamanında, çocukların günü değerlendirmek amacıyla “sohbet etmeleri”, o güne ait paylaşmak istedikleri mutlu veya üzücü bir olayın olup olmadığı veya o gün gözlenen olumlu davranışlar hakkında “konuşmaları” söz konusudur. Bu doğrultuda güne başlama zamanında olduğu gibi *dil gelişimini* ve dolayısıyla Türkçe eğitimini destekler nitelikte çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Kısaca, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme-öğretme sürecinin planlanması noktasında “aylık eğitim planı” ve “günlük eğitim akışına” yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin programın ekler bölümünde yer verilen “etkinlik planı formatı”na göre etkinliklerini yazmaları gerektiğinin ifade edildiği belirlenmiştir. Aylık eğitim planı, *kavramlara ve dil gelişimi kazanım ve göstergelerine aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgelerini* içermektedir. Bu çizelgelerin kullanımıyla çeşitli kavramların ve tüm dil gelişimi kazanım ve göstergelerinin planlamalarda etkili ve dengeli biçimde yer almasının desteklendiği ifade edilebilir. Günlük eğitim akışına dair açıklamalar incelendiğinde, güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanı bölümlerinde çocukların sohbet etme, konuşma konusu belirleme gibi dinleme ve konuşma becerilerini aktif olarak kullanacakları çalışmalara yer verildiği belirlenmiştir. Tüm etkinlik çeşitleri için ortak olan etkinlik planı formatında ise “kavramlar” ve “sözcükler” bölümlerinin çocukların Türkçe eğitimleriyle ayrıca ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Bu bölümlerin, çocuklara kavram öğretimi ve onların sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Süreci ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmada cevap aranan dördüncü problem “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme başlığı altında çocukların dil gelişimlerinin değerlendirmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri

kapsamaktadır?” sorularıdır. Bu sorular kapsamında programın değerlendirme süreci incelenmiştir.

Değerlendirme sürecinin programda önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Eğitim etkinliklerinin, programda yer alan kazanımlara dayalı olarak hazırlanması, süreçte ve sonuçta çocuklarda oluşması beklenen öğrenme çıktılarına ne derece ulaşıldığının izlenmesi önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitiminde değerlendirme, eğitim sürecinin temel öğelerinden biridir (MEB, 2013, s. 54). Programın temel ilkeleri arasında değerlendirmenin önemine yönelik maddelere (on yedi ve on sekizinci madde) yer verilmesinin de bu görüşü desteklediği tespit edilmiştir. On yedinci ilke “Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.” ve on sekizinci ilke “Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2013, s. 11). Programın temel özellikleri arasında da “Değerlendirme süreci çok yönlüdür.” maddesine yer verildiği görülmektedir. Bu temel özellik ile ilgili aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

Okul öncesi eğitiminde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları gereklidir (MEB, 2013, s. 17).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının temel ilke ve özelliklerine yönelik bu bulgulardan hareketle değerlendirmenin çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olmak üzere üç boyutta yapıldığı tespit edilmiştir. Bu programda değerlendirme, çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı yönlerden ele alınmıştır (MEB, 2013, s. 54).

4.4.1. Çocukların Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Değerlendirme boyutlarından biri çocukların değerlendirilmesidir. Çocukların değerlendirilmesi kapsamında, her bir çocuğun gözlemlenmesi ve gözlem kayıtlarının “*Gelişim Gözlem Formu*” aracılığıyla kayıt altına alınmasının söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Ardından bu gözlem formlarındaki bilgilerin analiz edilerek değerlendirildiği “*Gelişim Raporu*”nun oluşturulması gerektiğinin ifade edildiği görülmüştür. Bunların yanı sıra her bir çocuk için sene başından itibaren “*Gelişim Dosyası*” (portfolyo) oluşturulmasının planlandığı tespit edilmiştir.

Gözlem, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme sürecinin önemli unsurlarındandır. Gözlem, tek tek ya da grup olarak bireyin içinde bulunduğu koşullarını ve etkilerini değiştirmeden, onun gözlenebilir tüm davranışları hakkında kolayca bilgi toplamaya fırsat veren bir tekniktir (MEB, 2015b, s. 12). Çocukların doğal koşullar altındaki davranışlarının gözlemlenmesi sonucunda erken çocuklukta *gelişimsel göstergelerin* fark edilme ihtimali yapılandırılmış değerlendirme veya ölçüm araçlarından daha yüksektir (Beaty, 2021, s. 2). Bu teknikle hem grubun genel gelişmesini hem de çocukların tek tek gelişmesini veya gelişimin değişen ya da aksayan yönlerini görebilecek son derece faydalı bilgiler elde edilebilir (MEB, 2015b, s. 12). Akran ilişkileri, yardım etme becerileri, motor gelişim, erken okur-yazarlık, duygu ve dikkat gelişimi izlemede temel yöntemdir (Özkan, 2015, s. 18-19). Bu doğrultuda, çocukların *dil gelişimlerinin* gözlem yoluyla değerlendirilmesinin mümkün olduğu görülmektedir. Eray Alışkan ve Güneyli'nin (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde ölçme-değerlendirme tekniklerinden “gözlem”i %98 oranında kullandıkları sonucuna ulaşmaları da bu bulguyu desteklemektedir.

Gözlemin, değerlendirme amacıyla kullanılabilmesi için kayıt altına alınması gerekmektedir. 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında da her bir çocuk için yapılan gözlemler, “*Gelişim Gözlem Formu*” aracılığıyla kayıt altına alınmaktadır. Çocukların

gelişimlerinin gözlem formuyla kayıt altına alınması bir yandan çocuğun neleri başarıyla yaptığı ve ne düzeyde yaptığı hakkında bilgi verirken diğer yandan nasıl ve neden yaptığı hakkında ipuçları verecektir (MEB, 2013, s. 54). Programın ekler bölümünde yer alan Gelişim Gözlem Formu, *Şekil 7*'de sunulmuştur.

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI
GELİŞİM GÖZLEM FORMU**

Sayın Öğretmen,

Bu form çocukların aşağıda belirtilen alanlardaki gelişimlerine ilişkin gözlemlerinizi kaydetmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Sizden her çocuğun gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken gelişimsel özelliklerini bu forma kaydetmeniz beklenmektedir. Gözlem tarihleri arttıkça formun gözlem satırı çoğaltılarak kullanılmalıdır. Gözlem yapılan gün içinde hangi gelişim alanında kayda değer/kritik bir özellik varsa daha çok o özelliği belirtmeniz yerinde olacaktır. Çocuğa ait özel bir görüş ve öneriniz varsa ilgili bölüme ayrıntılı olarak yazınız.

Okul Adı :

Öğretmenin Adı ve Soyadı :

Çocuğun Adı ve Soyadı :

Çocuğun Doğum Tarihi :/...../20.....

Çocuğun Cinsiyeti :

Gelişim Alanları Gözlem Tarihi	Motor Gelişim	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Öz Bakım Becerileri
...../...../20.....					
...../...../20.....					
...../...../20.....					
...../...../20.....					
Görüş ve Öneriler					

Şekil 7. MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Form incelendiğinde, programın geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor) ve öz bakım becerileri için ortak hazırlandığı görülmektedir. Gözlem yapılan gün içinde hangi gelişim alanında kayda değer/kritik bir özellik varsa daha çok o

özelliğın belirtilmesinin yerinde olacağı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, gözlem yapılan günde çocuğın *dil gelişimi alanına* yönelik kayda değer/kritik bir özellik varsa bu özelliğe dair gözlemlerin öğretmen tarafından bu forma kaydedildiği tespit edilmiştir.

Her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulan “Gelişim Gözlem Formu”ndan hareketle de yılda iki kez dönem sonlarında hazırlanacak olan “Gelişim Raporu” oluşturulmaktadır. Programın ekler bölümünde yer alan Gelişim Raporu *Şekil 8*’de sunulmuştur.

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI
GELİŞİM RAPORU**

Sayın Öğretmen,

Gelişim raporu çocukların aşağıda belirtilen alanlardaki gelişimlerine ilişkin gözlemlerinizi kaydetmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Bu rapor, her dönemin sonunda her çocuk için doldurulacaktır. Raporu oluştururken çocuğın olumlu özelliklerini öne çıkaran ifadelerle başlayınız. Öncelikle çocukların beklenen düzeyde gösterdikleri becerileri, daha sonra geliştirilmesi gereken becerileri yazınız. Bu amaçla çocuklar için doldurduğunuz Gelişim Gözlem Formlarında (EK 1) yer alan bilgilerden yararlanınız. Bu bilgiler doğrultusunda görüş ve önerilerinizi de yazınız.

Okul Adı :

Öğretmenin Adı ve Soyadı :

Rapor Tarihi :/...../20.....

Çocuğın Adı ve Soyadı :

Çocuğın Doğum Tarihi :/...../20.....

Cinsiyeti :

Okula Başlama Tarihi :/...../20.....

Motor Gelişim :

Bilişsel Gelişim :

Dil Gelişimi :

Sosyal ve Duygusal Gelişim :

Öz Bakım Becerileri :

Görüş ve Öneriler :

Şekil 8. MEB okul öncesi eğitim programı gelişim raporu. MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Gelişim Raporu incelendiğinde, “Gelişim Gözlem Formu”nda olduğu gibi tüm gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor) ve öz bakım becerileri için ortak hazırlandığı görülmektedir. Rapor yazılırken öncelikle çocukların beklenen düzeyde gösterdikleri becerilerinin, daha sonra ise geliştirilmesi gereken becerilerinin belirtmesi ve bu noktada gelişim gözlem formlarında yer alan bilgilerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, çocukların dönem içerisinde *dil becerilerine* yönelik gelişimlerinin Gelişim Gözlem Formlarında yer alan bilgilerden hareketle, Gelişim Raporunda belirtilmesinin amaçlandığı tespit edilmiştir.

Çocukların değerlendirilmesi boyutunda kullanılması planlanan bir diğer materyalin ise portfolyo (gelişim dosyası) olduğu saptanmıştır. Öğretmen, portfolyo (gelişim dosyası) oluştururken çocukların yaptığı bütün çalışmalar içinden çocuklarla birlikte seçtiklerini, ailelerden gelen mektup gibi belgeleri ve çocukların gelişim gözlem formları ile gelişim raporlarını bu dosyalarda biriktirmelidir (MEB, 2013, s. 54). Çocuğun etrafını saran birçok ürünün etkili bir değerlendirmesi olan portfolyolar, okul öncesinde, farklı gelişim alanlarını kapsayacak şekilde organize edilir. Bu alanlar; fiziksel gelişim (kaba motor, ince motor), sosyal ve duygusal gelişim, okuma yazma gelişimi, mantık ve matematik gelişimidir (Mills’den aktaran Kan, 2007). Buradan hareketle, portfolyaların programın geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanlarını (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal vb.) kapsayacak şekilde düzenlenebildiği ifade edilebilir. Çocukların yıl içerisinde *dil gelişimi* alanına yönelik yaptıkları çalışmalar, vb. çocuklarla beraber seçilerek portfolyolarına dâhil edilebilir. Bu açıdan Türkçe eğitimini destekler nitelikte bir değerlendirme aracıdır.

4.4.2. Programın Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Program değerlendirilirken öğretmenlerden beklenenin hazırladıkları aylık plan ve etkinlikleri bütün boyutlarıyla değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığın, ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunun belirlenmesi ve günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme bölümüne

kaydedilmesi; bu değerlendirmelerin de aylık planların değerlendirme bölümlerine yazılacak bilgilere ışık tutacağıının ifade edildiği tespit edilmiştir (MEB, 2013, s. 54-55). Diğer bir ifadeyle etkinliklerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen bilgiler günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirmenin yapılmasında; günlük eğitim akışında yer alan genel değerlendirme de aylık eğitim planlarının değerlendirmelerinin yapılmasında etkilidir.

Etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler; çalışma sayfaları/bellek kartları kullanılabilir, resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir veya sergiler düzenlenebilir (MEB, 2013, s.55). Bu değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, *sunum yapma, etkinlikle ilgili konuşma* gibi dil becerilerinin etkili ve doğru kullanımını gerektiren çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda, çocukların dil becerilerini öğrenme sürecinin değerlendirme bölümünde de kullanmalarının program dâhilinde planlandığı görülmektedir.

Etkinlik sürecinde/sonunda yapılan tartışmalar sırasında çocuklara yöneltilebilecek dört soru tipine yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlar, betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkilendirme sorularıdır. Betimleyici soruların, etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesine; duyuşsal soruların, çocukların hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının farkına varmalarına; kazanımlara yönelik soruların; etkinlikte yer alan kazanım ve göstergelere; yaşamla ilişkilendirme sorularının ise çocukların etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmelerine yönelik sorular oldukları tespit edilmiştir.

4.4.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesine Yönelik Bulgular

Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır (Gelebek Üstün & Uzun, 2020). Bu doğrultuda, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında

öğretmenin kendini değerlendirmesinin, çocukların ve programın değerlendirilmesi sonucunda elde ettiği verileri analiz etmesini kapsadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmen, farklı alanlardaki yeterlik düzeyine göre kendini geliştirebilmek için çaba harcamalı, kaynaklara ulaşmalı, bunun için okul yönetiminden de rehberlik ve destek istemelidir (MEB, 2013, s. 56).

Görüldüğü gibi, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme sürecinin “çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi” olmak üzere üç boyutu kapsadığı tespit edilmiştir. Çocukların değerlendirilmesinde öğretmenin çocukları gözlemlemesi ve bu gözlemleri Gelişim Gözlem Formu aracılığıyla kayıt altına alındığı ve bu formdan elde edilen bilgilerden hareketle Gelişim Raporu oluşturulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her çocuk için portfolyo (gelişim dosyası) hazırlanmasının planlandığı görülmüştür. Programın değerlendirilmesinin ise planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığın ve ortaya çıkan yeni gereksinimlerin, etkinliklerin, günlük eğitim akışının ve aylık eğitim planının değerlendirilmesi aracılığıyla ortaya konmasını kapsadığı tespit edilmiştir. Öğretmenin kendini değerlendirmesi de, öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmelerini kapsamaktadır. Üç boyutta gerçekleşen bu değerlendirme sürecinin programın geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanları ve öz bakım becerileri için ortak planlandığı tespit edilmiştir. Çocukların *dil gelişimlerinin değerlendirilmesine özgü* süreç ve/veya materyallerin programda yer almadığı saptanmıştır.

4.5. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Aile Katılımı ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmada cevap aranan beşinci problem “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde aile katılımına yönelik planlamalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa bu planlamalar neleri içermektedir?” sorularını kapsamaktadır. Bu kapsamda programın *amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci* aile katılımına yönelik planlamalar açısından incelenmiştir.

Programa dair yapılan inceleme sonucunda, aile katılımının programın *temel ilkeleri ve temel özellikleri* arasında kendine yer bulduğu, *öğrenme-öğretme sürecinin* planlanması kapsamında ele alınan aylık eğitim planı ve etkinlik planlarında aile katılımı başlığına yer verildiği ve *değerlendirme sürecinde* aile katılımına yönelik planlamaların yer aldığı tespit edilmiştir.

Programın *temel ilkeleri* incelendiğinde, iki temel ilkenin aile katılımı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bunlar; on dördüncü ilke olan “Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.” ve on beşinci ilke olan “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır” ilkeleridir (MEB, 2013, s. 11).

Programın *temel özellikleri* incelendiğinde ise temel özelliklerden bir tanesinin aile katılımı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu temel özellik, “Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.” özelliğidir. Programın bu özelliğine yönelik aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

Aile eğitimi ve katılımı, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlar. Bu nedenle “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır. Öğretmenlerin programla birlikte bu rehberi de etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (MEB, 2013, s. 17).

Görüldüğü gibi programla birlikte kullanılmak amacıyla “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” oluşturulmuştur. OBADER’in iki bölümden oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci bölümde aile

eğitiminin tanımına, amacına, önemine ve ilkelerine değinilmiştir. Bazı aile eğitimi çalışmaları paylaşılmıştır. İkinci bölümde ise “aile katılımı çalışmaları” yer almaktadır. Bu bölümde aile katılımı çalışmalarının; aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı ve örnekleri, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve ailelerde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturma başlıkları altında ele alındığı tespit edilmiştir (MEB, 2013b, s. 8-9).

Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması kapsamında ele alınan aylık eğitim planı ve etkinlik planı formatları incelendiğinde her ikisinde de aile katılımı bölümüne yer verildiği tespit edilmiştir. Aylık eğitim planı formatının aile katılımı bölümüne dair “O ay için belirlenen kazanımlara göre evde ve okulda ailelerle birlikte yapılacak etkinlikler yazılır.” açıklaması yapılmıştır. Etkinlik planı formatının aile katılımı bölümünde ise “Ailelerin yapabilecekleri destekleyici etkinlik önerileri yazılır. Her etkinlik için aile katılımı düzenlenmesi gerekemeyebilir.” açıklaması yer almaktadır.

Programın *değerlendirme sürecine* yönelik incelemeler sonucunda ise, çocukların değerlendirilmesi kapsamında ele alınan gelişim dosyalarının (portfolyoların) ailelerle okul ortamında paylaşıldığı “Gelişim Dosyası Paylaşım Günü”nün düzenlenmesinin planlandığı tespit edilmiştir. Çocukların bu güne katılan aile bireyleriyle kendi gelişim dosyalarındaki çalışmalarını paylaşmaları için rehberlik edilmelidir (MEB, 2013, s. 54).

Kısaca, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında aile katılımının önemsendiği ve planlanan aile katılımı çalışmalarının programın geliştirmeyi hedeflediği temel gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor) ve öz bakım becerileri için ortak olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda çocukların dil gelişimlerine yönelik aile katılımı çalışmalarının planlanması mümkündür.

Okul öncesi dönemde aileler, çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir yere sahiptir. Çocuklar için en güvenilir bilgi kaynağı olan aileler, çocukların davranışlarının şekillenmesinde etkili olan modellerdir. Türkçe’yi önce model aldıkları ailelerinden

edinmeye başlamaktadırlar. Dolayısıyla okul öncesi eğitim sürecinde, ailelerin hem okuldaki eğitim sürecine katılımı hem de ev ortamında çocuklara dil becerilerini destekleyici fırsatlar sunmaları, okul ve ev arasındaki devamlılığı destekleyerek kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim sürecine ailelerin katılımı, çocukların Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Konuyla ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde de dil gelişiminin desteklenmesinde aile katılımının kritik etmenlerden olduğuna değinildiği görülmüştür. Bununla ilgili Gül (2007) “ebeveynin okuryazarlık deneyimleri ve tutumlarının, çocuklara sunulan fırsatlar ve çocukların okuryazarlığa yönelik bakış açıları üzerinde etkili olduğunu” ifade etmektedir. Bayraktar (2020) da bu ifadeye paralel şekilde araştırmaların, “evde aile-çocuk sohbetlerinin, etkileşimli okuma stratejilerinin ve paylaşımlı okuma faaliyetlerinin çocukların okuryazarlık başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu” vurguladığını belirtmiştir (s. 268). Dolayısıyla çocukların yalnızca okulda değil ev ortamında da dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında yürütülen aile katılımı çalışmalarının, hem çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde hem de ailelerin çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek için neler yapabilecekleri noktasında bilinçlenmesinde etkili olduğunun yapılan araştırmalarca ortaya konulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarını çocukların dil gelişimlerini destekleyecek biçimde planlamaları önem arz etmektedir. E.E. Şimşek ve Şimşek (2015) yaptıkları araştırmada, aileleri dil gelişimine yönelik çalışmalara dâhil etme noktasında öğretmenlerin ailelerden; kitap, hikâye okuma, sohbet, tekerleme gibi etkinlikleri çocuklarıyla beraber yapmasını beklediğini tespit etmiştir.

Ailelerin de okul öncesi eğitimden dil gelişimine yönelik beklentileri olduğu ortaya konulmuştur. Altınkaynak ve Yanıklar (2014) anne babaların okul öncesi eğitimden beklentilerini inceledikleri araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimin çocukların kelime

hazinesini geliştirmesini, Türkçeyi doğru ve etkili konuşmayı öğretmesini, çocuklara kendini ifade etme ve başkalarını anlama becerisi kazandırmasını bekledikleri görölmüştür. Benzer şekilde Özen (2008), anne ve babaların okul öncesi eğitimden çocukların kelime hazinesini geliştirmesini, Türkçe’yi doğru ve etkili konuşmayı öğretmesini, çocuklara kendini ifade etme ve başkalarını anlama becerisi kazandırmasını bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. şahin, Sak ve İ.T şahin (2013) de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşabilmesi ve yabancı dil öğrenebilmesinin ailelerin dil gelişimi ile ilgili beklentileri arasında olduğunu tespit etmiştir. Harmandar ve Arıkan (2020) ise 640 çocuğun ebeveyni ile gerçekteştirdikleri çalışmada ailelerin, erken okuryazarlık konulu dil destek çalışmalarında “konuşma ve dinleme” becerilerinden sonra çocuklarına en yüksek oranda “okumaya ve kitaplara ilgi duyma” ve “harfleri tanıma ve yazmaya ilgi duyma” becerilerinin kazandırılmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Beşinci araştırma problemine yönelik bulgular ve alanyazındaki bulgular karşılaştırıldığında 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının aile eğitimi ve katılımına yönelik unsurların programın geliştirmeyi hedeflediği temel gelişim alanları için ortak olduğu görölmüştür. Bu doğrultuda, programın *temel özellikleri* ve *temel ilkelerinden* bazılarının aile katılımını destekler nitelikte olduğu, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması kapsamında ele alınan *aylık eğitim planı* ve *etkinlik planlarında* aile katılımı başlığına yer verildiği ve *değerlendirme* sürecinin unsurlarından olan portfolyoların ailelerle okul ortamında paylaşıldığı bir günün planlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hazırlandığı görölmüştür. Bu rehberin ilk bölümünde aile eğitimi çalışmalarının, ikinci bölümünde ise aile katılımı çalışmaları kapsamında aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı ve örnekleri, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve ailelerde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturmanın ele alındığı tespit edilmiştir.

4.6. 2013 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programında Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Uyarlamalar ve Dil Gelişimine Yönelik Bulgular

Araştırmanın cevap aranan altıncı problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik planlamalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa bu planlamalar neleri içermektedir?” sorularını içermektedir. Bu kapsamda programın *amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci ve aile katılımı* faaliyetleri özel gereksinimli çocuklara uyarlamalar açısından incelenmiştir.

Programa dair yapılan inceleme sonucunda, özel gereksinimli çocuklara yönelik uyarlamaların programın *temel özellikleri* arasında kendine yer bulduğu ve *öğrenme-öğretme sürecinin* planlanması kapsamında ele alınan etkinlik planlarında uyarlama başlığına yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca programın *ekler* bölümünde özel gereksinimli çocukları gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor, öz bakım) göre desteklemede dikkat edilmesi gereken noktaların sunulduğu tespit edilmiştir.

Programın temel özelliklerine yönelik inceleme sonucunda, temel özelliklerden birinin “Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.” olduğu görülmüştür. Bu özelliğe dair açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler. Sınıfta raporu olan özel gereksinimli çocuk olduğunda öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerde özel gereksinimli çocuk için uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerdeki uyarlamaların yanısıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) da uygulamaları gerekmektedir. Yapılan bu uyarlamalar, özel gereksinimli çocukların bütün eğitim sürecine kaynaştırılmasını amaçlamaktadır. Öğretmenlerden sınıftaki özel gereksinimli çocuk için uyarlama yaparken etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili açıklama yapması beklenmektedir. Programda özel gereksinimli çocukları gelişim alanlarına göre desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar Ek 11’de sunulmuştur (MEB, 2013, s.7).

Açıklamada da görüldüğü gibi öğretmenlerin etkinlik planlarını hazırlarken, sınıflarındaki özel gereksinimli çocuk için uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda programın *öğrenme öğretme sürecinin* unsurlarından olan etkinlik planı formatında uyarlama bölümüne yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bölüme yönelik, “Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda, bu etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır.” açıklamasının yapıldığı görülmüştür.

Programın *ekler* bölümüne yönelik inceleme sonucunda, Ek 11’de özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken noktaların sunulduğu tespit edilmiştir. Ek 11’de yer verilen özel gereksinim türleri aşağıdaki gibidir:

1. Görme yetersizliği
2. İşitme yetersizliği
3. Ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalık
4. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)
5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)
6. Zihinsel yetersizlik
7. Dil ve konuşma bozukluğu
8. Üstün yeteneklilik.

Bu özel gereksinim türlerinin belirtileri ve gelişim alanlarına göre dikkat edilmesi gereken noktalar, programda tablolar hâlinde paylaşılmıştır. Her bir özel gereksinim türü dil gelişiminde dikkat edilecek noktalar açısından araştırma kapsamında ele alınmış ve alanyazınla tartışılmıştır.

Görme yetersizliğinin belirtileri ve bu yetersizliğe sahip çocukların dil gelişimi açısından desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalara dair bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Görme Yetersizliğinin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<ul style="list-style-type: none"> • Gözlerini sıklıkla ovuşturma ve kaşıma • Gözlerde sulanma ve kızarma • Işıktan rahatsız olma • Sık sık göz kırpması • Çevredeki nesnelere fark edememe • Çevredeki nesnelere çarpma • Çevredeki nesnelere hareketini takip edememe • Renkleri ayırt edememe • Odaklanmada sorun yaşama vb. 	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukla iletişim kurulmak istendiğinde, adı söylenerek kendisiyle konuşulmaya başlanmalıdır. • Etkinlikler sırasında görme yetersizliği olan bir çocuğa söylenen nesne ismi ile çocuk sadece nesnenin ismini öğrenebilir. Nesnenin şeklinin nasıl olduğu, ağırlığının, boyutlarının ne kadar olduğu çocuğa nesneye dokundurularak anlatılmalı ve nesnenin ne işe yaradığı, nasıl kullanıldığı, farklı türlerinin neler olduğu gibi genişletilmiş bilgiler sunularak nesneyle aşinalığı oluşturulmalıdır. • Soru sormanın geç gelişmesinden dolayı, çocuğa çevresinde olan olaylar, nesnelere, kişiler, ortam gibi çevresindeki her şeyle ilgili bilgi aktararak çocuk soru sormaya cesaretlendirilmelidir. • Görme yetersizliği olan çocuğun sınıfında bulunan çocukların da bazen gözleri kapatılarak kendilerini görme yetersizliği olan arkadaşlarının yerine koymaları sağlanmalıdır. Böylece konuşurken nasıl daha belirgin ifadeler kullanabileceklerine ilişkin fikir sahibi olmaları sağlanabilir (Örneğin, “Şuna bak ne kadar güzel.” demek yerine, “Elimde bir bebek var, saçları siyah, masmavi gözleri var, öyle güzel gülümsüyor ki.” demenin daha açıklayıcı olacağını fark edebilirler).

Tablo 13 incelendiğinde, görme yetersizliği olan çocuklarda gözlerini sıklıkla ovuşturma ve kaşıma, gözlerde sulanma ve kızarma, sık sık göz kırpması, renkleri ayırt edememe gibi belirtiler gösterdiği görülmektedir. Gürsel (2021) de görme yetersizliğine sahip çocukların “gözlerini sıklıkla ovması ve kaşınması, ışıktan rahatsız olması, sık sık göz kırpması, gözlerde sulanma, kızarıklık ve çapaklanma hâli, kitapları oldukça yakın tutması, çevresindeki nesnelere takip edememesi ve farkına varamaması durumu, renkleri ayırt edememesi, uzun süre bir nesneye odaklanamaması, sık sık nesnelere çarpması vb.” belirtiler gösterdiğini ifade etmektedir (s. 242). Bu doğrultuda programın alanyazınla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Görme engelli çocuklarla iletişim kurmak istediklerinde onlara adlarıyla seslenerek konuşmaya başlamaları Tablo 13’te sunulan dil gelişimiyle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalardan ilkidir. Etkileşimler genellikle ebeveynin çocuğun gözünün içine bakmasıyla ve çocuğun dikkatini çekmek için seslenmesiyle başlar. Çocukla yüz yüze olan ebeveyn,

çocuğun dikkatini çekmek için seslenmesiyle başlar (Gürel Selimoğlu, 2021, s. 171). Gürel Selimoğlu (2021) dil gelişimini desteklemek için uygulanabilecek bazı adımları da paylaşmıştır. Bu adımlardan birinin “Çocukla konuşurken dikkatini size verdiğinden emin olun. Dikkatini çekmek için ona dokunun ya da ismini söyleyin.” olduğunu belirtmiştir (s. 176). Dolayısıyla programda paylaşılan bu noktanın alanyazında da desteklendiği söylenebilir.

Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ifade edici dil becerilerini uygun bağlamda kullanma konusunda zorlanabilirler. Uygun bağlamı kurmakta zorlanabilirler ve uygun model alamadıklarından dolayı sürekli desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Lenger, 2015, s.27). Bunlara mümkün olduğunca dokunsal, işitsel, tat ve kokuya dayalı duyuşsal deneyimler sağlanmalı ve bu deneyimler sözel betimlemelerle zenginleştirilmelidir. Soyut veya duyularla deneyimlenemeyecek kavramlar mümkün olduğunca somutlaştırılmalı ve betimlenmelidir (Yılmaz Bolat, 2020, s. 174). Tablo 13’te dil gelişimine yönelik dikkat edilecek noktalardan ikincisinin bu kapsamda ele alındığı saptanmıştır. Ayrıca dil gelişiminde dikkat edilecek noktalardan dördüncüsünde de çocuğun akranlarının konuşurken nasıl daha belirgin ifadeler kullanabileceklerine ilişkin fikir sahibi olmalarının sağlanmasının amaçlandığı tespit edilmiştir.

Soru sormanın geç gelişmesi görme engelli çocukların gelişimsel özelliklerindedir. Soru sormanın görme yetersizliği olan çocuklar için önemli bir işlevi vardır, çünkü bu şekilde etkileşimlerini sürdürebilir ve dikkat çekebilir (Gürel Selimoğlu, 2021, s. 175). Görme yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerinde dikkat edilecek noktalar arasında da çevredeki olaylar, nesnelere, kişiler, ortam vb. ile ilgili çocuğa bilgi aktarılması ve soru sorması için cesaretlendirilmesi vurgulanmıştır.

Kısaca, görme yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, soru sormanın desteklenmesi, çocukla konuşurken çevrelerindeki nesne, olay, durum vb. hakkında zengin

betimlemelerin kullanılması ve normal gelişim gösteren akranlarıyla empati çalışmalarının yaptırılması noktasında önerilerde bulunulduğu belirlenmiştir.

İşitme yetersizliğinin belirtileri ve bu yetersizliğe sahip çocukların dil gelişimi açısından desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalara dair bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

İşitme Yetersizliğinin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

İşitme Yetersizliğinin Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<ul style="list-style-type: none">• Çevresine karşı fazla ilgili görünmez.• Konuşulduğunda tepki göstermez.• Doğrudan iletişim girişimlerine tepki vermez.• Çok yüksek veya çok yavaş sesle konuşur.• Söylenenlerin tekrar edilmesini ister.• Sözel yönergeleri sınırlı düzeyde anlar.• Sınırlı sözcük dağarcığına sahiptir.• Dil gelişiminde gecikmeler vardır.• Arkasından seslendiğinde cevap vermez.	<ul style="list-style-type: none">• İşitme cihazları bu çocukların eğitiminde en önemli yeri tutmaktadır. Çocuğun işitme cihazı yoksa ailenin yönlendirilerek çocuğa uygun cihazın alınması sağlanmalıdır.• Cihaz ile ilgili bilgiler (açma-kapama, pil takma-çıkarma, cihazı çocuğun kulağına takma-çıkarma) aileden edinilmelidir.• Sınıfın ses yalıtımı ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Örneğin, duvarlara mantar veya sünger pano konması, yerlere halı kaplanması, pencerelere perde asılması gibi).• Görsel materyaller ve doğal yaşantı ortamları oluşturulmalıdır. Ancak sadece görsel materyaller çocuğun dil gelişimi için yeterli değildir. Bu nedenle görsel malzemelerin araç olarak kullanılması gerekir.• Etkinlikler sırasında anlaşılır ve kısa cümleler kullanılmalıdır.• Etkinlik sırasında anlatılan öykünün, olay akışına uygun resimlerden oluşmasına ve resimlerin işitme yetersizliği olan çocuğun görebileceği şekilde tutulmasına dikkat edilmelidir.• Yönerge verilirken çocuğun dinlemesi sağlanmalıdır. Çocukla göz kontağı kurulmasına ve gerektiğinde çocuğa tekrar açıklama yapılmasına dikkat edilmelidir.• Çocuğun etkinlikler sırasında çıkarmaya çalıştığı sesler, sözcükler desteklenmeli ve çocuk konuşmak için cesaretlendirilmelidir.• Ritmik tekrarlar, çocuğun dil seviyesine göre (hece, sözcük, iki, üç veya dört sözcüklük) yaptırılır. Etkinlikler sırasında çocuğun dil seviyesi dikkate alınarak ne söylemek istediğini anlamaya çalışmalı, eksikse tamamlanmalı, doğrusu söylenerek tekrar ettirilmelidir. Örneğin, çocuk, “elma” resmi gördüğünde, ses olarak “eeuu” dediğinde, “elma” sözcüğünün doğru söylenişi öğretmen tarafından söylenir ve çocuğa tekrar ettirilir. Eğer çocuk tek sözcükleri söylüyor ancak cümle kuramıyorsa, önce iki veya üç sözcüklü cümlelerle genişletmeler yapılarak uygun dil modeli olunur.

Dil gelişimi, işitme engellilerin en çok etkilendiği gelişim alanlarından birisidir (MEB, 2016, s. 9). Tablo 14’te sunulan işitme yetersizliğinin belirtileri incelendiğinde de çocukların dil gelişimleriyle ilişkili belirtilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

İşitme yetersizliğinde işitme cihazlarının kullanımının önem arz ettiği ifade edilmektedir. İşitme cihazları sesin şiddetini artırarak, kişinin sesi fark etmesini sağlar ancak işitme kaybını düzeltmez. Var olan işitme kalıntısının en etkili biçimde kullanılmasına yardım eder (MEB, 2016b, s. 18). Tablo 14’te verilen dikkat edilecek noktalar arasında da çocukların işitme cihazı kullanmaları yönünde ailelerin yönlendirilmesi ve cihazın nasıl kullanıldığının aileden öğrenilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca sınıfta ses yalıtımı yapılması gerektiğine değinilmiştir. Bu yolla dışarıdan gelen ortam seslerinin en aza indirilmesi ve çocuğun dinlediklerini daha iyi anlaması desteklenebilir.

Çocukların çıkarmaya çalıştıkları seslerin, sözcüklerin desteklenmesi ve öğretmenin çocuğun dil seviyesine göre tekrarlar yaptırması gerektiği ifade edilmiştir. Normal işiten çocuklara göre daha kısa ve basit cümleleri anlayabilir ve ifade ederler (Yücel, 2021, s. 160). Bu doğrultuda, öğretmenin çocuk tek sözcükleri söylüyorsa ancak cümle kuramıyorsa, iki veya üç sözcüklük cümlelerle genişletmeler yaparak uygun dil modeli olması da dikkat edilecek noktalardandır. Öğretmene önemli sorumluluk düştüğü görülmektedir.

Dikkat edilmesi gereken noktalardan bir diğeri eğitim sürecinde görsel materyallerin kullanılmasıdır. Dikici Sığırtmaç’a (2018) göre işitme yetersizliği olan çocukların “işitmede problem yaşadıkları için en aktif kullandıkları diğer duyuları görme duyularıdır.” (Yücel, 2021, s. 210). Dikkat edilecek noktalardan altıncısı, öykü anlatırken, öykünün resimlendirilmesi ve resimlerin işitme yetersizliği olan çocukların net görebilecekleri biçimde tutulmasına dikkat edilmesidir. Öğretimin görsel araçlarla desteklenmesi çocukların anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2018, s.210).

Kısaca, işitme yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, işitme cihazı

kullanımı için ailelerin yönlendirilmesi, sınıfta ses yalıtımının sağlanması, çocukların çıkardıkları seslerin ve sözcüklerinin desteklenmesi, eğitim sürecinde görsel materyallerin kullanılması gibi konulara yoğunlaşıldığı saptanmıştır.

Ortopedik yetersizliği ve süregen hastalığı olan çocukların belirtilerine dair bilgi verilmemiştir. Bununla beraber bu çocukların eğitiminde dil gelişimi açısından dikkat edilecek noktaların iki maddede paylaşıldığı tespit edilmiştir:

- Ortopedik yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim sorunları genellikle fiziksel yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla çocuğun dil ve konuşma terapistine yönlendirilmesi ve terapistin önerileri dikkate alınarak çalışmalar planlanması uygun olur.
- Söyledikleri anlaşılmadığında, söylemek istediklerini tekrar etmesi gerektiği çocuğa öğretilmelidir (MEB, 2013 s. 94).

Doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak; iskelet, kas ve sinir sisteminde meydana gelen bozukluklar sonucu, bireyin bedensel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi ortopedik engellilik olarak tanımlanabilir (Şahin, 2018, s. 227). Süregen hastalık ise Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliğinde (2005), “gelişim dönemi içerisinde, bireyin, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle eğitim başarımının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” şeklinde ifade edilmiştir. Ortopedik yetersizlik ve süregen hastalıklar MEB (2016c) tarafından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

- Merkezi Sinir Sistemi ile İlgili Yetersizlikler: Cerabralpalsy, Spinabifida (Bel çatlağı felci), Multiplesklerosis (MS), Omurilik zedelenmesi
- Kas İskelet Sistemi ile İlgili Yetersizlikler: Kol bacak eksikliği, kalça çıkıklığı, Gevrek kemikliler (Brittlebones)
- Sağlıkla İlgili Yetersizlikler: Epilepsi, Çocuk felci, Astım, Lösemi, AIDS, Şeker hastalığı (Çocukluk diyabeti) (s. 10-20).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında, bu yetersizliklere sahip olan çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde neler yapılması gerektiği ile ilgili ayrı açıklamalar yapılmamıştır. Bunun yerine çocukların “dil ve konuşma terapistine” yönlendirilmeleri ve terapistin önerileri doğrultusunda çalışmalar yapılmasının önerildiği belirlenmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların belirtileri ve bu çocukların dil gelişimi açısından desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalara dair bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

OSB'nin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

OSB'nin Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<ul style="list-style-type: none">Yaşlılarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememesiDiğer çocuklarla eğlenme, ilgilerini veya başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olamamaSosyal veya duygusal karşılık verememeKonuşulan dilin gelişiminde gecikme veya hiç gelişmemeBasmakalıp ya da tekrarlı veya özel bir dil kullanmaTaklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamamaEşyaların, oyuncakların parçalarıyla sürekli aynı şekilde uğraşmaBasmakalıp veya tekrarlı hareketler sergileme (parmak sıklatma, el çırpma gibi).	<ul style="list-style-type: none">OSB olan çocuklar başkaları ile etkileşim kurmada zorluk yaşarlar.Bunun için kendisine yakın olan bir arkadaşı ile yapabileceği etkinlikler düzenlenmelidir.İletişim kurarken karşısındakine boş gözlerle bakma, göz kontağı kurmama gibi davranışlar (yana veya aşağı yukarı bakma) gözlenebilir. Bu durumda çocuğun çenesinden tutularak yumuşak bir hareketle başının konuşan kişiye döndürülmesi ve karşısındakine bakması sağlanmalıdır.OSB olan çocukların dil gelişimlerinde, hiç konuşmama, sadece bir-iki kelime söyleme, çok kelimeyle anlamsız konuşma, ekolali (söyleneni aynen defalarca tekrar etmek) konuşma, zamirleri karıştırma, konuşulanları anlamada güçlük çekme, gramer bozuklukları ve telâffuz güçlüğü gibi özellikler görülmektedir.Bu çocukların dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yapılacak etkinliklerde sık tekrarlara yer vermek, çıkarabildikleri seslerden yola çıkarak yeni sözcükler kazandırmaya çalışmak gereklidir.

Psikiyatrik bir bozukluk olan OSB, sosyal etkileşim ve dil gelişiminde belirgin sorunların olduğu bir bozukluktur (Sabuncuoğlu, Cebeci, Rahbar & Hessabi, 2015). Tablo 15’teki OSB belirtileri incelendiğinde, konuşulan dilin gelişiminde gecikme veya hiç gelişmeme, basmakalıp ya da tekrarlı veya özel bir dil kullanma gibi dil gelişimine yönelik belirtilerin yer aldığı görülmektedir.

OSB'nin belirtilerinin dil gelişimine yönelik dikkat edilecek noktalardaki üçüncü maddede de dikkate sunulmuştur. Bunlar, “hiç konuşmama, sadece bir-iki kelime söyleme, çok kelimeyle anlamsız konuşma, ekolali (söyleneni aynen defalarca tekrar etmek) konuşma, zamirleri karıştırma, konuşulanları anlamada güçlük çekme, gramer bozuklukları ve telâffuz güçlüğü” güçlüğüdür. Smith'ten aktaran Diken (2021) OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin;“işlevsel dil becerilerini tam olarak edinmede yetersizlikler, Ekolali, jest ve mimikler gibi sözel olmayan ipuçlarını anlamada sınırlılıklar, sohbet becerilerinde yetersizlikler, kendiliğinden sohbet başlatmada sınırlılıklar, zamirlerin doğru ve yerinde kullanımına ilişkin sınırlılıklar” olduğunu aktarmaktadır (s. 442). Benzer şekilde Şahin (2018) OSB olan çocukların dil becerilerine ilişkin problemleri aktarmak için hazırladığı tabloda “konuşulanları anlama, ekolali, evet-hayır kelimelerinin kullanımı, zamirlerin değiştirilmesi, gramer bozukluğu” başlıklarına yer vermiştir (s. 271). Dolayısıyla programda yer alan dil gelişimi ile ilişkili OSB belirtilerinin alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir.

OSB olan çocuklarda konuşmanın vurgu ve tonlamasında monoton ses tonu ile konuşma, sürekli yüksek sesle konuşma gibi sıra dışı özellikler görülebilir (Ökcün-Akçamuş, 2020, s. 113). Bunun yanı sıra Tablo 15'te belirtildiği gibi “ekolali” de OSB olan çocukların dil özelliklerindedir. Ekolali, çocuğun çevreden duyduğu sözleri tekrar etmesi olarak tanımlanır. Örneğin bir çocuk müzik dinlemek için müzik setine gitse annesi “ellerini çek, yoksa radyoyu bozacaksın.” demektedir. Bu nedenle çocuk müzik dinlemek istediğinde, “müzik dinlemek istiyorum.” yerine “ellerini çek, yoksa radyoyu bozacaksın.” demektedir (MEB, 2016d, s.11). Bahsedilen bu dil gelişimine yönelik problemler için programda, yapılacak etkinliklerde sık tekrarlara yer vermek, çıkarabildikleri seslerden yola çıkarak yeni sözcükler kazandırmaya çalışmak gerektiğinin ifade edildiği saptanmıştır.

Kısaca, OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, dil ve iletişim becerilerinin

desteklenmesi için sık tekrarlara yer vermek ve çocukların çıkarabildikleri seslerden yola çıkarak yeni sözcükler kazandırmaya çalışmak gerektiğinin belirtildiği görülmüştür.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) riski olan çocukların belirtileri ve bu çocukların dil gelişimi açısından desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken noktalara dair bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

DEHB'nin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

DEHB'nin Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<ul style="list-style-type: none">• Yerinde oturamama• Sürekli hareket hâlinde olma• Sürekli konuşma• Bağırma ve başkalarını yaptığı işten alıkoyma• İsteklerini erteleyememe• Sorulan sorular tamamlanmadan cevaplama• Grup içinde sırasını beklemede zorlanma• Sakin ve gürültüsüz biçimde oynamakta zorlanma• Dikkat süresinin kısa olması• Başladığı işi bitirmede güçlük yaşama• Günlük işlerde unutkanlık yaşama vb.	<ul style="list-style-type: none">• Basit ve net yönergeler kullanılmalıdır.• Yönerge verilirken çocukla göz teması kurularak yönergeyi anladığından emin olunmalıdır.• Verilen yönergeyi anlaması için çocuğa zaman verilmelidir.• Verilen yönergeyi çocuğun tekrar etmesi istenmelidir. Böylece çocuğun kendisine verilen görevi anladığından emin olunabilir.

DEHB, MEB (2016e) tarafından “bireyin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, istekleri erteleyememe, ataklık ve dürtüsellik özelliklerinin belirgin olduğu, etkinlik ve görevleri sürdürme ve tamamlamada güçlük çekilen, bu özellikler nedeni ile belirgin sorunlar yaşanan gelişimsel bir bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (s. 4). Tabloda verilen belirtilerin benzer şekilde, sürekli hareket hâlinde olma, isteklerini erteleyememe, başladığı işi bitirmede güçlük yaşama gibi özellikleri kapsadığı görülmektedir.

DEHB’li çocukların dikkatlerini bir görev üzerinde yoğunlaştırma ve sürdürmede gerek dışsal uyarıcılar gerek içsel düşünce süreçleriyle bağlantılı kolaylıkla dikkat dağılması gibi

ciddi sorunları olabilir. Bu dikkat yetersizliğinin, yönergeleri dinleme ve anlamada yarattığı zorluklar, çocukların sık-sık hata yapmaları ve bir görevi yerine getirmede yapmaları gereken zihinsel çabayı gösterememeleri biçiminde ortaya çıkabilir (Arı, 2021, s. 339). DEHB'e sahip çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde dikkat edilecek noktaların da “basit ve net yönergeler kullanma, yönerge verirken göz teması kurma, çocuğa yönergeyi anlaması için zaman tanıma, verilen yönergeyi çocuğun tekrar etmesini isteme” gibi çocuğun dikkatini yoğunlaştırarak yönergeleri dinlemesi ve anlamasına yönelik olduğu görülmektedir.

Kısaca, DEHB olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, çocukların yönergeleri dinlediğini anlamaya yönelik çalışmaların planlandığı söylenebilir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların belirtileri ve bu çocukların dil gelişimi açısından desteklenmesinde dikkat edilecek noktalara dair bulgular Tablo 17’de sunulmuştur

Tablo 17.

Zihinsel Yetersizliğin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

Zihinsel Yetersizliğin Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<ul style="list-style-type: none"> Hem uzun hem de kısa süreli bellekte sorun yaşama Dikkat sürelerinin kısa olması Dili anlamada sorun yaşama İfade edici dilde gecikme, telaffuz ve konuşmada akıcılık sorunları yaşama Akademik alanda akranlarından geri kalma Problemi çözme yolları bulmada sorun yaşama Öğrendikleri bilgileri genellemede sorun yaşama Sosyal ilişkilerde sorun yaşama İçinde bulunduğu ortama uyum davranışlarında sorun yaşama vb. 	<ul style="list-style-type: none"> Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda dil ve konuşma gelişimi ve iletişim kurma sorunları ile karşılaşılabilir. Bu sorunların giderilebilmesi veya en aza indirilebilmesi için çocuğa uygun uyarlamalar yapılarak programda yer alan ses çalışmaları gerçekleştirilebilir. Dil gelişimini desteklemek için dil, dudak, yanak, çene ile ilgili (üfleme, yalama ve çiğneme-şişirme gibi) egzersizler yapılabilir. Ses çalışmaları, çocuğun çıkarabildiği seslerden yola çıkılarak çıkaramadığı seslere doğru yapılmalıdır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların sözcük dağarcıklarında sınırlılık görülür. Etkinlikler sırasında çocuğun bilmediği sözcükler, mecazi ifadeler üzerinde durularak gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Bu çocukların etkinlikler sırasında konuşabilmeleri için gerekli fırsatlar yaratılmalı ve çocuğun konuşması sabırla dinlenmeli, çocuk konuşma için cesaretlendirilmelidir.

Alıcı ve ifade edici dilde sınırlılık, gecikmiş konuşma, sınırlı sözcük kullanımı ve konuşmada bazı hatalar yapma zihin yetersizliği olan çocukların dikkat çeken dil ve konuşma özellikleri arasında yer almaktadır (Öncül, 2020, s. 42). Dil gelişimlerinde gecikme, telaffuz ve konuşmalarında akıcılık problemleri normal gelişim gösteren akranlarından daha fazladır (Çiftçi Tekinarslan, 2021, s.155). Tablo 17 incelendiğinde de, zihinsel yetersizliği olan çocukların dili anlamada sorun yaşama, ifade edici dilde gecikme, telaffuz ve konuşmada akıcılık sorunları yaşama gibi dil gelişimini ilgilendiren belirtilere sahip oldukları görülmektedir.

Hipotoniası olan zihinsel engelli çocuklar, ağız ve dil kaslarını kullanmadaki yetersizlikten dolayı belli sesleri telaffuz etme ve seslerin formasyonunda (üretiminde) güçlük yaşarlar, çocuğun konuşması sadece yakınlarının anlayabileceği düzeydedir (Metin, 2018, s. 105). Bu noktada, Tablo 17’de dil gelişimini desteklemek için dil, dudak, yanak, çene ile ilgili egzersizler yapılabileceğinin ifade edildiği görülmektedir. Erken yaşlardan itibaren dudak, dil ve çene kaslarını kuvvetlendirici ağız egzersizlerinin uygulanması ile bu problemler bir ölçüde giderilebilir (Metin, 2018, s. 105).

Dil gelişiminde dikkat edilecek noktaların yoğunlaştığı bir diğer dil becerisi seslerin doğru çıkarılmasını sağlamaktır. En sık rastlanan sesletim hataları, mevcut sesin yerine bir başka sesi koyma, sesleri atlama, ekleme ya da bozma olarak görülmektedir (Eripek, 2019, s. 250). Bu doğrultuda çocuğun çıkarabildiği seslerden yola çıkılarak çıkaramadığı seslere doğru ses çalışmaları yapılmasının programda desteklendiği tespit edilmiştir.

Bunların yanı sıra alanyazında zihinsel yetersizliğe eşlik eden başka dil bozuklukları olduğu da ifade edilmektedir. Spardlin (1968) zihin yetersizliğine sıklıkla eşlik eden dil bozukluklarının “gecikmiş dil gelişimi ve sınırlı sözcük dağarcığı” olduğunu dikkate sunmuştur (Spardlin’den aktaran Eripek, 2019, s. 250). Tablo 17 bu doğrultuda incelendiğinde, sözcük dağarcığının geliştirilmesinin dil gelişiminde dikkat edilecek noktalar arasında ele alındığı görülmektedir. Dördüncü maddenin çocukların bilmedikleri

sözcüklerin ve mecazlı ifadelerin üzerinde durulması ve gerekli açıklamaların yapılmasını kapsadığı tespit edilmiştir.

Kısaca, zihinsel yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, dil, dudak, çene vb. ile ilgili egzersizler yapılması aracılığıyla telaffuzun geliştirilmesi, ses çalışmalarının yapılması ve sözcük dağarcığının geliştirilmesi üzerinde durulduğu söylenebilir.

Dil ve konuşma bozukluğu riski olan çocukların belirtileri “alıcı dil becerilerinde sorun yaşayan çocuklar” ve “ifade edici dil becerilerinde sorun yaşayan çocuklar” için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde dikkat edilecek noktaların ise tek başlık altında paylaşıldığı tespit edilmiştir. Bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Dil ve Konuşma Bozukluğunun Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

Dil ve Konuşma Bozukluğunun Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<i>Alıcı Dil Becerilerinde Sorun Yaşayan Çocuklar:</i> <ul style="list-style-type: none">• Sorulara uygun cevaplar veremezler.• Sözlü olarak sunulan bilgiyi kullanamazlar.• Sözlü yönergeleri takip edemezler.• Nitelik, sıralama, karşılaştırma bildiren kavramları anlamada zorlanırlar.• Karmaşık cümleleri anlamada zorlanırlar.	<ul style="list-style-type: none">• Çocukla normalden biraz daha yavaş ve sakin bir biçimde konuşulmalıdır.• Çocuk konuşurken onu dikkatle dinlemelidir.• Çocuğun taklit etmesi için ona uygun model olunmalıdır.• Çocuğun ifadeleri yeni sözcükler eklenerek genişletilmelidir. Çocuk “kedi” derse, “Evet küçük kedi”/“Kedi üşümüş.” gibi genişletmeler yapılabilir.
<i>İfade Edici Dil Becerilerinde Sorun Yaşayan Çocuklar:</i> <ul style="list-style-type: none">• Dil bilgisi kurallarını yanlış kullanırlar.• Bir konudan başka bir konuya atlarlar.• Sözcük dağarcıkları sınırlıdır.• Konuşurken doğru sözcüğü bulmada zorlanırlar.• Soru sormaktan çekinirler.• Hangi soruyu soracağını, soruyu nasıl soracağını bilemezler.• Konuşurken aynı bilgiyi defalarca tekrarlarlar.• Konuşurken karşılarındakilere yeterli bilgi aktaramazlar.	<ul style="list-style-type: none">• Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları fark edildiğinde ilgili uzmanlara yönlendirilmelidir.

Dil bozukluğu ve konuşma bozukluğu alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dil bozukluğu, genel olarak, dili anlama ve/veya sözel, yazılı ve/veya diğer sembol sistemlerinin kullanımında bozukluk olması anlamına gelmektedir (Turan, 2018, s. 187). Bu bozukluk, dilin biçim bileşenini (sesbilim, biçimbilim ve sözdizimsel sistemler), dilin içeriğini (anlambilim) ve/veya iletişim amaçlı dilin kullanımını (edimbilim) içerebilir. Konuşma bozukluğu; konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgularında, zihinsel organizasyonunda sorunların olmasıdır (Erdem, 2013). Bir sesin sesletimindeki sorun, anlaşılabilir herhangi bir konuşma üretememe, sesle ilgili sorunlar (sesin şiddeti, rezonansı veya süresinde ortaya çıkan sorunlar), ifadenin akıcılığıyla ilgili sorunlar konuşma bozukluklarının içine girer (Aldış, 2020, s.18). MEB (2016), bir kişi diğerlerini anlamakta, düşüncelerini paylaşmakta güçlük çekiyorsa bunun dil bozukluğu olduğunu; eğer bir kişi konuşma seslerini düzgün veya akıcı telaffuz edemiyorsa, konuşması akıcı değilse ya da sesiyle problemi varsa bunun konuşma bozukluğu olduğunu vurgulamıştır (MEB, 2016f, s. 7).

Gürel Selimoğlu ve Arslan Armutçu'ya (2020) göre öğretmenler, hızlı konuşmak ve uzun cümleler kurmak yerine kısa, net ve basit cümlelerle konuşmayı tercih etmelidirler. İletişimde uygun ses tonu kullanılmalı, soru sormaya ve/veya sorulan soruyu cevaplamaya yönelik öğrenciyi cesaretlendirmelidirler (s.100). Tablo 18 incelendiğinde de, çocukla normalden biraz daha yavaş ve sakin bir biçimde konuşma ve onu dikkatle dinlemenin dil gelişiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan olduğu görülmektedir.

Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer (2007), bu çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde yetişkinlerin kullanabileceği stratejilerden birinin genişletme stratejisi olduğunu belirtmektedir. Yetişkin çocuğun söylediğini boş kalan öğeleri doldurarak tekrar eder. Mesela, çocuk "iki bebek" derse yetişkin bunu "evet, iki kız bebek uyuyor" diye genişletir (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer'den aktaran Maviş, 2021, s.342). Bu stratejinin tablodaki "Çocuğun ifadeleri yeni sözcükler eklenerek genişletilmelidir. Çocuk "kedi" derse, "Evet

küçük kedi”/“Kedi üşümüş.” gibi genişletmeler yapılabilir.” maddesiyle paralellik gösterdiği saptanmıştır.

Maviş’in aktardığı bir diğer strateji ise model olma stratejisidir. Model olma genellikle çocuğun henüz kullanmadığı bir konuşma ya da dil yapısını öğrenmesine yardımcı olmak için kullanılır. Eğer öğretilecek yapı çoğul eki olan -ler ise, yetişkin o esnada yapılan etkinlikte çoğul olanları tanımlamak için -ler ekine fazladan vurgu yükleyebilir (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer’den aktaran Maviş, 2021, s.342). Benzer şekilde Eti’ye (2020) göre öğretmenlerin “çocuklara model olarak dili etkin bir şekilde kullanması cesaretlendirilmelidir” (s. 202). Tablo 18’de de “Çocuğun taklit etmesi için ona uygun model olunmalıdır.” maddesine yer verildiği görülmektedir.

Kısaca, dil ve konuşma bozukluğu olan okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında, çocuklarla daha yavaş ve sakin biçimde konuşma, onları dikkatle dinleme, kullandıkları ifadeleri genişletme, onlara model olma ve ilgili uzmanlara yönlendirmenin üzerinde durulduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli olduğu düşünülen çocukların belirtileri ve bu çocukların dil gelişimi açısından desteklenmesinde dikkat edilecek noktalara dair bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Üstün Yetenekliliğin Belirtileri ve Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilmesi Gerekenler

Üstün Yetenekliliğin Belirtileri	Dil Gelişimi Açısından Dikkat Edilecek Noktalar
<ul style="list-style-type: none">• Akranlarına göre erken öğrenme (yürüme, konuşma, gibi)• Sonu gelmeyen sorular sorma• Gelişim alanlarında eş zamanlı olmayan gelişmeler gösterme• Hızlı ve derinlemesine öğrenme• Yeni durumlara olumlu yaklaşma• Çok gelişmiş bellekleri sayesinde ne zaman ne olduğunu en ince ayrıntısına kadar hatırlama• Arkadaşlarının arasında liderlik etme• Problemleri farklı yollar kullanarak çözme• Birçok konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olma	<ul style="list-style-type: none">• Yüksek düzeyde sözcük dağarcığına sahiptir. Kendini ifade ederken daha fazla sözcük/cümle kullanacağından daha fazla zamana ihtiyaç duyar. Kendini ifade etmesi için yeterli zaman tanınmalıdır.• Kitaplara erken dönemde ilgi gösterir. Erken yaşta okumaya başlar.• Yetişkin seviyesindeki kitapları bağımsız bir şekilde okuyabilir.• Çocuğun bu yönünü desteklemek için okuduğu kitapları arkadaşlarına anlatması ve okuduklarını onlarla paylaşabilmesi için fırsatlar yaratılmalıdır.• Sözlü ve yazılı ifadelerde orijinallik sergiler. Soyut anlam taşıyan sözcükleri anlamlı ve yerinde kullanmada üstünlük gösterir. Çeşitli kitaplar ile sınıf ortamı zenginleştirilmelidir.• İleri düzeyde mizah anlayışına sahiptir. Bu yönünün iyi anlaşılması ve desteklenmesi önemlidir. Etkinlikler arası geçişlerde gösteriler sunmasına fırsatlar verilerek bu yönünün olumlu anlamda kullanılıp çocuğun sosyalleşmesi sağlanabilir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde üstün yetenekli birey; “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmıştır. Tablo 19 incelendiğinde, özel yetenekliliğin belirtilerinin akranlarına göre hızlı öğrenme, arkadaşlarının arasında liderlik etme, yaratıcılık, problemleri farklı yollarla çözme gibi özellikler açısından yönetmelikteki tanım ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bu çocuklar dil gelişimi yönünden akranlarından üstündür. Kelime hazineleri zengindir, kelimeleri doğru telâffuz ederler ve yerli yerinde kullanırlar, akıcı bir konuşmaları vardır. Akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümleler kurarlar. Çok keskin bir mizah anlayışları vardır. Olaylardaki ince mizahı sıradan kişilerden çok önce fark ederler (MEB, 2017, s. 19). Bu doğrultuda, dikkat edilecek noktalardan birinin kendilerini ifade ederken

akranlarına kıyasla daha fazla sözcük kullanacaklarından üstün yetenekli çocuklara daha fazla zaman tanınması olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra mizah anlayışlarının desteklenmesi aracılığıyla sosyalleşmelerinin sağlanması da ele alınmıştır.

Bunların yanı sıra alanyazında, “henüz 3-4 yaşlarında iken ya da daha da erken bir yaşta okumaya başlama, okumaya başladıktan kısa bir süre sonra yazmaya başlama (Sak, 2021, s. 537), sözel yeterlilik; geniş kelime bilgisi; ifadede kolaylık; okumaya aşırı ilgi (Baykoç Dönmez, 2020, s. 418) gibi özelliklere sahip olduklarının vurgulandığı görülmektedir. Tablo 19 incelendiğinde de dil gelişiminde dikkat edilmesi gereken noktaların alanyazına paralel şekilde “yüksek düzeyde sözcük dağarcığına sahip olma, kitaplara erken dönemde ilgi gösterme, erken yaşta okumaya başlama, soyut anlamlı ifadeleri anlamada üstün olma” gibi özellikleri içerdiği görülmektedir.

Kısaca, üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde dikkat edilecek noktaların; onlara kendilerini ifade etme, akranlarıyla sosyalleşme fırsatları sunulması ve sınıf ortamının çeşitli kitaplarla zenginleştirilmesi olduğu görülmüştür.

Araştırmanın altıncı problemine yönelik bulgular hareketle, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik planlamalara yer verildiği görülmüştür. Özel gereksinimli çocuklara yönelik uyarlamaların programın *temel özellikleri* arasında kendine yer bulduğu ve *öğrenme-öğretme sürecinin* planlanması kapsamında ele alınan etkinlik planlarında “uyarlama” başlığına yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca programın *ekler* bölümünde özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktaların sunulduğu tespit edilmiştir. Sekiz yetersizlik türü belirlenmiş; bunların her biri için ayrı ayrı olmak üzere, yetersizlik türlerinin belirtileri ve yetersizliği olan çocukların dil gelişiminin desteklenmesi açısından dikkat edilecek noktalara yönelik bilgiler dikkate sunulmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın temel amacı, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe eğitimlerine yönelik unsurlara yer verme durumu açısından incelenmesidir. Araştırmanın nesnesi MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 09.09.2013 tarih ve 132 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konmuş olan 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı olduğundan nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilen çözümlenmesinde betimsel analize başvurulmuştur. Okul öncesi eğitimi bölümünden iki uzmandan görüş alınarak inceleme için altı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci, aile katılımı ve özel gereksinimli çocuklara yönelik uyarlamalardır. Belirlenen kategorilerde çocukların Türkçe eğitimlerine yönelik unsurlara yer verilme durumu incelenmiştir. Sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın cevap aranan birinci alt problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının amaç ve ilkeleri arasında Türkçe eğitimine yönelik ifadeler yer almakta mıdır? Yer alıyorsa

bu ifadeler nelerdir ve Türkçe eğitimine yönelik neleri kapsamaktadır?” sorularını içermektedir.

Bu doğrultuda, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında okul öncesi eğitiminin dört amacına yer verildiği görülmüştür. Amaçlardan dördüncüsünün doğrudan çocukların Türkçe eğitimlerinin desteklenmesi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu amaç aşağıda sunulmuştur:

- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.

Program, temel ilkeler açısından incelendiğinde ise okul öncesi eğitiminin on sekiz temel ilkeye dayandığı saptanmıştır. Bu ilkeler arasında çocukların Türkçe eğitimleri ile ilişkilendirilebilir nitelikte ilkeler olduğu tespit edilmiştir. Bahsedilen ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

İlkeler incelendiğinde altıncı ilkenin “Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasına önem verilmesini” içerdiği ve doğrudan Türkçe eğitimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ikinci ilkede çocukların “dil gelişiminin desteklenmesi” ve on üçüncü ilkede çocukların “iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirmesinin” hedeflendiği görülmektedir.

Türkçe eğitimi ile ilişkili amaç ve temel ilkelere genel olarak bakıldığında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamanın, dil gelişimlerini desteklemenin, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını geliştirmenin okul öncesi eğitiminin hedeflerinden olduğu saptanmıştır.

Bu hedefler doğrultusunda çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak dil gelişimine yönelik kazanımların belirlendiği tespit edilmiştir. 36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay olmak üzere üç yaş grubuna ait dil gelişimi özelliklerinin sunulduğu; bu özellikler göz önünde bulundurularak belirlenen 12 dil gelişimi kazanımı ve bu kazanımlara ait 73 göstergeye yer verildiği belirlenmiştir. Her kazanım programda açıklamalarıyla beraber kendine yer bulmuştur.

Kazanımlar incelendiğinde okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekler nitelikte oluşturuldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle dil gelişimi kazanımları, sözcük bilgisi, alfabe/harf bilgisi, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerini kapsamaktadır. Bunların yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programında da kendine yer bulan “görsel okuryazarlığa” yönelik bir kazanıma da yer verildiği belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın cevap aranan ikinci problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının içeriğinde dil gelişiminin desteklenmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?” sorularını kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitim programının içerik ögesi (tema/öğrenme alanı/alt öğrenme alanı/ünite/konu) incelenmiştir.

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı bu kapsamda incelendiğinde, belirlenen hedefleri ve kazanımları kapsayacak biçimde tema ve konu dağılımının düzenlenmediği tespit edilmiştir. Konu ve tema değil, kazanım ve kavramların ön planda olduğu bir eğitime yer verildiği görülmüştür. Öğretmene, içerik seçimi ve seçtiği içeriği hangi zaman diliminde kullanacağı konusunda serbestlik tanınmıştır.

5.1.3. Üçüncü Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın cevap aranan üçüncü problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının öğrenme-öğretme sürecinde çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?” sorularını kapsamaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programında öğrenme-öğretme süreci kapsamında ele alınan öğrenme merkezlerine ve merkezlerde bulundurulması önerilen materyallere, etkinlik çeşitlerine, aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışına yönelik incelemeler yapılmıştır.

Üçüncü araştırma problemine yönelik bulgular ve alanyazın karşılaştırıldığında, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen öğrenme merkezlerinden kitap, dramatik oyun ve müzik merkezlerine yönelik açıklamalarda çocukların dil gelişimlerini destekler nitelikte merkezler olduklarının ifade edildiği görülmüştür. Öğrenme merkezlerinde bulundurulması önerilen materyallerin de dil gelişiminin desteklenmesine katkı sağlayabilecek materyaller olduğu belirlenmiştir.

Etkinlik çeşitleri incelendiğinde, Türkçe, okuma-yazmaya hazırlık, drama, sanat, oyun ve müzik etkinliklerinin dil gelişiminin desteklenmesinde etkili olabilecek etkinlik çeşitleri olduğuna dair ifadelere yer verildiği belirlenmiştir. Öğrenme merkezleri ve etkinlik çeşitlerine yönelik bu bulguların alanyazında da desteklediği görülmüştür.

Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması noktasında ise “aylık eğitim planı” ve “günlük eğitim akışına” yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin programın ekler bölümünde yer verilen “etkinlik planı formatı”na göre etkinliklerini yazmaları gerektiğinin ifade edildiği belirlenmiştir. Aylık eğitim planı, kavramlara ve dil gelişimi kazanım ve göstergelerine aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgelerini içermektedir. Bu çizelgelerin kullanımıyla çeşitli kavramların ve tüm dil gelişimi kazanım ve göstergelerinin planlamalarda etkili ve dengeli biçimde yer almasının desteklendiği ifade edilebilir.

Günlük eğitim akışına dair açıklamalar incelendiğinde, güne başlama zamanı ve günü değerlendirme zamanı bölümlerinde çocukların sohbet etme, konuşma konusu belirleme gibi dinleme ve konuşma becerilerini aktif olarak kullanacakları çalışmalara yer verildiği belirlenmiştir.

Tüm etkinlik çeşitleri için ortak olan etkinlik planı formatında ise “kavramlar” ve “sözcükler” bölümlerinin çocukların Türkçe eğitimleriyle ayrıca ilişkilendirilebileceği görülmüştür. Bu bölümler, çocuklara kavram öğretiminde ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesinde katkı sağlayabilecek bölümlerdir. Dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinden sözcük bilgisini doğrudan destekleyebilecek bölümler oldukları belirlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmada cevap aranan dördüncü problem “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının değerlendirme başlığı altında çocukların dil gelişimlerinin değerlendirmesine yönelik unsurlar yer almakta mıdır? Yer alıyorsa bunlar nelerdir ve dil gelişimine dair neleri kapsamaktadır?” sorularıdır. Bu sorular kapsamında programın değerlendirme süreci incelenmiştir.

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında değerlendirme sürecinin üç boyutta ele alındığı tespit edilmiştir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Çocukların değerlendirilmesi.
2. Programın değerlendirilmesi.
3. Öğretmenin kendini değerlendirmesi.

Çocukların değerlendirilmesinde öğretmenin çocukları gözlemlemesi ve bu gözlemleri Gelişim Gözlem Formu aracılığıyla kayıt altına almasının söz konusu olduğu saptanmıştır. Bu formdan elde edilen bilgilerden hareketle yılda iki kez dönem sonlarında Gelişim Raporu

oluşturulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her çocuk için portfolyo (gelişim dosyası) hazırlanmasının planlandığı görülmüştür.

Programın değerlendirilmesinin, planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığın ve ortaya çıkan yeni gereksinimlerin, etkinliklerin, günlük eğitim akışının ve aylık eğitim planının değerlendirilmesiyle gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi ise, öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Üç boyutta gerçekleşen bu değerlendirme sürecinin programın geliştirmeyi hedeflediği gelişim alanları ve öz bakım becerileri için ortak planlandığı tespit edilmiştir. Çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesine özgü materyallerin programda yer almadığı tespit edilmiştir.

5.1.5. Beşinci Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmada cevap aranan beşinci problem “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde aile katılımına yönelik planlamalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa bu planlamalar neleri içermektedir?” sorularını kapsamaktadır. Bu kapsamda programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci aile katılımına yönelik planlamalar açısından incelenmiştir.

Programın temel özelliklerinden birinin “Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.” maddesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programın temel ilkeleri arasında da aile katılımına yönelik ifadelere yer verildiği görülmüştür. Bu ilkeler on dördüncü ilke olan “Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.” ve on beşinci ilke olan “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.” ilkeleridir.

Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması kapsamında ele alınan aylık eğitim planı ve etkinlik planlarında aile katılımı başlığına yer verildiği ve değerlendirme sürecinin unsurlarından olan portfolyoların ailelerle okul ortamında paylaşıldığı bir günün planlandığı da saptanmıştır.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hazırlandığı görülmüştür. Bu rehberin ilk bölümünde aile eğitimi çalışmalarının, ikinci bölümünde ise aile katılımı çalışmaları kapsamında aile iletişim etkinlikleri, ailenin eğitim etkinliklerine katılımı ve örnekleri, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve ailelerde özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturmanın ele alındığı belirlenmiştir.

Beşinci araştırma problemine yönelik bulgular ve alanyazındaki bulgular karşılaştırıldığında 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programının aile eğitimi ve katılımına yönelik unsurların programın geliştirmeyi hedeflediği temel gelişim alanları için ortak olduğu görülmüştür.

5.1.6. Altıncı Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın cevap aranan altıncı problemi “2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik planlamalar yapılmış mıdır? Yapıldıysa bu planlamalar neleri içermektedir?” sorularını içermektedir. Bu kapsamda programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci ve aile katılımı faaliyetleri özel gereksinimli öğrencilere uyarlamalar açısından incelenmiştir.

Araştırmanın altıncı problemine yönelik bulgular ve alanyazından hareketle, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik planlamalar içerdiği görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik uyarlamaların programın temel özellikleri arasında kendine yer bulduğu ve öğrenme-öğretme sürecinin planlanması kapsamında ele alınan etkinlik planlarında “uyarlama”

başlığına yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca programın ekler bölümünde özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktaların sunulduğu görülmüştür. Sekiz yetersizlik türü belirlenmiştir. Bunlar; görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalık, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu ve üstün yetenekliliklerdir. Her bir yetersizlik türü için ayrı ayrı olmak üzere, yetersizliğin belirtileri ve yetersizliği olan çocukların dil gelişiminin desteklenmesi açısından dikkat edilecek noktalara yönelik bilgiler sunulmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmada okul öncesi eğitim döneminde Türkçe eğitime yönelik çalışmaların 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı bağlamında incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen incelemenin sonuçlarından hareketle okul öncesi dönemde çocukların Türkçe eğitimlerinin etkili biçimde yapılabilmesine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Birinci araştırma probleminde hareketle 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında 12 dil gelişimi kazanımı ve 73 göstergeye yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kazanım ve göstergelerin yanı sıra program, öğretmenlerin ihtiyaç dâhilinde yeni kazanımlar eklemelerine fırsat tanımaktadır. Bu doğrultuda bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmasının ve ihtiyaç duyulan dil gelişimi kazanımlarının MEB denetiminde programa dâhil edilmesinin daha sağlıklı bir eğitim süreci için faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Üçüncü araştırma problemi doğrultusunda ulaşılan bilgilere ek olarak, kitap merkezinin, müzik merkezinin ve dramatik oyun merkezinin içerikleri geliştirilip erken okuryazarlık becerilerini (alfabe/harf bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama) kapsayacak şekilde bu alana özgü bir “erken okuryazarlık merkezi” oluşturulabilir.

- Dördüncü araştırma problemi doğrultusunda elde edilen bilgilerden hareketle, okul öncesinde kullanılan genel gelişimsel değerlendirme araçlarına ek olarak, okul öncesi dönemde temel dil becerilerinin değerlendirilmesine özgü ölçme araçları geliştirilebilir.
- Beşinci araştırma problemi doğrultusunda elde edilen bilgilerden hareketle, okul öncesinde aile katılımı için planlanan çalışmalara ek olarak, çocukların *dil gelişimlerinin* aile-okul-çocuk ekseninde desteklenmesine *özgü* aile katılımı çalışmaları geliştirilebilir.
- Altıncı araştırma problemi doğrultusunda elde edilen verilerden hareketle, MEB tarafından özel gereksinimli çocukların dil becerilerinin geliştirilmesine özgü etkinlik örneklerini içeren bir etkinlik kitabı hazırlanabilir.
- Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri, dil gelişimi aşamaları, öğrenme biçimleri, erken okuryazarlık becerileri vb. içerikte dersler konması yoluyla Türkçe öğretmeni adayları bu alanda yetiştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akdal, D. & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Aksoy, A. B. & Dere Çiftçi, H. (2020). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2019). Dil gelişimi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim ı (0-36 ay) içinde* (s. 268-293). Ankara: Anı.
- Aktan Acar, E. (2018). Okul öncesinde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları okula uyum ve erken okuryazarlık içinde* (s. 23-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi (32.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Alabay, E. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitim programları. M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitimde program: temel bileşenler ve uygulamalar* içinde (s.1-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Aldış, B. (2020). *Çocuklarla çalışan hekimlerin ve eğitimcilerin dil ve konuşma bozuklukları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Altinkaynak, Ş. Ö. & Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)30, 56-72.
- Altinkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 3(1), 37-49.
- Altun, D. & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Arı, G. (2013). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 189-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, M. (2021). Çocuklarda uyum bozukluğu, duygu ve davranış sorunları. N. Metin. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s.319-356). Ankara: Anı.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Aylaz, B. (2018). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda müzik eğitimi*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykoç Dönmez, N. (2020). Üstün yetenekli çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s. 415-438). Ankara: Anı.
- Bayraktar, V. & Demiriz, S. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi*. İ. Ulutaş & S. Demiriz (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş içinde* (s. 369-392). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktar, V. (2020). Erken çocukluk döneminde aile katılımı. A. Karaçöp (Ed.), *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı içinde* (s. 79-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. (F. Alisinanoğlu ve S. Demir Kaya, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Beaty, J. J. (2021). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme*. (M. Boz, Çev.). Ankara: Anı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 619-630.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36(1-2), 75-80.
- Çelik, S. (2020). 0-6 Yaş dönemindeki normal gelişim gösteren çocuklarda dil gelişimi. Ö. Diken (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu: iletişim ve dil içinde* (s. 24-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi Tekinarslan, İ. (2021). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 141-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağabakan, F. Ö. & Dağabakan D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim*, 36(174), 155-161.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 433-468). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2018). Özel gereksinimi olan çocuklar. Y. Aktaş Arnas & F. Sadık (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (s. 201-216). Ankara: Pegem Akademi.

- Dikmen Ada, B. (2019). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişim süreci. A. Yıldırım (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 20-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, B. & Parpucu, N. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık (Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına)*. Ankara: Anı.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 151-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş türk dili*. Ankara: Grafiker.
- Eray Alışkan, E. & Güneyle, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.
- Erden, M. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak Ş. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergin, B. & Koçak, N. (2017). Dil gelişimi. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay) içinde* (s. 109-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk Kara, G. (2018). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında fiziksel ve eğitsel ortam. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (s. 223-262). Ankara: Anı.
- Eti, İ. (2020). Eğitimde dramanın çocukların gelişimine etkisi. Y. Aktaş Arnas & Ö. Adıgüzel, (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde drama* içinde (s. 33-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gedikli, E. (2007). *Okulöncesi müzik etkinlikleri eğitimi*. Ezgi.
- Gelebek Üstün, B., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 64-80.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 85-93.
- Gökkuş, İ. & Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 308-331.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini

- uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-32.
- Gürel Selimoğlu, Ö. & Arslan Armutçu, O. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler - 2. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 76-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürel Selimoğlu, Ö. (2021). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Güngör ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 154-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O. (2021). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 232-265). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvendir, E. & Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.
- Harmandar, D. & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203.
- İnanç Yazgan, B., Kılıç Atıcı, M. ve Bilgin, M. (2020). *Gelişim psikolojisi 1 bebeklik, çocukluk ve ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabataş, (2017). Çocuk gelişimi açısından müzik eğitiminin çocuğa kazanımları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(2), 153-164.
- Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Kandemir, M. (2020). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 85-135). Ankara: Pegem Akademi.

- Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Gengeç, H. (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi. T. Kargın, B. Güldenoğlu & D. Altun, (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Kartal, H. & Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(1), 14-30.
- Kılıç, Z. (2020). Okul öncesi eğitim programları. E. Yılmaz (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (s. 171-206). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Konak, M., Ersoy, M. & Yerliyurt, S. (2018). Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 76, 187-208.

- Kuru, N. & Koç Tüylü, D. (2019). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat (Ed.), *Adım adım ilkokula başlamak okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* içinde (141-160). Ankara: Anı.
- Küçükkaragöz, H. (2020). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 84-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükünal, I. S. (2021). Dil gelişimi. A. D. Öğretir Özçelik (Ed.), *Çocuk gelişimi* içinde (s. 65-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Lenger, D. M. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi dönem çocukların oyun davranışları ve görme yetersizliğinden etkilenmemiş akranları ile karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Maviş, İ. (2021). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 315-352). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (1994a). *Anaokulu programı*. İstanbul: Millî Eğitim.
- MEB. (1994b). *Anasınıfı programı*. İstanbul: Millî Eğitim.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2015a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: 0-72 ay dil gelişimi*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2015b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: çocukları tanıma/değerlendirme*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).

- MEB. (2016a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: aylık plan ve etkinlik planı*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2016b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: işitme yetersizliği*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2016c). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalıklar*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2016d). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2016e). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2016f). *Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı: dil, konuşma bozuklukları ve kaynaştırma*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: üstün zekâlılar ve özel yetenekliler*. Ankara: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP).
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, N. (2018). Zihinsel engelli çocuklar. N. Metin. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s. 73-114). Ankara: Anı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği. (2005). *T.C. Resmî Gazete*, 25883, 22 Temmuz 2005.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C Resmî Gazete*, 14574, 14 Haziran 1973.
- Okur, A. (2013). Dil. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* içinde (s. 9-43). Ankara: Pegem Akademi.

- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde iletişim ve dil özellikleri. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 102-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Öncül, (2020). Zihin yetersizliği: özellikler. İ.H. Diken & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* içinde (s. 25-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek Ayaz, C. (2020). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ve özel konular. H. Çakmak Güleç (Ed.), *Erken çocukluk dönemi edebiyatı* içinde (s. 155-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete*, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, U. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı.
- Parpucu, N. & Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik Farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim* 2017, 42(192), 233-261.

- Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Parpucu, N. (2020). *Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Piaget, J. (1923). *Çocukta dil ve düşünme*. (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Ankara: Palme.
- Sabuncuoğlu, M. Cebeci, S. Rahbar, M.H. & Hessabi, M. (2015). Autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder: knowledge and attitude of family medicine residents in turkey. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*. 9(2), 46-53.
- Sak, U. (2021). Üstün zekalı çocukların eğitimi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 523-565). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(3), 779-796.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Millî Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı.
- Seven, S. (2019). 0-36 ay bilişsel gelişim. S. Seven (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitimi içinde* (s. 68-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B, Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 249-281). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, B. K., Sak, R. & Şahin, İ. T. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292.
- Şahin, L. (2019). *Okul öncesi eğitim döneminde erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, S. (2018). Ortopedik engelli çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s. 227-254). Ankara: Anı.
- Şen, Ü. (2021). Dil eğitiminin genel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, E. E. & Şimşek, B. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin türkçe etkinlikleri uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(3), 2085-2100.
- Taner, M., & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

- Turan, F. (2018). İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s. 179-226). Ankara: Anı.
- Tutkun, C., (2020a). Dil gelişim dönemleri. Z. Seçer (Ed.), *Bilişsel ve dil gelişimi* içinde (249-272), <https://www.academia.edu/> kaynağından alınmıştır.
- Tutkun, C., (2020b). Erken okuryazarlık becerileri Z. Seçer (Ed.), *Bilişsel ve dil gelişimi* içinde (276-299), <https://www.academia.edu/> kaynağından alınmıştır.
- Uluğ, E. (2019). 0-36 aylık çocuklarda dil gelişimi. S., Seven (Ed.), *Bebeklik döneminde gelişim ve eğitimi* içinde (s. 49-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2020). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 134-165). Ankara: Pegem Akademi.
- Warsworth, B. (2015). *Piaget'nin bilişsel ve duyuşsal gelişim kuramı*. (Z. Selçuk, Ed.) (M. Kandemir, A. Kaşıkaya & M. Palancı, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Yazıcı, Z. (2020). 0-36 aylık çocuklarda dil gelişimi. P. Ünüvar. (Ed.) *Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim* içinde (s. 174-208). Ankara: Anı.
- Yazıcı, Z. ve Dereobalı, N. (2018). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. F.Z. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* içinde (s. 34-62). Ankara: Hedef.

- Yazıcıoğlu, T. (2021). Harf bilgisi. T. Kargın, D. Altun ve İ. B. Güldenoğlu (Ed.), Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık içinde (s. 97-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112).
- Yıldırım, A., & Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Anı.
- Yılmaz Bolat, E. (2020). Görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi. A. Dikici Sığırtmaç (Ed.). *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 163-180). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1) 185-204.
- Yücel, E. (2021). İşitme engelli çocuklar. N. Metin (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s. 139-177). Ankara: Anı.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...