
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KARŞILIKLI KONUŞMAYI ZENGİNLEŞTİRME PROGRAMI'NIN ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

Aslı Temiz Çağlar

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2025

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 : Aslı

Soyadı : Temiz Çağlar

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın Öğretmenlerin Uygulamaları ile Çocukların Dil ve Sosyal Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of the Conversation Enrichment Program in Preschool Education on Teachers' Practices and Children's Language and Social Skills

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: Aslı Temiz Çağlar

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aslı Temiz Çağlar tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın Öğretmenlerin Uygulamaları ile Çocukların Dil ve Sosyal Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İlkay Ulutaş

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Berrin Akman

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Z. Fulya Temel

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Zeynep Kurtulmuş

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. K. Büşra Kaynak Ekici

(Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 30/01/2025

Bu tezin Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmalar, sadece bireysel çabayla değil, iş birliği ve ortak emekle yürütülür. Bu süreçte yanımda olan, destekleriyle bana güç veren pek çok insana minnettarım.

Öncelikle, doktora serüvenim boyunca rehberliğiyle yolumu açan; çalışkanlığı, azmi, nezaketi ve sayısız erdemiyle bana ilham veren kıymetli danışmanım Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onun titizlikle ve sabırla sunduğu destek sayesinde bu süreci verimli, anlamlı ve kazanımlarla dolu bir yolculuğa dönüştürdüm.

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL ve Prof. Dr. Berrin AKMAN hocalarıma da sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bilimsel birikimi, yol göstericiliği ve merakıyla her zaman en büyük destekçimiz olan hocaların hocası kıymetli hocam Prof. Dr. Fulya TEMEL'e minnettarım. Hem aklıma hem kalbime dokunan güzel sözleri yoluma ışık tuttu. Ayrıca tezimin her aşamasında kıymetli görüşleriyle katkı sağlayan ve destekleyici yaklaşımıyla güven veren Prof. Dr. Berrin AKMAN hocama şükranlarımı sunarım.

Savunma jürime katılan ve görüşlerini bizimle paylaşan Prof. Dr. Zeynep KURTULMUŞ ve Prof. Dr. K. Büşra KAYNAK EKİCİ hocalarıma değerli katkıları için teşekkür ediyorum.

Araştırmamın veri toplama aşamasında araştırma sürecimi kolaylaştıran bana kapılarına açan anaokulu müdürlerine, öğretmenlerine ve personeline de çok teşekkür ederim. Özellikle değerli meslektaşlarım Semaha ATALAR'a ve Elif ESEN'e emekleri için ne kadar teşekkür etsem azdır. Nezaketleri ve çalışkanlıkları ile bana güç verdiler. Ayrıca yine değerli meslektaşım İlknur MIHÇIOĞLU'na desteği ve güler yüzü için teşekkür ederim. Ve tabi ki seslerinin, sözlerinin kıymetine gönülden inandığım çocuklara…

Bu yolculuk boyunca, yalnızca akademik anlamda değil, manevi olarak da yanımda olan kıymetli hocam Dr. Ögr. Üyesi Figen ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu süreçte akademik dayanışma içinde bulunmaktan memnuniyet duyduğum arkadaşlarım Ögr.

Gör. Dr. Ayşe AYDIN'a, Bilim Uzmanı Elifnur IŞGIN'a, Araş. Gör. Dr. Feyza AYDIN'a, Araş. Gör. Kübra ENGİN'e, Dr. Ögr. Üyesi Şeyma KÖKCÜ'ye, Araş. Gör. Dr. Yusuf GÖKKAYA'ya, teşekkürü borç bilirim.

Ve her zaman en büyük destekçim olan ailem… Canım annem Hanife TEMİZ'e ve canım babam Hayati TEMİZ'e çok teşekkür ederim. Çalışabilmem için çok büyük emek verdiler, beni zorlayan tüm koşulları kolaylaştırdılar. Hissettiğim minnettarlığı kelimelerle ifade etmek mümkün değil. Kıymetli halam Adviye TEMİZ'e yolumu kaybettiğimde bilgece sözleriyle beni düştüğüm karanlıktan çıkardığı ve kutup yıldızım olduğu için sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca manevi abim Mehmet YAPICI ve manevi ablam Olcay YAPICI'ya en ihtiyaç duyduğum anlarda yüzümü güldürdükleri ve varlıklarıyla güç verdikleri için çok teşekkür ederim.

Ve tabiki çekirdek ailem can eşim Aykut ÇAĞLAR'a ve biricik kızım Güneş ÇAĞLAR'a gönülden teşekkür ediyorum. Bu zorlu sürecin her aşamasında beni dinleyen, sakinleştiren ve yoluma devam etmem için elinden geleni yapan eşim Aykut ÇAĞLAR'a minnettarım. Doktora tez dönemimde hayatıma güneş gibi doğan ve bana nefes olan canım kızım Güneş ÇAĞLAR'a sonsuz teşekkürler. İyi ki varsın…

Son olarak canım kardeşim Ahmet TEMİZ'e teşekkür etmek istiyorum. 2009'dan bu yana tekrar konuştuğunu duymak ve gülümsediğini görmek en büyük hayalim…

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KARŞILIKLI KONUŞMAYI ZENGİNLEŞTİRME PROGRAMI'NIN ÖĞRETMENLERİN UYGULAMALARI İLE ÇOCUKLARIN DİL VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Aslı Temiz Çağlar

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart 2025

ÖZ

Bu araştırmada Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın öğretmenlerin uygulamaları ile çocukların dil ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemleri içeren karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel boyut için yarı deneysel desen, nitel boyut için ise durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında; dil örneği alma, Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği, Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ve Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği bu çalışma kapsamında geliştirilmiş ve geçerlik güvenirliği test edilmiştir. Nitel verilerin toplamasında ise konuşma kaydı ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma grubu üç okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarında yer alan 46 çocuktan oluşmuştur. İki öğretmen ve sınıfındaki çocuklar deney grubuna, bir öğretmen ve sınıfındaki çocuklar ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubundaki öğretmenler Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın dört oturum süren öğretmen eğitimine katılmış ve altı hafta sınıf uygulamaları yürütmüştür. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı etkinlikleri sırasında deney grubundaki

öğretmenlerden birine (Deney1) koçluk desteği verilirken diğerine (Deney 2) koçluk desteği verilmemiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan nicel bulgular eğitim programına katılan çocukların dil ile sosyal becerilerinde ve iki öğretmenin karşılıklı konuşma kalitesinde anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular ise öğretmenlerin karşılıklı konuşma yaklaşımlarında değişim olduğunu ve program sonrasında çocukların dil, bilişsel ve sosyal becerilerinde ilerlemeler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler : Erken çocukluk eğitimi, karşılıklı konuşma, dil gelişimi, sosyal gelişim, okul öncesi öğretmeni, mesleki gelişim.
Sayfa Adedi : xvii + 225
Danışman : Prof. Dr. İlkay Ulutaş

THE EFFECT OF THE CONVERSATION ENRICHMENT PROGRAM IN PRESCHOOL EDUCATION ON TEACHERS' PRACTICES AND CHILDREN'S LANGUAGE AND SOCIAL SKILLS

(Ph.D Thesis)

Aslı Temiz Caglar

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2025

ABSTRACT

This study examined the effects of the Conversation Enrichment Program on teachers' practices and children's language and social skills. A mixed research design including qualitative and quantitative methods was used in the study. Quasi-experimental design was preferred for the quantitative dimension, and the case study method was preferred for the qualitative dimension. Language sample analysis, Word Awareness Scale for Children, Teacher Conversation Quality Scale, and Social Skills Scale were used to collect quantitative data. The Word Awareness Scale for Children and Teacher Conversation Quality Scale were developed within the scope of this study, and their validity and reliability were tested. Conversation analysis and semi-structured interviews were used to collect qualitative data. The study group consisted of 3 preschool teachers and 46 children in their classes. Two teachers and the children in their classes were assigned to the experimental group, and one teacher and the children in her class were assigned to the control group. The teachers in the experimental group attended a two-week teacher training consisting of four sessions as part of the Conversation Enrichment Program and implemented classroom activities for six weeks. During the Conversation Enrichment Program activities, one of the teachers in the experimental group (Experimental 1) was given coaching support, while the other (Experimental 2) was not. The quantitative findings of the study indicated a significant increase in the language and social skills of the children who participated in the training program, as well as in the conversation quality of the two teachers. The qualitative findings

revealed changes in the teachers' conversational approaches and demonstrated improvements in children's language, cognitive, and social skills following the program.

Key Words : Early childhood education, conversation, language development, social development, preschool teacher, professional development.
Page Number : xvii + 225
Supervisor : Prof. Dr. Ilkay Ulutas

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **iv**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **7**

1.3. Araştırmanın Önemi **8**

1.4. Varsayımlar **10**

1.5. Sınırlılıklar **11**

BÖLÜM II **13**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **13**

2.1. Kuramsal Temeller 13

2.1.1. Sosyokültürel Yaklaşım 13

2.1.2. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım 14

2.1.3. Dil Sosyalleşmesi Yaklaşımı 15

2.1.4. Sistemik İşlevsel Dilbilim Yaklaşımı 16

2.2. Dilin Bileşenleri 17

2.2.1. Sesbilgisi (Fonoloji) 17

2.2.2. Sözdizimi (Sentax) 17

2.2.3. Biçim Bilgisi (Morfoloji) 18

2.2.4. Anlambilim (Semantik) 18

2.2.5. Edimbilim (Pragmatik) 18

2.3. Okul Öncesi Dönemde Dil Becerileri 19

2.3.1. Ortalama Sözce Uzunluğu 21

2.3.2. Farklı Sözcüklerin Sayısı 23

2.3.3. Kelime Bilinci 24

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler 26

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşma 27

2.5.1. Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşması 28

2.5.1.1. Akademik Dil 28

2.5.1.2. Karşılıklı Konuşma Stratejileri 29

2.5.1.2.1. Konuşma Hamleleri 32

2.5.2. Akran Konuşmaları 35

2.6. Karşılıklı Konuşmaya Yönelik Mesleki Gelişim 36

2.6.1. Karşılıklı Konuşmaya Yönelik Koçluk Desteği 37

2.7. İlgili Araştırmalar 38

2.7.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 38

2.7.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 45

BÖLÜM III 51

YÖNTEM 51

3.1. Araştırmanın Modeli 51

3.2. Çalışma Grubu 53

3.3. Veri Toplama Araçları 55

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları 56

3.3.1.1. Dil Örneği 56

3.3.1.2. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği 57

3.3.1.3. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği 67

3.3.1.4. Sosyal Beceri Ölçeği 76

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları 77

3.3.2.1. Konuşma Kayıtları 77

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu 77

3.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu 78

3.4. Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı 78

3.4.1. Programın Felsefi ve Kuramsal Temelleri 82

3.4.2. Programın Temel İlkeleri 86

3.4.3. Programın Hazırlanması 89

3.4.4. Programın Uygulanması 92

3.4.4.1. Öğretmen Eğitimi *92*

3.4.4.2. Sınıf Uygulamaları *93*

3.4.4.3. Koçluk Desteği *94*

3.5. Veri Toplama süreci **94**

3.6. Verilerin Analizi **96**

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi **96**

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi **97**

3.7. Araştırmanın Geçerliliği **98**

3.7.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik **98**

3.7.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik **101**

3.8. Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesine İlişkin Ölçütler **102**

BÖLÜM IV **105**

BULGULAR VE TARTIŞMA **105**

4.1. Nicel Bulgular **105**

4.2. Nitel Bulgular **116**

BÖLÜM V **141**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **141**

5.1. Çocukların Dil Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma **141**

5.2. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma **148**

5.3. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma **150**

5.4. Koçluk Desteğinin Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma **155**

5.5. Öneriler **157**

5.5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler **157**

5.5.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler 158

KAYNAKLAR 161

EKLER 197

Ek 1. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı Sınıf Etkinliklerinde Kullanılan Kazanım Göstergeler 198

Ek 2. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı Öğretmen Eğitimi Hedefleri ve İçeriği 200

Ek 3. Etkinlik Örneği 202

Ek 4. Öğretmen Eğitimi Oturumu Örneği 208

Ek 5. Koçluk Oturumu Yazılı Geri Bildirim Örneği 213

Ek 6. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı Etkinlik Görselleri 221

Ek 7. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi 224

Ek 8. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Belgesi 225

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Karşılıklı Konuşma Stratejisi Örnekleri* 32

Tablo 2. *Konuşma Hamlesi Örnekleri* 35

Tablo 3. *Deneysel Müdahalenin Gruplara Uygulanması Süreci*.....53

Tablo 4. *Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler* 54

Tablo 5. *Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler* 55

Tablo 6. *Kelime Bilinci Alanyazın Özeti*.....59

Tablo 7. *Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Faktör Yükleri ve Madde Bazlı Komünaliteler* 62

Tablo 8. *Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları* 63

Tablo 9. *Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği DFA Yük İstatistikleri* 65

Tablo 10. *Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Uyum İndeksleri*.....66

Tablo 11. *Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Alanyazın Özeti* 68

Tablo 12. *Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği İçin AFA Sonuçlarının Faktör Yükleri ve Madde Bazlı Komünaliteler*.....71

Tablo 13. *Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği 'ne Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları* 73

Tablo 14. *Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği 'ne Ait DFA Yük İstatistikleri* 74

Tablo 15. *Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği İçin Yapılan İçin Uyum İndeksleri* 75

Tablo 16. *Öğretmen Eğitim Oturumları* 93

Tablo 17. *Değerlendirme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler* 96

Tablo 18. *Kontrol ve Deney Gruplarının Ortalama Sözce Uzunluğu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları* 106

Tablo 19. *Ortalama Sözce Uzunluğu Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları* 107

Tablo 20. *Kontrol ve Deney Gruplarının Farklı Sözcük Sayısı Ön Test– Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları* 108

Tablo 21. *Farklı Sözcük Sayısı Ön test Son test İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları* 109

Tablo 22. *Kontrol ve Deney Gruplarının Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Ön Test- Son Test- İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*.....110

Tablo 23. *Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları* 111

Tablo 24. *Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği Ön-Son-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları*.....113

Tablo 25. *Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları*.....114

Tablo 26. *Kontrol ve Deney Grupları Öğretmenlerinin Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanları* 115

Tablo 27. *Deney Grubu Öğretmenlerinin Karşılıklı Konuşma Stratejileri Kullanımına İlişkin Örnekler* 120

Tablo 28. *Deney Grubu Öğretmenlerinin Akademik Söylem Kullanımına İlişkin Örnekler* 122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma modelinin şekilsel gösterimi 52

Şekil 2. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi grafiği 66

Şekil 3. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi grafiği ..76

Şekil 4. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı uygulama modeli 80

Şekil 5. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı sınıf uygulamaları çerçevesi 82

Şekil 6. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın felsefi ve kuramsal temelleri 86

Şekil 7. Öğretmen karşılıklı konuşma kalitesi ölçeği sonuçları 116

Şekil 8. Deney grubu öğretmenlerinin konuşma analizi sonuçları.....117

Şekil 9. Deney grubu öğretmenlerinin karşılıklı konuşma stratejileri kullanımı 118

Şekil 10. Deney grubu öğretmenlerinin akademik söylem kullanımı değişimi 121

Şekil 11. Deney 1 öğretmeni akademik sözcük bulutu 123

Şekil 12. Deney 2 grubu öğretmeni akademik sözcük bulutu.....124

Şekil 13. Deney grubu öğretmenlerinin katılım davranışları 126

Şekil 14. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri..127

Şekil 15. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'na ilişkin ebeveyn görüşleri ...136

BÖLÜM I

GİRİŞ

"Dilimin sınırları, dünyamın sınırlarını belirler"

Ludwig Wittgenstein

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıldaki sosyal değişmeler ve dijital dönüşüm eğitim programlarının ve politikalarının 21. yüzyıl becerilerini -eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim- temel alarak yeniden düşünülmesini zorunlu kılmıştır (Partenrship for 21 st century Skills, 2015, 2017). Bu bağlamda eğitim programları, ortamları ve öğretmen nitelikleri tartışmaya açılmıştır. Özellikle öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliklere sahip olarak mesleklerini sürdürebilmeleri için destekleyici eğitim fırsatlarının sunulması önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişim programlarıyla güçlendirilmesinin çocuğun öğrenme deneyimlerini zenginleştirmenin etkili bir yolu olduğu ifade edilmektedir (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Kowalczuk-Walędziak, Korzeniecka-Bondar, Danilewicz & Lauwers, 2019).

Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin mesleki gelişimi son yıllarda bir çok araştırmanın odaklandığı bir konudur (Brunsek vd., 2020; Partee, Williford, Downer, Conway & Carroll, 2024; Pianta vd., 2017). Öğretmenlerin mevcut bilgilerinin güncellenmesi, yeni ve etkili pedagojik araçlarla tanıştırılması eğitim hizmetlerinin niteliğine katkı sağlayıcıdır (Egert, Fukking & Eckhardt, 2018). Bu bağlamda iyileştirilme uygulamalarının önemine işaret

edilen alanlardan biri, sınıf ortamındaki dil etkileşimleri/karşılıklı konuşmalardır (Curenton & Zucker, 2013; Gardner-Neblett, Marco & Sexton, 2021; Gingras, McMahon-Morin, Rezzonico & Duchesne, 2023; Massey, Pence, Justice & Bowles, 2008; Paatsch, Scull & Nolan, 2019).

Kendini ifade etme ve zengin bir dil girdisine maruz kalma fırsatlarıyla karakterize edilen karşılıklı konuşmanın paylaşımlı yapısı çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği sunmak için önemli bir bağlam oluşturur (Curenton, 2016; Houen, Thorpe, Von, Westwood, Toon & Staton, 2022). Özellikle okul öncesi dönem çocukları için hem dil (Wasik & Hindman, 2020) hemde sosyal duygusal becerileri (Landry, Swank, Smith, Assel & Gunnewig, 2006; van der Wilt, Bouwer & van der Veen, 2022) destekleyici birçok fırsat içerir. Karşılıklı konuşmanın çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanan birçok çalışmanın bu sürecin dil gelişimini destekleyici özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir (Hadley, Barnes, Wiernik & Raghavan, 2022; Justice Jiang & Strasser, 2018). Bunun yanı sıra araştırmalarda (Salminen, Pakarinen, Poikkeus, Laakso & Lerkkanen, 2022; van der Wilt vd., 2022) karşılıklı konuşma kalitesinin arttırılmasının sosyal-duygusal beceriler üzerinde de bir rol oynayabileceğine işaret edilmiştir. Salminen vd., (2022) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenin destekleyici dil kullanımını da içeren öğretmen çocuk etkileşimlerinin sosyal yeterliliği yordadığı belirlenmiştir.

Sınıf ortamındaki karşılıklı konuşmalar doğal olarak gerçekleşen günlük konuşmaları ve öğretmenlerin amaçlı olarak kullandıkları akademik konuşmaları içerir. Günlük konuşmaların işlevi diğerleriyle ilişki kurmak ve günlük işler için iletişimi sürdürmek iken akademik konuşmaların işlevi ise daha formal bir dil kullanarak çocukların dünya hakkındaki bilgilerini genişletmektir (Barnes, Grifenhagen & Dickinson, 2021; van Kleeck, 2014a). Öğretmenlerin hem doğal dil etkileşimlerini teşvik etmesi hem de amaçlı olarak planlama yapmaları karşılıklı konuşmayı pedagojik amaçları doğrultusunda kullanmalarını gerektirir (Curenton, 2016). Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE) araştırmacıları sosyo kültürel kurama dayanan etkili pedagoji standartlarından biri olarak öğretici karşılıklı konuşmanın (Instructional Conversations) sınıf ortamında

kullanımının önemini vurgulamıştır (Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi, 2000). Benzer şekilde Effective Provision of Preschool Education (EPPE) (2003) araştırmacıları tarafından yürütülen boylamsal bir projede ileri sürülen sürdürülebilir paylaşımlı düşünme kavramı ise karşılıklı konuşma yoluyla öğrenmenin şekillendiği pedagojik etkileşim biçimini ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla karşılıklı konuşma öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına göre yapı iskelesi oluşturmasını mümkün kılan bir etkileşimdir. Bu süreç öğretmenlerin amaçlı olarak yanıtlayıcı olmaları ve akademik dil kullanmaları için bir yapı oluşturur (Hadley vd., 2022).

Ev ortamında zengin dil etkileşimlerine maruz kalmayan çocukların dezavantajlı olduğu belirtilmektedir (Hart & Risley, 1995; Vasilyeva vd., 2008). Bununla birlikte dilsel çeşitliliği olan çocukların sosyal uyum ve okul başarısının da risk altında olduğuna işaret eden araştırmalar mevcuttur (Aydın & Kurtulmuş, 2023; Harman, Winsler & Manfra, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Piller, 2016). Günümüzde pandeminin etkisi (Akay & Kurtulmuş, 2023; Noyan-Erbaş, Bilir-Seyhan & Gürgah-Oğul, 2024) ve teknolojik değişimlerin sonucu ekran maruziyetinin artışı da (Brushe, Haag, Melhuish, Reilly & Gregory, 2024; Christakis vd., 2009) çocukların dil etkileşimlerini sınırlandırmıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların yetişkinlerle etkileşim bağlamında maruz kaldıkları dil girdisinin iyileştirilmesine odaklanan müdahale çalışmalarının (Erdoğan & Temel, 2013; Özen Tuncer, 2022; Yazıcı, Akgül & Akman, 2015) ve okul öncesi eğitimde dil becerilerini desteklemeye yönelik çalışmaların (Efe & Temel, 2022; Hindman, Wasik & Snell, 2016; Kaynak-Ekici, 2017) kritik bir ihtiyacın karşılanmasına yönelik yol gösterici olduğu düşünülebilir.

Yüksek kaliteli okul öncesi programlara katılım, özellikle kelime bilgisi alanında çocukların dil becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunabilir (Mashburn vd., 2008). Okul öncesi sınıflarının sosyal-dilsel bağlamı çocukların dil kullanımını teşvik etmektedir (Pellegrini, 1983). Çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşim kurmasını sağlayarak yeni kelimeler öğrenmelerine, bu kelimelerin anlamlarını karşılıklı konuşmalar yoluyla genişletmelerine ve dili kullanarak sosyalleşmelerine olanak tanımaktadır (Curenton, Rochester, Syed & Gardner, 2020).

Amerikan Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü'nün (National Institute for Literacy) yayınladığı Goodson & Layzer (2009) tarafından yazılan raporda erken çocukluk döneminde bakıcıların/öğretmenlerin çocuklarla konuşma tarzının önemi vurgulanmıştır. Buna göre çocuk odaklı karşılıklı konuşma çocukların temel dil becerilerini kolaylaştırır. Ayrıca sınıf ortamındaki dil etkileşimleri çocukların dili sosyal bir aktör olarak kullanma deneyimlerini de zenginleştirir. Sınıf dil ortamının boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan yakın zamanlı bir araştırmada (Justice vd., 2018) öğretmenin dilinin veri sağlayıcı özelliği, dilsel yanıtlayıcılığı ve genel sistem düzeyinde sınıf kalitesi olmak üzere üç boyutlu bir yapı ortaya koyulmuştur. Ancak araştırma sonucunda sınıf dil ortamını en iyi öğretmenin dilsel yanıtlayıcılığının temsil ettiği ifade edilmiştir. Dilsel yanıtlayıcılık çocukla karşılıklı konuşma sürecinde çocuğun liderliğini takip ederek katılımı ve dili destekleyici stratejiler kullanma sürecini ifade eder (Girolametto & Weitzman, 2002; Landry vd., 2006). Bu bağlamda katılımı teşvik etme; bekleme, açık uçlu sorular sorma, partnerler arası iletişimi kolaylaştırma gibi stratejileri içerir. Dili destekleme ise; tekrar, genişletme, uzatma, yorum yapma, farklı zaman dilimleri ve bağlamlar hakkında konuşma gibi stratejileri kapsar (Justice vd., 2018).

Öğretmenler okul öncesi sınıflarda gün boyunca çocuklarla karşılıklı konuşmaya girmek ve destekleyici stratejileri kullanmak için birçok fırsata sahiptir (Houen vd., 2022). Ancak bir çok araştırma, öğretmenlerin sınıf içi konuşmalarının daha çok çocukların üst düzey konuşma ve düşünme fırsatlarını sınırlıyan yönergelere, kapalı uçlu sorulara ve bilişsel olarak zorlayıcı olmayan konuşmalara dayandığını göstermektedir (Chen & Liang, 2017; Durden & Dangel, 2008; Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt & Gill, 2006; Paatsch vd., 2019). Massey ve diğerleri (2008) tarafından yapılan benzer bir araştırmada öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşmalarında sözel ifadelerinin %33'ünün soru ifadelerini içerdiği ve bu soru ifadelerinin ise büyük oranda çocukları yönetmek için kullanılan sorular (Örneğin; hazır mısınız?) olduğu ve bilişsel olarak zorlayıcı soruların kullanımının sınırlı olduğunu ortaya koyulmuştur. Turnbull, Anthony, Justice, Bowles, (2009) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin gün içindeki konuşmalarının

yalnızca %36 sının dil uyarıcı teknikleri içerdiğini göstermektedir. Chan, Monaghan ve Michel (2023) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin iki dilli ve ingilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklarla konuşurken dili fazla basitleştirdiği ortaya çıkmıştır. Türkiye'de alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ortamındaki konuşmalarının müdahaleci etkileşim örüntüleri içerdiğine (Başalev & Soysal, 2020), öğretmenlerin daha çok düşük düzey sorular kullandıklarına, bekleme süresini etkili kullanamadıklarına (Günay Bilaloğlu, Aktaş Arnas & Yaşar, 2017), karşılıklı konuşma için önemli fırsatlar içeren kitap okuma sürecinde sınırlı düzeyde etkileşime girdiklerine (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan & Karaman, 2016) ve güne başlama-günü değerlendirme zaman dilimlerini etkili kullanamadıklarına (Dinç Kurt & Kesicioğlu, 2020) işaret edilmektedir.

Okul öncesi dönemde karşılıklı konuşmanın gücü ve öğretmenlerin bu konudaki desteğe ihtiyacı bir çok araştırmada vurgulanmış ve etkili mesleki gelişim müdahalelerinin anahtar rolüne işaret edilmiştir (Curenton & Zucker, 2013; Durden & Dangel, 2008; Gest vd., 2006; Massey vd., 2008). Bu doğrultuda yabancı alan yazında bir çok girişim olmuştur (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster & Forston, 2015; Curenton, 2016; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2006; Horner, Kammermeyer, Leber & Metz, 2024; Kidd & Rowland, 2021; Wasik & Hindman, 2020). Ülkemiz alan yazını incelendiğinde ise çocukların anadili becerilerini desteklemeye odaklanan eğitim programı geliştirmeye (Efe & Temel, 2022; Kaynak-Ekici, 2017), Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen çocukların dil becerilerini geliştirmeye (Ağmaz & Temel, 2021; Temel vd., 2024) ebeven-çocuk dil etkileşimlerini incelemeye (Erdoğan & Temel, 2023) ve öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmeye (Bay & Alisinanoğlu, 2012) yönelik çalışmalarla karşılaşılmıştır. Ancak okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşma etkileşimlerinin niteliğini arttırmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki okul öncesi dönemde öğretmen çocuk karşılıklı konuşmasının dil ve okuryazarlık becerilerine uzun vadeli etkileri bulunmaktadır (Dickinson & Porche, 2011). PIRLS 2021 ve PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye, okuma becerilerinde OECD ortalamasının altında yer almış ve okuma becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen çocuk karşılıklı konuşmasının niteliğinin arttırılması

eğitimin ileri kademelerindeki çocukların başarısına erken yatırım için iyi bir başlangıç olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitimde nitelikli karşılıklı konuşmanın teşvik edilmesi ülkemiz bağlamında önemli bir ihtiyacı karşılamaya katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda çalışmada geliştirilen Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nda çocuklar için öğrenme deneyimleri ile öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları oluşturulmaya odaklanılmıştır.

Çocuklar hem öğretmenleri ile hem de akranları ile karşılıklı konuşma içinde yeni kelimeler ve dil formlarına maruz kalır ve sosyal bir aktör olarak rol alır. Corsaro'ya göre "dil ve söylem, çocuğun sosyal dünyayı inşa etmesinde en kritik araç haline gelir, çünkü sosyal eylem dil aracılığıyla üretilir" (Corsaro'dan aktaran Schieffelin & Ochs, 1986, s. 167). Alan yazın incelendiğinde karşılıklı konuşmanın dil ve sosyal beceriler üzerindeki etkisinin birlikte ele alındığı çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Oysaki karşılıklı konuşmanın partnerlerin katılımını gerektiren yapısı çocukların çeşitli sosyal becerileri kullanmasını gerektirir (Farrant, Maybery & Fletcher, 2011; Hutchby, 2005; Rosnay & Hughes, 2006). Buradan hareketle bu çalışmada geliştirilen Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nda çocukların dil ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Mesleki gelişim programları kurs, seminer, çalıştay, çalışma grupları, koçluk, eylem araştırmaları vb. gibi bir çok farklı modelde tasarlanabilmektedir (Guskey, 2000; Villegas-Reimer, 2003). Mesleki gelişim programları kapsamında sunulan hem bilgilendirici hemde destekleyici çalışmaların bir arada kullanılması oldukça önemlidir. Sadece bilgilendirici çalışmaları içeren mesleki gelişimin öğretmen uygulamalarını dönüştürmede yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Guskey, 2003; Sancar, Atal & Deryakulu, 2021). Bu doğrultuda etkileşimsel bir bağlamda öğretmen uygulamalarını geliştirmeyi hedefleyen bir mesleki gelişim yaklaşımı olan koçluk yaygın olarak kullanılmaktadır. Koçluk mesleki gelişim eğitimlerinde öğretmenlere sunulan bilgilerin erken çocukluk sınıflarında uygulamaya aktarılmasını kolaylaştırmanın etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Gupta & Daniels, 2012; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010). Buradan hareketle bu çalışma

kapsamında geliştirilen Karşılık Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nda koçluk desteği sunulmuştur.

Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşma; öğretmen-çocuk konuşmasını ve akranlar arası konuşmayı içerir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde öğretmen çocuk karşılıklı konuşmasıyla birlikte akranlar arası konuşmayı da teşvik etmeye odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Curenton, 2016). Oysaki okul öncesi eğitim kurumları akran etkileşimlerinin gelişmesi ve şekillenmesi için önemli bir bağlam oluşturur (Gámez, Griskell, Sobrevilla & Vazquez, 2019). Bu doğrultuda bu çalışmada geliştirilen Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nda öğretmenlere hem kendi karşılıklı konuşmalarının niteliğini yükseltmeye yönelik hem de akranlar arası sözel etkileşimleri kolaylaştırmaya yönelik rehber bir çerçeve oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın çocukların dil ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin karşılıklı konuşma kalitesine etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın çocukların dil becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
2. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
3. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın öğretmenlerin karşılıklı konuşma kalitesi üzerinde etkisi var mıdır?
4. Deney grubu öğretmenleri karşılıklı konuşmayı nasıl teşvik etmektedir?
5. Deney grubu öğretmenlerinin Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'na yönelik görüşleri nasıldır?

6. Deney grubu velilerin Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Karşılıklı konuşmanın gelişimdeki ve eğitimdeki gerekliliği son yıllarda farklı paradigmalara sahip birçok araştırmanın gündeminde yer almakta ve desteklenmesine ilişkin çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin; dil gelişimine odaklanan araştırmalar konuşma tanıma teknolojileri (Wang, Williams, Dilley & Houston, 2020) ve nörogörüntüleme yöntemleri (Merz vd., 2020; Romeo vd., 2018a; Romeo vd., 2018b) kullanılarak karşılıklı konuşmanın gelişimsel süreçteki rollerini belirlerken erken çocukluk eğitimi araştırmaları okul ortamındaki karşılıklı konuşmanın niteliğini belirlemeye ve arttırmaya (Justice vd., 2018; Zucker vd., 2019) odaklanmıştır. Sosyo kültürel yaklaşım temelinde bazı eğitim araştırmacıları öğretici karşılıklı konuşma (de Sousa & Lennon, 2024; Tharp vd., 2000) ve sürdürülebilir paylaşımlı düşünme (Siraj-Blatchford & Sylva, 2007) kavramları ile sözel etkileşimlerin pedagojik değerini ön plana çıkarmıştır. Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji metodu olarak ortaya çıkan diyalog pedagojisi araştırmaları, tüm eğitim kademelerinde öğrenmenin ve sosyal katılımın aracısı olarak karşılıklı konuşmanın kullanılmasına yönelik bir literatürün oluşmasına katkı sağlamıştır (Alexander, 2015, 2018). Kısaca farklı perspektiflere sahip birçok araştırmanın ortak vurgusunun karşılıklı konuşmanın gelişimi ve öğrenmeyi desteklemede etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Karşılıklı konuşmanın okul öncesi eğitimde gerekliliğini ortaya koyan bir diğer husus son yıllarda çocukların dilsel ihtiyaçlarının artmasıdır (Eldemir, 2024; İmir vd., 2024). Yaşamın ilk yıllarındaki sosyal ve dilsel etkileşimler gelişimi destekleyici kritik bir bağlam oluşturur (Gilkerson vd., 2018; Roulstone, Law, Rush, Clegg & Peters, 2011). Günümüz okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların sosyal ve dilsel etkileşimleri, yaşamlarının ilk yıllarında Covid 19 pandemisi ve ekran kullanım süresinin artması nedeniyle sınırlanmıştı (Charney, Camarata & Chern, 2020; Kartushina vd., 2022). Pandeminin üzerinden 4 yıl geçmesine

rağmen bu durumun gelişimsel etkileri hala tartışılmaya devam ederken etkileşim fırsatlarının arttırıldığı eğitim programlarıyla çocukların deneyimlerinin desteklenmesi önerilmektedir (Nevo, 2024; Zuniga-Montanez, Davies, Ligoxygakis, Kascelan & Gonzales-Gomez, 2024). Türkçe alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimde etkileşimi teşvik edici karşılıklı konuşmayı desteklemeye yönelik bir eğitim programı geliştirme çalışması olmadığı görülmüş ve Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı geliştirilmiştir.

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı, karşılıklı konuşmayı teşvik etme ile birlikte çocukların kelimelere ilgisini ve farkındalığını arttırmayı hedefleyen unsurlar da içermektedir. Akademik sözcük listesi oluşturularak karşılıklı konuşmada akademik dili teşvik etme amaçlamıştır. Böylece karşılıklı konuşma hem etkileşimler hem de akademik dil ile zenginleştirilmiştir. Karşılık Konuşmayı Zenginleştirme Programı, çocukların akademik dili deneyimlemesini ilgi çekici öğrenme süreçleriyle kolaylaştırması bakımından uygulamaya yol gösterici olabilir.

Eğitim programlarının etkili olabilmesinde öğretmenlerin niteliği önemli belirleyicilerden biridir (DuFour & DuFour, 2010). Öğretmenlerin pedagojik amaçları doğrultusunda karşılıklı konuşmayı etkili bir şekilde yürütebilmesi; öğrenmenin sosyalleştirilmesi ve çocukların çok yönlü desteklenmesi açısından önemlidir (Curenton, 2020; van der Wilt vd., 2022). Oysa öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşma fırsatlarını değerlendiremediğine işaret eden çalışmalar vardır (Başalev & Soysal, 2020; Dinç Kurt & Kesicioğlu, 2020; Ergül vd., 2016; Günay Bilaloğlu vd., 2017). Bu bağlamda çocuklar için öğrenme deneyimleriyle birlikte öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları da sunma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı hem çocuklara yönelik olması hem de öğretmenler için mesleki gelişim eğitimi içermesi bakımından alana katkı sağlayıcı olabilir.

Okul öncesi eğitimde çeşitli bağlamlarda (öğrenme merkezi zamanı, etkinlik zamanı, yemek zamanı vb.) öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşmasının niteliğinin arttırılması ve karşılıklı konuşmayı amaçlı olarak kullanılması önemlidir (Curenton, 2016; Grifenhagen vd., 2017; Hadley vd., 2022). Bond & Wasik (2009) karşılıklı konuşmayı okul öncesi eğitim

sınıflarında günlük deneyimlere dahil eden uygulamaların önemine işaret etmektedir. Bu nedenle Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Program'ında MEB (2024) programıyla uyumlu bir yapı oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlerin karşılıklı konuşmayı gün boyunca etkili kullanabilmelerine ve zenginleştirebilmelerine yönelik rehberlik sağlanmıştır.

Araştırmada geliştirilen "Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği" ve "Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği" bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici niteliktedir. Kelime bilinci çocukların yeni kelimelere yönelik ilgi ve farkındalığını ifade eder. Kelime bilinci yüksek çocuklar kelimelerin anlamını merak etme ve yeni kelimelerle konuşma konusunda isteklidir. Kelime bilincinin desteklenmesi kelime öğretim programlarının önemli boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir (Graves & Watts-Taffe, 2008; Scott & Nagy, 2009). Alanyazın incelemesinde okul öncesi çocukların kelime bilincini değerlendiren bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Çalışmada geliştirilen Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği, okul öncesi dönemde kelime bilinci konusunda yapılacak araştırmaların artmasına olanak sağlayabilir. Benzer şekilde Türkçe alanyazında öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşma kalitesini değerlendiren bir ölçme aracı ile de karşılaşılmamıştır. Oysa sınıf dil ortamının önemli bir boyutu öğretmen çocuk karşılıklı konuşmasıdır (Cabell vd., 2015; Hadley vd., 2022; Justice vd.,2018). Bu doğrultuda Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği mevcut uygulamaların betimlenmesi, ilişkili değişkenlerin belirlenmesi veya bu konuda geliştirilecek olan yeni mesleki gelişim programları açısından yararlı olabilir.

1.4. Varsayımlar

Katılımcı öğretmenlerin ve ebeveynlerin ölçeklerde yer alan sorulara objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı uygulamalarının yapıldığı deney gruplarında ve MEB (2024) programı uygulamalarına devam eden kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocukları ile,
2. Daha önce karşılıklı konuşmayı desteklemeyle ilgili bir mesleki gelişim eğitimine katılmamış öğretmenler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kuramsal Temeller

Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmanın dil ve sosyal becerilere etkisine odaklanan bu araştırmanın kuramsal temelleri dil ediniminde sosyo-kültürel, sosyal etkileşimci, dil sosyalleşmesi ve işlevsel dilbilim yaklaşımlarına dayanmaktadır.

2.1.1. Sosyokültürel Yaklaşım

Sosyokültürel yaklaşım, gelişimi kültürün ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirir. Kültür, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için çeşitli araçlar içeren uygun bir bağlam sunar. Kültürle etkileşim kültürün bir ürünü olan dil gibi araçların kazanılmasını sağlar. Bu doğrultuda dil edinimi bireysel süreçlerin ötesinde, kültürel ve tarihsel bağlamın ürünü olarak ele alınır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014).

Sosyo-kültürel kuramın en önemli temsilcisi olan Vygotsky dil ediniminde sosyo-kültürel etkileşimlere ve dilin zihinsel işlevlerdeki rolüne ilişkin görüşler ileri sürmüştür (Bodrova & Leong, 2013). Buna göre çocuklar, kültürün en önemli unsurlarından biri olan dil ile sosyal etkileşimlerde karşılaşır. Yetişkinler ve akranlar sosyal etkileşimler sırasında yakınsak gelişim alanında aşamalı olarak destek sunarak çocukların dil gelişimindeki ilerlemeleri teşvik eder. Çocuklar zamanla dili, iletişim ve düşünme için araç olarak kullanmaya başlar. Böylece dil aracılığıyla hem mesaj alışverişinde bulunabilir hem de anlam inşa edebilirler (Vygotsky, 1998). Okul öncesi dönemde dışa dönük kendine yönelik konuşmayla ortaya

çıkan dili düşünme için araç olarak kullanma süreci, ilkokul yıllarında sessizleşerek içe dönük konuşmaya dönüşür (Otto, 2021).

2.1.2. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım

Sosyal Etkileşimci yaklaşım, dil edinimini biyolojik ve çevresel unsurların karşılıklı etkileşimiyle açıklayan ve karşılıklı iletişimin gerçekleştiği sosyal bağlamın özelliklerine vurgu yapan kapsamlı bir çerçeve sunar. Çocuğun sahip olduğu dil işlemleme donanımı sosyal etkileşimlerle dil edinimini kolaylaştırır (Otto, 2021; Temel vd., 2014; Tomasello, 2000). Yetişkinler sosyal etkileşimlerde bilinçli veya bilinçsiz olarak kullandıkları çocuğa yönelik konuşmalarla dil girdisi özelliklerini düzenler. Çocuğa yönelik konuşmalar; yavaş konuşma temposuyla, vurgulu ses tonlamalarıyla ve basitleştirilmiş ifadelerle karakterize edilir. Bu konuşma özellikleri, dil girdisini hem ilgi çekici hem de anlaşılır hale getirir (Topbaş, 2017). Birçok araştırma çocuğa yönelik konuşmaların erken dönemde (0-3 yaş aralığında) dil edinimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Rowe, 2008; Schwab & Lew-Williams, 2016). Bununla birlikte okul öncesi dönemde (3-6 yaş aralığında) dil gelişimini teşvik etmek için sosyal etkileşimlerde karmaşık dil yapılarının kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Rowe & Snow, 2020).

Sosyal etkileşim kuramına önemli katkılar sağlamış bir araştırmacı olan Bruner (1983) yetişkinlerin çocukların dil edinimini kolaylaştırmak için kullandıkları stratejileri "dil edinimi destek sistemi" kavramıyla açıklamıştır. Bu sistem; dinleme, cevap verme açıklama yapmak için tekrar etme ve soru sorma gibi etkileşim formlarını içerir (Bruner, 1983; Otto, 2021). Ayrıca günlük etkileşimli rutinler içinde çocuğun maruz kaldığı tekrarlayan dilsel kalıplar ve niyetler de dil edinimini destekleyici bir süreç içerir (Tomasello, 1996). Bununla birlikte Bruner (1991), anlatının çocukların dil ve bilişsel gelişim süreçlerinde önemli bir araç olduğunu savunur. Anlatıyı; dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen temel bir insan etkinliği olarak ele alır. Bu nedenle anlatı, dil ediniminde ve öğrenmede merkezi bir öneme sahiptir. Bruner'in yaklaşımı, dil ediniminin sosyal bağlamda desteklenmesi

gerektiğini ve bireyin dilsel gelişiminin çevresel faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazandığını ortaya koyar (Bruner, 1983).

2.1.3. Dil Sosyalleşmesi Yaklaşımı

Dil sosyalleşmesi yaklaşımının amacı, sosyalleşme sürecinde dilin rolünü ve sosyal yeterliliğin bir parçası olarak uygun dil kullanımlarının edinimini incelemektir. Dil sosyalleşmesi kavramı Schieffelin ve Ochs (1986) tarafından ileri sürülmüştür. Araştırmacılar dil ve sosyokültürel unsurlar arasındaki ilişkiye ve bu bağlamda iki temel sosyalleşme – (1) dili kullanmak için sosyalleşme (2) dili kullanarak sosyalleşme- sürecine odaklanmıştır. Dil sosyalleşmesine göre dil sosyal koşulların içinde ve aynı zamanda bu sosyal koşulları oluşturan bir araçtır. Bir diğer deyişle sosyalleşme dilin edinimi için uygun bir bağlam oluşturur ve dil ise sosyal eylem üretir. Bu bakış açısına göre dilin düzenlenmesi sosyalleştirici bir güçtür (Schieffelin & Ochs, 1986).

Dil edinme sürecinde çocuklar (acemiler) kendilerinden yetkin konuşurlarla etkileşime girerek iletişimdeki sosyal ve kültürel özellikleri edinirler (Ochs & Schieffelin, 2011). Bununla birlikte dilbilgisi gelişiminde de dil sosyalleşmesi etkilidir (Ochs & Schieffelin, 1995). Schieffelin & Ochs (1986) dil sosyalleşmesi sürecinde sosyo-kültürel bilginin edinimine özel bir vurgu yapmıştır. Ancak çocuğun kültürün pasif bir alıcısı olmadığı ve kendi sosyal dünyalarını inşa etme sürecinde aktif rol aldığı görüşünü de benimsemiştir. Bununla birlikte dil sosyalleşmesi yaşam boyu devam eder ve bu süreçte birey duruma ve koşula bağlı olarak bazen yetkin bazen de acemi rollerini üstlenir (Ochs & Schieffelin, 2011). Ebeveynler ve öğretmenlerin yanı sıra akranlarda çocukların dil sosyalleşmesi sürecinde önemli topluluk üyeleridir. Oyunlar, hikayeler ve dedikodular aracılığıyla birbirlerinin dil ile sosyalleşme süreçlerine katkı sağlarlar ve aynı zamanda ortak bir sosyal dünya oluştururlar (Goodwin & Kyratzis, 2011).

2.1.4. Sistemik İşlevsel Dilbilim Yaklaşımı

Sistemik İşlevsel Dilbilim dili toplumsal ve bağlamsal özellikleriyle ele alan ve dilin işlevlerine odaklanan kapsamlı bir çerçeve sunar. Sistemik işlevsel dilbilim yaklaşımını ileri süren Halliday'a (1993) göre dil; anlam yaratma süreci ve öğrenmenin temelidir. Bu noktada dilin üç temel fonksiyonuna işaret edilmiştir: deneyimsel (dünyayı anlama ve ifade etme), kişilerarası (sosyal ilişkileri kurma ve düzenleme) ve metinsel (anlamlı ve bütünlüklü ifadeler oluşturma). Çocukların bu işlevler aracılığıyla hem kendi deneyimlerini hem de çevreleriyle olan ilişkilerini anlamlandırmayı öğrendiğini ifade edilir (Halliday, 1993).

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında dilin işlevleriyle ilgili anlayış geliştirmeye başlar. Çocukların "söylemek" ve "anlam" gibi kavramları ayırt etmeleri dilin işlevlerine dair anlayışlarının göstergesidir. Bununla birlikte nesneleri isimlendirme, olayları anlatma ve insanlarla iletişim kurma; dilin ilk işlevleri arasındadır. Okul öncesi dönem çocukları için dil; anlam yaratma, iletişim kurma ve sosyal bağlamları organize etme gibi işlevleri içerir. İlkokul yıllarında ise dil bir kurallar sistemi olarak ele alınmaya başlanır. Çocukların dilin yapısal özelliklerine odaklanarak kelime, cümle, isim, fiil gibi dil bilgisi terimlerini öğrenmesi teşvik edilir (Haliday, 1978).

Dil bağlama göre belirlenebilen bir seçim sistemi içerir. Bireyler, bağlama ve amaçlarına göre dilin sunduğu seçenekler içinden seçim yaparak anlam yaratır. Bu seçimler, dilin yapısal unsurlarını (sözdizim, sözvarlığı, sesbilim) içerir. Örneğin arkadaşça bir sohbet sırasında seçilen dil ile resmi bir bağlamda tercih edilen dilin farklılıkları bulunmaktadır (Halliday, 1993). Sistemik işlevsel dilbilim yaklaşımında dil kaydı (register) kavramı ile sosyal duruma bağlı olarak dil kullanımındaki çeşitlilik vurgulanmıştır (Dickinson, Hofer, Barnes & Grifenhagen, 2014).

2.2. Dilin Bileşenleri

Dilin, etkili iletişimde önemli rol oynayan ve birbiriyle ilişki olan beş bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; sesbilgisi, sözdizimi, biçimbilgisi, anlambilim, edimbilimdir (Otto, 2021; Owens, 2016).

2.2.1. Sesbilgisi (Fonoloji)

Ses bilgisi, herhangi bir dildeki konuşma seslerinin düzenlenişiyle ilgili kuralları inceleyen dil bileşenidir. Bu bileşen, dilin en küçük ses birimleri olan fonemlerin nasıl üretildiğine, algılandığına ve işlendiğine odaklanır. Ses birimler birleşerek sözcükleri oluşturur. Bütün dillerin kendine özgü ses bilgisi kuralları bulunmaktadır. Bu kurallar seslerin dizilim özelliklerini gösterir (Otto, 2021; Owens, 2016). Örneğin Türkçe'de iki ünsüz sesle başlayan sözcükler bulunmamaktadır.

2.2.2. Sözdizimi (Sentax)

Söz dizimi, sözcüklerin veya sözcük gruplarının cümle içindeki diziliş kurallarını inceleyen dil bileşenidir. Bir diğer deyişle söz dizimi, sözcüklerin cümledeki konumlarını düzenleyen kuralları temsil eder. Sözdizimsel kurallar dillere özgüdür ve çeşitli cümle türleri oluşturabilmeye imkân tanır (Otto, 2021; Owens, 2016). Örneğin; düz cümle, soru cümlesi, etken edilgen cümle, dolaylı dolaysız cümle, devrik cümle gibi dilbilgisel yapılar söz dizimi kurallarını içerir. Türkçe'de genellikle söz dizimi özne-nesne-yüklem sıralanışı ile kurulur. Söz dizimi, dilin taşıdığı mesajın netleşmesi ve doğru anlaşılması için gerekli bilgileri taşır. Söz dizimindeki küçük farklılıklar, anlamı şekillendirir. Örneğin "Ayşe sütü içti" ve "Sütü Ayşe içti" cümlelerindeki kelimeler benzer olmasına rağmen anlamsal vurgu farklıdır. Ayrıca yan cümleler içerdiği anlamı netleştirici bilgilerle dilin karmaşıklığını arttırır.

2.2.3. Biçim Bilgisi (Morfoloji)

Biçim bilgisi, biçimbirimlerin anlam üzerindeki etkilerine odaklanan dil bileşenidir. Herhangi bir dilde tek başına anlam taşıyan en küçük birime biçim birim denir. Biçim birimlerin türetiliş ve düzenleniş kuralları dillere göre farklılık gösterir (Otto, 2021; Owens, 2016). Eklemeli bir dil olan Türkçe'de biçim birimler sözcük köklerini ve ekleri kapsamaktadır. Sözcük köklerine tek başına da anlamlı olarak kullanılabilen biçim birimler olmaları nedeniyle bağımsız biçim birimi denir. Eklere ise anlamı aktarmada yararlanılan ve tek başına kullanılamayan biçim birimler oldukları için bağımlı biçim birim denir. Biçimbirimler, dilin içeriğini veya işlevini şekillendirici özellikleri düzenler. Bağımlı ve bağımsız biçim birimler eklenerek sözcüklerin anlamsal yapılarını inşa eder (Topbaş, 2017).

2.2.4. Anlambilim (Semantik)

Anlambilim, sözcük veya sözcük öbekleri gibi dil birimlerinin anlamsal özelliklerine ilişkin kurallar sistemidir. Anlambilim, dildeki anlamsal ağları ve anlamların bağlam içindeki değişimini araştırır. Sözcüklerin anlamsal özellikleri dünya bilgisi ve kavramsal gelişim ile düzenlenir. Her sözcük, anlamsal özellikler ve seçim kısıtlamaları olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Anlamsal özellikler belirli bir sözcüğün anlamına ilişkin bilgileri içerir. Seçim kısıtlaması ise belirli bir sözcüğün bir araya gelebileceği kelime kombinasyonlarını ifade eder. Ayrıca sözcüklerin anlamları nesnel ve öznel olabilir. Belirli bir kelimenin tüm insanlar için aynı anlamı taşıması nesnelliği yansıtır. Buna karşın bir kelimenin kişisel deneyimlere göre şekillenen anlamı öznelliği ifade eder (Owens, 2016).

2.2.5. Edimbilim (Pragmatik)

Edimbilim, dil kullanımının bağlama göre değişebilen özelliklerini ve işlevlerini inceleyen bir dil bileşenidir. Dilin iletişim kurma sürecindeki kullanım biçimlerine odaklanır. İletişim amaçlarını gerçekleştirme yolları, konuşma kuralları ve söylem (anlatı, şaka vb.) inşası edimbilim kapsamında ele alınır. Ayrıca konuşma başlatma, sürdürme ve bitirme, konuşma

konusuna katkıda bulunma, geri bildirim verme ve alma, konuşma hatalarını düzeltme, konuşmadaki role göre dil kodlarını değiştirme ve niyete göre ifade seçimi gibi davranış biçimleri dilin edimbilimi kapsamında incelenir (Otto, 2021; Owens, 2016).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Dil Becerileri

Erken çocukluk dönemi dil becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir (Otto, 2021; Uccelli & Rowe, 2024). Bu dönemde çocuklar dili anlamaya ve giderek karmaşıklaşan dilsel yapıları kullanarak kendini ifade etmeye başlar. Çocukların dile ilişkin biçimbirimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel kazanımları dil becerilerini şekillendirir (Bredekamp, 2015).

Çocuğun söylenenleri anlaması ve ilk kelimelerini söylemesiyle görünür olmaya başlayan dil becerileri zamanla karmaşıklaşır (Bredekamp, 2015; Temel vd., 2014). Okul öncesi dönem boyunca çocuklar; anadilinin ünlü ve ünsüz seslerinin büyük bir çoğunluğunu kazanır. Kişi, zaman, olumsuzluk, durum vb. ekleri kullanmaya başlar. Sözcük bilgisi genişliğinde ve derinliğinde ilerlemeler görülür. Normal gelişim gösteren bir çocuğun alıcı dilinde yaklaşık 20.000 kelime ve ifade edici dilinde 2600 kelime olduğu ayrıca hızla genişleyen semantik beceriler gösterdikleri belirtilir (Owens, 2016). İfadelerinde isim, fiil, sıfat, zamir, bağlaç ve edat gibi sözcük çeşitleri kullandığı gözlemlenebilir. Sözdizimsel olarak basit, karmaşık veya soru cümle yapıları ile kendini ifade edebilir (Otto, 2021; Temel vd., 2014; Topbaş, 2017). Deneyim fırsatları sunulduğunda dili çeşitli sosyal bağlamlara uygun olarak kullanma konusunda gelişimsel ilerlemeler gösterebilir. Okul öncesi dönemde, çocuklar konuşmalarda başkalarıyla ortak bir zemin bulmayı ve söylemi sürdürmeyi keşfeder (O'Neill, Main & Ziemski, 2009; Short-Meyerson 2010) ve konuşma yanlış anlamalarını nasıl düzelteceklerini de öğrenirler (Laakso & Soininen 2010). Ayrıca olay örgüsü içeren geçmiş anlatılarını paylaşabilir veya hayali anlatılar oluşturabilirler (Aksu-Koç, 1993; Küntay, 2017). Bununla birlikte gelecekteki olayları tartışmak için dili giderek daha iyi kullanabilir hale gelirler (Atance & O'Neill, 2005).

Dil becerileri, çocukların dünyayı zihinsel olarak anlamlandırmasında ve etkili sosyal becer geliştirmesinde belirleyici rol oynar. Çocuklar dil aracılığıyla dış dünyanın içsel bir temsilini geliştirip paylaşılan kavramsal ağlar oluşturabilir. Bununla birlikte alıcı ve ifade edici dil becerileri, çocukların karşısındaki kişiyi anlayarak uygun tepkilerle iletişim kurmasını sağlar, duygusal ifade repertuarını çeşitlendirir, karşılıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Rose, Lehrl, Ebert & Weinert, 2018). Diğer taraftan Armstrong ve Scott (2022) dil sorunları olan çocukların akademik ve psikososyal zorluk yaşama riskinin arttığını ve bu durumun yetişkinliğe kadar devam edebileceğini belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çocukların okul öncesinde dil becerilerinin, gelecekteki sosyal ve bilişsel becerileri için temel oluşturduğuna işaret eden çalışmalar (Hebert-Myers, Guttentag, Swank, Smith & Landry, 2006; Jurkic, Halliday & Hascher, 2023; Rose vd., 2018; Slot & Suchodoletz, 2018) olduğu görülmektedir. Örneğin Hebert-Myers vd. (2006) üç yaşındaki dil becerilerinin sekiz yaşındaki akran sosyal yeterliliğinde rol oynadığını bulmuştur. Benzer şekilde Rose vd., (2018) tarafından dil, sosyal-duygusal beceriler ve ev ortamı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan boylamsal bir araştırma, çocukların 3 yaşındaki dil becerilerinin 8 yaşındaki sosyal-duygusal becerilerini yordadığını ortaya koymuştur. Jurkic vd., (2023)'ın tek ve çift dilli çocuklarla yaptığı araştırmada sosyal becerilerin tek dilli çocukların ifade edici dilini ve çift dilli çocukların alıcı dilini yordadığı görülmektedir. Bohlmann, Maier ve Palacios (2015) ise çocukların kelime dağarcığının öz düzenleme becerilerinin önemli bir göstergesi olduğunu belirlemiştir. Slot ve Suchodoletz (2018) tarafından yapılan bir yıllık boylamsal bir çalışmada ise çocukların dil becerilerinin yönetici işlev gelişiminin güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle dil becerilerinin sosyal ve bilişsel becerilerde anahtar bir rolü olduğu ve erken dönemde dile yapılan yatırımın önemi vurgulanabilir.

Araştırmacılar çoğunlukla dil becerilerinin alıcı ve ifade edici dil boyutlarına odaklanmaktadırlar (Conti-Rampsden & Durkin, 2012). Alıcı dil becerileri; çocuğun maruz kaldığı dil girdisini anlamasına ve işlemlemesine yönelik kapasitesidir. Alıcı dil becerileri,

çocukların öğrenme ve iletişim süreçlerinde kritik bir rol oynar. Sözcükleri anlama, sözel yönergeleri takip edebilme veya hikayelerdeki olay örgüsünü kavrama gibi becerileri içerir (Grow & LeBlanck, 2013). İfade edici dil becerileri ise; çocukların sözel dili kullanarak duygu, düşünce ve yaşantılarını anlatabilme yetisidir. Çocukların konuşmalarındaki biçimbirimsel, sözcüksel, sözdizimsel çeşitlilik ve anlatı becerileri ifade edici dili yansıtır (Bredekamp, 2015; Otto, 2021; Owens, 2016).

Bu çalışmada çocukların ifade edici dil becerilerine ve kelime bilincine odaklanılmıştır. İfade edici dil becerilerinin göstergesi olarak "ortalama sözce uzunluğu" ile "farklı sözcüklerin sayısı" incelenmiştir. Ayrıca dil ile ilişkili motivasyonel bir süreç olarak çocukların kelime bilinci de ele alınmıştır.

2.3.1. Ortalama Sözce Uzunluğu

Ortalama sözce uzunluğu (OSU) (Mean Length of Utterance) ifade edici dilin değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçüttür. Çocuğun ifadelerinin biçimbirimsel ve sözdizimsel karmaşıklığını yansıtır ve nicel olarak izlenmesine olanak tanır (Acarlar, 2024; Ege, 2010).

OSU ile dil becerilerinin değerlendirilmesi Brown (1973) tarafından üç çocuk ile yürütülen boylamsal çalışmada ortaya çıkmıştır. OSU'nun yaştan daha iyi bir dil gelişimi göstergesi olduğuna işaret edilmiştir. Brown çocukların ifade edici dil becerilerini OSU'ya dayanan beş aşamaya ayırmıştır. Buna göre OSU birinci aşamada 1-2; ikinci aşamada 2-2,5; üçüncü aşamada 2,5-3,25; dördüncü aşamada 3,25-3,75; beşinci aşamada 3,75-4,25'tir. Çocukların dil gelişimi birinci aşamada semantik ilişkiler ile; ikinci aşamada morfolojik dilbilgisi ile; üçüncü aşamada cümle kipleri ile; dördüncü aşamada gömülü yapılar ile; beşinci aşamada cümle koordinasyonu ile kategorize edilmiştir (Ege, 2010).

OSU'nun çocukların ifade edici dil becerilerinin hem betimlenmesi hem de ilerlemenin ortaya koyulması için kullanılan en güvenilir yollar arasında olduğu belirtilmektedir (Acarlar, 2024). Araştırmalara göre İngilizce (Brown, 1973), İspanyolca (Jackson-

Maldonado & Conboy, 2007), İrlandaca (Hickey, 1991), İzlandaca ve Felemenkçe (Parker & Brorson, 2005), Rusça (Tomas & Dorofeeva, 2019) gibi birçok farklı dilde OSU ifade edici dil becerilerini değerlendirmede güvenilir bir yöntemdir. Acarlar, Ege ve Güleryüz (1998) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe konuşan çocukların ifade edici dil becerilerini değerlendirmede OSU'nun bir ölçüt olarak kullanılabileceği ve yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocukların ifade edici dil becerilerinin değerlendirmesinde de kullanılabileceği ortaya koyulmuştur (Acarlar & Johnston, 2011; Acarlar, Servi & Alak, 2018).

OSU belirleme çocuğun doğal dil örneğinin alınması ve dil örneğinin analizi ile gerçekleştirilir. Çocuğun dil örneği sohbet, anlatı, açıklama, oyun gibi farklı bağlamlardan elde edilebilir. Dil örneğinin uzunluğu konusunda çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar (Tommerdahl & Kilpatrick, 2014) 200-100 sözcelik dil örneği üzerinden OSU hesaplamasının güvenirliğine işaret ederken; bazı araştırmacılar (Heilmann, Nockerts & Miller, 2010) 50 sözcenin ifade edici dili yansıtmada yeterli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca iyi bir dil örneğinin yaklaşık 15-30 dakikada alındığını (Cole, Mills & Dale, 1989) veya 7 dakikalık bir dil örneğinin kabul edilebileceğini belirten farklı görüşler de bulunmaktadır. Hem dil örneği alma hem de analiz etme uzun zaman alan bir süreçtir ve araştırmacı titizliği gerektirir (Acarlar, 2024). Bu süreci kısaltan pratik bir yol olarak bazı tarama testleri (Örneğin MacArthur-Bates İletişim Gelişim Envanteri ve Türkçe İletişim Gelişim Envanteri) ebeveynden çocuğunun yakın zamanda ürettiğini duydukları en uzun 3 ifadeyi bildirmelerini ister ve bu ifadeler üzerinden OSU hesaplaması yapılır (Zukowski & Rathner, 2024). OSU-3 olarak isimlendirilen bu yöntemin çocuğun ifade edici dil becerilerini yansıtma konusunda sınırlılıkları bulunmaktadır. Ancak büyük örneklemlerle çalışma konusunda da araştırmacılar için kolaylık sağlamaktadır. Örneğin; Ezeizabarrena & Fernandez (2018) tarafından yapılan araştırmada 1.200 gibi büyük bir örneklemden dil örneği alarak OSU-3 hesaplaması yapılmıştır.

OSU biçimbirimsel veya sözcüksel olarak hesaplanabilmektedir (Potratz, Gildersleeve-Neumann & Redford, 2022; Parker & Brorson, 2005). En yaygın hesaplama yöntemi

biçimbirimsel değerlendirmedir. OSU biçimbirimsel olarak hesaplanırken; çocuktan alınan doğal dil örneğindeki biçimbirim sayısı toplam sözce sayısına bölünür (Brown, 1973; Miller & Chapman, 1981). Biçimbirimsel OSU'nun alternatifi olarak sözcüksel hesaplama da yapılabilmektedir. OSU sözcüksel olarak hesaplanırken; çocuktan alınan doğal dil örneğindeki sözcük sayısı toplam sözce sayısına bölünür (Nippold vd., 2009). Sözcüksel hesaplama, daha kısa ve hızlı bir analiz süreci tercih eden araştırmacılar için pratik bir yöntemdir. Biçimbirimsel hesaplama yöntemi ise, dilbilgisel gelişim hakkında daha zengin veriler sağlamaktadır (Acarlar, 2024; Zukowski & Rathner, 2024). Özellikle Türkçe gibi eklemeleri dillerde ortalama sözce uzunluğunun biçimbirimsel olarak hesaplanması morfolojik gelişimi izlemek için daha ayrıntılı bir değerlendirme olanağı sunmaktadır (Ege, 2010). Örneğin "Ayşe okula gitti" sözcesi sözcüksel hesaplamada üç olarak değerlendirilir. Biçim birimsel hesaplamada ise dilin morfolojik/biçimbirimsel özellikleri göz önünde bulundurularak (Ayşe okul /a git/ ti) beş olarak belirlenir.

2.3.2. Farklı Sözcüklerin Sayısı

İfade edici dil becerilerinin bir diğer göstergesi farklı sözcüklerin sayısı (FSS) hesaplamasıdır. Gerçek dil performansının bir temsili üzerinde değerlendirme yapmayı mümkün kılar. FSS çocuğun ifade edici dilindeki sözcük çeşitliliğini gösterir (Miller, 1981; Klee, 1992) ve gelişimsel bir ölçüt olarak kullanılabileceği vurgulanır (Acarlar, 2005, 2024).

Sözcük bilgisini değerlendirmek için yaygın olarak standart sözcük testleri kullanılır. Ancak standart sözcük testlerinin çocukların gerçek dil performansını yansıtmada sınırlılıkları bulunmaktadır (Ukrainetz & Bloomquist, 2002). Evans (1996), dil becerilerinin değerlendirilmesinde işlevsel bir yaklaşımı benimseyerek bağlamdan bağımsız değerlendirmeye karşın, bağlam içinde değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Ukrainetz ve Bloomquist (2002) tarafından yapılan araştırmada dört farklı standart testle (Peabody Resimli Kelime Testi-III, İfade Edici Kelime Testi, Alıcı Tek Kelime Resimli Kelime Testi, İfade Edici Tek Kelime Resimli Kelime Testi) değerlendirilen sözcük

bilgisinin FSS ile zayıf ve orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar standart testlerin çocukların gerçek dil performansını tam olarak yansıtmayabileceğine ve doğal dil kullanımı bağlamlarında elde edilen ölçümlerin önemine dikkat çekmiştir (Ukrainetz & Bloomquist 2002).

FSS hesaplaması dil örneği alma ve analiz etme süreçlerini içerir. Dil örneği alma sırasında yetişkinlerin etkileşimi teşvik etmesi, sıcak ve yanıtlayıcı davranması gerekmektedir (Acarlar, 2024).) Dil örneği analizinde FSS çocuktan alınan dil örneğindeki farklı sözcük köklerinin sayılması yoluyla bulunur (Heilmann vd., 2010). Örneğin, dil örneğindeki "kalem, kalemler, kalemim" ifadeleri aynı sözcük kökünden türediği için yalnızca bir kez değerlendirilir. FSS'nin düşüklüğü ifade edici dildeki sözcük dağarcığının sınırlılığını yansıtmaktadır (Leadholm & Miller, 1993).

Alanyazın incelendiğinde Türkçe konuşan çocukların sözcük çeşitliliğini FSS ile inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Acarlar (2005) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde FSS'nin yaşla birlikte artış gösterdiği ve gelişimsel bir ölçüt olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir. Topbaş ve Maviş (2016) Türkçe'de FSS'nin dil bozukluğu olan çocukların sözcük dağarcığını belirlemede tanı amaçlı kullanılabileceğini belirtmektedir. Akmeşe ve Acarlar (2016) tarafından yapılan araştırmada ise koklear implantlı ve normal işiten çocukların FSS'lerinin farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur.

2.3.3. Kelime Bilinci

Kelime bilinci (Word Consciousness); sözcükleri öğrenme, ilgi gösterme ve etkili bir şekilde kullanma süreçlerinde gerekli olan bilişsel ve duygusal bir özelliği ifade etmektedir (Anderson & Nagy, 1992). Kelimeler üzerine düşünmeyi, kelime öğrenmeye yönelik motivasyonu ve kelimelere ilgiyi bütünleştirir (Lane & Allen, 2010).

Kelime bilinci, çocukların kelimelerle ilişki kurmasını sağlar. Kelimeler; çok boyutlu, anlamsal ve dil bilgisel olarak ilişkili, bağlama duyarlı yapılardır (Cummins, 2000; Nagy & Scott, 2000). Çocuklar erken yaşlardan itibaren kelime bilincine kaynaklık ettiği düşünülen

üstdilsel bilgi (Scott, Skobel & Wells, 2008) aracılığıyla kelimeleri nesneler olarak fark etmeye ve özelliklerini anlamaya başlar. Çocuklar kelimelerin sadece sembollerden veya etiketlerden ibaret olmadığını keşfettiklerinde kelimelere ilgi gösterir ve kelimelerle oyunlar oynarlar. Örneğin bilmeceler, tekerlemeler ve metaforlarla sözel mizah yapabilirler, kelimeler icat edebilir veya kelime tanımları üretebilirler (Uccelli & Rowe, 2024).

Çocukların kelime bilinci, sözcük bilgisinin genişliğinin ve derinliğinin arttırılması süreçlerinde anahtar bir rol oynamaktadır. Ayrıca sürekli kelime dağarcığı gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Çünkü okuma ve dinleme bağlamında kelime öğrenmenin tesadüfen gerçekleşmesini kolaylaştırır. Tesadüfi öğrenme, çocukların sözcük dağarcığını genişletmek için pratik bir yoldur ve kelime bilinci bu öğrenmenin gerçekleşmesi için anahtar becerileri içermektedir (Graves & Watts-Taffe, 2002; Scott vd., 2016). Kelime bilinci çocukların başkalarının konuşmalarındaki veya kitaplardaki kelimeleri fark etmelerini, kelimelerin anlamlarıyla ilgilenmelerini, kelimeleri tanımlamaya yönelik girişimlerde bulunmalarını, kelime seçimine yönelik farkındalıklarını, kelimelere değer vermelerini sağlayarak sözcük öğrenme deneyimlerini teşvik eder (Graves & Watts-Taffe, 2008; Scott & Nagy, 2009). Ayrıca kelime öğrenme sürecinde çocukların etkin ve üretici olma rollerini vurgular (Scott vd., 2016).

Erken çocukluk döneminde kelime bilincini destekleme, kelime müdahale programlarının önemli bir boyutu olarak görülmektedir (Graves & Watts-Taffe, 2008). Neugebauer vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kelime bilincini destekleyen konuşmalarının çocukların kelime bilgisini yordadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazında yer alan birçok çalışma kelime bilincini geliştirmek için çeşitli öğretmen davranışlarına ve uygulamalarına yönelik öneriler sunmaktadır (Ericksen, 2024; Neugebauer vd., 2017; Scott vd., 2016; Zucker, Cabell & Pico, 2021). Öğretmenler kelime bilincini geliştiren bir sınıf ortamı oluşturmak için; kelimelere değer vererek, kelimelerle ilgili konuşmalar yaparak, çocukların yeni ve etkili kelimelerle konuşmalarını teşvik ederek kelime bilincini destekleyici davranışlar benimseyebilir. Bunun yanı sıra uygulamalarına kelime duvarı oluşturma, kelime toplama, kelime araştırma, kelime oyunları oynama, hikaye dikteleri

yapma gibi çalışmaları dahil ederek, kitap okuma sırasında kelimeler hakkında düşünme fırsatları sunarak kelime bilincini destekleyebilir (Lane & Allen, 2010; Silverman & Hartnaft, 2015; Scott vd., 2016; Zucker vd., 2021).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler

İnsan, ilişkilerini ve öğrenme süreçlerini etkileşimlerle şekillendiren sosyal bir varlıktır. Sosyal dünyayı anlama ve uyumlanma çabası yaşamın ilk yıllarından itibaren gözlemlenebilir (Crowley, 2020; Denham, Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly, 2002; Santrock, 2021). Sosyal beceriler, başka insanları anlamayı ve ilişki kurmayı mümkün kılar. Sosyal beceriler okul öncesi dönemden başlayarak yaşam boyu devam eden bireyin diğerleriyle etkileşim kurmasını ve sürdürmesini, iş birliği yapmasını ve sosyal bağımsızlık kazanmasını sağlayan davranışları içerir. Çocukların etkileşimlerini şekillendirir ve etkileşimlerden öğrenme fırsatlarını arttırır (Bredekamp, 2015)

Çocuklar gelişim dönemlerine göre farklı sosyal beceriler kazanır (Trawick-Swith, 2013). Bebeklik döneminde; sosyal gülümseme, seslemelerle iletişim başlatma, yüz ifadelerine tepki verme, akranlarına yönelme gibi davranışlar sergiler. Okul öncesi dönemde ise; arkadaşlarını oyuna davet etme, konuşma başlatma ve sürdürme, iş birliği yapma, bekleme, çatışmaları uzlaşarak çözme, paylaşma ve yardım gibi davranışlarda gelişimsel kazanımlar elde eder (Bredekamp, 2015).

Sosyal duygusal becerilerin gelişimi etkileşime dayalı deneyimlerle mümkündür. Çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla girdiği sosyal etkileşimler gelişim için uygun bağlam yaratır ve sosyal becerileri şekillendirir. Yetişkin etkileşimleri sosyal becerilerin ortaya çıkmasını sağlarken akran etkileşimleri sosyal becerileri kullanma fırsatları içerir (Crowley, 2020). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara hem yetişkin hem de akran etkileşimleri için ideal bir ortam sunar. Okul öncesi öğretmenleri, olumlu sosyal becerileri modelleyerek, planlamada etkileşim temelli gelişime uygun uygulamalara yer vererek, çocukların sosyal sorun çözme becerilerini öğrenmesini destekleyerek, arkadaşlık ilişkileri

için alan ve zaman yaratarak sosyal becerileri teşvik edebilir (Bredekamp, 2015). Bunun yanı sıra okul öncesi sınıflarda deneyimlenmeye başlanılan arkadaşlık ilişkileri, çocuklara konuşma başlatma sürdürme, uyum, paylaşma, iş birliği ve çatışma çözme gibi sosyal becerileri kullanma ve geliştirme alanı yaratır.

Sosyal-duygusal becerilerin çocukların akademik başarıları üzerinde uzun vadeli etkileri bulunmaktadır (Denham, Bassett, Thayer, Mincic, Sirotkin & Zinsser, 2012). Frogner vd., (2022) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk dönemindeki yüksek sosyal becerinin ilkokul yıllarındaki okul başarısını öngördüğü ortaya çıkmıştır. Ertanır, Kaiser-Kratzmann ve Sachse (2021) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada ise dil ve sosyal duygusal becerilerin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başka bir boylamsal araştırmada (Mackintosh & Rowe, 2021) ise çocukların sosyal problem çözme becerilerinin matematik başarılarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalardan hareketle sosyal becerilerin okul başarısı için gerekli olduğu ifade edilebilir.

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşma

Karşılıklı konuşma; çocukların dil ve sosyal becerilerini destekleyici anlamlı etkileşimleri içerir. Cabell vd (2015) karşılıklı konuşmayı (conversation) "iki veya daha fazla konuşmacı arasında gerçekleşen ve aynı konu üzerinde birden fazla dönüş içeren anlamsal olarak bağlı ifadeler grubu" olarak tanımlamıştır (s. 81). Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar okul ortamındaki karşılıklı konuşmalarda dilin farklı formları ve kullanım biçimleriyle karşılaşır. Örneğin öğretmeniyle karşılıklı konuşmasında akademik dili, çok dönüşlü konuşmayı veya grup sohbetlerini deneyimleyebilir (Hadley vd.,2022; van Kleeck, 2014b). Bununla birlikte akranlarını oyuna davet etmek, oyunu açıklamak, işbirliği yapmak ya da çatışmalarda problem çözmek için karşılıklı konuşmayı kullanmayı öğrenebilir. Alanyazın incelendiğinde hem öğretmen-çocuk (Farrow, Wasik & Hindman, 2024; Girolametto vd., 2006; Hadley vd., 2022) hem de akranlar arası karşılıklı konuşma (Chen, Justice, Tambyraja & Sawyer, 2020; Mashburn vd., 2008) ile ilişkili bir kavramsal çerçeve oluşturmayı mümkün kılan birçok

araştırma olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşma öğretmen çocuk karşılıklı konuşması ve akranlar arası karşılıklı konuşma başlıklarıyla sunulmuştur.

2.5.1. Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşması

Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk karşılıklı konuşması, gelişimi destekleyici güçlü bir etkileşim alanı oluşturur (Massey, 2004). Çocuklar bu etkileşimler sırasında hem nitelikli bir dil girdisine maruz kalır hemde dil ve sosyal becerilerini kullanma pratiği yapar (Gómez & Strasser, 2021). Çocuklar için nitelikli dil girdisi içeren karşılıklı konuşma doğası gereği dilsel, kavramsal ve etkileşimsel özelikler içerir (Rowe & Snow, 2020). Öğretmenler akademik dil kullanımını modelleyerek ve karşılıklı konuşma stratejilerinden yararlanarak karşılıklı konuşmayı pedagojik amaçları doğrultusunda kullanabilir (Curenton, 2016; Hadley vd., 2022).

2.5.1.1. Akademik Dil

Akademik dil; akademik bağlamda kullanılan, bilgi aktarımını ve kavramsal gelişimi destekleyen bir dil kaydıdır. Şimdi ve burada bağlamında gerçekleşen günlük dilden (Tuzluğu uzatır mısın? Oyuncaklarını topla vb.) farklılık gösterir. Bağlamdan arındırılmış konuşma, akademik kelime dağarcığı, karmaşık söz dizimi ve belirli söylem işlevleri (açıklama, anlatı, sorgulama, tartışma) ile karakterize edilir (Barnes, Grifenhagen & Dickinson, 2016). Akademik dil "öğretme ve öğrenmenin kaydıdır ve öncelikle bilgiyi iletmek, edinmek ve göstermek için kullanılır" (van Kleeck, 2014a, s. 2). Bir disiplin alanıyla ilgili iletişimi ve düşünmeyi kolaylaştıran bir yapıya sahiptir (Nagy & Townsend, 2012). Asterhan, Christa, Sherice ve Lauren, (2015) öğretmen ve çocuklar arasında geçen akademik konuşmaların zekayı sosyalleştirmenin bir yolu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca birçok çalışma çocukların okul öncesi dönemden itibaren akademik dile maruz kalmasının önemini vurgulamaktadır (Barnes & Dickinson, 2017; Barnes, vd., 2016; Dickinson, Darrow &

Tinubu, 2008; van Kleeck, 2014b). Özellikle evde akademik dile maruz kalmayan çocuklar için okul öncesi sınıfları birçok fırsat içermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin uygun bağlamlar (kitap okuma vb.) içinde akademik dili modellemesi oldukça önemlidir (Barnes, Oliveira & Dickinson, 2019; Barnes, vd., 2016).

Van Kleeck (2014a) tarafından önerilen kavramsal çerçeveye göre akademik konuşmalar sosyal etkileşimsel ve bilişsel özellikler bakımından üst düzey bir dil girdisi içerir. Akademik konuşmaların sosyal etkileşimsel özellikleri, konuşmaya katılım kurallarını ve resmiyet derecesini içerir. Bilişsel özellikleri; genel bilgiler, kesin kavramlar, akıl yürütme, çıkarımsal dil, "meta" beceriler, aktarılan bilgilere güven dereceleri içermesi ve bağlamdışı olmasıdır. Buna göre akademik konuşmaların içerdiği genel bilgiler ve kesin kavramlar, çocukların dünya hakkındaki genel bilgilerini genişletmeye hizmet eder. Genel bilgiler varlıkların kategorik özellikleri hakkındadır (Örneğin kedilerin memeliler üst kategorisine ait olduğu veya farklı alt kategorileri olabileceği gibi). Kesin kavramlar ise varlıkların kategorik özelliklerinin ötesinde belirli bir alana ilişkin özel bilgileri içerir (Örneğin, kış uykusu, göktaşı, dik açı). Akademik konuşmalarda akıl yürütme, konuşma konusuyla ilişkili doğrusal mantık kullanımını; çıkarımsal dil açıklama, tanımlama, gerekçelendirme, tahmin etme, özetleme ve örnekler sağlama kullanımını ve çocukları bunları kullanmaları için teşvik etmeyi içerir. Akademik konuşmalarda meta/üst beceriler kullanımı dilin bilişsel süreçlerine (hatırlama, anlama, öğrenme vb.) veya bileşenlerinden birine (fonoloji, morfoloji vb.) bilinçli olarak odaklanmayı ifade eder. Aktarılan bilgilere güven derecesi ise verilen bilgilerin kesinlik derecesiyle ilgili ifadeleri içerir. Örneğin; büyük olasılıkla, düşük olasılıkla, tahminen, muhtemelen, kesinlikle, belki, kesin olarak, yanılıyor olabilirim gibi kalıpları içerir (van Kleeck, 2014a, 2014b).

2.5.1.2. Karşılıklı Konuşma Stratejileri

Öğretmenler karşılıklı konuşmayı desteklemek için çeşitli stratejilerden yararlanabilir. Stratejiler karşılıklı konuşmayı başlatmayı ve sürdürmeyi kolaylaştırır. Ayrıca çocukları

sözel olarak uyaran kaliteli bir dil girdisi oluşturmayı mümkün kılar. Ancak stratejilerin etkili olabilmesi için öğretmenin strateji seçimi konusunda dikkatli olması önerilmektedir (Houen vd., 2022). Bu sürecin temel hedefi ortak bir paylaşım alanı yaratarak çocuğun daha fazla dikkat ve motivasyon kaynağı kullanmasına olanak tanımaktır. Yoder, Kaiser, Alpert ve Fischer (1993) karşılıklı konuşma sürecinde çocuğun liderliğini izlemenin kolaylaştırıcı rolüne işaret etmiştir. Özellikle ortak dikkatin oluşturulması ve sürdürülmesi paylaşılan bir ilgi odağıyla mümkün görünmektedir (Tomasello & Todd 1983). Böylece öğretmenler yakınsak gelişim alanı içinde karşılıklı konuşmayı bireysel farklılıkları temel alarak destekleyebilirler (Girolametto & Weitzman, 2002).

Alanyazın incelendiğinde karşılıklı konuşma stratejilerinin çeşitli araştırmalarda etkililiğinin belirlendiği (Abel vd., 2015; Cabel vd., 2015; Girolametto vd., 2003) ve gelişime uygun uygulamalar literatüründe de yer aldığı görülmektedir (Bredekamp, 2015). Karşılıklı konuşmayı desteklemek için yararlanılabilecek etkili stratejiler şunlardır: Soru sorma, paralel konuşma, tekrarlama, genişletme, uzatma, etiketleme, bekleme, etkin dinleme. Bu stratejilerin açıklamaları aşağıda sunulmuştur. Stratejilerin kullanımına ilişkin konuşma örneklerine ise Tablo 1'de yer verilmiştir.

⇒ *Etiketleme*: Yetişkinin; eylemler, nesneler veya soyutlamalar (örneğin duygular) hakkında isimlendirmeler sunmasıdır. Çocuğun meşgul olduğu nesneler, olaylar veya eylemler etiketlenerek çocuğun yeni sözcükler öğrenmesi sağlanabilir (Bouchard vd., 2010; Justice, 2004).

⇒ *Paralel konuşma:* Çocuğun meşgul olduğu oyunların, çalışmaların veya eylemlerin sözel olarak haritalandırılmasıdır. Bu strateji kullanılarak, çocuklara o andaki çalışmalarıyla ilgili kavramların ve fikirlerin dili modellenebilir (Abel vd., 2015).

⇒ *Tekrar veya vurgulama*: Yetişkinin konuşma sırasında bazı kelimeleri vurgulayarak doğru bir şekilde tekrar etmesidir. Okul öncesi dönemde çocuklar bazen sözcükleri sesbilgisel olarak doğru ifade edemeyebilir. Böyle durumlarda çocuğun ifadelerini

düzeltmek yerine tekrarlama yapılarak kelimelerin doğru telaffuzları çocuklara modellenmelidir (Cabel vd., 2015; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003).

⇒ Tamamlama: Yetişkinin çocukla konuşurken cümlesini yarım bırakarak çocuğun tamamlamasını sağlamasıdır. Çocuğun katılımını teşvik ederek belirli bir kelimeyi veya söz öbeğini ifade etmesi sağlanır (Zucker, Cabell, Oh & Wang, 2020).

⇒ *Genişletme*: Yetişkinin çocuğun cümlesine eklemeler yaparak yeniden ifade etmesidir. Genişletmeler, çocuğa sözdizimi açısından daha karmaşık cümleler modellenmesini mümkün kılar (Cabel vd., 2015; Girolametto vd., 2003).

⇒ *Uzatma:* Yetişkinin çocuğun söyledikleri hakkında yorum yapmasını ve konuyla ilgili ek bilgiler sunmasını içerir. Genişletmeden farklı olarak ek bilgiler eklemeyi ve anlamı karmaşıklaştırmayı gerektirir (Bouchard vd., 2010; Girolametto vd., 2003).

⇒ *Soru sorma*: Yetişkinin çocuklarla konuşma başlatmak veya sürdürmek için soru sormasıdır. Karşılıklı konuşmayı teşvik etme konusunda kim, nerede, ne zaman gibi bilgi sorularıyla neden, nasıl gibi analiz sorularından yararlanılabilir (Curenton, 2016). Çocukların cevap vermekte zorlandıkları durumlarda seçenekli sorularla da destek sunulabilir (Zucker vd., 2020). Ayrıca "Merak ediyorum acaba…?" soru biçimi de etkileşimi teşvik etmektedir. Bu soru türünde öğretmenin uzman statüsünü bozarak çocuklara kendi bilgilerini göstermeleri için etkileşimsel bir alan sağladığı belirtilmektedir (Houen, Danby, Farrell & Thorpe, 2019). Diğer taraftan cevabı evet/hayır olan kapalı uçlu soruların çocukların kendilerini ifade etmelerini sınırlandırdığı belirtilmektedir (Bredekamp, 2015).

⇒ *Bekleme*: Yetişkinin bir soru sorduktan sonra çocukların düşünmesine ve cevaplamasına olanak tanımak için bir süre duraksamasıdır (Bouchard vd., 2010; Wasik & Hindman, 2018).

⇒ *Etkin dinleme*: Çocuğun duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamaya yönelik bilinçli ve odaklanmış bir dinleme sürecidir (Bouchard vd., 2010; Wasik, Bond & Hindman, 2006).

Tablo 1

Karşılıklı Konuşma Stratejisi Örnekleri

Strateji	Örnek
Etiketleme	Çocuk: (Fen merkezinde pusulayı incelemektedir) Öğretmen: O bir pusula.
Paralel konuşma	Çocuk: (oyuncak kamyonu rampadan aşağı sürmektedir) Öğretmen: (çocuğun yanına gider) Mavi kamyonu rampadan aşağı sürüyorsun. Mavi kamyon rampadan aşağı çok hızlı gidiyor.
Tekrarlama	Çocuk: Bak öğretmenim faye. Öğretmen: Evet Ali o bir "fare".
Tamamlama	Öğretmen: Elimde pembe bir….. Çocuk: Flamingo var.
Genişletme	Çocuk: aaa araba. Öğretmen: evet büyük bir kırmızı araba.
Uzatma	Çocuk: Öğretmenim kuşlar. Öğretmen: Aaa çatının üstünde bir martı ve bir karga var.
Soru sorma	Öğretmen: Ağaçların yaprakları ne zaman dökülür? Öğretmen: Ayı neden üzgün? Öğretmen: Bu rengi nasıl oluşturdun? Öğretmen: Ben merak ediyorum acaba bulutların içinde ne var?

2.5.1.2.1. Konuşma Hamleleri

Sözel etkileşimlerin ortaya çıktığı önemli bağlamlardan biri büyük grup tartışmalarıdır. Öğretmenlerin iyi yönlendirebildiği grup tartışmalarının akademik kazanımları teşvik etme potansiyelinin olduğuna işaret edilmektedir (Michaels & O'Connor, 2015; van der Veen, van der Wilt, van Kruistum, van Oers & Michaels, 2017). Oysa geleneksel bir sınıf tartışması öğretmenin soru sorduğu, çocukların yanıtladığı ve öğretmenin geri bildirim verdiği monolojik bir yapıdadır. Bu tür etkileşimler çocukların birlikte düşünmelerine ve anlam inşa etmelerine olanak tanımaz. Diğer taraftan öğretmenler sınıf tartışmalarını konuşma hamleleri kullanarak üretken hale getirebilirler (van der Veen, Dobber & van Oers, 2018).

Konuşma hamleleri (talk moves), öğretmenlerin üretken sınıf konuşmalarını (productive classroom talk) teşvik etmek için kullanabileceği sözel araçları ifade etmektedir (Örneğin; … ile ilgili başka neler söyleyebilirsin? Ali, Ayşe'nin fikrine katılıyor musun? Neden?). Öğretmenler; bu hamleler ile çocukların tartışma konusuyla ilgili fikirlerini paylaşmalarını, birbirlerini dinlemelerini, birlikte akıl yürütmeyi deneyimlemelerini ve birbirlerinin düşüncelerindeki mantıkla ilgilenmelerini sağlar. Böylece çocuklara grup tartışmalarında

ortak bir konu etrafında birlikte düşünme ve başkalarının görüşleriyle etkileşime girme alanı yaratılabilir (Michaels & O'Connor, 2015; van der Veen, Van Kruistum & Michaels, 2015).

Farklı sınıf düzeyleri ve derslerdeki (dil, matematik, fen vb.) grup tartışmalarında yararlanılabilecek etkili konuşma hamleleri bulunmaktadır (Michaels & O'Connor, 2015). Bu konuşma hamleleri temel alınarak okul öncesi eğitimde çocuklarla kullanılabilecek konuşma hamleleri belirlemiş ve çocukların sözel iletişim yeterliliğini (van der Veen, Mey, van Kruistum & van Oers, 2017; van der Wilt vd., 2022) etkilediği ortaya koyulmuştur. Aşağıda okul öncesi eğitimi sınıflarında etkili olduğu vurgulanan konuşma hamleleri (Van der Veen vd., 2017; van der Wilt vd., 2022) açıklanmıştır. Tablo 2'de ise konuşma hamleleri örneklerine yer verilmiştir.

⇒ *Fikirleri açıklama, genişletme ve netleştirme*: Çocukları fikirlerini açıklamaya, detaylandırmaya ve netleştirmeye yönelten ifadelerdir. Düşünme zamanı vermeyi, daha fazlasını söylemeye teşvik etmeyi ve yeniden seslendirmeyi içermektedir.

Düşünme zamanı verme: Çocukları düşünmeye zaman ayırmak için yönlendiren ifadelerdir (Örneğin; şimdi bir dakika durup düşünelim.)

Daha fazlasını söylemeye teşvik etme: Çocukları fikirleri hakkında daha fazla şey söylemeye teşvik eden ifadelerdir. (Örneğin; kurbağalar hakkında başka neler söyleyebilirsin?)

⇒ *Yeniden seslendirme*: Çocuğun fikirlerinin öğretmen tarafından yeniden ifade edilmesidir (Örneğin; bunun bir kare olduğunu düşünüyorsun.)

⇒ *Diğerlerini dinleme:* Çocukları akranlarını dikkatli bir şekilde dinlemeye yönelten ifadelerdir. Çocuklardan birbirlerinin görüşlerine katılma/katılmama durumunu bildirmeleri ve birbirlerinin görüşlerini yeniden seslendirmeleri istenir (Örneğin; Ali arkadaşın ne dedi?)

⇒ *Akıl yürütme:* Çocukları fikirlerini gerekçelendirerek derinlemesine akıl yürütmeye teşvik eden ifadelerdir. Neden bulma ve karşı örnek bulmayı içerir.

Neden bulma: Çocukları açıklamalarının nedenlerini düşünmeye teşvik eden ifadelerdir (Neden böyle düşünüyorsun?)

Karşı örnek bulma: Çocukları tartışma konusu hakkında karşı örnek bulmaya teşvik eden ifadelerdir (Örneğin; bütün kuşların uçtuğunu söylüyorsun. Peki düşünelim uçmayan kuş var mı?).

⇒ *Birlikte düşünme:* Çocukları diğerlerinin fikirleri üzerine düşünce üretmeye davet eden ifadelerdir. Bir fikre katılmayı/katılmamayı, ekleme yapmayı ve başkasının fikrini açıklamayı içerir.

Bir fikre katılma/katılmama: Çocukları başka birinin fikrine katılıp katılmadıklarını söylemeye yönelten ifadelerdir (Örneğin; Ayşe, arkadaşının düşüncesine katılıyor musun?).

Ekleme yapma: Çocukları başka birinin fikrine ekleme yapmaya veya yanıt vermeye yönelten ifadelerdir (Örneğin; Ayşe'nin söylediklerine kim ekleme yapmak ister?).

Başkasının fikrini açıklama: Çocukları başka birinin ne demek istediğini açıklamaya yönelten ifadelerdir (Örneğin; Güneş, Can'ın ne demek istediğini açıklayabilir misin?)

⇒ *Üst iletişimi destekleme:* Çocukları, iletişimsel performansları ve sözlü mesajlarının anlaşılırlığı üzerine düşünmeye teşvik eden ifadelerdir. Üstbilişsel rehberliği ve konuşma kurallarını içerir.

Üstbilişsel rehberlik: Yetişkinin çocuğun ne demek istediğini anlamadığını belirterek çocuğu görüşlerini yeniden ifade etmeye teşvik etmesidir (Örneğin; Mehmet, senin anlatmak istediğini tam olarak anlamadım. Tekrar anlatır mısın?)

Konuşma kuralları: Grup konuşma kurallarını vurgulayarak çocukları iletişimsel performansları üzerinde düşünmeye teşvik eden ifadelerdir (Örneğin; sırayla konuşalım böylece herkesin fikrini duyabiliriz.)

Tablo 2

Konuşma Hamlesi Örnekleri

Konuşma hamlesi	Örnek
Paylaşma, genişletme, netleştirme	Öğretmen: Şimdi hep birlikte bu sorunun cevabını bulmak için biraz düşünme zamanı verelim. Öğretmen: … ile ilgili başka neler söyleyebilirsin? Öğretmen: Yani masanın eğimli olduğunu düşünüyorsun.
Diğerlerini dinleme	Öğretmen: Ayşe ne dedi? Ayşe'nin fikrini kim tekrar söyleyebilir? Öğretmen: Ezgi, Sena'nın fikrini nasıl buldun? Öğretmen: Selin, seninle aynı fikirde olan kim var?
Akıl yürütme	Öğretmen: Sence neden uçaklara ihtiyacımız var? Öğretmen: …düşündüğünü söyledin. Bana bunun nedenini söyler misin? Öğretmen: Peki, bunun dışında başka bir örnek verebilir misiniz? Öğretmen: Bu fikrin tersi doğruysa nasıl olur? Öğretmen: Bu çözüm işe yaramazsa ne yaparsın?
Birlikte düşünme	Öğretmen: Ayşe'nin fikrine katılıyor musun? Neden? Öğretmen: Ali'nin bulutlar hakkındaki fikrine kim ekleme yapmak ister? Öğretmen: Fatma, Can'ın fikrini açıklayabilir misin?
Üst iletişimi destekleme	Öğretmen: Ne demek istediğini anlamadım. Öğretmen: Birbirimizi dikkatlice dinlememiz neden önemlidir? Öğretmen: Hangi konuşma kuralları üzerinde anlaştık?

2.5.2. Akran Konuşmaları

Okul öncesi eğitim sınıflarında çocukların hem dil gelişimi hem de sosyal becerileri üzerinde akran etkileşimlerinin önemli bir rolü vardır. Yapılan birçok araştırma (Chen, vd., 2020; Mashburn, Justice, Downer & Pianta, 2009) akranların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca akranlarla bir arada olmak ve etkileşimde bulunmak çocukların birçok sosyal beceriyi de geliştirmesi için fırsatlar sağlar (Howe & Mercer, 2007).

Akran etkileşiminin önemli bir yönü akran konuşmalarıdır. Akranlar arasındaki konuşmalar işbirlikçi, çok yönlü ve simetrik bir katılım yapısına sahiptir ve çocukların paylaşılan ortak bir sosyal kültürel dünya inşa etmelerine olanak tanır (Blum-Kulka & Snow, 2004). Akran konuşmaları hem sosyal hem de dil gelişimi için potansiyel önemi vurgulanan "çifte fırsatlar alanı olarak görülür (Zadunaisky Ehrlich & Blum-Kulka, 2010). Dil sosyalleşmesi bakış açısı ile akran gruplarında çocuklar bazen yetkin bazen de acemi dil kullanıcısı rollerini üstlenerek birbirleri için önemli bir dil kaynağı olurlar. Akran konuşmaları sırasında yeni dil yapılarına maruz kalır ve dili çeşitli sosyal süreçlerde kullanmayı deneyimlerler (Goodwın & Kyratzıs, 2011). Hatta yetişkinlerle konuşmaları sırasında maruz kaldıkları üst-

edimbilimsel yorumları -konuşma sırası alma, nezaket normları ve bağlamsal olarak uygun sözcük kullanımı- akranlarla etkileşimleri sırasında kullanabilirler (Stude, 2014). Gámez vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi sınıflarda akranların kelime dağarcığı çeşitliliği, çocukların kelime dağarcığı çeşitliliğiyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca akranların sözdizimsel karmaşıklığının, çocukların sözdizimsel karmaşıklığı ve alıcı kelime dağarcığıyla pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.6. Karşılıklı Konuşmaya Yönelik Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşma kalitesini arttırılmanın etkili bir yolu mesleki gelişimdir. Dil odaklı mesleki gelişim çalışmalarının hem öğretmenler hem de çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu raporlanmıştır (Kidd & Rowland, 2021; Markussen-Brown vd., 2017). Mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve uygulamalarının geliştirilmesini sağlayan yapılandırılmış eğitim çalışmaları olarak tanımlanır (Darling-Hammond vd.,2017; Sheridan, Edward, Marvin & Knoche, 2009). Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını iyileştirerek çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamayı amaçlar (Avalos, 2011; Villegas-Reimers, 2003). Mesleki gelişimin yüksek nitelikli olması, sınıf uygulamalarına yansıması ve çocuklar üzerinde olumlu etkiler oluşturması oldukça önemlidir (Guskey, 2002). Etkili mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sınıfta desteklemeye çalıştıkları içeriklere odaklanır ve aktif öğrenme, iş birliği, modelleme, koçluk, geri bildirim, yansıtma gibi fırsatlar içerir (Darling-Hammond vd., 2017; Martinez-Beck & Zaslow, 2006).

Mesleki gelişim çalışmaları birçok farklı yol ile yürütülebilmektedir. Bununla birlikte sadece bilgi aktarmaya dayalı mesleki gelişim programları sınırlılıklar içermektedir. Kısa süreli bilgilendirme çalışmalarını içeren mesleki gelişimin öğretmenlerin sınıf uygulamalarını dönüştürmek için yeterli olmadığına (Guskey, 2003) ancak koçluk desteği içeren mesleki gelişimin daha etkili sonuçlara yol açabileceğine işaret edilmektedir. Bu doğrultuda bu

çalışmada geliştirilen Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nda öğretmen eğitimiyle birlikte koçluk desteği sunulmuştur.

2.6.1. Karşılıklı Konuşmaya Yönelik Koçluk Desteği

Öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşmasında nitelikli dil girdisi sunması ve karşılıklı konuşmayı destekleme stratejilerini kullanabilmesi için uygulamaya ve uzman rehberliğine ihtiyacı vardır. Bir mesleki gelişim yöntemi olan koçluk öğretmenlere karşılıklı konuşmaya yönelik hem uygulama hem de uzman rehberliği fırsatları sunar (Gardner-Neblett vd., 2021).

Koçluk, mesleki gelişim eğitimlerinde öğretmenlere sunulan bilgilerin erken çocukluk sınıflarında uygulamaya aktarılmasını kolaylaştırmanın etkili bir yolu olarak kabul edilmektedir (Gupta & Daniels, 2012; Zaslow vd., 2010; Wood, Goodnight, Bethune, Preston & Cleaver, 2016). Koçluk, bir uygulayıcının belirli profesyonel eğilimlere, becerilere ve davranışlara yönelik kapasitesini geliştirmek için uzman desteği ile yürütülen ilişki temelli bir süreç olarak tanımlanır (NAEYC/NACCRRA, 2012). Koçluk, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmeye odaklanan ve bire bir öğrenme fırsatları sağlayan bir mesleki gelişim stratejisidir. Öğretmenlere mesleki uygulamaları hakkında geri bildirim sağlayarak ve yansıtıcı olmaları teşvik edilerek öğretim etkililiklerini geliştirmeleri sağlanır (Artman-Meeker, Fettig, Barton, Penney & Zeng, 2015; Kemp & Turnbull, 2014). Alan yazın incelendiğinde koçluk desteği içeren mesleki gelişim programlarının, okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşma uygulamaları üzerindeki olumlu etkilerini gösteren birçok araştırma olduğu görülmektedir (Cabell vd., 2015, Neuman & Wright, 2010; Piasta vd, 2012).

Alanyazında koçluğun farklı versiyonlarının olduğu görülmektedir. Örneğin eğitim alanında mesleki gelişim amaçlı kullanılan koçluk uygulamalarının meslektaş/akran koçluğu, uzman koçluğu (Ackland, 1991), bilişsel koçluk (Costa & Garmston, 2016), öğretici koçluğu (Knight, 2009) ve uygulama temelli koçluk (Snyder, Hemmeter & Fox, 2015) gibi birçok farklı özel türü ve sunuş biçimi (yerinde, çevrimiçi, hibrit) (Shannon, Snyder & McLaughlin,

2015) bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan birçok araştırmada koçluğun mesleki gelişimin bir yönü olarak ele alındığı, özel bir tür koçluk modeli yerine birçok modelde de kullanılan kanıta dayalı koçluk özelliklerine vurgu yapıldığı ve bağlama odaklanan bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir (Artman-Meeker, vd., 2015; Kemp & Turnbull, 2014; Rush & Shelden, 2011). Bu bağlamda Rush ve Shelden, (2011) koçluğun (a) ortak planlama, (b) gözlem, (c) uygulama, (d) yansıtma ve (e) geri bildirim olmak üzere beş araştırmaya dayalı uygulama özelliği olduğunu belirtmektedir. Buna göre koçluk desteği sunan uzmanlar; öğretmenler ile işbirliği içinde öğrenme hedeflerine yönelik ortak planlamalar yapar, öğretmenlerin uygulamalarını gözlemler, geliştirilmesi hedeflenen öğretim stratejilerini uygulayarak modeller, öğretmenlerin uygulamaları üzerinde düşünmesini sağlamak için yansıtıcı tartışmalar yürütür ve geribildirim sağlar. Bu çalışmada mesleki gelişim programının bir yönü olarak okul öncesi eğitimcilerinin öğretim uygulamalarını desteklemek için Rush ve Shelden, (2011) tarafından önerilen koçluk uygulamaları özellikleri (ortak planlama, gözlem, uygulama, yansıtma ve geri bildirim) kullanılmış ve koçluk desteği yüz yüze sunulmuştur.

2.7. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitimde Karşılık Konuşmaları Zenginleştirme Programı'nın çocukların dil ve sosyal becerileri ile öğretmenlerin karşılıklı konuşma kalitesine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada konuya ilişkin alan yazın taraması yapılarak yurtdışında ve yurtiçinde yapılan ilgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.7.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Pence, Justice ve Wiggins (2008) risk altında olan çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin kapsamlı bir dil açısından zengin müfredatı uygulamaları incelenmiştir. Örneklemde 14 öğretmen yer almıştır. Araştırma kapsamında 7 öğretmen dil açısından zengin müfredatı, 7 öğretmen ise mevcut olan okul öncesi programlarını uygulamıştır. Dil

açısından zengin müfredatı uygulayacak olan öğretmenlere 3 gün toplam 15 saat mesleki gelişim programı uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerin müfredatı uygun şekilde uygulaması, müfredat uygunluk kontrol listesi kullanılarak bir akademik yıl boyunca 3 kez ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dil uyarıcı teknikler kullanımı zamanla artış göstermiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin müfredat uygulamalarına bağlılıklarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğretmenler kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla daha düşük rahatlık duygusu bildirmiştir. Sonuç olarak bir araştırma kapsamında hazır bir müfredat kullanımının öğretmenlerin rahatlık duygusunu etkileyebileceği ve bunun program kalitesine yansıyabileceği tartışılmıştır.

Durden ve Dangel (2008) tarafından yapılan nitel bir araştırmada iki okul öncesi öğretmeninin iki ve üç yaşındaki çocuklarla küçük grup etkinlikleri sırasında yaptıkları konuşmalar incelenmiştir. Veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmış ve küçük grup etkinleri video kaydına alınmıştır. Veriler çözümlenerek konuşmalar; dilin türü ve işlevi, bilişsel taleplerin kullanımı ve konuşmaların karşılıklı doğası açısından sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda konuşmaları çoğunlukla öğretmenlerin kontrol ettiği, öğretimi yönetmek ve dil gelişimini teşvik etmek için bildirimsel ifadeler kullandıkları ve küçük grup etkinlikleri sırasında kullanılan dilin düşük bilişsel talepler içerdiği belirlenmiştir.

Bouchard ve diğerleri (2010) yürüttükleri araştırmada erken çocukluk öğretmenlerinin dil destekleme uygulamalarını değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Kanada'da erken çocukluk öğretmenliği yapan 22 öğretmen ve onların sınıflarına devam eden 174 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Girolametto ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen gözleme dayalı bir ölçek olan Öğretmen Etkileşimi ve Dil Değerlendirme Ölçeği (The Teacher Interaction and Language Rating Scale) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin dil destekleme uygulamalarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kümeleme analizi ile öğretmenler dil destekleyici uygulamalarının kalitesine göre gruplandırılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin uygulamalarının eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte dil destekleyici uygulamaları kalitesi yüksek olan öğretmenlerin çocuklarla daha fazla bir arada

bulunduğu ve atıştırmalık saatinde büyük grup etkileşimine izin verdiği (çocukların masalarını ayırmadığı) ortaya koyulmuştur.

Logan, Piasta, Justice, Schatschneider ve Petrill (2011) yüksek kaliteli okul öncesi sınıflarında çocukların günlük devam oranlarının ifade edici dildeki kazanımları yordayıp yordamadığı incelemiştir. Araştırma iki ayrı örneklemde bağımsız bir şekilde yürütülmüştür. Birinci çalışmanın örneklemini 129 çocuk, ikinci çalışmanın örneklemini 160 çocuk oluşturmuştur. Sınıf kalitesi Sınıf Değerlendirme Sistemi (Classroom Assessment Scoring System-PreK) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çocukların dil becerileri okul öncesi eğitim yılının başında ve sonunda eğitimli araştırmacıların bir etkileşim bağlamında çocuklardan bireysel olarak aldığı doğal dil örnekleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yüksek kaliteli okul öncesi sınıflarına kaydolan çocuklar için günlük devam ile dil kazanımları arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Dickinson ve Porche (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi sınıflardaki öğretmen çocuk dil etkileşimlerinin dil ve okuma becerilerindeki uzun vadeli etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini aileleri düşük gelirli olan 57 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada dil etkileşimlerine yönelik veriler ses kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmenlere yaka mikrofonları takılmış ve çocukların büyük-küçük grup zamanında, kitap okuma zamanında, yemek zamanında ve serbest oyun zamanında ses kayıtları alınmıştır. Elde edilen ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmış ve diyaloglar analiz edilmiştir. Ayrıca çocukların dil ve okuma becerileri çeşitli araçlarla değerlendirilmiştir. Çocukların ortalama sözce uzunluğu, erken okuryazarlık ev desteği, ailenin refah durumu, anne öğrenim seviyesi, öğretmen öğrenim seviyesi, çocuğun cinsiyeti ve yaşı kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyun sırasında sofistike kelimeler kullanmasının, anaokulu dönemindeki dil becerileri aracılığıyla dördüncü sınıf okuduğunu anlama ve kelime tanımayı yordadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin kitaplar hakkındaki analitik konuşmaları ve erken okuryazarlık için evde sunulan destek, anaokulu alıcı kelime haznesi aracılığıyla dördüncü sınıf kelime hazinesini de yordamıştır.

Bradley ve Reinking, (2011) okul öncesi öğretmenlerinin dil etkileşimleri kalitesini arttırmayı hedefleyen bir biçimlendirici deneyin (formative experiment) etkilerini incelemiştir. Bu doğrultuda bir mesleki gelişim müdahalesi ile öğretmenlere kitap okuma, yarı yapılandırılmış grup etkinlikleri ve yemek zamanı dil etkileşimlerini zenginleştirme stratejileri tanıtılmıştır. Öğretmenlerin dil etkileşimlerinin kalitesini arttırmak için hangi unsurların geliştirici ve hangilerinin engelleyici olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleminde bir okul öncesi öğretmeni, bir yardımcı öğretmen ve 20 çocuk yer almıştır. Veriler nitel ve nicel olarak toplanmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler ise sınıf video kayıtlarının bir kod şemasına göre kodlanması ile oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların dil etkileşimleri kalitesinde kitap okuma ve yemek zamanı bağlamlarında artış olmuştur.

Jacoby ve Lesaux (2014) anadili İspanyolca olan çocukların eğitim gördüğü Head Start sınıflarında dil öğrenme ortamının doğasını ve kalitesini incelemiştir. Toplam 6 sınıfta 147 okuryazarlık gözlemlenmiş ve genişletilmiş söylemleri incelenmiştir. Veriler Dil ve Okuryazarlık Öğretimi Gözlemi (Observation Measures of Language and Literacy Instruction - OMLIT) aracılığıyla toplanmıştır. Bulgulara göre gözlemlenen 147 okuryazarlık etkinliğinin yalnızca %22'sinin genişletilmiş söylem içerdiği ve çoğunlukla öğretmenin konuştuğu ve çocukların dinlediği bir uygulama kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca gözlemlenen sınıflarda İngilizce'nin eğitim dili olarak kullanıldığı, İspanyolca'nın ise çoğunlukla davranış ve duyguları düzenlemek için kullanıldığı belirlenmiştir.

Abel, Nerren ve Wilson (2015) tarafından yapılan araştırmada dil uyarıcı tekniklerle ilgili öğretmenlere sunulan iki günlük bir mesleki gelişim programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örnekleminde dört okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarına devam eden 4 yaşlarında 74 çocuk yer almıştır. İki öğretmen ve sınıflarına devam eden 36 çocuk müdahale grubuna, diğer öğretmenler ve onların çocukları ise karşılaştırma grubuna rastgele seçilerek atanmıştır. Müdahalenin öğretmenler üzerindeki etkisi dil uyarıcı tekniklerle ilgili bir bilgi testi kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamaları gözlemlenmiştir. Çocukların alıcı dil becerileri Peabody Picture

Vocabulary Test (PPVT)-4 ile, ifade edici dil becerileri ise Expressive Vocabulary Test (EVT)-2 ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeyinde ve çocukların hem alıcı hem ifade edici dil becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Cabel vd., (2015) mesleki gelişimin öğretmenin çocukla konuşma kalitesine ve dil destekleyici stratejilerin çocukların kelime bilgisi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma 44 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarına devam eden rastgele seçilmiş 297 çocuk ile yürütülmüşütr. Müdahale grubundaki öğretmenlere Weitzman ve Greenberg (2002) tarafından geliştirilmiş olan Dil Öğrenmek ve Sevmek (Learning language and loving It-LLLI) isimli bir meslek gelişim programı sunulmuştur. Öğretmen çocuk dil etkileşimleri video kaydına alınmış daha sonra çözümlenerek kodlanmış ve analiz edilmişir. Çocukların kelime bilgisini ölçmek için Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool-2 ve Peabody Picture Vocabulary Test-III kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki gelişimin öğretmenlerin strateji kullanımını artırdığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin konuşma stratejileri kullanımının çocukların kelime dağarcığı kazanımlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Johanson, Justice ve Logan (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde öğretmenleri Dil Öğrenmek ve Sevmek (Learning language and loving It-LLLI) isimli bir mesleki gelişim programına katılan çocukların anaokulundaki dil ve okuma becerileri incelenmiştir. Araştırmada LLLI programına katılan (n=25) ve katılmayan (n=24) öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocuklar yer almıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine verilen LLLI programının anaokulunda çocukların kod çözme ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür.

Barnes ve Dickinson (2017) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin akademik dil kullanımı ve kelime gelişimi ilişkisini tanımlamak için, akademik dilin sözcük ve cümle düzeyi boyutlarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Head Start okullarına devam eden 489 4 yaş okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Öğretmenin dil kullanımına yönelik veriler kitap okuma zamanının video kaydına alınması ile elde edilmiştir. Çocukların kelime bilgisi

PPVT ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenleri daha fazla sözcüksel unsur kullanan sınıflardaki çocukların, öğretmenleri daha az sözcüksel unsur kullanan çocuklara göre daha yüksek yıl sonu alıcı kelime puanlarına sahip olduğunu göstermiştir.

Neugebauer vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kelime bilincini teşvik etmek için dili nasıl kullandığı ve bu dil kullanımının eğitim yılı sonunda çocukların kelime bilgisini yordama durumu incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 27 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarında bulunan 215 çocuk yer almıştır. Veri toplama aracı olarak video kayıtları, Peabody Resimli Kelime Testi, Sınıf Değerlendirme Sistemi (CLASS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kelime bilincini teşvik eden konuşmalarının pozitif pekiştirme (Bu kelimeyi mükemmel kullandın), kişisel bağlantılar kurma (Evde parlayan bir şey düşünebilir misin?) ve kelime tanıma onayı (Harika, bu kelimenin anlamını doğru buldun) kategorilerinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğretmen duyarlılığının kelime bilinci konuşmalarını arttırıcı bir faktör olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kelime bilinci konuşmalarının yıl sonunda çocukların kelime bilgisini yordadığı görülmüştür.

Justice vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf dil ortamının boyutları belirlenmeye çalışılmış ve çocukların dil gelişimi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 49 okul öncesi öğretmeni ve 330 çocuk (40-60 aylık) oluşturmuştur. Araştırmada sınıf dilsel ortamı; öğretmenin dilsel cevaplayıcılığı, öğretmenin konuşmasının veri sağlayıcı özellikleri ve sınıf kalitesi ile karakterize edilmiştir. Keşfedici yapısal eşitlik modellemesi ile sınıf dil ortamının en iyi bu üç boyutu içeren yapı ile temsil edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikle sadece öğretmenlerin iletişimi kolaylaştırıcı davranışlarının okul öncesi dönemden anaokuluna kadar çocukların kelime dağarcığındaki büyümeyi yordadığı bulunmuştur.

Kane vd., (2023) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dil kalitesinin çift dil öğrenen çocukların (İspanyolca-İngilizce) sözel dil becerisi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük gelir düzeyine sahip 402 çift dil öğrenen çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Dil Etkileşimi Anlık Görüntüsü” kullanılmıştır.

Araştırma bulguları öğretmen dil kalitesinin düşük oranda görülmesine rağmen çift dil öğrenen çocukların İngilizce sonuçlarını yordadığını ortaya koymuştur.

Farrow vd., (2024) tarafından yapılan araştırmada yüksek kaliteli dil özellikleri ile okul öncesi dönem çocuklarının kelime öğrenimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenin yüksek kaliteli dil kullanımının göstergesi olarak; sofistike kelime kullanımı, karmaşık sözdizimi, bağlamdışı dil kullanımı (kitap içeriği, kavramsal bilgiler, geçmiş/gelecek deneyimleri veya kelime bilgisine atıfta bulunan konuşmalar) ele alınmıştır. Çalışma grubunu 33 öğretmen ve sınıflarında yer alan 421 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların kelime bilgisini değerlendirmek için Peabody Resimli Kelime Testi (PPVT-4) kullanılmıştır. Öğretmenlerin dil özelliklerini değerlendirmek için sabah mesajı, kitap okuma ve küçük grup etkinlikleri sırasında konuşma etkileşimleri kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda sofistike kelimeler kullanan öğretmenlerin kelimeler hakkında ve geçmiş/gelecek deneyimler hakkında daha fazla bağlam dışı konuşmalar yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem karmaşık söz dizimi kullanımının hem de kavramsal bilgi konuşmasının, çocukların kelime bilgisi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, iki özellik birlikte analiz edildiğinde, karmaşık söz diziminin çocukların kelime öğrenimini yordadığı belirlenmiştir**.**

Yurtdışında yapılan ilgili araştırmalar genel olarak, öğretmen-çocuk karşılıklı konuşma kalitesi, mesleki gelişim programlarının çocuklar ile öğretmenler üzerindeki etkisi, sınıf dil ortamı kategorileri ile özetlenebilir.

- *Öğretmen-çocuk karşılıklı konuşma kalitesi*, öğretmenlerin kelime kullanımı, sözdizimsel karmaşıklık, etkileşimde kullanılan stratejiler ve çocukların dil gelişimine katkı sağlayan faktörleri incelemektedir (Barnes & Dickinson, 2017; Farrow vd., 2024; Kane vd., 2023; Neugebauer vd., 2017). Küçük grup etkinliklerinde öğretmenlerin dili nasıl kullandığı, konuşmaların karşılıklı olup olmadığı ve bilişsel taleplerin nasıl şekillendiği de bu kapsamda ele alınmaktadır (Durden & Dangel, 2008). Ayrıca, çocukların okul öncesi eğitime düzenli devam etmesinin dil kazanımlarıyla nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır (Logan vd., 2011).

- *Mesleki gelişim programlarının çocuklar ile öğretmenler üzerindeki etkisi*, öğretmenlerin dil etkileşim stratejilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim programlarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve çocukların dil becerileri üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerini değerlendirmektedir (Abel, Nerren & Wilson, 2015; Bradley & Reinking, 2011; Cabel vd., 2015; Johanson vd., 2016; Pence, Justice & Wiggins, 2008). Ayrıca, öğretmenlerin dil destekleme uygulamalarının kalitesi ve çocuklarla nasıl daha etkili etkileşim kurdukları da analiz edilmiştir (Bouchard vd., 2010).
- *Sınıf dil ortamı*, öğretmenin dilsel cevaplayıcılığı, konuşmalarının veri sağlayıcı özellikleri ve sınıf kalitesi gibi faktörleri kapsayarak çocukların kelime gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir (Justice vd., 2018; Jacoby & Lesaux, 2014). Ayrıca, okul öncesinde sofistike kelimeler kullanan öğretmenlerin, bu etkileşimlerinin çocukların ilerleyen akademik yıllardaki okuma ve kelime becerilerini nasıl etkilediği de araştırılmıştır (Dickinson & Porche, 2011).

2.7.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bay ve Alisinanoğlu (2012) tarafından yapılan nitel bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Çalışmasının örneklemini amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen iki okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında ön gözlem yapmak için öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimleri bir gün boyunca video kaydına alınmış ve daha sonra sorulan sorular analiz edilmiştir. Bunun ardından öğretmenlere 12 saatlik "Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı" uygulanmış ve sonrasında son gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Soru Sorma Becerisi Öğretim Programından sonra analiz, sentez ve değerlendirme türünde sorularının arttığı gözlemlenmiştir.

Ergül vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada anasınıflarındaki kitap okuma etkinlikleri etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmiştir. Araştırmada 6 anasınıfında kitap okuma etkinlikleri gözlemlenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Etkileşimli Kitap Okuma Kontrol

Listesi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okumadan oldukça nitelik ve nicelik bakımından farklı olduğu ve sınırlı düzeyde etkileşim içerdiği belirlenmiştir.

Kaynak-Ekici (2017) tarafından yürütülen araştırmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın kontrol grubuna 14, deney grubuna 14 ve plesebo grubuna 16 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi", "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve "Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kalkan (2019) tarafından yapılan araştırmada sosyal duygusal gelişimi risk altında olan çocukların öğretmenlerine yönelik piramit modeline dayalı ve uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programı geliştirilmiş ve etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 34 okul öncesi öğretmeni ve 65 çocuk oluşturmuştur. 15 öğretmen deney ve 29 çocuk grubuna, 19 öğretmen ve 36 çocuk ise kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğretmenlerin piramit modeline dayalı stratejiler kullanmalarında ve çocukların sosyal becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Parpucu (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine yönelik öğretici koçluk desteği içeren sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programının öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini 4 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarına devam eden 67 çocuk oluşturmuştur. 2 öğretmen ve 34 çocuk deney grubuna, 2 öğretmen ve 33 çocuk kontrol grubuna atanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen değerlendirmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı ve Sesbilgisel Farkındalık Uygulama Kontrol Listesi kullanılmıştır. Çocuk değerlendirmesinde ise Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca çocukların ifade edici dil ve genel isimlendirme becerileri kontrol değişken olarak belirlenmiş ve Erken Okuryazarlık Testi aracılığıyla

değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda mesleki gelişim programından sonra deney grubunda yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık puanlarında ve öğretmenlerin bilgi düzeylerinde ve uygulamalarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Başalev ve Soysal (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi sınıflarında öğretmen çocuk etkileşim örüntüleri söylem analizi incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarına devam eden 52 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada sınıf etkileşimleri video kaydına alınmış ve daha sonra analiz edilerek etkileşim örüntüleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Başlat-Cevapla-Değerlendir, Başlat-Cevapla-Açıkla ve Başlat-Cevapla-Takip Sorusu örüntülerini kullandıkları ayrıca konuşmalarda yoğun müdahalelerinin bulunduğu ve çocuk-çocuk etkileşimlerini teşvik etmedikleri gözlemlenmiştir.

Demiriz ve Başaran (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çocuklarla olan diyalogları incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın katılımcılarını 8 okul öncesi öğretmen adayı ve okul öncesi eğitime devam eden 71 çocuk oluşturmuştur. Etkinlik öncesi ve sonrası çember zamanında öğretmen adaylarının çocuklarla olan diyalogları kaydedilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda diyaloglarda öğretmen adaylarının genellikle kapalı uçlu soru sorular sordukları belirlenmiştir.

Efe ve Temel (2022) tarafından yapılan araştırmada Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı (SÖDBEP)'nın hızlı isimlendirme becerilerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmanın çalışma grubunda 38 .. yaş grubu çocuğu yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Hızlı İsimlendirme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı'nın hızlı isimlendirme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Erdoğan ve Temel (2023) gelişimsel dil gecikmesi tanılı çocukların oyun sürecinde anneleriyle olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme ile

belirlenen 20 (36-48 ay) çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Nitel veri toplama yöntemlerinden yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin yarıya yakının çocuktan gelen mesajları anlama, oyuncakları tanıtma, yaptıklarını anlatma ve çocuğun sözünü kesmeme davranışları sergilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, oyuncak isimlerini söyleme, çocuğun söylediklerini tekrar etme, kelimeleri genişletme, jest ve mimik kullanma gibi stratejilerin daha az kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Akay ve Kurtulmuş (2023) tarafından yapılan nitel durum araştırmasında erken çocukluk döneminde gecikmiş dile sahip çocukların ebeveynlerinin pandemi sürecinde yaşadığı zorluklar incelenmiştir. Çalışma grubu kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 ebeveynden oluşmuştur. Veriler telefonla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; pandemi sürecinde çocukların gecikmiş konuşma problemlerinin arttığı, teknolojik araçlarla geçirdikleri sürenin uzadığı, yeniden okula gittiklerinde uyum sorunları ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Temel vd., (2024) tarafından yürütülen araştırmada "Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı" temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin ilkokula devam eden Suriyeli öğrencilerin okul öncesi dönemdeki kardeşlerinin Türkçe dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Tek grup ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu 4. sınıfına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerden (53) ve bu çocukların okul öncesi dönemde olan kardeşlerinden (54) oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan eğitim etkinliklerinin, ilkokul 4. sınıfa devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların Türkçe dil becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak istatiksel olarak anlamlı fark bulunamasa da çocukların Türkçe dil puanlarında artış olduğu görülmüştür.

İmir vd. (2024) 2021-2022 güz döneminde Ankara İli Çubuk İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gelişimsel

profillerini belirlemeye yönelik tarama çalışması yürütmüştür. 412 çocuğa Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 419 çocuktan %70,4'ünün normal gelişim, %20,8'inin şüpheli gelişim ve %8,6'sının anormal gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmanın en dikkat çekici bulgusu dil gelişim alanına yöneliktir. Çocuklarda şüpheli gelişim en yüksek oranda (%8) dil gelişimi alanında görülürken, anormal gelişim dil gelişimi ve kişisel-sosyal (%3) gelişim alanlarında belirlenmiştir.

Eldemir (2024) tarafından yapılan araştırmada Covid-19 pandemisinin çocukların gelişimine etkisi incelenmiştir. Retrospektif kohort deseninde yürütülen araştırmanın örneklemini Kırıkkale Yüksek İhtisas Hastanesi Çocuk Gelişimi Birimine Covid-19'dan önceki 2 yıl ve sonraki 2 yıl sürecinde başvuran 1019 çocuk oluşturmuştur. Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda pandeminin çocukların genel gelişimleri, kişisel sosyal gelişimleri, dil gelişimleri ve motor gelişimleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Pandemi sonrasında özellikle dil gelişimi alanında gelişimsel destek ihtiyacının arttığına işaret eden bulgular dikkat çekicidir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde ortaya çıkan bulgular çocuk ve öğretmen boyutları ile özetlenebilir.

- Çocuk boyutuna yönelik; çocukların gelişimsel profillerini betimleme (İmir vd., 2024), Covid-19 pandemisinin etkisini inceleme (Akay & Kurtulmuş, 2023; Eldemir, 2024), eğitim programı geliştirme ve etkisini belirleme (Efe & Temel, 2022; Kaynak-Ekici, 2017; Temel vd., 2024) gibi araştırmalar dikkat çekmektedir.
- Öğretmen boyutuna yönelik; öğretmenlerin çeşitli bağlamlarda çocuklarla etkileşimlerini inceleyerek öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına işaret eden araştırmalar (Başalev & Soysal, 2020; Demiriz & Başaran, 2021; Ergül vd., 2016) ile fonolojik farkındalık (Parpucu, 2020) ve sosyal beceri (Kalkan, 2019) odaklı mesleki gelişim programlarının olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

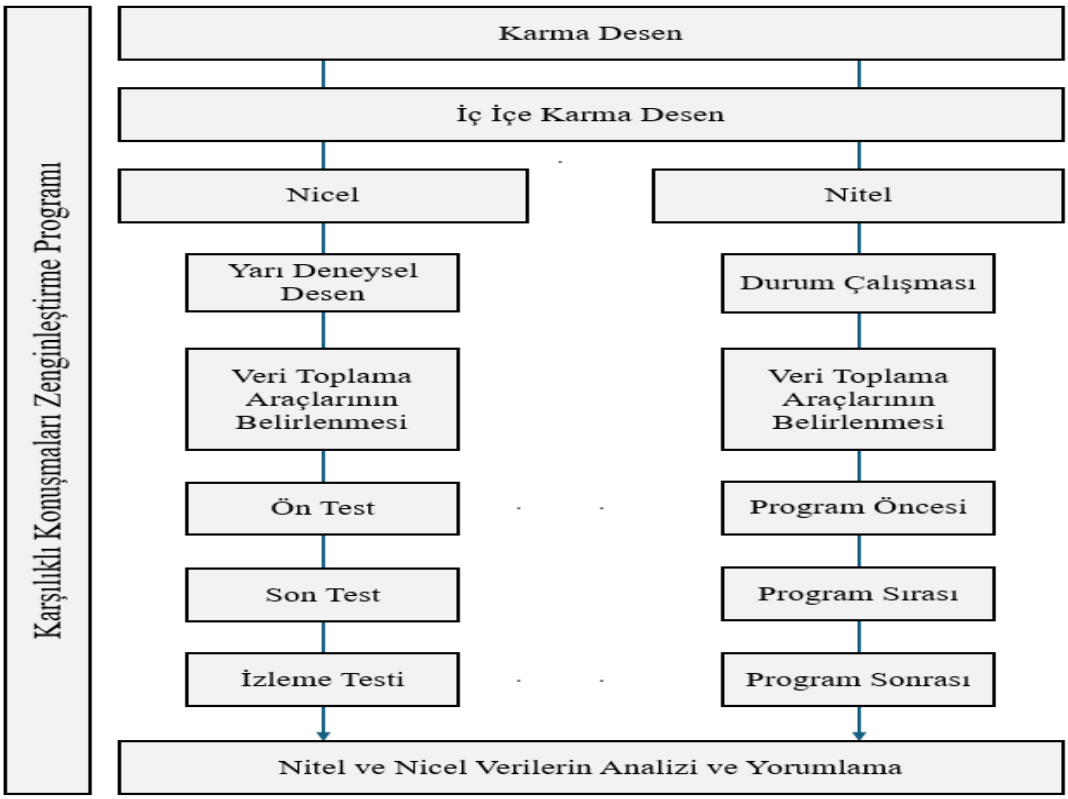
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, ölçek geliştirme çalışmaları, verilerin toplanması, Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı geliştirilme basamakları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın karma desenle yürütülmesinin temel nedeni, Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın etkilerini hem nicel olarak hem de nitel verilerle yorumlayarak belirlemektir. Karma desen, nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak veri toplamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı mümkün kılar. Böylece araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel veriler birleştirilerek daha kapsamlı bir açıklama elde edilir.

Karma desen araştırmalarında, amaca uygun veri toplama ve birleştirme yöntemlerinin belirlenebilmesi için desen türü seçimi kritik bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen (The Embedded Design) kullanılmıştır (Şekil 1). İç içe desen nitel ve nicel yöntemlerden birinin baskın diğerinin destekleyici olarak kullanıldığı bir karma yöntem yaklaşımıdır. Bu desenin amacı nicel veya nitel verilerin tek başına yeterli olmadığı durumlarda araştırma sürecini iyileştirmektir. İç içe desende nitel veya nicel yöntemlerden biri baskın diğeri ise destekleyicidir. Baskın olan yöntem araştırmanın

odaklandığı problemi açıklamada yetersiz kaldığında destekleyici yöntemden yararlanılır. Destekleyici yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılabilir (Creswell, 2017). Bu doğrultuda araştırmada nicel yöntemin baskın nitel yöntemin ise destekleyici olduğu iç içe desen türü kullanılmıştır. Nicel olarak yarı deneysel desen, nitel olarak ise durum araştırması tercih edilmiştir. Yarı deneysel desen katılımcıların deney ve kontrol gruplarına seçkisiz dağıtılamadığı durumlarda kullanılan bir deneysel araştırma desenidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).



Şekil 1. Araştırma modelinin şekilsel gösterimi

Araştırmada karma desen ile Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın çocuklar ve öğretmen üzerindeki etkisi ön test-son test-izleme testi uygulaması yapılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan durum araştırması ise öğretmenlerin sınıf içi konuşmalarını derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel müdahalenin gruplara uygulanması süreci Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deneysel Müdahalenin Gruplara Uygulanması Süreci

Deney 1 16 çocuk 1 öğretmen	Ön test (Uygulamadan önce)	Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (8 hafta) • Öğretmen eğitimi (2 hafta 4 oturum) • Sınıf uygulamaları (6 hafta 12 etkinlik) • Koçluk desteği (6 hafta)	Son test (Uygulamadan sonra)	İzleme testi (Son testten 4 hafta sonra)
Deney 2 15 çocuk 1 öğretmen	Ön test (Uygulamadan önce)	Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (8 hafta) • Öğretmen eğitimi (2 hafta 4 oturum) • Sınıf uygulamaları (6 hafta 12 etkinlik)	Son test (Uygulamadan sonra)	İzleme testi (Son testten 4 hafta sonra)
Kontrol 15 çocuk 1 öğretmen	Ön test (Uygulamadan önce)	MEB (2024) Okul Öncesi Eğitimi Programı	Son test (Uygulamadan sonra)	İzleme testi (Son testten 4 hafta sonra)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede belirli durumlar, nesneler ya da kişiler için tanımlanan özellikler ölçüt olarak alınabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Öğretmenlerin araştırmanın iş takvimi sürecinde tüm yükümlülükleri yerine getirmeyi kabul etmeleri ve karşılıklı konuşma stratejileri konusunda eğitim almamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırma Samsun il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında çalışan 3 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarına devam eden okul öncesi dönem çocukları ile yürütülmüştür. Bir öğretmen ve sınıfında bulunan çocuklar deney1 grubuna; bir öğretmen ve sınıfında bulunan çocuklar deney 2 grubuna; bir öğretmen ve sınıfında bulunan çocuklar ise kontrol grubuna atanmıştır.

- Deney 1 grubunda; bir öğretmen ve 16 çocuk yer almıştır. Deney 1 grubu öğretmenine araştırmacı tarafından dört oturum öğretmen eğitimi ve altı hafta boyunca haftada bir

oturum koçluk desteği sağlanmıştır. Deney 1 grubu çocuklarına ise Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı kapsamında geliştirilen 12 etkinlik öğretmen tarafından uygulanmıştır.

- Deney 2 grubunda; bir öğretmen ve 15 çocuk yer almıştır. Deney2 grubu öğretmenine araştırmacı tarafından dört oturum öğretmen eğitimi sunulmuş ancak koçluk desteği sunulmamıştır. Deney 2 grubu çocuklarına ise Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı kapsamında geliştirilen 12 etkinlik öğretmen tarafından uygulanmıştır.
- Kontrol grubunda; bir öğretmen ve 15 çocuk yer almıştır. Kontrol grubu öğretmenine ve çocuklarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubu bu süreçte MEB Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) uygulamalarına devam etmiştir.

Araştırmaya dahil olan çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler

		Deney 1		Deney 2		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	7	%43,8	7	%46,7	9	%60	23	%50
	Erkek	9	%56,3	8	%53,3	6	%40	23	%50
Doğum sırası	İlk çocuk	11	%68,8	6	%40	10	%66,7	27	%58,7
	Ortanca çocuk	1	%25	1	%53,3			2	%4,3
	Son çocuk	4	%6,3	8	%6,7	5	%33,3	17	%37
Ailedeki çocuk sayısı	Bir çocuk	5	%31,3	2	%13,3	1	%6,7	9	%19,6
	İki çocuk	8	%50	11	%73,3	14	%93,3	32	%69,6
	Üç ve üzeri çocuk	3	%18,8	2	%13,3			5	%10,9
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	16	%100	9	%60	13	%86,7		%82,6
	Hayır			6	%40	2	%13,3		%17,4

Tablo 4'te yer alan demografik bilgiler incelendiğinde; deney 1 grubunda 7 kız ve 9 erkek, deney 2 grubunda 7 kız ve 8 erkek, kontrol grubunda ise 9 kız ve 6 erkek çocuğun bulunduğu görülmektedir. Çocukların doğum sırasına göre verileri incelendiğinde; deney 1 grubunda çocukların 11'i ilk çocuk, 1'i ortanca çocuk ve 4'ü son çocuk; deney 2 grubunda 6'sı ilk çocuk, 1'i ortanca çocuk ve 8'i son çocuk; kontrol grubunda ise 10'u ilk çocuk ve 5'i son çocuktur. Toplamda çocukların 27'si ilk çocuk, 2'si ortanca çocuk ve 17'si son çocuktur.

Deney 1 grubundaki çocuklardan 5'inin ailesi bir çocuklu, 8'inin ailesi iki çocuklu, 3'ünün ailesi ise üç veya daha fazla çocukludur. Deney 2 grubundaki çocuklardan 2'sinin ailesi bir çocuklu, 11'inin ailesi iki çocuklu, 2'sinin ailesi ise üç veya daha fazla çocukludur. Kontrol grubundaki çocuklardan 1'inin ailesi bir çocuklu, 14'ünün ailesi iki çocuklu olup, üç veya daha fazla çocuklu ailesi olan çocuk bulunmamaktadır. Genel olarak, 9 çocuğun ailesi bir çocuklu, 32 çocuğun ailesi iki çocuklu, 5 çocuğun ailesi ise üç veya daha fazla çocukludur. Deney 1 grubundaki tüm çocuklar (16) önceki yıl okul öncesi eğitim almaya başlamıştır. Deney 2 grubundaki 9 çocuk daha önce okul öncesi eğitim almış, 6 çocuk ise almamıştır. Kontrol grubunda 13 çocuk daha önce okul öncesi eğitim almış, 2 çocuk ise almamıştır.

Tablo 5

Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

	Deney 1	Deney 2	Kontrol
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın
Yaş	44	37	43
Öğrenim durumu	Tezsiz yüksek lisans	Lisans	Lisans
Mesleki deneyim	15 yıl	11yıl	20 yıl

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler incelendiğinde; tüm öğretmenlerin kadın olduğu, deney 1 grubu öğretmeninin 44 yaşında olduğu, deney 2 grubunun öğretmeninin 37 yaşında olduğu ve kontrol grubu öğretmenin 43 yaşında olduğu görülmektedir. Deney 1 grubu öğretmeni yüksek lisans, deney 2 ve kontrol grubu öğretmeni ise lisans mezunudur. Deney 1 grubu öğretmeni 15 yıllık, deney 2 öğretmeni 11 yıllık ve kontrol grubu öğretmeni 20 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. İlk olarak nicel veri toplama araçları ardından nitel veri toplama araçları tanıtılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında çocukların dil ile ilişkili becerilerinin değerlendirilmesi için; Dil örneği analizi, Çocuklar İçin Kelime Bilgisi Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin karşılıklı konuşma uygulamalarının değerlendirilmesi için Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1. Dil Örneği

Araştırmada çocukların dil becerilerini değerlendirmek amacıyla dil örneği analizi yapılmıştır. Dil örneği analizinin ifade edici dildeki gelişimsel ilerlemeyi ortaya koymanın en duyarlı yollarından biri olduğu belirtilmektedir. Ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcüklerin sayısı gibi hesaplamalarla çocukların ifade edilci dili ve sözcük dağarcığı çeşitliliği analiz edilebilmektedir. Ortalama sözce uzunluğu hesaplaması, dil örneğindeki biçim birimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Farklı sözcüklerin sayısı, dil örneğindeki farklı sözcükler sayılarak hesaplanmaktadır (Acarlar, 2024; Ege vd., 1998).

Dil örneği analizi; a) dil örneğinin alınması, b)dil örneği kayıtlarının çeviriyazıya dönüştürülmesi, c) verilerin analizi ve yorumlanması, d) değerlendirici güvenirliğinin belirlenmesi aşamalarından oluşmaktadır.

a) Dil örneğinin alınması: Dil örneği almak için sınıf dışında okulda bulunan sessiz bir oda kullanılmıştır. Serbest oyun bağlamında çocuklarla birebir sohbet yapılarak dil örneği alınmıştır. Oyun sırasında sohbetler çiftlik oyuncaklarından yararlanılarak başlatılmıştır. Ayrıca çocukların konuşmasını teşvik etmek için yaşantılarıyla ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Dil örneği alma işlemi alışma süreci göz önünde bulundurularak her bir çocuk için 15-40 dakika arasında sürmüştür. 15 dakikalık dil örneğinin çocuğun dil becerilerini değerlendirmek için yeterli olduğu belirtilmektedir (Acarlar, 2024). Wilder ve Redmond (2022) tarafından yapılan araştırmada hem tipik hem de dil bozukluğu olan çocukların yedi dakikalık dil örneği analizinin güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu

belirlenmiştir. Bu çalışmada 15 dakika süresince az sözce üreten çocuklarla sohbet süresi 40 dakikaya kadar uzatılmıştır. Konuşmalar çeviri yazıya dönüştürülerek ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcüklerin sayısı hesaplanmıştır.

b) Dil örneği kayıtlarının çeviri yazıya dönüştürülmesi: Ses kayıtları dinlenerek ve çocuk söylemine bağlı kalarak konuşmalar yazıya dönüştürülmüştür. Bu aşamada konuşmalar Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) çeviriyazı kurallarına uygun olarak sözcelere bölünmüştür. 15 dakikalık bir kaydın yazıya dönüştürülmesi yaklaşık 1-2 saat sürmüştür.

c) Dil örneğinin analizi ve yorumlanması aşamasında ses kaydının ikinci dakikasından sonraki 50 tam anlaşılır sözce için analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) yazılımından yararlanılmıştır. SALT çeviriyazı uzlaşı kurallarına bağlı kalınarak oluşturulan sözceler biçimbirimlere ayrılmıştır. SALT yazılımı kullanılarak çocukların ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcüklerin sayısı hesaplanmıştır.

d) Değerlendirici güvenirliğinin ortaya koyulması için, çocuk dili konusunda deneyimi olan bir uzman dil örneklerinin %20'sini dinlemiş ve tekrar çeviriyazı oluşturmuştur. Ardından değerlendiriciler arası güvenirlik "Görüş birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) x 100" formülüne göre hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası tutarlılık yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.2. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği

Araştırmada çocukların kelime bilincini değerlendirmek amacıyla Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği geliştirilmiştir. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ebeveyn bildirimine dayalı 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde; 1) ölçülecek kavramın/yapının özelliklerinin belirlenmesi 2) maddelerin oluşturulması, 3) uzman

görüşünün alınması ve pilot uygulama, 4) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması adımları izlenmiştir.

1) Ölçülecek kavramın/yapının özelliklerinin belirlenmesi

Ölçek geliştirme çalışmalarının ilk adımı ölçülmesi hedeflenen kavramın kapsamının teorik olarak incelenmesi ve özelliklerinin ortaya koyulmasıdır. Bu doğrultuda alan yazın incelemesi yapılarak ilgili yapının kavramsal çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Kelime bilinci (Word Consciousness), çocukların kelimeleri öğrenmesi, takdir etmesi ve etkili bir şekilde kullanması için gerekli olan bilgi ve eğilimler olarak tanımlanmıştır. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği' nin kuramsal dayanaklarını dil edinimini açıklayan sosyal etkileşimci yaklaşım ve kendiliğinden ortaya çıkan dil teorisi (Emergentist Theory) ile kelime edinimini açıklayan hızlı haritalama teorisi (Fast Mapping Theory) oluşturmaktadır. Buna göre erken çocukluk döneminde çocuklar kelimelerin anlamlarına ve işlevlerine sosyal etkileşimler sırasında maruz kalır. Kelime bilinci, bağlamsal unsurlar, çevresel girdiler ve bilişsel süreçlerin etkileşimiyle oluşur. Çocuklar, karşılaştıkları yeni kelimeleri zihinlerinde hızlıca işler ve kelimelere ilişkin bilgi derinliğini zamanla genişletir. Kelime bilinci çocuğun bu süreçte aktif ve seçici olmasına olanak tanır.

Kelime bilinci, kelimelere yönelik bilişsel ve duygusal bir duruşu ifade etmektedir (Anderson & Nagy, 1992). Diğer bir ifade ile; kelime bilincinin, kelimeleri hem üstdilsel hem üstbilişsel olarak fark edebilme ve kelime öğrenmeye yönelik ilgi geliştirme becerisi olduğu söylenebilir. Tablo 6'da kelime bilincine odaklanan çalışmaların kelime ilgisi ve kelime farkındalığına göre listesi verilmiştir.

Tablo 6

Kelime Bilinci Alanyazın Özeti

Kelime Bilinci boyutları	Wise (2024)	Hildenbrant (2023)	Ericsen (2024)	Neugebauer vd. (2017)	Graves ve Watts-Taffe (2008)	Lane ve Allen (2010)	Scot (2015)	Zucker vd., (2021)	Carr(2020)	Freeman vd., (2019)	Anderson, Wright, Gotwals, 2023	Cain (2007)	Lubliner ve Smetana (2005)	Nelson vd. (2015)	Silverman ve DiBara Crandell, (2010)	Zipoli vd., (2011)	Zipke vd. (2009)	Gallagher ve Anderson (2016)	Neugebauer vd. (2021)	Ganske ve Heller (2022)
Kelime ilgisi		√	√	√	√	√	√	√	√					√	√			√	√	√
Kelime farkındalığı	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

Tablo 6'da yer verildiği üzere kelime bilinci ile ilgili çalışmaların kelime ilgisi ve kelime farkındalığı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde kelime bilincinin göstergeleri arasında; kelimelerle ilgilenme, kelimelerin anlamlarını sorma veya açıklama, kelimelerin kökeni merak etme, kelime oyunlarını sevme, kelimeler arasındaki anlamsal ilişkileri ve çok anlamlı kelimeleri fark etme, kelimelerin yapısal özelliklerini fark etme, kelimelerin anlamlarına ilişkin bağlamsal ipuçlarını fark etme, bağlama uygun kelime seçimi yapabilme, kelimeler üzerine düşünme gibi davranışların önce çıktığı anlaşılmaktadır (Anderson vd., 2023; Cain, 2007; Carr, 2020; Ericsen, 2024; Freeman vd., 2019; Graves & Watts-Taffe, 2008; Hildenbrant, 2023; Lane & Allen; 2010; Neugebauer vd., 2021; Silverman & DiBara Crandell, 2010)

2) Maddelerin oluşturulması

Kelime bilincini temsil eden gerçek davranışsal göstergelerin ortaya koyulabilmesi için alanyazın incelemesi ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. Alanyazına göre kelime bilinci çocukların başkalarının konuşmalarındaki veya kitaplardaki kelimeleri fark etmeleriyle, kelimelerin anlamlarıyla ilgilenmeleriyle, kelimeleri tanımlamaya yönelik girişimlerde bulunmalarıyla, kelime seçimine yönelik farkındalıkla, kelimelere değer vermeyle

karakterize edilmiştir (Graves & Watts-Taffe, 2008; Scott & Nagy, 2009). Alanyazın incelemesinin ardından ihtiyaç analizi yapılarak on ebeveynin kelime bilincini oraya koyan çocuk söylemleriyle ve davranışlarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda maddeler hem alanyazın incelemesi hem de ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesiyle üretilmiştir. Kelime farkındalığı ve kelime ilgisi boyutları temel alınarak 37 madde geliştirilmiştir.

3) Ölçme biçiminin belirlenmesi

Ölçme aracının yanıtlanma biçiminin belirlenmesi araştırma amaçlarıyla ve kavramsal yapıyla tutarlı olmalıdır. Bu araştırmada geliştirilen Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ebeveyn bildirimine dayalı ve 5li likert tipinde bir ölçektir. Ebeveynlerin çocuklarının uzun süreli konuşmalarını ve davranışlarını düşünerek kelime bilincini değerlendirmeleri gerçekçi veriler ortaya koymayı kolaylaştırabilir. Bu doğrultuda ebeveyn bildirime dayalı bir ölçme aracının daha işlevsel ve kullanışlı bir yöntem olacağına karar verilmiştir. Ebeveynlerin ölçek maddelerini çocukların davranışlarını düşünerek beşli likert şeklinde ("Hiçbir Zaman=1, Bazen=2, Sık Sık=3, Çoğu Zaman=4, Her Zaman=5") yanıtlaması gerekmektedir.

4) Uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulama

Oluşturulan madde havuzu 5 okul öncesi eğitimi uzmanı, bir özel eğitim uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türkçe öğretimi uzmanına gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ifadelerde düzeltmeler yapılmış ve iki madde silinmiştir. Ölçeğin 35 maddelik son versiyonu pilot uygulama işlemi için hazır hale getirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında veri toplamaya başlamadan önce hedef kitleye benzer bir örneklem ile pilot çalışma yapılması önerilmektedir. Bu doğrultuda 10 ebeveyn ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçeğin veri toplama işlemi için hazır olduğuna karar verilmiştir.

5) Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yapılması

Ölçek geliştirme sürecinin en önemli adımlarından biri geçerlik ve güvenirliğin ortaya koyulmasıdır. Bir ölçeğin bilimsel değerinin en temel iki göstergesi geçerlik ve güvenirliktir. Bu doğrultuda araştırmada Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'nin yapısal geçerliği

açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleriyle belirlenmiştir. Güvenirlik analizi ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Omega değeri ile ortaya koyulmuştur.

Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu ölçek için örneklem büyüklüğü belirlenirken, madde sayısının en az iki-beş katı kadar katılımcının yeterli olduğunu ifade eden görüş dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2012, s. 206). Ayrıca, 100 kişilik bir örneklemle genellikle güvenilir sonuçlara ulaşılabileceğini belirten görüş de göz önünde bulundurulmuştur (Kline, 1994, s. 73). Bu doğrultuda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ayrı örneklem gruplarından veri toplanmıştır. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizini yapmak için 215 ve doğrulayıcı faktör analizi için 216 okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveyne ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinin ilk aşamasında, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve Bartlett küresellik testi ile verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. KMO değerinin 0,60'tan büyük olması, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonuçlarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesi, verilerin faktör analizi için uygun olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu doğrultuda Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,932 olarak hesaplanmıştır ve bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre, ki-kare değeri 2262,638 ($sd = 210$, $p<0,001$) bulunmuş olup, değişkenler arasında anlamlı korelasyonlar olduğu ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin ikinci aşamasında ölçeğin alt boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde faktör sayısı belirlemede çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Kaiser Kriteri ve Scree Plot incelemesi gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra Horn'un paralel analizi gibi daha yeni yöntemlerde bulunmaktadır.

Kaiser Kriteri öz değeri 1'in üzerinde olan yapıları faktörleştirir. Analiz sürecinde rastgele varyansı kontrol etmediği için faktör sayısının fazla çıkmasına neden olduğu belirtilmektedir (Hayton vd., 2004; Horn, 1965). Scree Plot, görsel değerlendirmeye dayalı bir yöntemdir. Bu nedenle öznel yorumlamaya açık olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca büyük örneklemlerde hata oranının yüksek olduğu da ifade edilmiştir (Hayton vd.,2004). Horn'un Paralel Analizi ise, rastgele varyansı kontrol ederek faktörlerin yalnızca gerçek varyansı temsil etmesini sağlayan istatistiksel olarak etkili bir yöntemdir (Crawford vd., 2010; Dinno, 2009). Paralel analiz, Kaiser Kriteri ve Scree Plot gibi geleneksel yöntemlere göre gerçeği temsil etmede istatistiksel olarak daha güvenilir sonuçlar sağlar (Koçak, Çokluk & Kayri, 2016). Bu doğrultuda çalışmada faktör sayısı belirlemede Horn'un paralel analizi yöntemi tercih edilmiştir.

AFA için döndürme yöntemi olarak Varimax; tahminleme yöntemi olarak temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Likert tipi veriler için daha uygun olan polikorik korelasyon matrisi, analizlerde kullanılmıştır (Holgado-Tello vd., 2009). Tablo 7'de Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği için Faktör Yükleri sunulmuştur.

Tablo 7

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Faktör Yükleri ve Madde Bazlı Komünaliteler

Madde	Faktör-1	Faktör-2	Komünalite
m35	0,741		0,550
m31	0,726		0,563
m26	0,720		0,607
m27	0,694		0,519
m33	0,677		0,511
m25	0,648		0,470
m29	0,644		0,455
m24	0,643		0,446
m34	0,636		0,408
m23	0,598		0,484
m32	0,577		0,443
m28	0,564		0,440
m30	0,564		0,334
m3		0,747	0,571
m6		0,730	0,613
m2		0,719	0,546
m5		0,716	0,585
m8		0,688	0,595
m9		0,676	0,563
m4		0,674	0,463
m1		0,632	0,411
VAO	0,284	0,220	*Toplam* 0,504

Tablo 7’de yer alan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Analiz sırasında 19, 20, 7, 17, 18, 10, 15, 13, 11, 14, 16, 21, 22 ve 12 numaralı maddeler düşük faktör yükleri ve çapraz yükleme nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler incelendiğinde, Faktör-1'de 13 madde (m35, m31, m26, m27, m33, m25, m29, m24, m34, m23, m32, m28, m30) ve Faktör-2'de 8 madde (m3, m6, m2, m5, m8, m9, m4, m1) bulunmaktadır. Toplam varyans açıklama oranı (VAO) %50.4 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç sosyal bilimlerde kabul edilebilir bir varyans açıklama oranı olarak değerlendirilmektedir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Ölçek maddeleri göz önünde bulundurularak, birinci alt boyut “Kelime ilgisi”, ikinci alt boyut ise “Kelime farkındalığı” olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlik analizi sonuçları

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği güvenirlik analizi kapsamında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Omega değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Ort	SS	MED	DMK	MSA	Alfa	Omega
F1	m35	3,440	1,160	4	0,722	0,918	0,924	0,934
	m31	3,588	1,092	4	0,767	0,916		
	m26	3,912	0,877	4	0,812	0,914		
	m27	3,218	1,299	3	0,745	0,917		
	m33	3,139	1,283	3	0,724	0,918		
	m25	4,282	0,771	4	0,740	0,917		
	m29	3,657	1,093	4	0,680	0,919		
	m24	3,694	0,988	4	0,679	0,919		
	m34	3,356	1,180	3	0,620	0,922		
	m23	3,162	1,102	3	0,682	0,919		
	m32	3,616	1,148	4	0,674	0,919		
	m28	3,542	1,112	4	0,667	0,920		
	m30	4,171	0,820	4	0,608	0,922		
F2	m3	4,213	0,926	4	0,782	0,895	0,909	0,922
	m6	4,065	1,009	4	0,817	0,891		
	m2	4,097	0,972	4	0,736	0,898		
	m5	3,491	1,181	4	0,764	0,896		
	m8	3,472	1,120	4	0,787	0,895		
	m9	3,870	1,066	4	0,770	0,896		
	m4	4,130	0,880	4	0,695	0,902		
	m1	4,093	0,935	4	0,630	0,906		

Tablo 8'de Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Faktör 1'de yer alan maddelerin ortalama (Ort) değerleri 3,139 (m33) ile 4,282 (m25) arasında değişmekte olup, standart sapma (SS) değerleri ise 0,771 (m25) ile 1,299 (m27) arasında farklılık göstermektedir. Faktör 1'e ait düzeltilmiş madde korelasyonları (DMK) 0,620 (m34) ile 0,812 (m26) arasında değişmekte ve bu değerler, maddelerin faktör ile tutarlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör 1'in Cronbach Alfa ve Omega katsayıları sırasıyla 0,924 ve 0,934 olarak hesaplanmıştır. Faktör 2'deki maddelerin ortalama değerleri 3.472 (m8) ile 4,213 (m3) arasında, standart sapma değerleri ise 0,880 (m4) ile 1.181 (m5) arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde korelasyonları 0,630 (m1) ile 0,817 (m6) arasında olup, bu faktördeki maddelerin de ölçekle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Faktör 2'nin Cronbach Alfa ve Omega katsayıları sırasıyla 0,909 ve 0,922 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik değerleri ise Cronbach Alfa 0,938 ve Omega 0,953 olarak bulunmuş olup, ölçeğin hem alt boyutlar hem de genel yapı açısından yüksek iç tutarlılığa sahip güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

AFA sonucunda ortaya çıkan yapı geçerliliğini test etmek amacıyla köşegen ağırlıklı en küçük kareler (DWLS) tahmin tekniği ile DFA uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi aşamasında 216 katılımcının verilerinin kullanılması, istatistiksel olarak yeterli kabul edilmiştir (Cappelleri, Lundy & Hays 2017). DFA aşamasında maddeler için standartlaştırılmış yol katsayıları ile $\chi 2/sd$, CFI, NFI, NNFI ve RMSEA uyum indeksleri dikkate alınarak yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'ne ait DFA yük istatistikleri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği DFA Yük İstatistikleri

Faktör	Madde	Katsayı	Standardize katsayı	z	p
F1	m35	1,000	0,596		
	m31	1,097	0,654	17,995	<0,001
	m26	1,038	0,619	17,348	<0,001
	m27	1,176	0,701	18,221	<0,001
	m33	1,005	0,599	16,900	<0,001
	m25	1,048	0,625	16,949	<0,001
	m29	0,991	0,591	16,571	<0,001
	m24	1,101	0,657	18,090	<0,001
	m34	0,949	0,566	16,060	<0,001
	m23	0,786	0,469	14,717	<0,001
	m32	1,142	0,681	18,526	<0,001
	m28	1,058	0,631	17,722	<0,001
	m30	1,050	0,626	16,801	<0,001
F2	m3	1,000	0,527		
	m6	1,195	0,630	13,465	<0,001
	m2	1,182	0,623	13,377	<0,001
	m5	1,343	0,708	14,134	<0,001
	m8	1,211	0,638	13,650	<0,001
	m9	1,183	0,624	13,397	<0,001
	m4	0,821	0,433	11,410	<0,001
	m1	0,917	0,483	11,403	<0,001

*B: Yol Katsayısı, Std (B): Standardize Yol Katsayısı

Tablo 9'da Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği DFA bulguları, ölçek maddelerinin belirlenen faktör yapısı ile güçlü bir uyum içinde olduğunu göstermektedir. Faktör 1 kapsamında, en yüksek standardize katsayı m27 maddesi için 0,701 (z = 18.221, p <0,001) olarak hesaplanmış; en düşük standardize katsayı ise m23 maddesi için 0,469 (z = 14.717, p <0,001) bulunmuştur. Faktör 2'de ise, m5 maddesi için en yüksek standardize katsayı 0,708 (z = 14.134, p <0,001), m3 maddesi için en düşük katsayı 0,527 olarak saptanmıştır. Tüm maddelere ait p değerlerinin 0,001'den küçük olması, ilgili maddelerin faktörlerle anlamlı ilişkisini göstermektedir.

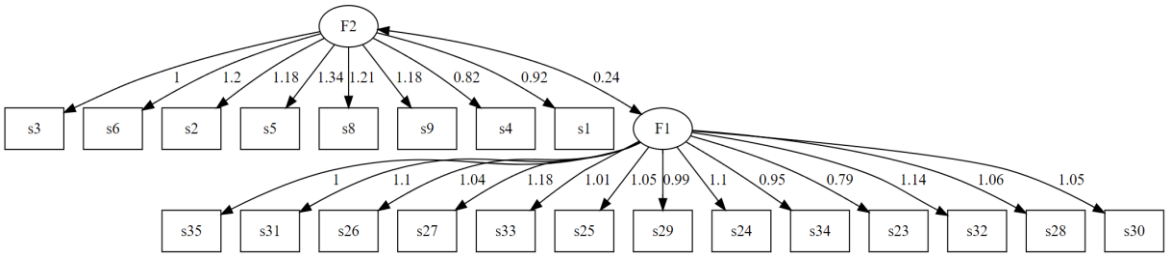
Madde yüklerinin değerlendirilmesinin ardından model uyumu χ2/sd, GFI, CFI, AGFI, TLI, NNFI, IFI ve RMSEA uyum indeksleri incelenmiştir. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'ne ilişkin uyum indeksleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Uyum İndeksleri

Ki-kare	sd	GFI	CFI	AGFI	TLI	NNFI	IFI	RMSEA
439,713	188	0,964	0,960	0,945	0,955	0,955	0,960	0,079

Tablo 10'da Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulgularına ait uyum indeksleri incelendiğinde, Ki-kare/sd oranı 2,338 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, 3'ün altında olduğundan kabul edilebilir bir uyum düzeyine işaret etmektedir (Kline, 2015). GFI (0,964), CFI (0,960), AGFI (0,945), TLI (0,955), NNFI (0,955) ve IFI (0,960) değerlerinin 0,95'in üzerinde olması, modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Bentler, 1990). RMSEA değeri 0,079 olarak bulunmuş olup, bu değer genel olarak kabul edilen sınırlar içinde yer almakta ve modelin yeterli uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993). Bu uyum indeksleri, Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Şekil 1'de Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'ne ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarının grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Şekil 2. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi grafiği

Grafik incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin F1 ve F2 boyutlarında yer alan tüm maddelerin modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkı yaptığı görülmüştür ($p < 0,05$). Ayrıca, F1 ve F2 boyutlarındaki maddelere ait standartlaştırılmış yükler pozitif ve oldukça yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının güçlü bir şekilde desteklendiğini ve ölçeğin geçerli bir yapı sunduğunu göstermektedir.

3.3.1.3. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği

Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği öğretmenlerin çocuklarla konuşma sürecinin niteliğini değerlendirmek amacıyla bu araştırmada geliştirilmiştir. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği öğretmenin öz bildirimine dayalı 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde; 1) ölçülecek kavramın/yapının özelliklerinin belirlenmesi 2) maddelerin oluşturulması, 3) uzman görüşünün alınması ve pilot uygulama, 4) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması adımları izlenmiştir.

1) Ölçülecek kavramın/yapının özelliklerinin belirlenmesi

Bu araştırmada "öğretmen karşılıklı konuşma kalitesi" öğretmenlerin çocuklarla konuşmaları sırasında kullandıkları destekleyici dil girdisinin niteliği olarak tanımlanmıştır. Karşılıklı konuşma; etkileşim ile sürdürülen, dilbilgisel yapıların kullanıldığı ve kavramsal bilginin ortaklaşa inşa edildiği bir bağlam olarak ele alınmıştır. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği'nin kuramsal dayanaklarını dil edinim sürecine etkileşimci (Bloom, Tinker & Scholnick, 2001; Tomasello, 2000), sosyo kültürel (Bruner, 1983; Schieffelin & Ochs, 1986; Vygotsky, 1978) ve sistematik dil bilim yaklaşımı (Halliday, 1993) ile destekleyici öğretmen dili literatürü (Barnes & Dickinson, 2017; Farrow vd., 2024; Justice vd., 2018; Uccelli, Demir-Lira, Rowe, Levine & Goldin-Meadow, 2019) oluşturmuştur. Buna göre erken çocukluk döneminde çocuklar, dili karşılıklı konuşmalara maruz kalarak deneyimler ve edinir. Okul öncesi eğitim ortamları hem ev ortamındaki gibi günlük konuşmaların olduğu hem de okul dilinin bir özelliği olarak çeşitli içerik alanlarına yönelik akademik konuşmaların yapıldığı hibrit bir öğrenme alanı sunar (Dickinson vd., 2014).

Alanyazın incelendiğinde araştırmaların çocukla yapılan karşılıklı konuşmayı çeşitli boyutlarda ele aldığı görülmektedir. Girolametto ve Weitzman (2002) çocuk odaklı tepkiler, iletişimi teşvik eden tepkiler ve dil modelleme olmak üzere 3 boyuta vurgu yapmıştır. Wasik ve Hindman (2006) ise karşılıklı konuşma sürecindeki aktif dinleme, geri bildirim sağlama,

zengin dil modelleme boyutlarına odaklanmıştır. Rowe ve Snow (2020) ise teorik nitelikteki çalışmalarında karşılıklı konuşmadaki yetişkin dil girdi kalitesinin etkileşimsel, dilsel ve kavramsal boyutlarda ele alınmasını önermektedir. Hadley vd., (2022) metaanaliz çalışmasında öğretmen dili uygulamalarının 2 faktöre yüklendiğini tespit edilmiştir: Erken Akademik Dil (*Emergent Academic Language*) (Kavramsal Konuşma, Sözcük çeşitliliği, Karmaşık Sözdizimi, Dilsel Özellikler ve Modelleme) ve Dil Köprüsü (*Bridge Language*) (Sorular ve Çıkarımlar, Üst Düzey Sorular, Yanıtlayıcı Konuşma, Basit Konuşma ve Yönetim Konuşması). Justice vd. (2018) iletişimi kolaylaştıran davranışlar ve dil geliştiren davranışlar olmak üzere iki boyut öne sürmüştür. Tablo 11'de öğretmen çocuk karşılıklı konuşma kalitesiyle ilgili çalışmaların listesi verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Alanyazın Özeti

	Aarts, Demir-Vegter, Kurvers & Henrichs , (2015)	Abel vd., (2015)	Barnes vd., (2019)	Barnes ve Dickinson (2017)	Bowne vd., (2017)	Cabell vd., (2015)	Curenton (2016)	Dickinson vd., (2014)	Farrow., (2024)	Gamez., (2017)	Girolametto ve Weitzman, (2002)	Grifenhagen vd., 2017	Grøver vd., (2022)	Hadley vd., (2022)	Houen vd., (2022)	Justice vd., (2018)	Neugebauer vd., (2019)	Piasta vd., (2012)	Salminen vd., (2022)	van der Wilt vd., (2022)
Dilsel	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Etkileşimsel		√				√	√	√		√	√	√		√	√	√		√	√	√

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen karşılıklı konuşma kalitesiyle ilgili araştırmaların dil gelişimini teşvik edici ve etkileşimi kolaylaştırıcı davranışlara odaklandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sözcük çeşitliliği, sofistike sözcük kullanımı, karmaşık sözdizimi kullanımı, bağlamdışı dil kullanımı gibi dilsel özellikleri ile genişletme, tekrarlama, açık uçlu soru sorma, yorum yapma vb. stratejilerden yararlanmaları dil gelişimini teşvik eden davranışlardır. Bununla birlikte göz teması kurma, sıcak olma, aktif dinleme, bekleme vb. davranışlar ise etkileşimi kolaylaştırıcı davranışlardır.

2) Ölçek maddelerinin geliştirilmesi

Maddelerin öğretmen çocuk karşılıklı konuşma kalitesinin farklı yönlerini ortaya koyabilmesi için ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Öğretmenin destekleyici karşılıklı konuşma özellikleri listelenmiş ve benzer değerlendirme araçları (Girolametto, Weitzman & Gerrnberg, 2000; Justice vd., 2018; Landry, Anthony & Swank, 2009; Phillips, Zhao & Weekley, 2018) incelenmiştir. Alanyazın taramasında öğretmen diline odaklanan araştırmaların ve mevcut değerlendirme araçlarının (Girolametto vd., 2000; Landry, Anthony & Swank, 2009; Phillips vd., 2018) açık uçlu soru sorma, genişletme yapma, yorum yapma, dil modelleme, karmaşık söz dizimi kullanma, nadir sözcük kullanma, jest ve mimiklerden yararlanma, göz teması kurma, bekleme, aktif dinleme gibi konuşma stratejilerine odaklandığı görülmüştür. Rowe ve Snow (2020)'un önerdiği dil girdi kalitesi özellikleri temel alınarak dilbilgisel, etkileşimsel ve kavramsal boyutlarda öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilecekleri ifadelerden oluşan 46 madde üretilmiştir.

3) Ölçme biçiminin belirlenmesi

Ölçme aracının yanıtlanma biçimi değerlendirilecek yapının özellikleri ve araştırma hedeflerine yönelik olmalıdır. Bu araştırmada geliştirilen Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği öz bildirime dayalı ve 5li likert tipinde bir ölçektir. Öz bildirime dayalı bir ölçme aracının hem araştırmacılar hem de öğretmenler için daha işlevsel ve kullanışlı bir yöntem olacağına karar verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçek maddelerini çocuklarla konuşma davranışlarını düşünerek beşli likert şeklinde ("Hiçbir Zaman=1, Bazen=2, Sık Sık=3, Çoğu Zaman=4, Her Zaman=5") yanıtlaması gerekmektedir.

4) Uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulama

Oluşturulan madde havuzu beş okul öncesi eğitimi uzmanı, bir çocuk gelişimi uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türkçe öğretimi uzmanına gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ifadelerde düzeltmeler yapılmış ve bir madde eklenmiştir. Ölçeğin 47 maddelik son versiyonu pilot uygulama işlemi için hazır hale getirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında veri toplamaya başlamadan önce hedef kitleye

benzer bir örneklem ile pilot çalışma yapılması önerilmektedir. Bu doğrultuda 10 okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ölçeğin veri toplama işlemi için hazır olduğuna karar verilmiştir.

5) Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yapılması

Ölçek geliştirme sürecinin en önemli adımlarından biri geçerlik ve güvenirliğin ortaya koyulmasıdır. Bir ölçeğin bilimsel değerinin en temel iki göstergesi geçerlik ve güvenirliktir. Bu doğrultuda araştırmada Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği'nin yapısal geçerliği açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleriyle belirlenmiştir. Güvenirlik analizi ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Omega değeri ile ortaya koyulmuştur.

Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde madde sayısının en az iki-beş katı kadar katılımcının yeterli olduğunu ifade eden varsayım (Çokluk vd., 2012, s. 206) ve 100 kişilik bir örneklemde genellikle güvenilir sonuçlar elde edilebileceğini belirten görüş (Kline, 1994, s. 73) temel alınmıştır. Bu doğrultuda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için ayrı örneklem gruplarından veri toplanmıştır. Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği açımlayıcı faktör analizini yapmak için 211 ve doğrulayıcı faktör analizi için 211 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinin ilk adımında, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve Bartlett küresellik testi ile verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'tan büyük olması, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonuçlarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermesi, verilerin faktör analizi için uygun olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu doğrultuda Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,934 olarak hesaplanmıştır ve bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için oldukça yeterli

olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre, ki-kare değeri 3874,71 (sd = 435, p<*0,001*) bulunmuş olup, değişkenler arasında anlamlı korelasyonlar olduğu ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin ikinci adımında ölçeğin alt boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Faktör sayısı belirlemede Horn'un paralel analizi yöntemi tercih edilmiştir. AFA için döndürme yöntemi olarak Varimax; tahminleme yöntemi olarak temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Likert tipi veriler için daha uygun olan polikorik korelasyon matrisi, analizlerde kullanılmıştır (Holgado-Tello vd., 2009). Tablo 12'de Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği faktör yükleri ve madde bazlı komünaliteler sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği İçin AFA Sonuçlarının Faktör Yükleri ve Madde Bazlı Komünaliteler

Madde	Faktör-1	Faktör-2	Komünalite
m19	0,777		0,617
m20	0,767		0,626
m14	0,737		0,599
m21	0,693		0,480
m38	0,692		0,582
m25	0,689		0,513
m39	0,687		0,608
m15	0,686		0,491
m30	0,665		0,553
m18	0,656		0,497
m29	0,649		0,500
m17	0,642		0,508
m31	0,634		0,501
m22	0,626		0,445
m46	0,613		0,503
m47	0,613		0,397
m45	0,550		0,437
m8	0,545		0,409
m35	0,493		0,393
m44		0,762	0,641
m37		0,721	0,647
m36		0,711	0,592
m41		0,700	0,523
m6		0,674	0,471
m10		0,661	0,438
m33		0,647	0,443
m26		0,618	0,447
m28		0,614	0,536
m4		0,540	0,403
m23		0,522	0,422
VAO	0,301	0,206	*Toplam* 0,507

Öğretmen çocuk karşılıklı konuşma ölçeği için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Analiz sırasında 12, 11, 2, 32, 40, 42, 27, 16, 24, 13, 1, 5, 7, 9, 3, 34, 43 numaralı maddeler düşük faktör yükleri ve çapraz yükleme nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler incelendiğinde, Faktör-1'de 19 madde (19, 20, 14, 38, 21, 25, 39, 15, 30, 29, 18, 17, 31, 22, 47, 46, 45, 8, 35) ve Faktör-2'de 15 madde (44, 41, 36, 37, 10, 6, 33, 26, 28, 4, 12, 23, 11, 32) bulunmaktadır. Toplam varyans açıklama oranı (VAO) %50,7 olarak hesaplanmıştır, bu da sosyal bilimlerde kabul edilebilir bir varyans açıklama oranı olarak değerlendirilmektedir (Hair vd., 2010). Ölçek maddeleri göz önünde bulundurularak, birinci alt boyut "Dil gelişimini destekleyici davranışlar", ikinci alt boyut ise "Etkileşimi kolaylaştırıcı davranışlar" olarak isimlendirilmiştir.

Güvenirlik analizi sonuçları

Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği'nin güvenirlik analizi kapsamında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve Omega değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği 'ne Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Madde	Ort	SS	MED	DMK	MSA	Alfa	Omega
m19	4,028	0,768	4,000	0,806	0,957		
m20	3,886	0,898	4,000	0,811	0,957		
m14	4,005	0,802	4,000	0,818	0,957		
m21	3,431	0,894	3,000	0,664	0,959		
m38	4,171	0,762	4,000	0,832	0,957		
m25	3,697	0,880	4,000	0,741	0,958		
m39	4,147	0,738	4,000	0,831	0,957		
m15	4,104	0,755	4,000	0,726	0,959		
m30	3,972	0,774	4,000	0,808	0,958		
m18	4,152	0,701	4,000	0,780	0,958	0,960	0,964
m29	3,924	0,789	4,000	0,761	0,958		
m17	4,251	0,624	4,000	0,779	0,958		
m31	4,152	0,659	4,000	0,780	0,958		
m22	3,521	1,039	4,000	0,703	0,959		
m46	4,128	0,660	4,000	0,780	0,958		
m47	3,905	0,895	4,000	0,665	0,959		
m45	4,081	0,755	4,000	0,710	0,959		
m8	3,967	0,789	4,000	0,672	0,959		
m35	4,294	0,632	4,000	0,670	0,959		
m44	4,573	0,567	5,000	0,877	0,934		
m37	4,398	0,664	4,000	0,861	0,935		
m36	4,545	0,587	5,000	0,855	0,935		
m41	4,664	0,493	5,000	0,816	0,936		
m6	4,787	0,422	5,000	0,821	0,936		
m10	4,654	0,584	5,000	0,694	0,941	0,943	0,951
m33	4,422	0,660	4,000	0,689	0,941		
m26	4,512	0,572	5,000	0,749	0,939		
m28	4,355	0,684	4,000	0,764	0,938		
m4	4,455	0,570	4,000	0,731	0,940		
m23	4,545	0,553	5,000	0,717	0,940		

Tablo 13'te Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği' ne ait güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, m6 için ortalama 4,787 (SS = 0.422) ve m21 için 3.431 (SS = 0,894) olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin medyan (MED) değerleri genellikle 4 ve 5 arasında yer almakta, bu da katılımcıların çoğunlukla yüksek puanlar verdiğini göstermektedir. Madde toplam korelasyonları (DMK) 0,664 ile 0,877 arasında değişmekte olup, bu değerler maddelerin ölçekle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Cronbach Alpha ve Omega katsayıları, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuçlara bakıldığında Faktör 1 için Cronbach Alpha değeri 0,960 ve Omega değeri 0,964, Faktör 2 için Cronbach Alpha değeri 0,943ve Omega değeri 0,951 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeğinin genel Cronbach Alpha değeri 0,969, Omega katsayısı

ise 0,976 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin hem alt boyutlar hem de genel yapı açısından güvenilir bir ölçüm aracı olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

AFA sonucunda ortaya çıkan yapı geçerliliğini test etmek amacıyla köşegen ağırlıklı en küçük kareler (DWLS) tahmin tekniği ile DFA uygulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi aşamasında 211 katılımcının verilerinin kullanılması, istatistiksel olarak yeterli kabul edilmiştir (Cappelleri vd., 2017). DFA aşamasında maddeler için standartlaştırılmış yol katsayıları ile χ2/sd, CFI, NFI, NNFI ve RMSEA uyum indeksleri dikkate alınarak yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği 'ne Ait DFA Yük İstatistikleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği 'ne Ait DFA Yük İstatistikleri

Faktör/madde	Katsayı	Standardize katsayı	z	p
Faktör-1				
m19	1	0,633		
m20	0,984	0,623	22,138	*<0.001*
m14	1,036	0,655	23,919	*<0.001*
m38	1,115	0,706	24,214	*<0.001*
m21	0,802	0,508	19,39	*<0.001*
m25	0,981	0,621	23,42	*<0.001*
m39	1,17	0,741	25,615	*<0.001*
m15	1,118	0,707	24,474	*<0.001*
m30	1,021	0,646	24,018	*<0.001*
m29	1,005	0,636	23,453	*<0.001*
m18	0,745	0,471	19,6	*<0.001*
m17	1,088	0,688	23,893	*<0.001*
m31	1,159	0,733	25,499	*<0.001*
m22	0,693	0,439	18,121	*<0.001*
m47	0,723	0,458	18,181	*<0.001*
m46	0,96	0,607	22,452	*<0.001*
m45	0,787	0,498	19,975	*<0.001*
m8	1,011	0,64	24,128	*<0.001*
m35	0,987	0,625	23,241	*<0.001*
Faktör-2				
m44	1,000	0,763		
m41	0,857	0,654	19,999	*<0.001*
m36	1,048	0,800	22,527	*<0.001*
m37	0,979	0,748	23,153	*<0.001*
m10	0,860	0,656	21,389	*<0.001*
m6	0,681	0,520	12,708	*<0.001*
m33	0,815	0,622	19,424	*<0.001*
m26	0,798	0,609	19,735	*<0.001*
m28	1,036	0,791	24,724	*<0.001*
m4	0,825	0,630	21,245	*<0.001*
m23	0,897	0,685	22,872	*<0.001*

*B: Yol Katsayısı, Std (B): Standardize Yol Katsayısı

Tablo 14’te yer alan Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği’ ne ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, tüm maddeler için standartlaştırılmış yol katsayılarının (Std B) Faktör-1’de 0,431 ile 0,732, Faktör-2’de ise 0,520 ile 0,799 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör-1’de yer alan maddeler için en yüksek standartlaştırılmış yol katsayısı m39 maddesi için (0,732) bulunmuştur. En düşük katsayı ise m22 maddesine ait olup, 0,431 olarak hesaplanmıştır. Faktör-2’de yer alan maddeler arasında en yüksek katsayı m36 maddesi için (0,799), en düşük katsayı ise m6 maddesi için (0,520) elde edilmiştir. Sonuç olarak, bu bulgular ölçeğin yapı geçerliliğini desteklemekte ve maddelerin faktörlere uygun bir şekilde yüklendiğini ortaya koymaktadır.

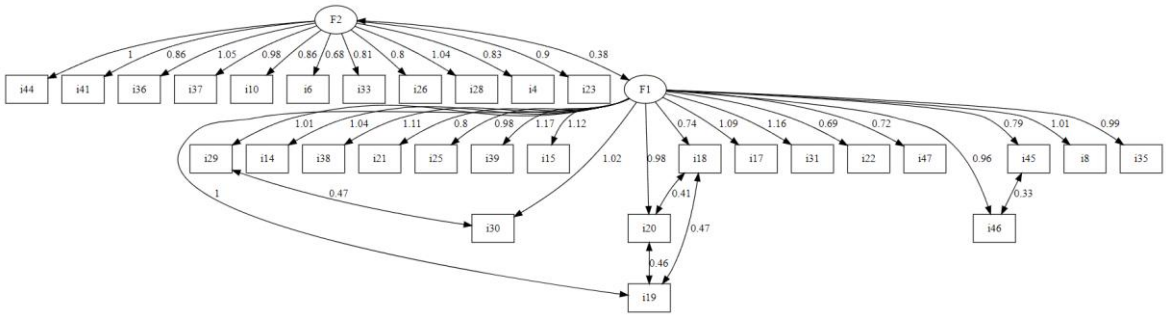
Madde standartlaştırılmış yol katsayıları değerlendirildikten sonra model uyumu χ2/sd, GFI, CFI, AGFI, TLI, NNFI, IFI ve RMSEA uyum indeksleri incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği İçin Yapılan İçin Uyum İndeksleri

Ki-kare	sd	GFI	CFI	AGFI	TLI	NNFI	IFI	RMSEA
865,040	399	0,968	0,977	0,958	0,975	0,975	0,977	0,075

Tablo 15’te yer alan Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulgularına ait uyum indeksleri incelendiğinde, Ki-kare/sd oranı 2,168 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, 3'ün altında olduğu için kabul edilebilir bir uyum düzeyine işaret etmektedir (Kline, 2015). GFI (0,968), CFI (0,977), AGFI (0,958), TLI (0,975), NNFI (0,975) ve IFI (0,977) değerleri, mükemmel uyumu gösteren 0,95'in üzerinde olup, modelin iyi bir uyum sağladığını göstermektedir (Bentler, 1990). RMSEA değeri ise 0,075 olarak bulunmuştur. Bu değer, genel kabul edilen sınırlar içinde olup (Browne & Cudeck, 1993), modelin yeterli uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, uyum indeksleri modelin güçlü ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Şekil de Öğretmen Çocuk Karşılıklı Konuşma Ölçeği' ne ait Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarının grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin F1 ve F2 boyutlarında yer alan tüm maddelerin modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkı yaptığı görülmüştür ($p < 0,05$). Ayrıca, F1 ve F2 boyutlarındaki maddelere ait standartlaştırılmış yükler pozitif ve oldukça yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının güçlü bir şekilde desteklendiğini ve ölçeğin geçerli bir yapı sunduğunu göstermektedir.

3.3.1.4. Sosyal Beceri Ölçeği

Araştırma kapsamında Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği uyarlama çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması sonucuna göre; Sosyal Beceri Ölçeği, Sosyal İşbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri, Sosyal Etkileşim olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri ,92; ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri ,88; üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri ,88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise ,94 olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşan,"Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık" şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92 en düşük puan ise 23'dür. Toplam puanın yüksek olması çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Konuşma Kayıtları

Tenenbaum, Leman, Aznar ve To, (2020) yetişkinlerin çocuklarla konuşmalarının incelenmesinin çocukların maruz kaldıkları dil yapıları ve kalıplarıyla ilgili önemli veriler sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada konuşma kayıtları öğretmenlerin karşılıklı konuşmalarını incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşma kayıtları öğrenme merkezi zamanında ve Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirilme Programı öncesinden başlanarak haftada bir kez ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar öğrenme merkezlerindeki öğretmen çocuk etkileşimlerine odaklanmıştır. Ses kayıt cihazı öğretmenlere ve çocuklara tanıtılmıştır. Öğretmenler araştırmacı rehberliği ile ses kayıt cihazını önlüklerinin cebine koyarak kaydı başlatmıştır. Konuşma kayıtları 20-30 dakika sürmüştür.

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

"Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" öğretmenlerin Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın etkilerine yönelik görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler görüşme sürecini etkili bir şekilde yönetebilmek için önceden hazırlanmış açık uçlu sorularla yürütülen ve belirli bir esnekliğe izin veren görüşme türüdür (Merriam, 2013). Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son hali belirlenen Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu'nda Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya çalışan açık uçlu sorular sorulmuştur. Formda yer alan bazı sorular şunlardır: "Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı etkinliklerini uygularken neler gözlemlediniz? Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı sonrasında çocukların dil becerilerinde ne gibi değişikler gözlemlediniz?

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı sonrasında çocukların sosyal becerilerinde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz? Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı öğretmen eğitiminde elde ettiğiniz mesleki kazanımlar nelerdir?"

3.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu

"Yarı Yapılandırılmış Ebeveyn Görüşme Formu" Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin ebeveyn görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan forma uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Formda yer alan bazı sorular şunlardır: "Çocuğunuz, Karşılık Konuşmayı Zenginleştirme Programı kapsamında okulda yapılan çalışmalarla veya öğrendikleriyle ilgili neler anlattı? Karşılık Konuşmayı Zenginleştirme Programı kapsamında yapılan etkinliklerin çocuğunuzun üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Sizinle veya başkalarıyla sohbet davranışlarında ne tür değişimler gözlemlediniz?"

3.4. Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı

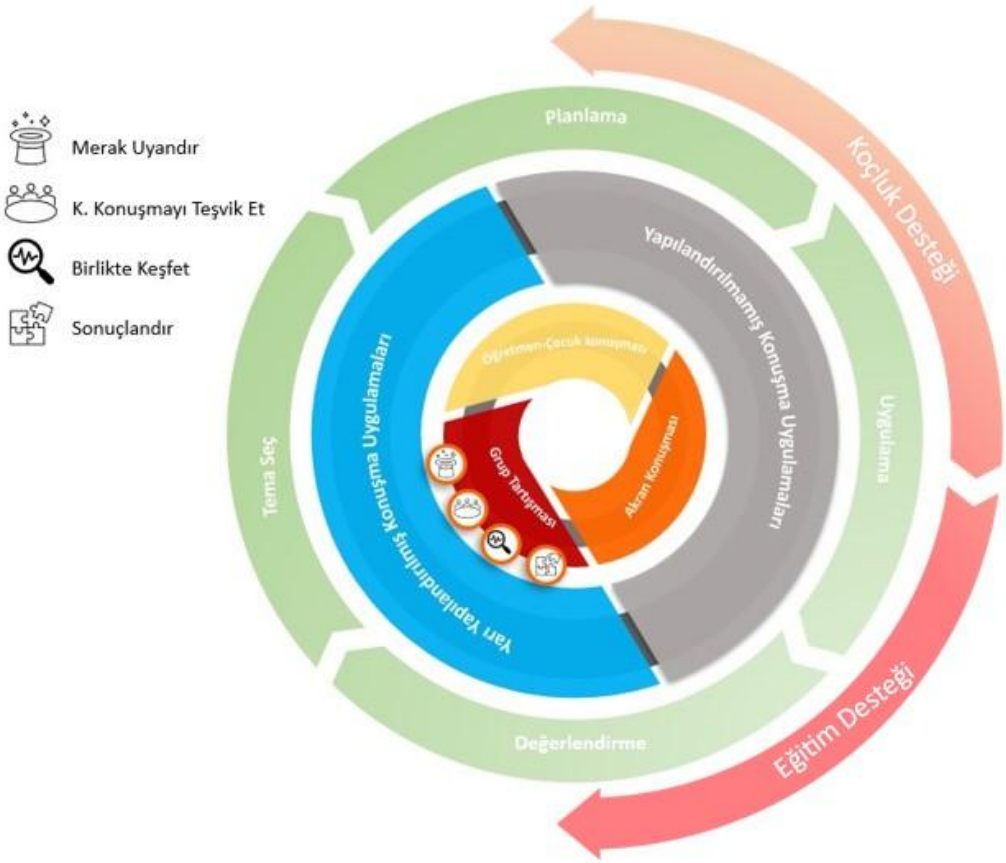
Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP) öğretmen-çocuk karşılıklı konuşmasını ve akran konuşmalarını etkileşimsel, kavramsal ve dilsel açıdan zenginleştirmeyi hedefleyen dil odaklı bir programdır. Program kapsamında çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle sözel etkileşimlerinin arttırmasına ve kelime bilincini desteklemeye odaklanılmıştır. Program; dört oturumluk öğretmen eğitimi, koçluk desteği ve çocuklar için planlanmış 12 etkinlik içermektedir.

Öğretmen eğitimi; 1. Oturumu karşılıklı konuşma stratejileri ve uygulamaları, 2. Oturumu kelime bilgisini destekleme yolları, 3. Oturumu sınıf ortamındaki karşılıklı konuşma fırsatları, 4. Oturumu karşılıklı konuşmayı destekleyen etkinlik planları konularında hazırlanmıştır. Eğitim oturumları planlarında öğretmenlerin sınıfta yararlanabilecekleri strateji ve uygulamaların etkileşimli yöntemlerle sunulmasına yönelik bir süreç

tasarlanmıştır. Ayrıca yetişkin öğrenme özelliklerini göz önünde bulunduran bir yaklaşım benimsenerek (Knowles, Holton & Swanson, 2015) öğretmenlerin bilme ihtiyaçlarına, benlik algılarına, deneyimlerini aktarmalarına ve günlük yaşam problemlerini çözmelerine dikkat eden fırsatlar verilmiştir.

Koçluk desteği; programın bir yönü ve araştırmanın bir boyutu olarak ele alınmıştır. Deney1 grubu öğretmenine haftada bir gün olmak üzere toplamda 6 oturumluk koçluk desteği sunulmuştur. Koçluk araçları olarak gözlemden ve geribildirimlerden yararlanılmıştır. Koçluk oturumları akışı; amaçların açıklanması veya önceki oturumda belirlenen amaçların gözden geçirilmesi, öğretmenin kendi uygulamalarıyla ilgili yansıtma yapması, araştırmacının geribildirim vermesi ve sonraki uygulamalar için yeni hedeflerin belirlenmesi aşamalarını içeren bir süreç olarak tasarlanmıştır.

Çocuklar için planlanan KKZP etkinlikleri; tema belirleme, planlama, uygulama, değerlendirme döngüsüyle sürdürülebilen bir şekilde tasarlanmıştır. Etkinliklerde sanat, matematik, bilim, mühendislik, teknoloji temaları araç olarak kullanılmıştır. Planlama yapılırken öğretmen-çocuk, grup ve akran karşılıklı konuşmasının teşvik edilmesine odaklanılmıştır. KKZP uygulama yaklaşımını açıklayan görsel model Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı uygulama modeli

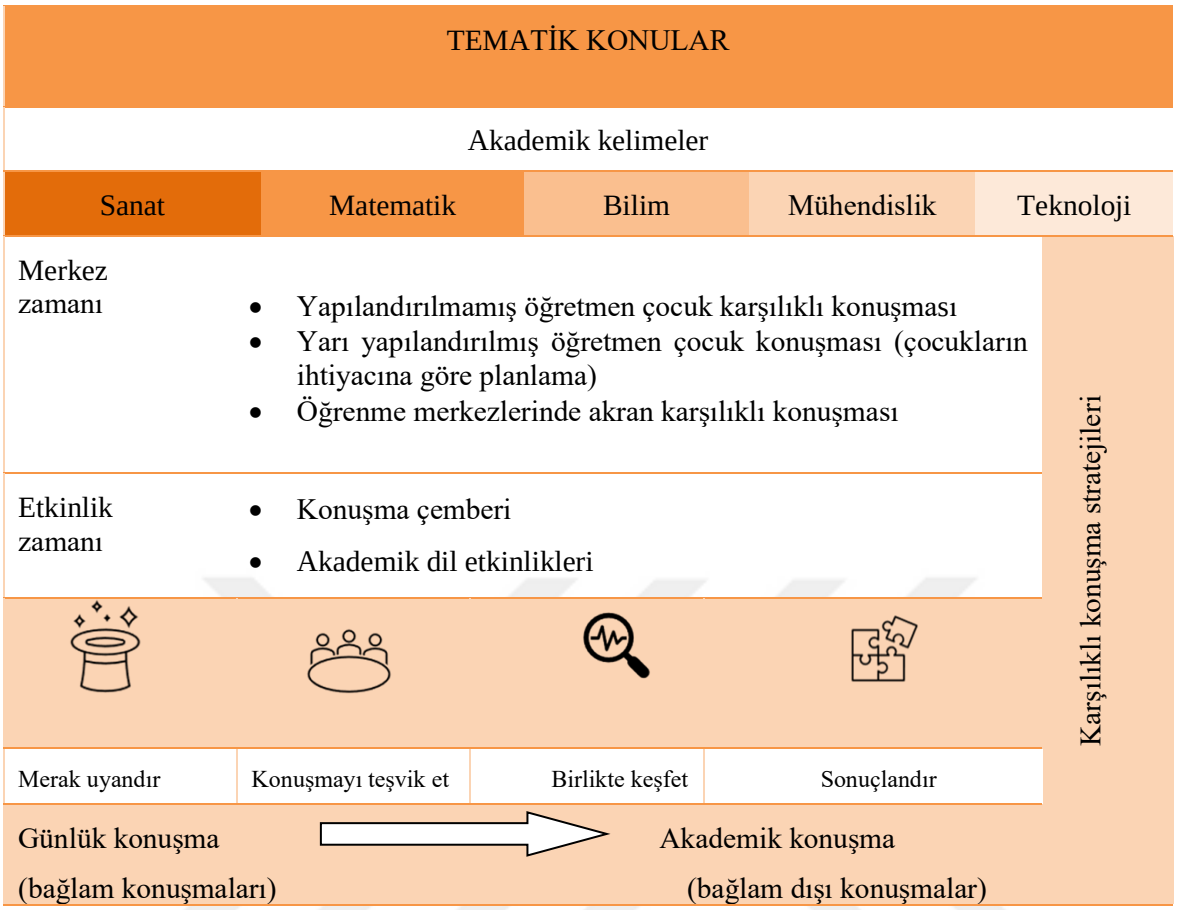
KKZP'de "karşılıklı konuşma" günlük konuşmadan akademik konuşmaya gittikçe karmaşıklaşan bir spektrum olarak ele alınmıştır. Etkinliklerde bilimsel dayanaklı konuşma stratejileri (açık uçlu soru sorma, tekrarlama, genişletme, yorumlama vb.) ve uygulamalarının (paylaşımlı kitap okuma, hikaye diktesi, dön konuş, rehberli oyun vb.) kullanılabileceği öğrenme süreçleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte temalara yönelik hedef kelimelerle uygulamaların dilsel olarak zenginleştirmesi sağlanmıştır. Uygulamalar günlük akışta öğrenme merkezi zamanına ve etkinliklere göre düzenlenmiştir.

Öğrenme merkezleri zamanı öğretmenlerin yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış karşılıklı konuşma başlatması ve sürdürmesi için çeşitli fırsatları içerecek şekilde etkinlik planlarına dahil edilmiştir. Eğitim ortamının düzenlenmesi için mevcut öğrenme merkezlerinde materyal çeşitliliği sağlama ve yeni öğrenme merkezleri oluşturma çalışmaları planlanmıştır. KKZP'de karşılıklı konuşma merkezi ile dinleme ve okuma yazma

merkezi dilsel etkileşimleri sağlayan yeni merkezler olarak benimsenmiştir. Ayrıca maskot bir kelime araştırmacısı kukla, hedef kelimelerin asıldığı kelime duvarı, resimli kelime kartları, resimli kelime kartlarını seslendiren tolkido isimli dijital bir cihaz, haftanın temasına uygun video hikayelerle güncellenen tablet ve çocukların istediklerinde kelimelerin resimlerini yapabilecekleri sözlükler programın sabit araçları olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrenme merkezi zamanı için çocukların ihtiyacına ve temaların içeriğine göre şekillendirilebilen yarı yapılandırılmış karşılıklı konuşma uygulaması önerileri de sunulmuştur. Bu yarı yapılandırılmış süreçlerde çocukların temalarla ilgili konularda duygularını, düşüncelerini veya deneyimlerini yansıtmaları sağlanmıştır.

Etkinlik zamanında da çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle karşılıklı konuşmasına fırsat veren öğrenme süreçlerine yer verilmiştir. Konuşma çemberi olarak isimlendirilen etkinliklerde çocukların hem büyük grupla hem de bir veya birkaç akranıyla etkileşimleri sağlanmaya çalışılmıştır. Akademik dil etkinliği olarak isimlendirilen etkinliklerde çocukların temalara uygun hedef kelimelerle ilgi çekici yollarla karşılaşması, kelimelere maruz kalmaları, kelimelerle etkileşime girmeleri, sözel ürünler oluşturmaları sağlanmıştır. Bu süreç müzik, oyun, drama vb. etkinliklerle bütünleştirilmiştir.

KKZP etkinlikleri 4 aşamada sürdürülen bir yapıda oluşturulmuştur: “Merak Uyandır”, “Karşılıklı Konuşmayı Teşvik Et”, “Birlikte Keşfet”, “Sonuçlandır”, İlk olarak öğretmen etkinliği temayla ilgili bir uyaran üzerinden merak uyandırarak başlatır. Karşılıklı konuşma destekleri ve araçları kullanılarak çocukların konuşmaları teşvik edilir. Daha sonra çocukların birlikte keşfetmelerini sağlayan çalışmalar yapılır. Ardından süreçle ilgili değerlendirmeler veya paylaşımlar yapılarak süreç sonuçlandırılır. Etkinlikler çocukların ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde yürütülebilir. KKZP sınıf uygulamaları çerçevesini görselleştiren Şekil 5 aşağıda sunulmuştur.



Şekil 5. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı sınıf uygulamaları çerçevesi

3.4.1. Programın Felsefi ve Kuramsal Temelleri

Son yıllarda çocukları 21. yüzyıla hazırlamak ve öğretmenlerin becerilerini güçlendirmek eğitim programlarının ana gündemlerinden biri haline gelmiştir (DuFour & DuFour, 2010; Haug & Mork, 2021). Bu bağlamda 21. yüzyıl için; çocukların iletişim, yaratıcılık, işbirliği ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin bütüncül bir şekilde desteklenmesi vurgulanmıştır. Aslında Sokrates gibi filozoflar ve Dewey gibi bilim insanları uzun zaman önce eğitimde eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin önemine işaret etmiştir. Ancak 21. Yüzyılın değişen ihtiyaçlarının eğitim programlarının dönüşümünü zorunlu kılması nedeniyle bu beceriler yeniden önem kazanmıştır (Teo, 2019). 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin temel yollarından biri öğretmenlerin uygulamalarını dönüştürmeleri ve çocukları aktif kılan çok yönlü pedagojik yaklaşımlar benimsemeleridir (DuFour & DuFour, 2010). Dede (2010) 21. yüzyılda donanımlı bir öğretmenin 'karmaşık iletişim konusunda uzman, doğaçlama

cevaplar verebilen ve sınıf tartışmalarının öngörülemeyen akışında diyaloğu kolaylaştırabilen' biri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf ortamındaki karşılıklı konuşmayı zenginleştirmesini sağlayacak bir programın önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülebilir.

Eleştirel eğitim felsefesi ve bazı alternatif erken çocukluk programları karşılıklı konuşmanın öğrenme süreçlerinde kullanımına ilişkin uygulamalar önermektedir. Özellikle diyalog pedagojisi, Montessori metodu ve Reggio Emilia yaklaşımı karşılıklı konuşma hakkında farklı bakış açıları sunan, yol gösterici fikirler içermektedir. Robin Alexander tarafından 2000'li yılların başında ileri sürülen diyalog pedagojisi, öğrenme sürecinde çocuğun aktif katılımını içeren anlamlı diyaloglar yaratmayı temel alan bir eleştirel eğitim felsefesi yaklaşımıdır. Dil hem öğrenmenin aracı hem de konusu olarak görülür (Alexandre, 2008). Bu yaklaşım öğretmen ve çocuk arasındaki konuşmaları; anlam inşası ve demokratik sınıf ortamı oluşturmak için kullanmayı hedefler. Böylece öğrenme süreci grup tartışmalarıyla şekillendirilir ve her çocuğun fikirlerini ifade etmesi için fırsatlar sunulur. Diyaloglar yoluyla, çocuğun katılımı, ses hakkı, bilgiyi anlamlandırması ve akıl yürütmesi sağlanır (Alexander, 2015, 2018). Diyalog pedagojisinin uygulamaya yansımasını sağlayan grup konuşma hamleleri çocukların birbirlerinin fikirlerini dinlemeleri ve değerlendirmelerini kolaylaştırır.

Karşılıklı konuşmanın bir yönü de dinlemektir (Egan, 2009). Reggio Emilia yaklaşımında yer alan dinleme pedagojisi ve Montessori metodundaki sessiz öğretmen vurgusu erken çocukluk programları için karşılıklı konuşmadaki öğretmen rolünü somutlaştıran fikirler içermektedir. Reggio Emilia yaklaşımında dinleme pedagojisi; erken çocukluk döneminde çocukların merakını ve keşfetme süreçlerini anlamaya ayrıca sınıfta soru- cevap döngüleriyle bir diyalog kültürü oluşturmaya odaklanır. Bu yaklaşımda dinlemek; çocuğun öğrenme sürecine saygının bir göstergesi ve öğretmen-çocuk ilişkisini dönüştüren pedagojik bir duruştur (Rinaldi, 2006, 2012). Montessori metodunda ise sessiz öğretmen kavramıyla öğretmenin çocuğun öğrenme sürecindeki rolüne dikkat çekilmiştir. Öğretmen, karşılıklı konuşmaya çocuğa saygı ilkesiyle yaklaşır ve müdahaleci davranışlar yerine çocuğun

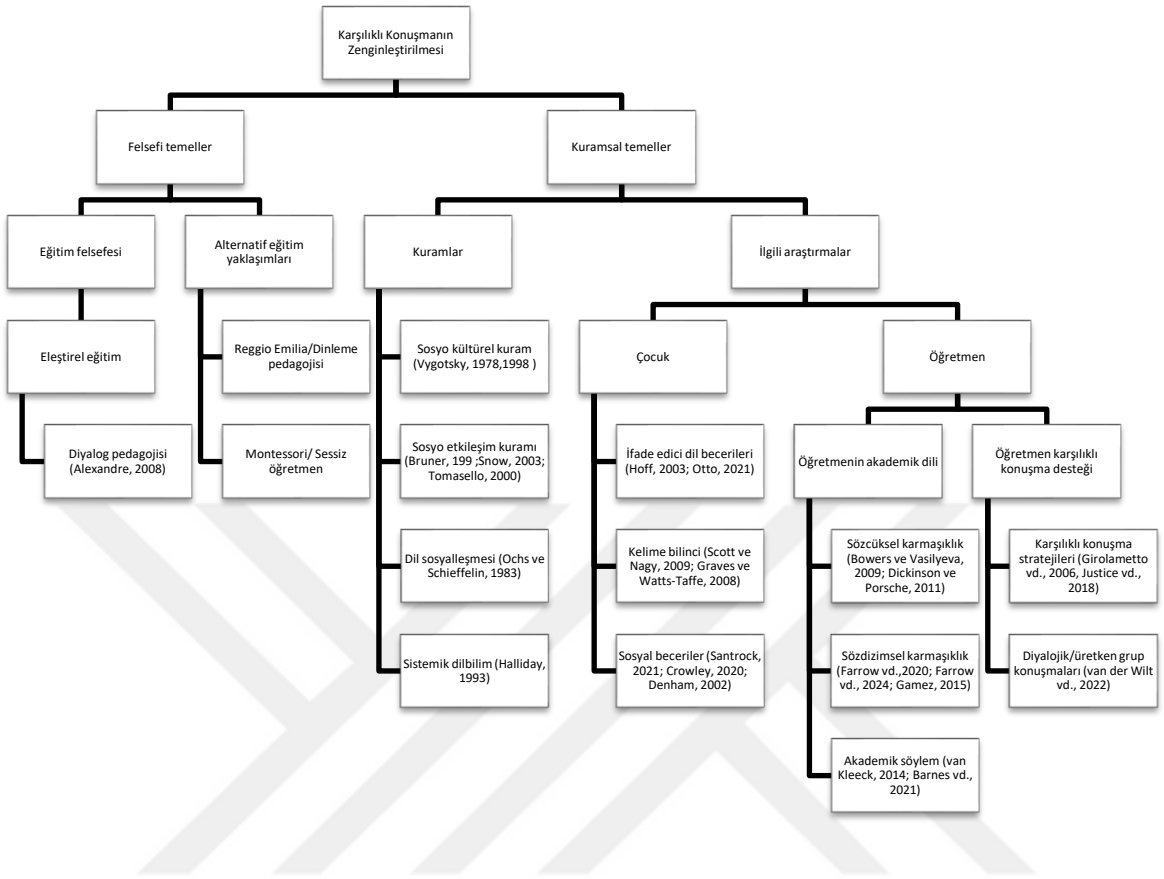
ihtiyacına yanıt veren bir duruşu benimser. “Sessiz öğretmen” kavramı geleneksel eğitimin merkezinde yer alan konuşma yoluyla bilgi aktarma sürecine bir eleştiri ve alternatif olarak ileri sürülmüştür (Çakıroğlu Wilbrant, 2019; Montessori, 1997). Özetle KKZP’nin felsefi temellerinin 21. Yüzyıl ihtiyaçlarına, Diyalog pedagojisine, Reggio Emilia yaklaşımının dinleme pedagojisine ve Montessori Metodunun sessiz öğretmen tutumuna dayandığı söylenebilir. Diyalog pedagojisinde ortaya çıkan grup konuşmalarını teşvik eden konuşma hamlelerine ve Montessori ile Reggio Emilia yaklaşımlarından esinlenilen öğretmen rollerine KKZP öğretmen eğitiminde sunulmuş ve sınıf etkinliklerine yansıtılmaya çalışılmıştır.

KKZP’nin kuramsal temelinin oluşturulmasına ise dil edinimine odaklanan sosyal etkileşim, sosyo kültürel, dil sosyalleşmesi ve sistemik dilbilim yaklaşımları öncülük etmiş ve çocuğa sunulan dil girdisini çeşitli yönleriyle ele alan araştırmalar katkı sağlamıştır (Barnes & Dickinson, 2017; Barnes vd., 2019; Bradley & Reinking, 2011; Bond & Wasik, 2009; Bouchard vd., 2010; Curenton, 2016; Curenton vd., 2020; Hoff, 2006; Jacoby & Lesaux, 2014; Phillips vd., 2018; Rowe & Snow, 2020).

KKZP’nin dayandığı, sosyo-kültürel (Vygotsky, 1978), sosyal etkileşim (Bruner, 1983; Tomasello, 2000), dil sosyalleşmesi (Schieffelin & Ochs, 1986) ve sistemik dilbilim (Halliday, 1978) kuramlarının ortak vurgusu dil ediniminin bireysel bir sürecin ötesinde, çocuğun çevresiyle kurduğu sosyal ve kültürel etkileşimlerin bir ürünü olduğu yönündeki bakış açısıdır. Sosyo-kültürel kuram, dilin kültürel araçlarla edinildiğini ve “yakınsak gelişim alanı” yoluyla desteklendiğini savunur (Vygotsky, 1978). Sosyal etkileşim kuramına göre, çocuk dil edinimi yetişkinlerin desteği, etkileşimler ve ortak dikkat süreçleri yoluyla gerçekleştirir (Bruner, 1983; Tomasello, 2000). Dil sosyalleşmesi yaklaşımı, çocuğun dil edinim sürecinde sosyal roller ve kimlikler geliştirdiğini, bu nedenle dilin toplumsal bağlamda ele alınması gerektiğini belirtir (Schieffelin & Ochs, 1986). Sistemik dilbilim ise, dilin bağlamlara özgü farklı işlevlerinin, çocuğun dilsel ve sosyal becerilerinin gelişiminde nasıl kritik bir rol oynadığını açıklar (Halliday, 1978). Bu kuramlar, KKZP’nin çocuğun hem dilsel hem de sosyal gelişimini desteklemeye odaklanan etkileşimsel bir yaklaşım

benimsemesine olanak tanımaktadır. Program, karşılıklı konuşmanın çocuğun çevresiyle etkileşim kurmasını ve sosyalleşmesini sağlayan bir süreç olarak ele alınmasını hedefler.

Karşışıklı konuşmaların zenginleştirilmesine yönelik alanyazın incelendiğinde araştırmaların öğretmenlerin dil girdisine ve konuşma stratejilerine vurgu yaptığı görülmektedir. Buna göre öncelikle, öğretmenlerin, çocuklara zengin, anlamlı ve bağlama uygun bir dil girdisi sunmaları gerekmektedir. Bu girdinin, hem çocukların kelime dağarcıklarını geliştirecek hem de onların pragmatik becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılması önemlidir (Hoff, 2006; Rowe & Snow, 2020). Öğretmenler, genişletme (çocuğun ifadesine daha fazla bilgi ekleme), modelleme (doğru ve zengin dil örnekleri sunma) ve açık uçlu sorular sorma gibi stratejilerle çocukların dil kullanımını teşvik edebilir. Özellikle, konuşmaları çocuğun ilgisine ve mevcut bilişsel düzeyine göre uyarlamak, etkileşimlerin etkililiğini artırabilir (Bruner, 1983). Ayrıca, tekrarlar ve paralel konuşma gibi stratejilerle çocukların dikkatini dilin işlevsel yönlerine çekmek ve dil girdisinin öğrenmeyi desteklemesini sağlamak mümkündür. Bu tür etkileşimler, çocuğun sadece dilsel becerilerini değil, aynı zamanda sosyal bağlamda iletişim kurma ve anlam inşa etme yetilerini de geliştirecektir (Curenton vd., 2020). KKZP, bu tür dil özellikleri ve stratejileri dikkate alarak, öğretmenlerin rehberliğinde çocukların dil gelişimini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlamaktadır.



Şekil 6. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın felsefi ve kuramsal temelleri

3.4.2. Programın Temel İlkeleri

KKZP çocuklar için hazırlanan sınıf etklinlikleri ile öğretmenler için eğitim ve koçluk desteğinden oluşan çoklu bir destek modeli içerir. Program geliştirme sürecinde benimsenen ilkeler aşağıda sunulmuştur.

⇒ KKZP etkinlikleri anlamlı ve amaçlı etkileşimlerin arttırılmasını gerektirir. Etkileşimler; çocukların dilsel ve sosyal gelişimi için uygun öğrenme bağlamları oluşturur. Programın sınıf uygulamaları, çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim kurmalarına fırsat tanıyan eğitim ortamı düzenlemeleri ve etkinlik planlamaları üzerine kurgulanmıştır.

⇒ KKZP çocukların bireysel gelişim düzeyleri ve ihtiyaçlarına göre sınıf uygulamalarının düzenlenebilmesini benimsemiştir. Öğretmenler merkez zamanı karşılıklı konuşma

etkileşimlerinde çocukların gelişim düzeylerine göre dil destekleyici stratejiler kullanarak iskele kurmaya çalışmıştır. Ayrıca yapılandırılmış dil etkinliklerinde uygulamaların zorluk seviyeleri çocukların bireysel gelişim düzeylerine göre düzenlemeler yapabilmeyi mümkün kılacak şekilde tasarlanmıştır.

⇒ KKZP etkinliklerinde temalar etkileşimleri zenginleştirmek için bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda sanat, matematik, bilim, mühendislik ve teknoloji tema olarak belirlenmiştir. Her hafta ayrı bir tema doğrultusunda eğitim ortamı düzenlemeleri yapılarak etkinlikler hazırlanmıştır. Bununla birlikte uzman görüşlerine dayalı olarak temalarla ilgili hedef kelimeler belirlenmiştir. Hedef kelimeler, çocukların yeni kelimeri fark etmesi ve kelimelere ilgisinin desteklenmesi için araç olarak kullanılmıştır. Bu nedenle hedef kelimeler ilgi çekici oyunlarla sunulmuş, kelimelere kitap, konuşmalar gibi anlamlı bağlamlarda maruz kalınması sağlanmış ve çocukların kelimeleri kullanarak sözel ürünler üretmesi teşvik edilmiştir.

⇒ KKZP'de eğitim ortamı düzenlemelerinde ve etkinlik planlamalarında ilgi çeken başlangıçlar ile süreç başlatılmıştır. İyi bir başlangıç; çocuğun dikkatini çeken, öğrenme deneyimine davet eden çevre hazırlıkları ve uygulamalarla karakterize edilmiştir. Uygulama günlerinde öğrenme merkezleri temalara uygun malzemelerle desteklenmiştir. Etkinliklerin girişinde ilgi çekici malzemeler ve ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Etkinliklerde maskot olarak kelime araştırmacısı bir kukla kullanılmıştır. Kuklanın kelime araştırmayı ve kelimelerle oynamayı sevdiği söylenmiştir. Kukla zaman zaman yeni kelimelerle, tekerlemelerle, bilmecelerle çocukların oyunlarına eşlik etmiştir. Bunun yanı sıra planlı etkinliklerde sözel etkileşimleri başlatmak için gerçek sanat eserleri, matematik bavulu, bilmece sandığı, çocukları şifre çözmeye davet eden mektup, sınıfa saklanmış kelimeler, sınıfa iple çekilen kelimeler, sınıfa yayılmış mühendislik malzemeleri, sınıfa aniden giren robotlar, çocukları bahçedeki oyun alanına götüren harita vb. kullanılmıştır.

⇒ KKZP sınıf uygulamalarında çocukların öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmek için teknolojiden yararlanılmıştır. Sınıflarda dinleme merkezleri oluşturularak tablet ve

kelime kartı okuyucu cihazla desteklenmiştir. Tabletlere haftanın temasıyla ilişkili hikayeler yüklenmiş ve kulaklıkla çocuğun bağımsız bir şekilde dinleme yapabilmesi sağlanmıştır. Hedef kelimelerin kartları oluşturularak çocukların bağımsız bir şekilde kart okuyucu cihazla yeni kelimeleri duyması cümle oluşturma oyunları oynaması sağlanmıştır. Ek olarak çocukların oluşturdukları hikayeler, yapay zeka destekli uygulamalarla görselleştirilerek kitap haline getirilmiştir. Etkinliklerde oluşturulan şiirler, şarkılar, sloganlar vb. sözel ürünler seslendirilip görselleştirilerek videolar oluşturulmuştur.

⇒ KKZP öğretmen eğitimlerinde, yetişkinlerin öğrenme deneyimlerinin etkileşim fırsatlarıyla zenginleştirilmesi önemsemiştir. Eğitim oturumlarında öğrenme süreci; öğretmenlerin deneyimlerini, duygularını ve fikirlerini ifade etmelerini sağlayan etkileşimleri temel almıştır.

⇒ Eğitim oturumlarında teorik bilginin desteklenmesi ve uygulama fırsatları bir arada sunulmuştur. Bu doğrultuda teorik olarak sunulan bilgiler; somutlaştırmak için örneklendirilmiş ve uygulanmıştır.

⇒ Eğitimlerin ilgi çekici olması ve öğretmenlerin motivasyonlarını sürdürebilmeleri önemsenmiştir. Bu nedenle öncelikle öğrtemen ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir zaman ve ortam planlaması yapılmıştır. Eğitim oturumları aktif katılımı içeren oyunlarla veya etkileşimlerle başlatılmıştır. Oturumların sonunda ise o gün öğrenilenlerle ilgili aktif katılımı gerektiren değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca sunumlarda yer alan bilgilerin ve konuşma örneklerinin bulunduğu kitapçıklar kaynak olarak öğretmenlere verilmiştir.

⇒ Koçluk oturumları araştırmacı öğretmen işbirliği üzerine bir ortaklık olarak benimsenmştir. Gözlem ve geribildirim yoluyla öğretmene uygulamalarını iyileştirmesi için paylaşım fırsatı sunulmuştur. Koçluk oturumu süreci öğretmenin öz değerlendirme yapmasını, koçun gözlemlerine dayanarak geri bildirim vermesini ve bir sonraki

uygulama için hedefler belirlemeyi içerecek bir akışı temel almıştır. Oturum sürecinde sözel olarak sunulan geri bildirim oturum sonunda yazılı olarak sunulmuştur.

3.4.3. Programın Hazırlanması

KKZP'nin geliştirme sürecinde Taba-Tyler öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. Bu model ihtiyaç analizi, amaçları belirleme, içerik belirleme, öğrenme deneyimlerinin oluşturulması ve düzenlenmesi, değerlendirme aşamalarını içermektedir (White, 1988). Bu doğrultuda ilk aşamada katılımcıların öğrenme ihtiyaçları analiz edilir. İkinci aşamada ihtiyaç analizi sonuçları ve alanyazın taraması doğrultusunda amaçlar belirlenir. Üçüncü aşamada programda yer alacak içerik seçilir. Dördüncü aşamada hedeflere ulaşmak için öğrenme deneyimleri oluşturulur. Beşinci aşamada taslak program uzman görüşü alınarak geliştirilir. Ardından pilot uygulama yapılarak programın son hali belirlenir.

1. *Karşılıklı konuşma programı ihtiyaç analizi;*

Program ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Erken çocukluk eğitiminde destekleyici öğretmen konuşmasının özellikleriyle ve sınıf dil ortamının zenginleştirilmesiyle ilgili araştırmalar incelenmiştir. Ardından okul öncesi öğretmenlerinin mevcut uygulamalarını ve ihtiyaçlarını ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve 10 okul öncesi öğretmeniyle yaklaşık 30 dakika süren yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda çocukların ve öğretmenlerin dil desteği konusundaki ihtiyaçları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler; çocukların sözel etkileşim becerilerinde geçmişe göre farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Özellikle sözel ifade sınırlılıklarının ve konuşma bozuklarının artışına dikkat çekmiştir. Ayrıca pandemi ve teknoloji kullanımının artışı gibi nedenlerin dil gelişimini olumsuz etkilediğini gözlemlediklerini belirtmiştir. Öğretmenler kendi konuşmalarıyla model olarak ve dil etkinlikleri düzenleyerek çocukları desteklemeye çalıştıklarını vurgulamıştır. Daha çok kısa, düzgün ve anlaşılır cümleler kurmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Ancak dil

kullanımında nadir kelime veya karmaşık sözdizimi yapılarını kullanmanın önemine değinmemişlerdir. Bu durum dili basitleştirme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Konuşmaları desteklemek için kullandıklarını bildirdikleri yöntemlerin çok dönüşlü etkileşimleri teşvik etmeyen geleneksel dil etkinlikleri olduğu anlaşılmıştır. Özellikle tekerleme, parmak oyunu, bilmece, kitap okuma gibi yöntemlere atıfta bulundukları görülmüştür. Ayrıca bilimsel dayanaklı yöntemlerle ilgili farkındalık eksikliği olduğu görülmüştür. Kelime bilgisini sistematik olarak destekleyen planlamalar yapmadıkları da ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler soru sorma teknikleri, kelime öğretimi stratejileri, akademik dil kullanımı gibi konularda eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

2. *Amaçların belirlenmesi;*

⇒ KKZP sınıf uygulamaları için hazırlanan etkinliklerde MEB (2024) programında yer alan kazanım göstergelerden yararlanılmıştır. KKZP etkinliklerinde kullanılan kazanım göstergeler EK 1'de sunulmuştur.

⇒ KKZP öğretmen eğitiminin amaçları Bloom taksonomisine göre oluşturulmuştur. Bloom'un "Eğitim Hedefleri Taksonomisi", eğitimde amaçların, hedeflerin ve standartların sınıflandırılması için kullanılan bir çerçevedir. Bu taksonomi, hedeflerin genel anlamının anlaşılmasını sağlayarak iletişimi geliştiren bir yapı oluşturur (Krathwohl, 2009). KKZP öğretmen eğitimi oturumları için belirlenen amaçlar EK 2'de sunulmuştur.

3. *İçeriğin belirlenmesi;*

⇒ Sınıf uygulamaları içeriği konuşma temelli programlar incelenerek tematik olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda sanat, matematik, bilim, mühendislik ve teknoloji gibi farklı akademik alanlara göre etkinlikler düzenlenmiştir. Etkinliklerde temalara göre uzman görüşüne dayalı olarak hedef kelimelere yer verilmiştir.

⇒ KKZP öğretmen eğitimi içeriği ve alanyazın incelemesi ve ihtiyaç analizi oluşturulmuştur. Öncelikle alanyazın taranarak benzer programlardaki içerikler incelenmiştir (Cabell vd., 2015; Curenton, 2016; Girolametto vd., 2006; Piasta vd., 2012;

Wasik & Hindman, 2020). Ardından öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde geliştirilmesi gereken uygulamalar belirlenerek programın içeriği oluşturulmuş. Ek 2'de öğretmen eğitimi oturumlarının amaçları ve içerikleri yer almaktadır.

4. *Öğrenme deneyimlerinin oluşturulması;*

⇒ KKZP etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin etkileşimlere fırsat veren ve çocukların aktif katılımına dayalı olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen-çocuk ve akran karşılıklı konuşmasının gün boyu teşvik edilmesi esas alınmıştır. Buna göre konuşma etkileşimlerini teşvik etmek için dön konuş, hikaye diktesi, arkadaş okuması, dil deneyimleri yaklaşımı, paylaşımlı kitap okuma, karşılıklı konuşma istasyonu oluşturma, oyun, müzik, sanat, drama yöntemleri kullanılmıştır. Kelime bilincini teşvik etmek için ise maskot kullanma, kelime duvarı oluşturma, kelime gezileri, yeni kelime kartları, kelime oyunları, kelimelerle sözel ürünler oluşturma, bağlamsal ipuçlarını kullanarak kelimelerin anlamını bulma vb. çalışmalar yürütülmüştür. Ek 3'te örnek etkinlik planı sunulmuştur.

⇒ KKZP öğretmen eğitimi öğrenme deneyimleri yetişkin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Buna göre öğretmenlerin etkileşimini ve aktif katılımını içeren beyin fırtınası, tartışma, rol oynama, örnek durum inceleme ve oyun gibi yöntemler kullanılmıştır. Ek 4'te örnek bir eğitim oturumu planı örneğine yer verilmiştir.

⇒ KKZP öğretmene sunulan koçluk desteği ile güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda deney 1 grubu öğretmenine sınıf uygulamaları sürecinde koçluk desteği verilerek uygulamalarını geliştirmesi için rehber olunmuştur. Koçluk oturumlarında araştırmacı gözlemleri ve geribildirimleri temel araçlar olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretmenin uygulamasına yönelik değerlendirmeler yapması ve paylaşımda bulunması önemsenmiş ve görüşlerini sunması teşvik edilmiştir. Ek 5'de koçluk oturumu yazılı geribildirim örneği yer almaktadır

5. *Değerlendirme*;

⇒ KKZP hazırlandıktan sonra öğretmen eğitimi ve sınıf uygulamaları için Okul Öncesi Eğitimi Alanından beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından üç okul öncesi öğretmeninden etkinlikler hakkında görüş alınmış ve birer etkinliği uygulamaları istenmiştir. Alan uzmanlarının ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eğitim programının son versiyonu belirlenmiştir.

3.4.4. Programın Uygulanması

3.4.4.1. Öğretmen Eğitimi

KKZP öğretmen eğitimi desteği ile temellendirilmiş bir programdır. Öğretmenlerin çocuklarla karşılıklı konuşmasının zenginleştirilmesi için teorik bilginin ve uygulamanın güçlendirilmesi hedeflenmiştir. KKZP uygulaması öğretmen eğitimi oturumları ile başlamıştır. Öğretmen eğitimi iki hafta dört oturum şeklinde yüz yüze yürütülmüştür. Her oturum 60-90 dakika sürmüştür. Oturumlar hedeflere ve planlamalara bağlı kalınarak yürütülmüştür. Sunumların yanı sıra öğretmenlerin etkileşimini teşvik eden beyin fırtınası, örnek vaka incelemesi, rol oynama gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca karşılıklı konuşma stratejilerine ve uygulamalarına yönelik açıklamalar ve örnekler içeren bir kitapçık paylaşılmıştır. Tablo 16'da öğretmen eğitimi oturumlarının içeriği ve kullanılan yöntemler sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmen Eğitim Oturumları

Eğitim Oturumu	Konu	İçerik	Kullanılan Yöntemler
Oturum 1.	Karşılıklı konuşmaları destekleyici stratejiler ve uygulamalar	Karşılıklı konuşmaların önemi Akademik-günlük konuşma özellikleri Destekleyici konuşma stratejileri Grup tartışmalarını teşvik eden konuşma hamleleri Karşılıklı konuşmaları destekleyici uygulamalar	Anlatım, Kavram haritası oluşturma, Rol oynama, Soru-cevap
Oturum 2.	Kelime bilgisini destekleme	Öğretilecek kelimelerin seçimi Çocuk dostu tanımlar oluşturma Kelime bilincini destekleme Kelime bilgisini destekleme yöntemleri	Anlatım, Rol oynama, Soru-cevap, Gösterim
Oturum 3.	Okul öncesi eğitim ortamlarında karşılıklı konuşma fırsatları	Sınıf rutinlerinde karşılıklı konuşmalar Çatışma çözme konuşmaları Karşılıklı konuşmaların matematik, bilim, teknoloji, sanat alanları ile zenginleştirilmesi	Anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Örnek olay inceleme
Oturum 4.	Karşılıklı konuşmaları Planlama-İzleme- Uygulama	Planlamada dikkat edilecek noktalar Etkinliklerin incelenmesi	Anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Kavram haritası, Vaka çalışması

3.4.4.2. Sınıf Uygulamaları

Sınıf uygulamaları KKZP'nin önemli boyutlarından biridir. Öğretmen eğitiminin ardından etkinliklerin uygulanması süreci başlamıştır. Haftada iki gün (salı ve perşembe) olmak üzere altı hafta boyunca on iki etkinliğin uygulamaları öğretmenler tarafından yapılmıştır. Uygulamalar saat 8:00'de öğrenme merkezi zamanıyla başlamıştır. Çocuklar akranları ve öğretmenleriyle birlikte karşılıklı konuşma, okuma-yazma ve dinleme, sanat, drama merkezlerinde haftanın temasına göre güncellenmiş oyun malzemeleriyle etkileşimde bulunmuştur. 9:30 da etkinlik zamanı başlamış ve 12:30 da değerlendirmeyle sonlandırılmıştır. Çocuklara etkinlik zamanında konuşma çemberi etkinlikleriyle öğretmenlerle ve akranlarıyla etkileşim fırsatı sunulmaya çalışılmıştır. Akademik dil

etkinlikleriyle ise eğlenceli deneyimler içinde yeni kelimelerle tanışma, oyunlar oynama, sözel ürünler üretme vb. çalışmalar yapılmıştır.

3.4.4.3. Koçluk Desteği

KKZP uygulamasında koçluk, öğretmen uygulamalarının güçlendirilmesi için benimsenmiştir. Koçluk aracılığıyla öğretmenin karşılıklı konuşmayı başlatma ve sürdürme konusunda hem güçlü hem de geliştirmesi gereken yönlerini fark etmesi ve uygulamasını dönüştürmek için inisiyatif alması hedeflenmiştir. Bu bağlamda deneysel müdahale süresince haftada bir olmak üzere Deney 1 grubu öğretmenine koçluk desteği verilmiştir. Haftada iki gün uygulanan müdahale programının Salı günlerinde araştırmacı deney1 grubu öğretmeninin uygulamalarını gözlemlemiş ve notlar almıştır. Gözlemler serbest zaman ve etkinlik zamanı boyunca devam etmiştir. Özellikle öğretmenin karşılıklı konuşma stratejileri kullanma durumuna odaklanılmıştır. Bu gözlemlere dayanarak Perşembe günleri yapılan uygulamanın ardından deney 1 grubu öğretmeni ile sınıf ortamından farklı bir ortamda yaklaşık 40-60 dakika süresince koçluk oturumları yapılmıştır. Her bir oturum; 1-hedeflerin açıklanması, 2-öğretmenin haftayı değerlendirmesi, 3-araştırmacının gözlem notlarına dayalı olarak geribildirim vermesi, 4-sonraki haftaya yönelik yeni kararların alınması aşamalarıyla yürütülmüştür. Geribildirimler koçluk sürecinde hem sözlü hem de yazılı olarak verilmiştir. Geribildirimlerde öncelikle öğretmenin uygulamalarının güçlü yönleri paylaşılmış ve tebrik edilmiştir. Ardından geliştirilmesi gereken karşılıklı konuşma stratejilerine ve yaklaşımlarına değinilmiş, örneklerle açıklamalar yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak Gazi Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan etik onay alınmıştır. Ardından Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Daha sonra Samsun İl merkezindeki anaokulu yöneticileri aracılığıyla erken çocukluk döneminde dil gelişimi ile ilgili hiçbir eğitime katılmamış olan öğretmenlere

ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden üç öğretmenden ikisi deney grubuna ve biri kontrol grubuna atanmıştır. Öğretmenlerden ve sınıflarındaki çocukların velilerinden "Gönüllü Olur Formu" alınarak ön testlere başlanmıştır.

Ön testlerde dil becerilerine değerlendirmek amacıyla çocuklardan dil örneği alınmış ve ebeveynlerin Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği'ni doldurması sağlanmıştır. Dil örneği alma sürecinde çocuklarla bireysel görüşmeler yapılarak oyun bağlamında sohbet edilmiş ve konuşmalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Her çocukla 15-45 dakika sohbet edilmiştir. Sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin Sosyal Beceri Ölçeği'ni doldurması sağlanmıştır. Öğretmenlerin karşılıklı konuşma kalitesini değerlendirmek için ise Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği'nin doldurulması istenmiştir.

KKZP'nin uygulanma sürecinde programın öğretmen eğitimleri yüz yüze dört oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim haftada iki gün olmak üzere iki haftada tamamlanmıştır. Sınıf uygulamaları ise haftada iki gün olmak üzere altı hafta boyunca tüm günü kapsayan etkinlik planlamalarıyla yürütülmüştür. Araştırmacı uygulama sürecinde gözlemler yaparak öğretmen çocuk karşılıklı konuşmalarını kaydetmiştir. Ayrıca deney 1 grubunda yer alan öğretmene koçluk desteği verilmiştir. Koçluk sürecinde öğretmene sınıf gözlemlerine dayalı olarak geribildirim verilmiştir.

KKZP uygulaması tamamlandıktan sonra son testler yapılmıştır. Dil örneği alma, Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğretmenleri ve velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak görüşleri alınmıştır.

KKZP'nin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla son testlerin ardından dört hafta sonra izleme testleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda Dil örneği alma, Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği için veriler toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öncelikle nicel verilerin analizinde kullanılacak testleri belirleyebilmek için verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında odaklanılan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık gibi değerlere bakılmıştır. Ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcüklerin sayısı, Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği'ne ilişkin ön test, son test ve izleme testi puanları ayrı ayrı incelenmiş ve Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Değerlendirme Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

			Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Ortalama Sözce Uzunluğu	Ön	Deney 1	6,0419	,70249	0,493	-0,290	1,051
		Deney 2	5,9907	1,00194	1,004	-0,279	0,469
		Kontrol	6,0027	1,29087	1,666	-0,400	-0,159
	Son	Deney 1	7,0275	1,00579	1,012	-0,800	0,313
		Deney 2	7,2227	1,34366	1,805	-0,972	1,718
		Kontrol	6,0547	1,16681	1,361	-0,327	0,227
	İzleme	Deney 1	7,3119	1,18610	1,407	-0,403	-1,041
		Deney 2	7,2200	1,26331	1,596	-0,373	-0,079
		Kontrol	5,9493	1,00473	1,009	0,197	-1,062
Farklı Sözcük Sayısı	Ön	Deney 1	84,50	13,880	192,667	-0,307	-1,146
		Deney 2	80,87	12,844	164,981	-0,228	-1,008
		Kontrol	83,13	16,681	278,267	-0,373	0,304
	Son	Deney 1	97,00	15,349	235,600	-0,649	-0,801
		Deney 2	94,73	17,252	297,638	-1,017	2,658
		Kontrol	86,80	21,936	481,171	1,105	1,903
	İzleme	Deney 1	96,63	22,429	503,050	-0,493	0,258
		Deney 2	99,67	15,131	228,952	-1,944	5,068
		Kontrol	86,53	15,334	235,124	-0,316	0,219
Kelime Bilinci Ölçeği	Ön	Deney 1	68,38	12,878	165,850	0,515	-0,607
		Deney 2	70,47	12,738	162,267	0,042	-1,101
		Kontrol	67,40	9,287	86,257	-0,873	0,327
	Son	Deney 1	79,44	12,463	155,329	-0,429	-0,188
		Deney 2	83,47	13,405	179,695	0,053	-0,663
		Kontrol	68,07	8,472	71,781	-0,863	0,584
	İzleme	Deney 1	82,19	15,017	225,496	-0,196	-0,885
		Deney 2	79,47	9,094	82,695	-0,477	-0,126
		Kontrol	68,47	8,096	65,552	-0,713	0,262
Sosyal Beceri Ölçeği	Ön	Deney 1	65,63	8,253	68,117	0,054	-0,111
		Deney 2	68,13	8,114	65,838	0,129	-0,233
		Kontrol	66,27	8,328	69,352	-0,930	1,941
	Son	Deney 1	87,00	5,727	32,800	-1,463	1,926
		Deney 2	85,87	3,623	13,124	-0,063	-0,614
		Kontrol	77,00	11,219	125,857	-0,610	-0,224
	İzleme	Deney 1	86,56	5,808	33,729	-0,738	-0,559
		Deney 2	89,00	2,803	7,857	-1,123	-0,113
		Kontrol	78,07	10,773	116,067	-0,539	-0,510

Tablo 17 incelendiğinde bazı çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığının dışına çıktığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayısının (N>30) yeterli büyüklükte olmaması da göz önünde bulundurularak parametrik olmayan analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Bu doğrultuda deney 1, deney 2 ve kontrol grubu, gruplar arası ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırması amacıyla çoklu karşılaştırmalar için uygulanan nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis Testi kullanılmıltır. Kruskal-Wallis Testi sonucunda ortaya çıkan anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma testi olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Grup içi ön test son test ve izleme testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla ise Friedman F testi uygulanmıştır. Friedman F testi testi sonucunda anlamlılığın hangi ölçümden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni Düzeltmesi yapılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri öğretmen çocuk konuşma kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmuştur.

Öğretmen çocuk konuşma kayıtları; konuşma analizi esasları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmen çocuk konuşma kayıtları çözümlenerek çeviriyazıya dönüştürülmüştür. Ardından konuşmaların çok katmanlı yapısını ortaya koymak için verilere dayanarak tematik kategoriler oluşturulmuştur. Konuşma analizinde; konuşmanın akışını şekillendiren dilsel ve etkileşimsel örüntüler belirlenerek, öğretmenlerin anlam oluşturma sürecine nasıl katkıda bulundukları incelenir. Konuşma analizi, sosyal etkileşimlerde konuşmaların nasıl yapılandığını, konuşmacıların karşılıklı anlam oluşturma sürecinde kullandıkları düzenleyici mekanizmaları ve dilsel stratejileri inceleyen bir yaklaşımdır (Koole, 2013; Sidnell, 2016). Konuşma analizinin temel amacı, yalnızca bireylerin söylediklerini incelemek değil, konuşmaların sıralı yapısını ve katılımcılar arasında kurulan etkileşimlerin düzenini anlamaktır (Heritage, 1984; Schegloff, 2007). Konuşma analizi, veri toplama sürecinde doğal konuşmaların sesli veya görüntülü olarak kaydedilmesini ve bu

konuşmaların detaylı bir şekilde çeviriyazıya aktarılmasını içerir. Bu sayede, konuşma sırasındaki etkileşimlerin bağlam içinde anlamlandırılması hedeflenir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere yönelik içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; kodlar, kategoriler, temalar aracılığıyla verilerdeki örtük ve açık anlamların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi için öncelikle görüşme sırasında alınan ses kayıtları ve tutulan notlar Microsoft Word programında çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Analiz sürecinde MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde veriler önce kodlanmış, kodlanan verilerin kategorileri oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan kategoriler, görsel şekiller kullanılarak sunulmuştur.

3.7. Araştırmanın Geçerliliği

Geçerlilik, bir araştırmanın hedeflediği sonuçlara ulaşabilmesi ve bu sonuçların güvenilir bir şekilde yorumlanabilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel veri toplama süreçleri bir arada kullanıldığından, hem nicel hem de nitel veriler için uygun geçerlilik ölçütlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca nitel ve nicel bulguların birleştirilmesine yönelik geçerlik stratejilerinin de dikkate alınması verilerin tutarlılığını ve bulguların birbiriyle uyumlu bir şekilde yorumlanabilmesini sağlar (Creswell & Plano-Clark, 2020). Bu nedenle, araştırmada nitel ile nicel boyutlar için ve bu verilerin birleştirilmesine yönelik geçerlik stratejileri değerlendirilerek gerekli önlemler alınmıştır.

3.7.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik

Araştırmanın nicel boyutunda geçerliği sağlamak amacıyla iç geçerliği ve dış geçerliği sağlamaya ilişkin stratejiler incelenmiş ve gerekli önlemler alınmıştır.

İç geçerliğin sağlanmasına yönelik önlemler;

⇒ Ortam: Deney ve kontrol grubu için belirlenen okulların; fiziksel kaynaklarının, sosyo-kültürel özelliklerinin ve eğitim saatlerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir.

⇒ Çocuk özellikleri: Araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarının, sosyo ekonomik düzeylerinin, anne-baba öğrenim durumlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte çocukların ön test sonuçlarında da anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

⇒ Zaman: Araştırmanın sürecinin olması gerekenden uzun olduğu zamanlarda, bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenlerin sayısı artabilmektedir. Bu nedenle araştırma, haftada iki gün gerçekleştirilecek şekilde 2 haftalık öğretmen eğitimi ve 6 haftalık sınıf etkinlikleri ile yürütülmüştür.

⇒ Uzman Görüşü: Araştırmada KKZP taslak olarak oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda nihai duruma getirilmiştir.

⇒ Denek Kaybı: Araştırmada denek kaybı yaşanmaması adına, öncelikle kurum müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çocukların okula devam durumları hakkında bilgi alınmıştır. Program uygulamalarına başlamadan önce ebeveynlerle görüşülerek, çocukların devamsızlık yapmamalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

⇒ Uygulayıcı güvenirliği: KKZP öğretmen eğitimi ve koçluk desteği araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmacı eğitimcilerin eğitimi ve koçluk hakkında iki ayrı online eğitim almıştır. Uygulama güvenirliği için dil gelişimi alanında çalışmaları olan bir uzman öğretmen eğitimini ve koçluk oturumlarını gözlemlemiş ve gözlem formu doldurmuştur. KKZP sınıf etkinlikleri deney grubu öğretmenleri tarafından yürütülmüş ve araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gözlem formu doldurmuştur. Gözlem formları hem araştırmacının hem de öğretmenlerin uygulamaya bağlılığını ortaya koymuştur.

⇒ Ayrı ölçme araç ve süreçleri: Araştırmalarda ön test olarak kullanılan ölçme aracının, son test olarak da kullanılmaması iç geçerliği sağlama açısından tehdit olabilmektedir.

Araştırmada ön, son ve izleme değerlendirme süreçlerinde aynı veri toplama araçları kullanılmıştır.

⇒ Regrasyon: Regrasyona ilişkin iç geçerlik tehdidi, katılımcıların uç değerlere sahip olması ve doğal süreç içinde müdahale olmadan düzeylerinin yükselmesini kapsamaktadır. Araştırmada çocukların normal gelişim göstermesine dikkat edilmiş, ön test puanlarına bakılmış ve uç değerlerde çocukların olmadığı görülmüştür.

⇒ Deneysel işleme tepki: Deneysel çalışmalarda deney grubu katılımcılara katkı sunulurken, kontrol grubu katılımcılara katkı sağlanmaması nedeniyle, kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işleme tepki göstermesidir (Creswell, 2017). Araştırmada deney grubuna KKZP uygulandıktan ve son test izleme testi alındıktan sonra kontrol grubu öğretmenine hızlandırılmış bir eğitim ile kitap desteği yapılmıştır.

Dış geçerliğin sağlanmasına yönelik önlemler;

⇒ Deneme Etkisi: Deneysel çalışmalarda, katılımcıların deney sürecini fark ederek kendi davranışlarından farklı davranışlar göstermeleri Hawthorne etkisi olarak açıklanmaktadır (Karasar, 2013). Hawthorne etkisinin yaşanmaması için sürekli kamera kaydı alınmamıştır. Araştırmacı program uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerle ve çocuklarla etkileşimde bulunmuştur.

⇒ Ölçme-bağımsız değişken etkisi: Araştırmada ön test sırasında kullanılan ölçme araçlarının, katılımcılar üzerinde belirli bir farkındalık yaratarak sonraki testlerin sonuçlarını etkilemesi durumudur. Bu etki, özellikle çocuklar gibi hassas gruplarda, ölçümün kendisinin öğretici bir deneyim haline gelmesi sonucunda ortaya çıkabilir. Araştırmada Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ebeveynler ve Sosyal Beceri Ölçeği öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çocukların ifade edici dili ise doğal sohbet ortamında dil örneği alınarak değerlendirilmiştir.

⇒ Bağımsız değişkenlerin etkileşimi: Araştırmada birden fazla bağımsız değişkenin bulunması, değişkenlerin birbiriyle etkileşime girerek sonuçların yorumlanmasını

karmaşık hale getirir. Araştırmada KKZP olmak üzere tek bir bağımsız değişken mevcuttur.

⇒ Etki kalıcılığı: KKZP'nin etkisinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla son testler tamamlandıktan 4 hafta sonra, kalıcılık değerlendirmesi yapılmıştır.

⇒ Bağımsız değişken difizyonu: Deneysel çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde deney ve kontrol grubundaki katılımcıların birbirlerinden etkilenmeleri sonuçları etkileyebilir. Araştırmada bu durumu önlemek için birbirine sosyo ekonomik olarak ve fiziksel donanım açısından benzeyen iki farklı okul seçilmiştir.

3.7.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirlik incelemeleri için "uzman görüşü", "katılımcı teyidi", "çeşitleme (üçgenleme)" ve "zengin betimleme" yapılmıştır.

⇒ Uzman Görüşü: Öğretmen ve Ebeveyn görüşme sorularının oluşturulma sürecinde alan uzmanlarından görüşler alınmış ve bu doğrultuda nihai form oluşturulmuştur.

⇒ Katılımcı Teyidi: Verilerin toplanması sürecinde görüşmelerde alınan kayıtlar katılımcılara dinletilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

⇒ Çeşitleme: Tek bir veri kaynağına, yönteme veya bakış açısına bağımlı kalmak yerine, birden fazla kaynak, yöntem veya analiz yoluyla verilerin doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak bulguların gücünü arttırır. Bu araştırmada konuşma kaydı ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplama yöntemleri; konuşma kayıtları yedi hafta boyunca alınarak veriler; hem ebeveynlerle hem öğretmenlerle görüşme yapılarak kaynak; veri analizi sürecinde başka bir araştırmacının bakış açısı alıranak araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır.

⇒ Görüş Birliği: Bulguların doğruluğu ve geçerliğinin kontrolünün sağlanması için birden fazla araştırmacının araştırmacı tarafından analiz edilmesi gerekmektedir. Araştırmada veriler ve analizler ile ilgili süreçler birden fazla araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Görüş birliğini hesaplamak için Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 şeklinde hesaplanmış (Miles & Huberman, 1994) ve görüş birliği oranı % 89 çıkmıştır.

⇒ Zengin Betimleme: Araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiş, ifadelerinde değişikliğe gidilmemiş; zengin betimleme sağlanmıştır. Görüşlerin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcılara öğretmen için (Deney 1 grubu öğretmeni: Ö1, Deney 2 grubu öğretmeni: Ö2), ebeveyn için (Ebeveyn 1: E1) kodları verilmiştir.

3.8. Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesine İlişkin Ölçütler

Karma yöntem araştırmalarında hem nicel hem de nitel veriler toplanarak analiz edilmektedir. Creswell ve Plano-Clark (2020) yalnızca nicel ve nitel bölümler için geçerlilik ölçütlerinin uygulanmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda verilerin birleştirilmesi sürecinde ortaya çıkabilecek geçerlik tehditlerinin de önlenmesinin kritik olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada, bu geçerlik tehditlerine karşı alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır:

⇒ Verileri dönüştürmek için yetersiz yaklaşımları kullanma: Karma araştırmalarda nicel ve nitel analiz bulgularının ortak bir şekilde yorumlanması gerekmektedir. Araştırmada nicel veriler ve nitel veriler ortak bir çerçevede aktarılmıştır.

⇒ İki analiz bulgusunu mantıklı olmayan bir şekilde karşılaştırma: Karma araştırmalarda nicel ve nitel veriler ayrı analiz edilse de bulguların karşılaştırılması gerekmektedir. Araştırmada nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

⇒ Yetersiz/eksik veri dönüştürme yaklaşımlarını kullanma: Karma araştırmalarda nicel ve nitel verilerde eksik veya yanlış veri girişleri geçerliği olumsuz etkileyebilir. Bu durumu önmek amacıyla araştırmada nicel ve nitel verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve analizleri iki araştırmacı tarafından yürütmüştür.

⇒ Nicelleştirilmiş nitel bulguları analiz etmek için uygun olmayan istatistikleri kullanma: Karma araştırmalarda nicel ve nitel verilerin doğasına uygun analiz yöntemleri kullanma önemlidir. Araştırmada nicel verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Nitel verilerde ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın okul öncesi çocukların dil ve sosyal becerileri ile öğretmenin karşılıklı konuşma kalitesine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma soruları doğrultusunda nicel ve nitel olarak açıklanmıştır.

4.1. Nicel Bulgular

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'nın çocukların dil becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırma kapsamında çocukların dil becerileri dil örneği analizi ve Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ile belirlenmiştir. Dil örneği analizinde çocukların ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla ortalama sözce uzunluğu (OSU) ve farklı sözcüklerin sayısı hesaplamaları yapılmıştır. Aşağıda ilk olarak ortalama sözce uzunluğuna, ikinci olarak farklı sözcüklerin sayısına ve son olarak Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği bulguları sunulmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının Ortalama Sözce Uzunluğu ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Kontrol ve Deney Gruplarının Ortalama Sözce Uzunluğu Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	X^2	df	p
Ön test	Deney 1	16	23,31	0,005	2	0,998
	Deney 2	15	23,60			
	Kontrol	15	23,60			
Son test	Deney 1	16	26,38	7,949	2	0,019
	Deney 2	15	28,37			
	Kontrol	15	15,57			
İzleme testi	Deney 1	16	28,41	10,208	2	0,006
	Deney 2	15	27,33			
	Kontrol	15	14,43			

Tablo 18'e göre ön test sonuçları incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların ortalama sözce uzunluğu (OSU) sıra ortalamaları (X^2 = 0,005; p>0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ortalama sözce uzunluğunun benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Deneysel çalışmalarda benzer düzeylerde gruplarla çalışmak deneysel işlemin etkisinin ortaya koyulabilmesi için önemli bir ön koşul olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Son test sonuçları incelendiğinde; OSU sıra ortalamalarının gruplara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların sıra ortalamaları kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Kruskal-Wallis Testi sonucunda kontrol ve deney grupları son test ortalama sözce uzunluğu sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (X^2 = 7,949; p>0,05) . Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann- Whitney U testi uygulanmıştır Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney1-kontrol (Z=-2,254; p<0,05) ve deney2-kontrol (Z=-2,572; p<0,05) grupları OSU son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, deney gruplarında yer alan çocukların OSU son test sıra ortalamalarının kontrol grubu çocuklarından yüksek olduğu (deney 1> kontrol, deney 2>kontrol) belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 grupları arasında ise fark elde edilememiştir.

KKZP son test uygulamalarından dört hafta sonra yapılan izleme testi sonuçları incelendiğinde sıra ortalamalarının gruplara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların izleme testi sıra ortalamaları, kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Kruskal-Wallis Testi sonucunda kontrol ve deney grupları son test ortalama sözce uzunluğu sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (X^2=10,208; p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney1-kontrol (Z=-2,926; p<0,05) ve deney2-kontrol (Z=-2,572; p<0,05) grupları OSU son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, deney gruplarında yer alan çocukların OSU izleme testi puanlarının kontrol grubu çocuklarından yüksek olduğu (deney 1>kontrol, deney 2>kontrol) belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 grupları arasında ise fark bulunamamıştır.

Ortalama sözce uzunluğu ön test-son test-izleme testi puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman F testi analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Ortalama Sözce Uzunluğu Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması			Friedman Testi	Serbestlik Derecesi	P
		Ön Test	Son Test	İzleme Testi			
Deney 1	16	1,06	2,19	2,75	23,625	2	0,000
Deney 2	15	1,13	2,40	2,47	16,933	2	0,000
Kontrol	15	1,97	2,13	1,90	0,491	2	0,782

Tablo 19'a göre Friedman F testi sonuçları deney1 ve deney 2 gruplarının ön test son test ve izleme testi OSU puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney1 ve deney 2 grupları OSU son test ve izleme testi puanları sıra ortalamaları ön teste göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni Düzeltmesi yapılarak anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçümler arası farkın hem deney 1'de hem de

deney 2'de ön test-son test ve ön test-izleme testi arasında olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu ön test, son test, izleme testi karşılaştırması sonuçlarına göre ise OSU puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre kontrol grubunda yer alan çocukların OSU puanı ön test, son test ve izleme testi ölçümleri benzer düzeydedir.

Kontrol ve deney gruplarının Farklı sözcük sayısı ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Kontrol ve Deney Gruplarının Farklı Sözcük Sayısı Ön Test– Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	X^2	df	p
Ön test	Deney 1	16	25,03	0,703	2	0,703
	Deney 2	15	21,17			
	Kontrol	15	24,20			
Son tes	Deney 1	16	26,75	4,381	2	0,112
	Deney 2	15	25,97			
	Kontrol	15	17,57			
İzleme test	Deney 1	16	25,69	5,818	2	0,055
	Deney 2	15	27,90			
	Kontrol	15	16,77			

Tablo 20 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test (X^2 = 0,703; p>0,05) son test (X^2=4,381; p>0,05) ve izleme testi (X^2=5,818; p>0,05) farklı sözcük sayısı sıra ortalanaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının sözcük çeşitliliği açısından benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak izleme testi sonuçlarına göre p anlamlılık değerinin (p=0,055) sınırda olduğu görülmekte ve deney1 ile deney2 grubu sıra ortalamalarının kontrol grubununa göre yüksek olması dikkat çekmektedir.

Farklı sözcük sayısı ön test-son test-izleme testi puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman F testi analizi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Farklı Sözcük Sayısı Ön test Son test İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması			Friedman Testi	Serbestlik Derecesi	P
		Ön Test	Son Test	İzleme Testi			
Deney 1	16	1,31	2,25	2,44	11,625	2	0,030
Deney 2	15	1,20	2,57	2,23	15,492	2	0,000
Kontrol	15	1,83	2,33	1,83	2,586	2	0,274

Tablo 21'e göre deney1 ve deney 2 gruplarının ön test, son test ve izleme testi Farklı sözcük sayısı sora ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bununla birlikte deney1 ve deney 2 grupları OSU son test ve izleme testi puanları sıra ortalamaları ön teste göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni Düzeltmesi yapılarak anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Ölçümler arası farkın hem deney 1'de hem de deney 2'de ön test-son test ve ön test-izleme testi arasında olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu ön test, son test, izleme testi karşılaştırması sonuçlarına göre ise Farklı sözcük sayısı sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre kontrol grubunda yer alan çocukların FSS puanı ön test son test ve izleme testi ölçümlerinin benzer düzeyde kaldığı söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarının Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılması için yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Kontrol ve Deney Gruplarının Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Sıra Ortalaması			X^2	df	p
		Deney1	Deney2	Kontrol			
Ön	Kelime Farkındalığı	22,84	26,67	21,03	1,387	2	0,500
	Kelime İlgisi	22,44	24,10	24,03	0,154	2	0,926
	Toplam	22,44	25,10	25,03	0,332	2	0,847
Son	Kelime Farkındalığı	29,22	29,23	11,67	17,484	2	0,000
	Kelime İlgisi	24,50	29,20	16,73	6,627	2	0,036
	Toplam	26,59	29,67	14,03	11,497	2	0,003
İzleme	Kelime Farkındalığı	29,03	28,13	12,97	13,806	2	0,001
	Kelime İlgisi	28,59	25,30	16,27	6,951	2	0,031
	Toplam	28,72	27,37	14,07	11,087	2	0,004

Tablo 22'de yer alan ön test sonuçları incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları (X^2 = 0,332 ; p>0.05) sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının kelime bilinci puanlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Son test sonuçları incelendiğinde; Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği alt boyutları ve toplamına ilişkin sıra ortalamalarının gruplara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların Kelime Farkındalığı, Kelime İlgisi alt boyutu ve ölçek toplamı sıra ortalamaları, kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Kruskal-Wallis Testi sonucunda kontrol ve deney grupları son test kelime bilinci sıra ortalamaları (X^2 = 11,497; p<0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. İkili karşılaştırmalarda Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney1-kontrol (Z=-2,713; p<0,05) ve deney2-kontrol (Z=-3,052; p<0,05) grupları Kelime Bilinci Ölçeği son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkl olduğu, deney gruplarında yer alan çocukların son test sıra ortalamalarının kontrol grubu çocuklarından yüksek olduğu (deney 1>kontrol, deney 2>kontrol)

belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 grupları arasında ise fark bulunamamıştır (Z=-0,752; p>0,05).

İzleme testi sonuçları incelendiğinde; Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği alt boyutları ve toplamına ilişkin sıra ortalamalarının gruplara göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların Kelime Farkındalığı, Kelime İlgisi alt boyutu ve ölçek toplamı sıra ortalamaları, kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Kruskal-Wallis Testi sonucunda kontrol ve deney grupları izleme testi kelime bilinci puanları (X^2= 11,087; p<0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney1-kontrol (Z=-2,711; p<0,05) ve deney2-kontrol (Z=-3,030; p<0,05) grupları Kelime Bilinci Ölçeği izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu, deney gruplarında yer alan çocukların OSU izleme testi puanlarının kontrol grubu çocuklarından yüksek olduğu (deney 1>kontrol, deney 2>kontrol) belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 grupları arasında ise fark bulunamamıştır (Z=-0593; p>0,05).

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ön test-son test-izleme testi puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman F testi analizi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları

		Sıra Ortalaması			Friedman Testi	Serbestlik Derecesi	p
		Ön Test	Son Test	İzleme Testi			
Deney 1	Kelime Farkındalığı	1,22	2,66	2,34	15,443	2	0,000
	Kelime İlgisi	1,16	2,28	2,56	18,290	2	0,000
	Toplam	1,06	2,38	2,56	21,375	2	0,000
Deney 2	Kelime Farkındalığı	1,23	2,53	2,23	15,736	2	0,000
	Kelime İlgisi	1,27	2,53	2,20	13,857	2	0,001
	Toplam	1,20	2,63	2,17	16,305	2	0,000
Kontrol	Kelime Farkındalığı	1,80	2,00	2,20	6,000	2	0,050
	Kelime İlgisi	1,70	2,00	2,30	9,000	2	0,011
	Toplam	1,60	2,00	2,40	12,000	2	0,002

Tablo 23'te göre Friedman F testi sonuçları; deney1 ve deney 2 gruplarının ön test, son test ve izleme testi Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney1 ve deney 2 grupları Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği alt boyutları ve toplam son test ve izleme testi puanları sıra ortalamaları ön teste göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni Düzeltmesi yapılarak anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçümler arası farkın hem deney 1'de hem de deney 2'de ön test-son test ve ön test-izleme testi arasında olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde kontrol grubu ön test, son test, izleme testi karşılaştırması sonuçları incelendiğinde Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği puanları arasında da anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ancak Bonferroni Düzeltmesi yapılarak anlamlılık düzeyi tekrar hesaplandığında ölçümler arası farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırma kapsamında çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda Sosyal Beceri Ölçeği puanlarına ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Kontrol ve deney gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ön test, son test, izleme testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24

Kontrol ve Deney Gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği Ön-Son-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra ortalaması	X^2	df	p
Ön test	Deney 1	16	21,63	0,627	2	0,731
	Deney 2	15	25,43			
	Kontrol	15	23,57			
Son test	Deney 1	16	29,69	9,972	2	0,007
	Deney 2	15	25,50			
	Kontrol	15	14,90			
İzleme testi	Deney 1	16	26,66	9,980	2	0,007
	Deney 2	15	28,97			
	Kontrol	15	14,67			

Tablo 24'te yer alan ön test karşılaştırmaları incelendiğinde deney ve kontrol grupları sosyal beceri puanları (X^2 = 0,627; p>0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, uygulama öncesi deney ve kontrol grupları sosyal beceri puanlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Son test karşılaştırmaları incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği sıra ortalamalarının gruplara göre fark gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların sıra ortalamaları, kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur. Kontrol ve deney grupları son test Sosyal Beceri Ölçeği puanları (X^2 = 9,972; p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ifade edilebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney1 grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına (Z=-2,724; p<0,05) göre ve deney2 grubu puanlarının kontrol grubu puanlarına göre (Z=-2,519; p<0,05) daha yüksek olduğu görülmektedir (deney 1>kontrol, deney 2>kontrol). Diğer taraftan Mann Whitney U Testinde deney1 ve deney2 grubu (Z=-1,213; p>0,05) Sosyal Beceri Ölçeği son test sıra ortalanaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İzleme testi karşılaştırmaları incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği izleme testi sıra ortalamalarının gruplara göre fark gösterdiği görülmektedir. Buna göre deney 1 ve deney 2 gruplarında yer alan çocukların sıra ortalamaları, kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur.

Bu doğrultuda kontrol ve deney grupları izleme testi Sosyal Beceri Ölçeği puanları (X^2 = 9,980; p<0,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ifade edilebilir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney1 puanlarının kontrol grubu puanlarına göre (Z=-2,529 p<0,05) ve deney 2 puanlarının kontrol grubu puanlarına göre (Z=-2,885; p<0,05) daha yüksek olduğu görülmektedir (deney 1>kontrol, deney2>kontrol). Diğer taraftan Mann Whitney U Testinde deney 1-deney 2 grubu (Z=-0,519 p>0,05) sosyal beceri izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği ön test, son test ve izleme testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan Friedman F testi sonuçlarına Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25

Sosyal Beceri Ölçeği Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması			Friedman Testi	Serbestlik Derecesi	P
		Ön Test	Son Test	İzleme Testi			
Deney 1	16	1,00	2,50	2,50	25,600	2	0,000
Deney 2	15	1,00	2,17	2,83	26,271	2	0,000
Kontrol	15	1,03	2,27	2,70	24,925	2	0,000

Tablo 25'e göre Friedman F testi sonuçları; deney1 ve deney 2 gruplarının ön test, son test ve izleme testi Sosyal Beceri Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney1 ve deney 2 grupları Sosyal Beceri Ölçeği son test ve izleme testi puanları sıra ortalamaları ön teste göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni Düzeltmesi yapılarak anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmış, farkın hem deney 1'de hem de deney 2'de ön test-son test ve ön test-izleme testi arasında olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde kontrol grubu ön test, son test, izleme testi karşılaştırması sonuçları

incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu ve Bonferroni düzeltmesi sonunda da anlamlılığın devam ettiği bulunmuştur.

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'nın öğretmenlerin karşılıklı konuşma uygulamaları üzerinde etkisi var mıdır?

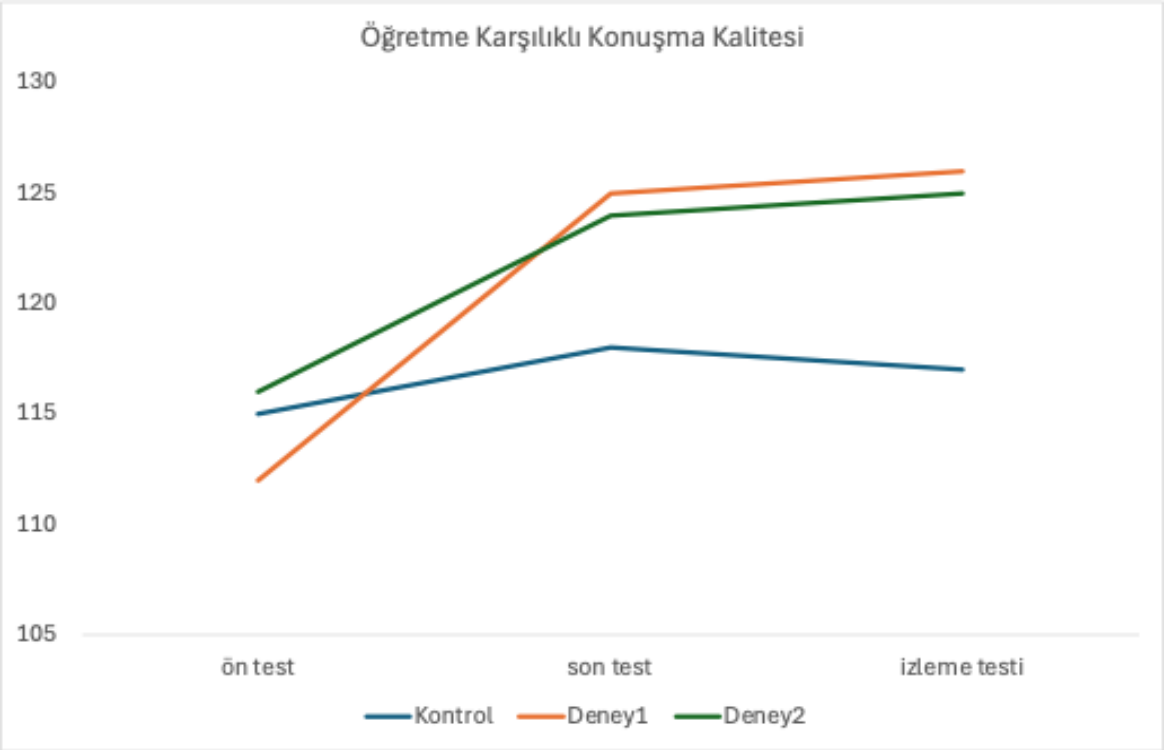
Kontrol ve deney grubu öğretmenlerinin Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği ön test,son test ve izleme testi puanlarına Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26

Kontrol ve Deney Grupları Öğretmenlerinin Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği Ön Test- Son Test-İzleme Testi Puanları

	Ön Test	Son Test	İzleme Testi
Deney 1	112	125	126
Deney 2	116	124	125
Kontrol	115	118	117

Tablo 26'da görüldüğü üzere deney 1 grubundaki öğretmenin Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği toplam puanı KKZP'nin öncesinde 112; sonrasında 125 ve izleme testinde ise 126'dır. Deney 2 grubundaki öğretmenin Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği toplam puanı KKZP'nin öncesinde 116; sonrasında 124 ve izleme testinde ise 125'dir. Kontrol grubundaki öğretmenin Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği toplam puanı KKZP'nin öncesinde 115; sonrasında 118 ve izleme testinde ise 117'dir. Bu bulgulara göre deney 1 ve deney 2 grubu öğretmenleri karşılıklı konuşma kalitesinin kontrol grubu öğretmenine göre ilerleme gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kontrol ve deney grupları öğretmenlerinin Öğretmen-Çocuk Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği puanlarının grafiksel gösterimi Şekil 7'de sunulmuştur.

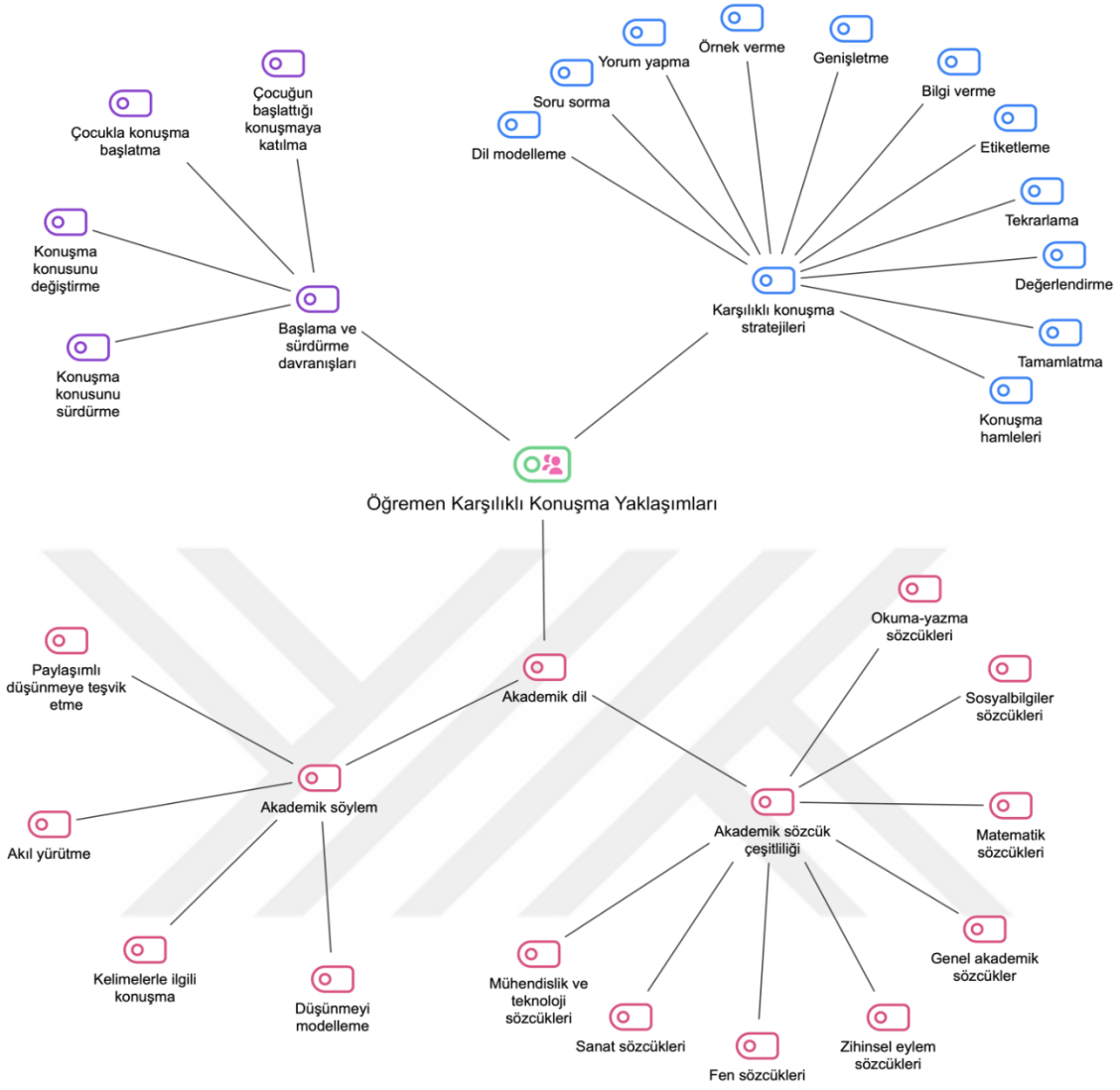


Şekil 7. Öğretmen karşılıklı konuşma kalitesi ölçeği sonuçları

4.2. Nitel Bulgular

Deney grubu öğretmenleri karşılıklı konuşmayı nasıl desteklemektedir?

Öğretmenlerin konuşma kayıtlarının analizi sonucunda öğretmen karşılıklı konuşma yaklaşımları; karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme davranışı, karşılıklı konuşma stratejisi ve akademik dil temaları ile anlamlandırılmıştır. Şekil 8'de temalar ve kategoriler sunulmuştur.



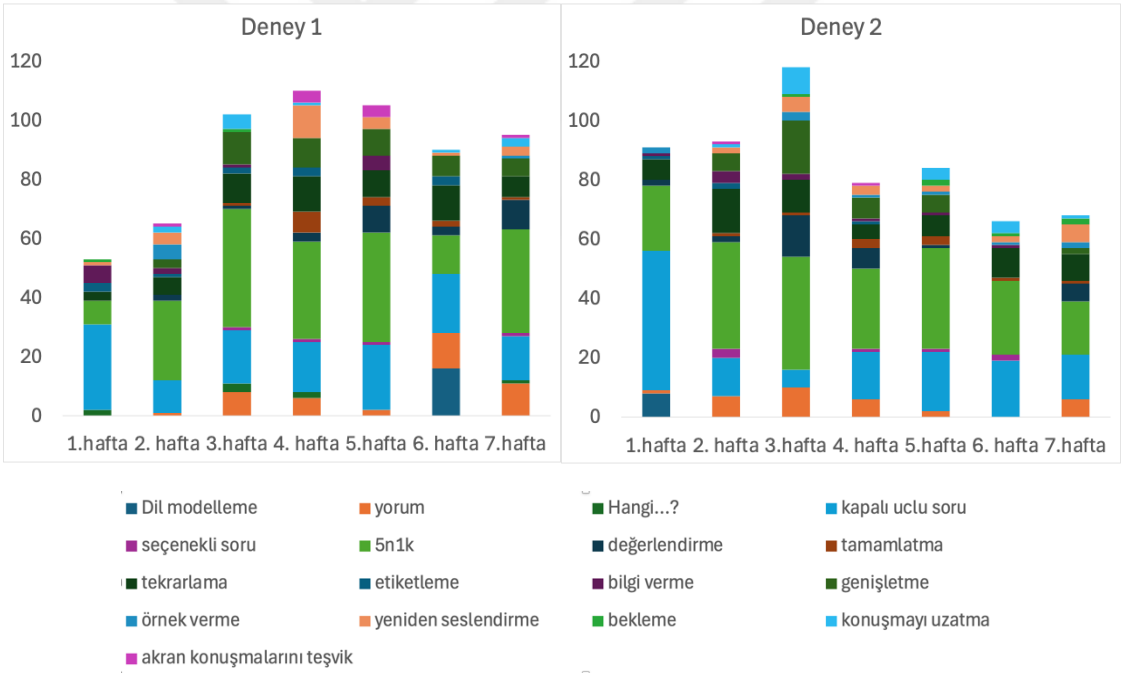
Şekil 8. Deney grubu öğretmenlerinin konuşma analizi sonuçları

Şekil 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin konuşma kayıtlarından elde edilen veriler; "Karşılıklı konuşma stratejileri kullanımı", "Akademik dil" ve "Karşılıklı konuşmaya başlama ve sürdürme davranışları temaları ile açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin karşılıklı konuşmayı desteklemek için çeşitli stratejilerden yararlandıkları ve bu stratejilerin; dil modelleme, soru sorma, yorum yapma, tekrarlama, genişletme, tamamlatma, bilgi verme, etkiletleme, değerlendirme ve konuşma hamleleri kullanma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin karşılıklı konuşmada akademik dil kullanımının ise akademik söylem ve akademik sözcük çeşitliliği ile ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin karşılıklı konuşmaya başlama ve sürdürme davranışları; çocuğun başlattığı

konuşmaya katılma, çocukla konuşma başlatma, konuşma konusunu sürdürme ve konuşma konusunu değiştirme biçiminde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin karşılıklı konuşma yaklaşımı temalarındaki dönüşüme aşağıda yer verilmiştir. İlk olarak karşılıklı konuşma başlatma ve sürdürme davranışlarının, ikinci olarak karşılıklı konuşma stratejisi kullanımının ve üçüncü olarak akademik dil kullanımının haftalara göre değişimi grafiklerle görselleştirilmiştir. Ardından konuşma örnekleri sunulmuştur.

1. *Öğretmenlerin karşılıklı konuşma stratejisi kullanımı*

Öğretmenlerin konuşma kayıtlarında ortaya çıkan konuşma stratejileri kodlanarak görselleştirilmiştir. Şekilde deney 1 ve deney 2 grubu öğretmenlerinin haftalara göre strateji kullanımı grafiklerine yer verilmiştir.



Şekil 9. Deney grubu öğretmenlerinin karşılıklı konuşma stratejileri kullanımı

Şekil incelendiğinde deney 1 ve deney 2 grubu öğretmenlerinin haftalara göre karşılıklı konuşma stratejisi kullanımı miktarı ve çeşitliğindeki değişim görülmektedir. Grafikte yer alan 1. Hafta öğretmenlerin eğitim çalışmasına katılmadan önceki konuşmalarını içerirken 7. hafta KKZP sınıf uygulamaları sonunda öğrenme merkezi zamanında elde edilen doğal konuşma kaydı verilerini temsil etmektedir. Deney 1 grubu öğretmenine ait grafik

incelendiğinde ikinci ve dördüncü haftalar arasında konuşma stratejisi kullanımı yoğunluğu ve çeşitliliğinin tutarlı bir şekilde arttığı, beşinci haftadan sonra ise strateji kullanım yoğunluğunun bir miktar azalırken çeşitliliğinin sürdürüldüğü görülmektedir. Deney 1 grubu öğretmeninin ilk hafta kullanmadığı gözlemlenen dil modelleme, yorum, değerlendirme, tamamlatma, etiketleme, bilgi verme, genişletme, örnek verme, konuşmayı uzatma ve akran konuşmalarını teşvik etme stratejilerinin kullanımının sonraki haftalarda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Özellikle genişletme, tekrarlama, değerlendirme, yorum ve yeniden seslendirme stratejilerine her hafta konuşmalarda tutarlı bir şekilde yer verildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuğun konuşma fırsatlarını arttıran 5N1K soruları kullanımının artarken konuşmayı sınırlandıran kapalı uçlu sorulardaki azalma dikkat çekicidir.

Deney 2 öğretmenine ait grafik incelendiğinde, ikinci ve üçüncü haftalarda konuşma stratejisi kullanımı çeşitliliğinin ve yoğunluğunun arttığı, dördüncü haftadan sonra ise strateji kullanım yoğunluğunda azalma eğiliminin başladığı ve çeşitlilikte dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Ancak, 1. hafta konuşma kaydı verileri ile karşılaştırıldığında strateji kullanım çeşitliliğinin eğitim sonrası haftalarda sürdürüldüğü ifade edilebilir. Özellikle öğretmenin ilk hafta kullanmadığı tamamlatma, genişletme, yeniden seslendirme, beklediğini ifade etme, konuşmayı uzatma ve akran konuşmalarını teşvik etme stratejilerinden sonraki haftalarda faydalandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenin konuşmaları sırasında kullandığı kapalı uçlu soruların azaldığı ve 5N1K sorularının kullanımında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Bu değişimler, eğitim sonrası öğretmenin konuşma stratejilerini çeşitlendirme ve çocukların daha detaylı yanıtlar vermelerini teşvik etme çabalarını yansıtmaktadır.

Deney 1 ve Deney 2 öğretmenlerinin grafikleri karşılaştırıldığında, Deney 1 grubundaki öğretmenin koçluk desteği aldığı altı hafta boyunca konuşma stratejisi kullanımında tutarlı bir artış olduğu, özellikle ikinci ve dördüncü haftalar arasında hem çeşitlilik hem de yoğunluk açısından gelişme gösterdiği, beşinci haftadan sonra ise strateji kullanım yoğunluğunda bir miktar azalma trendine girdiği ancak çeşitliliğin sürdürüldüğü görülmektedir. Deney 2 grubundaki öğretmenin ise ikinci ve üçüncü haftalarda konuşma

stratejisi kullanımında artış yaşadığı, dördüncü haftadan sonra ise strateji kullanım yoğunluğu ve çeşitliliğinde dalgalanmalar olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, konuşma stratejilerinin tutarlılığını ve sürdürülebilirliğini artırmada koçluk desteğinin katalizör bir rolü olduğu düşünülebilir. Aşağıda konuşma stratejileri kullanımına örnekler sunulmuştur.

Tablo 27

Deney Grubu Öğretmenlerinin Karşılıklı Konuşma Stratejileri Kullanımına İlişkin Örnekler

Etiketleme	Ç: Şuna bak (bitkiye gider) Ö1: Dur bakalım. Evet, o bir aloe vera. Aloe vera'nın yaprakları üçgene benziyor.
Tekrarlama	Ç: Görünmez olabiliyoruz. Ö1: Görünmez olabiliyorsunuz.
Genişletme:	Ç: Teleferik Ö1: Evet kırmızı bir teleferik
Yeniden seslendirme	Ç: Öğretmenim altı. Ö1: Büyütecin şeklini altıya benzettin.
5N1K	Ö1: Neden orada resim yapıyorlar?
Seçenekli soru:	Ö2: Peki Terazide ağır olan terazinin neresinde olur? Alçak kefesinde mi? Yüksek kefesinde mi olur?
Tamamlatma	Ö2: Kız suyun sihirli olduğunu anlayınca... Ç: O anda kedisinin sesini duymamış. Her deney yaptığında kedisi yanına gelirmiş.
Yorum:	Ö2: Bu boyanmamış ama bu boyanmış seramik.
Örnek verme	Ö2: Seramik hamurundan bir masa süsü olabilir. Şurasına bir kalem koyabiliriz. Mumluk olabilir. Mum koyabiliriz.
Dil modelleme:	Tiyatro gösterisi izlemek istiyorum çocuklar. Burada oturabilir miyim? (Ö2)

2. Akademik dil kullanımı

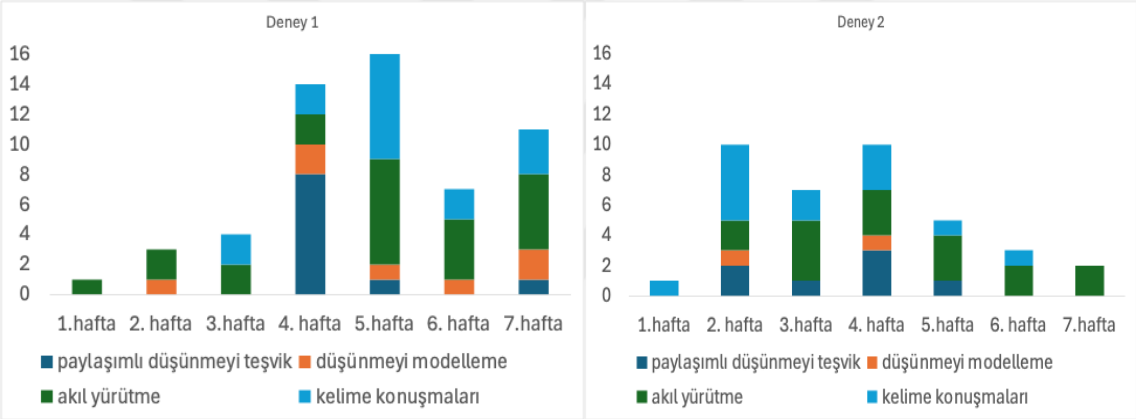
Öğretmenlerin konuşma kayıtlarında ortaya çıkan akademik dil; akademik söylem ve sözcük çeşitliliğine göre kodlanarak görselleştirilmiştir. Konuşma kayıtlarının analizinde dört akademik söylem türü belirlenmiştir: Paylaşımlı düşünmeye teşvik, Akıl yürütme, Kelime ile ilgili konuşmalar ve Düşünmeyi modelleme. Buna göre paylaşımlı düşünmeye teşvik; öğretmenlerin çocukları birlikte düşünmeye, tahmin etmeye, denemeye, problem çözmeye, birbirlerinin fikirlerini tekrar etmeye ve değerlendirmeye açık bir şekilde davet eden söylemi içermektedir. Akıl yürütme; öğretmenin neden sonuç ilişkisi kuran, bir durumun nedenini sorgulayan, karşıt örnek sunan, benzerlikleri ve farklılıkları sorgulayan veya ortaya koyan söylem türüdür. Kelime konuşmaları; kelimeleri tanımlayan, sorgulayan, eş ve zıt

anlamlılarını buldurmaya çalışan söylemi ifade eder. Düşünmeyi modelleme; öğretmenin açık bir şekilde düşündüğünü ifade ettiği ve düşünme sürecini yansıttığı söylem türüdür.

Akademik dili ortaya koyan bir diğer unsur akademik sözcük çeşitliliğidir. Bu çalışmada akademik sözcük çeşitliliği öğretmen konuşmalarında ortaya çıkan farklı akademik sözcükleri ifade etmektedir. Bu doğrultuda öncelikle akademik söylemin haftalara göre değişimi ardından akademik sözcük çeşitliliği sunulmuştur.

Akademik söylem

Şekil 10'da deney 1 ve deney 2 grubu öğretmenlerinin haftalara göre akademik söylem kullanımı grafiklerine yer verilmiştir.



Şekil 10. Deney grubu öğretmenlerinin akademik söylem kullanımı değişimi

Şekil incelendiğinde deney 1 grubu öğretmeninin öğretmen eğitimi sonrasında konuşmalarında kullandığı akademik söylem türü çeşitliliğindeki ve yoğunluğundaki değişim görülmektedir. Buna göre deney 1 grubu öğretmenin birinci hafta sadece akıl yürütme söylem türünü kullandığı sonraki haftalarda ise paylaşımlı düşünmeye teşvik, düşünmeyi modelleme ve kelime konuşmaları söylem türlerinden de yararlandığı ortaya çıkmıştır. Deney 2 grubu öğretmenine ait grafik incelendiğinde birinci hafta sadece kelime konuşmaları söylem türünden yararlanıldığı sonraki haftalarda ise paylaşımlı düşünmeye teşvik, akıl yürütme ve düşünmeyi modelleme söylem türlerinin de konuşmalar sırasında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Deney 1 ve deney 2 grafikleri karşılaştırıldığında Deney 1

öğretmeni akademik söylem türü kullanımı açısından daha istikrarlı bir artış ve çeşitlilik sergilerken, Deney 2 öğretmeninde akademik söylem türü kullanımı dikkat çekici artışlar sonrasında düşüş eğilimine girmiştir. Bu durum, koçluk desteği alan Deney 1 öğretmeninin akademik söylem türü kullanımını daha sürdürülebilir bir şekilde arttırarak uyguladığını göstermektedir. Deney 1 grubu öğretmeninin daha çeşitli akademik söylem türleri kullanmasında koçluk oturumlarının motive edici bir rolü olduğu düşünülebilir. Tablo 28'de öğretmenlerin akademik söylem kullanımına ilişkin örnek diyaloglar sunulmuştur.

Tablo 28

Deney Grubu Öğretmenlerinin Akademik Söylem Kullanımına İlişkin Örnekler

Kod	Karşılıklı konuşma örneği
Akıl yürütme	(Öğretmen karşılıklı konuşma merkezinde eğimli bir masada matematik materyallerini inceleyerek sohbet eder) Ö: Sen topu yukarıya gönderiyorsun, yukarıdan geri tekrar gönderdiğin yere dönüyor. Bunun sebebi ne olabilir acaba? Beraber düşünelim. Aa Durdu. Ç: Öğretmenim durdu. Ö: Evet nasıl durdurdun onu? Ç: Kırmızı ikinci şeyi önüne koydum. Durdu. Ö: Önüne kırmızı bir dikdörtgen çubuk koydun ve durdu. Peki ben şunu merak ediyorum o dikdörtgen çubuğu koymadığında geri aşağıya gidiyordu değil mi? Ç: Evet Ö: Neden sence? Ç: Çünkü bu yukarda bu aşağıda. Ö: Mmm eğimli olduğunu düşünüyorsun. Yani masanın burasının yukarıda, orasının aşağıda olduğunu düşünüyorsun.
Paylaşımlı düşünmeyi teşvik	Ö: Peki sen olsan kapatma düğmesi icat etmeden robot yapar mıydın? Ç1: Yapmazdım. Ö: Neden yapmazdın? Ç1: Çünkü sonra çıldırırdı. Ö: Sen arkadaşın ile aynı fikirde misin? Ç2: Çünkü biraz yaptığımız şeyi altüst edebilirdi. Ö: Kesinlikle. Ben de robotlar ele geçirsin istemem evimi.
Düşünmeyi modelleme	(Öğretmen çocuklarla karşılıklı konuşma merkezinde kimlik görselleri inceler) Ö: Düşüneyim isminiz olmasaydı sizi nasıl çağırırdım? Ç1: Nasıl? Ö: Çocuğuuuum! Bana bakar mısın? Olamaz mıydı? Ç1: Bir şey anlatayım mı? Ö: Anlat. Ç1: Yüzmede yüzerken öğretmen biraz yanlış bir şey diye sesleniyordu. Ö: Peki kendini nasıl hissediyorsun o durumda? Ç1: Komik hissediyordum.
Kelimeler hakkında konuşma	(Öğretmen karşılıklı konuşma merkezinde çocuklarla resimli sözlükleri inceler) Ö: Patenlerin bizim ayağımıza giydiğimiz ayakkabıdan farklı olan tekerleri var. Peki benzer olan yönü ne? Ç1: İp. Ö: İp evet. İpe başka bir şey diyoruz onun ismi ne? Ç1: Cırt cırt Ö: cırt cırt mı? Evet. Bir şey daha var. Ç1: İplerin dolanmasını. Ö: biz ipleri Ne yapıyoruz? Benim iplerimi ne yapıyorum şimdi? Ç1: Dolanma şeyi. Ö: İplerimi buna... Ç2: Bağlıyorsun. Ö: O zaman bağcık diyebilir miyiz bunlara? Ç2: Bağcık.

Akademik sözcük çeşitliliği

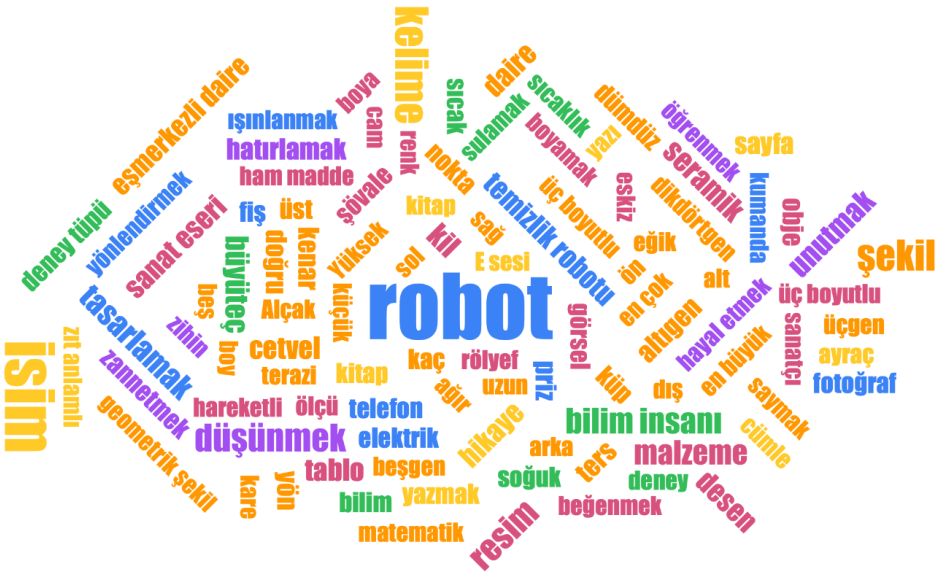
Öğretmenin akademik dilinin önemli bir yönü de akademik sözcük çeşitliliğidir. Bu çalışmada Karşılıklı konuşmamaları zenginleştirme programı uygulamalarının yapıldığı günlerde öğrenme merkezi zamanında elde edilen konuşma kayıtları analiz edilerek öğretmenin karşılıklı konuşmalar sırasında kullandıkları akademik sözcük çeşitliliği kelime bulutu ile ortaya koyulmuştur. Kelime bulutunda yer alan kelimelerin renkleri ilişkili oldukları kategoriyi ve büyüklüğü ise kullanım sıklığını ifade etmektedir. Şekil 11'de deney 1 grubu öğretmeninin uygulama boyunca öğrenme merkezi zamanı karşılıklı konuşmalarında yer verdiği akademik sözcüklere ilişkin kelime bulutu sunulmuştur.



Şekil 11. Deney 1 öğretmeni akademik sözcük bulutu

Şekil 11'de yer alan kelime bulutu, deney 1 grubu öğretmeninin çocuklarla gerçekleştirdiği konuşma süreçlerinde kullandığı akademik sözcük çeşitliliğini (n=122) ortaya koymaktadır. En sık geçen kelime olan "düşünmek" (n=33), öğretmenin düşünmeye vurgu yapan bir iletişim dili benimsediğini göstermektedir. Bununla birlikte kelime bulutu incelendiğinde, deney 1 grubu öğretmeninin çocuklarla gerçekleştirdiği konuşmalarına farklı içerik alanlarına özgü akademik kelimeleri dahil ettiği görülmektedir. Öğretmenin kullandığı akademik kelimelerin; matematik (23), sanat (20), fen (21), teknoloji (n=14), okuma-yazma (n=14) ve sosyal bilgiler (n=14) gibi farklı içerik alanlarına yayıldığını göstermektedir.

Ayrıca genel akademik ifadelerin (n=8) ve zihinsel eylem kelimelerinin (n=6) de kullanıldığı belirlenmiştir. Matematikle ilgili kelimeler arasında "şekil, kare, üçgen, eş kenar dörtgen, oval, yarım daire, silindir, eğim, alt-üst, konum, uzun, daha" gibi kelimeler bulunmaktadır. Sanatla ilişkili kelimeler arasında "renk, boya, ressam, tablo, eskiz, şövale, müze" gibi kelimeler yer almaktadır. Fen ile ilgili kelimeler arasında "robot, deney, bilimsel, bitki, yerçekimi, uzay, karadelik, büyüteç, laboratuvar, varsayım" gibi kelimeler olduğu belirlenmiştir. Mühendislik ve teknoloji ile ilgili kelimeler arasında "robot, tasarlamak, mühendis, icat etmek, planlamak, inşaat, şantiye" gibi kelimeler yer almıştır. Okuma-yazma ile ilgili kelimeler arasında "okuma, kitap, kağıt, kalem, sayfa, yazı, yazmak, imza, belge, kelime, isim, ad, soyad, hikaye" bulunmaktadır. Sosyal bilgilerle bağlantılı kelimeler ise Atatürk, nüfus cüzdanı, kimlik, doğum tarihi, yurtdışı, pasaport" gibi kelimeler olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca "öğrenmek, araştırmak, ispatlamak, tahmin etmek, incelemek, benzer, farklı" gibi genel akademik kelimelerle; "düşünmek, anlamak, hatırlamak, unutmak, dikkat" gibi zihinsel eylem ifadeleri de konuşmalarda kullanılmıştır. Bu bulgular, Deney 1 grubu öğretmeninin konuşmalarında farklı içerik alanlarına odaklanarak akademik sözcük kullanımına yer veren bir dil kullanımı sergilediğini göstermektedir. Deney 2 grubu öğretmeninin konuşmalarında kullandığı akademik sözcüklere ilişkin kelime bulutu aşağıda sunulmuştur.



Şekil 12. Deney 2 grubu öğretmeni akademik sözcük bulutu

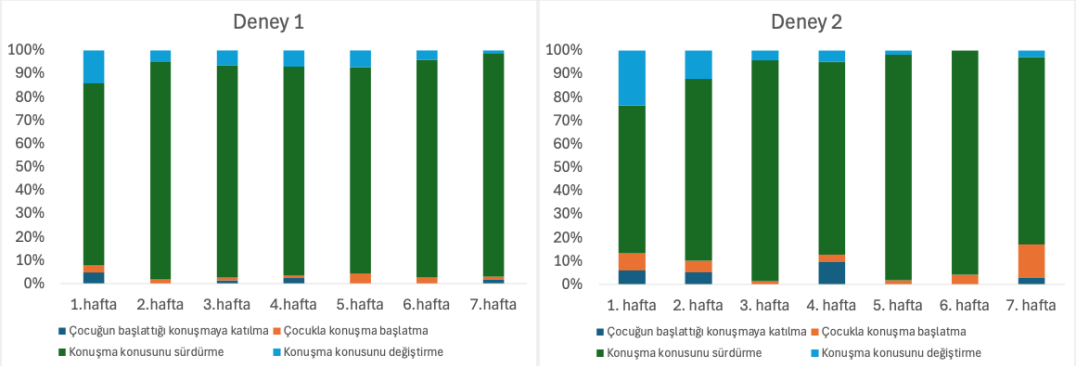
Şekilde Deney 2 grubu öğretmeninin kelime bulutu incelendiğinde öğretmenin altı haftalık çocuklarla doğal konuşmaları sırasında çeşitli akademik sözcükleri (n=101) kullandığı görülmektedir. En sık geçen kelime olan "robot", teknoloji odaklı konuşmaların yoğunluğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte deney 2 grubu öğretmeninin çocuklarla gerçekleştirdiği konuşmalarına matematik (n=35), sanat (n=22), fen (n=10), teknoloji (n=11) okuma-yazma (n=12) alanlarına özgü kelimeleri ve zihinsel durum (n7) kelimelerini dahil ettiğini göstermektedir. Buna göre matematikle ilgili kelimeler arasında "geometrik şekil, şekil, kenar, üçgen, daire, eşmerkezli daire, beşgeni altıgen, yön, boyut, ters-düz, sağ-sol" gibi kelimeler olduğu görülmektedir. Sanatla ilgili kelimeler arasında "sanatçı, tablo, görsel, seramik, sanat eseri, eskiz, desen, şövale" gibi kelimeler yer almaktadır. Fen ile ilgili kelimeler arasında "sıcaklık, büyüteç, deney, bilim" gibi kelimeler yer alırken teknolojiyle ilgili kelimeler arasında "robot, tasarlamak, elektrik, fiş, priz" gibi kelimeler bulunmaktadır. Öğretmenin konuşmalarında kullandığı zihinsel durum ifadeleri ise "öğrenmek, hayal etmek, unutmak, hatırlamak, düşünmek, zannetmek, zihin" kelimelerini içermektedir.

Bu bulgulardan hareketle deney1 ve deney 2 grubu öğretmenlerinin çocuklarla doğal konuşmaları sırasında matematik, sanat, fen, mühendislik-teknoloji gibi benzer alanlara özgü akademik sözcük çeşitliliği ve zihinsel eylem ifadeleri kullandığı belirtilebilir. Deney 1 grubu öğretmeninin konuşmalarında genel akademik sözcükler ve sosyal bilgiler alanına özgü sözcükler de ortaya çıkmıştır. KKZP etkinlikleri sanat, matematik, fen, mühendislik ve teknoloji alanlarına odaklanarak çocukların öğrenme yaşantılarını geliştirmeyi hedeflemiştir. Ayrıca öğrenme merkezleri haftanın temasına uygun materyallerle desteklenerek çocukların temayla ilgili yapılandırılmamış etkileşimlere maruz kalması sağlanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin KKZP'de ele alınan temalara benzer akademik kelimelerle dilini zenginleştirmeye çalıştığı düşünülebilir.

3. *Öğretmenlerin karşılıklı konuşmaya başlama ve karşılıklı konuşmayı sürdürme davranışları*

Öğretmenlerin konuşma kayıtlarındaki çocuğun başlattığı konuşmaya katılma, çocukla konuşma başlatma, konuşma konusunu sürdürme ve konuyu değiştirme davranışları

kodlanmıştır. Şekil 13'de öğretmenlerin haftalara göre karşılıklı konuşmaya başlama ve sürdürme davranışları yer almaktadır.

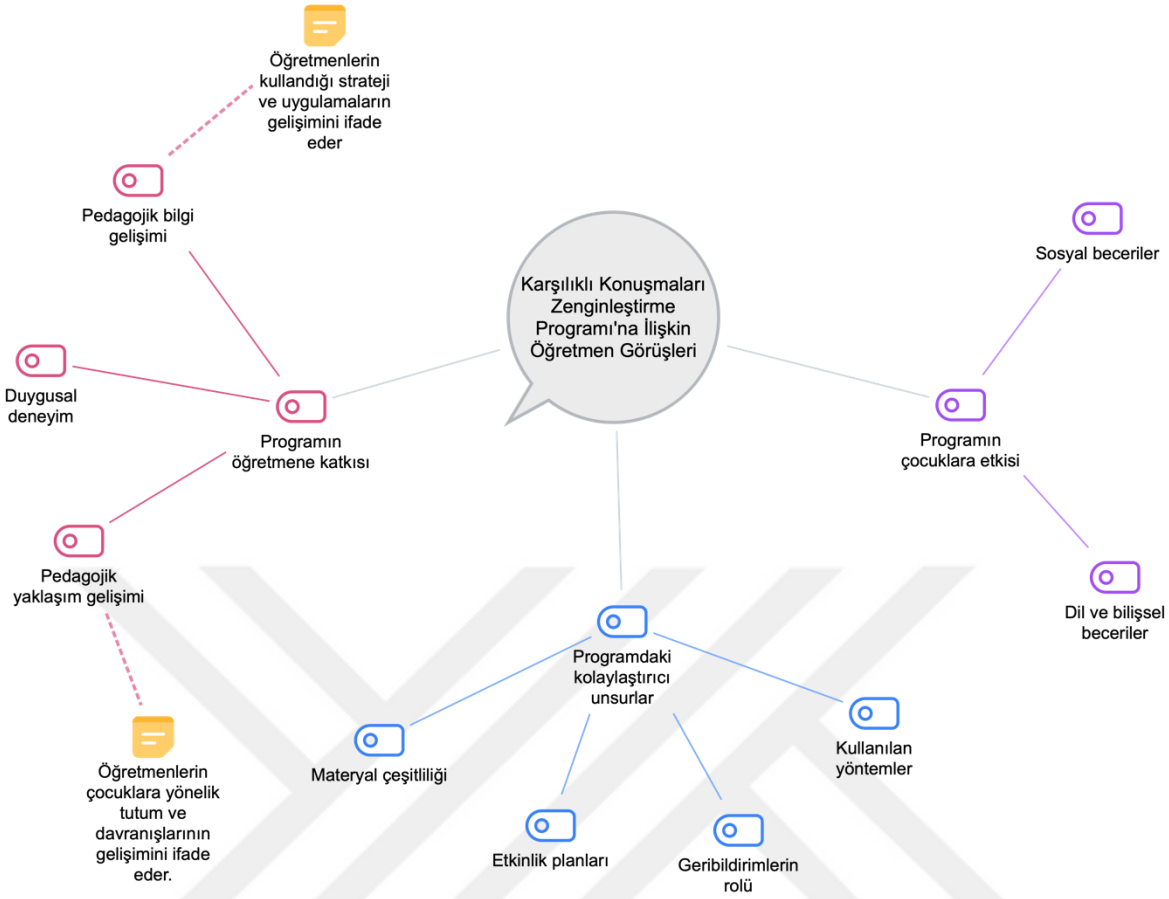


Şekil 13. Deney grubu öğretmenlerinin katılım davranışları

Şekil 13 incelendiğinde deney 1 ve deney 2 grubu öğretmenlerinin haftalara göre konuşmaya başlama ve konuşmayı sürdürme davranışlarındaki dağılım görülmektedir. Grafikte karşılıklı konuşma sırasındaki öğretmen davranışlarının yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğretmenlerinin öğretmen eğitimi sonrasında konuşma konusunu sürdürme davranışlarındaki artış ve konuşma konusunu değiştirme davranışlarındaki azalma dikkat çekicidir. Bu durum deney grubunu öğretmenlerinin KKZP öğretmen eğitiminden sonra çocuğun ilgisini izleyen davranışları benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğretmenlerini Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'na ilişkin görüşleri nasıldır?

KKZP sonrasında deney grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizinde elde edilen tema ve kategoriler Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil de görüldüğü üzere Deney 1 ve Deney 2 grubu öğretmenlerinin KKZP deneyimlerine ilişkin görüşleri "Programın çocuklara etkisi, Programın öğretmenlere etkisi", "Programdaki zorlaştırıcı unsurlar", "Programdaki kolaylaştırıcı unsurlar" temaları altında ele alınmıştır.

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'nın çocuklara etkisi

KKZP sonrasında deney grubu öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocukların dil ve bilişsel beceriler ile sosyal beceriler alanlarında gelişimsel ilerlemeler elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özellikle dil, dikkat ve sosyal becerilerde desteğe ihtiyacı olduğunu düşündükleri çocuklarda ilerlemeler gözlemlediklerini bildirmeleri, programın hem bireysel farklılıkları hem de bütüncül gelişimi destekleme konusunda işlevsel olduğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda aşağıda öncelikle dil ve bilişsel beceriler

ardından sosyal beceriler alanındaki kazanımların dile getirildiği öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Dil ve bilişsel becerilerin gelişimi

Dil ve bilişsel beceriler kategorisinde; kelime farkındalığı, hikayeleştirme, konuşmayı genişletme ve sürdürme, dil terimlerini anlama, yeni sözcüklerle cümle kurma, uzun cümleler kullanma, bağlaç kullanımı, uyak farkındalığı, ses tonunu ayarlama, dikkat, düşünme, akıl yürütme, farklı fikirler üretme, problem çözme gibi becerilerdeki kazanımlara vurgu yapılmıştır. Öğretmenler görüşmeler sırasında çocukların gelişimsel ilerlemelerini program öncesi dil ve bilişsel beceri düzeylerine göre karşılaştırmıştır. Ayrıca çocukların bireysel kazanımlarına da tek tek vurgu yaparak detaylı değerlendirmeler sunmuşlardır. Aşağıda örnek öğretmen ifadeleri sunulmuştur.

"Farklı kelimelerin, ilk defa duyduğu kelimelerin anlamını soruyorlar. Öncesinde okuduğum kitapların hiçbirinde, vurgulu okumama rağmen ilk defa duydukları kelimeyi vurgulamama rağmen kimse bana dönüp sormuyordu. Şimdi yeni sözcüklerin hepsini soruyorlar anlamını. Bir cümle içinde kullanmaya çaba gösteriyorlar. Yeni sözcükler kullandıklarında ben onlara işte bu sözcüğün yeni mi? Bu kelimen yeni mi? dediğimde mesela daha fazla kullanmaya özen gösteriyorlar. Doğru kullanmaya özen gösteriyorlar ve mesela bağlaçlara daha çok yer veriyorlar cümlelerini uzatıyorlar. Hece, kelime, sözcük, cümle bunların tanımını fark ediyorlar… mesela yeni kelimelerle konuşmayı sevmeye başladılar. Ben onu gözlemliyorum daha çok." (Ö1)

"Kitap okurken çocuklara, buradaki farklı gelen kelime, anlamını bilmediğiniz kelime ne diye sormuyordum çocuklara. Sizin etkinliklerinizde hep sorguluyorduk ya acaba bize ilginç gelecek olan kelime ne olabilir? diye sorduğumuzda bunu sora sora galiba sonrasında da böyle biz hiç sormadan kitap okurken çocuklara bu kelimenin anlamını tahmin edebiliyorum gibi, bu kelimeyi daha önce duymuştum gibi ifadeler ortaya çıktı. Yani kelimeyi cümle içerisinde kullanarak kendilerini çok fazla ifade ettiklerini gözlemledim. Sorgulama yönleri de keza, hani o şekilde oldu işte anlamını bilmiyorsa onu soruyor ya da biliyorsa ben bunun

anlamını biliyorum. Şimdi bu kelimeyi daha önce duymuştum gibi ifadeler kullanıyorlar." (Ö2)

"Çocuklardan birinin çok fazla anlamadığım kelimeleri vardı. Şimdi çoğu cümlesini anlıyorum. Aradaki birkaç kelime kaçıyorum anlayamıyorum. O beni çok mutlu etti. Bunu aile de fark etti. Bu benim için çok büyük bir mutluluk sebebi yani o kadar çok yorulduk. Evet efor sarf ettik ama sadece bu etki bile bizim için başlı başına mutluluk sebebidir. …Yine en çok dikkati dağılan kopuşlar yaşayan çocuklardan biri sonuç itibariyle etkinliği sonuna kadar getirebiliyor. Söz hakkı aldığında olaydan bağımsız cümleler kurmuyor. Yani olayın içine onu dahil edebiliyoruz. Önceden öyle değildi. Bir şey soruyorduk biz yani ak diyorduk o kara diyordu. Böyle çok farklı şeylerden bahsedebiliyordu" (Ö2).

"Şarkı yazarken diyor ki o orayla olmadı, o oraya uyar, uyağı fark ettiler öyle diyeyim. O uyumlu olmadı oraya diyor işte aslında bizim yine kazanımlarımızdan biri.

Bu kendiliğinden aslında çocuğun fark ettiği bir şey oldu. Oraya uyumlu olmadı, hem ilişkilendirdiler sözcükleri o temayla hem de uyağı fark ettiler" (Ö1)

"Bugün bir rehberlik çalışmasında onlara renksiz bir kitabı okudum paylaşımlı olarak Bir yerde soru soracağımı biliyorlar, biraz daha dikkati yoğunlaştırmaya başladılar... (Hikayenin kahramanı) kek pişirdi, götürdü, geçmiş olsun dedi. Kurbağanın eşi onlara kek ikram etti yedi ve bir anda "öög"dedi dediğimde mesela hemen fikirler oluşturuyorlar, neden demiş olabilir? Öncesinde çok umursamıyorlardı. Şimdi tahminleri o kadar isabetli ki işte biri dedi ki şeker yerine tuz koymuş olabilir. Çünkü ikisi de beyaz ve birbirlerine çok benziyor. Yani daha nitelikli, daha isabetli tahminlerde bulunuyorlar. O renksiz bir kitap olmasına rağmen resimlerle değil, o hikayeyle ilgilenip hikayenin neden öyle olduğunu daha ayrıntılı düşünmeye başladılar. Yani ben bunu samimiyetimle söylüyorum bence en büyük başarı bu zaten. Yani o kadar düz bir alanda düşünmeyi bir külfet sayan çocuğun bugün isabetli tahminler yapması, düşüncesini genişletebilmesi, farklı açılardan bakabilmesi. (Ö1)

"Herkesin kendi fikrini söylemesini sağlamada çok zorlanıyordum. Çocuklar birbirinizden çok etkilenmeyin. Kendiniz düşünün, kendi fikriniz olsun diye çok vurguluyordum…Şimdi

bugün mesela yaptığımız beyin fırtınasında herkesin farklı bir fikri var, biri bunu söyledi, diğeri onu söylemiyor. Yani aynı şeyi düşünmüş olsa bile o benim fikrimi söyledi zaten deyip başka bir şeye odaklanıyor. Başka bir fikir söylüyor işte orada mesela şey dedi. Çiçek ekebiliriz dedi bir çocuk. Diğeri dedi ki bende aynı şeyi söyleyecektim ama arkadaşım söyledi. Bende şunu söyleyebilirim işte çiçeğin saksılarını farklı rengarenk boyayabiliriz deyip mesela fikrini değiştirip yine onunla örtüştük ama kendine özgü bir fikir ortaya koydu" (Ö1)

"(Taşlar hakkında sohbet ederken) Başka ne de kullanabiliriz taşları diye sorduğumda hepsinin bakış açısı değişti. Birinin söylediği şey o kadar çok hoşuma gitti ki, kimsenin aklına gelmez. Piknikte serdik soframız uçmasın diye kenarlarına taş koyarız. Çok hoşuma gitti. Sonra başka biri dedi ki denize taş atarız eş merkezi daireler oluşur. Yani böyle bir soru yönelttiğimizde bakış açılarını çok farklılaştırdık bütün çocukların. Artık çok genişletilmiş düşünebiliyorlar. (Ö2)

Sosyal beceriler gelişimi

KKZP'nin çocukların sosyal gelişimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; çocukların işbirlikli oyun, özgüven, konuşma motivasyonu, öz düzenleme gibi alanlarda beceriler elde ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklardaki bireysel ilerlemeleri gözlemlerini aktararak ifade etmesi, KKZP'nin sosyal becerilere etkisini somutlaştıran örnekler sunması açısından dikkat çekicidir. Ayrıca sınıftaki olumlu duygusal iklimin değişimine vurgu yapmaları programın çocukların duygusal deneyimleri üzerindeki etkisini de göstermektedir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Eskiden anlamadım seni dediğimde bozuluyordu… Vazgeçiyordu anlatmaktan. Şimdi örnekler vererek anlatıyor. Anlamadım diyorum. "Hani şu şöyle olmuştu ya işte bundan bahsediyorum" gibi daha açıklayıcı ifadeler kullanıyor." (Ö1)

"Bitti, o düzensiz kargaşa. Kargaşanın ben işin aslı bu tarz etkinliklerde biteceğini hiç düşünmemiştim…Çok gürültü oluyordu ve cumaları özellikle ne yapacağımı bilemiyordum.

Çok yoruluyordum. Şimdi bakıyorum, her etkinliği düzenli yapmaya çalışıyorlar. Daha iyi yönerge alıyorlar sanırım yönergelerinde faydası oldu, daha net anlıyorlar" (Ö1)

"İlk dönem geldiğinizde çok birbirleriyle iletişim kurmadıklarını gözlemlemiştiniz siz de. Merkezlerde oyun oynuyorlardı ama daha bağımsız oynuyorlardı. Şimdi beraber oyun kuruyorlar bence bu anlamda da sosyal iletişim anlamında da güzel bir ilerleme katettiler." (Ö1)

"Daha çok artık sesinin tonunu bir tık yükseltip kendimden daha emin cümleler daha net cümleler söyleyebiliyor. Bazen istediğini ifade etmek için yanıma gelip bana bakıyordu mesela önceden benim onu anlamamı bekliyordu… "söyler misin düşünceni?" dediğimde biraz duruyordu, biraz düşünüyordu, biraz kısık sesle söylüyordu. Ben onu böyle ağzımdan cımbızla çekip almaya çalışıyordum. Şuan bunu yaşamıyorum, o da benim için çok büyük bir yol katetme oldu bu da bence bu etkinliklerin neticesinde oldu." (Ö2)

"Birinci dönem hiç böyle değildi. Şimdi çok daha kendilerinden eminler, özgüvenleri daha yüksek, ses tonlarını daha güzel, daha emin ayarlayarak sohbet etmeyi başladılar." (Ö2)

"Her şeyden önemlisi onların keyif alması ve mutlu olması, çok mutlu oldular. Çok keyif aldılar" (Ö2).

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'nın öğretmenlere etkisi

KKZP'nin öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin görüşler "Pedagojik bilgi" "Pedagojik yaklaşım" ve "Duygusal deneyim", kategorileri ile açıklanmıştır. "Pedagojik bilgi" öğretmenlerin geliştirdiklerini ifade ettikleri yeni strateji ve uygulamalar ile anlamlandırılmıştır. Bununla birlikte "Pedagojik yaklaşım" kategorisi ile öğretmenlerin uygulamalarda çocuklara yönelik tutumlarını ve davranış tarzlarını ortaya koyan görüşleri açıklanmıştır. Öğretmenlerin KKZP uygulamaları sürecine yönelik hisleri, duygusal deneyimler kategorisi ile açıklanmıştır. Aşağıda ilk olarak Pedagojik bilgi, ikinci olarak Pedagojik yaklaşım ve son olarak Duygusal deneyimler kategorileri açıklanarak örnek öğretmen ifadeleri sunulmuştur.

Pedagojik bilginin gelişimi

"Pedagojik bilgi gelişimi" kategorisi ile açıklanan görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin kelime öğretimi, konuşma stratejisi kullanımı, konuşma hamlesi kullanımı, karşılıklı konuşmayı destekleyici uygulamalar gibi konularda farkındalık geliştirdiği görülmektedir. Öğretmenler, KKZP öncesinde karşılıklı konuşmayı desteklemeyle ilgili stratejileri ve uygulamaları kullanmadıklarını ifade etmiştir. KKZP ile bu stratejileri ve uygulamaları kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu uygulamaların etkisini doğrudan gözlemlediklerini ve meslek hayatları boyunca kullanmaya çaba göstereceklerini ifade etmeleri KKZP'nin öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına kalıcı bir etki sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Şimdi biz eğitime geldiğimizde özellikle bu karşılıklı konuşmada neler yapabiliriz, konuşmayı nasıl genişletebiliriz, nasıl açabiliriz? Bununla ilgili bir eğitim aldık. Onun öncesinde de sınıfta etkinliklere katılıyorduk. Biz çocukların merkezlerdeki oyunlarına katılıyorduk ama işte nasıl bir oyun kurdunuz, ne oynuyorsunuz? diye sorduğumuz da çocuk bir şey söylüyordu. Anlattığını dinliyorduk ama onu genişletmiyorduk. Eğitimden sonra özellikle kendini ifade etmekte zorlanan çocukların daha iyi ifade edebilmeleri için genişletmeye başlattık." (Ö1)

"Ben konuşmaları genişletmeyi öğrendikçe veya hatırladıkça, konuşma stratejilerinden yararlandıkça kendimi geliştirdiğimi düşündüm. Çocukların kendilerini daha ifade, iyi ifade ettiklerini fark ettim." (Ö1)

"Ben kendimde şeyi de fark ettim. Dil etkinliklerinin bu kadar detaylandırılabileceğini, bu kadar açılabileceğini, üzerine bu kadar etkinlikler yazılabileceğini hiç düşünmemiştim." (Ö1)

"Bu soyut kavram çok fazla gelir çocukların seviyesine dediğim etkinliklerin somutlaştırılabildiğini gördüm." (Ö1)

"Mesela çok vakit kaybediyorduk. Çocukların birbirleriyle iletişimini planlama anlamında bu konuşma çemberlerinde kullandığınız dön-konuş yöntemi benim işimi çok kolaylaştırdı.

Aynı şekilde dinleme merkezlerinin olması, konuşma merkezlerinin olması, konuşma çemberinin olması, genişletilmiş cümleler kurmalarına olan olanak sağlamamız, açık uçlu sorularımız sormaya ve onlara da sordurmaya yönlendirmemiz. Bunlar mesela benim çok fazla sınıf içerisinde yapmadığım şeylerdi." (Ö2)

"Bunların hiçbirini uygulamıyorduk. Bunları yaparsak ne kadar etkili olur, neler fark eder, neler değişir diye süreç içerisinde uyguladık. Zaten yine söylediğim gibi.

Sohbetin çok daha kaliteli olduğunu, farklı olaylar kurgulayabildiklerini, işte anlamını bilmedikleri kelimeleri fark edip de sorgulayabildiklerini yani bu hep bu sohbet esnasında bu sürecin daha da çok bir kartopu gibi büyüdüğünü, büyüdüğünü fark ettim" (Ö2)

Pedagojik yaklaşımın gelişimi

Öğretmenler, çocuklarla bireysel ve grup etkileşimlerindeki pedagojik yaklaşımlarının değişimine dikkat çekmişlerdir. Özellikle daha etkin bir dinleyici olmaya başladıklarını, bilgi aktarıcı ve kontrolcü yaklaşımlarını sınırlandırarak daha çok çocukların sorgulayarak bulmalarını ve kendi problemlerini çözmelerini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca karşılıklı konuşmayı genişletmeye çalışırken çocukların oyunlarına daha kolay dahil olmaya başladıklarını, çocukların farklı özelliklerini keşfettiklerini ve sohbetten keyif aldıklarını hissettirmeye başladıklarını ifade etmeleri dikkat çekici bulgulardır. KKZP öğretmen eğitimlerinde öğretmen yaklaşımlarına ilişkin farkındalık geliştirme amaçlanmamış olmasına rağmen uygulanan çocuk odaklı stratejiler ve program etkinlikleri öğretmenin yaklaşımlarını dönüştürmelerine yol açmış olabilir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Çocuk orada kendini aslında hep böyle öğrenen taraftaydı ya işte bu sohbetlerle çocuk öğreten tarafa geçti" (Ö1)

"Ben geçenlerde böyle bir etkinlik yaparken şunu fark ettim, eskiden o kargaşa oluşuyordu ve ben gerçekten çok bunalıyordum. Kendimi böyle bunaltılmış işte baskı altında ne bileyim çok sıkışmış hissediyordum. Şimdi onların çatışmalarını veya o ortamdaki problemi daha hızlı çözüyorum ve aslında kendim çözmüyorum onlara çözdürmeye başlayınca baktım ki

benim bunalma sebebim aslında onların kendi problemlerini kendilerine çözebileceklerini onlara fark ettirmemiş olmamdan kaynaklıymış. Şimdi mesela bir problem olduğunda bakıyorum, kendi aralarında çözebiliyorlar ve bu problem bana daha az yansıyor. Sürekli işte öğretmenim o bana ne dedi öğretmenim yani o şikayetlenme azalmış. "Problemi kendin çözebilirsin ne yapabilirsin bak bakalım. Peki sen kabul ediyor musun?" diye çatışma çözüme konuşmalarını mesela kullanmıyormuşum öncesinde şimdi bakıyorum kendimi sınıfta daha iyi hissediyorum…Onlar problemi kendileri çözdüğünde ve ben çocukları o yönde birbirleriyle çözüm bulmaları için yönlendirdiğimde ben de daha rahatlamış ve daha profesyonel buluyorum kendimi. Yani belki doğru anlatım budur. Kendimi daha iyi buluyorum (Ö1).

Duygusal deneyim

Öğretmenler olumlu duygularını öne çıkararak memnuniyetlerini dile getirmiştir. Ayrıca deney 1 grubu öğretmeninin öğrendiği yeni yöntemleri kullandığında daha profesyonel hissetmeye başladığını ifade etmesi dikkat çekici bulgular arasındadır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Çocuklardan olumlu sonuç dönüt geldikçe ben daha mutlu hissettim, hissetmeye başladım. Dönüt almayı seven bir öğretmenim ben gelen dönütlerde işte bunun işe yaradığını, işte çocukların kendilerini daha iyi ifade ettiklerini veya o grup oyunlarında birbirleriyle konuşmaya başladıklarında bir oyunu birlikte kurguladıklarını gördüğümde sohbetin o oyun üzerinde odaklandığını devam ettiğini gördükçe tabii ki keyifli ve evet oluyor bir şeyler diye hissettiğimde mutlu oldum" (Ö1)

"Onlar problemi kendileri çözdüğünde ve ben çocukları o yönde birbirleriyle çözüm bulmaları için yönlendirdiğimde (çatışma çözme konuşmaları kullandığımda) ben de daha rahatlamış ve daha profesyonel buluyorum kendimi. Yani belki doğru anlatım budur. Kendimi daha iyi buluyorum." (Ö1)

"Daha nasıl gibi genişletebilirim, daha nasıl sorabilirim, nasıl açık uçlu sorular verebilirim diye kendimizi düzelttiğimizde ya da geliştirdiğimizde onlarda da çok büyük değişme

olduğunu görüyorum. Bu kadar çok uygulamalarımda yer vermiyordum konuşma stratejilerine artık özümsediğim için o 2 aylık süreçte yerine oturuyor. Özümsüyorsun bunu ve faydasını gördükçe keyfini alıyorsun. Keyfini aldıkça da sonraki rutinlerine de oturtuyorsun." (Ö2)

"Bunlar bizi yani benim çok hoşuma gitti. Bunlar bütün meslek hayatım boyunca da bunları görmek isterim" (Ö2)

Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'nın kolaylaştırıcı unsurları

Öğretmenlerin KKZP'nin kolaylaştırıcı unsurlarına yönelik görüşleri incelediğinde materyal çeşitliliği ve etkinlik planları gibi benzer noktalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna ek olarak Deney 1 grubu öğretmeni programın kolaylaştırıcı özelliklerinde koçluk geribildirimlerinin ve etkinliklerde kullanılan yöntemlerin etkililiğine yönelik görüşler ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler programın uygulanmasını kolaylaştırmak için etkinliklerin azaltılmasını önermiştir. Örnek öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"(Koçluk oturumlarında) Toplantılardaki değerlendirmelerden ipucunu alıyordum işte orada şey öğrencilere daha fazla rol verilerek falan. İşte bir önceki hafta biraz daha bunun üzerine çalışmadığımızı, biraz bu hafta geliştirilmesi gerektiğini, oradan zaten alıyordum. Onun için bir sonraki etkinliği ona göre planlıyordum" (Ö1).

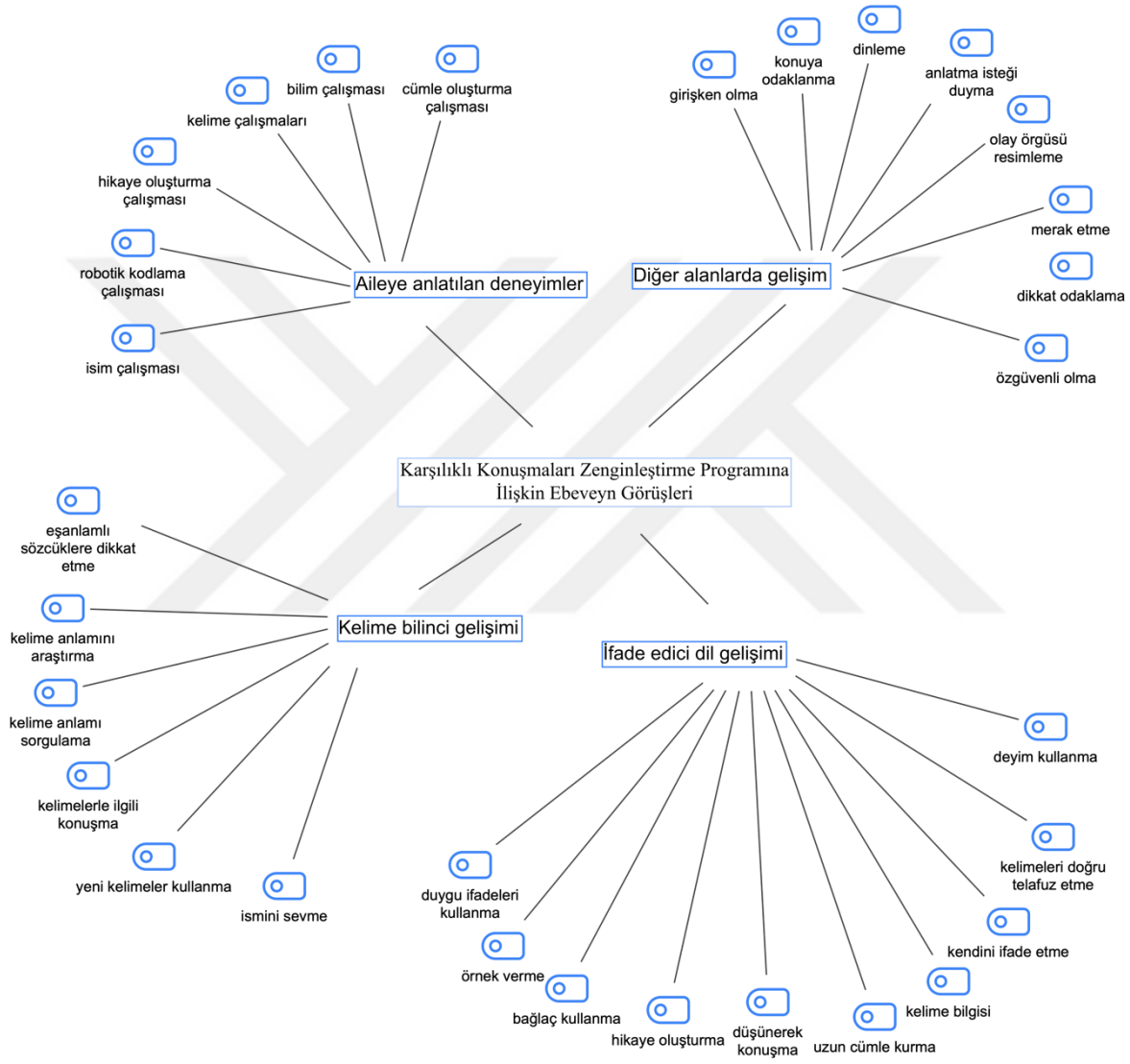
"Yani burada kullanılan teknik veya burada kullanılan yine işte öğretim yöntemi bence çok etkiliydi" (Ö1).

"Bütünleştirilmiş etkinlik olması, materyallerin önceden hazırlanması sınıfın donanımlı hale getirilmiş olması bunlar bizim uygulama sürecimizi çok kolaylaştırdı." (Ö2)

"Onun dışında. bu kadar çeşitli materyalini kullanması çok işimizi kolaylaştırdı bütün çünkü çocukların ilgisini dağılmadan etkinlikleri İptal etmemizdeki en büyük etken materyalin çeşitli olması oldu. Mesela o bilim şeyinden örnek vereyim işte deney tüplerinin gelmesi işte petri kaplarının gelmesi, karışımların yapılması, bütün bunlar onların özümsemesine benimsemesine o kadar çok etkisi oldu ki keza bizim uygulamamız anlatmamıza da". (Ö2)

Deney grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı (KKZP)'na ilişkin görüşleri nasıldır?

Deney grubu ebeveynlerinin KKZP'ye yönelik görüşlerinin içerik analizinde elde edilen tema ve kategoriler Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'na ilişkin ebeveyn görüşleri

Şekil 15'te görüldüğü üzere KKZP sonrası deney grubu ebeveynlerinin görüşleri "Kelime bilinci gelişimi" "İfade edici dil gelişimi" "Aileye anlatılan deneyimler" kategorileriyle açıklanmıştır.

Aileye anlatılan deneyimler

Ebeveynler KKZP uygulamaları sırasında çocukların evde isim çalışmalarını, robotik kodlama çalışmalarını, hikaye oluşturma çalışmalarını, kelime çalışmalarını, bilim çalışmalarını ve cümle oluşturma çalışmalarını anlattığını ifade etmiştir. Bazı ebeveynler ise çocuklarının kendilerine okulda yapılan çalışmaları anlatmadığını bildirmiştir. Çocuğunun uygulamalar sırasında ele alınan hedef kelimeleri anlattığını bildiren ebeveynler de olmuştur. Ayrıca bir ebeveyn iki ismi olan ve isimlerinden birini program öncesinde sevmeyen çocuğunun program uygulamalarından sonra ismini sevmeye ve anlamını açıklamaya başladığını ifade etmesi dikkat çekici bulgular arasındadır. Aşağıda örnek ebeveyn ifadeleri sunulmuştur.

"Öğrendiği yeni kelimeleri anlamıyla ilgili okulda o gün yapılan çalışmaları anlattı" (E6).

"Atomu öğrenmiş. Ama nedir diye sorduğumda unuttum dedi. Terliksi hayvanlardan bahsetti" (E2)

"İsim farkındalığı çalışması, robotik kodlama, öğrendiği yeni kelimeleri anlamıyla ilgili okulda o gün yapılan çalışmaları anlattı" (E4).

Kelime bilinci gelişimi

KKZP sonrasında ebeveynler çocukların kelime bilincine yönelik kazanımlar gözlemledikleri bildirmiştir. Buna göre program uygulamalarından sonra çocukların karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamını daha fazla sormaya başladığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarının kelimelerle ilgili konuşmaya başladığını, kitap okurken karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamını internetten araştırmak istediklerini, yeni kelimelerle cümle kurmaya başladıklarını, eş anlamlı sözcükler düşündüklerini ve isimlerini sevmeye başladıklarını gözlemlediklerini bildirmiştir.

"Eş anlamlı sözcüklere dikkat etmeye başladığını fark ettim" (E6)

"Anlamını öğrendikten sonra cümle içinde kullanmaya gayret ediyor" (E5)

"Kelimeleri duyduğunda merak ediyor ve anlamlar hakkında yorum yapıyor" (E20)

"Yeni kelimeleri çok çabuk öğrendiğini ve doğru telaffuz ettiğini ini gözlemledik" (E30)

İfade edici dil gelişimi

KKZP sonrasında alınan ebeveyn görüşleri analiz edildiğinde çocukların ifade edici dil gelişimi kategorisinde gelişimsel kazanımlar elde ettiği anlaşılmaktadır. Buna göre ebeveynler çocuklarının duygu ifadeleri kullanmada, kendini ifade etmede, düşünerek konuşma davranışlarında, örneklerle açıklamalar yapmalarında, hikaye oluşturma becerilerinde gelişimsel ilerlemeler bildirmiştir. Ayrıca cümle uzunluklarında ve bağlaç kullanımında artış gözlemlediğini ifade eden ebeveynler de olmuştur. Ebeveynlerin ifadelerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Daha düzgün cümleler kurmaya başladı açıklama yaparken de çeşitli bağlaçlarla kurduğu cümleleri tamamlaması çok hoşuma gitti" (E1)

"Düşünerek konuşmaya, uygun kelimeyi bulmak için kendine zaman tanımaya ve beklemeye.. Bilmediğini düşündüğüm bir kelimeden oluşan cümle kurduğumda anladığını gösteren cevaplar vermeye başladı. Uzun cümleler kurarak sohbeti derinleştirebiliyor." (E10)

"Hangi duyguyu yaşadığını daha net aktarması" (E25)

"Evet bu konuda gelişme yaşadık çok çekinerek ya da kelimeleri yutarak konuşuyordu şuan kendini daha iyi ifade ediyor" (E18)

Diğer alanlarda gelişim

Ebeveynlerin ifade edici dil becerileri ve kelime bilinci dışında gözlemlediklerini bildirdikleri farklı becerilere yönelik ifadeleri diğer alanlarda gelişim kategorisi ile açıklanmıştır. Buna göre girişken olma, özgüvenli olma, olay örgüsü resimleme, dikkat odaklama, farklı konuları merak etmeye başlama gibi noktalarda değişimler gözlemleyen ebeveynler olmuştur. Ayrıca konuşma isteğinde değişim olduğunu, dinleme ve konuşmayı sırayla sürdürme becerilerinde gelişim ifade eden görüşler de dikkat çekicidir. Aşağıda öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

"Yeni ortama girdiğinde olan tavrı önceye göre daha girişken olduğunu fark ediyoruz." (E16)

"Anlatmaya yönelik istek bakımından yapılan etkinliklerin olumlu yönde yansımaları olmuştur. Daha sabırlı ve konuşulanları dinliyor, fikirlerini ifade etmek için bekliyor. "Yaptığı resimlerde olay örgüsüne yer vermeye başladı" (E10)

"Sırayla konuşma yapıyor artık daha bilinçli" (E19)

"Kendine daha bir özgüven geldi" (E18)

"Daha bir öz güvenli ve kesin konuşur oldu. Büyümüş de küçülmüş gibi konuşuyor." (E21)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın sonuçları yorumlanarak alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Ardından uygulama, araştırma ve politika açısından öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda sırasıyla çocukların ifade edici dil becerilerine, kelime bilincine, sosyal becerilerine ve öğretmenlerin uygulamalarına, koçluk desteğinin etkisine ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Çocukların Dil Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada deney ve kontrol grubu çocuklarının dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla dil örneği ve Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Dil örneği analizinde çocukların ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcüklerin sayısı hesaplamaları yapılmıştır. Analiz sonuçlarında KKZP'ye katılan deney1 ve deney2 grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre ortalama sözce uzunluğunda anlamlı artış gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile KKZP'nin ortalama sözce uzunluğunu desteklemede etkili olduğu söylenebilir. Justice vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlere karşılıklı konuşma destekleyici stratejilerle ilgili sunulan mesleki gelişim eğitiminin çocukların kelime bilgisine katkı sağlamasına rağmen ifade edici dile etkisi bulunamamıştır. Bu çalışmada deney gruplarının kontrol grubuna göre ifade edici dilde ilerlemeler sağlamasının nedeni olarak KKZP'de sunulan öğretmenin çocuklarla karşılıklı konuşma kalitesini desteklemeyi hedefleyen

mesleki gelişim eğitimi ile sınıfta çocukların karşılıklı konuşmasını ve sözel ürünler oluşturmalarını sağlayan etkinlikler gösterilebilir. Araştırmada hem öğretmenin bireysel ve grup karşılıklı konuşma stratejileriyle ilgili pedagojik repertuvarı güçlendirilmeye çalışılmış hem de gün boyunca süren planlı etkinliklerle çocuklara dil destekleyici öğrenme yaşantıları sunulmuştur. Böylece sınıf karşılıklı konuşma ortamının zenginleştirilmesi için çok yönlü bir destekleme modeli oluşturulmuştur. Dolayısıyla çocuğun sözel etkileşim fırsatlarının arttırılmasının ortalama sözce uzunluğuna katkı sağladığı düşünülebilir.

Karşılıklı konuşma, çocuğa nitelikli dil girdisi sunmanın ve çocuğun dili kullanarak iletişim kurmasını sağlamanın etkili yollarından biridir (Rowe & Snow, 2020). Çocukların karşılıklı konuşma uygulamalarının amaçlı bir şekilde arttırılması çeşitli konularda ve biçimde sözel dil pratiği yapmaları için uygun ortam yaratır (Grifenhagen vd., 2017). Öğretmenlerin açık uçlu soru, genişletme, yorum gibi stratejiler kullanarak karşılıklı konuşmayı desteklemesi çocukların ifade edici dilinde gelişimsel ilerlemelere yol açmaktadır (Cabell, vd., 2015; Geffen, 2018). Alan yazın incelendiğinde karşılıklı konuşmayı ortaya çıkaran etkileşimli kitap okuma (Cabell, Zucker, DeCoster, Melo, Forston & Hamre; 2019; Wasik & Bond, 2001) ve rehberli oyun (Hadley & Dickinson, 2019; Toub vd., 2018) gibi bilimsel dayanaklı yöntemlerin ifade edici dil gelişimine etkisinin tespit edildiği birçok araştırma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu yöntemleri öğretmenler ve çocuklar için ilgi çekici bir çerçevede bütünleştiren program girişimleri de dikkat çekicidir. Örneğin; StoryTalk programı, tematik olarak ilişkili hikaye ve rehberli oyun bağlamlarında karşılıklı konuşmayı teşvik eden uygulamalarla şekillendirilmiştir (Wasik & Hindman 2020, 2023) Karşılıklı Konuşma Pusulası programı ise; bilim, matematik, sosyal ve okuma yazma alanlarına odaklanarak anlamlı konuşma bağlamlarında dil ve akıl yürütme becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir (Curenton, 2016). Developing Talkers programı ise öğretmenlerin karşılıklı konuşma stratejileri kullanımını ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük çift dilli çocukların akademik dil becerilerini geliştirmek için geliştirilmiş büyük grup ve küçük grup rutinlerini içeren etkili bir programdır (Zucker, Carlo, Landry, Masood-Saleem, Williams & Bhavsar, 2019). Bu çalışmada da benzer şekilde çocuklar ve öğretmenler için anlamlı ve ilgi

çekici bir karşılıklı konuşma uygulamaları çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Sınıftaki karşılıklı konuşmayı zenginleştirmek için hem öğretmenin karşılıklı konuşma kalitesi arttırılmaya çalışılmış hem de sanat, matematik, bilim, mühendislik ve teknoloji temaları etrafında çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimini sağlayan yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış ilgi çekici öğrenme yaşantıları tasarlanmıştır. Öğretmenler gün boyu çocuk odaklı karşılıklı konuşma etkileşimlerinde bulunmuş ve çocukların gelişimsel fırsatlarını arttırmaya çalışmışlardır.

Araştırmada dil örneği analizlerinde ortalama sözce uzunluğunun yanı sıra çocuğun sözcük çeşitliliğinin göstergesi olarak farklı sözcüklerin sayısı da belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre KKZP sonrasında deney ve kontrol grupları arasında son test ve izleme testi değerlendirmelerinde sözcük çeşitliliğine göre fark bulunamamıştır. Bununla birlikte grup içi ölçümler incelendiğinde kontrol grubu çocuklarının ön test-son test ve ön test izleme testi puanları arasında fark bulunamamasına rağmen deney1 ve deney2 gruplarının ön test-son test ve ön test- izleme testi puanlarında ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KKZP'nin bitiminin ardından dört hafta sonra uygulanan izleme testi sonuçları incelendiğinde p değerinin anlamlılığa yakın olması dikkat çekicidir. Bu bulgu ifade edici dilde sözcük çeşitliliğinin daha uzun sürede ortaya çıkıyor olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde bir döneme yayılan müdahale çalışmalarının sözcük bilgisindeki gelişimi etkilediği belirlenmiştir (Abel vd., 2015; Cabell vd., 2015; Hindman, Farrow & Wasik, 2022). Diğer taraftan bu çalışmalarda sözcük bilgisinin değerlendirilmesinde resimli kelime testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle resimli testlerle değerlendirilen sözcük bilgisinin, konuşmadaki farklı sözcüklerin sayısına göre daha kolay ilerleme gösteriyor olabileceği de düşünülebilir. Sonraki araştırmalarda resimli sözcük bilgisi testleri ve ifade edici dildeki farklı sözcüklerin sayısına yönelik karşılaştırmalar incelenebilir.

Okul öncesi dönemde sözcük bilgisi sosyal, bilişsel becerilerle ilişkilidir ve ilkokul dönemindeki okuma ve yazma (Cabell, vd., 2022) başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Okul öncesi dönemde kelime bilgisinin desteklenmesini sağlayan müdahale programlarının boylamsal etkileri söz konusudur (Coyne, McCoach, Loftus-Rattan, Baker & Ware, 2022).

Sözcük bilgisi tam olarak ustalaşmanın zor olduğu ve her zaman geliştirilebilecek daha fazla unsur bulunabilen sınırsız beceriler arasındadır (Zucker vd., 2021). Bu nedenle risk altında olan ve olmayan tüm çocuklar için yeni ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunabilir. Bu çalışmada orta sosyo ekonomik düzeyde normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanan KKZP ile tüm çocukların gelişimsel ilerlemesi için onların öğrenme düzeyinde sözcükler sunulmuş ve öğrenme yaşantıları planlanmıştır. Farklı etkinlik türlerinde ve öğrenme alanlarında yaşantılar sağlanmış, yeni sözcükler karşılıklı konuşma stratejileri ile desteklenmiştir. Bu etkinlikler deney grubu çocuklarının ifade edici dildeki sözcük çeşitliliğinde ilerlemeye neden olmuş olabilir.

İfade edici dil becerilerine ilişkin nicel bulguları, KKZP sonrasında elde edilen öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı nitel bulgular desteklemektedir. Öğretmen görüşmelerine ilişkin analizler incelendiğinde çocukların konuşmalarının uzunluğunda, bağlaç kullanımda, hikayeleştirmede, farklı sözcük kullanımında artış gözlemlendiği belirlenmiştir. Benzer şekilde ebeveynlerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde de konuşma uzunluğunda, bağlaç kullanımında, deyim kullanımında, farklı sözcükler kullanımında, telaffuz becerilerinde ilerlemeler olduğu anlaşılmıştır. KKZP'de çocukların sözel etkileşimlerini ve kendini ifade fırsatlarını arttırıcı etkinliklerin çocukların ifade edici dilinde gözlemlenebilir değişiklere yol açtığı söylenebilir. Özellikle dön-konuş, rehberli oyun, paylaşımlı kitap okuma, hikaye diktesi, dil deneyimleri ve arkadaş okuması gibi bilimsel temelli yöntemlerin kullanımı ile cümle, şarkı, şiir, bilmece, tekerleme gibi sözel ürünler oluşturma çalışmaları çocukların ifade edici dilinde ilerlemelere neden olmuş olabilir.

Öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmelerde dil becerilerinin yanı sıra dikkat ve akıl yürütme gibi bilişsel berecilerde de ilerlemeler olduğunu bildirmiştir. Karşılıklı konuşma, sosyal etkileşim bağlamı yaratır. Vgygotsky (1978)'ye göre sosyal etkileşim gelişim ve öğrenme için gereklidir. Karşılıklı konuşmanın içerdiği paylaşımlı düşünme süreçleri çocukların zihinsel süreçleri aktif bir şekilde kullanmasına ve yetişkinin düşünme süreçlerini modellemesine olanak tanır. Öğretmenler sorular ve geribildirimlerle düşünmeyi ve ifade etmeyi kolaylaştırır (Hounen, vd., 2022). Öğretmenler KKZP öğrenme merkezi zamanında

ve etkinliklerinde çocukların konuşmalarını teşvik etmek amacıyla ortak dikkati kullanmış, çocuğun ilgisi doğrultusunda sohbeti sürsürmüş ve çocukların birbirlerinin görüşlerini değerlendirmelerini teşvik etmiştir. Böylece çocuklara dikkatlerini odaklamaları, fikirlerini ifade etmeleri ve genişletmeleri için fırsatlar sunulmuştur. Bu etkileşimler çocukların dil ve bilişsel süreçlerinde gözlemlenebilir değişimlere katkı sağlamış olabilir.

Yetişkinlerin özellikle "Neden? Nasıl?" gibi soruları çocukları akıl yürütmeye yönlendirir ve sözel açıklamalarda bulunmalarına yol açar. Ayrıca çocukların da sorularını arttırarak yetişkinin nedensel açıklamaları modellemesine olanak tanır (Frazier, Gelman & Wellman, 2009). Rowe, Leech ve Cabrera (2017) tarafından yapılan araştırma yetişkinlerin sorduğu açık uçlu soruların çocukların akıl yürütme becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Dery (2008) çocukların neden sorma ve neden verme toplumsal pratiğine katılmasının çıkarımsal ilişkiler kurmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir. Ayrıca Sokratik düşünme (Kanat & Temel, 2019), çocuklar için felsefe (Akkocaoğlu-Çayır, 2015) gibi güncel yaklaşımların temelinde de etkili sorularla çocukların düşünmesini ve sorgulamasını kolaylaştırmak bulunmaktadır. Bu bağlamda KKZP öğretmen eğitiminde etkili soruların özellikleri hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur. Öğretmenler uygulamalar sırasında kapalı uçlu soruları sınırlandırmaya çalışarak açık uçlu sorularla karşılıklı konuşmayı teşvik etmeye ve çocukların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu durum öğretmenlerin ifadelerine şu şekilde yansımıştır. "*Bu etkinliklerin çocuklara katmış olduğu en güzel şey sorgulama becerilerinin gelişmesi. Açık uçlu sorulara çok farklı pencerelerden bakarak cevap verebilmeleri. Yani tek bir at gözlüğü takarak, tek bir noktaya bakarak değil de çok farklı pencerelerden bakıp cevap verebilmeleri onlar için çok güzel bir tecrübe deneyim oldu* (Ö2)" Dolayısıyla öğretmenlerin KKZP karşılıklı konuşma süreçlerinde kullandığı nitelikli sorular çocukların akıl yürütme pratiği yapmalarını sağlamış olabilir.

Araştırmada dil becerileriyle ilişkili olarak ele alınan bir diğer değişken kelime bilincidir. Çocukların kelime bilincini değerlendirmek amacıyla Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği geliştirilmiş geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. KKZP'nin çocukların kelime

bilincine etkisi Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda KKZP uygulamalarının ardından kelime bilincinde deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu çocuklarının grup içi ön test-son test ve öntest-izleme testi puanları arasında olumlu bir artış olduğu anlaşılmıştır. KKZP'nin çocukların kelime bilincine katkı sağladığı söylenebilir. KKZP'de oluşturulan etkinliklerin önemli bir yönü kelime bilincini desteklemeye de odaklanmasıdır. Program; ilgi çekici ve eğlenceli öğrenme yaşantılarıyla çocukları hedef kelimelerle tanıştırma, kelimelerle oynama ve kelimelerle sözel ürünler üretme etkinlikleri içermektedir.

Kelime bilincinin çocukların sürekli ve bağımsız kelime öğrenicileri olabilmesinde anahtar bir rolü vardır (Graves & Watts-Taffe, 2008). Etkili bir kelime müdahalesi programının önemli bileşenlerinden birinin kelime bilincini desteklemek olduğu ifade edilmektedir (Baumann, Ware & Edwards, 2007; Graves, Schneider & Ringstaff, 2018). Silverman ve Hartnaft (2015) okul öncesi dönemden başlayarak kelime bilincini teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde erken çocukluk yıllarında kelime bilincinin önemine (Scott & Nagy, 2009) ve kelime bilincini teşvik etmeye yönelik pratik öneriler sunan (Lane & Allen, 2010; Zucker vd., 2021) çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen dil programlarının kelime bilincine etkisini değerlendiren bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bunun nedeni kelime bilincini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı olmaması ve araştırmacıların öncelikli olarak sözcük bilgisini geliştirmeyi hedeflemesi olabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın kelime bilincini değerlendirmeye ve desteklemeye çalışan deneysel çalışma girişimlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Kelime bilincinin desteklenmesi çocukların kelimelere değer vermesini ve sevmesini sağlayan eğlenceli öğrenme deneyimleriyle sağlanabilir (Silverman & Hartnaft, 2015; Zucker vd., 2021). Bu doğrultuda KKZP etkinliklerinde kelime bilincini desteklemek için kelime araştırmacısı olarak tanıtılan bir maskot kukla, hedef kelimelerin somutlaştırıldığı resimli kelime kartları ve kelimelerin asıldığı bir kelime duvarı kullanılmıştır. Etkinliklerde kelimeler sınıfa gelen gizemli bir bavulda, bilmecelerdeki şifrede, sınıfa çekilen uzun bir

ipin ucunda, aniden sınıfa gelen bir robotta çocukların karşısına doğrudan çıkarılmıştır veya çocukların resimlerden, kitaplardan, konuşmalardan yeni kelimeleri belirlemeleri için fırsatlar oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu eğlenceli ve ilgi çekici deneyimlerin çocukların kelime bilincindeki ilerlemeyi desteklediği düşünülebilir.

KKZP sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre çocukların yeni kelimeleri merak etme, kelimelerin anlamını sorma, yeni kelimelerle cümle kurmaya çalışma gibi davranışlarında ilerlemeler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler çocukların yeni kelimelere karşı daha duyarlı olmaya başladığını da belirtmiştir. Özellikle kitap okuma bağlamında duydukları yeni kelimeleri ifade ettiklerini ve anlamını tahmin etmeye çalıştıklarını ifade eden öğretmen görüşleri dikkat çekicidir. Ayrıca ebeveynlerle yapılan görüşmelerde de çocukların eş anlamlı kelimelere dikkat etme, kelimelerin anlamını sorgulama, kelimelerin anlamını araştırma gibi davranışlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguların KKZP sonunda çocukların kelime bilincinde ortaya çıkan ilerlemeyi somutlaştırdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından program sonrasında dil örneği alınırken oyuncaklarla oyun sırasında öğretmen rolüne giren bir çocuğun kitaptaki yeni kelimeyi bulma ve tanımlama sürecini canlandırdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca oyun sırasında yeni kelime geliştirdiğini ifade eden ve kelime oyunları üreten çocuklar da olmuştur. Kelime bilincini desteklemenin amacı çocukların kelimelerle ilişkisini güçlendirmek ve kelime öğrenme sürecinde bağımsızlaşmalarını sağlamaktır (Silverman & Hartnaft, 2015). Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre KKZP'nin özellikle kitap okuma bağlamında sunulan "*Buradaki yeni kelime ne? Hangi kelime ilginizi çekti? Sizce bu kelimenin anlamı ne? Birlikte kelimenin anlamını tahmin edelim*" gibi yönlendirmelerin veya gün içinde sohbetler sırasında "*Bu kelimeyi kullanman ilgimi çekti. ... kelimesini kullandığını ilk defa duyuyorum. Duygularını ...kelimesini kullanarak açıklaman çok hoşuma gitti."* gibi kelime konuşmalarının, çocukların yeni kelimelere daha duyarlı hale gelmesine yol açmış olabilir. Ayrıca kitap okuma sırasında kitaplara saklanan zarflardaki kelimeyi tahmin etme, anlamını çözmeye çalışma gibi eğlenceli deneyimlerin de çocukların kelime bilinci geliştirmesine yol açmış olabilir.

5.2. Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada çocukların sosyal becerileri Sosyal Beceri Ölçeği ile değerlendirilmiştir. KKZP' nin sosyal beceriler üzerindeki etkisi ölçek alt boyutlarına göre analiz edilmiştir. Analizler KKZP sonrasında deney ve kontrol grupları puanları arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre deney gruplarının sosyal beceri puanları üstünde KKZP'nin etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu dil odaklı programların sosyal-duygusal beceriler üzerinde de etkisi olduğuna işaret eden diğer çalışmaları desteklemektedir (Bradley & Reinking, 2011; Landry vd. 2006; Landry vd., 2014). Erken dönemde çocukların dil becerileri sosyal kazanımlarında rol oynar ve sosyal beceriler de çocukların dili öğrenme ve kullanma fırsatlarını etkilemektedir (Rescorla, Ross, & McClure, 2007; Roben, Cole & Armstrong, 2013)

Okul öncesi sınıflarda öğretmen ve çocuklar arasındaki olumlu etkileşimler, öğrenme ve gelişim için temel bir zemin oluşturur (Pianta, 2017). Dil sosyalleşmesi kuramına göre dil sosyal bir eylemdir. Çocuklar dili kullanmak için ve dil kullandıkça sosyalleşir (Schieffelin & Ochs, 1986). Karşılıklı konuşma, çocukların hem dilsel hem sosyal etkileşimi için destekleyici bir bağlam yaratır. Cunningham, Chow, Meeker, Taylor, Hemmeter ve Kaiser (2023) erken çocukluk döneminde dil ve sosyal duygusal beceri müdahalelerinin entegrasyonuna vurgu yapmaktadır. Sosyal duygusal becerileri destekleyen kanıta dayalı uygulamalar; duyarlı ilişkiler, destekleyici çevresel düzenlemeler, kurallar ve rutinlerin açıkça öğretilmesi ve olumlu geri bildirimlerin uygulama açısından gerekliliğine işaret etmektedir (Chow, Cunningham & Stehle-Wallace, 2020). Benzer şekilde dil destekleyici kanıta dayalı uygulamalar da çocukların katılımını ve etkileşimini zenginleştiren deneyimlerin etkililiğini göstermektedir (Larson, vd., 2020). KKZP etkinliklerinde çevresel düzenlemelerle çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşimlerinin arttırılması önceliklendirilmiştir. Ayrıca etkileşimlerin engellenmesine yol açabilecek kargaşaları önlemek için rutinlerde özdüzenleyici sınıf yönetimi stratejilerinden yararlanılmıştır. Örneğin öğrenme merkezlerinde kaç çocuğun çalışabileceğini fark etmeleri için renkli bileklikler kullanılmıştır. Çocukların etkinliklerde izleyeceği kurallar somut hatırlatıcı

görsellerle sağlanmaya çalışılmıştır. KKZP öğretmen eğitiminde öğretmenin çocuklarla etkileşimini arttırıcı stratejilerin yanı sıra çocukların çatışma çözme becerilerini destekleyici öğretmen konuşmaları hakkında da bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda KKZP çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimini sağlayan öğrenme merkezi ve etkinlik zamanı uygulamalarıyla ve öğretmen eğitimiyle çocukların sosyal becerilerine katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

KKZP sonrasında elde edilen bulgulara göre ise çocuklar özgüven, grup önünde konuşma, işbirlikli oyun oynama gibi noktalarda ilerleme göstermiştir. Özellikle deney 1 grubu öğretmeninin (Ö1) KKZP sonrasında sınıftaki kargaşanın ve gürültünün azaldığını ifade etmesi çocukların öz düzenleme davranışlarındaki gelişmeyle açıklanabilir. Ayrıca davranışsal sorun riski taşıyan çocuklarda da değişimler olduğu ortaya çıkmıştır. Hem deney1 (Ö1) hem de deney1 (Ö2) öğretmeninin benzer gelişimler gözlemlediklerini bildirmesi dikkat çekici bulgular arasındadır. Öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu ifadelerle bildirmiştir. "*Odaklanması, dinlemesi, etkinliğe katılması sıfırdı. Yani şu an o süreci geçtik çok şükür* (Ö2)" "*Onunla (davranışsal sorun riski taşıyan çocuk) ilgili anekdot kaydı tuttum…Artık konuşması arasında tutarlılık var. Arkadaşlarıyla iletişimi çok daha iyi. Aynı zamanda önceki yanlış davranışları vurma, itme, bağırma; bu davranışlar tamamen kalktı. Sınıf içerisinde hiçbir şekilde bu davranışlarla karşılaşmıyoruz.*" (Ö1). KKZP; çevresel düzenlemeler, karşılıklı konuşma fırsatları ve çocukların aktif oldukları öğrenme deneyimleriyle birlikte öğretmen-çocuk ilişkisine katkı sağlamış olabilir. Burchinal vd., (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların akademik ve sosyal-duygusal becerilerini yordadığı görülmektedir. Myers ve Pianta (2008) öğretmen-çocuk ilişkilerinin, özellikle davranışsal sorun riski taşıyan çocuklar için koruyucu bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen-çocuk etkileşimlerinin davranış problemlerinin ortadan kalkmasına ve uyumun kolaylaşmasına neden olduğu düşünülebilir.

5.3. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin karşılıklı konuşma kalitesi bu araştırmada geliştirilen Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği ile konuşma yaklaşımları ise konuşma kayıtları ile değerlendirilmiştir. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği ön test-sontest-izleme testi ölçümleri karşılaştırıldığında KKZP ardından deney 1 ve deney 2 öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenine göre ön test-son test ve ön test- izleme testi Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği puanlarında daha yüksek bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu KKZP öğretmen eğitiminde sunulan karşılıklı konuşma destekleyici strateji ve uygulamaların öğretmenlerin karşılıklı konuşma kalitesine yansıdığını göstermektedir. Öğretmen konuşması dil gelişimini ve etkileşimi teşvik eden özellikleriyle çocuklar için nitelikli dil girdisi sağlar. Araştırmalar; öğretmenlerin sözdizimsel olarak karmaşık cümleler kullanmasının, nadir sözcük kullanımının ve açık uçlu soru, değerlendirme, genişletme gibi stratejilerden yararlanmasının çocukların dil becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Farrow vd., 2024; Hadley vd., 2022).

KKZP öğretmen eğitiminde çocuklarla bireysel ve grup olarak karşılıklı konuşmayı teşvik edici stratejiler ve uygulamalar sunulmuştur. Örnek diyaloglar incelenmiş ve öğretmenlerin stratejileri denemelerini sağlayan etkileşimli çalışmalar yürütülmüştür. KKZP etkinlikleri sürecinde de öğretmenlerin öğrenme merkezi zamanında çocuklarla etkileşime girmeleri için çevresel düzenlemeler yapılmıştır. Etkinliklerde ise etkileşimi sağlayan küçük, büyük grup çalışmaları tasarlanmıştır. Sonuç olarak öğretmene karşılıklı konuşmayı zenginleştirmesi için sunulan çok yönlü desteğin Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği puanlarında artışa neden olduğu düşünülebilir.

Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği puanlarında görülen artış, alanyazında yer alan karşılıklı konuşma stratejileri hakkında verilen mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin konuşmalarını etkilediğini gösteren birçok çalışma ile uyumludur (Cabell vd., 2015; Girolametto & Weitzman, 2022; Hindman, vd., 2022; Piasta vd., 2012). Ancak bu çalışmalarda kullanılan değerlendirme yöntemleri çoğunlukla gözlem ve kayıt almaya dayalıdır. Kayıtlar veya gözlemler belirli bir zaman diliminde elde edilir ve öğretmenler bu

sürede gerçek performanslarını gösteremeyebilir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenin genel bir konuşma profilini belirleyen öz bildirime dayalı Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenin çocuklarla karşılıklı konuşmasındaki dönüşümü ortaya koyabilmek için konuşma kayıtları alınmış ve konuşmalar nitel olarak da incelenmiştir.

KKZP öncesinden program sonrasına kadar alınan haftalık konuşma kayıtları analiz edilerek öğretmenlerin karşılıklı konuşma yaklaşımları ortaya koyulmuştur. Analiz sonucunda konuşmaya başlama ve sürdürme davranışları, konuşma stratejisi kullanımı ve akademik dil kullanımı temaları ortaya çıkmıştır. Konuşma kayıtlarındaki konuşmaya başlama ve sürdürme davranışları şunlardır: Çocukların başlattığı konuşmaya katılma, çocukla konuşma başlatma, konuşma konusunu sürdürme, konuşma konusunu değiştirme. Bulgular incelendiğinde özellikle konuşmayı sürdürme ve konu değiştirme davranışlarının tutarlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin konuşmayı sürdürme davranışları artarken, konu değiştirme davranışları da azalmıştır. Bu bulgu KKZP öğretmen eğitiminde çocuk odaklı bir şekilde karşılıklı konuşmayı genişletme ile ilgili verilen eğitimin konuşma davranışlarına yansıdığını düşündürmektedir. Çocukların liderlik ettiği karşılıklı konuşmayı teşvik etmek önemlidir. Öğretmenin çocuğun ilgisini izleyerek karşılıklı konuşmayı sürdürmesi konuşmaya katılımı arttırır (Girolametto & Weitzman, 2002). Bununla birlikte çocukların konuşma başlatmasını sağlamak da öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir konudur. Çocukların başlattığı konuşmalar, öğrenme süreçlerinde aktif katılımı teşvik eder (Church & Bateman, 2019). Choi, Ryu, Meacham, Van Pay ve Beecher (2021) tarafından yapılan araştırmada konuşmayı çocuklar başlattığında daha uzun konuştukları görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırmada konuşma analizlerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenin çocuğun başlattığı konuşmalara katılma veya çocukla konuşma başlatma davranışlarının ilk haftaya göre azaldığı görülmektedir. Bunun nedeni konuşma kayıtlarının on beş dakika olması ve öğretmenlerin çocuklarla kısa süreli konuşmalar yerine çok turlu karşılıklı konuşmaya girmiş olması olabilir.

Konuşma analizlerinde ortaya çıkan ikinci tema öğretmenlerin karşılıklı konuşma stratejisi kullanımıdır. Öğretmenlerin tekrarlama, soru sorma, genişletme, değerlendirme, yorum, yeniden seslendirme, bekleme gibi stratejilerden yararlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin konuşma stratejisi kullanımının haftalara göre değişim gösterdiği belirlenmiştir. KKZP öncesi strateji kullanımının daha az çeşitlilik gösterdiği öğretmen eğitiminden sonra strateji kullanımının arttığı anlaşılmıştır. Bunun nedeni KKZP öğretmen eğitimi ile sunulan karşılıklı konuşma stratejileri, örnekleri ve öğretmenlerin stratejileri denemesine imkan tanıyan etkileşimli yöntemler olabilir. Öğretmenler karşılıklı konuşma stratejilerinden yararlanarak konuşmayı teşvik edebilirler (Hadley, Newman & Mock, 2020). Benzer şekilde alanyazında yer alan birçok araştırmada (Cabel vd., 2015; Hindman & Wasik, 2020; Piasta vd., 2012) öğretmenlere verilen mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin strateji kullanımını arttırdığı görülmüştür.

Konuşma analizlerinde ortaya çıkan üçüncü tema da akademik dildir. Konuşma kayıtlarında akademik dil, akademik söylem ve akademik sözcük çeşitliliği ile kendini göstermiştir. Erken çocukluk sınıflarında akademik söylem düşünme, sorgulama, bilgi paylaşma gibi süreçlere yönelik ifade ve etkileşim biçimidir. Çocuklar akademik söylemin çok çeşitli türlerine öğretmen konuşmalarında veya kitaplarda maruz kalabilir (Barnes vd., 2021). Bu çalışmada öğretmen konuşmasında ortaya çıkan akademik söylem türleri şunlardır: Akıl yürütme, Paylaşımlı düşünmeye teşvik, Kelimelerle ilgili konuşmalar, Düşünmeyi modelleme. Öğretmenlerin KKZP öncesine göre akademik söylem türü kullanımı çeşitliliğinde artış belirlenmiştir. Öğretmenin akademik söylemindeki değişim KKZP öğretmen eğitimi ve çevresel düzenlemeleri ile açıklanabilir. KKZP çocukların ilgisini izleme ilke olarak benimsendiği için akademik söylem de çocuk odaklı karşılıklı konuşmayla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun için programda, öğrenme merkezleri zamanında akademik dili ortaya çıkaran çevresel düzenlemelere yer verilmiştir. Bu çevresel düzenlemelerle çocukların ilgisi çekme ve sohbet için akademik dili ortaya çıkaran bir bağlam oluşturma hedeflenmiştir. Her hafta haftanın temasına (dil, sanat, matematik, bilim, mühendislik, teknoloji) uygun materyaller içeren karşılıklı konuşma, dinleme ve okuma

yazma merkezi kurulmuştur. Bunun yanı sıra dramatik oyun ve sanat merkezi de haftanın temasına uygun materyallerle desteklenmiştir. Çocuklar o gün ilk defa karşılaştıkları malzemelerle keşifler yaparken öğretmenler de öğrenme merkezlerinde çocukların oyunlarına katılarak karşılıklı konuşmayı teşvik etmiştir. Ayrıca KKZP etkinliklerinde öğrenme merkezi zamanında akademik karşılıklı konuşmayı ortaya çıkaracak bireysel sohbet başlatma için deneyim paylaşımı, hikaye diktesi, görüşme yapma gibi yarı yapılandırılmış uygulamalar planlanmıştır. KKZP ile sunulan akademik temalara yönelik fırsatların öğretmenin akademik söylemindeki değişikliğe kaldıraç olduğu düşünülebilir.

Çocuklar okul ve öğrenme dilinin de bir görünümü olan akademik söylemle çoğunlukla okul öncesi sınıflarda karşılaşır (Van Kleeck, 2014a). Okul öncesi sınıflar çocuklara hem günlük hem de akademik dili içeren hibrit bir alan sunar. Akademik söylem okul öncesi sınıflarda kitap okuma veya tartışma gibi çeşitli bağlamlarda ortaya çıkabilir ve desteklenmesi önerilir (Barnes vd., 2021). Bu yolla yoğun akademik söylem içeren ilkokul eğitimi için aşamalı bir geçiş sağlanır (Barnes, Grıfenhagen & Dickinson, 2020; Dickinson vd., 2014). Okul öncesi öğretmenleri akademik dili teşvik ederek okulun ileriki yıllarında yaygın olarak kullanılan yazılı materyallerden öğrenmeye geçişi kolaylaştırabilir (Otto, 2021). Griffin vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde akademik söylemin ilkokul döneminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte birçok araştırmacı (Barnes vd., 2016; Luna, 2017; Meiners-Lovel, 2020), okul öncesi öğretmenlerinin akademik dil kullanımı konusunda farkındalık geliştirmesinin gerekliliğini vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda KKZP'nin okul öncesi öğretmenlerinin akademik dil kullanımını teşvik etmek için etkili bir araç olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada akademik dilin bir diğer yönünü akademik sözcük çeşitliliği temsil etmektedir (Nagy & Townsend, 2012). Araştırmada deney 1 grubu öğretmenlerinin sanat, matematik, bilim, teknoloji, okuma-yazma, sosyal bilgiler, genel akademik gibi alanlarda akademik sözcükler kullandığı belirlenmiştir. Deney 2 öğretmeninin akademik sözcüklerinin ise sanat, matematik, bilim, teknoloji, okuma-yazma gibi alanlarda olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki öğretmen de konuşmalarında zihinsel eylem ifade eden sözcüklere yer vermiştir. Bu bulgu

KKZP'nin öğretmen dilinde akademik sözcükleri ortaya çıkarma konusunda işlevsel olduğu şeklinde yorumlanabilir. KKZP öğretmen eğitiminde akademik sözcük çeşitliğinin önemi konusunda farkındalık geliştirmek amaçlı bilgi verilse de öğretmenlere konuşmalarında kullanmaları için bir kelime listesi sunulmamıştır. Ancak etkinlikler için temalara yönelik belirlenen hedef kelimeler öğretmenleri çeşitli akademik sözcükler kullanma konusunda teşvik edici olmuş olabilir.

Foorman vd., (2016) iki tür akademik sözcük dağarcığına odaklanmayı önerir. Birincisi farklı akademik alanlarda yaygın olarak kullanılan sözcüklerdir (Örneğin, tahmin etmek, karşılaştırmak). İkincisi matematik, bilim, sanat, tarih gibi çeşitli akademik alanlara özgü teknik sözcüklerdir (Örneğin; bakteri, geometri vb.). Bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin karşılıklı konuşmalarında ortaya çıkan sözcüklerin de hem akademik alanlarda yaygın olarak kullanılan (örneğin; tahmin etmek, gözlemlemek, araştırmak, incelemek vb.) hem de akademik alanlara özgü (örneğin; eskiz, laboratuvar, şantiye, eğri vb.) sözcükler olduğu görülmektedir.

Öğretmenin sözcük çeşitliliği sınıf dil girdisi kalitesinin bir ölçütü olarak değerlendirilmektedir (Hadley vd., 2022; Justice vd., 2018). Çünkü birçok araştırma çocukların maruz kaldığı dil girdisindeki sözcük çeşitliliğinin sözcük bilgisini yordadığını göstermektedir (Hadley vd., 2022; Rowe, 2012; Weitzman & Snow, 2001). Örneğin Barnes ve Dickinson (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmeni daha fazla sözcük kullanan çocukların, öğretmeni daha az sözcük kullanan çocuklara göre yıl sonu alıcı sözcük dağarcığı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Barnes ve Dickinson (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin zihinsel eylem ifadesi kullanımının yıl sonunda çocukların alıcı kelime bilgisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Zihinsel eylem sözcüklerinin çocukların kelime bilgilerini genişletmek için proksimal bir destek görevi görüyor olabileceği ifade edilmiştir. Diğer taraftan Ilgaz, Altan ve Hamişoğlu (2021) Türk annelerin nadiren zihinsel durum eylemi kullandığını belirlemiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin karşılıklı konuşmada amaçlı bir şekilde zihinsel durum sözcüklerini modellemesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen konuşma analizlerinde öğretmen akademik dil kullanımının bir görünümü olarak akademik sözcük çeşitliliği ve içerik alanları betimlenmeye çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen konuşmalarındaki karmaşık sözcük çeşitliliğini inceleme girişiminde bulunan araştırmalar (Aarts, Demir-Vegter, Kurvers & Henrichs, 2015; Barnes & Dickinson, 2017; Lova, 2020) olduğu görülmektedir. Örneğin Barnes vd. (2019) paylaşımlı kitap okuma bağlamında öğretmenin metin dışı ifadelerini analiz etmiş ve kitap, kelime, kavram ve yazı bilgisi gibi farklı içerik alanlarında girdi çeşitliliği olduğunu belirlemiştir. Lova (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenin yaygın ve nadir kelime kullanımı betimlenmiştir ve nadir kelimelerin kitap okuma bağlamında daha fazla ortaya çıktığı görülmüştür. Aarts vd., (2015) tarafından yapılan çift dilli yetişen çocuklarla ilgili bir araştırma çocukların öğretmeninin ve annelerinin akademik dil kullanımını incelemiş ve öğretmenlerin daha fazla akademik dil girdisi sunduğu belirlenmiştir.

KKZP'nin öğretmen uygulamalarına etkisini derinlemesine incelemek amacıyla program sonrasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan içerik analizinde KKZP'nin öğretmenlerin pedagojik bilgisine, pedagojik yaklaşımına ve mesleki doyumuna katkı sağladığı anlaşılmıştır. Öğretmenin pedagojik yaklaşımındaki değişim dikkat çekicidir. Öğretmenler KKZP ile birlikte uygulamalarının dönüştüğünü daha profesyonel hissettiklerini ve çocuklarla aralarında bir rol değişimi olduğunu ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme bulguları KKZP öğretmen uygulamalarında olumlu bir değişim yarattığını ortaya koymuştur.

5.4. Koçluk Desteğinin Etkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında deney 1 grubu öğretmenine altı haftalık koçluk desteği verilmiştir. Analiz sonuçları deney 1 grubu çocukları dil ve sosyal beceri puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı artış gösterdiğini ancak deney 2 grubu çocuklarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular koçluk desteğinin deney1 ve deney 2 grubu çocuklarının dil ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bununla

birlikte koçluk desteği alan deney 1 grubu öğretmeninin Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği ön test-son test- izleme testi puanlarının kontrol grubu öğretmenine göre daha yüksek ve deney 2 grubu öğretmeniyle benzer bir artış gösterdiği söylenebilir. Ancak nitel olarak incelenen konuşma analizleri koçluk desteği alan deney 1grubu öğretmeninin deney 2 grubu öğretmenine göre daha sürdürülebilir bir ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu koçluk desteğinin öğretmen karşılıklı konuşma yaklaşımlarını desteklediği ve KKZP'nin öğretmen uygulamalarına etkisini sürdürülebilir kıldığı şeklinde yorumlanabilir. Koçluk desteğinin öğretmen karşılıklı konuşma kalitesine etkisi istatistiksel olarak belirlenemese de nitel olarak gözlemlenen değişimlerin olduğu söylenebilir.

Koçluk desteği öğretmenler ve çocuklar arasında kaliteli dil etkileşimlerini teşvik etmek için kullanılabilen bir mesleki gelişim biçimidir (Neuman & Wright, 2010). Koçluk desteği ile öğretmenlere uygulamalarının güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında geribildirim verilir. Ayrıca öğretmenin bir uzmanla birlikte kendi uygulamaları hakkında düşünmesi ve geliştirilebilir hedefler belirlemesi kolaylaştırılır (Rush & Shelden, 2011). Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmada (Gardner-Neblett, Marco & Sexton, 2020; Hindman & Wasik, 2012; Neuman & Wright, 2010) koçluk desteğinin öğretmenlerin dil uygulamalarını etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada her hafta deney 1 grubu öğretmeni gün boyu gözlemlendikten sonra yaklaşık 40-60 dakika arasında süren koçluk oturumları yürütülmüştür. Koçluk oturumları akışı; amaçların açıklanması veya önceki oturumda belirlenen amaçların gözden geçirilmesi, öğretmenin kendi uygulamalarıyla ilgili yansıtma yapması, araştırmacının geribildirim vermesi ve sonraki uygulamalar için yeni hedeflerin belirlenmesi aşamalarıyla yürütülmüştür. Buna göre araştırmacı koçluk oturumunu amaçları açıklayarak başlatmış sonra öğretmenin uygulamaya yönelik yansıtma yapabilmesi için gözlemlerini ve değerlendirmelerini paylaşması sağlanmıştır. Ardından araştırmacı gözlem notlarına dayanarak öğretmenin uygulamalarının önce güçlü yönlerine sonra da geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin geribildirimler sunmuştur. Geribildirimler sözlü ve yazılı olarak sunulmuştur. Öğretmenin kullandığı ve güçlendirmesi gereken konuşma stratejileri örneklendirilerek açıklanmıştır. Koçluk oturumunun son aşamasında bir sonraki

uygulamalar için yeni hedefler belirlenmiştir. Deney 1 grubu öğretmeni; KKZP sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde koçluk sürecindeki geribildirimlerin uygulamalarını desteklediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada sunulan KKZP ile koçluk desteğinin konuşma analizlerinde gözlemlenebilir bir değişimi teşvik ettiği düşünülebilir.

5.5. Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik okarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5.5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

⇒ Araştırma sonucunda ortaya çıkan KKZP'nin çocukların dil ile sosyal becerilerine ve öğretmenlerin karşılıklı konuşma uygulamalarına olumlu etkisi göz önünde bulundurularak programın okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan mevcut programlara entegre edilmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir.

⇒ Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çocuklarla karşılıklı konuşmayı zenginleştirme çalışmalarının pedagojik yaklaşımlarını değiştirdiği ortaya çıkmıştır. Karşılıklı konuşmayı desteklemeye ilişkin bilimsel dayanaklı stratejiler ve uygulamalarla ilgili öğretmen eğitimleri arttırılabilir.

⇒ Nitel bulgular koçluk desteğinin öğretmenlerin karşılıklı konuşma uygulamalrını teşvik ettiğini göstermektedir. Meslektaş koçluğu ile öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarını gözlemlemeleri ve geliştirmeye yönelik geri bildirimler vermeleri yararlı olabilir.

⇒ Çocukların dil ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek için ebeveynlerin sürece dahil edilmesi önemlidir. Ebeveynlere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir ve etkinlik önerileri sunulabilir.

⇒ KKZP'de kullanılan kelime duvarı, hikaye oluşturma, hikaye haritası, dinleme, ifade etme vb. materyaller, çeşitlendirilerek sınıflarda yaygınlaştırılabilir.

⇒ Okul dışı ortamlarda yapılan uygulamalarda karşılıklı konuşmayı teşvik etme ve paylaşımda bulunmaya yönelik rutinler oluşturulabilir.

5.5.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

⇒ KKZP'nin normal gelişim gösteren, anadili Türkçe olan, orta sosyo ekonomik düzeye sahip beş yaş çocukları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Programın farklı ihtiyaçları olan çocuklar üzerindeki etkisi incelenebilir. Daha sonra yapılacak olan araştırmalarda küçük yaş (1-4) gruplarıyla çalışılabilir. KKZP'nin farklı sosyo ekonomik düzeyden, özel gereksinimli ve ya Türkçe öğrenen çocukların dil ve sosyal becerilerine etkisi de incelenebilir.

⇒ Araştırmada KKZP'nin çocukların dil becerilerine etkisi incelenirken ortalama sözce uzunluğu, sözcük çeşitliliği ve kelime bilincine odaklanılmıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda anlatı becerilerine, gelişimsel cümle analizine, sözcük bilgisine ve ya sözcük derinliğine odaklanılabilir.

⇒ Araştırma sonucunda elde edilen öğretmen ve ebeveyn görüşleri KKZP'nin çocukların bilişsel becerilerini de etkilediğine işaret etmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda karşılıklı konuşmanın bilişsel gelişime, düşünme becerilerine ve ya akıl yürütmeye etkisi incelenebilir.

⇒ KKZP'nin çocukların dil ve sosyal becerilerine etkisi sekiz haftalık uygulama sonrasında değerlendirilmiştür. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda programın etkisi boylamsal olarak araştırılabilir.

⇒ KKZP okul öncesi eğitim ortamlarında uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Ev ortamındaki karşılıklı konuşmanın zenginleştirilmesine yönelik aile eğitimi programları geliştirilebilir.

⇒ KKZP yüz yüze öğretmen eğitimi ve koçluk desteği içeren mesleki gelişim fırsatları oluşturmuştur. Gelecekte öğretmenden öğretmene yaklaşımı ve ya meslektaş koçluğu esas alınarak programın yaygınlaştırılması sağlanabilir. Daha fazla öğretmene ulaşmak amacıyla dijital eğitim materyalleri geliştirilebilir ve ya uzaktan eğitim verilebilir.

⇒ Karşılıklı konuşmayı teşvik eden konuşma hamleleri etkileşimi kolaylaştırır. Karşılıklı konuşmanın zenginleştirilmesi sosyo kültürel olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin kullandığı Türkçe'ye özgü konuşma hamlelerini keşfetmek için eylem araştırmaları ve ya etnometodolojik araştırmalar tasarlanabilir.

⇒ Araştırma kapsamında Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği ve Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen Karşılıklı Konuşma Kalitesi Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin mevcut uygulamalarına yönelik betimsel ve ya ilişkisel çalışmalar yapılabilir. Çocuklar İçin Kelime Bilinci Ölçeği kullanılarak çocukların kelime bilincine yönelik betimsel ve ya ilişkisel çalışmalar yapılabilir. Benzer program geliştirme çalışmalarında bu ölçeklerden yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2015). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learner, 66*(2), 263–295.

Abel, C. D., Nerren, J. W., & Wilson, H. E. (2015). Leaping the language gap: strategies for preschool and head start teachers. I*nternational Journal of Child Care and Education Policy, 9*(1), 1-17.

Acarlar, F. (2024). *Dil örneği analizi*. Ankara: Nobel.

Acarlar, F., & Johnston, J. R. (2011). Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *46*(6), 728-38.

Acarlar, F., Servi, C., & Alak, G. (2018). Biçim-Sözdizimsel ölçümlerin 3-7 yaş grubunda incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *29*(2), 21-38.

Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development, 12*(1), 22-27.

Ağmaz, R. F., & Temel, F. (2021). CLIL yöntemine dayalı Türkçe eğitiminin geçici koruma altındaki 3-5 yaş grubu suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 123-143.

Akay, K., & Kurtulmuş, Z. (2023). Erken çocukluk döneminde gecikmiş dile sahip çocukların ebeveynlerinin covid-19 sürecinde yaşadığı zorlukların incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi, 16*(63), 973-998.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar için felsefe. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (27), 17-28.

Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, *11*(15), 1367-1381.

Aksu-Koç, A. (1993). Anlatı yapısının kavramsal ve dilsel gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 4*, 51-60.

Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Exploring talk in school, 2008*, 91-114.

Alexander, R. (2015). Dialogic pedagogy at scale: Oblique perspectives. In L. Resnick, C. Asterhan & S. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 429-439). Washington: AERA.

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education, 33*(5), 561-598.

Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 173-198.

Anderson, B. E., Wright, T. S., & Gotwals, A. W. (2023). Teachers' vocabulary talk in early elementary science instruction. *Journal of Literacy Research*, *55*(1), 75-100.

Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, *16*(4), 44–47.

Armstrong, R. M., & Scott, J. G. (2022). Patterns of language development from childhood to adulthood and the associated long-term psychosocial outcomes. In J. Law, S. Reilly & C. McKean (Eds.). *Language development: Individual differences in a social context* (pp.281-301). Cambridge: Cambridge University.

Artman-Meeker, K., Fettig, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(3), 183-196.

Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2005). Preschoolers' talk about future situations. *First Language, 25*(1), 5-18.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20.

Aydın, S., & Kurtulmuş, Z. (2023). Geçici koruma altındaki 4-5 yaşlarındaki suriyeli çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Socıal Scıences Studıes Journal (Sssjournal), 9*(108), 5380-5391.

Barnes, E. M., & Dickinson, D. K. (2017). The relationship of Head Start teachers' academic language use and children's receptive vocabulary. *Early Education and Development, 28*(7), 794-809.

Barnes, E. M., & Dickinson, D. K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Education and Development, 29*(3), 307-323.

Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2016). Academic language in early childhood classrooms. *The Reading Teacher, 70*(1), 39-48.

Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2021). *From words to wisdom: Supporting academic language use in PreK–3rd drade.* New York: Teachers College.

Barnes, E. M., Oliveira, A. W., & Dickinson, D. K. (2019). Teacher accommodation of academic language during head start pre-kindergarten read-alouds. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 24*(4), 369-393.

Başalev, S., & Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: Sınıf söylemi analizi yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(2), 111-127.

Baumann, J. F., Ware, D., & Edwards, E. C. (2007). "Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue": A formative experiment on vocabulary instruction. *The Reading Teacher, 61*(2), 108-122.

Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının ögretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 80-93.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238–246.

Bloom, L., & Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66*(4), 1-91.

Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2004). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies, 6*(3), 291-306.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı.* (G. Haktanır, T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz & E.Kalkan, Çev.) Ankara: Anı.

Bohlmann, N. L., Maier, M. F., & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child development, 86*(4), 1094-1111.

Bond, M. A., & Wasik, B. A. (2009). Conversation stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Education Journal, 36*(6), 467-473.

Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., ... Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal, 37*, 371-379.

Bowne, J. B., Yoshikawa, H., & Snow, C. E. (2017). Relationships of teachers' language and explicit vocabulary instruction to students' vocabulary growth in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, *52*(1), 7–29.

Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, *11*(3), 362-401.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan & T. İnan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). California: Sage.

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, *1*(1), 111-114.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21.

Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., ... Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 217-248.

Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., & Gregory, T. (2024). Screen time and parent-child talk when children are aged 12 to 36 months. *JAMA Pediatrics*, *178*(4), 369-375.

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science, 12*(3), 140-153.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B., & Justice, L. M. (2022). Rate of growth of preschool-age children's oral language and decoding skills predicts beginning writing ability. *Early Education and Development*, *33*(7), 1198-1221.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 80-92.

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development, 30*(1), 1-18.

Cain, K. (2007). Deriving word meanings from context: Does explanation facilitate contextual analysis?. *Journal of Research in Reading*, *30*(4), 347-359.

Cappelleri, J. C., Lundy, J. J., & Hays, R. D. (2017). Overview of classical test theory and item response theory for quantitative assessment of items in developing patient-reported outcomes measures. *Clinical Therapeutics, 36*(5), 648-662.

Carr, B. (2020). Developing word consciousness in young readers. *Innovations andCritical Issues in Teaching and Learning, 1*(1), 1-22.

Chan, K. C. J., Monaghan, P., & Michel, M. (2023). Adapting to children's individual language proficiency: An observational study of preschool teacher talk addressing monolinguals and children learning English as an additional language. *Journal of Child Language, 50*(2), 365-390.

Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2021). Potential impact of the COVID-19 pandemic on communication and language skills in children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, *165*(1), 1-2.

Chen, J. J., & Liang, X. (2017). Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher–Child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *45*(5), 671–683.

Chen, J., Justice, L. M., Tambyraja, S. R., & Sawyer, B. (2020). Exploring the mechanism through which peer effects operate in preschool classrooms to influence language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, *53*, 1-10.

Choi, J. Y., Ryu, D., Van Pay, C. K., Meacham, S., & Beecher, C. C. (2021). Listening to Head Start teachers: Teacher beliefs, practices, and needs for educating dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, *54*, 110-124.

Chow J. C., Cunningham J. E., Stehle-Wallace E. (2020). Interaction-centered model of language and behavioral development. In T. Farmer, M. Conroy, B. Farmer & K. Sutherland (Eds.), *Handbook of research on emotional & behavioral disabilities: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (pp. 81–93). New York: Routledge.

Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., ... Yapanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *163*(6), 554-558.

Church, A., & Bateman, A. (2019). Children's right to participate: How can teachers extend child-initiated learning sequences?. *International Journal of Early Childhood*, *51*(3), 265-281.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cole, K. N., Mills, P. E., & Dale, P. S. (1989). Examination of test-retest and split-half reliability for measures derived from language samples of young handicapped children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *20*(3), 259-268.

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology Review*, *22*, 384-401.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2015). *Cognitive coaching: Developing self-directed leaders and learners.* Maryland: Rowman & Littlefield.

Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus-Rattan, S. M., Baker, D. L., & Ware, S. M. (2022). Long-term effects of kindergarten vocabulary instruction and intervention on target vocabulary knowledge through second grade. *Topics in Language Disorders*, *42*(4), 9-28.

Crawford, A. V., Green, B. S., Levy, R., Lo, W. J., Scott, L., … Svetina, D. (2010). Evaluation of paralel analysis methods for determining the number of factors. *Educational and Psychological Measurements, 70*(6), 885-901.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2020). *Designing and conducting mixed methods research.* Los Angeles: Sage.

Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. Baskı, M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem.

Crowley, K. (2020). *Çocuk gelişimi* (Ş. Ceylan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. North York: Multilingual.

Cunningham, J. E., Chow, J. C., Meeker, K. A., Taylor, A., Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (2023). A conceptual model for a blended intervention approach to support early language and social-emotional development in toddler classrooms. *Infants & Young Children*, *36*(1), 53-73.

Curenton, S. M. (2016). *Conversation compass: A teacher's guide to high-quality language learning in young children*. Yorkton: Redleaf.

Curenton, S. M., & Zucker, T. (2013). Instructional conversations in early childhood classrooms: policy suggestions for curriculum standards and professional development. *Creative Education*, *4*(07), 60.

Curenton, S. M., Rochester, S. E., Syed, Y. M., & Gardner, S. L. (2020). Conversations in early childhood classrooms: Preliminary findings from a professional development intervention. In S. Ryan, M. E. Graue, V. L. Gadsden & F. J. Levine (Eds.), *Advancing knowledge and building capacity for early childhood research* (pp. 103-122). Washington: AERA.

Çakıroğlu Wilbrant, E. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitim sanatı* (1. Baskı). İstanbul: Sistem.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto: Learning Policy.

de Sousa, E. B. C., & Lennon, M. C. (2024). Inclusion of home languages during early childhood instructional conversations. *Linguistics and Education*, *83*, 101341.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca, & R. Brandt (Eds.). *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51–76). Bloomington: Solution Tree.

Demiriz, S., & Başaran, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 5*(1), 180-208.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, *173*(3), 246-278.

Denham, S., Von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2002). Emotional and social development in childhood. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp, 307-328). Oxford: Blackwell.

Derry, J. (2008) Abstract rationality in education: From Vygotsky to Brandom. *Studies in Philosophy and Education*, *27*(1), 49–62.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, *82*(3), 870-886.

Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher–child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, *19*(3), 396-429.

Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early childhood research Quarterly*, *29*(3), 231-244.

Dinno, A. (2009). Exploring the sensitivity of Horn's paralel analysis to the distributional form of random data. *Multivariate Behavioral Research*, *44*, 362-388.

DuFour, R., & DuFour, R. (2010). The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. In J. A. Bellanca (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.77-95). Bloomington: Solution Tree.

Durden, T., & Dangel, J. R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years, 28*(3), 251-266.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development, 78*(5), 1441-1457.

Efe, M., & Temel, F. (2022). Sözel dil becerileri eğitim programı (Södbep)'nın hızlı isimlendirme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (42), 150-166.

Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 257-283.

Egan, B. A. (2009). Learning conversations and listening pedagogy: the relationship in student teachers' developing professional identities. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(1), 43-56.

Ege, P. (2010). Mean length of utterance as a tool for morphological assessment in Turkish children. In S. Topbaş & M. Yavaş (Eds.), *Communication disorders in Turkish* (Vol. 4, pp. 105–118). Bristol: Multilingual.

Ege, P., Acarlar, F., & Güleryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *13*(41), 19-33.

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401-433.

Eldemir, Z. (2024). *Erken müdahale kapsamında covıd-19 pandemisinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, G., & Temel, Z. (2023). Gelişimsel dil gecikmesi tanılı çocukların oyun sürecinde anneleriyle olan ilişkileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *6*(2), 34-51.

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17*(02), 193-206.

Ericksen, A. (2024). *Effective vocabulary instructions in kindergarten through third grade*. Master's Thesis, Grand Valley State University, Michigan.

Ertanir, B., Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (2021). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 735-754.

Evans, J. L. (1996). Plotting the complexities of language sample analysis. In Cole, K. N., Dale, P. S. and Thal, D. J., (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 207–56). Baltimore: Brookes.

Ezeizabarrena, M. J., & Garcia Fernandez, I. (2018). Length of utterance, in morphemes or in words?: MLU3-w, a reliable measure of language development in early Basque. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2265.

Farrant, B. M., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2011). Socio-emotional engagement, joint attention, imitation, and conversation skill: Analysis in typical development and specific language impairment. *First Language*, *31*(1), 23-46.

Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2024). Exploring the relations between teachers' high-quality language features and preschoolers and kindergarteners' vocabulary learning. *Journal of Child Language*, *49*(6), 1-29.

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008)*. Washington: IES.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-hill.

Frazier, B. N., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2009). Preschoolers' search for explanatory information within adult–child conversation. *Child Development*, *80*(6), 1592-1611.

Freeman, N. D., Townsend, D., & Templeton, S. (2019). Thinking About Words: First Graders' Response to Morphological Instruction. *The Reading Teacher*, *72*(4), 463-473.

Frogner, L., Hellfeldt, K., Ångström, A. K., Andershed, A. K., Källström, Å., Fanti, K. A., & Andershed, H. (2022). Stability and change in early social skills development in relation to early school performance: A longitudinal study of a Swedish cohort. *Early Education and Development*, *33*(1), 17-37.

Gallagher, M. A., & Anderson, B. E. (2016). Get all "jazzed up" for vocabulary instruction: Strategies that engage. *The Reading Teacher*, *70*(3), 273-282.

Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N., & Vazquez, M. (2019). Dual language and English-only learners' expressive and receptive language skills and exposure to peers' language. *Child Development*, *90*(2), 471-479.

Ganske, K., & Heller, M. C. (2022). Word knowledge instruction: We can walk and chew gum at the same time. *The Reading Teacher*, *76*(2), 112-121.

Gardner-Neblett, N., De Marco, A., & Sexton, S. (2021). "At first I wouldn't talk so much…": Coaching and associated changes in language-supportive self-efficacy among infant/toddler educators. *Early Education and Development*, *32*(8), 1220-1239.

Geffen, K. C. (2018). *The use of expansions to increase the mean length utterance of preschool students.* Louisiana: Louisiana State University.

Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education and Development*, *17*(2), 293-315.

Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, *142*(4), e20174276.

Gingras, M. P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., & Duchesne, L. (2025). A qualitative exploration of early childhood educators' declared practices when supporting preschoolers' oral language development. *Early Childhood Education Journal*, *53*(2), 551-562.

Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *33*(4), 268.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2000). *Teacher interaction and language rating scale.* Toronto: The Hanen.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff tofacilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *12*(3), 299-311.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, *19*(1), 36-46.

Gómez, E., & Strasser, K. (2021). Language and socioemotional development in early childhood: The role of conversational turns. *Developmental Science*, *24*(5), e13109.

Goodson, B., & Layzer, C. (2009). *Learning to talk and listen: An oral language resource for early childhood caregivers*. Houston: LLC.

Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2011). Peer language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Shieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 564-586). Oxford: Blackwell.

Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *The Reading Teacher, 62*(3), 185-193.

Graves, M. F., Schneider, S., & Ringstaff, C. (2018). Empowering students with word-learning strategies: Teach a child to fish. *The Reading Teacher, 71*(5), 533-543.

Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., & Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: Translating research to practice. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 509-526.

Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*(2), 123-147.

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development?. *Early Childhood Research Quarterly, 61*, 118-131.

Grow, L., & LeBlanc, L. (2013). Teaching receptive language skills: Recommendations for instructors. *Behavior Analysis in Practice, 6*, 56-75.

Gupta, S. S., & Daniels, J. (2012). Coaching and professional development in early childhood classrooms: Current practices and recommendations for the future. *NHSA Dialog, 15*(2), 206-220.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development.* New York: Corwin.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching, 8*(3), 381-391.

Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappan, 84*(10), 748-750.

Günay Bilaloğlu, R., Aktaş Arnas, Y., & Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, *23*(2), 211-226.

Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, *46*(6), 1202-1227.

Hadley, E. B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *59*, 186-202.

Hadley, E. B., Newman, K. M., & Mock, J. (2020). Setting the stage for TALK: Strategies for encouraging language-building conversations. *The Reading Teacher*, *74*(1), 39-48.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). London: Pearson.

Halliday, M. A. (1978). *Ideas about language.* Sydney: Sydney University.

Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, *5*(2), 93-116.

Hamre, B. K., Partee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the impact of Professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open*, *3*(4), 2332858417733686.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes.

Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, *100*, 103286.

Hayton, J. C.,Allen, D. G & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on paralel analysis. *Organizational Research Methods*, *7*(2), 191-205.

Hebert-Myers, H., Guttentag, C. L., Swank, P. R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, *10*(4), 174-187.

Heilmann, J., Nockerts, A., & Miller, J. F. (2010). Language sampling: Does the length of the transcript matter? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *41*(4), 393–404.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.

Hickey, T. (1991). Mean length of utterance and the acquisition of Irish. *Journal of Child Language*, *18*(3), 553-569.

Hildenbrand, H. (2023). *Motivating word consciousness in students from a high poverty environment and the use of the vocabulary self selection strategy: A mixed methods case study.* Pennsylvania: Widener University.

Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 million word gap: Next steps in designing research to inform practice. *Child Development Perspectives*, *10*(2), 134-139.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, *26*(1), 55-88.

Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2009). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, *44*, 153-166.

Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrica*, *30*(2), 179-185.

Horner, S., Kammermeyer, G., Leber, A., & Metz, A. (2024). Does the language-based professional development program ‘Talking with Children’(TwC) have differential effects on children’s language skills?. *Early Education and Development*, *35*(4), 1-19.

Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2019). Adopting an unknowing stance in teacher–child interactions through ‘I wonder…’formulations. *Classroom Discourse*, *10*(2), 151-167.

Houen, S., Thorpe, K., van Os, D., Westwood, E., Toon, D., & Staton, S. (2022). Eliciting and responding to young children's talk: A systematic review of educators' interactional strategies that promote rich conversations with children aged 2–5 years. *Educational Research Review*, *37*, 100473.

Howe, C., & Mercer, N. (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning.* Cambridge: Cambridge University.

Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers’ use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(3), 229-247.

Hutchby, I. (2005). Children's talk and social competence. *Children & Society*, *19*(1), 66-73.

Ilgaz, H., Altan, A., & Haşimoğlu-Ertaş, S. (2021). Turkish mothers’ use of complementation in storytelling. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *32*(3), 43-70.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2019). *PIRLS 2021 assessment framework.* Boston: Boston College.

İmir, H. M., Aysu, B., Kurnaz, R., Bektaş, N., Çamurcu, Ş., Ekici, K. B. K., & Ergin, F. E. (2024). Bir gelişimsel tarama profili çalışması: Çubuk ilçesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, *53*(243), 1605-1634.

Jackson-Maldonado, D., & Conboy, B. T. (2007). Utterance length measures for Spanish-speaking toddlers: The morpheme versus word issue revisited. In J. G. Centeno, R. T. Anderson, & L. K. Obler (Eds.), *Communication disorders in Spanish speakers: Theoretical, research and clinical aspects* (pp. 142-155). Bristol: Multilingual.

Jacoby, J. W., & Lesaux, N. K. (2014). Support for extended discourse in teacher talk with linguistically diverse preschoolers. *Early Education and Development*, *25*(8), 1162-1179.

Johanson, M., Justice, L. M., & Logan, J. (2016). Kindergarten impacts of a preschool language-focused intervention. *Applied Developmental Science*, *20*(2), 94-107.

Jurkic, A., Halliday, S. E., & Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool-and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*, 72-83.

Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching Exceptional Children*, *37*(2), 36-44.

Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 79-92.

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kanat, K., & Temel, F. (2019). Sokratik yönteme dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(3), 892-905.

Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D., & López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *63*, 352-361.

Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Ilkogretim Online*, *17*(3), 1224-1237.

Kartushina, N., Mani, N., Aktan-Erciyes, A., Alaslani, K., Aldrich, N. J., Almohammadi, A., ... & Mayor, J. (2022). COVID-19 first lockdown as a window into language acquisition: Associations between caregiver-child activities and vocabulary gains. *Language Development Research*, *2*(1), 1-36.

Kaynak Ekici, K. B. (2017). *MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, *27*(4), 305-324.

Kidd, L., & Rowland, C. (2021). The effect of language-focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. *Journal of Early Childhood Literacy*, *21*(1), 27-59.

Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, *38*(1), 52-54.

Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of childrens's language production. *Topics of Language Disorders*, *12*(2), 28-41.

Kline P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford.

Knight, J. (2009). Instructional coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 29-55). New York: Corwin.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin eğitimi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 330-359.

Koole, T. (2013). Conversation analysis and education. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 977-982). Chichester: Blackwell.

Kowalczuk-Walędziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W., & Lauwers, G. M. L. V. (Eds.). (2019). *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions*. Toronto: Barbara Budrich.

Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of educational and social science research: The logic of methods.* Illinois: Waveland.

Küntay, A. (2017, Mayıs). *Çocuklukta dil ve iletişim gelişimi: Anlatı becerileri*. Ulusal Dilbilim Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Laakso, M., & Soininen, M. (2010). Mother-initiated repair sequences in interactions of 3-year-old children. *First Language, 30*(3-4), 329-353.

Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 448.

Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 306-324.

Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., ... Klein, A. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: the responsive early childhood program. *Developmental Psychology, 50*(2), 526.

Lane, H. B., & Allen, S. A. (2010). The vocabulary-rich classroom: Modeling sophisticated word use to promote word consciousness and vocabulary growth. *The Reading Teacher*, *63*(5), 362-370.

Larson, A. L., Cycyk, L. M., Carta, J. J., Hammer, C. S., Baralt, M., Uchikoshi, Y., ... Wood, C. (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, *50*, 157-178.

Leadholm, B., & Miller, J. (1993). *Language sampling analysis: The Wisconsin guide.* Milwaukee: Wisconsin Department.

Logan, J. A. R., Piasta, S. B., Justice, L., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2011). Children's attendance rates and quality of teacher-child Interactions in at-risk preschool classrooms: contribution to children's expressive language growth. *Child and Youth Care Forum*, *40*, 457–477.

Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, *37*(2), 163-200.

Luna, M. S. (2017). Academic language in preschool: Research and context. *The Reading Teacher*, *71*(1), 89-93.

Mackintosh, B. B., & Rowe, M. (2021). Baseline inequalities: Social skills at preschool entry moderate math development. *Journal of Research in Childhood Education*, *35*(1), 1-21.

Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *38*, 97-115.

Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). *Introduction: The context for critical issues in early childhood professional development*. Baltimore: Paul H Brookes.

Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development, 80*(3), 686-702.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749.

Massey, S. L. (2004). Teacher–child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, *31*(4), 227-231.

Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, *19*(2), 340-360.

Meiners-Lovel, L. A. (2020). *How preschool teachers use book sharing strategies to build academic language skills*. Tennessee: The University of Memphis.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., & Noble, K. G. (2020). Socioeconomicdisparities in language input are associated with children's language-related brain structure and reading skills. *Child Development*, *91*(3), 846-860.

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. *Socializing Intelligence Through Talk and Dialogue, 347*, 362.

Miller, J. (1981). *Assessing language production in children: Experimental procedures*. Austin: Pro-Ed.

Miller, J. F., & Chapman, R. S. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *24*(2), 154-161.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı.* https:/tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.

Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi* (5. Baskı.). İstanbul: Özgür.

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 600-608.

Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 269–284). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, *47*(1), 91-108.

National Association for the Education of Young Children and the National Association of Child Care Resource and Referral Agencies. (2012). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary*. Washington: Author.

Neugebauer, S. R., Gámez, P. B., Coyne, M. D., McCoach, D. B., Cólon, I. T., & Ware, S. (2017). Promoting word consciousness to close the vocabulary gap in young word learners. *The Elementary School Journal*, *118*(1), 28-54.

Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, *111*(1), 63-86.

Nevo, E. (2024). The effect of the COVID-19 pandemic on low SES kindergarteners' language abilities. *Early Childhood Education Journal, 52*(3), 459-469.

Noyan-Erbaş, A., Bilir-Seyhan, G., & Gürgah-Oğul, İ. (2024). Mothers' perceptions of the impact of COVID-19 on family communication and children's play. *Journal of Language, Speech and Swallowing Research, 7*(1), 19-52.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 73–94). Oxford: Blackwell.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. *The Handbook of Language Socialization, 71*(1), 1-11.

O'Neill, D. K., Main, R. M., & Ziemski, R. A. (2009). 'I like Barney': Preschoolers' spontaneous conversational initiations with peers. *First Language, 29*(4), 401-425.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework.* Paris: OECD.

Otto, B. (2021). *Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimi* (5. Baskı, F. Turan & G. Akoğlu Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Owens, R. E. (2016). *Language development.* New York: Pearson.

Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children's responses: The influence on young children's oral language. *Australian Journal of Language and Literacy, 42*(2), 73–87.

Parker, M. D., & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language, 25*(3), 365-376.

Parpucu, N. (2020) *Sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Partee, A., Williford, A., Downer, J., Conway, J., & Carroll, E. (2024). Narrowing the research-to-practice gap in effective professional development in a state preschool program: Describing the process and findings from a research-practice partnership. *Early Childhood Research Quarterly, 66*, 157-167.

Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 framework definitions.* Retrieved from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf

Partnership for 21st Century Skills. (2017). *21st century skılls early learnıng framework*. Retrieved from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_ELF_Framework_Final_20pgs.pdf

Pellegrini, A. D. (1983). Sociolinguistic contexts of the preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *4*(4), 389-397.

Phillips, B. M., Zhao, Y., & Weekley, M. J. (2018). Teacher language in the preschool classroom: Initial validation of a classroom environment observation tool. *Early Education and Development*, *29*(3), 379-397.

Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi*. Ankara: Nobel.

Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., Locasale-Crouch, J., ... Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development: Coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development*, *28*(8), 956-975.

Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers'conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 387-400.

Piller, I. (2016). Linguistic diversity in education. In *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics* (pp. 123-145). Oxford: Oxford University.

Potratz, J. R., Gildersleeve-Neumann, C., & Redford, M. A. (2022). Measurement properties of mean length of utterance in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *53*(4), 1088-1100.

Rescorla, L., Ross, G. S., & McClure, S. (2007). Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: findings from two developmental clinics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*, 1063–1078.

Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. N. (Eds.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington: AERA.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.

Rinaldi, C. (2012). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. In C. P. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach in transformation* (pp. 233–246). Santa Barbara: Praeger.

Roben, C. K., Cole, P. M., & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, *84*(3), 891-905.

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018a). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language -related brain function. *Psychological science*, *29*(5), 700-710.

Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., ... Gabrieli, J. D. (2018b). Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. *Journal of Neuroscience, 38*(36), 7870-7877.

Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development, 29*(3), 342-356.

Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding?. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 7-37.

Roulstone, S., Law, J., Rush, R., Clegg, J., & Peters, T. (2011). *Investigating the role of language in children's early educational outcomes.* Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181549/DFE-RR134.pdf

Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*(1), 185-205.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762-1774.

Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language, 47*(1), 1-17.

Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: Wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science, 41,* 162-179.

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Teacher–child interactions as a context for developing social competence in toddler classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research, 11*(1), 38-67.

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 101*, 103305.

Santrock, J. W. (2021). *Çocuk gelişimi* (A. Güre, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology, 15*(1), 163-191.

Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 7*(4), 264-275.

Scott, J. A., Skobel, B. J., & Wells, J. (2008). *The word-conscious classroom*. New York: Scholastic.

Scott, J., & Nagy, W. (2009). Developing word consciousness. In M. Graves (Ed.), *Essential readings on vocabulary instruction* (pp. 106-117). Newark: IRA.

Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus on-site expert coaching. *Professional Development in Education, 41*(2), 290-309.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development, 20*(3), 377-401.

Short-Meyerson, K. J. (2010). Preschoolers' establishment of mutual knowledge during scripted interactions. *First Language, 30*(2), 219-236.

Sidnell, J. (2016). A conversation analytic approach to research in early childhood. In A. Farrell, S. Kagan & K. M. Tisdall (Eds.), *The sage handbook of early childhood research* (pp. 255–276). London: Sage.

Silverman, R. D., & Hartranft, A. M. (2014). *Developing vocabulary and oral language in young children*. New York: Guilford.

Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, *45*(3), 318-340.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication, and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *AsiaPacific Journal of Research in Early Childhood Education, 1*, 3-23.

Slot, P. L., & von Suchodoletz, A. (2018). Bidirectionality in preschool children's executive functions and language skills: Is one developing skill the better predictor of the other?. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 205-214.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, *35*(3), 133-143.

Stude, J. (2014). The acquisition of discourse competence: Evidence from preschoolers' peer talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, *3*(2), 111-120.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Boston: Pearson.

Temel, F., Şahin, F. T., Bekir, H., Ersay, E., Kurtulmuş, Z., Bayraktar, V., ... Öngen, M. B. (2024). Çocuktan çocuğa yaklaşımı temel alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinin Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(2), 1545-1580.

Temel, Z. F., Bekir, H., & Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.

Tenenbaum, H., Leman, P., Aznar, A., & To, C. (2020). Çocuk konuşmalarının araştırılması. J. Prior & J. V. Herwegen (Eds.), *Çocuklar üzerinde uygulamaya dayalı araştırma* içinde (N. Güney Karaman, Çev., s. 85-106). Ankara: Nobel.

Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction, 21*, 170-178.

Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony.* Boulder: Westview.

Tomas, E., & Dorofeeva, S. (2019). Mean length of utterance and other quantitative measures of spontaneous speech in Russian-speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(12), 4483-4496.

Tomasello, M. (1996). Piagetian and Vygotskian approaches to language acquisition. *Human Development, 39*(5), 269-276.

Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics, 11*(1/2), 61-82.

Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language, 4*(12), 197-211.

Tommerdahl, J., & Kilpatrick, C. D. (2014). The reliability of morphological analyses in language samples. *Language Testing, 31*(1), 3-18.

Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi.* Ankara: Kök.

Topbaş, S., & Maviş, İ. (2016). Comparing measures of spontaneous speech of Turkish-speaking children with and without language impairment. In J. Patterson & B. Rodriguez (Eds.), *Multilingual perspectives on child language disorders* (pp. 209-227). Bristol: Multilingual.

Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., … Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *45*, 1-17.

Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı.* Ankara: Nobel.

Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L., & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, *20*(1), 53-79.

Uccelli, P., & Rowe M. L. (2024). Semantic development: learning the meanings of words. In J. B. Gleason & N. B. Ratner (Eds.), *The development of language* (pp. 144-191). San Diego: Plural.

Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, *90*(5), 1650-1663.

Ukrainetz, T. A., & Blomquist, C. (2002). The criterion validity of four vocabulary tests compared with a language sample. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(1), 59-78.

van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, *48*, 14-22.

van der Veen, C., Dobber, M., & van Oers, B. (2018). Engaging children in dialogic classroom talk: Does it contribute to a dialogical self?. In F. Meijers & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education: A Multicultural perspective* (pp. 49-63). Berlin: Springer.

van der Veen, C., van der Wilt, F., van Kruistum, C., van Oers, B., & Michaels, S. (2017). MODEL 2 TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher*, *70*(6), 689-700.

van der Veen, C., Van Kruistum, C., & Michaels, S. (2015). Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: a Commentary on Marsal. *Mind, Culture, and Activity*, *22*(4), 320–325.

van der Wilt, F., Bouwer, R., & van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, *77*, 101522.

van Kleeck, A. (2014a). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *23*(4), 724-741.

van Kleeck, A. (2014b). Intervention activities and strategies for promoting academic language in preschoolers and kindergartners. *Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, *2*(4), 1-13.

Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science*, *11*, 84–97.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature.* Paris: IIEP.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University.

Vygotsky, L. S.(1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.

Wang, Y., Williams, R., Dilley, L., & Houston, D. M. (2020). A meta-analysis of the predictability of LENA™ automated measures for child language development. *Developmental Review*, *57*, 100921.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher, 72*(3), 369-378.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 101-113.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2023). Story talk: Using strategies from an evidence-based program to improve young children's vocabulary. *The Reading Teacher, 76*(4), 429-438.

Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of educational Psychology, 98*(1), 63.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265.

White, R. V. (1988). *The elt curriculum: Designing: Innovation and management*. New York: Basil.

Wilder, A., & Redmond, S. M. (2022). The reliability of short conversational language sample measures in children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65*(5), 1939-1955.

Wise, C. N. (2024). Assessment of children's skill in noticing unfamiliar words within informational context. *Literacy Research and Instruction, 64*(2), 256-274.

Wood, C. L., Goodnight, C. I., Bethune, K. S., Preston, A. I., & Cleaver, S. L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(2), 159-170.

Yazıcı, D., Akgül, E., & Akman, B. (2015). A comparative examination of the family-based early intervention programs developed in Turkey and in the USA in the last decade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*, 658-666.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C., & Fischer, R. (1993). Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36*(1), 158-167.

Zadunaisky Ehrlich, S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society*, *21*(2), 211-233.

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators*. Washington: Education.

Zipke, M., Ehri, L. C., & Cairns, H. S. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly*, *44*(3), 300-321.

Zipoli, R. P., Coyne, M. D., & McCoach, D. B. (2011). Enhancing vocabulary intervention for kindergarten students: Strategic integration of semantically related and embedded word review. *Remedial and Special Education*, *32*(2), 131-143.

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher, 74*(5), 581-594.

Zucker, T. A., Carlo, M. S., Landry, S. H., Masood-Saleem, S. S., Williams, J. M., & Bhavsar, V. (2019). Iterative design and pilot testing of the developing talkers tiered academic language curriculum for pre-kindergarten and kindergarten. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *12*(2), 274-306.

Zukowski, A., & Ratner, N. B. (2024) Putting words together: comprehension and production of morphology and syntax in the preschool years. In J. B. Gleason & N. B. Rathner (Eds.), *The development of language* (pp. 201-263). San Diego: Plural.

Zuniga-Montanez, C., Davies, C., Ligoxygakis, L., Kašćelan, D., & Gonzalez-Gomez, N. (2024). How did COVID-19 affect young children's language environment and language development? A scoping review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 0*(0), 1–19.

EKLER

Ek 1. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı Sınıf Etkinliklerinde Kullanılan Kazanım Göstergeler

Dil Gelişim	
Kazanım	Gösterge
Kazanım 3. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Başlatılan konuşmaya katılır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Karşısındakini etkin bir şekilde dinler. Planlarını/duygularını/düşüncelerini/hayallerini anlatır.
Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.	Konuşmalarında isimlere yer verir. Konuşmalarında fiillere yer verir. Konuşmalarında sıfatlara yer verir. Sözcüklerdeki dil bilgisi hatalarını söyler. Sözcüklerdeki dil bilgisi hatalarını düzeltir.
Kazanım 5. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	Cümlenin ögelerini doğru şekilde sıralayarak konuşur. Cümlelerdeki hatalı sıralamayı düzeltir. Soru cümlesi kurar.
Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir	Dinlediklerinde geçen yeni sözcükleri ayırt eder. Dinlediklerinde geçen yeni sözcüklerin anlamını sorar. Öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Eş anlamlı sözcükleri kullanır. Sözcüklerin anlamını benzetme/metaforlar yoluyla açıklar. Bağlamdan yola çıkarak bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin eder.
Kazanım 8. Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur.	Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay oluşturur.
Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	Sözcükleri hecelerine ayırır.
Kazanım 10. Sözel olarak özgün ürünler oluşturur	Cümlenin/ olay örgüsünün/ öykünün sonucunu tahmin eder. Cümle/ olay örgüsü/ öykü / şiir/ bilmece/ tekerlemeleri tamamlar. Cümle/ olay örgüsü/ bilmece/ şiir/ tekerleme ya da özgün bir öykü oluşturur. Olay örgüsünü /şiiri/öyküyü dinledikten sonra başlık üretir.
Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir.	Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister.
Ek kazanım. Okunan metinle ilgili görselleri ilişkilendirir.	Okunan metinle ilişkili görseli gösterir. Metinle ilişkili ipuçlarını açıklar.
Ek kazanım. Dinlediği/izlediği konuşmalardaki hataları fark eder.	Dinlediği/izlediği konuşmalardaki anlam hatasının ne olduğunu söyler. Dinlediği/izlediği konuşmalardaki anlam hatasını düzeltir. Dinlediği/izlediği konuşmalardaki dilbilgisel hatanın ne olduğunu söyler. Dinlediği/izlediği konuşmalardaki dilbilgisel hatayı düzeltir.
Ek kazanım. Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini anlar	Yakın anlamlı kelimeleri söyler. Eş anlamlı kelimeleri söyler.

Bilişsel Gelişim	
Kazanım	Gösterge
Kazanım 1 Nesne/durum/olaya yönelik dikkatini sürdürür.	Dikkat edilmesi gereken nesneye/duruma/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesneye/durum/olaya yönelik soru sorar. Dikkatini çeken nesneye/durum/olaya yönelik yanıtları dinler.
Kazanım 2. Nesnelerin/varlıkların özelliklerini açıklar	Nesnelerin/varlıkların adını söyler. Nesneleri/varlıkları inceler. Nesnelerin/varlıkların fiziksel özelliklerini betimler. Nesnelerin/varlıkların işlevsel özelliklerini betimler. Nesnelerin/varlıkların benzer yönlerine örnekler verir. Nesnelerin/varlıkların farklı yönlerine örnekler verir.
Kazanım 4. Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir.	Nesne/durum/olayı inceler. Tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.
Kazanım 5. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Nesne/durum/olaylar arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklar.
Kazanım 16. Geometrik şekilleri tanır.	Gösterilen geometrik şeklin adını söyler. Geometrik şeklin belirleyici özelliklerini söyler. Söylenen geometrik şekle sahip nesneleri gösterir. Geometrik şekilleri birleştirerek farklı şekiller oluşturur.
Kazanım 21. Eleştirel düşünme becerisi sergiler	Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesini açıklar. Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesinin gerekçelerini açıklar. Düşüncelerinin gerekçelerine ilişkin sorulara yanıt verir. Kendi düşüncelerini başkalarının düşünceleri ile karşılaştırır. Tartışmanın neticesinde bir sonuca /çıkarıma /yargıya varır.
Sosyal Duygusal Gelişim	
Kazanım	Gösterge
Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar.	Başkalarıyla etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer. Başkalarıyla girdiği etkileşimi sürdürür.
Kazanım 22. Sanatın/Sanat eserlerinin değerini fark eder.	Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserini kendi bakış açısıyla yorumlar.

Ek 2. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı Öğretmen Eğitimi Hedefleri ve İçeriği

Eğitim oturumları	İçerik	Hedefler
<u>Oturum 1.</u> Karşılıklı konuşmayı destekleyici stratejiler ve uygulamalar	Karşılıklı konuşmanın önemi Akademik-günlük konuşma özellikleri Destekleyici konuşma stratejileri Grup tartışmalarını teşvik eden konuşma hamleleri Karşılıklı konuşmayı destekleyici uygulamalar	Karşılıklı konuşmayı tanımlayabilme, (Hatırlama) Akademik konuşmanın özelliklerini söyleyebilme (Hatırlama) Günlük konuşmanın özelliklerini söyleyebilme (Hatırlama) Karşılıklı konuşmanın gelişime etkilerini açıklayabilme (Anlama) Karşılıklı konuşma stratejileri kullanarak çeşitli konuşma örnekleri verebilmek (Anlama) Karşılıklı konuşmayı teşvik eden uygulamalar gerçekleştirebilmek (Uygulama) Karşılıklı konuşmayı teşvik etmek için ortamı düzenleyebilmek (Uygulama) Karşılıklı konuşmayı etkileyen öğretmen davranışlarını belirleyebilmek. (Analiz)
<u>Oturum 2.</u> Kelime bilgisini destekleme	Öğretilecek kelimelerin seçimi Çocuk dostu tanımlar oluşturma Kelime bilincini destekleme Kelime bilgisini destekleme yöntemleri	Kelime bilgisi gelişiminin önemini açıklayabilmek (Anlama) Kelime bilgisini destekleme yöntemlerini söyleyebilmek (Hatırlama) Kelime bilincinin desteklemenin önemini açıklamak (Anlama) Çocuk dostu tanımlara örnekler verebilmek (Anlama) Kelime seçiminde dikkat edilmesi gereken hususları açıklayabilmek (Anlama)

		Kelime bilgisini destekleme yöntemlerini uygulayabilmek (Uygulama)
Oturum 3. Okul öncesi eğitim ortamlarında karşılıklı konuşma fırsatları	Sınıf rutinlerinde karşılıklı konuşma Karşılıklı konuşmanın matematik, bilim, teknoloji, sanat alanları ile zenginleştirilmesi	Karşılıklı konuşma stratejilerini söyleyebilmek (Anlama) Dil destekleyici karşılıklı konuşmanın özelliklerini açıklayabilmek (Anlama) Karşılıklı konuşma stratejileri kullanarak çeşitli konuşma örnekleri verebilmek (Anlama) Karşılıklı konuşmayı planlarken dikkat edilmesi gerekenleri açıklayabilmek (Anlama) Kelime seçiminde dikkat edilmesi gereken hususları açıklayabilmek (Anlama) Okul öncesi eğitim ortamlarındaki karşılıklı konuşma fırsatlarını belirleyebilmek (Analiz)
Oturum 4. Karşılıklı konuşmayı Planlama-İzleme-Uygulama	Planlamada dikkat edilecek noktalar Karşılıklı konuşmanın değerlendirilmesi Karşılıklı konuşmanın uyarlanması Etkinliklerin incelenmesi	Çocukların konuşma tarzlarını belirleyebilmek (Anlama) Çocukların karşılıklı konuşma ihtiyaçlarını belirleyebilmek. (Anlama) Karşılıklı konuşma uygulamalarını öğretmen açısından değerlendirebilme (Değerlendirme) Karşılıklı konuşma uygulamalarını çocuk açısından değerlendirebilme (Değerlendirme) Karşılıklı konuşma uygulamalarını program açısından değerlendirebilme (Değerlendirme) Karşılıklı konuşmayı teşvik eden uygulama planları hazırlayabilme (Yaratma)

Ek 3. Etkinlik Örneği

Etkinlik 5
Etkinlik adı: Matematik hikayeleri
Kazanım göstergeler: Dil gelişimi Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır) Kazanım 10. Sözel olarak özgün ürünler oluşturur. (Göstergeler: Cümle/ olay örgüsü/ bilmece/ şiir/ tekerleme ya da özgün bir öykü oluşturur. Olay örgüsünü/ şiiri/ öyküyü dinledikten sonra başlık üretir.) Ek kazanım. Bağlamdan kelimeleri tahmin eder. (Göstergeleri: Cümledeki eksik sözcükleri söyler. Görsel ipuçlarını kullanarak kelimeleri tahmin eder. Sözel ipuçlarını kullanarak kelimeleri tahmin eder) Bilişsel gelişim Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı inceler. Tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.) Kazanım 16. Geometrik şekilleri tanır. (Göstergeleri: Gösterilen geometrik şeklin adını söyler. Geometrik şeklin belirleyici özelliklerini söyler. Söylenen geometrik şekle sahip nesneleri gösterir.) Sosyal duygusal gelişim Kazanım 10. Sosyal ilişkiler kurar. (Göstergeleri: Başkalarıyla etkileşime girmeye isteklidir. Başkalarıyla etkileşime girer. Başkalarıyla girdiği etkileşimi sürdürür.)
Materyaller Resimli kelime kartları, sandık, kartondan eğri- doğru örnekleri, eş merkezli daire görselleri, 2 ve 3 boyutlu küçük geometrik şekiller
Hedef sözcükler ve çocuk dostu açıklamaları Matematik: Matematik; sayıları, şekilleri, örüntüleri kullanarak dünyayı keşfetmemize yardımcı olur. Geometrik şekil: Etrafımızda her şeyin bir şekli var. Bulutların, hayvanların, ağaçların her şeyin bir şekli var. Bunlara bulut şekli, ağaç şekli diyoruz. Bunlar için özel bir kelime söylemiyoruz. Ama bazı şekiller için kelimelerimiz var. Örneğin kare, üçgen, daire, küp gibi. Bu şekillerin hepsine birden geometrik şekil diyoruz.

Eş merkezli daire: Birbiri içine geçmiş bir sürü daire düşünelim. Hedef tahtası gibi veya suya bir taş attığımızda üzerinde oluşan dalgalar gibi. Her bir halka daha büyük ya da daha küçük olabilir, ama hepsi tam ortadan birleşirler. Bunlara eş merkezli daireler diyoruz.

Eğri: Düz olmayan çizgilere eğri diyoruz.

Doğru: Düz çizgilere doğru diyoruz.

Eğitim ortamının düzenlenmesi

Karşılıklı konuşma merkezine çeşitli 2 ve 3 boyutlu geometrik şekiller, geometrik şekil görselleri, eğri ve doğru modelleri. Önceki etkinlikten fotoğraflar koyulur.

Dinleme ve yazma merkezine tolkido, resimli kartlar, tablet, kulaklık, harf cetvelleri, çeşitli harfler, zımpara kağıdı koyulur

Sanat merkezine kolaj çalışması yapabilmeleri için renkli çeşitli geometrik şekiller, eğriler, doğrular, makas ve yapıştırıcı koyulur.

Öğrenme süreci

Çocukları karşılama ve merkez zamanı

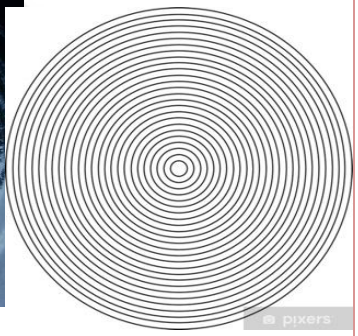
Çocuklar sınıfa girdiğinde sohbet alanına ve öğrenme merkezlerine giden elektrik bantlarıyla oluşturulmuş patikaları görür. Patikada geometrik şekillere, sayılara, eş merkezli dairelere, eğrilere, doğrulara ilişkin günlük hayattan örnek görsellerle karşılaşırlar. Daha sonra çalışmak istedikleri merkezin bilekliğini takar ve öğrenme merkezlerine giderler. Merkez süresince öğretmen çocukların oyunlarına katılarak onlarla karşılıklı konuşma yapmak için fırsatlar arar. Ayrıca en az bir çocukla karşılıklı konuşur. Sohbeti başlatmak çocuğa çeşitli geometrik şekiller gösterilir. “Bunlarla nasıl bir oyun oynayabiliriz? Küp, silindir ve piramiti kullanarak ne tasarlayabiliriz? Bu binaya bir isim verelim?” gibi sorulardan yararlanılabilir.

Akademik-dil ve oyun etkinliği

Öğretmen üzerinde matematik sembolleri olan ve içinden geometrik şekillerin, eğrilerin, doğruların sarkıtıldığı bir matematik sandığını sınıfın içine doğru iter. Çocukların sandığın içinde nelerin olduğunu tahmin etmeleri istenir. Ardından sandık açılır, içinde çeşitli nesnelerin/görsellerin ve “Matematik en büyük tutkum” isimli resimli hikaye kitabının olduğu görülür. Nesneler çocuklara dağıtılır. Çocukların incelemesi ve ne olduğunu ifade etmesi sağlanır. Daha sonra sandıktan kitap çıkarılarak okuma çalışmasına geçilir. Nesnelerin dikkat dağıtmaması için nesneler sandığa kaldırılır. Öğretmen günün yeni kelimelerini kitaba gizlediğini söyler. “Okuyup bulalım yeni kelimeleri” der. Kitap paylaşımlı olarak okunmaya başlanır. Hedef kelimelerin olduğu sayfalara kelime kartları bir zarfın içine koyularak sayfaya ataçlanmıştır. Yeni bir kelimeyle karşılaşıldığında öğretmen önce metni okur. Çocuklara “bu sayfadaki yeni kelime ne olabilir?” diye sorulur. Çocukların düşünceleri alınır. Ardından zarfın içindeki kelime kartı çıkarılır ve kelime söylenir.

- İlk olarak 12. Sayfada matematik kelimesi ile karşılaşılır. Öğretmen metni okuduktan sonra çocukların yeni kelimeyi tahmin etmesini ister. Ardından kelime zarftan çıkarılır. Öğretmen önce kelimenin açıklamasını yapar sonra kelime tekrar edilir. Alkışlanarak hecelenir.
- 15. Sayfada geometrik şekiller kelime kartı bulunur. Öğretmen çocukların yeni kelimeyi tahmin etmesini ister. Zarftan yeni kelime çıkarılarak açıklaması yapılır. Öğretmen "sayfada hangi geometrik şekilleri görüyorsunuz? Aklımızdan bir geometrik şekil tutalım. Yanımızdaki arkadaşımızın sırtına çizelim. Arkadaşımızın hangi geometrik şekli çizdiğini tahmin edelim" gibi yönergelerle kelime çalışması yapar.
- 18. Sayfada eş merkezli daireler kelimesi çıkar. Öğretmen önce çocukların tahmin etmesini ister sonra kelimeyi okuyarak açıklamasını yapar. Sayfadaki eş merkezli daireleri bulmalarını ister. Çocuklara daha önce eş merkezli daire görüp görmediklerini sorar. İki çocuk seçilerek sandıktaki eş merkezli daireleri bulmaları ve göstermeleri istenir. Havaya elleriyle, ayaklarıyla, burunlarıyla eş merkezli daire çizmelerini ister.





- 21. Sayfada eğri ve doğru kelimeleri çıkar. Öğretmen çocukların yeni kelimeyi tahmin etmesini ister. Zarftan yeni kelime çıkarılarak açıklaması yapılır ve birlikte havaya eğri çizilerek kelime ritmik bir şekilde (eeeeeğriiiii) söylenir. İki çocuk seçilerek sandıktaki eğrileri bulmaları ve göstermeleri istenir. El ele tutuşularak dalgalı bir eğri yapılır. Kitap sayfasındaki eğrileri bulmaları istenir. Ardından doğru kelimesi kartı gösterilir. Çocuklara doğrunun ne demek olduğu sorulur. (Çocuklar muhtemelen "doğru, yani yanlış değil" şeklinde yanıt verebilir. Öğretmen "evet yaptığımız bir davranış yanlış olmadığında bu doğru deriz. Ama kitabımızdaki doğru kelimesinin anlamı başka. Bu doğru düz çizgi demek. Kitabımızın sayfasındaki doğruları yani düz çizgileri bulalım." Şeklinde açıklama yapar. Ardından havaya elleriyle ve burunlarıyla bir doğru çizmeleri sağlanır. İki çocuk seçilerek sandıktaki doğruları bulmaları ve göstermeleri istenir. Kitap bittikten sonra çıkan kelimeler kelime duvarına yapıştırılır.

Öğretmen aklına bugünkü kelimelerle ilgili bir oyun fikri geldiğini söyler. Çocuklar sakin bir orf müziği eşliğinde dans ederler. Müzik durduğunda hep birlikte el ele tutuşarak bir çizgi veya şekil oluştururlar (eğri, doğru, daire vb.) ve kulaktan kulağa oynarlar. Müzik her durduğunda farklı bir

şekil oluşturulur ve kulaktan kulağa oyununda farklı bir kelime (günün hedef kelimelerden) kullanılır. Sıranın sonundaki çocuk kelimeyi sesli söyler ve kelimeyle bir cümle kurar.

Konuşma çemberi

Öğretmen elindeki torbayı göstererek çocukların dikkatini çeker. Torbanın içinde ne olduğunu tahmin etmelerini ister. "Söyleyelim fikirlerimizi, gelin çözelim torbanın gizemini" denilerek çocuklar minderlere yönlendirilir. Önce torba elden ele dolaştırılarak çocukların dokunması sağlanır. Daha sonra öğretmen torbayı alarak torbanın içindekileri tahmin ederek bir hikaye oluşturacaklarını söyler. İlk olarak öğretmen model olur. (Torbada çocuk figürü, taş ve eş merkezli daire görseli vardır. Öğretmen önce dokunarak nesneleri tahmin etmeye çalışır. Sonra torbadan çıkan nesnelerle hikaye oluşturur. Bir gün küçük bir çocuk ormanda gezintiye çıktı. Karşısına bir göl çıktı. Yerden bir taş aldı ve göle attı. Gölde oluşan eş merkezli daireleri görünce sevinçle "aaaa eş merkezli daireler" dedi). Çocuklardan yanlarındaki arkadaşlarıyla eş olmaları istenir. Çocuklara içinde günün hedef kelimeleriyle ilgili nesnelerin ve çeşitli görsellerin olduğu torbalar (iki çocuğa bir torba) dağıtılır. Çocuklar sırayla torbalarının içinden 3 nesne/görsel seçerek (Örneğin; kuş, eğri bir dal, doğru bir dal) önce tahmin etmeye çalışır sonra torbadan çıkarır. Ardından çıkardıkları görsellerle/nesnelerle eşlerine hikayelerini anlatırlar ve birbirlerinin hikayelerine başlık bulurlar. Çocuklara eşleriyle konuşmaları için 5 dakika verilir. Daha sonra büyük gruba dönülür. Öğretmen bazı çocukların hikayelerini büyük gruba anlatmalarını sağlar.

Müzik ve hareket etkinliği

Günün hedef kelimelerini (eş merkezli daire, eğri, doğru, matematik) içeren yapay zekayla oluşturulmuş ve seslendirilmiş bir şarkı açılarak çocuklar dansa davet edilir. Resimli kelime kartları gösterilerek kelimelere hareket bulmaları istenir. Şarkıda kelimelerin geçtiği yerlerde çocuklar buldukları hareketleri yaparlar. Çalışma çocukların ilgisine göre devam ettirilir. Karmaşıklaştırmak için harekete ses de eklenebilir.

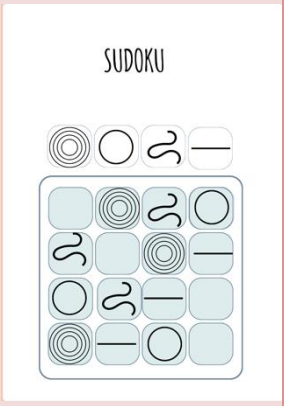
<u>Matematik Şarkısı</u>

En büyük tutkum matematik
Şekiller geometrik
Daire, üçgen, dikdörtgen hepsi simetrik
Sayılar sayarım ritmik
Her yerde eğriler ve doğrular çizik

En büyük tutkum matematik
Eş merkezli daireler iç içe geçik
Büyük küçük büyük küçük.
Her yerde gizlidir matematik

Değerlendirme

Çocuklar masalara davet edilir. “Kitabımıza hangi kelimeler gizlenmişti?/ Kelime duvarımıza hangi kelimeleri ekledik? sorusu sorulur. Bugün gelen yeni kelimelerle bulmaca çözüleceği söylenir. Çocuklara daire, eş merkezli daire, eğri, doğru görsellerinden oluşan resimli sudoku kağıtları dağıtılır. Çocuklara bu bulmacanın adının sudoku olduğu ve kuralın eksik olanı bulmak olduğu söylenir. Çocukların kağıtlarındaki eksik görseli bulmaları ve çizmeleri istenir. Ardından isteyen çocukların kendi sözlüklerine istedikleri kelimenin resmini yapabilecekleri söylenir.



Okuma öncesinde sorulabilecek sorular

“Kitabımızın adı en büyük tutkum matematik”

Tutku ne demek?

Tutku bir şeyi çok sevmek demektir.

Peki en büyük tutkum ne demek?

Sizin en büyük tutkunuz ne?

Benim en büyük tutkum……

Okuma sırasında sorulabilecek sorular

Sizce babasının tutkusu ne olabilir? (sy 2)

Sizce annesinin tutkusu ne olabilir? (sy 4)

Resme bakalım ne görüyorsunuz? Annesi ne yapıyor? (sy 4)

Annesinin baktığı şeye ne diyoruz? (sy 4/ mikroskop)

Kardeşinin tutkusu ne sizce? (sy 6)

Bu enstürmanın adı ne? (sy6/ tuba)

Burada karakterimiz hangi etkinliği deniyor? (Her aktivite resmine dikkat çekilerek bu soru sorulur ve tek tek isimlendirilir) (sy 7, 8, 9, 10, 1,1 12)

Karakterimiz en çok neyi seviyormuş? (sy 12)

Matematik her yerde olabilir. Matematiği nasıl buluruz? (sy 13)

(buradan sonra sayfalara gizlenmiş olan kelimelere odaklanılır)

Okuma sonrasında sorulabilecek sorular

Karakterimiz göle taş attığında gölde ne oluştu?

Karakterimiz parkta ne bulmayı seviyor?

Karakterimiz çevresinde matematiği nasıl buluyor?

Ben bu kitabı okuyunca çok merak ettim. Acaba biz sınıfımızda matematiği nasıl keşfedebiliriz? Sınıfımızda nerede matematik var?

Okulumuzun bahçesinde matematiği nasıl keşfedebiliriz?

Ek 4. Öğretmen Eğitimi Oturumu Örneği

Oturum 1: Karşılıklı konuşmayı destekleyici stratejiler ve uygulamalar
Hedef Karşılıklı konuşmayı tanımlayabilme, (h) Akademik konuşmanın özelliklerini söyleyebilme (h) Günlük konuşmanın özelliklerini söyleyebilme (h) Karşılıklı konuşmanın gelişime etkilerini açıklayabilme, (a) Karşılıklı konuşma stratejileri kullanarak çeşitli konuşma örnekleri verebilme (a) Karşılıklı konuşmayı teşvik eden uygulamalar gerçekleştirebilme (u) Karşılıklı konuşmayı teşvik etmek için ortamı düzenleyebilme (u) Karşılıklı konuşmayı etkileyen öğretmen davranışlarını belirleyebilme. (an)
İçerik Karşılıklı konuşmanın tanımı ve önemi Günlük ve akademik karşılıklı konuşmanın özellikleri Destekleyici konuşma stratejileri Grup tartışmalarını teşvik eden konuşma hamleleri Karşılıklı konuşmayı destekleyici uygulamalar
Yöntem Kavram haritası oluşturma, rol oynama, soru-cevap,
Materyaller Çalışma kağıtları, sunum, eğitim kitapçığı, karşılıklı konuşma örnekleri, resimli çocuk kitabı, çiftlik oyuncak seti
Oturum Akışı • Sunuma başlamadan önce ısınma etkinliği uygulanır. • Oturumun amacı ve içeriği açıklanır. • Konu hakkında bilgi verilir ve etkinlikler uygulanır. • Oturumun tamamlanmasının ardından değerlendirme yapılır.

Isınma etkinliği: Kendimizi tanıtalım

Öğretmenlere renkli kağıtlar, boyalar, yapıştırıcı, makas verilerek kendilerini temsil eden bir resim oluşturmaları istenir. Ardından önce araştırmacı oluşturduğu resmi göstererek ismini, isminin konulma hikayesini ve bir hayalini söyler. Daha sonra öğretmenlerin resimlerini göstererek isimlerini, isimlerinin konulma hikayesini ve bir

- **Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın amacının ve içeriğinin tanıtımı**: Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın tanıtımını içeren sunum açılır. Araştırmacı Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı'nın amaçlarını, içeriğini, yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını tanıtır. Eğitimlerin 4 öğretmen eğitimi oturumundan ve 6 hafta süren 12 sınıf etkinliği ile koçluk oturumundan oluşacağını ifade eder. Sürecin akış şemasını gösterir. Bu süreçte araştırmacının ve öğretmenlerin rollerinden bahseder. Öğretmenlere eğitim sürecine ilişkin soruları olup olmadığı sorulur.

- **Karşılıklı konuşmayı anlamak**:

Etkinlik 1: Düşün-taşın-konuş

Eğitmen beyin fırtınası çalışması için "Karşılıklı konuşma deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu ile tartışmayı başlatır. Öğretmenlerin verdiği tüm yanıtlar tahtaya yazılır. Tüm görüşler dinlendikten sonra ortaya çıkan fikirler düzenlenerek kavram haritası oluşturulur. Kavram haritası gözden geçirilir. Ortak bir karşılıklı konuşma tanımı oluşturmaları sağlanır.

- Karşılıklı konuşmanın tanımına ve önemine ilişkin slayt açılır. Karşılıklı konuşmanın tanımı kısaca açıklanır. Ardından karşılıklı konuşmanın dil gelişimi açısından önemi beyin görüntüleme araştırmaları bulgularından yararlanılarak vurgulanır. Okul öncesi sınıf ortamlarının ev ortamında nitelikli karşılıklı konuşmaya maruz kalmayan çocuklar için önemli olduğu ifade edilir. Çocukların okul öncesi sınıflarda ev ortamından farklı akademik bir dile maruz kaldığı söylenir. Okul öncesi eğitim ortamlarında günlük ve akademik karşılıklı konuşmanın özellikleri örnekleriyle birlikte açıklanır. Günlük konuşmaların anlık talepleri veya yönergeleri (örneğin; kalemi ver, ellerinizi yıkayın, masaya oturun vb.) İçerdiği söylenir. Akademik

konuşmaların akademik kelime dağarcığını ve söylem türlerini içerdiği (nedensel düşünme, argüman kullanma, açıklama, tahmin etme) söylenir. Sunumda yer alan örnek karşılıklı konuşma diyalogları birlikte incelenir. Öğretmenlerden sınıfta akademik karşılıklı konuşmaya yer verme durumlarını değerlendirmeleri istenir. Sanat, matematik, bilim, mühendislik, teknoloji alanlarını içeren bir sütun grafik öğretmenlere dağıtılarak bu alanlarda yaptıkları konuşmaları oranları kadar boyamaları istenir. Hatırladıkları diyalogları paylaşmaları sağlanır.

- **Karşılıklı konuşmanın desteklenmesi**:

Etkinlik 2: Nitelikli karşılıklı konuşmayı bul

Öğretmenlere karşılıklı konuşma senaryoları dağıtılır. Nitelikli karşılıklı konuşma örneğini bulmaları ve o konuşmayı nitelikli yapan özellikleri belirlemeleri sağlanır. Ardından "Hangi öğretmen davranışları karşılıklı konuşmanın sürdürülmesini engeller? sorusu sorularak tartışma başlatılır. Öğretmenlerin cevapları tahtaya yazılır.

<u>Konuşma senaryosu 1</u>

Öğretmen: Elif bloklarla ne inşa ediyorsun?

Çocuk: Kule

Öğretmen: Hmm pembe ve yüksek bir kule. Bu kule kaç katlı?

Çocuk: (sayar) 10 katlı

Öğretmen: 10 katlı bir kule oldukça yüksek. Bu kulenin en üst katına çıkmak isteyen biri nasıl çıkabilir?

Çocuk: Asansörle çıkabilir ya da merdivenle. Hızlı çıkmak istersek asansörle çıkabiliriz. Yavaş çıkmak istersek merdivenle çıkabiliriz.

<u>Konuşma senaryosu 2</u>

Öğretmen: Elif bloklarla kule mi yaptın?

Çocuk: Evet öğretmenim

Öğretmen: Harika bir kule olmuş bu.

Çocuk: Evet harika oldu.

Öğretmen: Kulene bir çatı yapabilirsin.

Çocuk: Tamam

- A) **Karşılıklı konuşmayı destekleyen stratejiler:** sunuma dönülerek karşılıklı konuşmanın en az 5 dönüş içermesinin önemli olduğu belirtilir. Öğretmenin etkileşimi sınırlandıran davranışlarının karşılıklı konuşmanın sürdürülmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğunun altı çizilir. Karşılıklı konuşmayı engelleyen öğretmen davranışları örnek konuşma ifadeleriyle sunulur. Öğretmenlerin örnek ifadelerdeki öğretmen davranışını isimlendirmeleri istenir. Karşılıklı konuşmanın sürdürülmesinde çocuğun liderliğini takip etmenin anahtar bir rolü olduğu söylenir. Konuşmanın başlatılmasını ve sürdürülmesini destekleyen stratejiler (bağlamdışı konuşma, etiketleme, genişletme, tekrarlama, uzatma, bağlantı kurma, tamamlama, öneri, sözel haritalama, 5n1k soruları sorma) örnek diyaloglarla açıklanır. Bu stratejilerin konuşmayı başlatma ve sürdürme için kullanılan bilimsel dayanaklı stratejiler olduğu ifade edilir. Öğretmenlere karşılıklı konuşma stratejilerini kullanmaları için boşluk doldurma kağıtları dağıtılır. Boşluk doldurma kağıtlarında stratejilerden yararlanarak konuşma örneği oluşturmaları sağlanır.

Etkinlik 3: Oyna- konuş

Rol oynama tekniğinden yararlanılarak öğretmenlerin karşılıklı konuşma stratejilerini kullanmaları sağlanır. Bir çiftlik oyuncağı seti çıkarılır. Araştırmacı çocuk rolünde oyuncaklarla oynar ve öğretmenlerden biri konuşma stratejilerinden yararlanarak karşılıklı konuşmayı desteklemeye çalışır. Diğer öğretmen ise diyaloğu gözlemleyerek not alır. Ardından diğer öğretmenin çocukla (çocuk rolündeki

- B) **karşılıklı konuşmayı teşvik eden uygulamalar**: sunuma tekrar dönülerek karşılıklı konuşmayı teşvik eden uygulamalar (paylaşımlı okuma, rehberli oyun, dön konuş, arkadaş okuması, hikaye diktesi, dil deneyimi yaklaşımı, konuşma merkezi oluşturma, maskot kullanma, drama) örnek öğrenme süreçleriyle birlikte açıklanır.

Karşılıklı konuşmanın ortaya çıkmasını mümkün kılan uygulamaların çocuklara öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşim fırsatı sunduğu ifade edilir.

Etkinlik 4: Oku-konuş

Öğretmenlere Anna Sanat Müzesinde isimli kitap verilerek birlikte okuma planı çıkarmaları sağlanır. Ardından sırayla çocuk- öğretmen rollerine girerek birbirlerine kitabın paylaşımlı okumasını yapmaları istenir. Araştırmacı bu sırada öğretmenlerin uygulamalarını gözlemleyerek not alır. Sürecin sonunda öğretmenlere geri bildirim verilir. Geri bildirim verilirken öncelikle olumludan başlanır sonrasında

Değerlendirme çalışması: katılımcılara üzerinde "çocukla karşılıklı konuşma ……..gibidir. Çünkü ……." Cümlesinin yazılı olduğu kağıtlar dağıtılır. Çocukla karşılıklı konuşmaya yönelik beş metafor üretmeleri sağlanır. Ardından katılımcılar ürettikleri metaforları okuyarak düşüncelerini paylaşırlar. Bir sonraki eğitim oturumunun içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılır. Herkese katılımından dolayı teşekkür edilerek oturum sonlandırılır.

Ek 5. Koçluk Oturumu Yazılı Geri Bildirim Örneği

Değerli meslektaşım,

21.03.2024 tarihinde gözlemlenen karşılıklı konuşmayı zenginleştirmeye yönelik uygulama performansınıza ilişkin geribildirim notları aşağıda yer almaktadır. Konuşma dönüşlerini arttırmak ve dili modellemek için bağlamdışı konuşma yapma, açık uçlu soru sorma, uzatma, bağlantı kurma, etiketleme gibi stratejileri yerinde ve doğru kullandığınız için tebrik ederim. Bununla birlikte özellikle genişletme, akranlar arası konuşmaları teşvik etme, çocukların düşüncelerini farklı ifadelerle seslendirme gibi stratejileri de arttırmaya çalışmanızı öneriyorum. Ayrıca "Eğer……nasıl/ne olur? Ben merak ediyorum. Acaba ……ne/neden/nasıl olur?" yapılı soruları da denemeniz yararlı olacaktır. Aşağıdaki tabloda detaylı bilgiler yer almaktadır.

Emeğiniz için teşekkür ederim,

İyi çalışmalar dilerim…

Öğretmen Karşılıklı Konuşma Gözlemi Geribildirimi

	Strateji	Açıklama	Örnek	Gözlemlenme durumu	Yorum
KARŞILIKLI KONUŞMA STRATEJİLERİ	**Bağlamda konuşma**	Öğretmenin ortamda bulunan kişiler, nesneler, olaylar ve eylemlerle ilgili - algısal sınırlar içinde- konuşması.	Öğretmen: "Sepetin içinde arabalar var." "Ayşe bizim için bir resim yapmış" "Ali bu elmayı Ayşe'ye verir misin?" "Birlikte bu kitabı okuyalım"	Evet	
	Bağlam dışı konuşma	Öğretmenin ortamda o anda mevcut olmayan (bağlam dışı) nesneler/olaylar/kişiler hakkında konuşması.	Öğretmen: "Kutup ayıları kutuplarda yaşar ve soğuk havaya dayanıklıdırlar" "Dün birlikte bahçeden havuç ve turp topladık."	Evet	
	Yanıtlama	Öğretmen çocuğun sorularına cevap verir.		Evet	
	Aktif dinleme	Öğretmen çocuğu dinler		Evet	

Etiketleme	Öğretmen bir nesneyi/olayı/durumu isimlendirir.	Öğretmen: Bu bir pusula.	Evet	
Tekrar	Öğretmen çocukların ifadelerini tekrarlar	Çocuk: Aaa araba. Öğretmen: Evet araba.	Evet	Çocuğun liderliğini izlemek için kullanılmalı
Genişletme	Öğretmen çocukların ifadelerini yeni kelimeler ekleyerek yeniden ifade eder	Çocuk: Ben **ayıcık** aldım. Öğretmen: Sen **kahverengi bir boz ayı** almışsın.	Hayır	Hiç gözlenmedi.
Uzatma	Öğretmen çocukların konuştukları konular veya devam eden etkinlikleriyle ilgili yorumlar yapar.	Çocuk: Ben otopark yapıyorum. Öğretmen: Hmm çok katlı bir otoparka benziyor.	Evet	Çocuğun liderliğini izlemek için yapılmalı
Bağlantı kurma	Öğretmenin olaylar, nesneler, kişiler, durumlar	Öğretmen: "Mantarın şekline bakın bir şemsiyeye benziyor."	Evet	

		arasında ilişki kuran ifadeleri	"Güneş battığında karanlık olur ve biz yıldızları görebiliriz."	
Ortak katılım/tamamlama		Öğretmenin çocukların bir cümleyi, bir kelime veya kelime öbeği ile tamamlamaları için üstü kapalı istemi.	Öğretmen: Kediler ağaca….. Çocuk: Tırmanır Öğretmen: Evet kediler ağaca tırmanır.	Hayır
Öneri		Öğretmen çocuğa ne yapabileceğini önerir	Öğretmen: Otoparkının girişine bir uyarı levhası koyabilirsin.	Hayır
Paralel konuşma		Öğretmen sınıf ortamında o anda gerçekleşen etkinlikleri/olayları ayrıntılı bir biçimde sözel olarak ifade eder.	Öğretmen: Kırmızı oyun hamurunu kullanarak uzun kulaklı bir fil yapmışsın. Şimdi de sarı oyun hamuruyla başka bir hayvan yapıyorsun.	Hayır
Kelime konuşması	Tanımlama	Öğretmen kelimelerin anlamları hakkında konuşur	Öğretmen: Pil, küçük bir enerji kaynağıdır. Birçok cihazın	Evet

		çalışması için gereklidir.		
Görsel destek	Öğretmen çocuklara hedef kelimelerle ilgili resim, fotoğraf, aksesuar, nesne vb. gösterir.		Evet	
Jest kullanma	Öğretmen hedef kelimelerle ilgili jest kullanır.		Hayır	Kelime tanıtımında canlandırmalar ve ritim kullanımı artmalı
Tekrar	Öğretmen öğretilmesi hedeflenen sözcükleri bağlama uygun olarak cümle içinde kullanır.	Öğretmen: Oyuncaklar, uzaktan kumandalı arabalar ve saatler gibi şeyler *pillerle* çalışır. Sınıfımızdaki saatinde bir *pili* var. Okulumuzda biten *pilleri* toplamak için bir atık pil kutusu var.	Evet	Çocukların söylenen kelimeyi tekrar etmesi istenmeli
Yaşamla ilişkilendirme	Öğretmenin hedef kelimenin günlük hayattaki	Öğretmen: Benim evimde televizyon kumandasının, tartının,	Evet	Arttırılabilir

		kullanımıyla ilgili örnekler vermesi veya soru sorması?	termometrenin pili var. / Sizin evinizde hangi eşyaların pilleri var?		
Soru sorma	Açık uçlu soru sorma	Öğretmen çocukların birden fazla ifade kullanabilecekleri sorular sorar. (nasıl, neden, eğer… ne olurdu?)	Öğretmen: Kuşlar kış mevsimi geldiğinde neden göç eder? Kuşlar göç etmezse ne olur? Sen kuş olsaydın nasıl bir yere göç ederdin. vb.	Evet	Neden/nasıl/hangi soruları gelişmiş düzeyde. Eğer…? Soruları ve "ben merak ediyorum…" arttırılmalı
	Kapalı uçlu soru sorma	Öğretmenin tek cevaplı sorular sorması (ne, nerde, ne zaman, kim veya evet/hayır soruları)	Öğretmen: Kuşlar ne zaman göç eder? Kuşlar nereye göç eder? Ayılar da göç eder mi? Vb.	Evet	evet/hayır soruları azaltılmalı
	Seçenekli soru sorma	Öğretmenin seçenekleri ifade eden sorular sorması	Öğretmen: İnekler etle mi beslenir otla mı? En sevdiğin meyve veya sebzeyi nasıl yemeyi tercih edersin? Dilimleyerek mi, yoksa doğrudan ısırmayı mı?	Evet	

Akranlar arası konuşmayı teşvik etme	Çocukların birbirlerinin fikirlerini dinlemesini ve birbirlerinin fikirleri üzerine akıl yürütmesini sağlayan ifadeler	Öğretmen: "Bu konuda söyleyeceklerinizi heyecanla dinleyeceğim." "Ben Ayşe'nin hayalindeki yeri merak ediyorum." "Ali, Ayşe'nin hayalindeki ormanı bize anlatır mısın?" "Fatma' nın düşüncesine katılıyor musunuz?" "Oya' nın önerisini kim açıklayabilir?" "Sizce Ali neden böyle hissetmiş olabilir?" vb.	Hayır	Çocukların fikirleri çarpıştırılmaya çalışılmalı "Ali, Ayşe'nin önerdiği ismi bize söyle. Sence neden bu ismi önerdi? Bu isim tablomuzu anlatan bir isim mi?
Çocukların çözümünü seslendirme		Evet		Özellikle büyük grupta konuyla ilişkisiz fikirleri elemek için kullanılabilir. "Ali Beşiktaşlı olduğu ve takımını sevdiği için tablomuza bu ismi düşünmüş olmalı. Peki

		tablomuzda Beşiktaş takımıyla ilgili ne var? Tablomuzda gördüklerimizi anlatan bir isim ne olabilir?

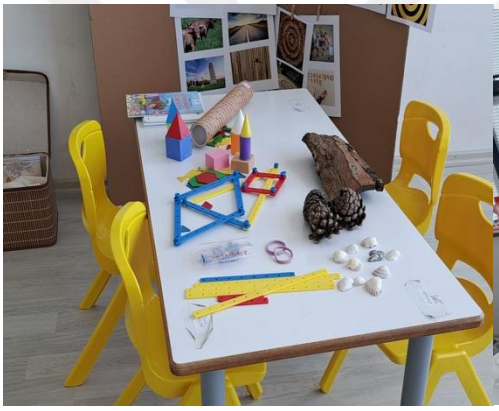
ÖĞRETMEN KONUŞMA ÖZELLİKLERİ

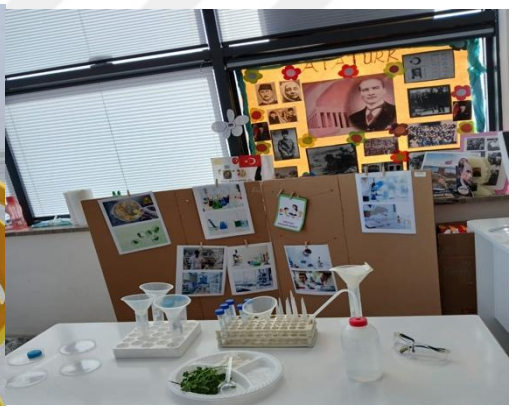
Kelime	Akademik kelime kullanımı	Evet
Söz dizimi	Yan cümle kullanımı	Evet

Ek 6. Karşılıklı Konuşmayı Zenginleştirme Programı Etkinlik Görselleri







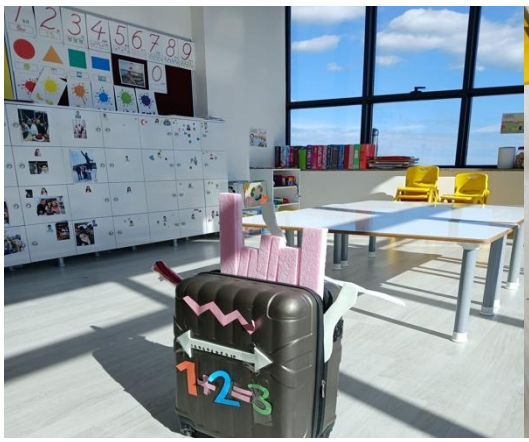







KELİME DUVARI



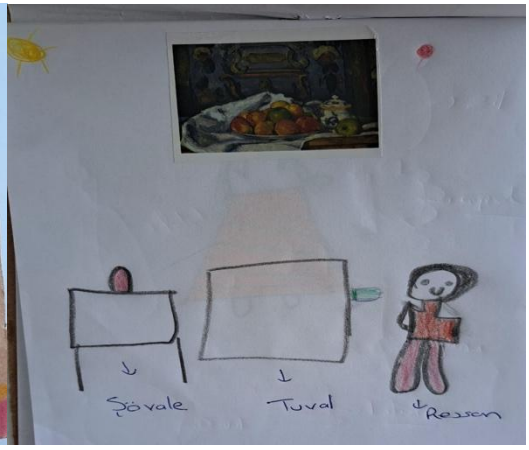

1+2=3

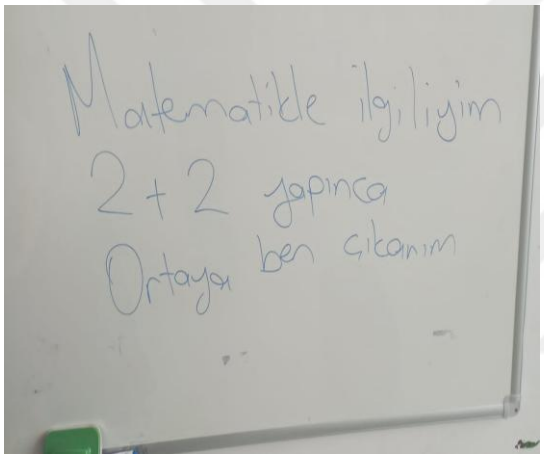



KELİME DUVARI



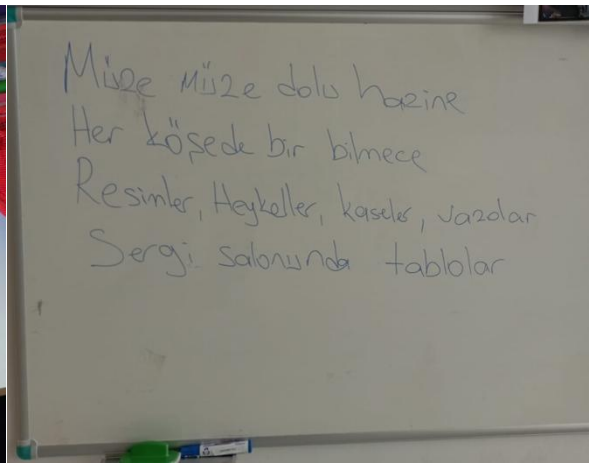

ÖZLÜK


Şövale
Tuval
Ressam


Matematikle ilgiliyim
2+2 yapınca
Ortaya ben çıkarım


Hikaye Haritası
MEKAN
KARAKTERLER:
BAŞLANGIÇ
ORTA:
SON


Horoz
ve
Saatler
Saatçi Horoz
Bilgisayar Mühendisi


Müze müze dolu hazine
Her köşede bir bilmece
Resimler, Heykeller, kaseler, vazolar
Sergi salonunda tablolar

Ek 7. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.08.2023-E.712461

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-712461 02.08.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Aslı TEMİZ ÇAĞLAR'ın, Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Eğitimde 'Karşılıklı Konuşmaları Zenginleştirme Programının' Öğretmenlerin Uygulamalarına ve Çocukların Dil ve Sosyal Becerilerine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **27.07.2023** tarih ve **14** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 945

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek 8. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.11.2023-E.791233

T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-67180656-605.01-88630110 01.11.2023
Konu : Aslı TEMİZ ÇAĞLAR'ın
Araştırma Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi. a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 19.09.2023 tarih ve 2300085631 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Aslı TEMİZ ÇAĞLAR'ın ilçenizde bulunan resmi/özel anaokulları ve anasınıflarına yönelik "Okul Öncesi Eğitimde Karşılıklı Konuşmaları Zenginleştirme Programı'nın Öğretmenlerin Uygulamalarına ve Çocukların Dil ve Sosyal Becerilerine Etkisi" konulu araştırma çalışması yapmak istediğine dair ilgi (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

İlgi (a) genelge gereği sonuçları Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimiyle paylaşılmak üzere uygun görülmüş olup, söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda uygulama sorularının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak denetimi İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri/Okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Dr. Murat AĞAR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...