



**MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA UYARLANMIŞ
PİRAMİT METODUNUN 5 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL VE ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Keziban Büşra Kaynak Ekici

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Keziban Büşra

Soyadı : Kaynak Ekici

Bölümü : Temel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodunun 5 Yaş Çocuklarının Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation Of Mone Preschool Education Program-Adapted Pyramid Method's Effect On 5 Year Old Children's Language and Early Literacy 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: Keziban Büşra Kaynak Ekici

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Keziban Büşra Kaynak Ekici tarafından hazırlanan “MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodunun 5 Yaş Çocuklarının Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

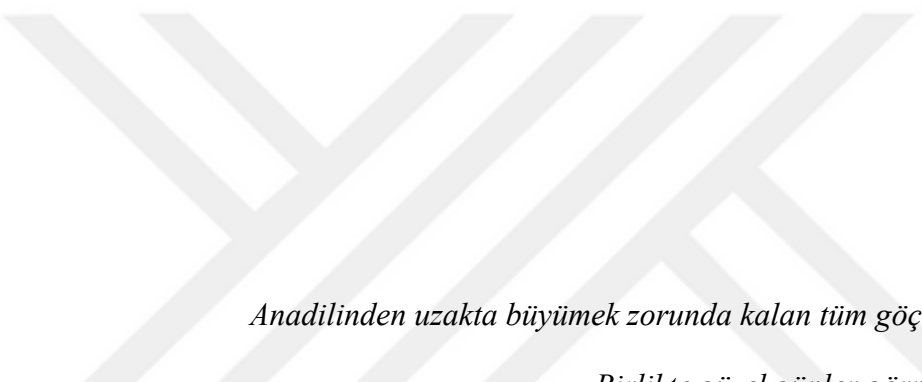
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Tez Savunma Tarihi: .../.../.....

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Anadilinden uzakta büyümek zorunda kalan tüm göçmen çocuklara

Birlikte güzel günler görmek dileği ile...

TEŞEKKÜR

Hayat bazen karşımıza eşsiz insanlar bulunmaz fırsatlar çıkarır. Benim bu uzun ve yorucu doktora yolculuğumun en eşsiz kişisi danışmanım: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL. Lisans sıralarından bu güne dek hep sizin yanınızda olmanın gururunu yaşadım. Bu süreçte bir gün dahi yanımda varlığınızın verdiği gücün eksik olduğunu hissetmedim. Siz ki benim için çok iyi bir danışman olmanın çok ötesinde bir yerde, yaşamın her alanında örnek aldığım eşsiz bir insansınız. Hocam iyi ki varsınız, iyi ki yanımdasınız... Bana verdiğiniz emeklerin hakkını ödemem biliyorum ki mümkün değil... O nedenle size ne kadar teşekkür etsem az olur...

Bu uzun yolda sürekli kapısını çaldığım, gece gündüz çekinmeden aradığım benim ikinci şansım: Yrd. Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ... Hocam siz olmasanız çok zorlanırdım. Yanımda olduğunuz için çok teşekkür ederim.

Bir diğer hocam Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY... Sizi tanıyabilmek benim için büyük şans oldu. Bilgeliliğiniz, öngörüleriniz, yol gösterişleriniz için binlerce teşekkür ediyorum.

Ve eğitim sürecimde başta tez izleme komitemde yer alarak bana emek veren Prof. Dr. Berrin AKMAN ve Prof. Dr. Pınar BAYHAN olmak üzere tüm hocalarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

Doktora eğitimin süresince bana destek olan, aklım ne zaman bulansa, kapısını çaldığım bir diğer hocam Prof. Dr. Adnan KAN'a bitmeyen sorularıma sabırla verdiği cevaplar için çok teşekkür ederim.

Bu tezde çok kişinin emeği var ama ilk başta Piramit Metodu hakkında bana kapı açarak yol gösteren Jef. J. van Kuyk'a ve Menno'ya teşekkür ederim... Ayrıca sınıflarının ve gönüllülerini kapısını bana kocaman açan öğretmenlerim Patricia ve Astrid'e binlerce teşekkürler...

Piramit'in uyarlamaları süresince uzman görüşlerine danıştığım değerli hocalarım Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ, Doç. Dr. Ebru ERSAY, Öğr. Gör. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU ve Dr. Gökçe KARAMAN,'a da verdikleri emekler için çok teşekkür ederim.

Ve uygulama süresince kahrımı çeken Aysun, Zeynep ve Mürrüvvet öğretmenlerime, onların birbirinden eşsiz çiçeklerine ve ailelerine en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Sona doğru yaklaşırken her daim yanımda olan dostlarıma teşekkür etmeden geçmek olmazdı. Bu süreçte varlığını yanımda hissettiğim başta Öğr. Gör. H. Merve İMİR ve Arş. Gör. H. Kübra ÖZKAN olmak üzere tüm dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca doktora öğrenimi boyunca bir parçası olduğum TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı'na da sağladıkları destekler için teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak benim en büyük şansım: Canım ailem...

Varlığınız bana her zaman güç verdi. Her zaman sizin bir parçanız olmaktan gurur duydum. Yılmadan çalışmayı, elinden gelenin en iyisini yapmayı ve sonrasında da dua etmeyi sizden öğrendim. Hayatın çömleğini şekillendirirken elimi hiç bırakmadınız... İyi ki varsınız. İyi ki yanımdasınız.

Ve... Son bir teşekkür de hayat arkadaşıma... İyi ki seni tanıdım ve iyi ki yanımdasın...

K. Büşra KAYNAK EKİCİ

Ankara, Eylül 2017

**MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA UYARLANMIŞ
PİRAMİT METODUNUN 5 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL VE ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Keziban Büşra Kaynak Ekici

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç dahilinde araştırmanın çalışma grubuna Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı bir özel eğitim kurumunda eğitimlerine devam etmekte olan deney grubundan 14, plasebo grubundan 16 ve kontrol grubundan 14 olmak üzere 44 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi”, “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı” ve “Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi” kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS paket programı aracılığı ile Wilcoxon İşaretleri Sıralar Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının alıcı dil, ifade edici dil, fonolojik farkındalık, yazı farkındalık, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Piramit Metodu, dil, erken okuryazarlık, okul öncesi eğitim

Sayfa Adedi : 195+xxiii

Danışman : Prof. Dr. Z. Fulya Temel

**INVESTIGATION OF MONE PRESCHOOL EDUCATION
PROGRAM-ADAPTED PYRAMID METHOD'S EFFECT ON 5 YEAR
OLD CHILDREN'S LANGUAGE AND EARLY LITERACY SKILLS**

(Ph.D Thesis)

Keziban Büşra Kaynak Ekici

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2017

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of Pyramid method adapted to Turkish Pre-School Education Program on language and early literacy skills of 5-year old children. For this purpose, 44 children attending a private preschool in Yenimahalle, Ankara participated in experimental, placebo and control groups of this study. Of these 44 children; 14 were in the experimental group, 16 were in the placebo group and remaining 14 children were in the control group. Data have been collected via three different instruments namely "Turkish Expressive and Receptive Language Test", " Early Literacy Skills Assessment Tool", and Turkish version of "Test of Early Language and Development". Data have been analyzed using Wilcoxon Signed Rank and Kruskal Wallis-H Tests As a result of the study, it is found that Pyramid method adapted to Turkish Pre-School Education Program has positive effects on 5-year-old children's language skills and phonological awareness, print awareness, story comprehension, visual matching and pre-writing skills.

Key Words : Pyramid Method, language, early literacy, preschool education

Page Number : 195+xxiii

Supervisor : Prof. Z. Fulya Temel

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Piramit Metodu’nun Tarihçesi	7
Piramit Metodu’nun Kuramsal Temelleri	8
Dinamik Sistemler Teorisi	8
Mesafe Teorisi	9
Piramit Metodu’na İlişkin Temel Kavramlar	11
Çocuğun İnisiyatifi/Girişimi	12
Öğretmenin İnisiyatifi/Girişimi	12
Psikolojik Yakınlık	13
Psikolojik Uzaklık	13
Piramit Metodu’nun Gelişim Alanları	15
Piramit Metodu’nda Yer Alan Eğitim Programları	17
Oyun ve Girişimci Öğrenme	17
Oyun	18
<i>Zengin Oyun Ortamı Hazırlama</i>	19
<i>Oyunu Zenginleştirme</i>	20
<i>Oynamayı Öğren(t)me</i>	20
Girişimci Öğrenme	21
Projeler	23
Kısa Vadeli Döngü	23
<i>Oryantasyon/Uyum</i>	24
<i>Demonstrasyon/Gösterim</i>	24
<i>Genişleme</i>	24
<i>Derinleşme</i>	25
Uzun Vadeli Döngü	26

Özel Öğretici (Tutor) Programı.....	27
Ebeveyn Programı.....	28
Piramit Metodu’nda Planlar.....	28
Program Planı/Projeler	28
Yıllık Plan	29
Günlük Plan.....	29
<i>Grupça Keşfetme Deneyimleri</i>	<i>30</i>
<i>Tutoring-Özel Öğretim</i>	<i>30</i>
<i>Oyun, Öğrenme ve Çalışma Zamanı</i>	<i>30</i>
Oyun	30
Girişimci/Etkin Öğrenme.....	31
Çalışma.....	31
Küçük Grup	31
<i>Mola/Yemek Zamanı</i>	<i>31</i>
<i>Oyun ve Hareket Zamanı</i>	<i>31</i>
<i>Ardışık Etkinlikler</i>	<i>32</i>
<i>Günün Kapanışı</i>	<i>32</i>
<i>Piramit Sınıflarında Sabah ve Öğleden Sonraya Kısa Bir Bakış.....</i>	<i>32</i>
Piramit Metodu’nda Oyun ve Öğrenme Ortamının Planlanması.....	34
Evcilik Merkezi.....	35
Dil ve Okuma Merkezi.....	36
Sanat Merkezi.....	36
Yapı-İnşa Merkezi.....	36
Matematik ve Düşünme Merkezi.....	37
Keşif Merkezi (Geçici İlgi Merkezi)	37
Piramit Metodu’nda Günlük Akışın ve Mekanın Düzenlenmesi	38

Piramit Metodu’nda Kullanılan Özel Araçlar	38
Etkinlik Seçim Aracı (Plan)	38
Günü Düzenleme Aracı (Axi)	39
Basit Düzeyde Karşılaştırma ve Sıralama Aracı (Serio)	40
Sınıflandırma Aracı (Classicant-I / Classicant-II)	40
Karşılaştırma ve İşlem Aracı (Comparant)	41
İleri Düzeyde Sıralama Aracı (Seriant-I/ Seriant-II)	42
Piramit Metodu’nda Değerlendirme	43
Çocuğun Değerlendirilmesi	43
<i>Günlük Değerlendirme</i>	<i>45</i>
<i>Yarıyıl Değerlendirmesi</i>	<i>46</i>
<i>Tanısal Değerlendirme</i>	<i>47</i>
Öğretmenin Değerlendirilmesi	47
Programın Değerlendirilmesi	47
<i>İç Değerlendirme</i>	<i>48</i>
<i>Dış/Harici Değerlendirme</i>	<i>48</i>
Dil	49
Dilin Bileşenleri	52
Fonoloji	53
Morfoloji	54
Sentaks	55
Semantik	56
Pragmatik	57
Dil Edinim Kuramları	58
Davranışçı Yaklaşım ve Skinner	59
Psikodilbilimsel Yaklaşım ve Chomsky	59

Piaget ve Dil Edinimi	61
Vygotsky ve Dil Edinimi	63
Bruner ve Dil Edinimi.....	64
Montessori ve Dil Edinimi	65
Dil Gelişim Dönemleri	66
Farklılaşmış Ağlamalar Evresi	67
Gııldama Evresi (Coo Stage)	67
Babıldama Evresi	68
<i>Marjinal Babıldama</i>	68
<i>Düzenli (Kanonik) Babıldama</i>	68
<i>Kontrollü-Çeşitlendirilmiş Babıldama</i>	69
Tek Sözcük Dönemi	69
Telgrafik Konuşma Dönemi	70
Gramere Uygun Konuşma Dönemi	71
Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	72
Erken Okuryazarlık.....	74
Fonolojik Farkındalık.....	75
Alfabe Bilgisi.....	76
Yazı Farkındalığı.....	76
Kelime Bilgisi.....	76
İlgili Araştırmalar	78
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	78
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	85
BÖLÜM III	93
YÖNTEM.....	93

Araştırmanın Modeli	93
Grupların Oluşturulması	95
Eğitim Programının Hazırlanması.....	98
Pilot Uygulama	107
Pilot Uygulamanın Sonuçları.....	110
Eğitim Ortamının Hazırlanması.....	121
Araştırma Süreci.....	122
Veri Toplama Araçları	126
Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi.....	126
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı.....	126
Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL)	128
İç ve Dış Geçerlik	129
Verilerin Analizi.....	130
BÖLÜM IV.....	133
BULGULAR ve YORUM	133
Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	135
Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular	140
Kalıcılığa İlişkin Bulgular	154
BÖLÜM V	157
SONUÇ ve TARTIŞMA	157
Sonuç	157
Çocukların Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar	157
Çocukların İfade Edici Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	157
Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Sonuçlar	158
Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Sonuçlar	158

Çocukların Öyküyü Anlama Becerilerine İlişkin Sonuçlar	159
Çocukların Görselleri Eşleştirme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	159
Çocukların Yazı Öncesi Becerilerine İlişkin Sonuçlar	160
Kalıcılık Testinden Alınan Puanlara İlişkin Sonuçlar.....	160
Tartışma.....	161
Piramit Metodu’nun Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma	161
Piramit Metodu’nun Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma	166
Öneri.....	171
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	171
Ailelere Yönelik Öneriler	172
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	173
KAYNAKLAR.....	175
EKLER.....	191
EK 1. Etik Komisyon Onayı.....	192
EK 2. Tifaldi Sertifikası.....	193
EK 3. Tedil Sertifikası.....	194
EK 4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Kullanım İzni.....	195

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yıllık Plan Döngüsü</i>	29
Tablo 2. <i>Günlük Eğitim Akışı</i>	33
Tablo 3. <i>Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi</i>	77
Tablo 4. <i>Araştırmanın Deseni</i>	94
Tablo 5. <i>Üç sınıfın Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Alt Boyutlarından Aldıkları Ön-Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	95
Tablo 6. <i>Üç sınıfın Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Sınıflara Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları</i>	96
Tablo7. <i>Üç sınıfın Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Sınıflara Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 8. <i>Deney grubuna ilişkin demografik bilgiler</i>	98
Tablo 9. <i>MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu İnşaat Projesine İlişkin Belirtke Tablosu</i>	100
Tablo 10. <i>MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu İnşaat Projesi Etkinlik Çeşitleri</i>	106
Tablo 11. <i>Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ile Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL) 'nin Karşılaştırılması</i>	109
Tablo 12. <i>Pilot Uygulama Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi Alıcı Dil Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri</i>	111

Tablo 13. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	112
Tablo 14. Pilot Uygulama Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi İfade Edici Dil Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri.....	112
Tablo 15. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası İfade Edici Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	113
Tablo 16. Pilot Uygulama Ses Bilgisel Farkındalık Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri.....	114
Tablo 17. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	115
Tablo 18. Pilot Uygulama Yazı Farkındalığı Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri.....	115
Tablo 19. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Farkındalığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	116
Tablo 20. Pilot Uygulama Öyküyü Anlama Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri	117
Tablo 21. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Öyküyü Anlama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	118
Tablo 22. Pilot Uygulama Görselleri Eşleştirme Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 23. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Görselleri Eşleştirme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	119
Tablo 24. Pilot Uygulama Yazı Yazma Öncesi Beceriler Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri.....	120
Tablo 25. Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Yazma Öncesi Beceriler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	121
Tablo 26. Esas Çalışmanın Uygulama Tarihleri.....	124
Tablo 27. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Faktör Yapısı ve Güvenirlilik Değerleri.....	127

Tablo 28. <i>Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Alt Testlerine İlişkin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Ortalamaları</i>	127
Tablo 29. <i>Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi A ve B Formlarının İçeriği</i>	128
Tablo 30. <i>Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi Örneklemden Seçilmiş Kız ve Erkek Grupları İçin Güvenirlilik Değerleri</i>	128
Tablo 31. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının TEDİL ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından Aldıkları Ortalama Puanlar ile Standart Sapma Değerleri</i>	133
Tablo 32. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının TEDİL ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından Aldıkları Medyanlar ile Çeyrek Sapma Değerleri</i>	135
Tablo 33. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 34. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Alıcı Dil Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları</i>	137
Tablo 35. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Alıcı Dil Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	137
Tablo 36. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	139
Tablo 37. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfade Edici Dil Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları</i>	139
Tablo 38. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfade Edici Dil Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	140
Tablo 39. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	141
Tablo 40. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları</i>	142
Tablo 41. <i>Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	143

Tablo 42. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Farkındalığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	144
Tablo 43. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Farkındalığı Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları.....	145
Tablo 44. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Farkındalığı Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	145
Tablo 45. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Öyküyü Anlama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	147
Tablo 46. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öyküyü Anlama Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları.....	147
Tablo 47. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öyküyü Anlama Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	148
Tablo 48. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Görselleri Eşleştirme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	150
Tablo 49. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Görselleri Eşleştirme Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları.....	150
Tablo 50. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Görselleri Eşleştirme Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	151
Tablo 51. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Öncesi Beceriler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	152
Tablo 52. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Öncesi Beceriler Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları.....	153
Tablo 53. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Öncesi Beceriler Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	154
Tablo 54. Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Ortalama Puanlar, Medyan ve Standart Sapma Değerleri.....	155
Tablo 55. Deney Grubu Alıcı ve İfade Edici Dil Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	155

Tablo 56. <i>Deney Grubu Erken Okuryazarlık Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	156
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Piramit metaforu: dört köşe taşı.....	11
Şekil 2. Eğitimsel ve pedagojik bileşenler.....	14
Şekil 3. Hareket, düşünce ve sosyal desteği seviyeleri.....	15
Şekil 4. Piramit Metodu'nda zeka ve gelişim alanları.....	16
Şekil 5. Çocuğun girişimi ve öğretmenin desteği.....	18
Şekil 6. Oyun ve girişimci öğrenmeye müdahalenin üç seviyesi.....	19
Şekil 7. Öğretmen desteği ve çocuğun sorumlulukları arasındaki ilişkiler.....	26
Şekil 8. Projelerdeki kısa ve uzun vadeli döngüler.....	27
Şekil 9. Etkinlik seçim aracı/Plan.....	39
Şekil 10. Günü düzenleme aracı/Axi.....	39
Şekil 11. Basit düzeyde karşılaştırma ve sıralama aracı/Serio.....	40
Şekil 12. Sınıflandırma aracı/Classicant-I-II.....	41
Şekil 13. Karşılaştırma ve işlem aracı/Comparant.....	42
Şekil 14. İleri düzeyde sıralama aracı/Seriant-I-II.....	43
Şekil 15. Piramit Metodu'nda değerlendirme.....	45
Şekil 16. Dilin bileşenleri.....	53
Şekil 17. Pilot uygulama sürecinin yansımaları.....	110
Şekil 18. Pilot uygulama alıcı dil ön test ve son test puanları değişimi.....	111
Şekil 19. Pilot uygulama ifade edici dil ön test ve son test puanları değişimi.....	113

Şekil 20. Pilot uygulama ses bilgisel farkındalık ön test ve son test puanları değişimi.....	114
Şekil 21. Pilot uygulama yazı farkındalığı ön test ve son test puanları değişimi.....	116
Şekil 22. Pilot uygulama öyküyü anlama ön test ve son test puanları değişimi.....	117
Şekil 23. Pilot uygulama görselleri eşleştirme ön test ve son test puanları değişimi.....	119
Şekil 24. Pilot uygulama yazı yazma öncesi beceriler ön test ve son test puanları değişimi.....	120
Şekil 25. Eğitim ortamından yansımalar.....	122
Şekil 26. Aile katılım etkinliklerinden yansımalar.....	124
Şekil 27. Araştırma süreci.....	125
Şekil 28. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının alt ölçeklerden aldıkları puanların değişimi.....	134
Şekil 29. Deney grubu alıcı dil ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	136
Şekil 30. Deney grubu ifade edici dil ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	138
Şekil 31. Deney grubu ses bilgisel farkındalık becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	141
Şekil 32. Deney grubu yazı farkındalığı becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	144
Şekil 33. Deney grubu öyküyü anlama becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	146
Şekil 34. Deney grubu görselleri eşleştirme becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	149
Şekil 35. Deney grubu yazı öncesi becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi.....	152

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TİFALDİ	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi
TEDİL	Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Diller kültürel ve dilbilimsel açıdan farklı dünyaların ruhunu keşfetmeye yarayan birer araçtır. Çocuklar doğdukları andan itibaren bu araçları edinerek, toplumun bir üyesi olma yolunda adım atmaya başlarlar. Bir iletişim aracı olarak dil, kültür, gelenek, inanç ve tarih zenginliğinin keşfedilmesini sağlamaktadır. Öte yandan dil konusu üzerinde uzun yıllardır süregelen tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmalar ekseninde pek çok araştırmacı dil konusunda çeşitli tanımlamalar yapmışlardır.

Çağdaş dil bilimin kurucusu sayılan Saussure (1985) dili bir göstergeler dizisi olarak tanımlamıştır (s.18). Daha geniş bir bakış açısı ile dil, “bireylerin bilgi edinebilmesini, duygu ve düşüncelerini aktarabilmesini, toplumsal kaynaşma ve bütünleşmeyi sağlayarak kuşaklar arası mirasın aktarılmasını sağlamak amacıyla; belli kurallar çerçevesinde, sistemli sembol ve işaretlerle bireylerin toplumsal iletişimi gerçekleştirmek için anlamlı sözcükleri bir araya getirerek bir bütün oluşturduğu sistem” olarak tanımlanmaktadır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014, s.7). Dilin tanımı gibi nasıl edinildiği veya öğrenilip öğrenilmediği konusu da 1950’li yıllardan itibaren çok geniş kapsamlı tartışmalara konu olmuş ve bu konuda pek çok görüş ortaya atılmıştır. Dilin kazanılması ile ilgili olarak temelde üç görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki Skinner’ın görüşüdür. Skinner dilin diğer davranışlar gibi edimsel koşullanma ile kazanıldığını belirtmektedir. İkincisi ise Chomsky’nin görüşüdür. Chomsky çocukların doğuştan gelen her dile özgü kuralları içeren bir dil edinim aygıtına sahip olduklarını belirtmektedir. Bu noktada Chomsky’nin doğuştancılık bakış açısı ile Skinner’ın davranışçılığı dil edinim kuramları arasında iki ucu temsil etmektedir. Dil edinim konusunda diğer bir görüş ise daha uzlaşmacı olan etkileşimci bakış açısıdır. Piaget, Bruner, Vygotsky gibi bilim insanlarının görüşleri

etkileşimci bakış açısı altında ele alınmaktadır. Bu görüş içsel kapasiteler ile çevresel etkiler arasındaki görüşleri vurgulamaktadır. Etkileşim kuramcıları, çocukların sosyal becerileri ve dille ilgili deneyimlerinin dil gelişimini doğrudan etkilediğini belirtmektedirler (Berk, 2013, s.233-236; Maviş, 2015, s.40-68; San Bayhan & Artan, 2007, s.121-125; Wise & Sevcik, 2012, s.513-514).

Erken çocukluk eğitimi alanının oldukça önemli iki teorisyeni olan Piaget ve Vygotsky dil konusunda görüş birliğine varamamışlardır. Vygotsky bu görüş ayrılıklarını “Düşünce ve Dil” (1965) isimli kitabında ele almıştır. Vygotsky’e göre konuşmanın amacı bebeklikten itibaren iletişim kurmaktır ancak Piaget’in görüşlerinin aksine çocukta ilk olarak egosantrik düşünce yoktur, yani çocuk doğduğu andan itibaren sosyaldir. Vygotsky’e göre düşünce ve konuşmanın gelişiminde Piaget’in belirttiği gibi bireysellikten sosyalliğe doğru değil, sosyallikten bireyselliğe doğru bir ilerleme söz konusudur (Erdener, 2009, s.85).

Çocuğun önce sosyalleşmesini daha sonra da kendini daha iyi tanıyarak bireyselleşmesini sağlayan dil çocuğun gelişiminde oldukça önemli olup, çocukların dil yeterlilikleri aynı zamanda okuma becerilerini de etkilemektedir (Drop ve Verhoeven, 2003, s.79). Okuryazarlık, okuma ve yazma becerileri olup; bireyin iletişim kurması için anadilini yönlendirmektedir. Okuryazarlık; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içermektedir. Okuma ve yazmayı öğrenmenin heyecanı, bir çocuğun ilk kelimeleri veya ilk adımları kadar önemlilik arz etmektedir (Jackman, 2001, s.60). Okuma, bireylerin yaşama uyum sağlamaları ve kendilerini geliştirmeleri için bir araçtır. Öte yandan da bireyler doğuştan gelen bir okuma yeteneğine sahip değildirler. Okuma becerileri erken çocukluk döneminde çevre ile etkileşim sonucunda kazanılmaya başlanır ve bu dönemde çevrenin okumaya yönelik tutumlarından etkilenir (Çakmak & Yılmaz, 2009, s.490-491). Okuryazarlık, erken çocukluk dönemine erken okuryazarlık kavramı ile yansımıştır. Erken okuryazarlık kavramı küçük çocukların gerçek anlamda okuma-yazma bilmemelerine rağmen basılı eserler ile etkileşimlerinin nasıl olduğunu anlamak, bu sürece ışık tutmak amacı ile kullanılmaktadır. Buna göre erken okuryazarlık becerileri; fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi gibi çeşitli alt becerileri içermektedir (Bredenkamp, 2015, s.392; Morrison, 2012, s.312).

Gerek dil gerekse erken okuryazarlık alanında yapılan araştırmalar bu becerilerin çocukların ilerleyen yaşamları için oldukça önemli olduklarını ortaya koymaktadır. Örneğin yapılan bir araştırmada iletişim becerileri iyi olan çocukların sosyal becerileri ve duygusal öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir (Aktaran Bredenkamp, 2015, s.376). Bir diğer araştırmada ise Ergin (2012) 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimlerinin sosyal kabul durumlarını

yordadığını ortaya koymaktadır. Marchman ve Fernald (2008) ise 25. aydaki kelime tanıma hızı ve sözcük dağarcığının 8 yaşındaki dil ve bilişsel becerileri yordadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Duff, Reen, Plunket ve Nation (2015) ise bebeklerin gerek alıcı dil gerekse ifade edici dil açısından sahip oldukları sözcüklerin çocukların geç dönemdeki sözcük, fonolojik farkındalık, okumadaki akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinin yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Nitelikli bir eğitim ve eğitim ortamı çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında etkin rol oynamaktadır (Seefeldt, 2005, s.78-79). Bu noktada çocuklara verilecek olan bir eğitim onların dil ve erken okuryazarlık becerilerini etkileyebilecektir. Campbell, Pungello ve Miller-Johnson (2002) araştırmalarında düşük gelirli ailelerin çocuklarını Abecedarian projesi kapsamında erken müdahale eğitim programına dahil etmişler ve program sonucunda çocukların okuma becerileri başta olmak üzere dil ve bilişsel becerileri üzerinde pozitif yönlü anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Tüm bu araştırmalar ve bilgiler göz önünde bulundurularak bu araştırmada Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu noktada eğitim programı olarak Piramit Metodu'nun seçilmesinde program özellikleri ve geliştirilme nedenleri etkili olmuştur. Nitekim Hollanda menşeli Piramit Metodu, Hollanda hükümetinin 1980'li yılların sonunda ülkelerine yaşanan göç nedeni ile sayıca artış gösteren göçmen çocukların akranlarının gerisinde seyreden dil ve sosyal gelişim alanlarındaki geriliklerinin ortadan kaldırılması amacı ile geliştirilmiştir (Broekhof, 2006, s.10). Piramit tüm çocuklar için ekstra dil uyarımı, etkileşimli olarak hikaye anlatma gibi pek çok özelliği içerisinde barındırması nedeni ile diğer alternatif eğitim programlarından ayrılmaktadır (van Kuyk, 2009b, s.367).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının alıcı dil becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının ifade edici dil becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

3. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
4. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının yazı farkındalığı üzerinde etkisi var mıdır?
5. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının öyküyü anlama becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
6. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının görselleri eşleştirme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
7. MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının yazı yazma öncesi becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Dil ve erken okuryazarlık becerileri çocukların gelecek yaşamları ve özellikle de okul yaşantıları üzerinde kritik öneme sahip olan becerilerdendir. Dil gelişimi alanındaki birçok çalışmada bazı noktalarda uzlaşımına rağmen, dil ile zihinsel gelişim arasındaki bir ilişki olduğu konusunda hem fikir olunmaktadır. Bu noktada erken çocukluk döneminin dil ve zihinsel gelişim açısından oldukça önemli olduğu konusu da bir kez daha gündeme gelmektedir (Bayhan & Saranlı, 2010, s.822). Erken çocukluk döneminde kendi anadilini kullanarak farklı fikirleri ve kavramları anlayamayan, bir konu hakkında fikrini ifade edemeyen çocuklar okul yıllarında bu tür yapılar ile karşılaşmaları durumunda zorlanacaklardır (Demir-Lira, 2016, s. 322).

Yapılan çalışmalar dil becerilerinde olduğu gibi erken çocukluk döneminin çocukların okuma yazma becerileri konusunda da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Storch ve Whitehurst (2002) boylamsal olarak gerçekleştirdikleri ve sonucunda bir yapısal eşitlik modeli kurdukları araştırmalarında 3. ve 4. sınıftaki okuma becerisine; 1. ve 2. sınıftaki okuma becerisine oranla anaokulundaki yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinin daha fazla etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma erken okuryazarlık becerilerinin formal eğitimin ilerleyen yıllarındaki artan etkisine bir örnek teşkil etmektedir. Bir diğer boylamsal araştırmada ise Loningan, Burges ve Anthony (2000) okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve erken okuma becerilerinin gelişimini incelemişler; özellikle anasınıfının son

dönemleri ile birinci sınıftaki alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalığın okuma için kritik bir önem arz eden çözümleme becerilerinin güçlü birer yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Benzer şekilde Stevenson ve Newman (1986) ve Cunnigham ve Stanovich (1997) yaptıkları boylamsal araştırmalarda okuma becerisi kazanan çocukların gelecekte iyi birer okuyucu olduklarını; okuma becerisi kazanma hususunda sorun yaşayan çocukların ise gelecekte akademik hayatları süresince zorlandıklarını tespit etmişlerdir (Aktaran Kotaman, 2009, s.768). Çocukların hayatında oldukça önemli olan erken çocukluk döneminde çocukların gelişim sürecinin tanınarak ve bu gelişimsel sürecin nasıl destekleneceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklara dil ve okuryazarlık becerilerini kazandıracak deneysel çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkililiği sınıyan eğitim programlarının yer aldığı çalışmaların (Akdenizli, 2016; Akoğlu, Ergül, & Duman, 2014; Bayraktar, 2013; Broemmel, Moral, & Wooten, 2015; Campbell, Pungello, & Miller-Johnson, 2002; Durualp, Kaytez, & Kadan, 2016; Ersan, 2013; Gözalan, 2013; Gül Yazıcı, 2007; Hargrave & Sénéchal, 2000; Kızıltaş, 2009; Kumar-Roul, 2014; Lever & Sénéchal, 2011; Muslugüme, 2016; Şimşek Bekir, 2004; Tetik, 2015; Uyanık & Alisinanoğlu, 2016; Yazıcı, 2013) var olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların tamamının 2000 ve sonrasında yayınlanması dil ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici eğitim programlarının güncel çalışma konularından biri olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırmalarda çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacı ile erken çocukluk eğitimindeki alternatif yaklaşımlarından birinin kullanılmadığı belirlenmiştir. Yine ilgili alan yazın incelendiğinde Piramit Metodu ile ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olması (Kammermeyer, Stuck, & Roux, 2016) dikkat çekmektedir. Piramit Metodu hakkında yapılan araştırmalar (van Kuyk, 2001, 2009a) genel olarak metodun geliştirilme sürecini rapor eden çalışmalardır. Bu bağlamda araştırmanın hem Piramit Metodu'nu kullanması hem de dil ve erken okuryazarlık becerilerini sınaması nedeni ile önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sürecinde Piramit Metodu MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na uyarlanmıştır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı çeşitli ülkelerdeki okul öncesi eğitim programların, farklı yaklaşım ve modeller temel alınarak oluşturulmuştur. Programın bu özelliği onun eklektik oluşunu ortaya koymaktadır (s.15). Bu bağlamda Piramit Metodu'nun Türkiye'deki mevcut okul öncesi eğitim programına uyarlanmasının programın daha da zenginleşmesine katkı sunacağı ön görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma Piramit Metodu'nun uygulamasının yapıldığı deney, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan plasebo ve MEB programının uygulandığı kontrol grubunu oluşturan sınıflarda eğitimlerine devam eden 5 yaşındaki çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırma Piramit Metodu'nun 5 yaş çocukları için hazırlanmış olan toplamda 12 projesinden dil, okuma ve yazma alanlarını destekleyen ilk projesi olan İnşaat (Homebuilders) projesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dil: İnsanın gereksinimlerine göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurum olup (Vendryes, 1968, s. 14), aynı zamanda da bir göstergeler dizisi (système de signes)'dir (Saussure, 1985, s.18, Vendryes, 1968, s.15).

Gelişmekte Olan/Gelişen (Emergent Literacy) Okuryazarlık: Çocukların okuma yazma öğrenme süreçlerinin doğumla başladığını ve bu becerilerin çevrelerinden edindikleri bilgi, beceri ve tutumlar doğrultusunda sürekli geliştiğini belirten yaklaşımdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998; s.848).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların okuma ve yazma öğrenmeden öncesi becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama ve yazı yazma becerileri) ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s.849).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Piramit Metodu'nun Tarihçesi

1980'lerin sonunda Hollanda'ya pek çok ülkeden göçler yaşanmış; bunun neticesinde ülkede çoğu sosyo-ekonomik dezavantajlı ailelerden gelen dil ve sosyal gelişim açısından akranlarının gerisinde gelişim gösteren çocuk sayısında artışlar olmuştur. Bu nedenle 1992 yılında Hollanda hükümeti çocukların gelişimsel geriliklerini ortadan kaldırmak amacı ile yeni bir program arayışına girişmiş (Aktan Acar & Özkan Kılıç, 2011, s.26; Broekhof, 2006, s.10), aranan bu programın sahip olması gereken özellikleri belirlemişlerdir. Buna göre yeni programın; haftada en az dört sabah veya akşam uygulanması gerektiğine, iki veya üç yıl süre ile devam etmesine, çocukların iki ya da üç yaşından itibaren bu program ile eğitim almaya başlamalarına, ebeveyn katılımının olmasına ve programda yaklaşık olarak her on iki çocuğa bir öğretmenin düşmesi gerektiğine karar verilmiştir (van Kuyk, 2001, s.3). Hollanda hükümeti aranan bu özelliklere sahip olan programların Kaleidoscoop ve Piramit Metodu olduğuna karar vererek, 1996-1999 yılları arasında bu iki programın etkililiğinin karşılaştırılmasını istemiştir. Yapılan araştırma neticesinde, her iki programın da çocukların dil ve bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu, ancak Piramit Metodu'ndaki çocukların gelişimlerinin diğer metoda göre daha büyük bir anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Broekhof, 2006, s.10; van Kuyk, 2001, s.2). Piramit Metodu, bugün Hollanda'da en çok kullanılan okul öncesi programı olup, halen Hollanda'daki okul öncesi eğitim kurumlarının %64'ünde kullanılmaktadır (Kloprogge'dan aktaran McKenney, Letschart ve Kloprogge, 2007, s.50; Thijs, van Leeuwen, Zandbergen, 2009, s.12).

Piramit Metodu'nun Kuramsal Temelleri

2.5-6 yaşları arasındaki çocuklar için geliştirilen Piramit Metodu'nun geliştirilmesi sürecinde pek çok teori ve kuramdan ilham alınmıştır (van Kuyk, 2009b, s.367):

1. Van Geert, Fischer ve Bidell'in Dinamik Sistemler Teorisi
2. Sigel'in Mesafe Teorisi
3. Bowlby'nin Bağlanma Kuramı
4. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı
5. Salovey'in Duygusal Zeka Kuramı

Yukarıda verilen bu teori ve kuramlardan en dikkat çekici olanları ve de aynı zamanda en az bilinenleri “Dinamik Sistemler Teorisi” ile “Mesafe Teorisi”dir. Bu nedenle bu teoriler daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Dinamik Sistemler Teorisi

Piramit Metodu, Piaget ve Vygotsky'in teorilerini sentezleyerek, çocuğun beyin gelişiminin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan “Dinamik Sistemler Teorisi” ne dayanmaktadır (van Kuyk, 2009b). Dinamik bir sistem, en basit anlamı ile bir durumun, düzeyin zamanla başka bir duruma dönüşmesini açıklayan bir araçtır (Weisstein, 1999'dan aktaran van Geert & Steenbeek, 2005, s.116). Bu teoriye göre insan organizması biyolojik, psikolojik ya da sosyal olan tüm sistemler işlev gösterecek şekilde organize edilmiştir. Çünkü yeterince iyi organize edilmemiş, dağınık haldeki canlı bir organizmanın ölmesi kaçınılmazdır. Benzer şekilde dağınık bir zihin, insanı oldukça zorlayabilir. Dolayısı ile canlı sistemlerin bu örgütsel yönü, dinamik bir modelleme ile yaşamı ve canlıların organize edilmiş faaliyetlerini sürdüren bileşenlerin ilişkilendirilmesidir (Fischer & Bidell, 2006, s. 318). Diğer bir söylem ile çocukların zihni, bedeni fiziksel ve sosyal dünyası entegre bir sistemdir. Bu sistemin herhangi bir parçasındaki değişiklik tüm organizmayı rahatsız etmektedir. Dinamik Sistemler Teorisi, gelişimi düz bir çizgi halinde basamaklar halinde ilerleyen bir şekilden ziyade, farklı yönlerde birçok dalı olan ağa benzetmektedir (Berk, 2013, s.28). Bu teoriye göre gelişim doğumdan otuz yaşına kadar devam eden uzun vadeli bir döngüler serisidir. Bu süreçte yer alan kısa vadeli döngüler ise ardışık düzeyde bilgi ve beceri oluşturmayı içermektedir. Farklı eylem ve düşünce biçimleri ise uzun vadeli döngüler içerisinde yer almaktadır (Fischer & Rose, 1998'den aktaran van Kuyk, 2009a, s.952). Orta sosyoekonomik düzeyden Amerikalı ve Avrupalı çocuklar ile

yapılan araştırmalar neticesinde gelişim üç kademeye (eylemler, somut temsiller ve soyut temsiller) ayrılmış olup, 10 beceri düzeyinde ilerlemektedir (Fischer & Bidell, 2006, s. 323). Dinamik Sistemler Teorisi'ne matematiksel bir perspektiften bakan van Geert (2006, s.36-37) ise durumu şu şekilde ele almaktadır:

Elimizde bir eğitim programı olduğunu varsayalım. Örneğın bu van Kuyk (2003)'un Piramit programı olabilir. Şimdi bu programı dinamik sistemler perspektifinden analiz edelim. Bu noktada ilk bilmemiz gereken şey çocukların program sonucunda ulaşmasını gerekli olan özelleştirilmiş eğitimsel hedefler olduğudur. Söz konusu program tarafından belirlenen bu hedefi, daha basit olması için, matematiksel/ sayısal anlayış gibi tek bir yöne indirmemize izin verin. Prensipde bir çocuğın sayısal anlayışı bu hedeften uzakta olabilir. Programa dahil edilen çocuklar, hedefin çok altında bir anlayışa sahip olabilirler. Dolayısı ile program çocukların geçeceği ardışık bir dizi anlayış düzeyini tanımlamaktadır. Bunların her biri program tarafından tanımlanan sistemlerdir... Örneğın programda yer alan eğitimsel etkinlikler çocuğın hali hazırda bulunduğu seviyesine bağlıdır. Dolayısıyla dinamik sistemin bir bileşeni olan çocuk ile dinamik sistemin bir başka bileşeni olan öğretmen veya eğitim programı/müfredat arasında dinamik bir etkileşim bulunmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere dinamik bir sistem modeli, bir sürecin matematiksel gösterimini sağlayarak, süreçte gerçekleşen değışikliğı açıklamaktadır (van Geert & Steenbeek, 2005, s. 116). Dinamik Sistemler Teorisi, Piramit Metodu'ndaki çocuğın ve öğretmenin girişimi/inisiyatifi ile başlayan programların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca Dinamik Sistemler Teorisi'nde yer alan kısa ve uzun vadeli döngüler de projeler ve bu projelerin basamaklarında yerlerini almışlardır (van Kuyk, 2009b, s.367). Ayrıca bu teori yapı iskelesi kavramı üzerinde durmakta, bu "yapı iskelesinin dinamikleri" olarak ele alarak eğitimsel süreçteki önemini açıklamaktadır (van Geert, 2006, s. 39-41). Örneğın sınıfta akranlarına göre gelişimsel açıdan geriden gelen bir çocuğa salı günü sağlanan yapı iskelesi kaynaklı destek şeklinin, çarşamba sabahında çocuğa verilecek olan desteğı veya daha da geniş bakış açısı ile ele alındığında gelecek ayın ilk salı günü verilecek olan desteğı dönüşümünü açıklayan modelin dinamik bir iskele sistemi olduğu belirtilmektedir (van Geert & Steenbeek, 2005, s. 116).

Mesafe Teorisi

Mesafe Teorisi, Piramit Metodu'nun eğitimsel bileşeninin tasarlanması sürecinde etkili olmuştur. Piramit projelerinde temeli bu teoriye dayanan şimdi ve burada durumlarından yola çıkılarak çocukların bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanmaktadır (van Kuyk, 2003, s.14-15). Mesafe Teorisi, herhangi bir toplumda rol sahibi olmak için gereken ve aynı zamanda merkezi bilişsel bir yetenek olan temsil yeteneğinin geliştirilmesine odaklanan kavramsal bir yaklaşımdır. Bahsedilen temsil yeteneğı, bir düşünce hakkında iletişim kurabilmek için

kullanılan işaretleri ve sembolleri anlamayı içermektedir. Bir düşünce farklı sembollerle veya farklı yöntemlerle temsil edilebilir. Örneğin, köpek resmi veya “köpek” yazısı köpeği temsil etmektedir. Sıklıkla karşılaşılan “mutluluk” kavramını ise hem dansla hem sesle temsil etmek mümkün olabilmektedir (Sigel, 2006, s. 132).

Mesafe, temsil gelişiminin geliştirilmesini sağlamak için bir araçtır. Mesafe alma, toplumla etkileşimli ortamlardaki bilişsel isteklere, söylemlere yansımaktadır. Bilişsel istekler ise mevcut alternatifleri araştırarak, geleceği önceden tahmin ederek veya geçmişi düşünerek bunların yeni kombinasyonlarını oluşturarak hali hazırda var olan somut sunumlarının ötesine geçilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda mesafe alma, genellikle bir amaç doğrultusunda doğrudan ya da dolaylı bir şekilde soru sorma şeklinde sunulmaktadır (Sigel & Saunders, 1979’dan aktaran Sigel, 2006, s. 132).

Mesafe Teorisi’nin temel dayanağı temsili düşüncenin ortaya çıkması için gerekli olan şartların oluşmasıdır. Temsili düşüncenin ortaya çıkması için de farklılıklar ve çeşitli tutarsızlıklar bulunması gerekmektedir. Mesafe Teorisi’nde bu farklılıklar ile çalışma neticesinde nasıl bir bilişsel değişim gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Bir başka ifade ile Mesafe Teorisi, bilişsel gelişimde farklılıklar oluşturmak üzerine kurulmuştur. Mesafe Teorisi çocukların aktif olduğu düşüncesinden yola çıkarak; onları çevrelerindeki psikolojik ve kişilerarası dünyayla etkileşime girdikçe anlamlı bir anlayış, yapı inşa etmeye çalışan psikologlar olarak görmektedir. Bu noktada çocukların oluşturdukları yapılar sosyal ve fiziksel gerçekliğin zihinsel (mental) temsilleridir (Sigel, 2006, s. 133).

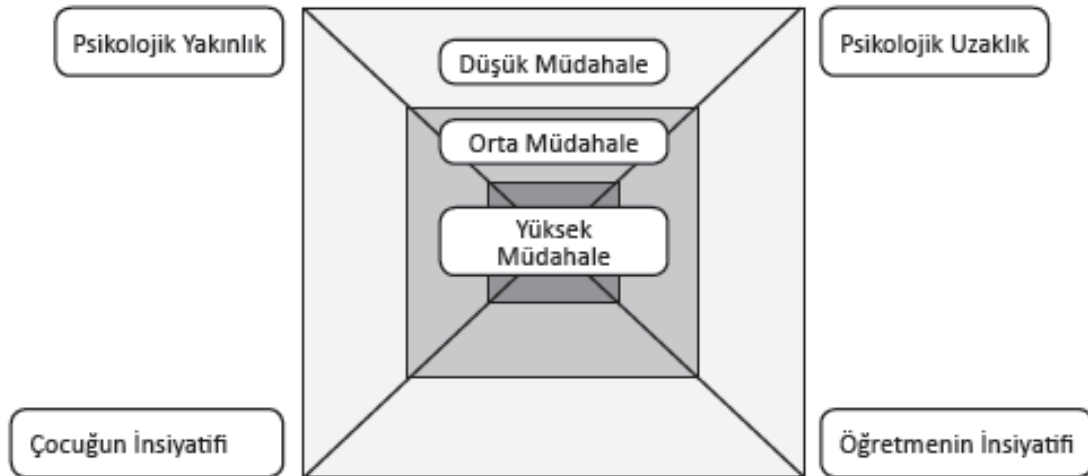
Mesafe alma, psiko-kültürel bağlamda gerçekleşmekte olup; kültürel ve motive edici değişkenler mesafe almanın doğasını ve etkililiğini etkilemektedir. Bu noktada çocuğun ilgi düzeyi, çocuğun konuya olan etkisini ve o konu ile ilgili olarak zihinsel çalışma motivasyonunu etkilemektedir. Tüm bu açıklamalardan hareketle Mesafe Teorisi’nin okul öncesi eğitim programlarındaki öğretmenlerin uygulamalarına şu şekilde yansıtılabilir (Sigel, 2006, s. 135):

1. Öğretmenler çocuklardan bilgi almaya, teşhis koymaya yönelik olarak onları aktif düşünmeye teşvik edecek sorular sorabilirler.
2. Hedefe yönelik olarak sorular, tam olarak hedefi yansıtacak şekilde düzenlenmelidir.
3. Sorular, çocukların gelişim düzeyine uygun olmalı ve açıkça ifade edilmelidir.

4. Çocuklara yöneltilecek olan sorular farklı ve tutarsız durumlara yönelik olmalıdır. Bu noktada soruların çocukları düşünmeye teşvik etmesi, ne çok zor ne de kolay olması önerilmektedir.
5. Çocukların cevapları dinlenmelidir. Bu noktada ifadelerin hem açık anlamı hem de örtük anlamlarına dikkat edilmelidir.
6. Herkesin cevapları anladığından emin olunmalıdır.
7. Soruların tartışmayı bir hedefe doğru götürdüğünden ve çocukların gerekli olan bilgileri edindiklerinden emin olunmalıdır.

Piramit Metodu'na İlişkin Temel Kavramlar

Piramit Metodu'nun temel kavramlarının oluşumunda iki temel bileşen rol oynamaktadır: “Pedagojik” ve “Eğitimsel” Bileşenler. Bunlardan ilki olan pedagojik bileşenlerin temeli Bowlby'nin Bağlanma Teorisi'ne dayanmakta olup, teorinin iki önemli hususu olan güvenlik ve bağlanma ile ilgili konu ve kurallar, okul ile alakalı konulara ve okul içerisinde kurulan ilişkilere yansıtılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 23). Eğitimsel bileşenin ise temeli Mesafe Teorisi'ne dayanmaktadır. Bu bileşen ile şimdi ve burada durumlarından hareket edilerek çocukların bilgilerinin genişletilmesi, diğer bir söyle ile mesafe kaydetmesi konusuna odaklanılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 14). Piramit Metodu bu iki bileşenin bir araya gelmesi neticesine ortaya çıkan dört köşe taşı üzerine bina edilmiştir (van Kuyk, 2009b, s.368).



Şekil 1. Piramit metaforu: dört köşe taşı (van Kuyk, J., Breebaart, D., & Den Kamp, M. (2012). *Educatieve methode voor kinderen van nul tot zeven jaar wetenschappelijke verantwoording*. Netherlands: Cito)

Piramit Metodu, adını aldığı piramit gibi oldukça sağlam bir şekilde inşa edilmiş olup, çocukların güvenliğini sağlayan geniş bir tabana sahiptir. Metodun dört köşe taşı da bu taban üzerinde yer almaktadır. Şekil 1’de görüleceği gibi piramide yukarıdan bakıldığında bu dört köşe taşı açıkça görülmektedir (van Kuyk vd., 2012, s.14). Aşağıda bu köşe taşları ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir:

Çocuğun İnisiyatifi/Girişimi

Çocukları dünyaya gelmeleri ile birlikte, bu yeni dünyayı keşfetme istekleri aktive olmaktadır. Bu amaç doğrultusunda küçük yaşlardan itibaren çeşitli objeleri kavramakta, sesleri dinlemekte, hareketleri takip etmektedirler. Zamanla çocuklar kendi gelişimleri doğrultusunda seçimler yapmaya da başlamaktadırlar. Bu bağlamda Piramit Metodu’nun amacı çocukların gelişimlerini destekleyerek onu en üst düzeye çıkarmaktır (van Kuyk, 2003, s.13). Piramit Metodu’nun kuramsal temellerinin dayandığı “Dinamik Sistemler Teorisi” çocukların öz düzenlemesini sağlayan mekanizma ile donatıldığını belirtmektedir (Fischer & Bidell, 2006, s.322). Benzer şekilde Piaget de çocukların kendi gelişimlerini yönlendirebilecek bilişsel güç ile dünyaya geldiklerini ifade etmektedir (Piaget, 1970’den aktaran van Kuyk, 2009b, s.368). Bu görüşlerden hareket ile ortaya çıkan Piramit Metodu’nun dört köşe taşından bir olan çocuğun inisiyatifi, “Çocukların gelişimini en üst düzeyini taşıyacak olan içerik nedir?” sorusunu yanıtlamaktadır. Bu bağlamda da çocukların etkin olmadığı bir eğitim sisteminin çocukların gelişimini istenilen düzeye taşımayacağına dikkat çekmektedir. Bu nedenle Piramit Metodu’nda çocuğun eğitim süresince aktif olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda Piramit Metodu’nun nihai hedefi çocukların kendi günlük yaşamını yönetebilecek ve kendi öğrenmesini başlatabilecekleri noktaya taşımaktır (van Kuyk, 2003, s.13).

Öğretmenin İnisiyatifi/Girişimi

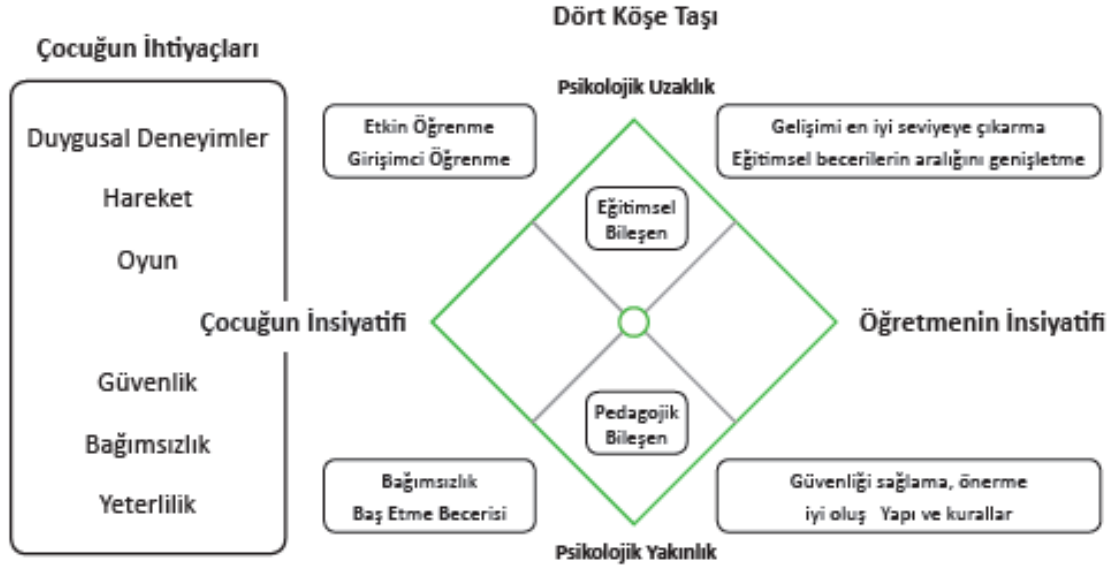
Piramit Metodu’nda öğretmenin görevi çocukların başaramadıkları işleri başarmalarını sağlamak amacı ile onlara yapı iskelesini kullanarak yaklaşmaktır. Bu doğrultuda Piramit’in dört köşe taşından biri olan öğretmenin inisiyatifi, “Çocukların gelişimlerini en üst düzeye taşımak için öğretmenler nasıl bir girişimde bulunmalıdır?” sorusuna cevap aramaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler çocukları motive etmeli, desteklemeli, gerekli durumlarda bilgi vermeli, problemler üzerine düşüncelerini sağlamak için onlara rehberlik etmelidirler (van Kuyk, 2003, s.14; 2009b, s.368).

Psikolojik Yakınlık

Psikolojik yakınlık kavramı, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda çocuğun tıpkı annesine bağlanması gibi, öğretmenine de bağlanması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenine bağlanan çocuklar, kendilerini güvende hissederek dünyayı daha iyi keşfedecekler ve böylelikle ilerleme kaydedebileceklerdir (van Kuyk, 2009b, s.368). Öğretmen psikolojik olarak çocuklara yakınlık sağlayarak onları bir açıdan özgür bırakmakta bir açıdan da onlara kuralları belli olan bir yapı oluşturmaktadır. Öğretmenlerine bağlanan çocuklar da bu yapı dahilinde cesaretlenerek inisiyatif almakta, girişimde bulunmaktadırlar (van Kuyk, 2003, s.14). Bu süreçte öğretmenler çocukları dikkatli bir şekilde takip etmeli, çocuğun yoğun bir şekilde etkileşimde bulunduğu durumlarda geri planda kalmalı; çocuğun zorlandığı durumlarda ise ona yardımcı olmalı, rehberlik etmelidir (van Kuyk, 2009b, s.368).

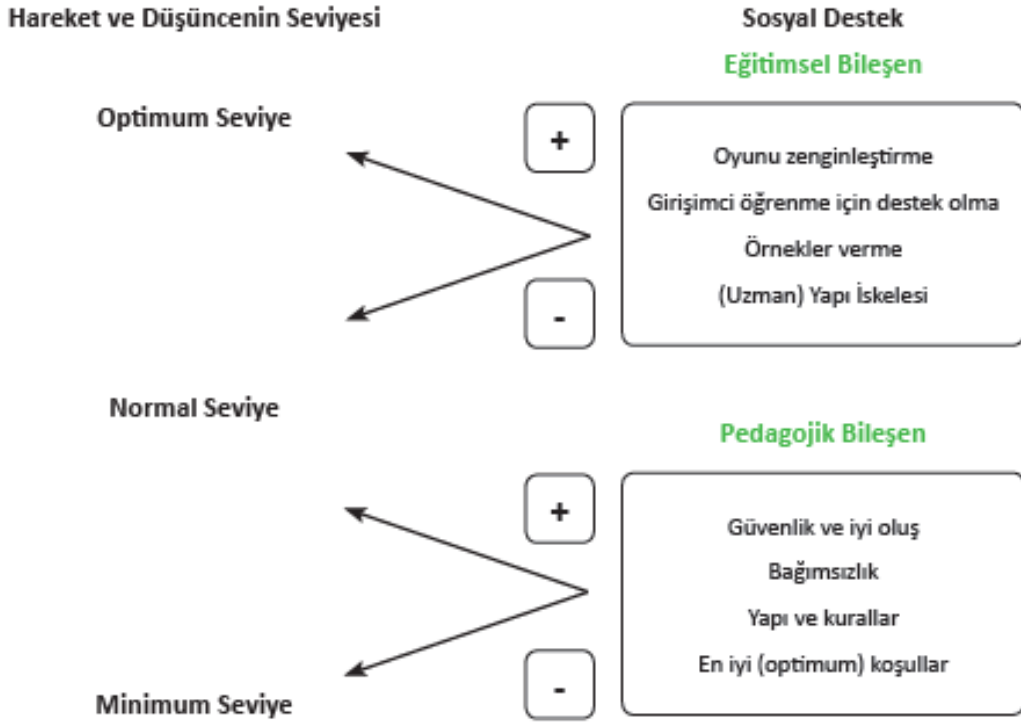
Psikolojik Uzaklık

Psikolojik uzaklık ilgili literatüre “Mesafe Teorisi” tarafından kazandırılmış bir kavramdır. Piramit Metodu, psikolojik uzaklık kapsamında çocuğun öğretmeni ile ilişkisini bozmaksızın, şimdiki zamandan yavaş yavaş uzaklaşmasını sağlamaktadır. Bu noktada bahsedilen uzaklaşma kavramı çocuğun daha iyi bildiği kavramlardan başlayarak daha az bildiği kavramlara doğru ilerlemesini içermektedir. Benzer şekilde somuttan kavramlardan soyut kavramlara doğru ilerlemek de bu kapsam dahilinde ele alınmaktadır (van Kuyk, 2001, s.4; 2009b, s.369). Bu noktada öğretmen eğitime somut materyaller kullanarak başlamalı, ilk olarak çocuklara şimdiki zamana yönelik sorular yönelmeli, çocuklara gözlemlene yapmadıkları konular hakkında konuşmalıdır. Bu yol aracılığı ile çocukların kendilerinden önce de dünyanın var olduğunu, anne-babasının da bir zamanlar çocuk olduğunu öğrenmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca çocuklar böylelikle gelecek zaman hakkında da düşünmeye başlamaktadırlar (van Kuyk, 2009b, s.369).



Şekil 2. Eğitimsel ve pedagojik bileşenler (van Kuyk, J. (2009b). The Pyramid Method. L. J. Roopnarine, & E.J. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 367-395). New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall)

Yukarıdaki şekilde Piramit Metodu'nun köşe taşları arasındaki ilişkiler görülmektedir. Bu noktada ilk olarak bilinmesi gereken çocuk ile öğretmen arasında etkileşimli bir ilişki olduğudur. Bu durumu şu şekilde açıklamak mümkündür: Öğretmen çocuğun girişimde bulunduğu durumlarda geride kalmalı, çocuk hiç girişimde bulunmuyor ise devreye girmelidir. Psikolojik yakınlık ile psikolojik uzaklık da birbirleri ile ilişkili olan diğer iki kavramdır. Bu noktada ilk olarak psikolojik yakınlığın sağlanması gerekmektedir. Psikolojik yakınlık sağlanmadan psikolojik uzaklığın kazanılması mümkün olmamaktadır (van Kuyk, 2009b, s.370). Şekil 2'de dikkat çeken önemli bir husus da eğitimsel bileşenin psikolojik bileşenin altında yer almasıdır. Bu durumda önemli olan öncelikli olarak pedagojik desteğin sağlanmasıdır. Pedagojik destek sağlanmadığı takdirde eğitimsel amaçlara ulaşmak zorlaşacaktır. Aşağıdaki şekilde eğitimsel ve pedagojik bileşenler arasındaki ilişkinin bir diğer boyutu olan gelişimi en uygun düzeye getirme hakkında bilgi verilmektedir (van Kuyk, 2003, s16-17).

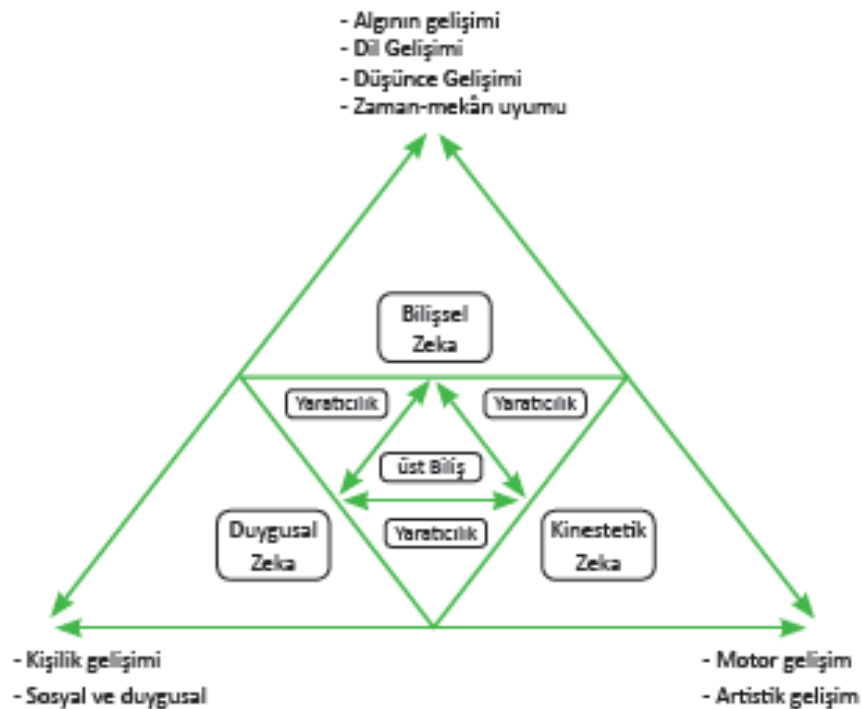


Şekil 3. Hareket, düşünce ve sosyal desteğin seviyeleri (van Kuyk, J. (2009b). The Pyramid Method. L. J. Roopnarine, & E.J. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 367-395). New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi güvenlik, iyi oluş, bağımsızlık, yapı ve kurallar ile optimum koşullar pedagojik bileşeni oluşturan öğeler iken; oyunu zenginleştirme, girişimci öğrenme için destek olma, örnekler verme, yapı iskelesi ise eğitimsel bileşeni oluşturan öğelerdir. Bu noktada pedagojik bileşenin normal seviyede olması çocukların öğrenmeleri için bir ön koşuldur. Pedagojik bileşeni oluşturan yapı ve kurallarda bir sorun olması, çocukların herhangi bir rahatsızlıkları olması veya stres altında olmaları gibi bir durum ile karşılaşılması halinde, çocukların öğrenme düzeyleri minimuma yaklaşmaktadır (van Kuyk, 2009b, s.370). Eğitimsel bileşen içerisinde ise çocukların öğrenmelerini üst düzeye çıkaran yapı iskelesi yer almaktadır. Öğretmen yapı iskelesini kullanarak, çocuklara yeni örnekler sunarak, oyunlarını zenginleştirerek çocukların öğrenmeleri en üst düzeye ulaştırabilmektedir (van Kuyk, 2003, s.17).

Piramit Metodu'nun Gelişim Alanları

Piramit Metodu'nda yer alan gelişim alanları belirlenirken Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı ve Salovey'in Duygusal Zeka Kuramı'ndan etkilenilmiştir (van Kuyk, 2009b, s.371). Piramit Metodu farklı gelişim alanlarınca desteklenen aşağıdaki üç zeka türüne göre düzenlenmiştir:



Şekil 4. Piramit Metodu'nda zeka ve gelişim alanları (van Kuyk, J. (2001, June). Pyramid educational method for 3 to 6 year old children: theory and research. Paper presented in 10th Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children's National Institute for Early Childhood Professional, Washington DC)

Yukarıdaki şekilde de görülen ve zihnimizin hediyesi olan bilişsel zeka; düşünme ve dili kontrol etme, bunlarla çalışma yeteneğidir. Bilişsel zeka aynı zamanda algı gelişimi, zaman ve mekan uyumu gibi gelişim alanlarını içermektedir. Çocuklar bu beceriler aracılığı ile çevrelerinde olup bitenlere odaklanmaktadırlar (van Kuyk, 2001, s.7; 2009b, s.371). Kalbin hediyesi olan duygusal zeka ise; bireyin kendinin ve başkalarının duygularını anlama kapasitesini içermektedir. Çocuklar bu zeka türü ile kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmekte ve böylece aynı zamanda başkalarına saygı duymayı öğrenmektedir (van Kuyk, 2001, s.7; 2003, s.34; 2009b, s.372). Kinestetik zeka ise motor ve artistik gelişim alanlarını kapsamaktadır. Bu zeka türü kapsamında çocuklar hareket etmeyi, vücutlarını kontrol etmeyi, vücutları ile yaratıcı

olmayı öğrenmektedirler. Artistik gelişim kapsamında ise çocuklar herhangi bir araç, materyal ve enstrüman ile nasıl çalışabileceklerini keşfetmektedirler (van Kuyk, 2009b, s.372).

Piramit Metodu yukarıda bahsedilen bilişsel, duygusal ve kinestetik zeka türlerinde giderek daha karmaşık hale gelen temel, yaratıcı ve üst biliş olmak üzere üç farklı düşünce, beceri ve eylem düzeyinin yer aldığını belirtmektedir (van Kuyk, 2009b, s.372). Bunlardan ilki olan temel seviye konulara ilişkin bilgi ve becerilerin yer aldığı seviyedir. Bu basamak çocukların bilgi ve becerileri taklit ve örnekler yolu öğrendiklerinden oluşmaktadır. İkinci seviye olan yaratıcı seviye ise isminden de anlaşılacağı üzere çocukların yeni şeyler yaratmasını ve düşünme seviyesindeki artışı vurgulamaktadır. Bu seviyede çocuklar temel seviyedeki bilgilerini yaratıcı bir şekilde kullanmaktadırlar. Son seviye olan üst biliş seviyesinde ise çocuklar bilinçli bir şekilde davranışlarını değiştirebilmektedirler. Piramit Metodu'nda çocuklar projelerin ilk aşaması olan oryantasyonda temel seviyede eylemde bulunurken, genişletme ve derinleşme aşamalarında yaratıcı seviyede eylemde bulunmaktadır. İlaveten çocuklar oyun ve etkinliklere katılarak kendi düşüncelerini yönlendirmeyi, dolayısı ile üst biliş düzeyinde düşünmeyi öğrenmektedirler (van Kuyk, 2003, s.29; 2009b, s.373).

Piramit Metodu'nda Yer Alan Eğitim Programları

Piramit Metodu'nda pedagojik ve eğitimsel değişkenler üzerine inşa edilen dört program bulunmaktadır: Oyun programı, projeler, tutor (özel öğretici) programı ve ebeveyn programı (van Kuyk, 2001, s.8; van Kuyk, 2009b, s.375).

Oyun ve Girişimci Öğrenme

Oyun ve girişimci öğrenme çocuğun girişiminin merkezde olduğu iki programdır. Bu programlarda öğretmen gereken durumlarda çocuğa destek sağlamaktadır. Bu noktada öğretmen çocuğun eğitimsel ve pedagojik ihtiyaçlarının haricinde şu üç şeyi aklında tutmalıdır (van Kuyk, 2003, s. 62):

1. Çocuğun gelişim seviyesi
2. Çocuğun motivasyonu
3. Çocuğun bağımsızlık seviyesi

Çocuğun Girişimi			
Bağımsızlık:	Yüksek	İlmli	Kısıtlı
Gelişim seviyesi:	Yüksek	Ortalama	Düşük
Motivasyon:	Yüksek	Ortalama	Düşük

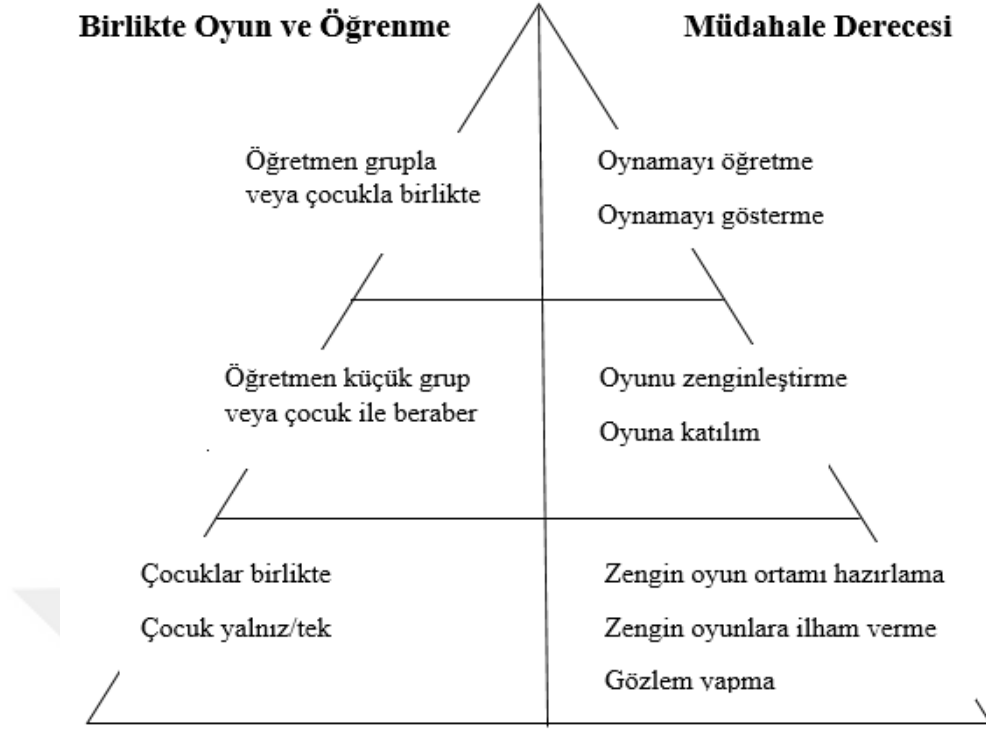
Öğretmenin Desteği			
Bağımsızlık:	Az	Sınırlı	Daha çok destek
Gelişim seviyesi:	Yüksek	Ortalama	Düşük seviye
Motivasyon:		Motive	Yüksek motivasyon

Şekil 5. Çocuğun girişimi ve öğretmennin desteği (van Kuyk, J. (2003). *Pyramid the method for young children*. Arnhem: Cito)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere çocukların girişimi ile öğretmennin desteği ayarlanmaktadır. Bir çocuk yüksek seviyede girişimde bulunmuyorsa, daha çocuk desteklenmesi gerekmektedir.

Oyun

Oyun, çocuğun kendinin girişimde bulunduğu etkinliklerden biridir. Oyun esnasında çocuk streten, bir şeyler başarmak zorunluluğundan uzaktır. Oyun, aynı zamanda bir zevk olup; çocuk oyundan zevk aldığı sürece oynamaya devam etmektedir. Oyun aynı zamanda oldukça ciddi bir iştir ve oyun oynamak çocuklara önemli bir doyum sağlamaktadır. Çocuklar oyun süresince hem öğrenmekte hem de yaratıcılıklarını güçlendirmektedirler. Bu noktada çocukların oyunlarını zenginleştirmek onların daha çok öğrenmesini sağlamaktadır. Bu amaçla Piramit Metodu'nda çocukları oyun oynamaya teşvik etmek, onların oyunlarını yönlendirmek için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Aşağıdaki şekilde bu yöntemlere yer verilmektedir (van Kuyk, 2003, s. 65-66).



Şekil 6. Oyun ve girişimci öğrenmeye müdahalenin üç seviyesi (van Kuyk, J. (2003). *Pyramid the method for young children*. Arnhem: Cito)

Zengin Oyun Ortamı Hazırlama

Piramit Metodu'nda farklı gelişim alanlarına yönelik, her birinin kendine göre farklı oyun ortamına ihtiyacı olan farklı oyunlar bulunmaktadır. Oyun ortamı, çocuğun denemeler yapmak için serbest olduğu, hoşlanmadığı şeylere karşı tepkisini gösterebildiği ve risk almadan pratik yapabildiği özel bir gerçekliktir. Bu çevrede çocuk kendini keşfetme imkanına sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukları zengin oyuna yönlendirmeleri gerekmektedir (van Kuyk, 2003, s. 67). Öğretmenler bunu iki şekilde gerçekleştirmektedirler:

Oyun Örnekleri: Küçük çocuklar taklit ederek pek çok şey öğrenmektedir. Örneğin parkta bir çocuğun kaydırağın kaymak için harekete geçmesi, kayma konusunda beceri düzeyi daha düşük bir çocuğun dahi kaymak için kaydırağa yönelmesine neden olabilmektedir. Bu noktada çocuğun öğretmenini oyun oynarken, eğlenirken görmesi de onun için ilham verici olmaktadır. Bu amaçla öğretmenin çocuklara çeşitli oyun örnekleri sunması onları oyun oynamaya yönlendirecektir (van Kuyk, 2003, s. 68).

Rol Oynamak: Çocukları oyun oynama konusunda cesaretlendirmenin en etkili yolu öğretmenin de rol oynaması ya da çeşitli canlandırmalarda bulunmasıdır. Örneğin öğretmen

çocukları oyun oynamaya motive etmek için günlük olaylara ilişkin küçük tiyatral canlandırmalarda bulunabilir (van Kuyk, 2003, s. 68).

Oyunu Zenginleştirme

Geçmişte çocukların oyun oynarken rahatsız edilmemesi gerektiğine dair bir düşüncenin var olduğu bilinmektedir. Ancak günümüzde bu düşüncede bazı değişimler olmuş ve “çocukların zengin bir ortamda konsantre olmuş bir şekilde oyun oynarken rahatsız edilmemesi gerektiği” şeklinde bir düzenleme yapılmıştır. Piramit Metodu’nda yetişkinlerin çocukların oyunlarında etkin bir şekilde rol oynamalarının oyunu zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu düşüncenin oluşumunda yetişkinlerin rehberlik ettiği çocukların daha üst düzeyde düşündüklerini ve daha üst düzey davranışlar sergilediklerini ortaya koyan araştırmalar etkili olmuştur. Çocukların oyunlarını zenginleştirmek amacı ile oyuna katılımını birçok faydası bulunmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 69):

1. Öğretmenin çocuklar ile oynaması onlar ile oynamaktan hoşlandığını ve onlara değer verdiğini gösterir.
2. Öğretmen çocuğun oyununa dahil olduğu zaman pek çok şey yapabilir. Örneğin, öğretmen oyundaki rolü ile uyuşacak şekilde çocuklardan bazı şeyleri yapmalarını isteyebilir, ya da öğretmen rolünde oynayarak istediklerini çocuklara uzun süre yaptırma şansı elde edebilir.
3. Öğretmen çocuğun oyununa katılarak çocuğun oyununu gözlemleyebilir. Bu süreçte “Çocuklar girişimde bulunuyorlar mı?, Kendi kurallarını koymuşlar mı? Oyun halen yeterince heyecan verici mi?, Oyunda hayal gücü yeterince kullanılıyor mu?” gibi sorunlarına yanıt bulabilir.
4. Öğretmen oyun oynarken, oyunun yeterince zengin olmadığını fark ederse, oyuna yeni bir rol ya da uyarıcı ekleyerek oyunun yeniden heyecanlı bir hal almasını sağlamak şansına sahip olur.

Oynamayı Öğren(t)me

Bazen grup içindeki çocukların bir kısmı çeşitli nedenlerle (hastalık, endişe, korku vb.) oyun oynamayabilirler. Piramit Metodu bu noktada tüm çocukların oyuna dahil edilebilmesi için neler yapılabilir sorusunu sormuş ve çocuklara nasıl oyun oynayacaklarının öğretilbileceğini

belirtmiştir. Bunu sağlamak için üç basamaklı bir strateji takip edilmektedir (van Kuyk, 2003, s. 71):

1. İlk olarak öğretmen çocuklar ile oynar.

Bu noktada öğretmen çocuğun ilgisini çekecek bir oyun veya konu belirler. Bu sıklıkla sembolik oyundur. Öğretmen konuya kadar verdikten sonra çocuğun dikkatini çekip çekmediğine bakmaksızın oynamaya başlar (van Kuyk, 2003, s. 71). Aşağıda bir oyun örneği sunulmaktadır:

“Oyuncak ayı hasta. (Oyuncak ayı çocuk için bir aracı olarak kullanılmaktadır.)
“Yataktan ayıyı alayım mı?” Oh! O hasta. Termometre bulmalıyım. Ateşi var. Ayıyı hızlıca yatağına koymalıyım.” (Bu esnada öğretmen hem ayı ile konuşur hem de yaptığı şeyleri söyler. Böylece çocuk hem her şeyi görmüş hem de duymuş olur.)

2. Öğretmen oyun performansını iki kat artırır.

Öğretmenin oyun oynamasının amacı, çocuğu oyuna dahil etmektir. Bu süreçte öğretmen oyun oynamaya devam eder aynı zamanda da çocuğu cesaretlendirir (van Kuyk, 2003, s. 71).

“Ayıyı yataktan al. Biraz sıcak. Ateşi mi var?” (Bu esnada öğretmen bir taraftan çocuğu cesaretlendirirken bir taraftan da anne rolünü oynamaya devam eder.

3. Öğretmen yavaş yavaş geri çekilir.

Süreç içerisinde çocuk yavaş yavaş öğretmenin müdahalesi olmadan oynamayı öğrenir. Bu noktada öğretmenin, çocuğun kolaylık role bürünebileceği düzeyde açık ve anlaşılır bir oyun oynaması yararlı olabilir (van Kuyk, 2003, s. 71).

Girişimci Öğrenme

Çocuklar yalnızca oyun oynamayı değil aynı zamanda etraflarındaki şeylerin nasıl olup bittiğini anlamak, nesnelerin nasıl çalıştığını bulmak isterler. Bu nedenle Piramit Metodu’nda çocuklara girişimde bulunmaları için bir şans verilir ve öğretmenden kendi yaklaşımını çocukların girişimlerine göre ayarlamaları beklenir. Bu beklenti doğrultusunda da çocukların girişimde bulunmalarını teşvik eden materyaller geliştirilmiştir. Bu materyaller oldukça çekici olup, her birinin özel bir amacı bulunmaktadır. Çocuklar bu materyaller aracılığı ile uzun-kısa, serileme gibi çeşitli kavramları öğrenmektedir. Piramit sınıflarında çocukların girişimci öğrenmede bulunmaları için ilk olarak zengin oyun ve öğrenme çevresi yaratılmaktadır. Ardından

çocukların bağımsızlık ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde destek verilmektedir. Aşağıda şekil 13’de görülen çocuklara verilen bu üç aşamalı desteğe değinilmektedir (van Kuyk, 2003, s. 71).

1. Yüksek Gelişim Seviyesi – Çok Az Destek

Çocuğun gelişim seviyesi ileride seyrediyorsa, çocuk oldukça bağımsız bir şekilde hareket edebiliyorsa ya çok az desteğe ihtiyacı vardır ya da hiç desteğe ihtiyacı yoktur. Bu durumda çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak destek sağlanması gerekmektedir (van Kuyk, 2003, s. 72). Bu noktada öğretmen çocuklara açık uçlu sorular sorabilir, planlarının ne olduğunu öğrenebilir ve onları kendi problemlerini çözmeleri için cesaretlendirebilir. Örneğin çocuğun dinozor yazmak istemesi durumunda, öğretmen çocuğa “Bu kelimeyi nerede bulabilirsin?”, “Şu kitaba bak bakalım içinde dinozor kelimesini bulabilecek misin?” şeklinde sorular yöneltebilir (van Kuyk, 2003, s. 76).

2. Ortalama Gelişim Seviyesi – Sınırlı Destek

Çocuğun gelişimi ortalama düzeyde seyrediyorsa ya da çocuk daha az bağımsızlık gösteriyorsa, yüksek düzeyde gelişim gösteren çocuğa oranla daha fazla destek sağlanmasına ihtiyacı vardır (van Kuyk, 2003, s. 72). Bu noktada öğretmenin çocukların ciddi bir yardıma mı ya da bir şeylerin nasıl yürüdüğüne ilişkin bir rehberliğe mi ihtiyaçları olduğunu gözlemlemesi oldukça önemlidir. Örneğin çocuğun çizim yapmak ve daireleri kullanarak 6 yazmayı istemesi durumunda, öğretmen çocuğa “Sınıfta 6’yı nerede bulabilirsin? Bana gösterebilir misin?”, “Kendin 6 yazabilir misin? Dene bakalım eğer ihtiyacın olursa sana yardım edeceğim.” şeklinde bir destekte bulunabilir (van Kuyk, 2003, s. 76).

3. Düşük Gelişim Seviyesi – Çok Destek

Çocuğun gelişimi ortalamanın altında seyrediyor ve çocuk sınırlı düzeyde bağımsız davranışlar sergiliyorsa, oldukça yüksek düzeyde desteklenmesine ihtiyacı bulunmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 72). Bu yardım ciddi bir düzeydedir yani öğretmenin çocuk ile temasta bulunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra bazen bir şeylerin nasıl işlediğinin de anlatılması gerekebilir. Öte yandan birçok örnek yapılmasına rağmen, çocuğun kendi bağımsızlığını kazandığını hissetmesi gereklidir. Örneğin harfleri yazmasını henüz bilmeyen bir çocuğun adını yazmak istemesi durumunda, öğretmen çocuğa “Önce ben adını yazacağım, daha sonra ikimiz birlikte isminin ilk harfini birlikte yazacağız.” diyerek çocuğun elini tutup ona destek olabilir (van Kuyk, 2003, s.77).

Projeler

Piramit Metodu'nda yer alan eğitim programlarının temelini projeler oluşturmaktadır. Piramit sınıflarında eğitim-öğretim yılı boyunca çocukların ilgileri göz önünde bulundurularak hazırlanan 12 proje uygulanmaktadır. Proje temaları arasında ardışıklık bulunmakta ve gittikçe güçleşmektedir (Broekhof, 2003, s. 68). Projelerin temaları sekiz gelişim alanının tamamı ile bağlantılıdır. Projeler bir gelişim alanını merkeze alsa bile, diğer gelişim alanları da onu desteklemektedir. Ayrıca her bir proje bir kavram haritasını temel alarak tasarlanmıştır (van Kuyk, 2003, s. 86). Piramit sınıflarında uygulanan projeler holistik bir yaklaşım ile düzenlenmiştir. Bu noktada her proje çocukların oyunlarını tercih edip, zengin bir çevrede girişimde bulunacakları oyun programı ile başlamaktadır. Bu oyun programları, içindeki güçlükler barındırması ve daha önceden bilinmeyen materyaller bulunması bakımından serbest oyundan farklılık göstermektedir (van Kuyk, 2009b, s.379).

Piramit Metodu'nda yer alan projeler ile çocuklar bir keşif sürecinin içerisinde dahil olmaktadır. Bu süreç aynı zamanda projelerin de temelini oluşturmakta olup, Mesafe Teorisi de bu sürece ışık tutmaktadır. Çocuklar projeler süresince proje konuları ile ilgili olarak mesafe kaydederek ilerlemektedirler. Bu ilerlemeyi sağlamak amacı ile Piramit Metodu'nda yakınlık ve uzaklık soruları kullanılmaktadır. Yakınlık soruları, çocukların somut ipuçlarından yola çıkarak cevaplar verebilecekleri sorulardır. Uzaklık soruları ise, çocukların konu üzerinde daha çok düşüncelerini, çıkarımlarını, akıl yürütmelerini gerektiren sorulardır (van Kuyk, 2009b, s.379). Örneğin herhangi bir nesneye, resme bakarak rengini sormak yakınlık soruları kapsamında değerlendirilirken; ağlayan bir çocuk resmi göstererek çocuğun neden ağlamış olabileceğini sormak ise uzaklık sorusu kapsamında değerlendirilmektedir.

Piramit Metodu'nda yer alan projelerde çocukların mesafe kaydetmelerini sağlayan uzun ve kısa vadeli olmak üzere iki döngü bulunmaktadır (van Kuyk, 2003, s.82; 2009b, s.380).

Kısa Vadeli Döngü

Kısa vadeli döngü tüm Piramit Projeleri için ortak bir çatı oluşturmaktadır. Çocuklar kısa vadeli döngü içerisinde yer alan oryantasyon (uyum), demonstrasyon (gösterim), genişleme ve derinleşme basamakları aracılığı ile keşifte bulunmakta ve mesafe kaydetmektedirler (van Kuyk, 2003, s.82, van Kuyk, 2009b, s.380).

Oryantasyon/Uyum

Oryantasyon basamağı, çocukların proje temasına alışmasına, ona uyum sağlamalarına yardım etmek amacı ile düzenlenmiş olup tam anlamı ile bir öğrenme basamağı olarak ele alınmamaktadır. Oryantasyon basamağı çocukları proje konusu hakkında yönlendirmek amacı ile planlanmıştır. Bu basamakta çocuklar proje konusu hakkında bildikleri şeyleri deneyimleyerek, yeni edindiği bilgilerle eski bildikleri arasında bağlantı kurma şansı elde ederler. Böylelikle çocuklar kendilerini daha iyi ve güvende hissederler (van Kuyk, 2001, s.9; 2003, s.83; 2009b, s.380).

Demonstrasyon/Gösterim

Kısa vadeli döngünün ikinci, projelerin ilk öğrenme basamağı olan demonstrasyon basamağında çocuklar kazandıkları deneyimler ile dünyaya yaklaşma şansı elde ederler. Öğretmen bu noktada çocuklara açık ve net örnekler sunarak onları duyularını kullanmaya teşvik eder. Bu süreçte öğretmen çocuklara bir yandan ne yaptığını anlatırken bir yandan da gösterir. Öğretmen bunu yaparken somut materyallerden yararlanır. Ayrıca öğretmen işaret etmek istediği noktalar için resimlerden de faydalanabilir. Çocuklar bu yol aracılığı ile somut temsiller oluşturmayı öğrenirler (van Kuyk, 2001, s.9; 2003, s.381; 2009b, s.83).

Genişleme

Projelerin bu basamağında konular ve çocukların konuya ilişkin bilgileri genişlemektedir. Bu noktada genişleme basamağında çocuklara uygun özellikler içeren çeşitli örnekler sunularak, onlardan benzerlikleri ve farklılıklarını ortaya çıkaran karşılaştırmalar yapmaları beklenir. Bu karşılaştırma sürecinde dil becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan bu aşamada kullanılan örnekler ilk iki aşamadaki örneklerden daha zordur. Çocuklar kendi deneyimleri ile karşılaştırmalar yaparken, öğretmenler kendi deneyimlerini devreye sokarlar. Böylece çocukların daha fazla mesafe kaydetmelerini ve bilgilerini genişletmelerini sağlarlar. Ayrıca bu basamakta öğretmen “uzaklık soruları”nı kullanmaya başlayarak; çocukların önceden olmuş ya da gelecekte olması muhtemel olan olguları anlamaları amaçlanmaktadır (van Kuyk, 2001, s.10; 2003, s.84; 2009b, s.381).

Derinleşme

Projelerin son basamağıdır. Bu basamakta çocuklar önceden öğrendikleri bilgilerini daha zor durumlarda kullanmaları için cesaretlendirilirler. Çocukların bu basamakta karşılaştıkları durumlardan bazıları yeni iken bazıları ise daha bildik, tanıdaktır. Çocuklar kendi kendilerine problem çözmeyi öğrenmek durumundadır. Bunun için düşünme becerileri devreye girmektedir ve bu süreçte de algı ve dil gelişimi önemli bir rol oynamaktadır (van Kuyk, 2003, s. 84). Uzaklık soruları derinleşme basamağında ana soru türü halini almaktadır. Uzaklık soruları ile çocuklar proje konusu hakkında daha çok derinleşme, mesafe kaydetme olanağına sahip olmaktadır. Ayrıca bu basamakta çocukların üst biliş düzeyinde öğrenmeler gerçekleştirmeleri için öğretmenler etkin bir şekilde yapı iskelesini kullanırlar. Böylelikle çocukların temsilleri daha karmaşık ve soyut hale gelmektedir (van Kuyk, 2001, s.10; 2003, s.84; 2009b, s.381-382).

Yukarıda aşamaları verilen Piramit projeleri çocukların girişimde bulunabilmeleri ve öğretmenlerin çocukları desteklemeleri esastır. Bu süreçte projelerin ilk basamağı olan oryantasyon basamağında öğretmen çocukların konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını varsayarak projeye başlar. Demonstrasyon basamağında çocuklara örnekler sunulur ve yönergeler verilir. İlerleyen basamaklarda ise çocuklar girişimci öğrenmede bulunmaları için yapı iskelesi kullanılarak desteklenir. Aşağıdaki şekilde projeler süresince öğretmen ile çocuk arasındaki bu etkileşime yer verilmiştir (van Kuyk, 2003, s. 85).

Öğretmenin Girişimi ve Desteği

Oryantasyon	Demonstrasyon	Genişleme	Derinleşme
Şimdi ve burada	Yakınlık soruları	Başlangıç düzeyinde uzaklık soruları	İleri düzey uzaklık soruları
Atmosfer yaratma Temaya odaklanma	Örnekler, yönergeler	Yapı iskelesi	Yapı iskelesi

Çocuğun Sorumlulukları

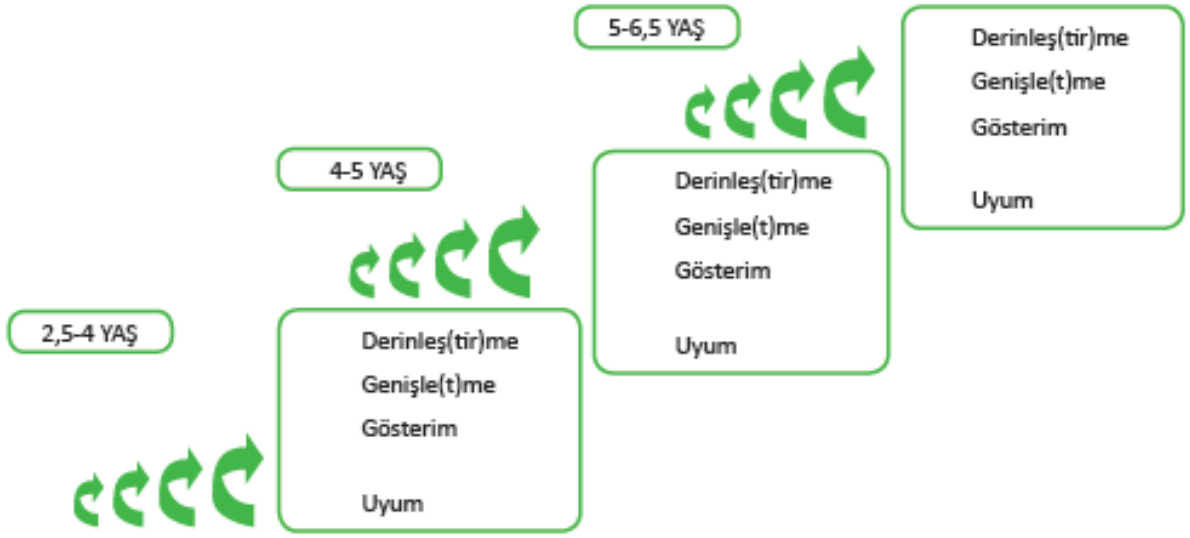
Oryantasyon	Demonstrasyon	Genişleme	Derinleşme
Daha duyarlı, hassas hale gelme	Algı	Dil	Kendi kendine düşünme
	Tüm duyuların kullanımı	Karşılaştırma	Problem çözme
	Uyaranlara açık olma	Etkin Öğrenme	Etkin öğrenme

Şekil 7. Öğretmen desteği ve çocuğun sorumlulukları arasındaki ilişkiler (van Kuyk, J. (2003). *Pyramid the method for young children*. Arnhem: Cito)

Uzun Vadeli Döngü

Piramit Metodu'nda 2.5 ile 6.5 yaşları arasındaki çocuklar için 3 yıllık bir eğitim programı uygulanmaktadır. Her eğitim öğretim yılı “Hoş Geldiniz Programı” ile başlamakta; yıl boyunca her biri yaklaşık 2 ile 3 haftalık periyotları kapsayan toplamda 12 proje uygulanmaktadır. Piramit Metodu'nda 2,5-4, 4-5, 5-6.5 yaşları arasındaki her üç grupta aynı anda aynı temayı keşfetmek için çalışmalarını sürdürmektedirler. İlk yıl tüm proje konularını çalışan çocuklar, ikinci ve üçüncü yıl da aynı proje konularını çalıştığı için üç yılın sonunda bilgilerini daha çok genişletmiş olmaktadır. Bu nedenle Piramit sınıflarında her yıl bir önceki yıla göre daha yüksek düzeyde keşifte bulunulmaya çalışılır. Her sene devam eden ve toplamda üç yıl süren bu sürece uzun vadeli döngü denilmektedir. Uzun vadeli olan bu döngü aracılığı ile konulara ilişkin bilgilerini genişleten çocuklar ilerlemekte ve mesafe kaydetmektedirler (van Kuyk, 2003,s.85, van Kuyk, 2009b,s.384). Örneğin inşaat/evler projesi eğitim-öğretim yılının 3. projesidir. En küçük grup projede “Ben burada yaşıyorum” temasına odaklanır. Bu tema ile çocukların dünyaya daha yakın temasta bulunmaları ve kendi ihtiyaçları olan güvenlik hissini kazanmaları sağlanır. Bu grup ile çocuğun evinin nasıl olduğu, nasıl görüldüğü tartışılır. Böylece çocuklar evleri ve ev ile ilgili kavramları anlamaya başlarlar. Ortanca grupta ise projenin teması “Evdeki

Odalar” dır. Burada eve içindekiler ve onların fonksiyonları perspektifinden bakılır. Böylece çocuklar evleri hakkında daha farklı şekilde düşünürler ve daha yüksek düzeyde öğrenmeler gerçekleştirmiş olurlar. Büyük grupta ise projenin teması “Taşınma”dır. Bu düzeyde çocuk kendi evinden uzaklaşarak yavaş yavaş mesafe alır. Çocuk sadece kendi bildiği, tanıdığı evini değil, başka bir eve taşınmanın sonuçlarını duygusal (vedalaşmak, bilinmeyen korkusu) ve bilişsel (neler aynı, neler farklı, taşındığımızda ne gibi problemleri çözmek zorunda kalacağım?) anlamda düşünme şansı elde eder (van Kuyk, 2003, s. 85-86). Aşağıdaki şekilde Piramit Metodu’nun projelerindeki kısa ve uzun vadeli döngüler gösterilmektedir.



Şekil 8. Projelerdeki kısa ve uzun vadeli döngüler (van Kuyk, J. (2009a). Holistic or sequential approach to curriculum: What works best for young children. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. 7(2), 949-969)

Özel Öğretici (Tutor) Programı

Piramit Metodu’nda yer alan özel öğretici (tutor) kavramının oluşumunda Slavin’in görüşlerinden yararlanılmıştır (van Kuyk, 2003, s.23). Tutor ya da özel öğreticilerin çocukları desteklemek, ortaya çıkabilecek olan sorunları engellemek gibi birçok açıdan faydalı olduğu belirtilmektedir. Tutoring, fazladan desteğe ihtiyaçları olan çocuklara yardım etmenin en etkili yoludur. Bu sebeple bu metotta gereken zamanlarda kullanılmak üzere bir özel öğretici programı bulunmaktadır. Temel prensibi önlemek olan özel öğretici programı, çocuklara bireysel olarak veya küçük gruplar halinde destek vermeyi, fazladan daha yoğun öğrenme fırsatları sunmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 92).

Özel öğretici programı Piramit projeleri ile paralel ilerlemektedir. Buna göre tutor ya da özel öğretici, grupça keşfetme zamanından önce çocuğun ihtiyacı olan ya da ihtiyacı olacak kavramları önceden öğretmeye başlar. Bu çocuk için aynı zamanda pozitif bir ivme olmaktadır. Böylece çocuk daha önceden gelecek etkinliği önceden bildiği için kendini güvende hissetmekte ve diğer çocuklar ile etkileşimde bulunmaktadır. Piramit Metodu'nda hangi çocukların desteğe ihtiyacı olduğunu belirlemek için gözlemler yapılmakta ve standart testler kullanılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 92).

Ebeveyn Programı

Piramit Metodu'nda çocuğun yaşamı üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülen aile kavramı üzerinde önemle durulmaktadır. (van Kuyk, 2009b, s.385). Bu nedenle Piramit Metodu'nda tüm programların yanı sıra ayrıca bir de ebeveyn programı mevcuttur. Bu metodu uygulayan okullar her eğitim-öğretim döneminin başında kendi ebeveyn programını yaparlar. Çocukların oyun zamanlarına katılım da bu kapsamda ele alınmaktadır. Çocukların oyun zamanlarına katılım ebeveynlerin her günün başında gerçekleştirdikleri bir etkinlik olup en fazla yarım saat sürmektedir. Ayrıca her projede çocukların ebeveynleri ile çalışacakları, öğrendiklerini uygulama şansına sahip oldukları bir de aile katılım etkinlikleri mevcuttur (van Kuyk, 2003, s. 61).

Piramit Metodu'nda Planlar

Piramit Metodu'nda tüm programa farklı bir bakış açısı kazandıran, farklı detayları olan planlar mevcuttur. Bunlar; program planı, yıllık plan ve günlük plandır (van Kuyk, 2003, s. 54).

Program Planı/Projeler

Piramit, üç yıllık bir program olup yaşları; 2.5-4 arasında olan “küçük grup”, 4-5 arasında olan “grup 1” ve 5-6 arasında olan “grup 2” olmak üzere üç farklı yaş grubundaki çocuklara uygulanmaktadır. Tüm programlar birbirleri ile ilişkili olup, yıl boyunca sürdürülmektedir. Piramit Metodu'nda proje konuları her yaş grubunda aynıdır. Tüm gruplar yılın aynı zamanında aynı projeler üzerinde çalışırlar. Ancak konular aynı olmakla birlikte projelerin odak noktaları, temaları yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Örneğin “Sonbahar” projesinde 2.5-4 yaş rüzgar ve yağmur üzerine odaklanırken, 4-5 yaş yapraklar ve tohumlara, 5-6 yaş ise sonbaharda hava

durumuna odaklanmaktadır. Bu da üç yıl boyunca Piramit Metodu ile eğitim alan bir çocuğun 3. yılın sonunda proje konuları ile ilgili derin bir bilgiye sahip olmasını sağlamaktadır (van Kuyk, 2003, s. 54-55).

Yıllık Plan

Piramit Metodu'nda bir eğitim-öğretim yılı ikiye ayrılmakta olup, her yıl iki haftadan uzun süren “Hoş geldiniz” programı ile başlamaktadır. Çocuklar hoş geldiniz programı ile günlük akış ritüellerini, kuralları, diğerleri ile nasıl anlaşacağını, nasıl bağımsız çalışacağını öğrenmektedir. Her dönemin sonunda çocuklar değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme işleminde testler ve gözlem formları kullanılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 56).

Yarıyıllık periyotlarda yani her dönemde 3 haftalık döngüler bulunmaktadır. Bu üç haftalık döngülerde ise projeler gerçekleştirilmektedir. Bir proje konusu bitince yeni proje konusu için hazırlık yapılmaktadır. Tutoring (özel öğretici etkinlikleri) ise bu proje konularına paralel olarak ilerlemektedir. Aşağıda bir yıllık plan döngüsü sunulmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 56):

Tablo 1

Yıllık Plan Döngüsü

Okul Dönemi	Öğretmenin Etkinlikleri	Tutoring Etkinlikleri
Okulun ilk iki haftası	Hoşgeldiniz Programı	Hoşgeldiniz Programı
Dönemin son üç haftası	Oyun	Önleyici tutoring
	Girişimci öğrenme	İyileştirici tutoring
	Projeler	
	Ardışık etkinlikler	
Ocak ayının iki haftası	Yarı-yıl değerlendirmesi: gözlem listeleri	Yarı-yıl değerlendirmesi: Standart testler
Ocak ayından yaz tatiline kadarlık dönem	Hoşgeldiniz Programı	
	Oyun	Önleyici tutoring
	Girişimci öğrenme	İyileştirici tutoring
	Projeler	
Haziran ayının iki haftası	Ardışık etkinlikler	
	Yarı-yıl değerlendirmesi: gözlem listeleri	Yarı-yıl değerlendirmesi: Standart testler

Günlük Plan

Gün içerisinde düzenli olarak uygulanan bazı etkinlikler vardır. Diğer bir deyişle günün çocuklar için güvenlik ve tanıdıklık hissi veren bir düzeni mevcuttur. Aşağıda Piramit sınıflarında gerçekleştirilen günlük eğitim akışına ilişkin bir örnek sunulmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 57):

Grupça Keşfetme Deneyimleri

Grupça keşfetme her gün gerçekleştirilen bir ritüel olup, ebeveynlerin oyun zamanlarına katılımlarının ardından yapılmaktadır. Grupça keşif sürecinde farklı algı, dil ve düşünce seviyesinden çocuklar proje konusu hakkında keşifte bulunurlar. Tüm bu süreç yaklaşık yarım saat kadar sürmektedir (van Kuyk, 2003, s. 57).

Tutoring-Özel Öğretim

Piramit sınıflarında özel yardıma ihtiyacı olan çocuklar sınıfta özel öğretim (tutoring) görürler. Bu çocuklar ile özel öğretim merkezinde ya da belirlenen başka bir alanda bireysel veya küçük gruplar halinde çalışılabilir. Ancak bu özel öğretim çalışmaları grupça keşfetme deneyimleri esnasında gerçekleştirilmez. Bu noktada özel öğretici (tutor) ile öğretmenin özel öğretici etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği hakkında anlaşmaya varmaları gerekmektedir (van Kuyk, 2003, s. 57).

Oyun, Öğrenme ve Çalışma Zamanı

Oyun, öğrenme ve çalışma şeklinde gerçekleştirilen bir çalışma düzeni bireysel etkinliklerden küçük grup etkinliklerine kadar pek çok çalışma olanağı sunmaktadır. Bu noktada iyi bir düzenleme yapılması esastır. Bunun için ilk olarak çocuklar eğitim-öğretim yılının başında uygulanan hoş geldiniz programı ile nasıl bağımsız çalışacaklarını öğrenerek işe başlamaktadırlar (van Kuyk, 2003, s. 59).

Oyun

Çocuklar oyun esnasında sınıfta o anda oynamaya uygun olan materyallerden birini veya uygun olan merkezlerden birini seçerler. Bunu gerçekleştirirken de plan isimli özel piramit materyalinden yararlanırlar. Plan, özellikle 5-6 yaş çocukları için oldukça yararlı olmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 59).

Girişimci/Etkin Öğrenme

Girişimci öğrenmede, öğrenme girişiminde bulunan kişi çocuğun kendisidir. Bu noktada öğretmen çocukların desteklemek için zengin bir öğrenme çevresi, ilham verici örnekler sağladığından emin olmalıdır (van Kuyk, 2003, s. 59).

Çalışma

Çalışma sürecinde, öğretmen önceden gerçekleştirilebilecek birkaç görev belirler ve bu görevleri yerine getirmeleri için çocuklara teklifte bulunur. Bu görevler genelde çember zamanında paylaşılır ve bunun gerçekleştirilmesi için de plan kullanılabilir. Çalışma sürecinde gerçekleştirilen işbirlikçi öğrenme birlikte çalışmanın özel bir formudur. Böylelikle grup içerisinde her çocuk kendi görevlerini yaparak kendi sorumluluğunu yerine getirmektedir (van Kuyk, 2003, s. 59).

Küçük Grup

Küçük grup etkinliğinde öğretmen çocukları belirli bir problemi çözmek için keşifte bulunmaya yönlendiren bir diyalog kurabilir veya onları problemi çözmeye ikna edebilir. Ayrıca sınıfta çocukların bir kısmı bağımsız olarak çalışırken; küçük grup etkinliğinde öğretmen, gelişimsel olarak aynı seviyede olan veya aynı tarz problemleri olan çocuklar ile bir konu hakkında çalışabilir veya onlara bir becerinin uygulamalarını yaptırabilir (van Kuyk, 2003, s. 59).

Mola/Yemek Zamanı

Piramit sınıflarında sabahın yaklaşık olarak yarısı geride kaldığında hep birlikte yemek zamanına geçilir. Yemek zamanı, çocuklar ile bir şeyler konuşmak ya da onlara bir şeyler söylemek amacı ile de kullanılabilir. Yemeği biten çocuklar ise yaklaşık 5-10 dakika kadar bir ara vermekte çoğunlukta bu zamanı bahçede değerlendirmektedirler (van Kuyk, 2003, s. 59).

Oyun ve Hareket Zamanı

Bu çeşit bir oyun-hareket çalışması genelde oyun odasında ya da oyun parkında gerçekleştirilebilir. Bu tür etkinlikler hareket, dans ve dış mekan oyunlarını içermektedir. Bu oyunlara ayrıca müzik de eklemek mümkündür (van Kuyk, 2003, s. 59).

Ardışık Etkinlikler

Ardışık etkinlikler seçilen bir gelişim alanına odaklanan etkinlikler olup, genellikle büyük grup etkinlikleri bu kapsamda ele alınmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 59).

Günün Kapanışı

Piramit sınıflarında günün kapanışı sınıfça gerçekleştirilen bir etkinlik ile yapılmaktadır. Bu kapanış ile çocuklar bugün ne yaptıklarını geriye dönüp değerlendirme şansı bulurlar ve bir ileri adımda ne yapılacağı hakkında görüş sahibi olurlar. Günün kapanışında Piramit Metodu'nun özel bir materyali olan axi, önemli bir rol oynamaktadır (van Kuyk, 2003, s. 59).

Piramit Sınıflarında Sabah ve Öğleden Sonra Kısa Bir Bakış

Piramit sınıflarında sabah ve öğleden sonra arasında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Piramit sınıflarında çocuklar sabahları daha canlıdırlar ve daha uzun süre daha derin bir şekilde odaklanabilirler. Bu nedenle sabahlar; öğrenme etkinlikleri, görevler ve grup keşifleri için daha uygun iken, öğleden sonraları ise çocukların özgür seçimler yapabilecekleri kısa süreli etkinlikler için daha uygundur. Bu süreçte yaşça küçük gruplar (peuters) ise çoğunlukla okulda daha kısa bir süre ya da sadece bir devre (sabah ya da öğleden sonra) kalmaktadır. Büyük gruplar (group 1, group 2) ise okulda iki devre boyunca kalmaktadırlar (van Kuyk, 2003, s. 59). Aşağıdaki tabloda 2,5-4 (peuters), 4-5 (group 1) ve 5-6 (group 2) yaşlar için örnek bir günlük eğitim akışı sunulmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 60):

Tablo 2

Günlük Eğitim Akışı

2.5-4 Yaş İçin Günlük Eğitim Akışı			
Sabah	Etkinlikler	Öğleden Sonra	Etkinlikler
Okul zamanından önce	Materyallerin hazırlanması	Okul zamanından önce	Materyallerin hazırlanması
15 dakika	Çocukların oyun zamanlarına katılım	10 dakika	Çocukların oyun zamanlarına katılım
45 dakika	Oyun, öğrenme ve çalışma zamanı	40 dakika	Oyun, öğrenme ve çalışma zamanı
30 dakika	Grupça keşfetme deneyimleri	20 dakika	Grupça keşfetme deneyimleri
15 dakika	Mola/Yemek zamanı	40 dakika	Oyun ve hareket zamanı
60 dakika	Oyun ve hareket zamanı	10 dakika	Günün kapanışı
15 dakika	Günün kapanışı	Okul zamanından sonra	Ailelerle konuşma, tartışma ve hazırlık yapma
Okul zamanından sonra	Ailelerle konuşma, tartışma ve hazırlık yapma		
4-5 Yaş İçin Günlük Eğitim Akışı			
Sabah	Etkinlikler	Öğleden Sonra	Etkinlikler
Okul zamanından önce	Materyallerin hazırlanması	Okul zamanından önce	Materyallerin hazırlanması
En fazla 30 dakika	Çocukların oyun zamanlarına katılım	15 dakika	Ardışık etkinlikler
30 dakika	Grupça keşfetme deneyimleri	60 dakika	Oyun
15 dakika	Mola/Yemek zamanı	30 dakika	Oyun ve hareket
60 dakika	Öğrenme ve çalışma zamanı	15 dakika	Günün kapanışı
45 dakika	Oyun ve hareket zamanı	Okul zamanından sonra	Ailelerle konuşma, tartışma ve hazırlık yapma
15 dakika	Ardışık etkinlikler		
Okul zamanından sonra	Ailelerle konuşma, tartışma ve hazırlık yapma		
5-6 Yaş İçin Günlük Eğitim Akışı			
Sabah	Etkinlikler	Öğleden Sonra	Etkinlikler
Okul zamanından önce	Materyallerin hazırlanması	Okul zamanından önce	Materyallerin hazırlanması
En fazla 15 dakika	Çocukların oyun zamanlarına katılım	15 dakika	Ardışık etkinlikler
30 dakika	Grupça keşfetme deneyimleri	60 dakika	Oyun
15 dakika	Mola/Yemek zamanı	30 dakika	Oyun ve hareket zamanı
60 dakika	Öğrenme ve çalışma zamanı	15 dakika	Günün kapanışı
45 dakika	Oyun ve hareket zamanı	Okul zamanından sonra	Ailelerle konuşma, tartışma ve hazırlık yapma
15 dakika	Ardışık etkinlikler		
Okul zamanından sonra	Ailelerle konuşma, tartışma ve hazırlık yapma		

Piramit Metodu'nda Oyun ve Öğrenme Ortamının Planlanması

Piramit Metodunda iyi yapılandırılmış bir ortamın yapılacak işlerin yarısı olduğu belirtilmektedir. Buna göre ortamın yapısı kesin bir şekilde belirlenmelidir. Çocukların ihtiyaçları olan şeylerin nerede olduklarını bilmeleri, onlara hızlı bir şekilde aradığını bulabilme imkanı sağlamaktadır (van Kuyk, 2003, s. 42).

Piramit Metodu'nda amaçlara ulaşmak için kaç metrekairelik bir alana ihtiyaç olduğunu belirlenmesi gerekmektedir. Buna göre; 4 yaş ve altındaki çocuklar için oyun oynamaları ve etkinlik yapmaları için çocuk başına 3 m² alan bulunmalıdır. Eğer çocuk başına düşen alan 3m²'den az ise çok sayıda çocuğun bir arada oynaması durumu ortaya çıkacağından çok fazla gürültü olmaktadır. Ayrıca çok sayıda çocuğun bir arada oynaması alanın darlığı nedeni ile saldırganlık duygularını da artırmaktadır. Piramit Metodu'nda belirlenen bu 3m²'lik miktar, öğretmene çocukla çalışmak ya da oynamak için rahatlıkla hareket edebileceği alanı sağlamaktadır. Ayrıca 3-4 yaşlarındaki çocukların bir arada olduğu sınıflarda, çocuk sayısının 15'i geçmemesi gerekmektedir. Çocukların yaşı arttıkça sınıf mevcudunun 25'e kadar artması mümkündür ancak bu durumda öğretmen başına düşen çocuk sayısı artacağından çocuk ile iletişim güçleşecektir (van Kuyk, 2003, s. 45).

Piramit Metodu'nda eğitim ortamının şekli de önem arz etmektedir. Buna göre bu metotta dikdörtgen şeklindeki bir sınıf yerleştirilmesinin kolay olması nedeni ile kare şeklindeki bir sınıfa oranla daha çok tercih edilmektedir. Ayrıca sınıfta çocukların oynayacakları alanlar yeterli bir doğal ışık ile iyi bir şekilde aydınlatılmalı ve sınıfın ses seviyesinin de tüm çocuklar için kabul edilebilir bir aralıkta olması gerekmektedir (van Kuyk, 2003, s. 45).

Piramit sınıflarında önemli olan bir diğer konu da temizlik ve güvenlidir. Buna göre sınıflar temiz ve çekici olmalıdır. Ayrıca sınıfta öğretmen tarafından kullanılan tüm alanlar çocuklara zarar vermeyecek, gerekli durumlarda çocukların ulaşamayacağı bir şekilde düzenlenmelidir. Bu noktada hem sınıfın hem de materyallerin güvenli ve ergonomik açıdan uygun olması gerekmektedir. İlaveten çocukların kullanacakları materyaller her şeyi rahatlıkla görebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Bu noktada tüm materyaller çocuğun göz hizasında olmalı ve çocuğun kolaylıkla alabileceği, oynadıktan sonra rahatlıkla yerine bırakabileceği şekilde yerleştirilmelidir. Eğitim ortamlarının planlanması ve yerleştirilmesi bilgi ve deneyim gerektiren bir iştir. Bu bağlamda gerekirse deneyimli bir öğretmene ya da iç mimara danışılabilir. Tüm bunların yanı sıra Piramit Metodu'nda bir sınıf yerleştirilirken

çocukların gelişim seviyelerinden kaynaklanan farklılıklarına, kültürel geçmişinden kaynaklanan farklılıklarına ve cinsiyet temelli farklılıklarına dikkat edilmelidir (van Kuyk, 2003, s. 45).

Piramit sınıflarında tüm gelişim alanlarının etkili bir şekilde keşfedilmesine ve desteklenmesine olanak sağlayan öğrenme merkezleri yer almaktadır. Bu merkezler çocukların materyallere rahatlıkla ulaşmalarına olanak sağlayan dolaplar ile birbirinden ayrılmaktadır. Merkezler aracılığı ile birden fazla gelişim alanının desteklenmesi sağlanmaktadır. Sınıfta yeterli alanın bulunmaması durumunda ise merkezler daha esnek bir yaklaşım ile sınıfa yerleştirilmektedir. Bu noktada tüm merkezlerin her zaman sınıfta bulunmasına gerek bulunmamakla birlikte; hiçbir gelişim alanının da atlanmamasına olanak sağlayacak şekilde merkezlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Böyle bir durumda öğretmenler bazı merkezlere sınıfta sürekli yer verirken; bazı merkezleri ise zaman zaman hazırlamalı, bir süre sonra kaldırarak yerine yeni merkezler hazırlamalıdır. Piramit Metodu'nda bulunması önerilen öğrenme merkezleri şunlardır (van Kuyk, 2003, s. 48).

Evcilik Merkezi

Evcilik merkezi, çocuğun ev durumlarına en çok benzeyen merkezdir. Çocuklar bu merkezde, evdeki durumları taklit etme şansına sahiptirler. Evcilik merkezi aracılığı ile çocukların kişilik gelişimleri, sosyal ve duygusal gelişimleri ile dil ve düşünce gelişimleri desteklenmektedir. Ayrıca bu merkezde zaman ve mekan uyumunun da fark edilmesi sağlanmaktadır. Küçük çocuklar için düzenlenecek olan evcilik merkezinin geniş olması, materyallerinin çocukların küçük elleri ile kavrayabilmelerine uygun olacak şekilde somut ve büyük olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir (van Kuyk, 2003, s. 48-49).

Evcilik merkezinde çocuk boyunda olduğu kadar yetişkin boyutunda da tencere, tava gibi mutfak materyallerinin bulunması çocukların ilgilerini çekmektedir. Ayrıca bu merkeze küçük bir fırın, bazı ev gereçlerinin yanı sıra gerçek ya da plastik sebze ve meyvelerinin eklenmesi de unutulmamalıdır.

Dil ve Okuma Merkezi

Piramit Metodu'nda dil ve okuma merkezi oldukça önemli bir merkezdir. Çünkü Piramit Metodu'nda dil gelişimi başrolde. Dil sadece iletişim için önemli değildir aynı zamanda da önemli bir öğrenme aracıdır. Dil ve okuma merkezinde resimli kitapların yanı sıra bu kitapları daha açık bir şekilde görünür yapacak bir kitaplığın bulunması gerekmektedir. Ayrıca bu merkezde resim şeklinde ya da yazılı olarak yararlı bilgilerin yer aldığı yönergeler de bulunabilir (van Kuyk, 2003, s. 49).

Dil ve okuma merkezinde çocukların huzurlu bir şekilde oturarak kitaplara bakabileceği bir düzenin yer alması gerekmektedir. Bu nedenle bu merkeze küçük bir bank, kanepeler ya da küçük masa ve sandalyeler konulabilir. İlaveten 5-6 yaş çocukları için yazabilecekleri, çizebilecekleri ve baskı yapabilecekleri materyallerin merkeze eklenmesi de yararlı olacaktır. Ayrıca dil ve okuma merkezine çocukların dikkatlerini çekebilecek harf duvarı ya da kelimelerin, kısa cümlelerin yazılı olduğu küçük tahtalar da eklenebilir (van Kuyk, 2003, s. 49).

Sanat Merkezi

Sanat merkezi, çocukların sanatsal gelişimlerinin yönlendirildiği; yazma, boyama ve kil ile çalışma gibi motor becerilerinin geliştirildiği bir merkezdir. Sanat merkezi genel olarak boyama tahtası, çizim tahtası ve çocukların boyama, kil ile çalışma, kesme-yapıştırma yapabilecekleri bir grup masasından oluşmaktadır. Bu noktada sanat merkezinde yeterli miktarda boya, kağıt ve diğer materyallerin bulunması gerekmektedir. Ayrıca sanat merkezi çocukların etkinlik sonrası temizlenmelerini sağlamak amacı ile lavabolara yakın olmalıdır (van Kuyk, 2003, s. 50).

Yapı-İnşa Merkezi

İki ya da üç boyutlu yapılar çocuklar için ilham verici olabilmektedir. Buradan hareketle yapı-İNŞA merkezi, çocukların yalnız ya da grup olarak çalışmalarına olanak verecek şekilde çeşitli blokları içermektedir. Bu noktada merkezde bulunan bloklar hem kullanım açısından kolay hem de sağlam olmalıdır. Blokların çok küçük ya da karmaşık olmamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca bu merkezde çalışırken yaşça daha büyük olan çocukların kendi İNŞA

sürecine başlamadan önce veya bitirdikten sonra çizim yapmalarına olanak sağlanmalıdır (van Kuyk, 2003, s. 50).

Matematik ve Düşünme Merkezi

Matematik ve düşünme merkezi, bir grup masasının ya da bir yer sergisinin yanında bulunan materyal dolu bir dolaptan oluşmaktadır. Bu merkezde düşünme becerileri; yapbozlar, tangramlar, mozaik şeklindeki materyaller aracılığı ile geliştirilmeye çalışılmaktadır. Materyaller aynı zamanda çocukları matematik öğrenmeye hazırlamakta, özellikle küçük çocukların kullanacakları materyallerin sağlam olmalarına dikkat edilmektedir. Örneğin matematik ve düşünme merkezinde Piramit Metodu'nun özel materyallerinden olan; "Classicant, Serio veya Seriant" aracılığı ile çocuklar diziler oluşturabilmektedir. Ayrıca matematik ve düşünme merkezinde çocukları sayılar hakkında düşünmeye yöneltip farklı şekillerde problem çözmeleri için kağıtlar ve kurşun kalem bulunmalıdır (van Kuyk, 2003, s. 51). Bunlara ilaveten düşünme merkezinde tıplar, farklı uzunlukta vidalar, civatalar, somunlar, boncuklar gibi sayma ve sıralama becerilerini geliştiren materyaller de yer alabilir (van Kuyk, 2003, s. 74).

Keşif Merkezi (Geçici İlgi Merkezi)

Keşif merkezi, özellikle çocukların algı, dil ve düşünce gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Merkezde yer alan materyallerin çocukların beş duyularını kullanmaları için büyük ve somut olması gerekmektedir. Ayrıca yaşça daha büyük çocuklar için resimler, işaretler, logolar, semboller, kelimeler, kısa cümleler gibi daha soyut materyallere de yer verilebilir. Bir bilgisayarın da bulunabileceği keşif merkezi her projenin başında proje konusuna göre yeniden düzenlenerek, projeye adapte edilmektedir. Bu durum aynı zamanda oyun ve öğrenme ortamının sürekli olarak yenilenmesini ve düzenlenmesini sağlamaktadır (van Kuyk, 2003, s. 51).

Piramit Metodu’nda Günlük Akışın ve Mekanın Düzenlenmesi

Çocukların gün içerisinde neler olduğunu, günün akışının nasıl bir örüntü izlediğini bilmeleri oldukça önemlidir. Piramit Metodu’nda günlük akışın düzenlenmesi amacı ile Axi’den yararlanılmaktadır. Axi ile çocuklar gün içerisinde hangi olayların ne zaman gerçekleşeceğinden haberdar olmaktadır. Bu durum onların aynı zamanda geçmişe ve geleceğe yönelik bakış açısı kazanmalarına olanak sağlamaktadır (van Kuyk, 2003, s. 52).

Piramit Metodu’nda fiziksel mekanın düzenlenmesi de benzer şekilde bir materyal kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Plan; çocukların nerede oynayacakları, nerede çalışacakları, seçim yaptıkları merkezlerde kaç çocuğun oynayabileceğinin takip edilmesi amacı ile geliştirilen bir materyaldir. Bu materyal aracılığı ile çocuklar karar verme, seçim yapma becerilerini geliştirmektedirler (van Kuyk, 2003, s. 52).

Piramit Metodu’nda ayrıca tüm materyaller; çocukların hangi materyalleri seçebileceklerini anlamalarını sağlamak için kodlanmışlardır. Fare, ayı, fil Piramit sınıflarında kod olarak kullanılan sembollerdendir. Tüm materyaller zorluk derecesine göre bu semboller ile etiketlenmiştir. Örneğin “fare” ile etiketlenen materyaller tüm çocukların oynamasına uygun olan en kolay materyallerdir. Öte yandan fil ile etiketlenen materyaller üst düzey gelişim gösteren çocukların oynamasına uygun olan daha zor materyallerdir. Ayı ile etiketlenen materyaller ise ne fare ile etiketlenen materyaller kadar kolay ne de fil ile etiketlenen materyaller kadar zor materyaller olup; orta düzeyde gelişim gösteren çocuklar için uygundur. Bu durum çocukların tüm materyalleri oynayamayacağı anlamına gelmemektedir. Aksine, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu kodlama işlemi çocuklara kendi seçimlerini yapmayı öğrenme imkanı sağlamasının yanı sıra; onlara bağımsız bir şekilde çalışmayı ve kullandıkları materyalleri yerine koymayı da öğretmektedir (van Kuyk, 2003, s. 53).

Piramit Metodu’nda Kullanılan Özel Araçlar

Etkinlik Seçim Aracı (Plan)

Plan, ilkokulun ilk iki yılında kullanılmak amacı ile geliştirilmiştir. Hollanda’da ilkokula yani zorunlu öğretime çocuklar 4 yaşını bitirince geçmektedir. Dolayısı ile plan 5-6 yaşları arasındaki çocuklar tarafından kullanılmaktadır. Plan ile çocuklar kendi bağımsız

seçimlerini yapabilmekte, etkinliklerini planlayabilmekte ve oyun-etkinlik(alışma) rntlerini geliştirebilmektedirler. Plan küçük çocukların günlük etkinliklerini planlamaları için oldukça etkili bir araçtır (Educo Education, 2017a).



şekil 9. Etkinlik seçim aracı/plan (Educo Education (2017a). Plan. Retrieved from <http://www.educo.com/product/plan/>)

Günü Düzenleme Aracı (Axi)

Axi, ocukların zaman kavramı hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır. Axi'de bulunan plastik kartlarda çocukların gün boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin resimleri bulunmaktadır. Axi, birinci-ikinci sınıflar (5-6 yaş) ile anaokulları ve bakımevlerinde kullanılmaktadır (Educo Education, 2017b).



şekil 10. Günü düzenleme aracı/axi (Educo Education (2017b). Axi. Retrieved from <http://www.educo.com/product/axi/>)

Basit Düzeyde Karşılaştırma ve Sıralama Aracı (Serio)

Serio, 2 il3 4 yaşları arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının üç boyutlu objeleri büyüklük, incelik/kalınlık, uzunluk (en), boy (yükseklik) gibi çeşitli özelliklerine göre kendi içlerinde sıralamalarına fırsat veren bir materyaldir. Serio, çocukların istedikleri gibi serbest oyun oynamalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca serio, gelişimsel bir araç olarak da kullanılmaktadır. Bu süreçte öğretmen çocukların serionun kendine özgü sistemini keşfetmelerine yardımcı olabilir. Serio aynı zamanda öğretmenin çocuklara sistemi nasıl doğrudan keşfedeceklerini göstermesine olan sağlayan bir öğretim yardımcısıdır. İlaveten serio, kendi kendine keşfetme ve inisiyatif alma konusunda zorluk çeken çocuklar için oldukça önemlidir (Educo Education, 2017c).



Şekil 11. Basit düzeyde karşılaştırma ve sıralama aracı/serio (Educo Education (2017c). Serio. Retrieved from <http://www.educo.com/product/serio/>)

Sınıflandırma Aracı (Classicant-I / Classicant-II)

Classicant'ın amacı, 2-5 yaşları arasındaki çocukların nesneleri nasıl sınıflandıracaklarını öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bunun yapılabilmesi için renkleri, şekilleri, büyüklükleri farklı olan iki ve üç boyutlu objelere ihtiyaç vardır. Classicant iki kutudan oluşmaktadır. Birinde büyük objeler (classicant-I), birinde küçük objeler (classicant-II) bulunmaktadır. Kutulardaki objeler büyüklükleri haricinde aynıdır. Buna göre kutularda dört farklı renkte;

16 adet üç boyutlu şekil (küp, silindir, üçgen prizma, dörtgen prizma) ve 16 adet iki boyutlu şekil (kare, daire, üçgen, dörtgen) bulunmaktadır. Ayrıca her kutuda 4 renkli kapak bulunmaktadır. Bu kapaklar aynı zamanda oyun tahtası olarak da kullanılabilir. Her kapağın ters yüzü ise beyaz renklidir. Materyal oyun olarak kullanıldığında kutu ve kapaklar bloklar için şablon olarak kullanılmakta; çocuklar blokları şekillerine göre ilgili yerden geçirmektedir. Materyal gelişimsel bir araç olarak kullanıldığı zaman ise, çocuklar nesneleri renklerine, şekillerine ve büyüklüklerine göre sınıflandırabilmektedir. Kutu ve kapaklar çocukların sorgulamalarına yardımcı olmaktadır. Classicant, öğretmenler çocuklara açık bir şekilde ipucu verdiklerinde nesnelerin özelliklerini öğrenmelerine yardımcı olan bir öğretim materyaline dönüşmektedir (Educo Education, 2017d).



Şekil 12. Sınıflandırma aracı/classicant-I-II (Educo Education (2017d). *Classicant-I*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/classicant-i-large/>)

Karşılaştırma ve İşlem Aracı (Comparant)

Comparant, çocukların miktarları karşılaştırmalarına (çok-az), beşten ona kadar saymalarına, bir matris ile çalışarak toplama, çıkarma gibi basit matematik alıştırmalarını oyun ile öğrenmelerine yardım eder. Kapağı matris olarak kullanılabilen ahşap bir kutudan oluşan materyalin içerisinde şunlar bulunmaktadır (Educo Education, 2017e).

- 20 pul (10 kırmızı, 10 sarı)
- 20 kaz, 20 ev, 20 insan, 20 ağaç
- 5 adet resimli kart
- Karşılaştırma şeritleri, 2 adet sayı şeritleri
- 1'den 10'a kadar yapılandırılmış ve yapılandırılmamış 20 adet noktalı kart

- 1’den 10’a kadar sayıların olduğu 20 adet sayı kartı
- 4’er adet “+, -, =” işaretleri
- 3’er adet “<, >” işaretleri
- 3 karşılaştırma kartı
- 10 alıştırma kartı



Şekil 13. Karşılaştırma ve işlem aracı/comparant (Educo Education (2017e). *Comparant*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/comparant/>)

İleri Düzeyde Sıralama Aracı (Seriant-I/ Seriant-II)

Seriant, 4-7 yaşları arasındaki çocukların büyüklük kavramını anlamalarına ve nesneleri bir ya da iki özelliğine göre nasıl sınıflayacağını öğrenmelerine yardımcı olmak amacı ile geliştirilmiştir. Materyal ahşap bir kutu ve uzunluğuna, inceliğine, genişliğine ve yüksekliğine göre sınıflandırma yapabilmeyi sağlayan üç boyutlu nesnelerden oluşmaktadır. Beş farklı renk ve şekilden oluşan her bir seri kendi içinde iki seriye ayrılmaktadır. Şekiller, nesnelerin büyüklüğü ile alakalı olmayıp, renk ve büyüklüklerine göre bağımsız olarak sınıflandırılabilir (Educo Education, 2017f).



Şekil 14. İleri düzeyde sıralama aracı/seriant-I-II (Educo Education (2017f). *Seriant-I*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/seriant-i/>)

Piramit Metodu’nda Değerlendirme

Piramit Metodu’nda tüm çocukların gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocukların gelişim süreçleri dikkatli bir şekilde izlenmekte ve eğitim-öğretim sürecinde gerekli görülen düzenlemeler yapılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 96). Bu kapsamda Piramit Metodu’nda çocuk, öğretmen ve program açısından değerlendirmeler yapılmaktadır (van Kuyk, 2009b, s.386).

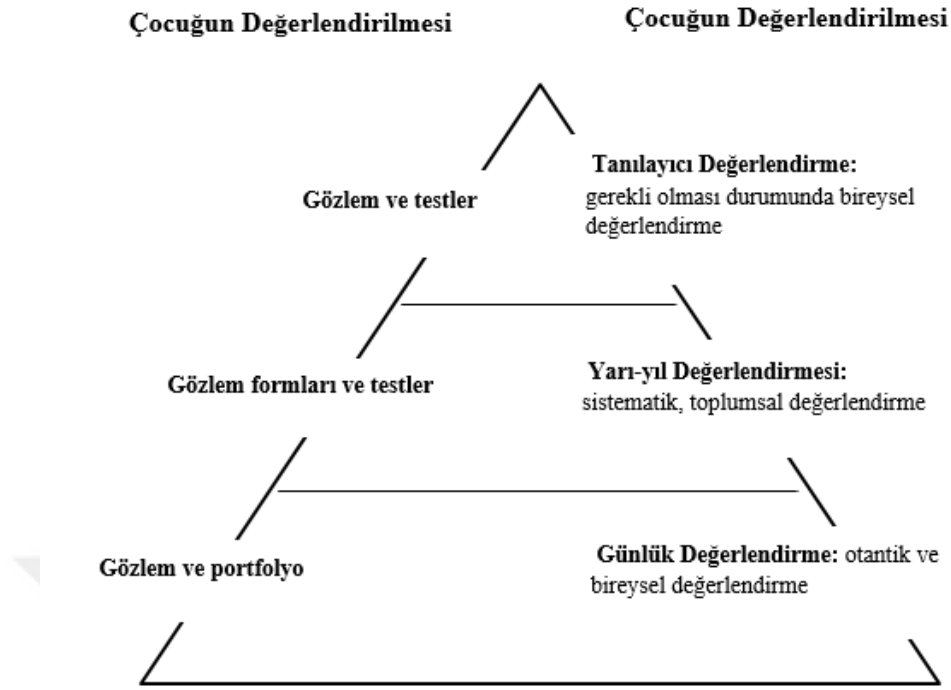
Çocuğun Değerlendirilmesi

Değerlendirme sürecinin en önemli kısmını çocuğun değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Piramit sınıflarında çocuklar değerlendirilerek gelişimlerinin en uygun seviyeye çıkarılması hedeflenmektedir (van Kuyk, 2009b, s.386). Bu hedef doğrultusunda her gelişim alanında gelişimin nasıl gerçekleştiğine ve öğretmenin ulaşması gereken hedeflerin neler olduğuna dair bir bilgilendirme broşürü hazırlanmaktadır. Bu broşürde yer alan gelişim basamakları oyun ve girişimci öğrenmelerin değerlendirilmesi için iyi bir referans kaynağıdır. Burada yer alan amaçlar, öğretmen tarafından başlatılan öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 98). Piramit Metodu’nda çocukları çoklu açıdan ele alan yöntemler kullanılmaktadır (van Kuyk, 2009b, s.386).

Çocukların ne yaptıkları, neler bildikleri, neler öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmak amacı ile, çocuğun kendi doğal oyun ve öğrenme çevresine uygun süreçlerin izlenmesi gerekmektedir. Bu noktada kullanılacak yöntemlerin güvenilir olmasının yanı sıra çocukların doğal çevrelerine uyumlu olması da gerekmektedir. Böylelikle kullanılacak olan otantik ve bireysel değerlendirme yöntemleri ile çocukların gerçek davranışlarının neler olduğu, nasıl davrandıkları, başarılarının ve başarısızlıklarının neler olduğunun belirlenmesi mümkün olabilmektedir (van Kuyk, 2003, s. 98)

Çocukların onlar için belirlenmiş amaçlara ne derecede ulaştıklarının belirlenmesi amacı ile aynı seviyedeki tüm çocuklara aynı sistematik ve standart prosedürler uygulanmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 98). Piramit Metodu'nda sistematik yöntemlerin kullanılıyor olması, çocukların bireyselliklerinin göz ardı edildiğini göstermemektedir. Bu noktada hedeflenen çocukların amaçlara ulaşma derecesini belirlemektir (van Kuyk, 2009b, s.386).

Çocukların gelişimlerini izlemek, her gelişim alanını detaylıca ele almak amacı ile birden fazla ölçme aracından yararlanılmaktadır. Çünkü tüm amaçları değerlendirebilmek için uygun olan tek bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Ayrıca her aracın, avantajları olduğu gibi dezavantajları vardır. Bu nedenle Piramit Metodu'nda ölçme araçlarının kalitesine de bakılmaktadır. Kalite kriterleri; güvenilirlik, geçerlik ve kullanım kolaylığıdır (van Kuyk, 2003, s. 99). Tüm bu kriterler temel alınarak, yapılan uzun soluklu çalışmalar neticesinde merkezi Hollanda'da bulunan ölçme ve değerlendirme kurumu CITO tarafından gözlem araçları ve ölçekler geliştirilmiştir (van Kuyk, 2009b, s.387). Bu araçlar hem pedagojik hem de eğitimsel açıdan karar verme sürecini desteklemek için kullanılmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 99). Tüm bu değerlendirme yöntemleri ve araçlar kullanılarak çocuklar, günlük değerlendirme, yarıyıl değerlendirme ve tanısall değerlendirme olarak üç şekilde değerlendirilmektedir (van Kuyk, 2003, s.99; 2009b, s.387). Aşağıdaki şekilde Piramit Metodu'nda değerlendirme konusunda bilgi verilmektedir (van Kuyk, 2003, s. 99).



Şekil 15. Piramit Metodu'nda değerlendirme (van Kuyk, J. (2003). *Pyramid the method for young children*. Arnhem: CITO)

Günlük Değerlendirme

Piramit sınıflarında çocuklar gün içerisinde davranışları ve bu davranışlarının sonuçları açısından değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğretmenler hem pedagojik hem de eğitimsel bilgisini kullanmaktadır. Pedagojik bileşen, güvenlik, özerklik, duygusal destek, yapı ve kuralları vurgularken; eğitimsel bileşen, çocukların etkinliklerdeki girişimini, eğitim ve öğrenmeyi vurgulamaktadır. Günlük değerlendirme yapılırken; gözlem kayıtları ve portfolyodan yararlanılmaktadır. Öğretmen çocuğu, grupça keşfetme sürecinde, etkinliklere ilişkin sorumluluklarını nasıl yerine getirdiği ile ilgili olarak gözlemlemelidir (van Kuyk, 2003, s. 100; 2009b, 387). Öğretmen gözlem sürecinde; çocukların oyunlarının ne derece zengin olduğunu ve çocuğun girişimi ile başlatılan öğrenmelerinin seviyesini belirlemeye çalışmalı; bu konular hakkında notlar alarak kaydetmelidir (van Kuyk, 2003, s. 100).

Her öğretmenin kendi kayıt sistemi bulunmaktadır. Öğretmenler, çocukların neler ürettikleri, bunların hangilerinin kendi girişimleri ile başladığı konusunda fikir sahibi olmak amacı ile bu konular hakkındaki kayıtlarını çocuklara ait portfolyolarda saklarlar. Bu noktada

çocukların eserlerine ilişkin dijital fotoğraflarda da faydalanılabilir. Ayrıca portfolyolar çocukların erken okuryazarlık becerileri, matematik becerileri ve keşif sürecini yansıtan yazılı parçaları ve ürünleri de içermektedir (van Kuyk, 2003, s. 101). Her eğitim-öğretim dönemi sonunda; çocukların ürettikleri eserlerin en önemlileri arşiv portfolyosuna aktarılmaktadır (van Kuyk, 2009b, s.388).

Yarıyıl Değerlendirmesi

Yılda iki kez yapılan yarıyıl değerlendirmesinde; günlük görevlerden uzaklaşılarak gözlem formları ve standart testler kullanılır. Bu değerlendirmenin amacı, çocuğun yeterince öğrenip öğrenmediğinin ve son altı ay boyunca çocuğun dahil olduğu programın çocuk için uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Bu değerlendirme neticesinde gelecek altı aylık dönem boyunca hangi çocukların desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmektedir (van Kuyk, 2003, s. 101; 2009b, s.388).

Yarıyıl değerlendirmesi yapılırken; çocukların motor becerilerini, sosyal-duygusal gelişimlerini, oyun ve etkinlik sürecindeki davranışlarını gözlemlemek amacı ile gözlem formları kullanılmaktadır. Bu formlar 2.5-4 yaş (peuters), 4-5 yaş (group 1) ve 5-6 yaş (group 2) gruplarını arasındaki çocuklar için özelleştirilmiştir. Yarıyıl değerlendirmesi sürecinde bilişsel zekanın değerlendirilmesinde ise testlerden faydalanılmaktadır. Bu amaçla geliştirilmiş üç test bulunmaktadır. Bunlar çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini, düşünce ve matematik gelişimini, zaman-mekan oryantasyonun belirlenmesinde kullanılmaktadır. Bu testler aracılığı ile tüm çocuklar değerlendirilmekte ve izlenmektedir. Ayrıca değerlendirme sürecinin sonucunda hangi çocukların tutoring (özel öğretim) ihtiyacı olduğunu belirlemek de mümkün olmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 101-102).

CITO tarafından yapılan araştırmalar neticesinde çocukların bilgisayar ve fare ile de kolaylıkla çalışabilecekleri belirlenmiştir. Bu nedenle Piramit sınıflarında ayrıca yarıyıl değerlendirilmesinde dijital testler de kullanılmakta; bu çalışma sürecinde “Primo” isimli eğlenceli bir bilgisayar figürü çocuklara koçluk yapmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 102).

Tanısal Değerlendirme

Çocukların gelişim sürecinde bazı olağan dışı durumlar ile karşılaşmak mümkündür. Piramit Metodu'nda çocuğun gelişimi ile ilgili bazı kararlar almak gerektiğinde tanısal değerlendirme yapılması gerekmektedir (van Kuyk, 2003, s. 103). Tanısal değerlendirmede çocuklar ile tanılayıcı görüşmeler yapılmakta, çocuklar gözlem programına dahil edilmektedir (van Kuyk, 2009b, s.389).

Öğretmenin Değerlendirilmesi

Piramit Metodu'nda öğretmenin değerlendirilmesi, öğretmenin çocuklar ile ilgilenmelerine (pedagojik bileşen) ve çocuğun gelişimini nasıl desteklediğine (eğitimsel bileşen) odaklanılmaktadır. Piramit Metodu'nda öğretmen Piramit öğrencisi olarak bir sertifika programına dahil edilir. İki yıla yayılan bu eğitim yaklaşık 18 saatten oluşmaktadır (van Kuyk, 2003, s. 103). Piramit Metodu'nda öğretmenler eğitim esnasında ve eğitimden sonra olmak üzere iki aşamada değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde PIA adı verilen “Piramit Uygulamalarını Değerlendirme Aracı” kullanılmaktadır. Bu araç Piramit Metodu'ndaki tüm hedefleri kapsayan bir değerlendirme yapmaktadır. PIA kullanılarak yapılan değerlendirmede öğretmenler sınıf içi çalışma takvimlerine göre çalışmaya devam etmektedirler. Piramit Metodu Eğitimi'nin tamamlanması ile birlikte eğitimciler, PIA üzerine kurulan web tabanlı bir program aracılığı ile sekiz yetenek üzerinden değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda yeteneklerinde sorun bulunan öğretmenler, program aracılığı sorunları ile yüzleşmektedirler (van Kuyk, 2009b, s.389-390).

Programın Değerlendirilmesi

Piramit Metodu'nun program olarak değerlendirilmesi iç ve dış değerlendirmeler şeklinde yapılmaktadır. Buna göre iç değerlendirmeler CITO tarafından yapılırken, dış değerlendirmeler Amsterdam ve Groningen Üniversiteleri tarafından yapılmıştır (van Kuyk, 2001, s.22-23, van Kuyk, 2003, s.104-105, van Kuyk, 2009b, s.390-392).

İç Değerlendirme

Piramit Metodu'nda okullar, CITO tarafından geliştirilen Piramit araçları yardımı ile kendi öğretim yöntemlerini değerlendirerek iç değerlendirme prosedürlerini yerine getirirler. Bu süreçte daha geniş çaplı bir değerlendirme yapılması için birden fazla okul bir araya gelerek, standart testleri kullanırlar. Hollanda'da Piramit Metodu'nun geliştirilmesi sürecinde kontrol grubu ile yapılan karşılaştırmalar temel alınarak yapılan deneysel çalışmalar neticesinde, Piramit Metodu'nu kullanan okullara 3 yaşta başlayan çocukların daha iyi sonuçlara ulaştıkları belirlenmiştir. Aynı karşılaştırmalar neticesinde 4-5 yaş çocuklarının da iyi sonuçlara ulaştıkları ancak bu sonuçların etkisinin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir (van Kuyk, 2003, s. 104-105).

Dış/Harici Değerlendirme

Piramit Metodu'nun harici değerlendirmelerini Hollanda Sağlık Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı'nın önerileri ile Amsterdam ve Groningen Üniversiteleri yapmışlardır. Bu üniversiteler, kendi çalışmalarını dezavantajlı bölgelerden gelen göçmen çocukların bulunduğu 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş çocuklarında gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada Groningen Üniversitesi, Piramit Metodu ile Kaleidoscoop'un uygulanma düzeyini; Amsterdam Üniversitesi ise bunların etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma, 1996 ile 1999 yılları arasında gerçekleştirilmiş, sonuçlar kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar her iki yaklaşımın da uygulama düzeyinin ve çocukların eğitimsel etkinliklere katılım derecesinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur (van Kuyk, 2003, s. 105-106). Öte yandan araştırmacılar birkaç kritik hususu tespit etmişlerdir. Piramit Metodu, dezavantajlı bölgelerden gelen çocuklar için odak nokta olan dil gelişimini yeterli derecede vurgulamamaktadır bu nedenle grupça keşfetme zamanındaki basamakların artırılması önerilmektedir. Programının etkililiğine bakıldığında ise; Piramit Metodu'nun tıpkı Kaleidoscoop gibi güçlü pozitif bir etkinin olmadığı, bilakis etkisinin zayıf olduğu bulunmuştur. Cohen etkisi (.20=düşük, .50=ortalama, .80=güçlü) kontrol grubu ile karşılaştırıldığında dil ve okuryazarlık gelişiminin düşükten ortalama düzeyeye kadar etki sahibi olduğunu göstermektedir. Düşünme ve matematik gelişimi açısından bakıldığında ise sonuçların ortalama ile düşük arasında değiştiği; ayrıca Piramit'in Kaleidoscoop'a oranla bir

derece daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu noktada sonuçlar her iki programa da daha erken başlanması gerektiğini ortaya koymuştur (van Kuyk, 2003, s. 106).

Elde edilen sonuçların umut verici olması, ancak halen metodun geliştirilmesine ihtiyaç duyulması nedeni ile Hollanda’da gerçekleşen ulusal deneyin ardından; 1998-2000 yıllarında Amsterdam’da Groningen Üniversitesi tarafından benzer bir araştırma daha yapılmıştır. Bu araştırmada Piramit Metodu’nda gerekli görülen iyileştirmeler yapılmıştır. Bu araştırmaya çoğu göçmen 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş çocukları dahil edilmiştir. Çocuklardan ekstra desteğe ihtiyacı olanlara tutoring sağlanmıştır. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında sonuçlar, Piramit Metodu’nun dil gelişimi açısından da oldukça etkili olduğunu kanıtlamıştır. Cohen etkisi açısından bakıldığında, Kaleidoscoop’un düşükten ortalamaya doğru etki gösterdiği belirlenmiştir. Düşünme gelişimi açısından bakıldığında, Piramit’in ortalamadan güçlüye doğru etki gösterdiği; Kaleidoscoop’un ise düşükten güçlüye doğru etki gösterdiği belirlenmiştir. Gözlemler açısından ele alındığında ise Kaleidoscoop ve Piramit Metodu’ndaki tutorların etkili olduğu saptanmıştır. Aynı etki ulusal düzeyde de görülmüştür. Sonuç olarak Piramit Metodu’nun okul öncesi dönem çocukları için etkili bir metod olduğu belirlenmiştir (van Kuyk, 2003, s. 107).

Dil

İnsanların bir arada yaşamaları neticesinde iletişim kurma ihtiyacı ortaya çıkmış ve iletişim en gelişmiş iletişim düzeni olan dil üzerinde bina edilmiştir (Aksan, 2009, s.42). Buna göre dil, insanın gereksinimlerine göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurum olup (Vendryes, 1968, s. 14), aynı zamanda da bir göstergeler dizisi (système de signes)’dir (Saussure, 1985, s.18, Vendryes, 1968, s.15). Bu noktada ise dilin gösterge olabilmesi için en az iki kişi arasında bir anlaşma sağlaması gerekmektedir (Vendryes, 1968, s. 15). Öte yandan dil sadece yansıtıcı, edilgen bir araç değildir. Dil aynı zamanda etkin bir yaratım aracıdır. Buna göre dış dünyayı yansıtsı gibi ona yönelik olan imgelerin de kaynağıdır. Diğer bir söylem ile dış dünyayı kendine özgü bir biçimde yoğurarak yorumlar ve onu kavramsallaştırır. Yani dil hem yansıtıcı hem de yaratıcı bir işlevi yerine getirmektedir (Vardar, 1982, s. 13).

Bloom ve Lahey (1978)’e göre dil, evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, iletişim sağlamaya yönelik olarak kullanılan simgeler sistemidir (Aktaran, Yıldırım & Ege, 2015,

s.18). Benzer şekilde Banguoğlu (1998) dili insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek kullandıkları sesli işaretler sistemi olarak ele almaktadır (Aktaran, Çiçek, 2002, s.115). Nelson (2005) ise dili toplumların ortak bilgi, inanç istek ve değerlerinin ifade edildiği kodlar sistemi olarak tanımlamaktadır. Buna göre duygu ve düşünceler sözcükler aracılığı ile kodlanmaktadır (Aktaran Erdem, 2011, s.52).

Chomsky dili, “*dili kullanan kişinin dili anlama ve üretme yeterliliği*” olarak tanımlamaktadır (Aktaran Maviş, 2015, s.45). Buna göre dilin özünü soyut kurallar oluşturmakta, çocuklar bu kuralları günlük yaşamda kullanarak çıkarımlar yolu ile elde etmektedirler (Erdem, 2011, s.56).

Vendryes (1968, s.17) hayvan toplumlarında da anlaşma yöntemleri olmasına karşın insan dilinin oluşumunu diğer canlıların genel evriminden ayrı olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Aksan’a göre dil insana özgü olup, insan ile diğer varlıkları birbirlerinden ayıran en belirgin niteliktir. Aksan’ın burada vurguladığı dil, konuşma dilidir (Aksan, 2009, s.51). Benzer şekilde Marshall (1974) da anadilinin okuma ve yazmayı içeren yazı dili ile dinleme ve konuşmayı içeren konuşma dilinden oluştuğunu belirtmektedir (Aktaran Yapıcı, 2004, s.1). Aksan (2009) konuşma dilinin bir ulusun çeşitli söyleyiş özelliklerini taşıyan yönü olduğunu vurgularken, yazı dilinin ise anadili içerisinde yer alan konuşma dilinin yazışmalarda, kitaplarda, bilim ve sanat eserlerinde kullanımı ile ortaya çıkan şekli olduğunu vurgulamaktadır (s.84-85). Diğer bir ifade ile yazı, dilin akıl düzeyine aktarılmasıdır (Vendryes, 1968, s. 14). Aksan ve Marshall’ın konuşma dili, yazı dili ayrımı gibi dilde farklı ayrımlar da yapıldığı bilinmektedir. Yapılan diğer bir ayrım da aktif dil-pasif dil ayrımıdır. Buna göre aktif dil bireylerin konuşma sürecinde yer alan kelimelerden oluşurken, pasif dil ise bireylerin karşısındakileri dinlerken veya herhangi bir yazılı metni okurken anladığı anlamını bildiği kelimelerden oluşmaktadır (Sanström’den aktaran Yapıcı, 2004, s.2).

Aksan ve Marshall’ın yaptığı yazılı dil, konuşma dili ayrımının kökleri ise F. De Saussure’un görüşlerine dayanmaktadır. Modern dilbilimin kurucusu F. De Saussure 1906-1911 yılları arasında Cenevre Üniversitesi’nde vermiş olduğu Genel Dilbilim Dersleri’de dil çalışmalarında yeni bir dönem açacak görüşünü ortaya atarak dil ve sözü (parole) kavramsal olarak birbirinden ayırmıştır Böylece Saussure edilgen bir olgu olan dil ile etken bir olgu olan sözü ayırarak dilbilim alanındaki çalışmaların güvenilirliğini artırmıştır. Bu bağlamda dil üzerinde farklı renkte, hızda ve kapasitede trenlerin ulaşımını gerçekleştiren bir ray sistemi

şeklinde tanımlanabilirken; söz ise kişisel tercihlerde kullanılan ve dilin kuralları ile yönünü bulan bir olgu olarak ele alınmaktadır (Ağaçsapan, 2002, s.3-4). Dili sözden ayırmak demek; toplumsal olguyu bireysel olgudan; temel olguyu ikincil, az çok rastlantısal nitelikli olgudan ayırmak anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle dil konuşan kişinin bir işlevi olmaktan ziyade, bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı ürün olup önceden planlamayı gerektirmemektedir. Söz ise, konuşan kişinin kişisel düşüncesini anlatmak için dil dizgesini kullanmasını sağlayan birleşimleri dışarıya iletmesini sağlayan bir olgudur (Saussure, 1985, s.16). Saussure'ün bu açıklamaları araştırmaların odak noktasını, toplumsal nitelikli dile kaydırarak, sözlü belgelerin yazılı belgelere oranla daha önemli olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır. Ancak son yıllarda söz ve dil karşıtlığı arasında söylem adı verilen orta bir noktanın bulunduğu belirtilmektedir (Vardar, 1971, s. 58).

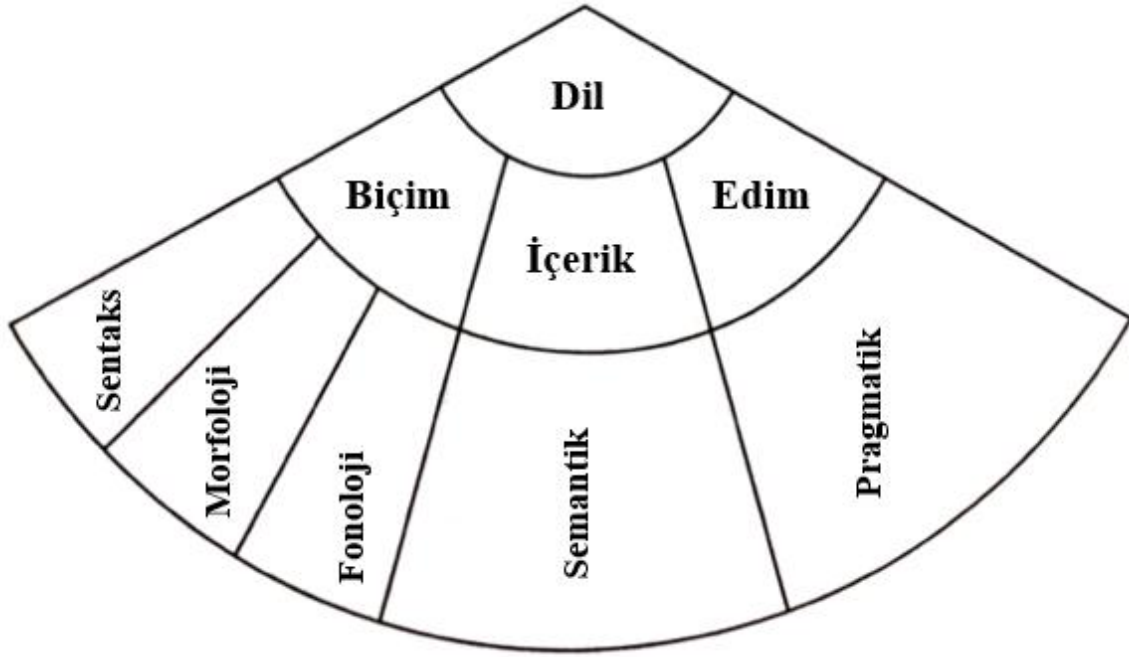
F. de Saussure'ün söz ve dili birbirinden farklı kavramlar olarak ele alması gibi, ilk kez dile getirmiş olduğu tanımlarda bir de dil birimlerin dizimsel ve dizinsel ilişkileridir. Buna göre dili işaretler sistemi olarak tanımlarken, dili oluşturan işaretlerin birbirlerini gerektirdiklerini ve sistem içerisinde değer kazandıklarını belirtmektedir. Saussure bu görüşünü satrançtan örnek vererek şu şekilde açıklamaktadır: Satrançta herhangi bir taşın oyun dışında hiçbir değeri bulunmamaktadır. Taş oyun içerisindeki diğer taşlar ile ilişkisinden dolayı değerlidir. Aynı bu şekilde de dilsel bir işaret de değerini sistemin içerisindeki diğer işaretler ile kurduğu ilişki ile kazanmaktadır (Brinker, 1977'den aktaran Ağaçsapan, 2002, s. 11).

Gelişimi temel alan kaynaklarda ise dil tanımı yapılırken iki tip dil olduğundan bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi söylenileni anlama yeteneği olarak tanımlanan alıcı dil iken; ikincisi ise konuşulan dili kullanarak iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlanan ifade edici dildir (Bredenkamp, 2015, s.377). Bir diğer kaynakta alıcı dil, çocuğun dili kavrayışı, anlayışı olarak ele alınmaktadır. Örneğin özel bir kelime söylendiğinde çocuğun o kelimenin hangi nesne için söylendiğini anlaması alıcı dil kapsamında değerlendirilmektedir. İfade edici dil ise, toplumsal etkileşimler esnasında konuşma mekanizmaları aracılığı ile gelişen dildir (Otto, 2006, s.2-3). Bir bebeğin kendisi ile konuşan kişinin söylediklerini anladığını gösteren kanıtlar 9 veya 10. aylarda ortaya çıkmaktadır. Fenson ve diğerleri (1994) yaptıkları araştırmalarında annelere bebeklerinin anladıkları çeşitli sözcükleri sormuşlardır. Araştırmanın sonucunda; 10 aylık bebeği olan anneler bebeklerinin yaklaşık 30, 13 aylık bebeği olan anneler bebeklerinin yaklaşık 100 sözcüğü anladıklarını belirtmişlerdir. 9-13 aylık bebekler birkaç sözcük konuşmakla birlikte

araştırmalar çocukların alıcı dillerinin ifade edici dillerinden önce geliştiğini ortaya koymaktadır. (Fenson ve diğerlerinden aktaran Bee & Boyd, 2004, s.211). Yani alıcı ve ifade edici dil karşılaştırıldığında alıcı dilin ifade edici dile oranla daha çabuk geliştiğine dikkat çekilmektedir (Bredekamp, 2015, s.377). Çocuk zamanla toplumsal etkileşimlerde bulunarak belirli konuşma seslerini üretme konusunda kontrol sahibi olmaktadır. Gerek alıcı gerekse ifade edici dilin toplumsal açıdan oldukça önemli olduğu; algıları, iletişim becerilerini ve günlük ilişkileri etkilediği bilinmektedir (Otto, 2006, s.2-3).

Dilin Bileşenleri

Toplamları peşinden sürükleyen düşünceler kelimelerin ardında saklanmaktadır. Kelimeler kimi zaman bir araç, kimi zaman bir amaç, kimi zaman bir sorun, kimi zaman bir çözüm, kimi zaman da bir düşünceyi yansıtmaktadır. Uygun kelime bulunduğunda düşüncenin berraklaşması da bu nedenledir (Vendryes, 1968, s. 32-33). Bu ve bunun gibi düşüncelerle dil ve dil gelişimi başta anne-babalar, teorisyenler ve antropologlar olmak üzere çocuk ile çalışan herkesin yüzyıllardır dikkatini çekmektedir (Taylor, 1999, s.35). Bu doğrultuda dili açıklamaya çalışan araştırmacılar dili incelerken çeşitli bileşenlere ayırma yoluna gitmişlerdir. Bu noktada çok çeşitli dil sınıflandırmaları yapılmıştır (Erdem, 2011, s.53). Bloom & Lahey (1978) dili biçim, içerik ve edim bileşeni olarak üç başlıkta ele almaktadır (Aktaran Owens, 2001, s.18). Öte yandan bir diğer sınıflamada ise dilin fonoloji, semantik, gramer ve pragmatik olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır (Wise & Sevcik, 2012, s.511). En geniş sınıflama dilin söz dizimi (sentaks), biçim bilgisi (morfoloji), ses yapısı (fonoloji), anlam (semantik) ve kullanım (pragmatik) bilgisi olarak beş ögeye ayrılmasıdır (Ege, Acarlar & Güleriyüz, 1998, s.19; Otto, 2006, s.3; Santrock, 2014, s.164). Aşağıdaki şekilde dilin bileşenlerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır:



Şekil 16. Dilin bileşenleri (Owens, R. E. (2001). *Language development an intoduction*. USA: Allyn & Bacon)

Fonoloji

Çocuklar konuşma seslerini erken yaşlarda kazanmalarına rağmen bazı çocukları anlamak henüz bir takım temel sesleri çıkaramamaları nedeni ile zordur (Trawick-Swith, 2013, s.267). İnsanın dil organları ile ürettikleri dil sistemindeki bu sesler ve dilin kullanımındaki sesler dilbilimin iki ayrı kolu olan fonetik (ses bilgisi) ve fonoloji (ses bilim) tarafından incelenmektedir. Fonetik, seslerin hangi ses ve konuşma organı sayesinde üretildiği, akustik değerinin ne olduğu gibi konular ile ilgilenirken; fonoloji, kuralları saptamak yerine var olan sesleri somut özellikleri ile saptayarak dil sistemi içerisindeki görevleri açısından incelemektedir (Ağaçsapan, 2002, s. 15-17). Fonoloji dilbilimin bir alt alanı olarak konuşma seslerinin dillerde anlam aktarma işlevlerini incelemektedir (Topbaş, 2015, s.80). Diğer bir söylem ile ses bilim yani fonoloji, bir dili oluşturan ses sistemi olup; seslerin yapısını, dağılımlarını (Wise & Sevcik, 2012, s.511) dildeki seslerin özelliklerini, dizilimlerini belirleyen kuralları içermektedir. Buna göre konuşma sesleri dillere göre farklılaşmaktadır (Erdem, 2011, s.53). Bu noktada fonem sözcüğüne değinmek gerekmektedir. Fonem, sözcüklerin anlamını değiştirebilecek olan en küçük ses birim olarak tanımlanmaktadır (Owens, 2001, s.22). Dünyada fonem adı verilen insan ses sistemi tarafında üretilen 50 ya

da daha az sesi kullanarak insan ses sistemi tarafından üretilen yaklaşık 3000 dil bulunmaktadır (Wise & Sevcik, 2012, s.511). Örneğin İngilizce’de yaklaşık olarak 45 fonem ve bunların diyalektik değişiklikleri bulunmaktadır (Owens, 2001, s.22). Dolayısı ile her bir dilin ses yapısının farklı ilkelere ve öğelere dayandığını söylemek mümkündür (Vendryes, 1968, s.23).

Sesleri üretme mekanizmasının oldukça karmaşık bir koordinasyonun bulunması nedeni ile çocukların sesleri ayırt etmesi, aynı sesleri üretme yeteneğinden önce gelişmektedir (Otto, 2006, s.5). Yenidoğanlar, konuşma seslerini duyma ve ayırt etme yeteneğine sahiptirler (Hoff, 2009, s.2). Nitekim altı aylık bebekler üç aylık bebeklere göre daha uzun süreli sesler çıkarabilmektedir (Çiçek, 2002, s.116). Öte yandan birinci yıl süresince kendi dillerine ait zıtlıkları duymada daha yetkin hale gelen çocuklar kendi dillerine uygun olmayan akustik farklılıklara karşı ise hassas değildirler (Hoff, 2009, s.2). Bebeklerin konuşma sesleri dahil olmak üzere kısa sürede seslere karşı tepkisinin farklılaştığı bilinmektedir. 1 ay ile 1 yaş arasını kapsayan bu dönem söz öncesi (pre-linguistik) dönem olarak isimlendirilmektedir. Bu dönemde dil bileşenleri açısından en belirgin gelişim fonolojidedir. Bebekler bu dönemde kendi seslendirmelerini (vokalizasyonlarını) geliştirmektedirler (Korkmaz, 2005, s.4). Yaklaşık olarak 10-12. aylar arasında iken bebekler kendi anadillerine özgü olmayan sesleri repertuvarlarından tamamen çıkararak anadilinin seslerine yönelmektedir (Korkmaz, 2005, s. 6).

Morfoloji

Morfoloji kelimelerin kendi içlerindeki organizasyonları ile ilgilidir (Owens, 2001, s.21). Diğer bir söylem ile morfoloji, dil bilimin sözcüklerin içyapılarını inceleyen bölümüdür. Morfolojiden bahsederken ilk olarak morfem kavramına değinmek gerekmektedir (Ege, 2015, s.109). Çünkü morfoloji, anlam ifade eden dildeki en küçük birim olan morfemlerin kullanımı ile ilgilidir (Wise & Sevcik, 2012, s.511). Örneğin “at” sözcüğü tek bir morfemden oluşmaktadır. Çünkü tek başına “a” ya da “t” bir anlam ifade etmemektedir. Morfemler bağımlı ve bağımsız olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bağımsız morfemler kendi tek başlarına kullanılabilirler. Bazen tek bir sözcük olabilecekleri gibi bazen de sözcüğün bir parçasıdır. Bağımlı morfemler ise kendi başlarına kullanılamayan, dil bilgisi ekleri ya da işaretçileridir. Bağımsız morfemlere veya kendileri gibi bağımlı morfemlere eklenirler

(Owens, 2001, s. 21). Örneğin kitaplar sözcüğü “kitap” bağımsız morfemi ile “lar” bağımlı morfeminin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Benzer şekilde geldiler sözcüğü ise “gel” bağımsız morfeminin yanı sıra “di” ve “ler” bağımlı morfemlerinin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (Ege, Acarlar & Güler, 1998, s.19).

Çocuklar yaklaşık olarak 24 aylık olduklarında ilk olarak iki ardından üç ve daha fazla kelimeyi bir araya getirerek cümle kurmaya başlarlar (Hoff, 2009, s.3). Okul öncesi dönemdeki çocuklar dili oluşturan kurallar hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olup onlara konuşmalarında yer verirler. Öte yandan bu dönemde çocuklar konuşmalarında semantik üzerinde daha çok durdukları için kurallara yönelik olarak bilinçli bir farkındalık göstermezler (Acarlar, Ege & Turan, 2002, s.64). Diğer bir söylem ile çocukların ilk cümleleri gramer/dilbilgisi açısından bazı ekler ya da zaman çekimleri açısından eksiktir (Hoff, 2009, s.3). Ancak çocukların dillerinin gelişmesi ile birlikte kazandıkları her yeni söz dizimsel veya biçimsel öğeler cümlelerinin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkilemektedir. Bir diğer ifade ile çocukların kazandıkları her yeni morfem ile cümlelerinin uzunluğu da artmaktadır (Temel, Bekir & Gül Yazıcı, 2014, s.145-146).

Sentaks

Cümlelerin şekli veya yapıları söz dizimi kurallarına bağlıdır. Bu kurallar; kelime, söz öbeği, yan cümlecik bunların cümledeki sırası ve organizasyonu ile bunlar arasındaki ilişkileri belirtmektedir (Owens, 2001, s.19). Bu bağlamda sentaks; cümlelerin, cümleciklerin ve cümlelerin yapılarının ve öğelerinin düzenlemesine ilişkin kuralları içermektedir (Ege, 2015, s. 110; Wise & Sevcik, 2012, s.511). Bir dildeki sözdizimi kuralları sayesinde konuşanlar önceden karşılaşmadıkları tümceler üretebilir ve anlayabilirler (Ege, 2015, s. 110). Biçim birimlerin cümle içerisindeki dizilimleri dillere göre farklılık göstermektedir. Bu nedenledir ki her dilin biçim birim özellikleri de dillere göre farklılık göstermektedir. Örneğin Türkçe’de genel söz dizimi özne-nesne-yüklem şeklindedir. (Temel, Bekir & Gül Yazıcı, 2014, s.138).

Çocukların sözcük dağarcıkları 50 sözcüğe yaklaştıkça ifadeleri uzamaya başlamaktadır (Ege, 2015, s.111). Yaklaşık iki yaşlarına doğru çocukların hem sözcük dağarcığı hızla artış göstermektedir hem de iki sözcüklü telgrafik cümleler ile söz dizimi gelişmeye başlamaktadır (Temel, Bekir & Gül Yazıcı, 2014, s.141). Bu gelişmeler ile paralel olarak

20-24 ay arasında tümce veya tümcecik oluşumunun gerçekleşmektedir. Çocukların yaklaşık 3 yaşına gelmeleri ile birlikte büyüme hataları adı verilen dil bilgisi kurallarını genellemeleri görülmektedir. Dört yaşına dek bu hataların birçoğu düzelerek çocuklar temel dilbilgisi yapılarının büyük çoğunluğunu kazanmış olurlar. Çocukların telgrafik konuşmalarının ardından tam bir basit cümle kurmaları gerçekleşir ve ardından birleşik cümle oluşumlarına sıra gelir. Çocuklar edilgen çatıyı 3 yaşından itibaren kullansalar da tam doğru kullanımına 6-7 yaşında erişirler. Ayrıca çocukların çünkü sözcüğünü 7 yaş civarında, rağmen sözcüğünü 9 yaş civarında, eğer ile başlayan yan cümlecikleri 11 yaşında kullanmaya başladıkları bilinmektedir (Korkmaz, 2005, s. 13).

Semantik

İnsanoğlu, nesnelerin varlığını ancak onları adlandırarak kavrayabilmektedir (Vendryes, 1968, s. 21). Buna göre semantik bireyin yaşamı boyunca üzerine eklemeler yapılan bir sistem olup; nesneleri, nesnelerin ait olduğu kategorileri ve kavramları, bunların arasındaki ilişkileri temel almaktadır (Yıldırım & Ege, 2015, s.19). Semantik; sözcüklerin ve sözcük kombinasyonlarının anlamlarını düzenleyen kurallar sistemidir (Wise & Sevcik, 2012, s.511). Sözcük dağarcığı ise semantiğin önemli bir göstergesidir. Sözcükler anlam ağıları aracılığı ile birbirleri ile oldukça ilişkilidir (Erdem, 2011, s.53). Sözcük dağarcığı genel ve ilişkisel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel sözcük dağarcığı; isimler, eylemler, nesneler, olaylar, durumlar ve süreçleri temsil eden sözcüklerden oluşurken; ilişkisel sözcük dağarcığı, kişiler veya olaylar arasındaki konum, zaman, miktar, boyut, sınıf ilişkilerini belirten soyut sözcüklerden oluşmaktadır. İlişkisel kavramlar daha fazla zihinsel beceri gerektirmesi nedeni ile öncelikle genel sözcükler öğrenilmektedir (Yıldırım & Ege, 2015, s.20).

Sözcükler büyüleyici etkileri ile sözlerden oluşan bir evren yaratmaktadırlar. İnsanoğlu da bu evreni yani dış dünyayı sözcüklerin aracılığı ile tanımaktadır. Öyle ki sözcükler bu dünyayı kuran ögeler ile bu ögeler arasındaki bağlantıları belirtmektedirler (Vendryes, 1968, s.31). Bebekler de dış dünyadaki ilk sözcüklerini yaklaşık 5 aylık iken anlar, ilk sözcüklerini ise 10-15 aylık isen söylerler. Yaklaşık 18 aylıkken 50 kadar sözcük bilirler, 20-21 aylık olduklarında ise 100 kelimelik bir sözcük dağarcığına sahip olurlar. Bu yaşları geçtikten sonra çocukların yeni sözcük öğrenme hızları oldukça artar ve hangi yaşta kaç sözcük

bildiklerini söylemek giderek zorlaşır. Çok kaba bir şekilde çocukların 6 yaşına geldiklerinde 14.000 sözcük bildiklerini söylemek mümkün olabilir (Hoff, 2009, s.2). Çocukların sözcük türlerini de belli bir sıra ile öğrendikleri bilinmektedir. Çocuklar sıra ile özel isimleri, genel nesne isimleri, basit yüklemeleri, edatları, zamirleri, sıfatlar ve son olarak zarfları öğrenirler. Ayrıca okul öncesi dönemde iki sözcük türünün öğrenilmesi oldukça önemlidir. Bunlar nesneler, olaylar ve insanlar arasındaki ilişkileri belirleyen ilgi sözcükleri ile; konuşanın bakış açısını, yeri, zamanı ve katılımcıyı işaret eden gösterici sözcüklerdir. Daha, en, harcamak niteleme sözcüklerine örnek olarak verilebilirken; ben, sen, burası, şurası, dün, bugün işaret edici sözcüklere birer örnektir (Korkmaz, 2005, s.15).

Çocuğun önce somut düşüncesi ardından da soyut düşüncesi gelişmektedir (Korkmaz, 2005, s. 18). Bu süreçte soyut kavram oluşumu ile birlikte semantik gelişim tepe noktasına ulaşılmaktadır. Vygotsky, kavram oluşumu sürecinin en başından sonuna dek dilin diğer bilişsel yetilerle ve özellikle de düşünce ile etkileşimine bağlı olduğunu belirtmektedir (Vygotsky'den aktaran Korkmaz, 2005, s.16). Benzer şekilde Vendryes (1968, s.21) de dilin basit bir yardımcı olmadığını aksine düşüncenin vazgeçilmez bir ortağı olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle düşünmek için dil gerekmektedir çünkü düşünceyi ifade edebilecek kalıp olmayan bir yerde düşüncenin doğması da mümkün değildir (Vendryes, 1968, s.27).

Pragmatik

Dil edinim süreci, çocuğun kendinden başka bireyler ile iletişim kurmayı öğrenmesi sürecidir. Dolayısı ile dil edinimi sosyal bir olay olup (Topbaş ve Maviş, 2015, s.149); insanların gereksinim ve isteklerinin toplumsal kavramlar ile biçimlenmesi; bunların toplum içerisinde diğer insanlarla iletişim ve işbirliği içerisinde giderilebilmesi dilin bu çerçevede öğrenilmesine olanak sağlamaktadır (Korkmaz, 2005, s.21). Bu bağlamda dilin sosyal etkileşim, iletişim amacı ile kullanılmasına ilişkin kurallar edim bilim bileşeni kapsamında incelenmektedir (Erdem, 2011, s.53). Edim bilim, bireyim kendi düşüncelerini ifade etmek ve çeşitli amaçlara ulaşmak için farklı sosyal durumlarda uygun bir şekilde dil kullanabilme becerisini temsi ettiği için genellikle iletişimsel yetkinlik olarak da adlandırılmaktadır (Wise & Sevcik, 2012, s.511). Edim bilim dile iki kategoride yansımaktadır. Bunlar karşılıklı

konuşma yani sohbet ve anlatımda bulunmadır. Bebekler yaklaşık 10. ay civarında bire bir etkileşimlerde sıra almaya başlarlar (Korkmaz, 2005, s. 21).

Edim bilim anlamın kullanıcılarına ve kullanıldığı bağlama göre değişen boyutunu da ele almaktadır. Edim bilimin ele aldığı bu anlam sorunu, edim bilimsel anlam olarak ifade edilmektedir. Anlam denildiğinde sadece sözcüğün anlamını düşünmek bağlamını ihmal etmek demektir. Sözcüksel anlamın yanı sıra cümlesel anlam, dil bilimsel anlam, kullanımsal anlam gibi bağlamın ortaya çıkardığı anlamlar da bulunmaktadır. Örneğin “Kalemi satın alıyor çocuk kırtasiyeciden.” cümlesi söz dizimsel açıdan yanlış olmakla birlikte, söz dizimsel bağlamdan bağımsız olarak ele alındığında yanlış değildir. Tam ters olarak “Problemi çözen masa artık rahatlamıştı.” cümlesi ise söz dizimsel anlam açısından doğru iken, kullanımsal anlam açısından yanlıştır. İşte tüm bu değişimler kullanıma bağlı olması açısından edim bilimsel anlam tarafından ele alınmaktadır (Ağaçsapan, 2002, s.22-23).

Dil Edinim Kuramları

M. Ö. VII. Yüzyıla kadar uzanan dil ve dil gelişimi çalışmaları olmakla birlikte dil edinimi ile ilgili kuramlar nispeten yakın tarihte ortaya çıkmışlardır. Bu süreçte dil gelişimini açıklamak için çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır ancak dil ediniminin ve dil davranışının karmaşıklığı dil ediniminin tamamen açıklayan bir kuramın geliştirilebilmesini engellemiştir (Wise & Sevcik, 2012, s. 513). Bunun neticesinde de çocukların dili nasıl edindiği konusunda farklı kuramcılar sürecin farklı yönlerini açıklamaya odaklanmışlardır. 1930-1940’lı yıllarda Davranışçı Yaklaşım ön plana çıkarken; 1960-1970’li yıllarda çocuğun dil gelişiminde genetik temel, kalıtım ve çevreden hangisinin etkilerinin ağırlık basıp basmadığı konusu önem kazanmıştır. Buna göre Davranışçılar gibi dilin öğrenildiğini savunanlar düzgün bir anatomik yapı, bilişsel olgunluk açısından çocuğun dil öğrenmeye hazır bulunması gerektiğini savunurken, dilin ediniminde genetik temelin olası gerektiğini savunlar ise dilin doğuştan ya da biyolojik olduğunu savunmuşlardır (Maviş, 2015, s.40-43). Dil gelişimi konusunda Piaget sonrasındaki kuramlar ise yeni gelişim alanları ortaya koymak yerine ek görüşler belirtmiş, onun yerine bu teorideki sorumluları ortaya koymaya çalışmışlardır (Erdem, 2011, s.22).

Davranışçı Yaklaşım ve Skinner

Davranışçı yaklaşımın kökleri klasik koşullanmaya dayanmakta olup, 1950'lerin sonuna doğru Skinner bu yaklaşımı dil gelişimine uyarlamıştır. Bu yaklaşım dil davranışı üzerinde zihinsel açıklamaların etkisini minimuma indirmiştir (Wise & Sevcik, 2012, s.513). Davranışçı yaklaşım dil yapılarını oluşturan zihinsel yapılara ve içsel mekanizmaya gözlenebilir ve ölçülebilir olmadığı gerekçesi ile önem vermemektedir (Maviş, 2015, s.40). Bu yaklaşımın önemli bir ilkesi davranışın oluşma ihtimalini, ödül ve cezanın sonucu olarak arttığını ya da azaldığını ortaya koyan edimsel koşullanmaya dayandırmasıdır (Wise & Sevcik, 2012, s.513). Davranışçı yaklaşıma göre davranış değişikliği uyaran-tepki şeklinde ele alınmaktadır. Buna göre çevresel koşullar düzenlendiğinde bireylere istenilen davranışlar kazandırılmaktadır. Davranışçı yaklaşımın savunucularından Skinner dili de diğer öğrenilmiş davranışlar ile aynı kapsamda değerlendirmekte, dilin edimsel koşullanma ile öğrenildiğini belirtmektedir (Erdem, 2011, s.54). Bu bağlamda davranışçı yaklaşım dili, davranışın özel bir hali olarak ele almaktadır (Wise & Sevcik, 2012, s.513). Bu yaklaşıma göre dil; fonem ve sözcük, anlam ve sözcük, sözce ve tepki arasındaki bağlantılar setidir. Skinner ise dili kullanımlar seti veya işlevsel birimler olarak ele almaktadır. Çocuk dili ise “seçici olarak pekiştirilen kalıplaşmamış vokalizasyonların zaman içinde, belli ortamlarda uygun sonuçlar üreten biçimleri”dir (Owens'dan aktaran Maviş, 2015, s. 40). Bebekler kendilerini arzu ettikleri sonuca ulaştıran sesleri tekrarlayarak dili öğrenmektedirler. Yani bebekler dili taklit yolu ile öğrenmektedir. Buna göre bebeklerin ailesi ya da çevrelerinde bulunan diğer bireylerin pekiştirdikleri sesler öğrenilirken; pekiştirilmeyen sesler sönmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre pekiştirmenin yanı sıra taklit de dilin öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kol, 2011, s.13).

Davranışçı yaklaşıma göre dil, çevrenin aktif rol alması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Buna göre çocuk hayata, dil tankı boş olarak başlar ve zaman içerisinde uyaranların devreye girmesi neticesinde çocuk bir dil kullanıcısı haline gelir. Buna göre ailelerin ve öğretmenlerin görevleri çocuklara rol model olarak onları pekiştirmektir (Maviş, 2015, s.41).

Psikodilbilimsel Yaklaşım ve Chomsky

Chomsky, Davranışçı yaklaşımı ve Skinner'ı çeşitli açılardan eleştirmektedir. Buna göre Chomsky ebeveynlerin nadiren çocuklarını pekiştirdiklerini; anlam bilgisi hatalarını

düzeltilirken, edim bilgisi hatalarını görmezden geldiklerini belirtmektedir. Ayrıca çocuğun dili taklit ederek öğrenmesi durumunda hiçbir yetişkinin konuşmasında yapmadığı dil hatalarını (went yerine goed demek gibi) yapmaması gerektiğini belirtmiştir. Chomsky tüm bu eleştirilerine ilaveten davranışçıların dilin yaratıcılık özelliğini görmezden geldiklerine dikkat çekmektedir (Maviş, 2015, s.42-43). Daha önceki kuramcılarının görüşlerine karşı çıkan Chomsky 1957’de yayımlanan “Sözdizimsel Yapılar” (Syntactic Structures) isimli eserinde oluşturduğu Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi Kuramı ile bir dildeki sonlu sayıdaki kural aracılığı ile dilbilgisine uygun sonsuz sayıda tümce üretilmesini, çeşitli dönüşümlerle derin yapılardan yüzeysel yapılara geçilmesini sağlayan düzeneği incelemektedir (Vardar, 1982, s.26). Daha sonra bu eserde yer verdiği görüşlerine yöneltilen eleştiriler neticesinde kuramını geliştirerek, anlama yer vermeyen dil görüşünü bırakmıştır. Bunun yerine 1965 yılında derin yapıya dayalı anlam boyutunu da kapsayan “Sözdizim Kuramının Görünüşleri” (Aspects of the Theory of Syntax) adlı ikinci büyük eserini yazmıştır. Böylece Chomsky kuramını yenileyerek, çalışmalarını genişletmiştir (Sözer, 1983, s.234).

Chomsky’nin dil gelişimi kuramları, gerek dili inceleme yöntemleri gerekse kuramların dayandığı dil ile ilgili kavramlar nedeni ile yirminci yüzyıla damga vurmuştur. Smith & Wilson (1979) Chomsky’nin dile temel katkısının dizge kurucu olmasından geldiğini belirtmektedirler. Buna göre Chomsky dilin ve dil kullanımının tam bir görünümünü sunmuş olup, Chomsky’nin eserlerine çizdiği çerçevenin gücü devrim niteliği kazandırmıştır (Aktaran Külebi, 1997, s.76). Bu yaklaşıma göre insanlar dile özgü bir yeterlilikle dünyaya gelmekte; çocuklar ebeveynlerinin desteği olmaksızın dili kazanmaktadırlar (Erdem, 2011, s.55). Yaklaşımın savunucularından Chomsky, tıpkı Descartes gibi gerçek alanda dilin sadece insanlarda bulunduğunu, bunun türe özgü bir nitelik olduğunu belirtmektedir. Bu noktada Chomsky doğuştanlık hususunda Descartes’ten ayrılmaktadır. Chomsky dil kullanım yeteneğinin insan beynine Tanrı tarafından konulduğunu onaylamak yerine, beynin fizyolojik yapısından kaynaklandığını ve evrimdeki bir mutasyon sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Anlaşıldığı üzere evrim kuramına karşı olmadığını belirten Chomsky, dilin hayvanlardan insana doğru bir evrim geçirdiği fikrine karşı çıkmaktadır. Dilin pek çok işlevinden yalnızca birinin iletişim kurmak olduğunu belirten Chomsky (Denkel, 1995, s.111-112), çocukların dili kazanmak ve işlemek için gerekli mekanizmaya sahip olduklarını belirtmekte, bu mekanizmanın da evrensel özellikler taşıdıklarını vurgulamaktadırlar (Erdem, 2011, s.56). Diğer bir söylem ile doğuştancılar olarak da bilinen kuramcılar

insanların dile özgü bir yeterlilik ile doğduğunu ve bu yeterliliğin de çevreden hemen hemen hiç etkilenmediğini belirtmektedirler. Doğuşancılar çocukların dil dürtüsünün oldukça güçlü olduğunu, uyaran açısından en zayıf çevrede bulunan çocukların dahi dili kullandıklarını ifade etmektedirler. Öyle ki Chomsky *“İnsanın doğası ve yeterlilikleri ile ilgilenen herkes, bütün insanların dili edinebileceği gerçeğini bilir.”* diyerek konu hakkında görüşlerini belirtmiş ancak bunun insanlar için türe özgü olduğunu vurgulamıştır. (Owens’dan aktaran Maviş, 2015, s.44).

Chomsky ve diğer nativistler (doğuşancılar) davranışların belirttiği üzere dilin öğrenilmediğini, bunun yerine edinildiğini belirtmektedirler. Buna göre edinim terimi, çok daha doğal ve kendiliğinden işleyen sürece karşılık gelmektedir. Tüm bunların yanı sıra Chomsky’e göre çocukların zihinleri çevrelerinde duyduklarını dolduracakları boş bir levha değildir. Aksine onlar dil sistemlerinin kurallarını keşfedecekleri özel bir yeti ile dünyaya gelmişlerdir. Chomsky doğuştan gelen bu dil edinim mekanizmasına “Dil Edinim Düzenegi” (Language Acquisition Device-LAD) adını vermektedir. Buna göre dil edinim düzenegi, evrensel dil kurallarını, sözcük öbeklerinin yapı kurallarını, anlamlı cümle oluşturma kurallarını içermektedir (Maviş, 2015, s.44). Chomsky dil edinimin düzeneginin çocukların kendi anadillerinde konuşmasının ortaya çıkmasında ve bunun geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Chomsky çocukların genetik olarak tüm dilleri konuşacak kapasite ile doğmalarına karşın kendi ana dillerini duymadan konuşamayacaklarını da vurgulamaktadır (Taylor, 1999, s.37). Birbirinden farklı pek çok kültürde dahi dil gelişimi açısından benzerlikler bulunmaktadır (Wise & Sevcik, 2012, s.513). Bu bulgudan hareketle Chomsky, tüm dillerin edinim aşamalarının aynı olduğunu vurgulamaktadır (Erdem, 2011, s.56). Chomsky davranışçı yaklaşımının belirttiği gibi çocukların yalnızca çevrelerinde duyduklarını öğrendikleri fikrine karşı çıkmış, eğer bu doğru olsa idi çocukların dillerinin sınırlı olacağını ifade etmiştir (Külebi, 1997, s. 77). Dil edinim düzeneginin özel bir dil işlemcisi olduğunu belirten Chomsky, çevrenin yalnızca bu düzenegin olgunlaşmasını etkinleştirmek için gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Wise & Sevcik, 2012, s.513).

Piaget ve Dil Edinimi

En çok tanınan gelişim psikoloğu olan Piaget’in (Taylor, 1999, s.36) bilişsel gelişim teorisi, davranışçılık gibi tamamen çevre odaklı bir teori ile tamamen doğuşancı olan psikodilbilim

yaklaşımının arasında yer alan dil gelişimine yönelik daha etkileşimli bir yaklaşımı temsil etmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, dil ediniminin başlıca belirleyicileri olarak iç yapıları vurgulasa da, dil gelişimini şekillendirenin çevre ile olan etkileşim olduğunu belirtmektedir. Piaget, Chomsky'nin aksine dili ayrı bir yapı olarak ele almamıştır. Bunun yerine dilin bilişsel olgunlaşmadan kaynaklanan birçok simgesel işlevden biri olduğunu ifade etmiştir (Wise & Sevcik, 2012, s.513). Piaget'e göre dil düşüncelerin bir yansımasıdır; dolayısı ile de bireyin bilişsel gelişimi gerçekleşirken dil yeteneği de belirlenmektedir (Taylor, 1999, s.36).

Piaget, çocukların yetişkinliğe dek çeşitli zihinsel evrelerden geçtiklerini; çocukların kavram edinebilmeleri için zihinsel gelişimde belirli aşamaları tamamlamaları gerektiğini belirtmektedir. Piaget'e göre dil zihinsel gelişimde olduğu gibi belirli aşamalardan geçerek oluşmakta, çevre ile ilişkiler sonucunda yapılanmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuklar kavramlara yönelik algılarını, duygularını dil aracılığı ile sözel gerçekliğe dönüştürmektedirler. Bu noktada Piaget çocukların ben merkezli düşündüklerini; bunun konuşmalarına da yansıdığı ve dolayısı ile söz dizimlerinin de kendilerine özgü olduğunu belirtmektedir (Erdem, 2011, s.57). Diğer bir ifade ile Piaget'e göre erken konuşma tıpkı erken düşüncenin yalnızca çocuğu ilgilendirdiği gibi egosantriktir (Taylor, 1999, s.36). Ben merkezli (egosantrik) konuşma aşamasında çocuklar kendilerinden söz etmekte, karşılarındaki bireylerin düşüncelerini, olaylara bakış açısını dikkate almamaktadır. Bu aşamada çocukların konuşmalarını karşılarındaki bireylere dinletmeye çalışmak gibi bir gayeleri bulunmamaktadır çünkü onlar hali hazırda diğer bireylerin kendi düşüncelerini bildiklerini sanmaktadırlar (Erdem, 2011, s.58). Dolayısı ile egosantrik konuşma iletişimsel değildir (Yapıcı, 2004, s.13). Egosantrik konuşma; tekrarlama veya yankılama (écholalie), monolog ve iki kişilik monolog veya karşılıklı monolog olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bunlardan ilki olan tekrarlama, hece veya sözcüklerin tekrarlanmasını içermektedir. Çocuk bunları anlamlı olmaksızın ya da kimseye bir şey söyleme kaygısı taşımaksızın zevk için tekrarlamaktadır. Monolog ise, çocukların yüksek sesle düşünüyormuş gibi kendi kendine konuşmasıdır. Karşılıklı monolog ise, adından da anlaşılacağı üzere içerisinde bir çelişki barındırmaktadır. Buna göre her bir çocuk konuşma esnasında diğer çocuğun eylemine ya da düşüncesine katılır ancak bu katılımda gerçek anlamda diğerini duyma ya da anlama kaygısı bulunmamaktadır. Dolayısı ile burada karşılarındaki kişinin bakış açısını alma gibi bir durum söz konusu değildir (Piaget, 2011, s.9-10). Piaget çocukların kendilerini dinletmeye

başladıklarında, karşılarındaki bireylerin bakış açılarına göre konuşmaya başladıklarını ve yaklaşık olarak 7-8 yaşlarına geldiklerinde çocukların birbirlerini anlamaya başladıklarını ifade etmektedir (Erdem, 2011, s.58). Yani Piaget çocukların konuşmasının büyüdüğü toplumsal yaşama uygun hale dönüşerek bir diyalog haline geldiğini ve bunun da diğer insanların bakış açılarını, görüşlerini anlama ile oldukça alakalı olduğunu belirtmektedir (Taylor, 1999, s. 37). Egosantrik konuşmayı takiben ortaya çıkan toplumsallaşmış dil ise uygun bilgi, eleştiri, emirler, dilekler ve tehditler, sorular ve son olarak cevaplar olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır. Buna göre çocuğun karşıdaki kişiye kendini dinletmeyi ve ona etki etmeyi başarması uygun bilgi olarak isimlendirilmektedir. Burada dilin fonksiyonu düşünceyi iletme, eleştiri, bir kişinin veya bir grubun davranışına veya işine ilişkin yapılan uygun bilginin özellikleri ile karşıdakine yapılan değerlendirmeleri içermektedir. Emirler, dilekler ve tehditler kategorisinde ise bir çocuğun açıkça diğeri üzerindeki etkisi söz konusudur. Sorular ve cevaplar toplumsallaşmış dil kategorisinde yer almakta olup karşılıklı konuşma esnasında kullanılmaktadır (Piaget, 2011, s.10-11). Tüm bu görüşlerden hareketle özetle Piaget'in görüşlerine göre dil gelişiminin kilometre taşları bilişsel gelişim tarafından belirlenmektedir (Wise & Sevcik, 2012, s.513).

Vygotsky ve Dil Edinimi

Dil konusundaki bir diğer alternatif teori de Rus Vygotsky tarafından sunulmuştur. Vygotsky, görüşlerini Rus devriminden sonra yazmış olmasına karşın; o dönem görüşleri henüz İngilizce'ye çevrilmediği için ancak 1960'ların başında gün yüzüne çıkabilmiştir. Vygotsky'nin teorisi dönemin hakim politik ve felsefi akımlarından etkilenmiştir. Vygotsky, konuşmanın sosyal kökenli olduğunu ve dilin akılcı düşüncenin önüne geçtiğini yani düşüncenin doğasını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca O'na göre dil ve düşünce gibi zihinsel işlevler, çocuk başkaları ile etkileşime girmeden önce gelişmektedir (Taylor, 1999, s.37).

Vygotsky, çocukların bilişsel ve algısal yetiler ile dünyaya geldiklerini; ayrı ayrı gelişmeye başlayan bilişsel yetiler ile dil gelişiminin belirli bir yaşta karşılaştıklarını belirtmektedir. Dil üzerine yaptığı araştırmalara yer verdiği "Düşünce ve Dil" isimli eserinde Vygotsky, düşünce ve dilin insanın bilinçli olduğunu gösterdiğini, ayrıca düşüncelerin de sözcükler ile ifade edildiğine vurgu yapmaktadır. Vygotsky ayrıca iki yaşına dek düşünce ve dilin

birbirlerinden ayrı olduğunu; çocukların iki yaşından sonra sözcüklerin sembolik bir işlevi olduğunu fark ederek, çevrelerinde yer alan nesnelerin nasıl isimlendirildiklerini öğrenmeye başladıklarını ve bunun neticesinde de sözcük dağarcıklarının hızla gelişmeye başladığını belirtmektedir. Vygotsky'e göre çocuklarda önce dışsal ardından içsel iletişim kurulmaktadır. İçsel konuşma ise genelde okul öncesi dönemde görülmektedir. Buna göre içsel konuşma çocuk tek başına oyun oynarken veya bir başkasının yanında herhangi bir iş ile uğraşırken monolog şeklinde görülmektedir. Dolayısı ile içsel konuşma herhangi bir kişiye yönelik olmayıp, çocukların karşı karşıya kaldıkları problemlerin çözümünde oldukça önemlidir. Zaman içerisinde çocuğun dil kullanım sürecinde ustalaşması ile birlikte içsel konuşma azalmaktadır (Erdem, 2011, s.60). Bir diğer ifade ile Vygotsky'e göre çocukların konuşması önce egosantrik konuşma sonra içsel konuşma özelliklerini kazanarak yetişkin konuşmasına dönüşmektedir. Vygotsky ayrıca çocukların egosantrik konuşmasının yaşla birlikte niceliksel bir azalma göstermesine karşın niteliksel açıdan artış gösterdiğini belirtmektedir (Yapıcı, 2004, s.13).

Vygotsky, dilin diğer bilişsel işlevler ile etkileşerek ve onları da dönüştürerek geliştiğini belirtmektedir. Bahsedilen bu bilişsel işlevlerden biri de dikkattir. Vygotsky, başlangıçta çocuğun dikkatinin algısal alanına giren nesneler ve anlık gereksinimler tarafından istemsiz olarak belirlendiğini belirtirken, dil gelişimi ile birlikte çocuğun dikkatinin de içselleştiğini ve istemli bir dikkat geliştiğini belirtmektedir. Böylece çocuğun dikkati bir sözcüğü duyduğunda ya da onu söylediğinde konuyu anlama konusunda ona destek olmakta, durumun ayrıntılarını belirlemesini sağlamaktadır. Böylece dil çocuğun algılamasını da etkilemektedir (Vygotsky, 1987'den aktaran Korkmaz, 2005, s.17).

Bruner ve Dil Edinimi

Bruner'in çalışmaları Piaget'in gelişim evreleri ile uyumludur. Ancak Bruner çocukların herhangi bir gelişim basamağında geride kalması durumunda çocukların tam potansiyellerini yakalamaları için ek uyaranlara ve öğretime ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Bruner ayrıca çocukların kendi başlarına dil öğrenmek yerine, dili kullanmayı öğrendiklerini öne sürmektedir. Bruner bu nokta dilin yapısal niteliklerinden ziyade iletişimsel yönünü vurgulamaktadır (Taylor, 1999, s.37). Bruner ayrıca ailelerin çocukların dil edinimlerini desteklemek için "Dil Edinim Destek Sistemi" (Language Acquisition Support System-

LASS) adı verdiği bir sistem oluşturdıklarını belirtmektedir. Bu sistem aracılığı ile aileler genişletme, yeniden yapılandırma, çocuğa yönelik konuşma gibi çocukların dil gelişimini destekleyecek stratejiler kullanmaktadır. Bruner ayrıca kültürün de dil aracılığı ile çocuklara aktarıldığına vurgu yapmaktadır (Erdem, 2011, s.60).

Montessori ve Dil Edinimi

Montessori'nin dil gelişimi ile ilgili açıklamaları o dönemin gelişim psikolojisine ve kendi gözlemlerine dayanmaktadır. Montessori dil edinimini bilinç dışı ve esrarengiz bir süreç olarak görmektedir. O'na göre "İnsan sesi ile uyanacak olan süreç, beynin en gizli köşelerinde yer alan Tanrı'nın ilahi bir çağrısı ile harekete geçmektedir" (Montessori, 1998 den aktaran Erben, 2005, s.61).

Montessori çocuğu konuşmaya hazırlayan esrarengiz dil edinim süreçlerini açıklamak için "mekanizma" veya "doğa mekanizması" terimlerini kullanmaktadır. Montessori'nin doğa mekanizması olarak nitelediği olay, bebeğin yetişkinlerin tepkisine cevap vermesidir (Hahn, 2003'den aktaran Erben, 2005, s.62). Montessori ayrıca çocukların yaklaşık bir yaşından itibaren bilinçli bir şekilde ilk kelimesini söylediklerini, hareket ve davranışlarının da bilinçli olmaya başladığını belirtmektedir. Bu nedenle Montessori çocukların bir yaşına gelmesi ile birlikte yetişkinlerin bebek dili kullanmamaları gerektiğini ifade etmektedir. Tüm bunların yanı sıra Montessori eğitim hususunda dil gelişimi üzerinde önemle durmaktadır. Dilin geliştirilmesi için de duyuların eğitime ilişkin araştırmalar yapılmış, işitme eğitimi üzerinde durulmuştur. Montessori dilin geliştirilmesine ilişkin olarak yaptığı çalışmalarında isimlendirme evresi, fark etme evresi, telaffuz etme evresi adını verdiği gelişim evrelerini temel almıştır (Erben, 2005, s.61-63).

Yukarıda ele alınan görüşlerden hareketle Montessori sınıflarında ise dil edinimi oldukça erken başlamaktadır. Çünkü Montessori dilin yalnızca okuma-yazma ile ilişkilendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple dil, Montessori sınıflarının önemli bir parçasıdır. Çocukların dil gelişimlerini sağlamak amacı ile ses oyunları oynatılmakta, hikaye kitapları okunmaktadır (Temel & Toran, 2013, s.169-170). Montessori sınıflarında; zımpara kağıdından harfler, büyük/küçük hareketli alfabe, gramer sembolleri, isim-fiil kartları gibi çeşitli dil materyallerine yer verilmektedir. Ayrıca Montessori eğitim yönteminde çocuklar

önce ses farklılıklarını keşfederken aynı zamanda da hareketli alfabe ile yazı çalışmaları yapmaktadır (Ulutaş & Tutkun, 2015, s.49).

Montessori metodu ile ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmalar bu metodun dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009) Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisini inceledikleri araştırmalarında Montessori eğitimi alan 20 çocuk ile bu eğitimi almayan 20 çocuğu karşılaştırmışlar; Montessori eğitimi alan çocukların alıcı dil becerilerinin kontrol grubunda yer alan çocuklardan daha yüksek olduğunu belirlenmişlerdir. Benzer bir başka araştırmada Toran ve Temel (2014) Montessori yaklaşımının çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Montessori yaklaşımı ile eğitim alan çocukların okula hazırlık seviyelerinin yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama gibi kavram alanlarında istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dil Gelişim Dönemleri

Dil edinimi erken çocukluk dönemindeki en dikkat çekici gelişmelerden biridir. Öyle ki çocuklar beş yaşına geldiklerinde ses sisteminde, kendi dillerinin gramer kurallarında birer uzman olmuşlardır ve binlerce kelime edinmişlerdir (Hoff, 2009, s.1). Dil gelişimi yaşam boyu devam etmekte olup, bir önceki gelişim basamağı kendinden bir sonraki gelişim basamağı için temel oluşturmaktadır. Dolayısı ile çocuklar bir önceki basamağı tamamlamadan diğer basamağa geçememektedir (Erdoğan, Şimşek Bekir & Erdoğan Aras, 2005, s.233). Dil gelişiminin özünü, toplumsal bir dil ortamında ses ile anlamın buluşması oluşturmaktadır (Korkmaz, 2005, s.3).

Çocukların dil gelişimlerine yönelik ilgi 1960'lı yıllarda yapılan önemli bilimsel araştırmalara dek uzanırken (Hoff, 2009, s.2); dil işlevlerinin beyindeki oluşumu ile ilgili ilk görüşler 19. yüzyılda Viyana'lı doktor Franz Joseph Gall tarafından ortaya atılmıştır. Gall, dil ve diğer entelektüel fonksiyonların kafatası üzerindeki yerlerini tespit ederek, beynin ön bölgesinin dil ile ilgili olabileceğini belirtmiştir. Mark Dax ise beynin iki yarım küresinden birinin dil ile daha yakın olduğunu belirtmiştir. Paul Broca'nın dili beynin ön bölgeleri ile ilişkilendirmesi sürece ciddi bir ivme kazandırmıştır. Son dönemde yapılan araştırmalar ise yaşamın ilk dönemlerinde dil kazanım sürecinde beynin sağ yarım küresinin, ergenlik

döneminde ise sol yarım küresinin daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır (Onan, 2010, s.533).

Çocuklar doğmadan önce, anne karnında iken bile dil bilimsel bilgiye maruz kalmaktadırlar. Öyle ki henüz 4 günlük olan bir bebek dahi yabancı dildense kendi ana dilini dinlemeyi tercih etmektedir (Wise & Sevcik, 2012, s. 511).

Farklılaşmış Ağlamalar Evresi

Bebek anlamında kullanılan “infant” kelimesi latince “infans” kelimesinden gelmekte olup, dili olmayan anlamına gelmektedir (Sandstrom’dan aktaran Taylor, 1999, s.35). Bir bebeğin dilsiz olduğu varsayımı, yenidoğanların dahi ihtiyaçlarını bildirmek için ağlamaları nedeni ile kabul görmemektedir (Taylor, 1999, s.35). Yenidoğanların çıkardıkları sesler farklı tonlardaki ağlamalar ile kendini göstermektedir (Çiçek, 2002, s.116). İfade edici dil açısından ilk gelişim aşaması olan vokalizasyon bebeğin çıkardığı ilk seslerdir. Bu dönem sesleme (fonasyon) evresi olarak da bilinmektedir (Korkmaz, 2005, s.4). Buna göre ilk zamanlarda bebekler sadece ağlayarak, çeşitli sesler çıkarmaktadırlar (Kol, 2011, s.14). Zaman içerisinde bebeklerin kendi seslerini ihtiyaçlarını ifade etmek için kullanmasını öğrenmesi ile birlikte (Korkmaz, 2005, s.4), ağlamaları refleksif bir davranış olmaktan çıkarak ihtiyaçlarını ortaya koymak amacı ile farklılaşarak bir iletişim biçimi haline gelmektedir. Bu evre yaklaşık olarak 6-8 haftanın sonuna dek devam etmektedir (Papalia & Olds, 1982’den aktaran Yapıcı, 2004, s.7). 2-4. Haftalar arasında anneler bebeklerinin ağlamalarına bakarak altının mı kirli, karnının mı aç ya da huzursuz mu olduğunu bilmektedirler (Korkmaz, 2005, s.4).

Gııldama Evresi (Coo Stage)

Bazı kaynaklara göre (Çiçek, 2002; Kol, 2011, Yapıcı, 2004) agulama bazı kaynaklara göre (Korkmaz, 2005, s.4) gııldama evresi olarak isimlendirilen bu evrede bebekler karınları tok, altları temiz olduğu zaman yani rahat ve mutlu olduklarında kuğu sesine benzeyen sesler çıkarırlar. Bu evre 6-8. hafta ile başlamakta 4-5. aya dek devam etmektedir. (Papalia & Olds, 1982’de aktaran Yapıcı, 2004, s.7). Bebekte etkili iletişim için oldukça önemli olan, konunun uzmanları tarafından kilometre taşı olarak ifade edilen ilk gülümsemeyi normal

şartlar altında gıgıladama evresi takip etmektedir (Taylor, 1999, s.35). Zaman içinde refleks gibi başlayan bu olay oyun haline gelmekte, bebek bu seslerin bir yandan amacına hizmet ettiğini fark ederek bir yandan da zevk almaktadır. Böylece bebeğin ses aralığı oldukça genişler; öyle ki bu dönemde çıkarılan sesler ünsüzlerin öncüsü olarak nitelenmektedir (Korkmaz, 2005, s.5).

Babıldama Evresi

Bebenin 3-4 aylık olması ile başlayan babıldama evresi “ba-ba-ba” gibi ünlü ve ünsüzlerin basit değişimlerin tekrarını içermektedir (Yapıcı, 2004, s.7). Bebekler dudak ve dilini ritmik bir şekilde hareket ettirerek bu sesleri çıkarmaktadır (Korkmaz, 2005, s.5). Bebeklerin genellikle yalnız kaldıklarında ve mutlu olduklarında babıldadıkları görülmektedir (Yapıcı, 2004, s.7). Bebekler bu devrede anadillerinde olmayan anlamsız heceleri zamanla terk ederken, tekrarlar yolu ile birleştirdikleri bir takım heceleri kullanarak çeşitli dil yapılarını ortaya koymaktadır (Çiçek, 2002, s.118). Piaget bebeklerin bu evrede ses çıkarmak için ses çıkarmadıklarını, sesleri ürettiklerini ve kendi beğendikleri sesleri devamını sağlayacak şekilde tekrarladıklarını belirterek bu evreye “ikinci döngüsel tepkiler” adını vermektedir (Yapıcı, 2004, s.7). Bu evrenin sonlarına doğru bebekler anlamları araştırmaya başlarlar ve kendi dillerini öğrenmeye hazır hale gelirler (San Bayhan & Artan, 2007, s. 131).

Marjinal Babıldama

Bebeklerin 7 aylık olması ile birlikte vokalizasyonlarının miktarı artmakta ve tekrarlayan ses heceleri iyice fark edilmeye başlamaktadır. Marjinal babıldama evresi olarak isimlendirilen bu süreçte bebeklerin çıkardıkları sesler, isteklerini ve bulundukları durumu anlatacak hale gelerek, hece oluşumuna öncülük etmektedir (Korkmaz, 2005, s. 5).

Düzenli (Kanonik) Babıldama

Marjinal babıldama döneminin bitmesi ile yaklaşık bebek 7-9 aylık olduğunda düzenli babıldama evresi başlamaktadır. Çocuğun iştmesinin oldukça önemli olduğu bu evredeki düzenli babıldamalar el çırpma, ritmik el vurma ile oldukça ilişkili olup, dil gelişimine öncülük etmektedir (Korkmaz, 2005, s. 5). Bu dönemde görülen 2-3 aylık bir gerilik bebeğin

işitme ve dil gelişimi açısından endişelendirici olarak değerlendirilmektedir (Bates & Dick, 2002'den aktaran Korkmaz, 2005, s. 6). Düzenli babıldama evresinde görülen anana, bababa gibi üretimler evrensel özellikler taşımaktadır. Bu evrede bebekler yetişkin benzeri zamanlama ile konuşmalarda olduğu gibi ünsüz benzeri ve ünlü benzeri öğeler arasında geçişin hızla gerçekleştiği iyi biçimlendirilmiş ünsüz-ünlü kanonik heceler üretmektedirler. Öyle ki bu babıldama evresinde aileler çocuklarının gerçek sözcük çıkardıklarını sanmaktadırlar (Oller, Eilers, Neal & Schwartz, 1999, s.226; Topbaş, 2015, s.89).

Kontrollü-Çeşitlendirilmiş Babıldama

Kontrollü-çeşitlendirilmiş cıvıldaama evresi yaklaşık olarak 10-12 ay arasında görülmektedir. Bu evre söz öncesi evrenin son aşaması olup, ünsüz ve ünlüler ile ses dizinlerinin çeşitlenmesi bu evrede gerçekleşmektedir (Korkmaz, 2005, s. 6). Çocuklar bu evrede farklı ezgi ve vurgu taşıyan uzun hece dizinleri üretmektedirler ve yetişkinlerinkine benzer ses tonu kapıları kullanmaktadırlar. Bu evrede tekrarlı hecelemler daha farklı yapıdaki hecelerin birleşiminden meydana gelmektedir. Ancak bu evrede doğrudan anlam taşıyan sözcüklerin oluşumu görülmemektedir (Topbaş, 2015, s.89).

Tek Sözcük Dönemi

İfade edici dilin başlangıcındaki en önemli aşama ilk anlamlı sözcüğün ortaya çıkmasıdır (Korkmaz, 2005, s.11). McCarty (1954) ve Lenneberg (1967) gibi pek çok araştırmacı çocukların sentaks (sözdizimi) geliştirilmeden önce kullandıkları tek kelimenin cümle işlevi gördüğünü belirtmektedir (Bloom, 1973 s.10). Çocukların ilk anlamlı sözcüğe ulaşması ile dil ve düşüncesi buluşmakta (Korkmaz, 2005, s.11) ve ilk kelimesini söylemesi ile yaklaşık bir yıla yakın bir süre boyunca tek sözcük dönemi başlamaktadır (Yapıcı, 2004, s.9). Bebekler ilk sözcüklerini genelde 12. ayda ya da hemen sonrasında söylemektedirler. Ebeveynler çoğunlukla “da-da” ya da “ma-ma” gibi ilk sesleri çocuklarının ilk kelimesi olarak ele almaktadırlar. Kaba bir ayırım olmakla birlikte çocukların ilk sözcüklerinin ortaya çıkması ile birlikte söz öncesi dil gelişiminin sonlandığını söylemek mümkün olmaktadır (Taylor, 1999, s.36). Bu noktada çocukların kullandıkları sözcükler basit, kısa ve tek hecelidir. Konuşmanın başlaması ile genellikle aynı 3-4 sözcük kullanılırken, tek sözcük döneminin sonuna doğru yaklaşık 21. aydan sonra büyük artış göstererek sözcük dağarcığı

zenginleşmektedir (Yapıcı, 2004, s.10). Çocuklar bu dönemde anne, baba, kedi gibi daha çok çevrelerinde gördükleri somut varlıkların isimlerini söylemektedirler (Çiçek, 2002, s.119). Tek sözcük döneminde çocukların konuşmaları konular açısından incelendiğinde 18-23. aylar arasında bütün konuşmalarının %58'inin eşya ve nesne, %23'ünün kendisi, %19'unun da başka kimselerle ilgili olduğu saptanmıştır (Cole & Morgan, 1985'den aktaran Yapıcı, 2004, s.11). Bu dönemde çocuk aynı kelimeyi hoşlanmadığı bir şey için daha yüksek sesle kullanabilirken, hoşlandığı durumlarda daha yumuşak bir ses tonu ile kullanabilmektedir (Yapıcı, 2004, s.11).

Bebeklerin ilk sözcüklerini tespit etmenin oldukça zor olması nedeni ile yaklaşık 12-18 aylar arasını kapsayan ilk sözcük döneminde bebeğin söylediği 50 sözcük temel alınmaktadır. Bu dönemde bebekler ses ile anlam arasında bir ilişki kurarak ilk sözcüklerini dile getirdikleri bilinmektedir. Bu dönemde çocukların anladıkları ve ürettikleri sözcükler arasında hem sayısal hem de niceliksel olarak farklılıklar mevcuttur. Örneğin bebekler yaklaşık olarak 10 kadar sözcüğü söyleyebilirken 50'den fazla sözcüğü anlayabilmektedirler (Taylor, 1990'dan aktaran Korkmaz, 2005, s.11)

Telgrafik Konuşma Dönemi

Bu dönemde en rahat gözlemciler dahi çocukların cümlelerinin eksik ve parçalanmış olduğunu, içerisinde bazı öğelerinin bulunmadığını fark edebilirler. Erken dönemde görülen uzun cümleler ile karşılaştırıldığına bazı morfemler ve kelimeler açısında eksik, tamamlanmamış olan bu cümleler Brown & Fraser (1963) tarafından telgrafa benzediği gerekçesi ile telgrafik olarak nitelenmektedir (Bloom, 1973, s. 139). Telgrafik konuşma dönemi birden fazla kelimenin kullanılması ile yaklaşık 21-22. aylardan itibaren başlamaktadır. Bu dönemde çocuk öncelikle isim ve fiilden oluşan basit cümleler kurmakta olup çocuğun konuşmalarında fonetik açıdan bir önceki dönemin özelliklerinin devam ettiği görülmektedir. Dönemin sonuna doğru çocuk ikiden fazla kelime ile cümle kurmaya başlamaktadır. (Yapıcı, 2004, s.11-12). Çocukların bağlaç ya da ek kullanmadan iki ya da daha fazla kelimeyi bir arada kullanarak gerçekleştirdiği konuşmaya “telgrafik konuşma” denilmektedir (Ülke Kürkçüoğlu, 2010, s.160). Bu dönemde çocukların kurdukları cümleler kendilerince önem verdikleri iki kelimeyi içermektedir (Wise & Sevcik, 2012, s.512). Örneğin çocuklar bu dönemde babam evde demek yerine “baba ev” şeklinde cümleler

kurmaktadırlar (Çiçek, 2002, s.119). Çocuğun dil gelişimde mihenk taşlarından biri her şeyin bir isimin olduğunu öğrenmeleridir. Çocuklar yaklaşık olarak 50-100 sözcük öğrendiklerinde isimlendirme patlaması denilen bir dönem girerek (Korkmaz, 2005, s. 12) ve bu süreçte çocuklar sözcük dağarcıklarına yaklaşık olarak her hafta on ile yirmi arasında yeni sözcük eklemektedirler (San Bayhan & Artan, 2007, s. 136). Buna göre yaklaşık olarak çocukların 3 yaşına dek 1000 sözcük öğrendiği ve bunların 50-250'sini kullandığı, 4 yaşına dek 1000-2000 sözcük öğrendiği ve bunların 800-1500'ünü kullandığı, 5 yaş civarında 3000 sözcük öğrendiği ve bunların 900-2000'ini kullandığı ve 6 yaş civarında 8000-14000 sözcük öğrendiği belirtilmektedir (Korkmaz, 2005, s. 12).

Gramere Uygun Konuşma Dönemi

Okul öncesi dönemde çocuklar her gün iki ile dört arasında değişen sözcük öğrenmektedirler. Çocuk beş yaşına geldiğinde yaklaşık olarak 6000 sözcük öğrenmiş olmaktadır. Bu denli hızlı bir şekilde kelime öğrenme kabiliyeti, büyük oranda hızlı haritalama fikrine atıfta bulunmaktadır. Hızlı haritalama çocukların kelimenin anlamını bir ya da iki kez dinledikten sonra o kelime hakkında bir hipotez kurabilme yeteneğini içermektedir (Wise & Sevcik, 2012, s.512). Bu gelişmelerle paralel olarak iki yaşından itibaren çocukların konuşmaları giderek karmaşık bir hal almakta, çocuklar konuşmalarında çok sayıda gramer kuralına yer vermektedirler. Ayrıca çocuklar üç-dört yaşlarına geldiklerinde cümlelerinde isim ve fiil haricinde diğer kelime çeşitlerini ve öğelerini de kullanmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuklarının konuşmalarının anlaşılabilirliğinin da arttığı bilinmektedir (Yapıcı, 2004, s.14). Özellikle 3 yaş civarında dil ile düşüncenin buluşması, dilin düşünmeyi kolaylaştıran bir öge olması, dilin belleğin zenginleşmesine yol açması gibi çeşitli nedenlerle bu yaştan sonra çocuklarda akıcılığın yanı sıra sözcük sayısında aşırı artış ve yetkin bir gelişim izlenir (Korkmaz, 2005, s.3).

Çocukların yaklaşık olarak 30 aylık olmaları ile birlikte, sözdizimsel (sentaks) becerileri de daha karmaşık bir hale gelir ve basit ancak gramer açısından doğru cümleleri bir araya getirmeye başlarlar (Wise & Sevcik, 2012, s.512). Ayrıca üç yaşındaki çocuklar tüm sesleri bilinçli bir şekilde rahatça çıkarırlar. Ancak bazı durumlarda tam olarak doğru çıkması daha uzun sürmektedir. Lewis, üç yaşındaki çocukların telaffuzlarındaki doğruluk oranının %50, sekiz yaşındakilerin doğruluk oranının %85 olduğunu belirtmektedir (Lewis'ten aktaran

Korkmaz, 2005, s. 6). Tüm bu gelişmelerle birlikte sosyal bir durumda dilin kullanımı ve anlaşılması oldukça dikkat çekici bir şekilde gelişir. Bu süre zarfında ayrıca çocukların istekte bulunma becerilerinde de artış görülür, farklı bağlamlara göre konuşmalarını ayarlamayı öğrenirler. Bunlara ek olarak çocuklar konuşmaları genişletme ve hali hazırda devam eden bir konuşmaya katkıda bulunma konusunda önemli yol kat ederler (Wise & Sevcik, 2012, s.512).

Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler

Dil gelişimini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Çocukların dil edinimlerini etkileyen önemli bir değişkenin sosyoekonomik temel olduğu bilinmektedir. Hart ve Risley (1995) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları oldukça dikkat çekicidir. Buna göre araştırmacılar farklı gelir düzeyinden aileler ile bebekleri arasındaki konuşmaları üç yaşına kadar kaydetmişlerdir. Araştırmada ebeveynleri daha eğitilmiş olan bebeklerin bir yıl içerisinde 11 milyonun üzerinde kelime ile karşılaştıkları belirlenirken, ebeveynleri devlet yardımı alan bebeklerin yıl içerisinde üç milyon kelime ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu gelişmeler ile paralel olarak çocukların kelime hazinelerinin şekillendiği belirlenmiştir. Öyle ki çocuklar dört yaşına geldiklerinde; daha varlıklı ailelerden gelenlerin yoksul ailelerden gelenlere oranla üç kat kadar daha fazla kelime hazinesine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırma neticesinde etnik köken ve ırk, cinsiyet ya da çocuğun doğum sırasının anlamlı farklılık yaratmadığı; anlamlı farklılık yaratan tek faktörün sosyoekonomik düzey olduğu belirlenmiştir (Hart & Risley, 1995'den aktaran Bredekamp, 2015, s.378). Baykan, Temel, Ömeroğlu, Bulduk, Ersoy, Avcı ve Turla (1995) yaptıkları çalışmalarında Ankara'daki 7560 çocuğun gelişiminin sosyoekonomik düzeylere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişler; araştırmanın neticesinde çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin on üç aydan sonra sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Türkiye'de gerçekleştirilen bir başka çalışmada da farklı sosyokültürel seviyedeki ailelerden gelen çocukların fonolojik duyarlılıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetlerinin fonolojik duyarlılık üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı; anne eğitim durumlarının ise anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Buna göre annesi lise ve yüksek okul mezunu olan çocukların fonolojik duyarlılıklarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ilaveten orta ve üst sosyokültürel seviyedeki ailelerin çocuklarının hem aynı ve farklı sesleri bulma hem de harf-ses ilişkisi bakımından alt sosyokültürel

seviyedeki ailelerin çocuklarından daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur (Karaman, 2006). Bir başka çalışmada Hopurcuoğlu (2010) tarafından yapılmış; okul öncesi eğitime devam eden çocukların fillimsi kullanım durumları incelenmiştir. Araştırmanın neticesinde ise en çok fiilimsiyi üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların kullandığı bunu orta ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların izlediği belirlenmiştir. Sonuç olarak; düşük düzeyde geliri olan ailelerden gelen çocukların özellikle eğitimsel problemler açısından risk grubunda yer aldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde sosyoekonomik düzey ve okul başarısı arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğu; sosyoekonomik düzeyin okul başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Lonigan & Whitehurst, 1998, s.263-264).

Çocukların dil gelişimini etkileyen etmenlerden bir diğeri de çevredir. Dil edinimi süresince çocuklar sürekli olarak çevresi ile etkileşim halindedir. Çocuklar çevreleri ile etkileşimleri sonucunda çeşitli konularda fikir sahibi olurlar. Piaget (1956) “Kuşkusuz başkalarından öykünmeden, anne ve babasının yardımına gereksinim duymadan, çocuk belki konuşmayı asla öğrenemez. Çocuk öykündüğünün farkında değildir ve başkalarına konuştuğu oranda kendi kendisine de konuşur.” diyerek çocukların dil ediniminde çevrenin önemini vurgulamaktadır (Aktaran Kara, 2004, s.303). Nitekim sosyal etkileşim ve sosyal çevrenin çocuğun dil gelişimini desteklediği bilinmektedir. Çevresel uyaranları olmayan veya çevresel yoksunluk yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri açısından yaşıtlarından geride oldukları saptanmıştır. Bu noktada devreye başta çocuğun en yakın çevresi olan aile bireyleri girmektedir. Bebeklik döneminden itibaren yetişkinlerle vakit geçiren bebeklerin dil becerilerine ilişkin olarak problem yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çocukların kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve hızlı bir şekilde sosyal etkileşimde bulundukları saptanmıştır (Atay, 2009, s.179). Constantini, Cassiba, Coppola ve Castro (2011) araştırmalarında çocukları kendilerine güvenli bir şekilde bağlanan ebeveynlerin, çocukları ile etkileşimlerinde daha ileri düzeyde dilsel girdiler kullanmaları nedeni ile dil gelişimlerini daha iyi destekleyecekleri hipotezini ortaya atarak bunu sınamışlardır. Araştırma sonucunda anne öğrenim durumu ile çocukların 30. aydaki sözcük uzunlukları arasında ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada sınanan sözcük sayısı, sözcük uzunluğu, kök ve sözcük türleri gibi becerilerde hiyerarşik regresyon analizinde ikinci basamakta 24. aydaki güvenli bağlanma durumunun da devreye girmesi ile anlamlı bir değişim gözlemlendiği ve varyansın %11

ile %15 arasında açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir söylem ile araştırmacılar hipotezlerini ampirik kanıtlar ile doğrulamışlardır.

Çocukların dil gelişimi annelerine bağlanma güvenliğinin yanı sıra annelerinin eğitim-öğretim durumlarına göre de değişim göstermektedir. Yüksel (2003) yaptığı araştırmasında 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterme durumunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların dil yapılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir söylem ile anne eğitim durumu daha yüksek olan çocuklar dil yapılarını daha iyi anlamaktadırlar. Sonuç olarak erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişiminde ilerlemeler kaydetmeleri için gerek nitelik olarak gerekse nicelik olarak zengin bir çevreye yani zengin bir dil girdisine ihtiyaçları bulunmaktadır (Mueller Gathercole & Hoff, 2009, s.120).

Erken Okuryazarlık

Dilin birçok alanda öğrenmeyi desteklemesi nedeni ile insan yaşamının ilk beş yılının en önemli görevi de dil gelişimidir. Dil gelişimi, öncelikli olarak okuma ve yazmayı öğrenmenin ardından da diğer başarıların önemli bir yordayıcısıdır (Bredekamp, 2015, s.376). Bu noktada okumayı bilmenin ne demek olduğuna değinilmesi gerekmektedir. Oldukça dar bir tanım ile okuma, metni sese dönüştürmek yani çözümlemek olarak tanımlanabileceği gibi metinden anlam çıkarmak olarak da tanımlanabilir (Demir-Lira, 2016, s.319). Bu bağlamda çocukların yetenekli birer okur olabilmeleri için yazıları tanıma ve çözümleme, kelimelerin taşıdıkları mesajları anlama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler birbirleri ile korelasyonel bir ilişki göstermesine karşın, ayrı beceriler olup aynı zamanda farklı bilişsel ve dil becerileri ile birbirlerine bağlıdırlar (Nation, Cocksey, Taylor & Bishop, 2010, s.1031). Okumanın erken çocukluk dönemine yansımaları ise erken okuryazarlık becerilerinin isimlendirilmesi ile gerçekleşmiştir. Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazmanın öncüsü olan becerilerdir (Bredekamp, 2015, s.392). Buna göre erken okuryazarlık, 1980’li yıllarda ortaya atılan “emergent literacy” kavramının Türkçe’ye çevrilmesi neticesinde elde edilmiştir. Bu noktada Türkçe alan yazında “gelişen” okuryazarlık, “gelişmekte olan” okuryazarlık, “filizlenen” okuryazarlık olmak üzere farklı şekilde isimlendirme yoluna gidilmiştir. Erken okuryazarlık anlayışı ile yeni bir okuryazarlık yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Karaman, 2014, s.16).

Erken okuryazarlık; okuryazarlık ediniminin en iyi gelişimsel bir süreç içerisinde ele alınarak kavramsallaştırılmaktadır. Erken okuryazarlık çocuğun formal eğitime başlaması ile ortaya çıkmamaktadır aksine kökleri yaşamının daha erken dönemlerine dayanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998, s.848). Erken okuryazarlık, çocukların kitaplarla etkileşimleri ve gerçek anlamda okuma bilmemelerine karşın yazma süreçlerinin nasıl olduğunu tanımlamak ve açıklamak için kullanılmaktadır. Bu süreç doğumla birlikte başlayarak anaokulu, anasınıfı ve birinci sınıf süresince devam etmektedir (Morrison, 2012, s.312). Bu yeni yaklaşıma göre, yazılı ve sözel dili oluşturan becerileri birbirleri ile ilişkili olup; okuryazarlık gerçek yaşam etkinlikleri aracılığı ile gelişmektedir (Teale & Sulzby, 1992'den aktaran Karaman, 2014, s.16-17). Erken okuryazarlık çevrenin ve sosyal bağlamın çocukların okuma ve yazma becerilerinin artırılması için destekleyici rolünü vurgulamaktadır (Morrison, 2012, s.312). Erken okuryazarlık becerileri; fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve kelime bilgisini içermektedir (Bredekamp, 2015, s.392). Aşağıda kısaca bu kavramlara değinilmektedir.

Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık, konuşma dilinin daha küçük sesbirimlerden oluştuğuna dair olarak bilinç kazanmaktır (Bredekamp, 2015, s.392). Morrison (2012)'a göre ise konuşma seslerini fark etme, onlar hakkında düşünme ve onlarla çalışmadır (s.312). Fonolojik farkındalık; sözcükleri seslerine ayırabilmeyi, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturabilmeyi, heceleri bölmeyi, sözcüklerin başlangıç, orta ve son seslerini kullanarak yeni sözcükler üretebilmek gibi çeşitli becerileri içermektedir (Karaman, 2014, s.24-25). Fonolojik farkındalık sürecinde en zor seviye fonemik farkındalık kazanmaktır (Bredekamp, 2015, s.392). Fonemik farkındalık, konuşulan kelimelerdeki her bir sesi duyabilme ve konuşulanların da bu sesler sonucunda oluştuğunu anlayabilme becerisidir. Örneğin fonemik farkındalık kazanmış bir çocuk söylenilen bir sözcüğün ilk sesinin ya da son sesinin ne olduğu ile ilgili sorulara doğru bir şekilde yanıt verebilir (Trawick-Swith, 2013, s.285-286). Fonolojik farkındalık çocukların sözel dilin temel taşları hakkında bilgilerini içermektedir. Örneğin fonolojik farkındalığı kazanmış bir çocuk top sözcüğünden “t” sesi çıkarıldığına “op” sözcüğü kaldığını anlayabilmektedir (Demir-Lira, 2016, s.320).

Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisi; sesler ile harfler arasında bir ilişki olduğunu, tüm konuşma dillerinin herkes tarafından kabul gören harf adı verilen semboller tarafından temsil edildiğini anlamayı içermektedir (Bredekamp, 2015, s.393). Alfabe bilgisi aracılığıyla; sözcüklerin harflerden oluştuğu, sözcüklerin yazılı dile aktarılması esnasında harflerin kullanıldığı, farklı harflerin bir araya gelmesi ile farklı sözcüklerin oluşacağı hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Ayrıca alfabe bilgisi ile her sesin bir harf sembolü ile temsil edildiği anlaşılmaktadır (Karaman, 2014, s.27).

Yazı Farkındalığı

Erken çocukluk döneminde çocukların yazdıkları hikayelerde, resimlerde ya da diğer temsillerde harfleri kullandıkları bilinmektedir (Trawick-Swith, 2013, s.284). Yazı farkındalığının kavramı Clay tarafından 1960 yılında ortaya atılmış (Bayraktar & Temel, 2014, s.66) olup; çocukların yazının yönü, kitap okuma kuralları, ön kapak, başlık gibi kitap öğeleri hakkındaki bilgilerinin toplamıdır (Justice & Ezell, 2001, s.123). Bir diğer ifade ile yazı farkındalığı; çocukların yazının işlevini, şeklini sözel dil ile anlamlandırmasıdır (Karaman, 2014, s.27). Yazının bir amacı olduğunu anlama, herhangi bir ortamdaki yazıyı tanıma, bir hikayede resimlerin değil yazıların mesaj taşıdığını bilme, sayfada yer alan harf kümelerden oluşan kelimelerin okuyucunun söylediği kelimeyi temsil ettiğini anlama, yazının konuşma ya da düşünceleri temsil ettiğini anlama ve yazının yönünü bilme yazı farkındalığı kapsamında değerlendirilen becerilerdir (Bredekamp, 2015, s.394). Örneğin bir çocuğun oyuncak ayısına her gece yatarken kitap okuyormuş gibi yapması, yolda giderken KFC yazısını gören çocuğun onu tanıması yazı farkındalığı kapsamında ele alınmaktadır (Morrison, 2012, s.312).

Kelime Bilgisi

Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın en güçlü yordayıcıları arasındadır (Bredekamp, 2015, s.400). Kelime dağarcığı daha geniş olan çocukların okudukları kelimeler ile sesler ve anlamları daha kolay ilişkilendirdikleri ve bunun neticesinde de okuduklarını daha kolay anladıkları düşünülmektedir. Ayrıca geniş bir kelime dağarcığı çocuklara ilk okuma

döneminde çözümleme yaparken de yardımcı olmaktadır (Demir-Lira, 2016, s.322-323). Buna göre kelime bilgisi, dinlendiğinde ya da konuşulduğunda anlaşılan tüm sözcükleri içermektedir (Karaman, 2014, s.28).

Aşağıdaki tabloda Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'nin Küçük Çocuklarda Okuma Güçlüklerini Engelleme Komitesi (1998) in belirlediği erken okuryazarlık becerileri ve onların gelişimi hakkında bilgiler sunulmaktadır (Aktaran Demir-Lira, 2016, s.321).

Tablo 3

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

	0-3 Yaş	3-4 Yaş
Okuryazarlık Kavramları Bilgisi	Bazı kitapları kapağından tanır. Kitapları düz tutar. Kitap sayfalarının nasıl çevrileceğini bilir. Kitap okunurken dinler.	Kitapta resim ile yazıyı ayırabilir.
Fonolojik Farkındalık	Kafiyeleri ve anlamsız kelimeleri sever.	Kelimelerin başındaki seslere ve kafiyelere dikkat eder. Kafiye ya da ses yinelemesi üretebilir.
Yazı Farkındalığı	Birkaç harf ve sayıyı tanıyabilir.	Kendi ismindekiler dahil olmak üzere 10 harfi tanıyabilir. Alfabeyi saymaca şeklinde söyleyebilir.
Okuma/Kelime Bilgisi	Kitaplardaki nesnelerin adını söyler.	DUR gibi bazı kelimeleri okuyabilir.
Yazma Bilgisi	Harf benzeri karalamalar yapabilir.	Bir oyunun içinde liste yapıyormuş ya da not alıyormuş gibi yapabilir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere yazı yazma da erken okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır. Okuryazarlık ile ilgili bir başka düşünce çocukların bu dönemde yazmaya başlama girişiminde bulunduklarını belirtmektedir. Buna göre “emergent writing” denilen gelişen yazma, çocukların dili işaretlerle, anlamlı karalamalar ile ifade etmeye çalışması şeklinde tanımlanmaktadır (Karaman, 2014, s.29). Örneğin bazen çocuklar resimlerinin yanına çeşitli harfler yazmakta, karalamalar yapmaktadır. Öyle ki bazen bu çizimler yetişkin el yazısı ile benzer özellikler göstermektedir (Trawick-Swith, 2013, s.284).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Piramit Metodu, dil ve erken okuryazarlık becerileri konularında yapılmış ilgili alan yazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu noktada sınıflama yapılırken ilgili alan yazında Piramit Metodu ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın yer alması nedeni ile konularına göre değil yurt içi ve yurt dışında yapılma durumları temel alınmıştır. Ayrıca araştırmalar en yakın tarihten en uzak tarihe doğru sıralanmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akdenizli (2016) araştırmasında zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrencilere verilen yaratıcı drama eğitiminin onların yaşam becerileri ve alıcı dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemine 8'i deney, 7'si kontrol olmak üzere 15 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Peabody resim kelime eşleştirme testi ve toplumsal yaşam becerileri gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde çocuklara verilen her biri 60-90 dakikadan oluşan 15 haftalık yaratıcı drama eğitiminin çocukların alıcı dil ve toplumsal yaşam becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Durualp, Kaytez ve Kadan (2016) araştırmalarında okul öncesi eğitim alan 37-66 ay arasında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitim programının annelerin bilgi düzeylerine ve çocuklarının gelişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Bu amaç dahilinde araştırmanın çalışma grubuna Çankırı il merkezinde bulunan Meb'e bağlı anaokullarına devam eden 36-77 ayları arasında çocukları olan 54 anne ve onların çocukları dahil edilmiştir. Annelerin yarısı deney grubuna yarı ise kontrol grubuna alınmıştır. Araştırmanın verileri genel bilgi formunun yanı sıra aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu, anne-baba bilgi değerlendirme formu ve Ankara gelişim tarama envanteri kullanmıştır. Araştırmanın neticesinde annelere verilen aile eğitiminin deney ve kontrol grubundaki çocukların Ankara gelişim tarama envanterinin yalnızca sosyal beceriler alt testinden aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı farklılık yarattığı, dil ve bilişsel becerileri üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Muslugüme (2016) araştırmasında 5-6 yaşları arasında çocukları olan ebeveynlere uygulanan dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının çocuklarının dil

gelişimlerine etkisini incelemiştir. Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Denizli il merkezindeki MEB'e bağlı anasınıflarına devam eden 5-6 yaşları arasındaki 36 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada deney grubundaki çocukların ebeveynlerine 10 hafta süre ile dil gelişimini destekleyici eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlere verilen eğitimlerin çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı 61-66 çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine akademik ve dil becerileri eğitim programının etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmanın örneklemine Ankara il merkezi Çankaya ilçesinden 64 çocuk dahil edilmiş çocuklar deney ve kontrol grubuna tesadüfi bir şekilde atanmışlardır. Araştırmanın verileri akademik ve dil becerilerin eğitim programı gözlem kayıt formunun yanı sıra bilişsel yetenekler testi form-6 ve Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma süresince deney grubunda bulunan çocuklara 8 hafta süre ile haftadan 5 gün uygulanmak üzere yaklaşık 30'ar dakika süren 10 etkinlik uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici dil becerileri puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tetik (2015) araştırmasında 4-5 yaş çocuklarına diyaloga dayalı hikaye okuma tekniği ile kitap okuma yönteminin çocukların dil gelişimlerine olan etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak il merkezindeki anaokullarına devam eden 104 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklar tesadüfi bir şekilde deney ve kontrol gruplarına ayrılmış; deney grubundaki çocuklara 10 hafta süreyle diyaloga dayalı hikaye okuma tekniği ile hikaye okunurken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmanın verileri Marmara gelişim ölçeğinin dil alt boyutu ve Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde diyaloga dayalı okuma tekniği ile hikaye kitapları okumanın çocukların dil gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) deneysel desen kullanarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında küçük grup uygulamalarına dayalı etkileşimli kitap okuma programının gelişimleri risk altında olan 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna Aile ve Sosyal

Politikalar Bakanlığı'na bağılı bir çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdunda kalan aynı zamanda okul öncesi eğitime devam eden toplam 9 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Denver II gelişimsel tarama testi, Peabody resim kelime testinin yanı sıra doğal dil örnekleri alınarak toplanmıştır. Araştırma süresince haftada 3 kez her seansı yaklaşık 35 dakika süren etkileşimli kitap okula programı altı hafta süre ile uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin ön testler ile karşılaştırıldığında son testte artış gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların ortalama sözce uzunluklarına bakıldığında ise benzer şekilde tüm çocukların son test ortalama sözce uzunluklarında artış olduğu saptanmıştır. Bunlara ilaveten farklı sözcük sayısı ortalamalarında da benzer bir durumun olduğu her çocuğun farklı sözcük sayısı ortalamalarının ön testler ile kıyaslandığında son testlerde arttığı belirlenmiştir.

Koçak, Ergin ve Yalçın (2014) genel tarama modelini kullandıkları araştırmalarında 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeylerini ve ona etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmanın çalışa grubuna Konya ilçelerinde bulunan MEB'e bağılı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında eğitimlerine devam eden tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş 292 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Descoeudres lügatçe testinin tamamlama itemı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; 6 yaş çocuklarının cümleleri tamamlamada 5 yaşındaki çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek değere sahip oldukları, erkek çocukların kız çocuklarından anlamlı olarak daha yüksek değere sahip oldukları, lisans mezunu ebeveyni olan çocukların diğer öğretim gruplarındaki çocuklara oranla daha yüksek puana sahip oldukları ve okul öncesi eğitime bir yıl süre ile devam eden çocukların okul öncesi eğitimden yaralanmayan çocuklara göre daha yüksek puana sahip oldukları bulunmuştur.

Bayraktar (2013) araştırmasında okuma yazmaya hazırlık eğitim programı (OYHEP)'nın 6 yaş grubu çocuklarının yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç dahilinde 29'u deney, 29'u kontrol olmak üzere toplamada 58 çocuk araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmada veriler toplanırken Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı, Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazma Becerisi Ölçeği, Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu, Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler neticesinde okuma yazmaya hazırlık eğitim programı (OYHEP) uygulanan deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı'nın puan ortalamalarının ön test puanlarının son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Ersan (2013) araştırmasında 36-48 aylık olup okul öncesi eğitim almayan çocuğa sahip olan babalara verilen baba dil destek programının çocukların kelime bilgilerine olan etkisini incelenmiştir. Deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Kütahya'nın Emet ilçesinde yaşayan 42 (22'si deney, 20 kontrol) baba ve onların çocukları oluşturmaktadır. Araştırma süresince deney grubundaki babalara 8 haftalık dil destek programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde deney grubundaki babaların aldıkları eğitimin çocuklarının kelime bilgisi yönünden dil gelişimi üzerlerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Gözalan (2013) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerileri üzerine oyun temelli dikkat eğitim programının etkisini incelemiştir. Deneysel model kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Karaman il merkezinde bulunan Meb'e bağlı anaokullarına devam eden 62 5-6 yaş çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 5 yaşındaki çocuklar için konsantrasyon testi ve Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. Deney süresince deney grubunda yer alan çocuklara 10 hafta süre ile haftada 2 defa olmak üzere yaklaşık 40'ar dakika süren oyun temelli dikkat eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde deney grubundaki çocukların dikkat ve dil becerilerinde kontrol grubunda yer alan çocuklara oranla daha yüksek düzeyde ilerlemelerin görüldüğü belirlenmiştir.

Sarı ve Aktan Acar (2013) araştırmalarında erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği geliştirmeyi ve bu ölçeğin Marmara bölgesi için norm çalışmasını yapmayı amaçlamışlardır. Bu amaç ile araştırmanın örneklemine 60-72 ayları arasında 733 çocuk dahil edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde 8 faktör, 78 maddeden oluşan; test-tekrar test katsayıları .975 ile .433 arasında değişen erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin toplam puanlarının iç tutarlılık katsayıları .961 ile .847 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan norm çalışması neticesinde ise fonolojik duyarlılık becerisinin ailelerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2013) araştırmasında okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç dahilinde 25'i deney, 27'si kontrol olmak üzere toplamda 52 çocuğu araştırmanın örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada veriler toplanırken araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi kullanılırken; deney grubuna okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programı uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların 61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nden aldıkları ön test ve son test erişim puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ergin (2012) araştırmasında 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ve sosyal kabul durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ayrıca dil ve sosyal kabul durumlarının yaş, cinsiyet gibi sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Bu amaçla araştırmanın örnekleme Konya il merkezinde Meb'e bağlı okullara devam eden 327 5-6 yaşları arasındaki çocuklar dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin öğretmen formu ve Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde çocukların dil gelişim düzeylerinin çocuklarının yaşlarına, sosyoekonomik durumlarına, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyetlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçların yanı sıra ayrıca çocukların dil gelişim düzeyleri ve sosyal kabul durumları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre çocukların dil gelişim puanları arttıkça sosyal kabul durumlarında artış görülmektedir. İlave yapılan çoklu regresyon analizleri neticesinde çocukların sosyal kabul ölçeğinin bilişsel yeterlilik alt boyutundan aldıkları puanların dil gelişim testinden aldıkları puanların %28'ni açıkladığı saptanmıştır.

Hopurcuoğlu (2010) araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşları arasındaki Türk çocuklarının filimsi kullanımlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Antakya merkezde bulunan bir anaokulunda eğitimlerine devam eden üç farklı sosyoekonomik düzeyden 9 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri üç farklı konuşma içeren etkinlik (kitap okuma-anlatma, sohbet ve serbest oyun) yapılarak toplanmış, etkinlik süresince ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın neticesinde çocukların konuşmalarında filimsi kullanımları

açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre en çok fiilimsiyi st sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların kullandığı bunu orta ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların takip edildiği belirlenmiştir. Ayrıca tüm sosyoekonomik düzeylerde en çok kullanılan fiilimsi türünün isim-fiil olduğu, bunu zarf-fiil ve sıfat-fiillerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kızıldaş (2009) araştırmasında 5-6 yaşlarındaki çocukların dil becerilerine okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının etkisinin incelemiştir. Bu amaçla araştırmanın rneklemine Erzurum il merkezinde bulunan bir anasınıfında öğrenimlerine devam eden 40 ocuk ve onların ailesi dahil edilmiştir. Örnekleme deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen dil becerileri gözlem formunun yanı sıra aile katılım değerlendirme formu, sistematik gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuklarının dil becerileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2008) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu gibi faktörlerin anlamlı farklılığa neden olup olmadığını araştırmışlardır. Bu amaç dahilinde araştırmanın rneklemine Konya'nın üç merkez ilçesinde toplamda 300 ocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formunun yanı sıra lügatçe dil testi kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan çocukların 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerinde anne-baba eğitim düzeyinin, kardeş sayısının, doğum sırasının, aile gelir durumunun ve yaşın anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin ise çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Gl Yazıcı (2007) araştırmasında dil merkezli okul öncesi eğitim programının birinci ve ikinci dili Türkçe olan ocukların Türkçe'yi kazanmalarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın birinci örneklemini Oslo'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden birinci dili Türkçe olan 30 çocuklar oluştururken, ikinci örneklemini Antalya ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden birinci dili Almanca ikinci dili Türkçe olan 30 ocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı hem birinci dili hem de ikinci dili Türkçe olan çocukları tesadüfi bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atamıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formunun yanı sıra, Peabody resim kelime testi, Descoudres lügatçe

testi, ortalama sözce uzunluğu ve Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada deney gruplarına 12 hafta süresince haftada iki gün günde yaklaşık üç saat olmak üzere eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde dil merkezli okul öncesi eğitim programının hem anadili hem de ikinci dili Türkçe olan çocukların Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Karaman (2006) araştırmasında anasınıfına devam eden farklı sosyokültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarını incelemiştir. Bu amaç dahilinde Ankara il merkezinde anasınıfına devam eden toplam 162 çocuk araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmada veriler toplanırken Torgesen ve Bryant (1994) tarafından geliştirilen Fonoloji Duyarlılık Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde, çocukların cinsiyetlerinin fonolojik duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, anne eğitim durumlarının ise çocukların fonolojik duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Buna göre annesi lise ve yüksekokul mezunu olan çocukların daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. İlaveten orta ve üst sosyokültürel seviyedeki ailelerin çocuklarının hem aynı-farklı sesleri bulma hem de harf-ses ilişkisi bakımından alt sosyokültürel seviyedeki ailelerin çocuklarından daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur.

Şimşek Bekir (2004) araştırmasında Almanya’da 5-6 yaşlarındaki Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının çocuklarının dil gelişimine etkisinin incelenmişlerdir. Bu amaç dahilinde araştırmanın örneklemine Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşlarındaki 80 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Peabody resim kelime testi, Descoedres’in lügatçe testi, lügatçe ve dil testi ile kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süre ile dil eğitim programı uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların Peabody resim kelime testi, Descoedres’in lügatçe testinin sayıların tekrarı ve on rengin adını söyleme alt boyutları hariç diğer alt boyutlarında ve lügatçe ve dil testinin her iki alt boyutunda aldıkları son test puanlarının deney grubu lehine son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yüksel (2003) araştırmasında 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerinin yaş, cinsiyet, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bu amaçla Eskişehir’den herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen toplamda 108 30-47 aylık çocuklar araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Denver II

gelişimsel tarama testi, Peabody resim kelime testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen alıcı dil kontrol listesi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde çocukların dil yapılarını anlamaları ve kelime dağarcıklarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunurken, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların dil yapılarının anlamalarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak kelime dağarcıklarının ise anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kammermeyer, Stuck ve Roux (2016) araştırmalarında “Bavyera’da Geleceğin Anaokulu Yaklaşımı”, Friedrich ve Galgóczy tarafından geliştirilen “Harf ve Sayılar Dünyası Yaklaşımı” ve van Kuyk tarafından geliştirilen “Piramit Metodu”nun 5-6 yaşları arasındaki çocukların erken okuryazarlık ve aritmetik becerilerini etkileme derecelerini incelemişler; hangi yaklaşımın en iyi sonucu verdiğini saptamayı amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubu; kontrol grubu da dahil olmak üzere dört gruptan oluşmaktadır. Buna göre araştırma iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda tesadüfi olarak belirlenen “Harf ve Sayılar Dünyası Yaklaşımı” ve “Bavyera’da Geleceğin Anaokulu Yaklaşımı” konusunda öğretmenleri eğitime katılan anasınıfları deney grubuna dahil edilirken öğretmenleri eğitim almayan bir anasınıfı kontrol grubuna dahil edilmiştir. FaBi olarak isimlendirilen bu araştırma Donie, Kammermeyer ve Roux (2013) tarafından gerçekleştirilmiş olup, Alman Araştırma Kurumu tarafından da finanse edilmiştir. İkinci adımda ise Alman Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından finanse edilen Piramit araştırması FaBi araştırmasına üçüncü bir deney grubu olarak eklenmiştir. Almanya’da çok az sayıda anaokulu Piramit Metodu’nu kullanmaktadır. Dolayısı ile bu noktada tesadüfi bir atama yapılamamıştır. Tüm bu araştırma 2011-2012 yılları arasında Almanya’da gerçekleştirilmiştir. Buna göre Piramit Metodu uygulanan deney grubunda 7 anaokulundan 36 öğretmen ve 95 çocuk bulunmaktadır. 35 Piramit sınıfı seçilirken Cito Almanya’dan elde edilen bilgilere başvurulmuştur. Piramit anasınıfları Hessen, Kuzey Ren Vesfalya ve Baden Württemberg eyaletlerindeyken, diğer iki yaklaşımın uygulandığı anasınıfları Renanya-Palatina eyaletindedirler. Buna göre Harf ve Sayılar Yaklaşımını uygulayan anasınıflarından 100, Bavyera’da geleceğin anaokulu yaklaşımını uygulayan anasınıflarından 114 ve

herhangi bir yaklaşımları uygulamayan anasınıflarından da 88 çocuk seçilmiştir. Araştırmada çocukların dil-aritmetik başarılarını ve sözcük bilgilerini ölçmek için Moser ve Merweger (2007) tarafından geliştirilen araç, sözel olmayan zekayı ölçmek için CPM ve anaokulu süreç kalitesini ölçmek için KES-R-E kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; her üç müdahale grubunun da kontrol grubu ile karşılaştırıldığında okuryazarlık ve aritmetik becerileri açısından ön test-son test karşılaştırmalarında anlamlı farklılık gösterdiği ancak üç müdahale grubu birbirleri ile karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

İki dilli çocukların sayıca artmaları ve okul öncesi eğitim sürecine dahil olmaları nedeni ile ilgili yaş grubunda bulunan çocukların her iki dili de edinimi ve özellikle kelime becerilerine yönelik araştırma yapma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimden hareketle Maier, Bohlmann ve Palacios (2016) araştırmalarında aynı anda hem İngilizce hem de İspanyolca konuşan 177 çocuğun akademik İngilizcenin öğrenilmesine daha fazla önem veren okula geçiş sürecinde her iki dildeki kelime bilgilerinin nasıl olduğunu ve bu kelime bilgilerinin diğer dildeki kelime bilgisi ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen çocukların tamamı okul öncesi eğitimlerinin ilk yıllarında olup henüz birinci eğitim öğretim yılının başındadırlar. Ayrıca çocuklar düşük ve orta sosyoekonomik düzeyden ailelere mensupturlar. Los Angeles'ta gerçekleştirilen araştırmanın veri toplama süreci iki yıl sürmüş olup; çocuklardan ilki okula başladıkları yılın 1. döneminde, ikincisi aynı yılın 2. döneminde ve üçüncüsü ikinci yılın birinci döneminde olmak üzere 3 defa veri toplanmıştır. Araştırmada verileri toplayan tüm araştırmacılar İngilizce-İspanyolca bilen çift dilli birey olup, doğrudan çocuk değerlendirme konusunda deneyime sahiptirler. Araştırmanın kontrol verileri aileye ve öğretmene yönelik demografik bilgi formları, sınıf içi gözlemler ve Downer, Booren, Lima, Luckner & Pianta (2010) tarafından geliştirilen bireyselleştirilmiş sınıf değerlendirme sistemi (inCLASS) aracılığı ile toplanmıştır. İngilizce ve İspanyolca alıcı dil becerileri ise Peabody Resim Kelime Testi'nin İngilizce ve İspanyolca formları aracılığı ile toplanmıştır. Çocukların İngilizce ifade edici dil becerileri, Woodcock, McGrew & Matter (2001) tarafından geliştirilmiş Woodcock-Johnson III Başarı Testi'nin resim kelime alt testi aracılığı ile değerlendirilirken; İspanyolca ifade edici dil becerileri aynı testin Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew & Matter (2005) tarafından geliştirilen İspanyolca formu aracılığı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın neticesinde çift dilli çocukların her iki dilde de sözcükler kazandıkları; alıcı dil becerilerinde ifade edici dil becerilerine oranla, İngilizce'de

de İspanyolca'ya oranla daha fazla değişime açık oldukları saptanmıştır. Çocukların anaokulu başındaki bir dildeki kelime/sözcük dağarcığının, diğer dildeki sözcük dağarcığının artışı yordayıp yordamadığı incelenirken, alıcı dilde sözcük bilgisi ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık, başlangıçta İngilizce ve İspanyolca ifade edici dil becerilerine yönelik puanlar ile İngilizce sözcük dağarcığındaki artış arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diller arası bu çapraz ilişki, her iki dilde de düşük düzeyde ifade edici dil becerilerine sahip olan çocukların İngilizce'de ifade edici dil becerilerinin daha hızlı artış olduğunu göstermiştir.

Broemmel, Moral ve Wooten (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elektronik kitapların okul öncesi dönemdeki çocukların kelime bilgileri ve belirli yazılı metinleri anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusuna yer alan bir üniversitenin uygulama okulundan 10, bir Head Start okulundan 15 çocuk oluşturmaktadır. Bu bağlamda deney grubundaki çocuklara geleneksel resimli çocuk kitapların yanı sıra, e-kitaplar sunulmuş; kontrol grubundaki çocuklara ise yalnızca geleneksel resimli çocuk kitapları sunulmuştur. Süreç içerisinde her sınıfa geleneksel resimli çocuk kitabının iki kopyası verilmiş, deney grubuna ise ayrıca her bir e-kitabın iki dijital kopyasına erişim imkanı sağlanmıştır. Bu süreçte geleneksel resimli çocuk kitaplarına her zaman erişim sağlanırken, e-kitaplara sadece belirli bir zamanda erişim imkanı sağlanmıştır. Araştırmanın verileri dört farklı kaynaktan elde edilmiştir: Eğitim programına uyumlu olacak şekilde hazırlanmış kelime/sözcük bilgisinin ölçülmesi, sesli kitapların tekrar anlatılması, odak grup öğretmen görüşmesi ve araştırmacılar tarafından kaydedilen alan notları. Çocukların sözcük bilgisi Peabody Resim Kelime Testi'nin alıcı dil alt boyutuna benzer şekilde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, tüm resimlerin okunan kitaplarda bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler, nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde analiz edilirken; nicel veriler her iki grubun karşılaştırmasında olanak sağlayacak şekilde t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın neticesinde hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların sözcük bilgilerinde artış olduğu; ancak bu artışın deney ya da kontrol grubu lehine anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. İlaveten hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocukların kitapları yeniden anlatma becerileri yönünden ilerleme kaydettikleri, ancak bu becerilerindeki artışın deney ya da kontrol grubu lehine anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Tüm bunların yanı sıra araştırma süresince

birlikte okunan e-kitap seanslarına her defasında iki çocuk davet edilmesine karşın, genelde daha fazla sayıda çocuğun ilgi gösterdiği ve yaklaşık 3-4 çocuk ile bir okuma seansının tamamlandığı belirlenmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle çalışma neticesinde e-kitapların çocukların sözcük bilgisi gelişimlerinde önemli roller oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışma neticesinde çocukların geleneksel resimli çocuk kitapları ya da e-kitaplar olduğuna bakılmaksızın, kitaplara birden çok maruz kalma durumunun kelime bilgilerini artırdığı saptanmıştır.

Duff, Reen, Plunket ve Nation (2015) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki sözcük becerilerinin değerlendirilmesinin çocukların okuma ve dil bozuklukları bakımından risk grubunda olup olmadıklarının saptanması açısından bilişsel yapısının belirlenmesi amacı ile kullanılabilir görüşünden hareket ederek bebeklerin sahip oldukları kelime becerileri okul dönemindeki dil ve okuryazarlık becerilerini yordamakta mıdır? sorusuna yanıt aramışlardır. Araştırmada 16 ile 24 ay arasında olan 300 İngiliz bebeğin sözcükleri ebeveynlerinden bilgi alınmak sureti ile değerlendirilmiştir. Ardından bu çocuklar sözcük, fonoloji ve okuma becerileri açısından ortalama 5 yıl (en az 4, en fazla 9 yıl) süreyle izlenmişlerdir. Araştırmanın sonunda kurulan yapısal eşitlik modeli yaşa bağlı puanları uzun süreli ilişkilerinin gücünü değerlendirmede kullanılmıştır. Bu doğrultuda bebeklerin sahip oldukları sözcüklerin (alıcı dil ve ifade edici dil açısından) çocukların geç dönem sözcük, fonolojik farkındalık, okumadaki akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Tüm bu becerilerin varyansını %4 ile %18 arasında açıklamaktadırlar.

Kumar Roul (2014) tarafından deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı görsel-işitsel müdahale programının okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkililiğini, sosyoekonomik durumları ile ilişkili olarak incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Rohini, Delhi’de bulunan anaokulları arasından tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen bir anaokuluna devam eden 100 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 50’si deney, 50’s kontrol grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen dil gelişimi testi ile toplanmıştır. İlgili test çocukların dinlediklerini anlama ve kelime bilgilerini ölçmektedir. Araştırmada ayrıca sosyoekonomik düzey değişkeni konusunda bileği sahibi olmak için Bharadwaj (1980) tarafından geliştirilen standart sosyoekonomik düzey testi kullanılmış; bu testin verileri ailelerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini

anlama, kelime bilgisi ve toplam dil son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. İlaveten deney grubu ön test son test toplam dil puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu yani görsel-işitsel müdahale programının deney grubunda yer alan çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca hem deney grubu hem de kontrol grubunda düşük ve üst sosyoekonomik düzeyde yer almanın dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve toplam dil puanları üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Constantini, Cassibba, Coppola ve Castro (2011) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar, çocukları kendilerine güvenli bir şekilde bağlanan ebeveynlerin, çocukları ile etkileşimlerinde daha ileri düzeyde dilsel girdiler kullanmaları nedeni ile dil gelişimlerini daha iyi destekleyebilecekleri hipotezini ortaya atmışlar ancak bunun henüz ampirik kanıtlar ile desteklenmediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar; ilk olarak prematüre doğum ve 24 aylık bağlama güvenliğinin 24 ve 30. aylardaki dilsel sonuçları etkileyip etkilemediği araştırılmışlardır. İkinci olarak ise bağlanma güvenliğinin dil becerilerini desteklediği mekanizma araştırılmış, önceki korelasyonel araştırmalar da incelenerek bağlanma güvenliğinin dil gelişimini etkileyebileceğini açıklamaya çalışan arabulucu bir model test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna iki ebeveynli orta sınıf İtalyan ailelere mensup 40 anne-bebek çifti (23'ü erkek, 17'si kız, 25'i birinci çocuk) dahil edilmiştir. Bu bebekler iki gruba ayrılmıştır. Bunlardan 20 si prematüre olup, Dünya Sağlık Örgütü'nce belirlenen kriterlere göre düşük ve çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerdir. Karşılaştırma yapılacak olan diğer 20 bebek ise oldukça sağlıklı normal doğum ağırlığı ile dünyaya gelen bebeklerdir. Bebekler prematüre düzeltmesi yapılarak 24 aylık olduğunda her biri iki saat süren iki ev ziyareti yapılmış, bebeğin bağlanma güvenliği Waters & Deane (1985) tarafından geliştirilmiş olan "Attachment Q-Sort" kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların dil gelişimlerine ilişkin veriler ise prematüre düzeltmesi yapıldıktan sonra 24 ve 30. aylarda değerlendirilmiştir. Bu süreçte veri çeşitlemesi yoluna gidilerek çocuklar hem gözlemlenmiş hem annelerinden elde edilen veriler incelenmiştir. 24 ve 30. aylarda gerçekleştirilen ev ziyaretlerinde toplamda 30 dakika kadar süren serbest oyun, aperatif atıştırırken ve yapılandırılmış oyun esnasında anne-çocuk etkileşimine odaklanan gözlem kayıtları alınmıştır. Araştırmada bağlanma ve dil ile sosyodemografik değişkenler (çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim süresi) arasındaki olası ilişkileri test etmek için ön analizler yapılmıştır. Çocuğun cinsiyeti ile 30. aydaki dil becerileri arasında ilişki bulunmuştur, buna

göre kız bebeklerin daha fazla sözcük türü ve daha çok kök yapısını kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca annelerin öğrenim yılları ile de çocuklarının 30. aydaki sözce uzunlukları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ilk amacına ilişkin yanıt bulmak için hiyerarşik regresyon analizi yapılmış birinci basamağa doğum koşulları (prematüre olma ya da olmama) ikinci basamağa ise bağlanma güvenliği girilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Buna göre doğumdaki biyolojik olgunluğun 24 aylık çocukların dil becerilerinin önemli bir kısmını (sözcük sayısı, sözce uzunluğu, kökler ve sözcük türleri) ile 30 aylık çocukların sözcük uzunluğunu önemli bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca 30 aylık bebeklerin sözce uzunluğu hariç tüm becerilerde ikinci değişken olan 24. aydaki bağlanma güvenliğinin de devreye girmesi ile anlamlı bir değişim meydana getirdiği ve her bir bağımlı değişkenin varyansını %11 ile %15 arasında açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca ikinci değişken olan bağlanma güvenliğinin birinci değişken olan doğum koşullarının yordayıcı gücünü azalttığı ve önemini yitirdiği belirlenmiştir.

Lever & Sénéchal (2011) araştırmalarında sınıf temelli etkileşimli kitap okuma eğitiminin çocukların öyküleme ve ifade edici dil becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna 5-6 yaşları arasında olan 40 çocuk dahil edilmiştir. Çocukların 21'i etkileşimli kitap okuma grubuna, 19'u ise kontrol grubuna atanmışlardır. Araştırma süresince sekiz hafta süre ile çocuklara formal eğitim içerisinde etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Araştırmanın öyküleme becerilerine ilişkin verileri "Edmonton Narrative Norms Instrument" kullanılarak toplanırken alıcı dil becerilerine ilişkin veriler Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. İfade edici dil becerilerine ilişkin veriler toplanırken ise sözcük dağarcığının iyi belgelendirilmiş kayıtlarının kelime öğrenimini değerlendirmede önemli bir başvuru kaynağı olması nedeni ile sözcük bilgisine ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde etkileşimli kitap okuma eğitime devam eden çocukların hem öyküleme hem de ifade edici dilde sözcük bilgilerinde kontrol grubu ile kıyaslandığında anlamlı derecede yükseklik bulunduğu belirlenmiştir.

Spre, Schimdt, Theall-Honey ve Martin-Chang (2004) araştırmalarında 400 4 yaş çocuğu arasından 22 utangaç mizaçlı, 22 utangaç olmayan çocuğu seçerek bu çocukların alıcı ve ifade edici dillerini karşılaştırmışlardır. Utangaç çocukların belirlenmesinde "Colorado Çocukluk Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; utangaç mizaçlı çocukların utangaç olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri açısından daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Öte yandan bu çocukların kendi

eşdeğer yaşlarına uygun performans gösterdikleri belirlenmiştir. Utangaç mizaca sahip olmayan çocukların ise alıcı ve ifade edici dil açısından eşdeğer yaşlarında daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Drop ve Verhoeven (2003) araştırmasında çocukların dil yeterlilikleri ile okuma becerilerinin arasındaki ilişkiyi incelemeyi; okuma becerilerinin çocukların ana dili ve ikinci dilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örneklemine 143 Hollandalı, 62 Türk ve 60 Faslı çocuğu dahil etmişlerdir. Araştırmanın verileri standart testler tarafından toplanmıştır. Araştırmanın neticesinde Faslı ve Türk çocukların dili (Flemenkçe) çözümleme becerilerinin, Hollandalı alt sosyoekonomik seviyeye sahip ailelerden gelen çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak Faslı ve Türk çocuklarının okuduğunu anlama ve sözel dil becerilerine saygı duyulmakla birlikte, bu çocukların tüm okuma becerileri açısından Hollandalı çocuklardan daha geride oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Faslı ve Türk çocuklarının Flemenkçe becerileri üzerinde çocukların okuduğunu anlama becerilerinin ana dil becerilerinden daha ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Campbell, Pungello ve Miller-Johnson (2002) araştırmalarında düşük gelire sahip olan ailelerden gelen ailevi faktörlerin, erken eğitim programı aracılığı ile müdahalenin ve akademik deneyimlerin çocukların akademik yetkinlik ve global benlik saygıları üzerindeki etkilerini boylamsal olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örneklemine yaşları 12 ve 15 olan Abecedarian Projesi kapsamında erken müdahale eğitimi alan 88 ergeni dahil etmişlerdir. Araştırmanın verileri, PARI, Ev Ortamı Gözlem Formu, Aile Atmosferi Ölçeği, Peabody Bireysel Başarı Testi, Woodcock-Johnson Psikososyal Test Bataryası, Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda düşük gelire sahip olan ailelerden gelen çocukların, yüksek kalitede bir erken müdahale programına dahil olmaları durumunda okuma becerilerinin artış gösterdiği belirlenmiş, erken müdahale programının çocukların dil ve bilişsel becerileri üzerinde etki sahibi olduğu saptanmıştır.

Hargrave ve Sénéchal (2000) araştırmalarında düşük düzeyde dil gelişimi gösteren çocukların dil becerilerine diyaloga dayalı okuma ve normal kitap okuma tekniklerinin etkisinin incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna Kanada Ottawa'daki gündüz bakım merkezlerine devam eden alt sosyoekonomik düzeydeki ailelere mensup 3 ile 5 yaşları arasındaki 36 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocukların başlangıçtaki dil eşdeğer yaşları

yaşıtlarının 13 ay gerisinden gelmektedir. Araştırmanın verileri Peabody resim kelime testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma süresince çocuklar sekiz gruba ayrılarak tüm çocuklara aynı kitaplar ikişer defa okunmuştur. Araştırmanın neticesinde akranlarına göre sınırlı kelime dağarcığına sahip olan çocukların diyaloga dayalı diğer bir söylem ile paylaşımlı kitap okuma neticesinde yeni kelimeler öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada diyaloga dayalı kitap okunana çocukların normal kitap okunan çocuklara oranla daha çok kelime öğrendikleri sonucunda da ulaşılmıştır.

Lonigan, Burges ve Anthony (2000) araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının gelişmekte olan okuryazarlık ve erken okuma becerilerinin gelişimini boylamsal bir şekilde incelemişler bu beceriler üzerinde etki sahibi olan gizil değişkenleri kurdukları yapısal eşitlik modeli ile incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örneklemine iki grup çocuğu dahil etmişlerdir. Bunlardan birinci grupta bulunan 96 çocuk anaokulundan anaokulunun son dönemlerine (anasınıfına) kadar izlenmiştir. İkinci grupta bulunan 97 çocuk ise anaokulunun son döneminden anasınıfına ya da birinci sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırmanın ilk grubuna dahil edilen daha küçük çocukların birinci ölçümlerinde 4 sözel dil becerisi, 4 fonolojik farkındalık ve 2 sözel olmayan bilişsel beceri testi kullanılırken; ikinci ölçümlerinde 4 fonolojik farkındalık, 2 alfabe/harf farkındalığı, 1 yazı farkındalığı ve 1 çevresel yazı görevleri hakkında ölçüm yapmaya olanak sağlayan standart testler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci grubuna dahil edilen yaşça daha büyük çocukların birinci ölçümlerinde 1 sözel dil becerisi, 4 fonolojik farkındalık, 2 harf farkındalığı, 1 yazı farkındalığı, 1 çevresel yazı görevleri testleri kullanılırken; ikinci ölçümlerinde 4 fonolojik farkındalık, 2 alfabe/harf farkındalığı, bir yazı farkındalığı ve 2 çözümleme becerileri hakkında ölçüm yapmaya olanak sağlayan testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kurulan yapısal eşitlik modellemesi ile her iki grupta da bu becerilerin gelişimi arasında ilk ölçümler ile ikinci ölçümler arasında sürekliliği sağlayan ciddi bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellikle anaokulunun son dönemleri ile birinci sınıfta alfabe/harf farkındalığı ve fonolojik farkındalığın çocukların çözümleme becerilerinin güçlü birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama tekniği, veri toplama araçları ve verilerin analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel desenler, araştırmacı tarafından oluşturulan farklılıkların bağımlı değişkenler üzerinde oluşturduğu neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak amacı ile kullanılan modellerdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s. 195). Pek çok türü bulunan deneysel modeller çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan en çok kabul görenlerden biri Campbell ve Stanley (1963)'in deneye katılan grup sayısı ile değişkenler üzerinde yapılan gözlemlerin zamanını, sayısını dikkate aldığı sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmaya göre ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen, yarı deneysel desenlerden biridir (Aktaran Karasar, 2013, s.95-96). Gerçek deneysel desenlerde deneklerin deney ve kontrol gruplarına tesadüfi/seçkisiz olarak atanması gerekmektedir. Ancak eğitim ortamlarında denekleri gruplara tesadüfi/seçkisiz bir şekilde atamak oldukça zordur (Büyüköztürk vd., 2012, s. 197). Bu noktada devreye yarı deneysel desenler girmektedir. Nitekim toplum bilimlerinde sıklıkla yarı deneysel desenler kullanılmaktadır. Yarı deneysel desenlerde deney ve kontrol gruplarının seçimi bazı ön ölçümlere ya da çeşitli ölçütlere göre belirlenmektedir. (Karasar, 2013, s. 99). Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desende gruplar belirli değişkenler açısından

eşitlenmeye çalışılır. Gruplar eşleştirildikten sonra deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanırlar (Büyüköztürk vd. 2012, s. 208).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bağımsız değişkeni MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit metodu iken, araştırmanın bağımlı değişkenleri çocukların dil becerileri ile erken okuryazarlık becerileridir. Araştırmanın modeline ilişkin detaylar aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 4

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test	Kahcılık
Deney	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu Eğitimi	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı
Plasebo	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) -Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	Etkileşimli Kitap Okuma	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	
Kontrol	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	

Yukarıdaki tabloda görüleceği gibi deney grubuna MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit metodu ile eğitim verilirken, plasebo grubuna etkileşimli olarak kitap okunmuştur. Kontrol grubuna ise araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamış, olağan şekilde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun olarak eğitim almaya devam etmişlerdir.

Grupların Oluşturulması

Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma Ankara Yenimahalle’de bulunan bir özel öğretim kurumunda yapılmış; deney, kontrol ve plasebo grupları aynı kurumdaki sınıflardan seçilmiştir. İki ya da daha fazla sayıda grubu içeren deneysel çalışmalarda, grupların birbiri ile denk olması beklenmektedir. Yarı deneysel çalışmalarda gruplara denekler seçkisiz olarak atanmamaktadır. Bu noktada devreye eşleştirme girmektedir. Bu çalışmada grup eşleştirme yapılmıştır. Grup eşleştirme, ilgili değişler dikkate alınarak grup ortalamaları bakımında denk grupların oluşturulması işlemidir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 200).

Araştırmada ilk olarak çalışmanın yapıldığı kurumda anasınıfına devam eden tüm 5 yaş çocuklarına Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı uygulanmıştır. Ardından ilgili kurumdaki her üç sınıfın ölçeklerin alt boyutlarından almış oldukları ortalama puanlar ile standart sapma değerleri belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda her üç sınıfta ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları ön test puanları ve standart sapma değerleri sunulmaktadır.

Tablo 5

Üç sınıfın Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Alt Boyutlarından Aldıkları Ön-Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	A Sınıfı			B Sınıfı			C Sınıfı		
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Alıcı Dil	16	30,06	4,84	16	29,69	4,76	16	31,69	5,03
İfade Edici Dil	16	29,44	4,21	16	29,31	4,45	16	31,63	4,24
Ses Bilgisel Farkındalık	16	15,06	11,94	16	15,31	5,62	16	15,31	9,30
Yazı Farkındalığı	16	8,94	3,43	16	9,37	3,03	16	10,19	2,97
Öyküyü Anlama	16	5,94	2,23	16	5,87	2,06	16	6,44	1,55
Görselleri Eşleştirme	16	7,25	1,29	16	6,62	2,09	16	6,19	1,80
Yazı Yazma Öncesi	16	6,69	1,14	16	5,81	1,22	16	5,81	1,68
Becerileri Değerlendirme									

Tablo 5 incelendiğinde her üç sınıfın da ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgunun yanı sıra Heppner, Wampold ve Kivlighan (2013) deneysel çalışmalarda grupların karşılaştırılabilir olup olmadığını belirlemek amacı ile ön test sonuçlarının incelenmesini ve bir ön analiz ile karşılaştırılmasını önermektedir. Bu kapsamda her üç sınıfın da birbirine denk olup olmadığını belirlenmesi amacı ile Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Bu test az sayıda

denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda gözlenen farklılığın anlamlılığını test etmek amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 158). Tablo 3’de her üç sınıfın alıcı dil ve ifade edici dil ön test puanlarına ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6

Üç sınıfın Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Sınıflara Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Tedil Alt Boyutları	Çocukların Sınıfları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Alıcı Dil	A	16	22.72	2	3.94	.139	-
	B	16	20.75				
	C	16	30.03				
İfade Edici Dil	A	16	22.38	2	2.60	.272	-
	B	16	22.03				
	C	16	29.09				

*p<.05

Tablo 6’daki analiz sonuçları incelendiğinde çocukların Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, alıcı dil ve ifade edici dil alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir şekilde farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlara ilaveten bu üç sınıfın erken okuryazarlık becerileri açısından da denk olup olmadığını belirlemek amacı ile de Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 7’de bu testin sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 7

Üç sınıfın Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test Puanlarının Sınıflara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

EROK Alt Boyutları	Çocukların Sınıfları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Ses Bilgisel Farkındalık	A	16	22.44	2	0.535	0.765	-
	B	16	25.81				
	C	16	25.25				
Yazı Farkındalığı	A	16	22.25	2	1.411	0.494	-
	B	16	23.47				
	C	16	27.78				
Öyküyü Anlama	A	16	24.09	2	0.473	0.789	-
	B	16	23.06				
	C	16	26.34				
Görselleri Eşleştirme	A	16	28.34	2	2.948	0.229	-
	B	16	25.00				
	C	16	20.16				
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	A	16	29.72	2	3.683	0.159	-
	B	16	20.97				
	C	16	22.81				

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde çocukların ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yukarıda verilen tablolarda ortaya konulan bu sonuçlar her üç sınıfın da birbirine denk olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desenin gereği olan grupların belirli değişkenler açısından eşitlendiğini doğrulamaktadır. Yine aynı desende grupların eşleştirilmesini takiben grupların seçkisiz olarak belirlenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd. 2012, s. 208). Bu noktada her bir sınıfın ismi kağıtlara yazılmış ve sıra ile önce deney grubu sonra kontrol grubu bu kağıtların arasından tesadüfi bir şekilde çekilerek belirlenmiştir. Buna göre B sınıfı deney grubu, C sınıfı plasebo grubu, A sınıf ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Aşağıdaki tabloda deney grubundaki çocuklara ilişkin demografik bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 8

Deney grubuna ilişkin demografik bilgiler

		n
Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	5
	Toplam	14
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	9
	İki Kardeş	5
	Toplam	14
Anne Öğrenim Durumu	Lisansüstü	7
	Lisans	6
	Lise	1
	Toplam	14
Baba Öğrenim Durumu	Lisansüstü	4
	Lisans	8
	Lise	2
	Toplam	14

Eğitim Programının Hazırlanması

Bu araştırmanın eğitim programı van Kuyk (2001) tarafından geliştirilen Piramit Metodu temel alınarak geliştirilmiştir. Bu noktada 5 yaş çocukları için Piramit Metodu'nda eğitim öğretim boyunca uygulanan 12 projeden biri olan İnşaat (Homebuilders) projesi temel alınmıştır. Piramit projelerinin tamamı çocukların bütünsel gelişimlerini desteklemelerinin yanı sıra; her bir proje de belirlenen bir gelişim alanında çocukları daha iyi desteklemektedir. Örneğin 5 yaş çocuklarının dil gelişimlerinin desteklenmesi için inşaat (homebuilders), uzay (outer space) ve maskeli balo (masquerade) projeleri uygulanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan inşaat projesi, dil gelişimi alanında 5 yaş grubunda uygulanan ilk proje olması nedeni ile tercih edilmiştir. Eğitim programının hazırlanması sürecinde sıra ile şu aşamalardan geçilmiştir:

1. Proje kitabı Türkçe'ye çevrilmiştir.
2. Türkçe'ye çevrilen inşaat projesi özüne sadık kalınarak incelenmiş ve Türkçe dil hataları giderilmiştir.
3. Ortaya çıkan metindeki etkinlikler incelenerek projede yer alan etkinliklerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan tam günlük eğitim akışı doğrultusunda nasıl düzenleneceğine, etkinlik kaybına uğratmadan hangi etkinliklerin birbirleri ile ilişkilendirileceğine karar verilmiştir.

4. Piramit Metodu'nun Flemenkçe kitaplarında yer alan özel öğretici (tutoring) etkinliklerinden yola çıkılarak, İngilizce proje kitaplarında bulunmayan özel öğretici etkinlikleri projeye eklenmiştir. Bu noktada orijinal projede yer alan bazı etkinlikler bu kapsamda ele alınırken, bazı etkinlikler de araştırmacı tarafından projeye eklenmiştir.
5. İnşaat projesi MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı “Tam Günlük Eğitim Akışı” temel alınarak düzenlenmiştir.
6. Piramit Metodu'nun felsefesinin uygulamaya taşınması, orijinal projelerin uygulama yöntemleri ve ayrıntıları konusunda bilgi sahibi olmak amacı ile 9 Kasım 2015-15 Ocak 2016 tarihleri arasında 9 hafta süre ile haftada beş gün Hollanda Zandvoort'ta bulunan Peuterspeelzaal Hannie Schaft'a gözlem amaçlı ziyaret gerçekleştirilmiştir.
7. Gözlem ziyaretinin sonrasında İnşaat Projesi'ne son hali verilerek; MEB (2013) programına uyarlanan bu proje 5'i erken çocukluk alanında; 2'si eğitim programları alanında olmak üzere 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar projeyi Türk kültürüne uygunluk, 5 yaş çocuklarının gelişimine uygunluk, biçim ve içerik açısından uygunluk konularında incelemişlerdir.
8. İncelemelerin ardından uzmanları ile yaklaşık 4 saat süren bir yuvarlak masa toplantısında tartışılarak projenin son haline karar verilmiştir.
9. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İnşaat projesinde toplamda otuz dokuz etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin sekizi özel öğretici etkinlikleri olup, sınıf ortalamasının altında kalan çocuklar ile gerçekleştirilmiştir.
10. Bir diğer taraftan da projede kullanılacak olan hikaye kitapları Türkçe'ye çevrilmiş, Türkçe uzmanına sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanıma hazır hale gelmiştir.
11. Pilot çalışmada tam günlük eğitim akışı temel alınarak düzenlenen inşaat projesi kullanılmış, esas çalışmada ise 15 oturumdan oluşan etkinlik planı temel alınarak düzenlenen inşaat projesi kullanılmıştır. Aşağıda uzman görüşlerinden sonra son hali verilen MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu inşaat projesine ilişkin belirtke tablosu ile etkinlik çeşitleri tablosu sunulmaktadır.

Tablo 9

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu İnşaat Projesine İlişkin Belirtke Tablosu

Oturumlar	Etkinlik Adı	Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımlar																Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımlar												SDG ile İlgili Kazanımlar						MG ile İlgili Kazanımlar	
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K14	K15	K16	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K3	K5	K7	K9	K10	K12	K1	K4			
1.Oturum	Bütünleştirilmiş Türkçe-Sanat-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Üç Küçük Domuzcuk ve Evleri (O1)	+							+								+	+	+		+	+				+	+			+				+			
	Oyun Etkinliği: Renkli Dil Çubukları ile Ev İnşa Ediyoruz (O1)	+	+																+	+	+																
2.Oturum	Bütünleştirilmiş Müzik-Drama Etkinliği: Tekin Tek Çekiç ile Çalışıyor (O2)	+	+			+											+			+		+				+											
	Türkçe Etkinliği: Alfabe “İnşa Altında” (O2)	+																+							+												
3.Oturum	Bütünleştirilmiş Türkçe-Matematik Etkinliği: Can’ın İnşa Ettiği Ev İçin Alışveriş Yapıyoruz (O3)	+		+	+			+										+				+			+												
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Matematik Etkinliği: Pazen tahta ile “Can’ın İnşa Ettiği Ev” hikayesini tekrarlıyoruz ve evimizi döşüyoruz. (O3)	+						+	+		+						+							+	+												

Oturumlar	Etkinlik Adı	Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımlar																Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımlar												SDG ile İlgili Kazanımlar						MG ile İlgili Kazanımlar	
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K14	K15	K16	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K3	K5	K7	K9	K10	K12	K1	K4			
ÖÖE	Bütünleştirilmiş Türkçe-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: İnşaat Aletlerini Öğreniyoruz. (ÖÖE1)*	+	+			+													+		+					+											
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Sanat Etkinliği: “Şekerleme Evi” Kitabını Okuyoruz. (ÖÖE2)*	+		+															+		+						+							+			
4.Oturum	Türkçe Etkinliği: Bir Ev Nasıl İnşa Edilir? Birlikte Öğreniyoruz (D1)	+		+					+	+									+	+	+																
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Matematik-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Evin Dış Cephesinde Ve İçinde Neler Olduğunu Öğreniyoruz. (D1)*	+				+	+												+	+				+	+												
5.Oturum	Bütünleştirilmiş Türkçe-Sanat Etkinliği: Yeni Bir İnşaat Hikayesi Yazıyoruz (D2)	+		+													+	+	+		+					+	+										
	Bütünleştirilmiş Sanat-Drama Etkinliği: Alet Kemerini Yapıyoruz (D2)	+	+			+									+				+	+	+			+			+										

Oturumlar		Etkinlik Adı	Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımlar												Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımlar												SDG ile İlgili Kazanımlar						MG ile İlgili Kazanımlar		
			K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K14	K15	K16	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K3	K5	K7	K9	K10	K12	K1	K4
6.Oturum	Bütünleştirilmiş Türkçe-Matematik Etkinliği: Bir Ev Nasıl İnşa Edilir? Kitabını Tekrarlıyoruz. (D3)	+								+									+	+	+			+											
	Müzik Etkinliği: Annem Babam Kardeşim Evimi Çok Severim (D3)*	+		+											+	+																			
ÖÖE	Bütünleştirilmiş Türkçe-Drama Etkinliği: İnşaat Taşıtlarını/Makinelerini Öğreniyoruz. (ÖÖE3)*	+				+											+	+	+	+	+														
	Oyun Etkinliği: İnşaat İşlerini Yapan Araçları/Makineleri Buluyoruz. (ÖÖE4)*	+	+			+											+	+																	
7.Oturum	Alan Gezisi: Yapı Markete Gidiyoruz (G1)	+	+	+		+							+					+						+				+							
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Oyun Etkinliği: Yapı Markette Neler Yaptık? (G1)*	+		+													+	+	+		+			+		+		+					+	+	
8.Oturum	Müzik Etkinliği: İnşaat Aletlerinin Seslerini Dinliyorum (G2)*	+	+			+			+	+					+	+																			
	Bütünleştirilmiş Sanat-Oyun Etkinliği: Hayalimdeki Ev (G2)	+															+		+															+	

Oturumlar	Etkinlik Adı	Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımlar																Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımlar												SDG ile İlgili Kazanımlar						MG ile İlgili Kazanımlar	
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K14	K15	K16	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K3	K5	K7	K9	K10	K12	K1	K4			
9.Oturum	Bütünleştirilmiş Türkçe-Matematik-Sanat Etkinliği: Farklı Malzemelerden Evler (G3)	+				+		+											+		+	+					+							+			
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Matematik Etkinliği: Mutfakta Nerede Ne Var? (G3)*	+					+				+									+	+			+													
	Matematik Etkinliği: İnşaat Aletlerini Grupluyoruz. (ÖÖE5)*	+				+													+																		
ÖÖE	Bütünleştirilmiş Türkçe-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Salon/Oturma Odası ve Yemek Odası'nda neler var? (ÖÖE6)*	+					+				+								+	+					+												
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Oyun Etkinliği: İnşaatteki İnsanlar (Der1)	+	+	+													+			+	+	+	+			+						+	+				
10.Oturum	Bütünleştirilmiş Oyun-Matematik-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: İnşaat Aletlerinin Eşlerini Buluyorum. (Der1)*	+	+		+																			+	+	+											

Oturumlar	Etkinlik Adı	Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımlar																Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımlar												SDG ile İlgili Kazanımlar						MG ile İlgili Kazanımlar	
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K14	K15	K16	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K3	K5	K7	K9	K10	K12	K1	K4			
11.Oturum	Bütünleştirilmiş Matematik-Drama Etkinliği: İnşaatta Sınıflandırma (Der2)	+	+					+	+						+						+	+												+			
	Türkçe Etkinliği: Dinliyorum, Buluyorum (Der2)	+	+	+															+	+																	
12.Oturum	Alan Gezisi: Mühendislik-Mimarlık Fakültesine Gidiyoruz (Der3)*	+	+	+		+											+							+			+										
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Drama Etkinliği: Aletlerle Hikaye Oluşturuyoruz (Der3)*	+		+												+	+	+			+				+		+						+				
13.Oturum	Türkçe Etkinliği: Dünyadaki Evler (Der4)	+	+														+	+			+								+								
	Bütünleştirilmiş Matematik-Sanat Etkinliği: Dünyadan Evler (Der4)	+						+	+								+							+				+	+				+				
14.Oturum	Bütünleştirilmiş Sanat-Drama Etkinliği: Çiziyorum-Yapıyorum-İnşa Ediyorum (Der5)	+											+				+				+			+		+	+						+				
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Oyun Etkinliği: Alet Kitabından Alet Avcılığına (Der5)	+		+			+				+				+			+	+		+			+				+	+								

Oturumlar	Etkinlik Adı	Bilişsel Gelişim ile İlgili Kazanımlar																Dil Gelişimi ile İlgili Kazanımlar												SDG ile İlgili Kazanımlar						MG ile İlgili Kazanımlar	
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K14	K15	K16	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K3	K5	K7	K9	K10	K12	K1	K4			
15.Oturum	Sanat Etkinliği: Oyun Evi İnşa Ediyoruz (Der6)*	+		+															+			+							+		+				+		
	Matematik Etkinliği: Sıradaki Ne? (Der6)*	+										+							+	+																	
	Bütünleştirilmiş Türkçe-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Yatak Odamızda Neler Var? (Der6)*	+					+												+	+					+												
ÖÖE	Türkçe Etkinliği: İnşaat çalışanlarını öğreniyoruz, bilmeceleeri cevaplıyoruz. (ÖÖE7)*	+	+			+													+	+																	
	Matematik Etkinliği: Tamir Aletlerini Eşleştiriyorum. (ÖÖE8)*	+				+	+												+	+																	

*Bu etkinlikler piramit metodundan bağımsız olarak araştırmacının kendisi tarafından yazılmıştır.

Kısaltmalar:

O1: Oryantasyon haftası 1. Oturum	D1: Demonstrasyon Oturum	haftası 1.	G1: Genişletme haftası 1. Oturum	Der1: Derinleşme Oturum	haftası 1.	Der4: Derinleşme Oturum	haftası 4.
O2: Oryantasyon haftası 2. Oturum	D2: Demonstrasyon Oturum	haftası 2.	G2: Genişletme haftası 2. Oturum	Der2: Derinleşme Oturum	haftası 2.	Der5: Derinleşme Oturum	haftası 5.
O3: Oryantasyon haftası 3. Oturum	D3: Demonstrasyon Oturum	haftası 3.	G3: Genişletme haftası 3. Oturum	Der3: Derinleşme Oturum	haftası 3.	Der6: Derinleşme Oturum	haftası 6.

ÖÖE1-ÖÖE8:
1. Özel Öğretici Etkinliği-8. Özel Öğretici Etkinliği

Tablo 10

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu İnşaat Projesi Etkinlik Çeşitleri

Etkinlikler	Etkinliklerin Bileşenleri							Etkinlik Sayısı
	Türkçe	Matematik	Oyun	Müzik	Sanat	Drama	Okuma Yazmaya Hazırlık	
Türkçe Etkinliği	■							5
Matematik Etkinliği		■						3
Oyun Etkinliği			■					2
Müzik Etkinliği				■				2
Sanat Etkinliği					■			1
Alan Gezisi							■	2
Bütünleştirilmiş								
Türkçe-Matematik Etkinliği	■	■						4
Türkçe-Sanat Etkinliği	■				■			2
Türkçe-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği							■	3
Türkçe-Drama Etkinliği	■					■		2
Türkçe-Oyun Etkinliği	■		■					3
Sanat-Oyun Etkinliği			■		■			1
Sanat-Drama Etkinliği					■	■		2
Müzik-Drama Etkinliği				■		■		1
Matematik-Drama Etkinliği		■				■		1
Matematik-Sanat Etkinliği		■			■			1
Türkçe-Sanat-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	■						■	1
Türkçe-Matematik-Sanat Etkinliği	■	■			■			1
Türkçe-Matematik-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	■	■					■	1
Oyun-Matematik-Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği		■	■				■	1
Toplam Etkinlik Sayısı								39

Araştırmada ayrıca plasebo grubuna etkileşimli kitap okuma programı uygulanmıştır. Bu süreçte etkileşimli kitap okumanın kuralları doğrultusunda yetişkin ile çocuk arasında etkileşime dayalı bir şekilde birlikte kitap okunmuştur. Kitap seçiminde çocukların özellikle ses bilgisel farkındalıklarını ve yazı farkındalıklarını desteklemeye yönelik kitaplar tercih edilmiştir. Ayrıca kitap seçiminde çocukların ilgisini çekecek konular içermesine ve çocuk dostu çizimlerinin olmasına da dikkat edilmiştir. Bu noktada tercih edilen kitaplar Red House Kidz yayınevinden çıkmış olan “Leyla Fonten” serisinde yer alan “İnatçı Kirpi Mina”, “Mutsuz Kedi Dila”, “Öfkeli Örümcek Rıza”, “Bilmiş Fare Tuna”, “Korkak Kuş Sema”, “Utangaç Köpek Kaya”, “Tembel Balık Sefa”, “Kıskanç Kurbağa Eda” ve “Sabırsız Sinek Feza” isimli kitaplardır. Tüm kitaplar Tülin Kozikoğlu tarafından yazılmış olup, Sedat

Girgin tarafından resimlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma süreci yetişkin ile çocuğun rollerinin değişerek çocuğun edilgen dinleyici konumundan etkin bir dinleyici konumuna geçmesi temeline dayanmaktadır. Bu noktada okuyucu çocuklara sorular sorarak, onların yanıtlarını genişleterek sürece katkıda bulunmaktadır. Bu araştırmada seçilen tüm kitapların özellikle ilk iki sayfasının aynı söylev ile başlaması da çocukların etkinleşmesine katkıda bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma programının sonunda doğru çocuklar kitap okunurken özellikle ilk iki sayfayı ezberden okur hale gelmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma programı kapsamında çocuklar araştırmacı ile tanıştıktan sonra yaklaşık olarak 10'ar gün ara ile bir araya gelerek onlara özel kitaplar okuyacaklarını öğrenmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma programı toplam 9 oturum olup, 9 kitabın okunması ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her bir oturumun bitmesinin ardından çocuklar ile oylama yapılarak gelecek oturumda okunacak olan kitap belirlenmiştir.

Pilot Uygulama

Bu araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilirken zayıf deneysel desenlerden biri olan tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Bu desen ile bağımlı grup üzerinde deneysel işlemin etkisi test edilmiştir (Büyüköztürk vd. 2012, s 201).

Pilot uygulamanın çalışma grubuna amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar yarısında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulunun 5 yaş grubundaki 19 çocuk dahil edilmiştir. Dört çocuğun çeşitli nedenlerle ayrılmaları nedeni ile pilot uygulama 15 çocuk ile bitirilmiştir. Bu çocukların yaşları ortalamaları 4 yaş 8 aydır. Pilot uygulamada ön testlerin alınması sürecinde ilk olarak Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanılmıştır. Uygulamalar sırasında TİFALDİ'den çocukların yaşlarına göre çok yüksek ham puan aldıkları belirlenmiştir. Öyleki bazı çocuklar 12 yaş çocuklarından bilmeleri beklenen kelimeleri dahi bilerek testin sonlandırılması için gerekli olan hata sayısına (Alıcı dilde son 10 maddede 8 hata, ifade edici dilde son 8 maddede 6 hata) ulaşmamışlardır. Ayrıca bazı çocukların ham puanları kendi yaş grubunun içerisinde nerede olduklarını gösteren standart puanlara çevrilememiştir. Tüm bunların neticesinde TİFALDİ'nin çocukların dil becerilerini ölçmede yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma bir çözüm bulmak için alternatif testler araştırılarak Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL)'in kullanılmasında

karar kılınmıştır. Aşağıdaki tabloda pilot uygulamanın çalışma grubundaki 15 ocuğun TİFALDİ ve TEDİL eşdeğer yaşlarının karşılaştırma sonuçlarına yer verilmektedir:



Tablo 11

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ile Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL)'nin Karşılaştırılması

Çocuğun Yaşı	TİFALDİ			TEDİL		TİFALDİ			TEDİL	
	Alıcı Dil Ham Puamı	Alıcı Dil Standart Puamı	Alıcı Dil Eşdeğer Yaşı	YAŞ EŞDEĞERİ	ARADAKİ FARK	İfade Edici Dil Ham Puamı	TİFALDİ-İfade Edici Dil	İfade Edici Dil Eşdeğer Yaşı	YAŞ EŞDEĞERİ	ARADAKİ FARK
4 yaş 2 ay 24 gün (4 yaş 3 ay)	58	118	6 yaş	5 yaş 3 ay	7 ay fazla	52	130	6 yaş 8 ay	4 yaş 3 ay- 4 yaş 2 ay	2 yaş 5 ay fazla
4 yaş 10 ay 21 gün (4 yaş 11 ay)	86	Std yok	8 yaş 6 ay	7 yaş 2 ay	16 ay fazla	52	126	6 yaş 8 ay	6 yaş 1 ay-5 yaş 4 ay	7 ay fazla
4 yaş 11 ay 20 gün (5 yaş)	89	Std yok	9 yaş-9 yaş 2 ay	6 yaş 1 ay	2 yaş 11 ay fazla	55	125	7 yaş 1 ay-7 yaş 3 ay	6 yaş 1 ay	1 yaş fazla
4 yaş 4 gün	61	124	6 yaş 2 ay	5 yaş 3 ay	11 ay fazla	44	120	5 yaş 9 ay-5 yaş 10 ay	6 yaş 1 ay - 5 yaş 4 ay	4 ay az
4 yaş 5 ay 12 gün	64	121	6 yaş 4 ay	5 yaş 3 ay	1 yaş 1 ay fazla	42	114	5 yaş 6 ay-5 yaş 7 ay	5 yaş 2 ay	4 ay fazla
4 yaş 2 ay 20 gün (4 yaş 3 ay)	74	128	7 yaş 1 ay	5 yaş 4 ay	1 yaş 9 ay fazla	56	129	7 yaş 4 ay-7 yaş 6 ay	6 yaş 1 ay - 5 yaş 4 ay	1 yaş 3 ay fazla
4 yaş 7 ay 18 gün (4 yaş 8 ay)	90	Std yok	9 yaş 3 ay-9 yaş 4 ay	7 yaş 1 ay	2 yaş 2 ay	64	Std yok	9 yaş 7 ay-9 yaş 10 ay	4 yaş 4 ay	5 yaş 3 ay fazla
4 yaş 6 ay 20 gün (4 yaş 7 ay)	81	133	7 yaş 10 ay-7 yaş 11 ay	5 yaş 3 ay	2 yaş 7 ay fazla	45	116	5 yaş 11 ay	6 yaş 1 ay - 5 yaş 4 ay	6 ay fazla aşağıya göre
4 yaş 11 ay 20 gün	85	Std yok	8 yaş 4 ay-8 yaş 5 ay	7 yaş 2 ay	1 yaş 2 ay fazla	67	Std yok	10 yaş 9 ay-10 yaş 11 ay	6 yaş 2 ay	4 yaş 7 ay fazla
5 yaş 1 ay 25 gün (5 yaş 2 ay)	92	Std yok	9 yaş 8 ay-9 yaş 9 ay	6 yaş 1 ay	3 yaş 7 ay fazla	63	Std yok	9 yaş 4 ay-9 yaş 6 ay	5 yaş 2 ay	4 yaş 2 ay fazla
5 yaş	88	Std yok	8 yaş 9 ay-8 yaş 11 ay	7 yaş 1 ay	1 yaş 8 ay fazla	62	Std yok	8 yaş 11 ay - 9 yaş 3 ay	6 yaş 1 ay- 5 yaş 4 ay	2 yaş 10 ay fazla
5 yaş 4 ay 21 gün (5 yaş 5 ay)	87	137	8 yaş 7 ay-8 yaş 8 ay	7 yaş 1 ay	1 yaş 6 ay fazla	87	Std yok	8 yaş 7 ay- 8 yaş 8 ay	6 yaş 2 ay	2 yaş 5 ay fazla
4 yaş 8 ay 22 gün (4 yaş 9 ay)	63	118	6 yaş 3 ay	6 yaş 1 ay	2 ay fazla	53	129	6 yaş 10 ay	6 yaş 2 ay	8 ay fazla
4 yaş 11 ay 8 gün	72	126	6 yaş 11 ay	7 yaş 2 ay	3 ay az	48	120	6 yaş 2 ay	6 yaş 1 ay 5 yaş 4 ay	1 ay fazla ya da 10 ay az
4 yaş 4 ay 1 gün	86	135	8 yaş 6 ay	6 yaş 1 ay	2 yaş 5 ay fazla	61	134	8 yaş 7 ay-8 yaş 10 ay	6 yaş 1 ay- 5 yaş 4 ay	3 yaş 3 ay - 2 yaş 9 ay fazla

Her çocuğa her biri 25-30’ar dakika arasında değişen Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL)’nin B formunun ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı’nın uygulanmasının ardından MEB programına uyarlanmış Piramit Metodu’nun uygulanmasına geçilmiştir. Piramit Metodu’nun 5 yaş İnşaat Projesi’nin uygulanmasına 16.05.2016 tarihinde başlanmıştır; bu süreçte İnşaat Projesi’nin 10 gün sürmesi planlanmıştır. Ancak projenin içerisinde bulunan çok sayıda küçük grup etkinliği ile bireysel etkinliklerin özel takip gerektirerek bu etkinliklere katılımın sağlanmasının zorunlu olması nedeni ile projenin planlanandan uzun sürdüğü görülmüştür. Uygulama sürecinin bahar yarısında olması ve okulların 17.06.2016 tarihinde kapanacak olması nedeni ile son uygulama 03.6.2016 tarihinde yapılmıştır. Bu noktada 15 günlük süreçte projenin 20 etkinliği uygulanmıştır. Geri kalan süreçte son test ölçümleri yapılarak pilot uygulamanın sonuna gelinmiştir. Aşağıda pilot uygulama sürecinden bazı görüntülere yer verilmektedir.



Şekil 17. Pilot uygulama sürecinin yansımaları

Pilot Uygulamanın Sonuçları

Pilot uygulamanın analizleri SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların sayısının 30’dan az olması nedeni ile ön test-son test puanı karşılaştırmalarında ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Eşleştirilmiş çiftler testi

olarak da isimlendirilen bu teknik, iki çift ölçüm setine ait fark puanlarının anlamlılığını test etmek amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 162).

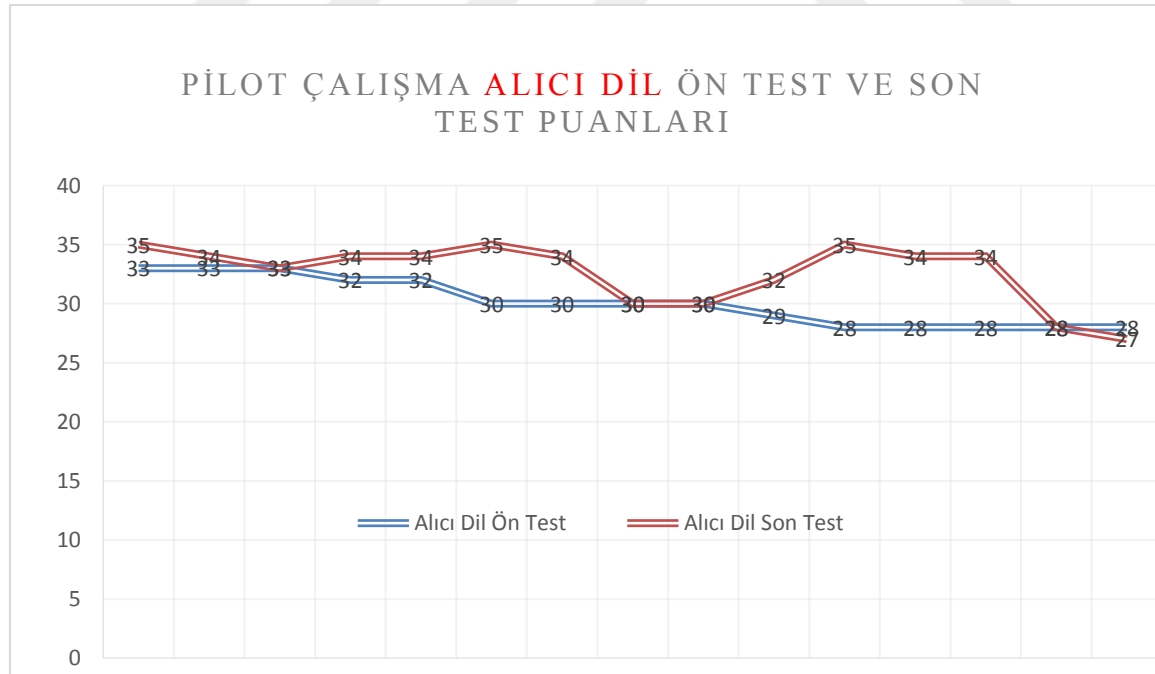
Aşağıda deney öncesi ve sonrası alıcı dil becerileri puanlarının analizine ilişkin sonuçlar sunulmaktadır:

Tablo 12

Pilot Uygulama Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi Alıcı Dil Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Tedil Alıcı Dil Ön Test	Tedil Alıcı Dil Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	30.40	32.53
Standart Sapma (SS)	1.95	2.58

Tablo 12’de pilot uygulamaya katılan çocukların alıcı dil ön test ve son test puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre pilot uygulamaya katılan çocukların alıcı dil ön test puanları 30.40 iken son test puanları 32.53 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{alıcı dil (son-ön)}}=2.13$). Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun alıcı dilinde bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 18. Pilot uygulama alıcı dil ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise pilot uygulamaya katılan çocukların alıcı dillerinde gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 13

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	2.76*	0.006**
Pozitif Sıra	10	6.40	64.00		
Eşit	4	-	-		
*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01					

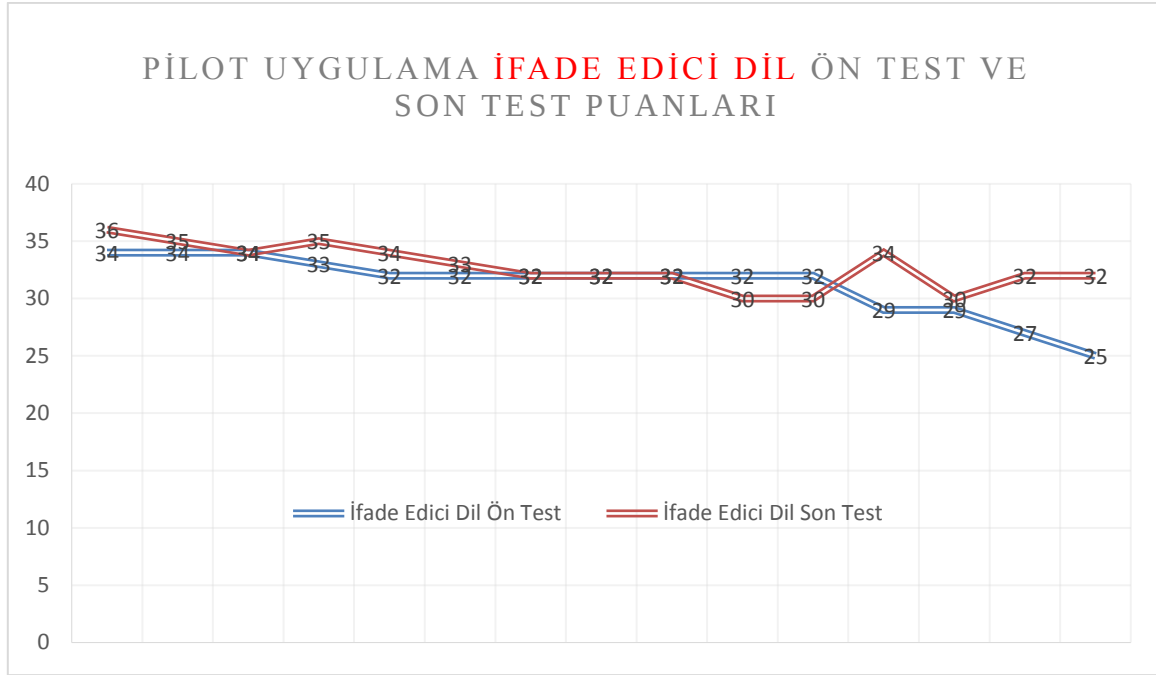
Tablo 13’de çocukların deney öncesi ve deney sonrası alıcı dil becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=2.76$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Aşağıda ise pilot uygulamaya katılan çocukların ifade edici dil becerilerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 14

Pilot Uygulama Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi İfade Edici Dil Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Tedil İfade Edici Dil Ön Test	Tedil İfade Edici Dil Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	31.27	32.93
Standart Sapma (SS)	2.63	1.98

Tablo 14’e göre pilot uygulamaya katılan çocukların ifade edici dil ön test puanları 31.27 iken son test puanları 32.93 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{ifade edici dil (son-ön)}}=1.66$). Ayrıca çocukların ifade edici dil puanlarının standart sapmalarında düşüşün olması grubun tamamının birbirine yaklaştığını ve aralarında farkın azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum da Piramit Metodu’nun projelerinden bir olan İnşaat Projesi’nin etkili olduğunu doğrulamaktadır. Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun ifade edici dilinde bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 19. Pilot uygulama ifade edici dil ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise pilot uygulamaya katılan çocukların ifade edici dillerinde gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 15

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası İfade Edici Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	6.00	12.00	2.13*	0.032**
Pozitif Sıra	10	6.60	66.00		
Eşit	3	-	-		
*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01					

Tablo 15’de çocukların deney öncesi ve deney sonrası ifade edici dil becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=2.13$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tablolarda Piramit Metodu’nun projelerinden bir olan İnşaat Projesi’nin pilot uygulamaya katılan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya

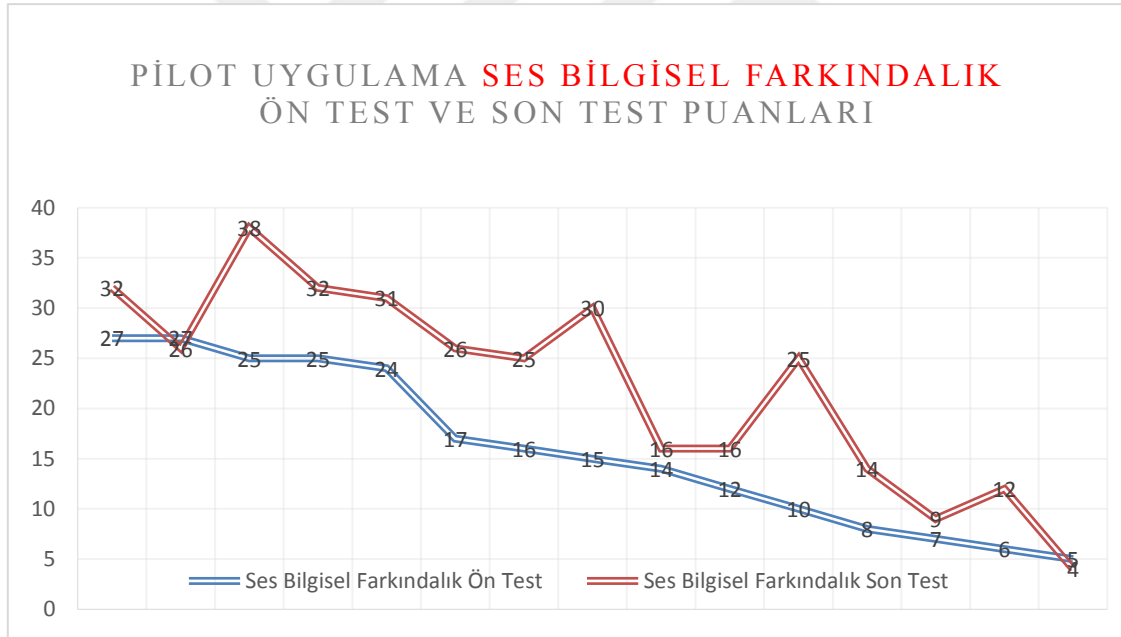
konulmuştur. Aşağıdaki tablolarda ise İnşaat Projesi'nin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerine değinilmektedir.

Tablo 16

Pilot Uygulama Ses Bilgisel Farkındalık Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Ses Bilgisel Farkındalık Ön Test	Ses Bilgisel Farkındalık Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	15.87	22.40
Standart Sapma (SS)	7.98	9.92

Tablo 16'ya göre pilot uygulamaya katılan çocukların ses bilgisel farkındalık ön test puanları 15.87 iken son test puanları 22.40 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{ses bilgisel farkındalık (son-ön)}}=6.53$). Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun ses bilgisel farkındalıklarında bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 20. Pilot uygulama ses bilgisel farkındalık ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise pilot uygulamaya katılan çocukların ses bilgisel farkındalıklarında gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 17

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.50	3.00	2.56*	0.010**
Pozitif Sıra	13	9.00	117.00		
Eşit	0	-	-		
*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01					

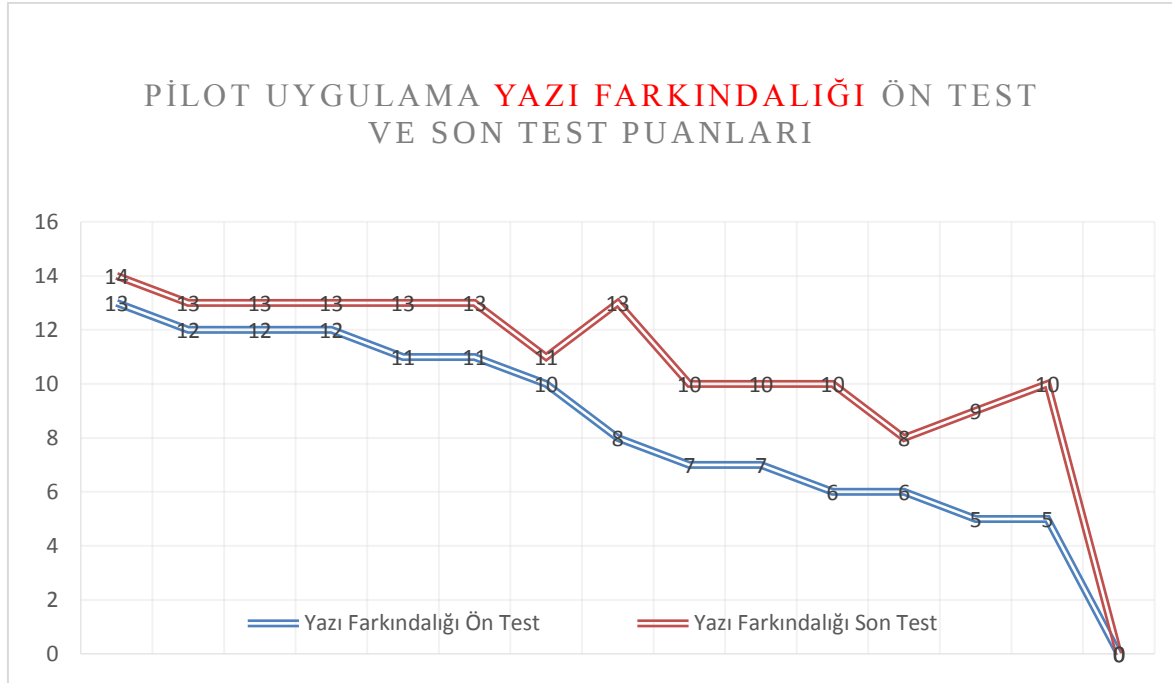
Tablo 17’de çocukların deney öncesi ve deney sonrası ses bilgisel farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=2.56$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Pilot Uygulama Yazı Farkındalığı Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Yazı Farkındalığı Ön Test	Yazı Farkındalığı Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	8.33	10.67
Standart Sapma (SS)	3.63	3.47

Tablo 18’de pilot uygulamaya katılan çocukların yazı farkındalığı ön test ve son test puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre pilot uygulamaya katılan çocukların yazı farkındalığı ön test puanları 8.33 iken son test puanları 10.67 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{yazı farkındalığı (son-ön)}}=2.34$). Ayrıca çocukların yazı farkındalığı puanlarının standart sapmalarında düşüşün olması grubun tamamının birbirine yaklaştığını ve aralarında farkın azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum da Piramit Metodu’nun projelerinden bir olan İnşaat Projesi’nin etkili olduğunu doğrulamaktadır. Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun ses bilgisel farkındalıklarında bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 21. Pilot uygulama yazı farkındalığı ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise pilot uygulamaya katılan çocukların yazı farkındalıklarında gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 19

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Farkındalığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.31*	0.001**
Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
Eşit	1	-	-		
*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01					

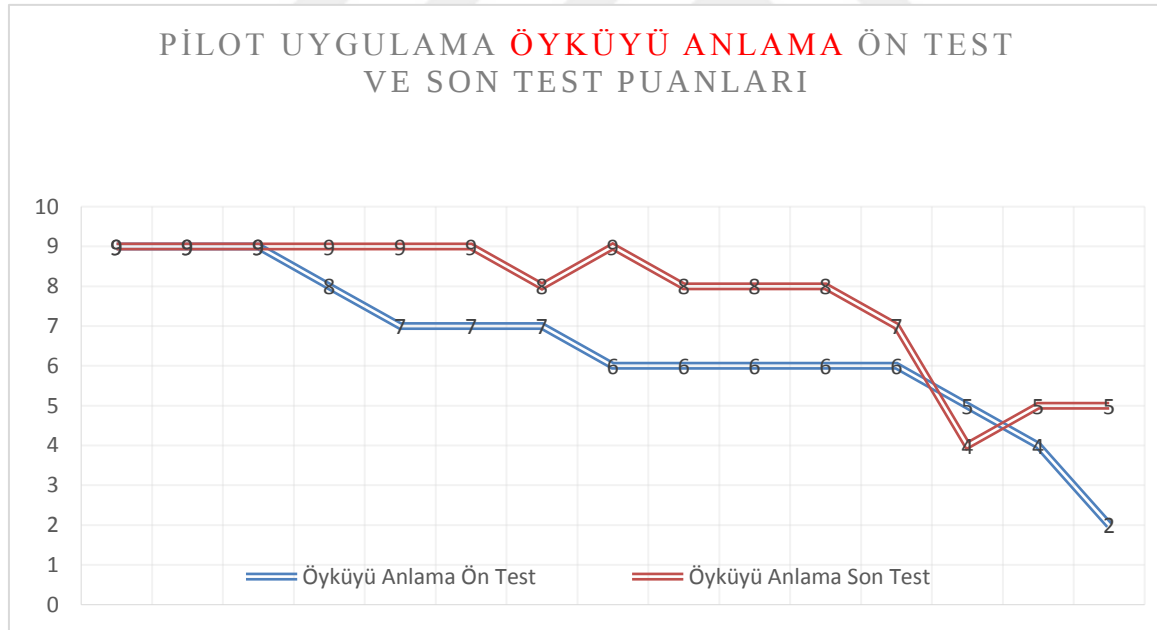
Tablo 19’da çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı farkındalıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=3.31$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 20

Pilot Uygulama Öyküyü Anlama Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Öyküyü Anlama Ön Test	Öyküyü Anlama Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	6.47	7.73
Standart Sapma (SS)	1.92	1.71

Tablo 20’de pilot uygulamaya katılan çocukların öyküyü anlama ön test ve son test puanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre pilot uygulamaya katılan çocukların öyküyü anlama ön test puanları 6.47 iken son test puanları 7.73 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{öyküyü anlama (son-ön)}}=1.26$). Ayrıca çocukların öyküyü anlama puanlarının standart sapmalarında düşüşün olması grubun tamamının birbirine yaklaştığını ve aralarında farkın azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum da Piramit Metodu’nun projelerinden bir olan İnşaat Projesi’nin etkili olduğunu doğrulamaktadır. Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun öyküyü anlama puanlarındaki bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 22. Pilot uygulama öyküyü anlama ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise pilot uygulamaya katılan çocukların öyküyü anlama puanlarında gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 21

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Öyküyü Anlama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	3.00	3.00	2.87*	0.004**
Pozitif Sıra	11	6.82	75.00		
Eşit	3	-	-		
*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01					

Tablo 21’de çocukların deney öncesi ve deney sonrası öyküyü anlamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=2.87$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

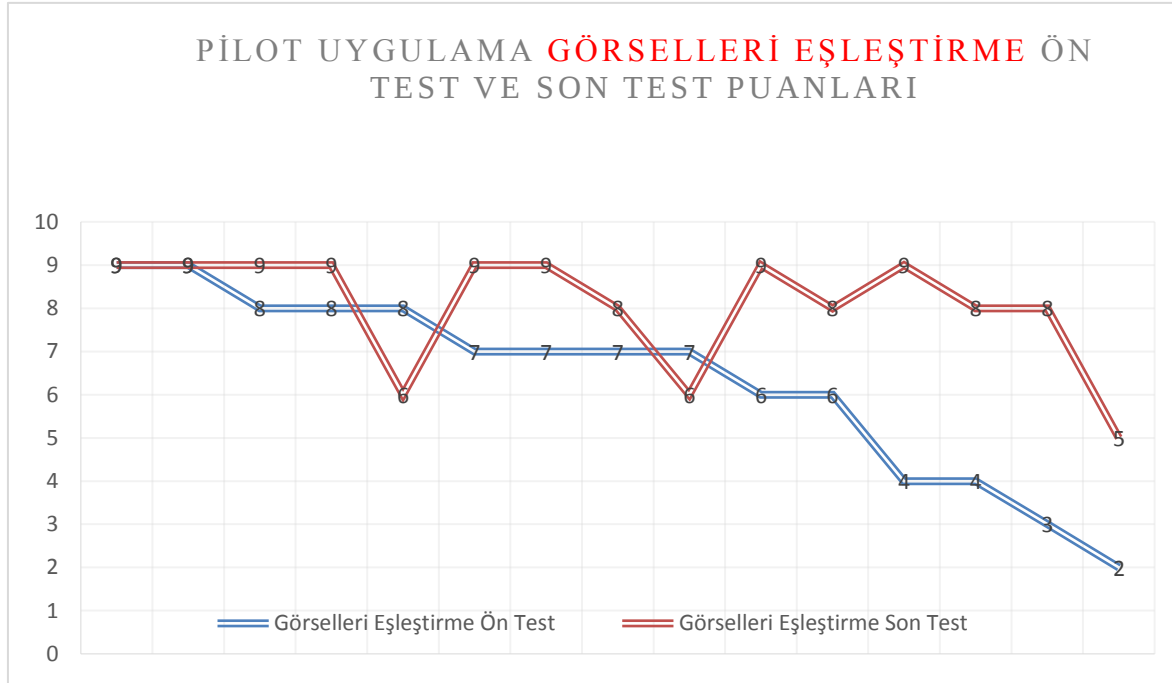
Aşağıdaki tabloda pilot uygulamaya katılan çocukların görselleri eşleştirme ön test ve son test puanlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 22

Pilot Uygulama Görselleri Eşleştirme Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Görselleri Eşleştirme Ön Test	Görselleri Eşleştirme Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	6.63	8.07
Standart Sapma (SS)	2.16	1.33

Tablo 22’de pilot uygulamaya katılan çocukların görselleri eşleştirme ön test puanları 6.63 iken son test puanları 8.07 olduğu görülmektedir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{görselleri eşleştirme (son-ön)}}=1.44$). Ayrıca çocukların görselleri eşleştirme puanlarının standart sapmalarında düşüşün olması grubun tamamının birbirine yaklaştığını ve aralarında farkın azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum da Piramit Metodu’nun projelerinden bir olan İnşaat Projesi’nin etkili olduğunu doğrulamaktadır. Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun görselleri eşleştirme puanlarındaki bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 23. Pilot uygulama görselleri eşleştirme ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise pilot uygulamaya katılan çocukların görselleri eşleştirme puanlarında gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 23

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Görselleri Eşleştirme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.50	9.00	2.56*	0.010**
Pozitif Sıra	11	7.45	82.00		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01

Tablo 23’de çocukların deney öncesi ve deney sonrası görselleri eşleştirmelerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=2.56$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

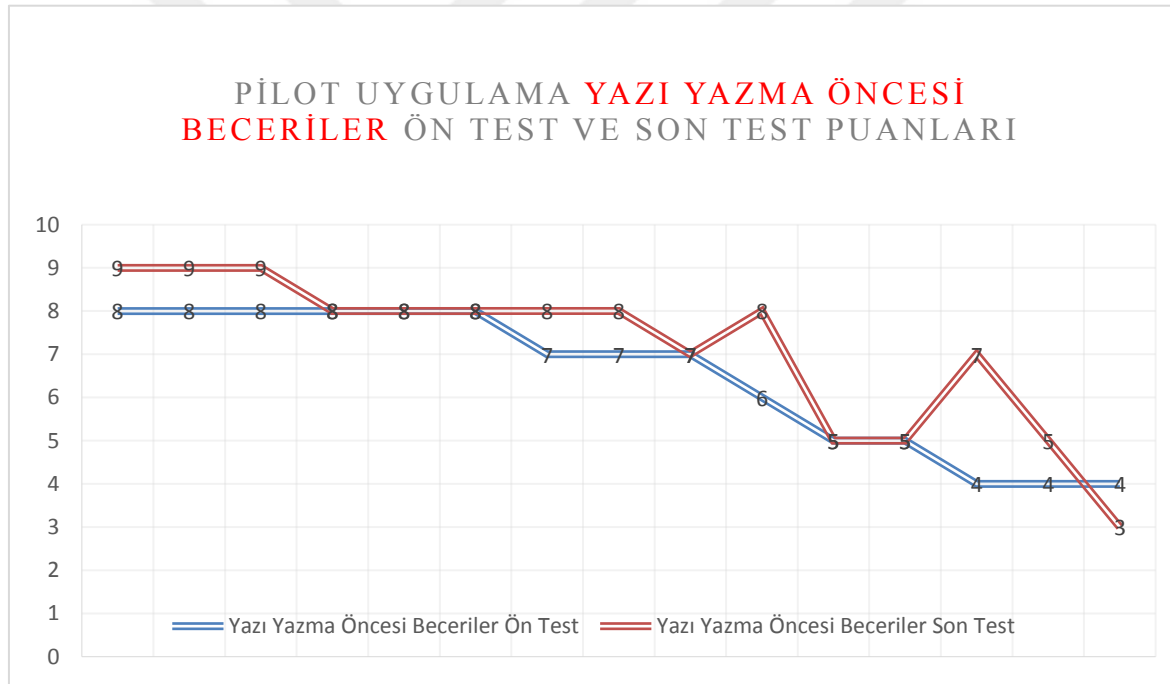
Aşağıdaki tablo 24 ve 25’de ise pilot uygulamaya katılan çocukların yazı yazma öncesi beceriler ön test ve son test puanlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 24

Pilot Uygulama Yazı Yazma Öncesi Beceriler Ön Test ve Son Test Puan Ortalama Puanları ile Standart Sapma Değerleri

	Yazı Yazma Öncesi Beceriler Ön Test	Yazı Yazma Öncesi Beceriler Son Test
Ortalama Puan ($\bar{X}$)	6.47	7.13
Standart Sapma (SS)	1.64	1.80

Tablo 24’de pilot uygulamaya katılan çocukların yazı yazma öncesi beceriler ön test puanları 6.47 iken son test puanları 7.13 olduğu görülmektedir. Diğer bir söylem ile pilot uygulamaya katılan çocukların son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir ($\bar{X}_{\text{yazı yazma öncesi beceriler (son-ön)}}=0.66$). Aşağıdaki şekilde her bir çocuğun yazı yazma öncesi beceriler puanlarındaki bu değişiminin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 24. Pilot uygulama yazı yazma öncesi beceriler ön test ve son test puanları değişimi

Aşağıdaki Tablo 25’de ise pilot uygulamaya katılan çocukların yazı yazma öncesi beceriler puanlarında gerçekleşen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 25

Pilot Uygulama Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Yazma Öncesi Beceriler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00	2.30*	0.021**
Pozitif Sıra	8	5.13	41.00		
Eşit	6	-	-		
*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01					

Tablo 25’de çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı yazma öncesi becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları verilmiştir. Testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık ($z=2.30$, $p<0.05$) olduğu görülmektedir. Fark puanların sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Genel olarak pilot uygulamanın sonuçlarını toparlayacak olursak, bu süreçte çocuklara uygulanan Piramit Metodu’nun projelerinden biri olan inşaat projesinin çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri ile ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Eğitim Ortamının Hazırlanması

MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu’na göre uygulanan inşaat projesi gerçekleştirilirken programın önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Piramit metodunda her bir proje ve projelerin her bir basamağı için eğitim ortamına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler doğrultusunda eğitim ortamına şekil verilmiştir. Ayrıca Piramit Metodu’nda kabaca çocuğun kendini öğretmene yeterince yakın olarak hissederek ona güvenmesi olarak tanımlayabileceğimiz “psikolojik yakınlık”ın sağlanmasına da özen gösterilmiştir. Bu noktada araştırmacı çocuklar ile kendisi arasında güvenli bir bağ kurulması için gerek araştırmaya başlamadan önce gerekse ön testler esnasında onlarla nitelikli bir ilişki geliştirmeye çalışılmıştır. Ayrıca uygulamalar süresince araştırmacı haftanın beş günü sabahdan akşama kadar uygulamanın yapıldığı kurumda bulunarak çocuklar ile kurmuş olduğu ilişkinin devamını sağlamıştır.



Şekil 25. Eğitim ortamından yansımalar

Araştırma Süreci

Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın;

İlk aşamasında, Piramit Metodu hakkında literatür taraması yapılmış ve gerekli bilgiler toplanmıştır.

İkinci aşamasında, Piramit Metodu'nun geliştiricisi olan Dr. Jef J. van Kuyk ile iletişime geçilerek programın kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Bu noktada van Kuyk konu hakkında Piramit Metodu'nun o dönem haklarını elinde tutan Cito Hollanda ile iletişime geçilmesini istemiş ve ilgili kişiye yönlendirmiştir.

Üçüncü aşamasında, Cito Hollanda'dan da gerekli izinler alınarak Piramit Metodu'nun İngilizce tüm yaş grupları için proje kitapları ve program kitabı Türkiye'ye getirtilerek, incelenmiştir.

Dördüncü aşamasında, Piramit Metodu'nun program kitabına ilaveten 5 yaş grubu inşaat, uzay ve maskeli balo kitapları Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu projelerden inşaat

projesi MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı tam günlük eğitim akışına uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçte araştırmada kullanılması planlanan veri toplama araçlarından olan Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)'nin eğitimi alınmıştır.

Beşinci aşamasında, Piramit Metodu'nun uygulanması hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak amacı ile 9 Kasım 2015-15 Ocak 2016 tarihleri arasında 9 hafta süre ile haftada 5 gün Hollanda Zandvoort'ta bulunan Peuterspeelzaal Hannie Schaft'a gözlem amaçlı ziyaret gerçekleştirilmiştir.

Altıncı aşamasında, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uyarlanan inşaat projesine son hali verilerek, proje 7 uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanlar ile yuvarlak masa toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantının ardından eğitim programında son düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yedinci aşamasında, araştırmanın etik açıdan uygun olup olmadığının belirlenmesi amacı ile Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurularak etik komisyon onayı alınmıştır.

Sekizinci aşamasında, eğitim programının ve veri toplama araçların çalışıp çalışmadığının eğitim programında değerlendirilmesi amacı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın ön ölçümlerinde veri toplama araçlarından bir olan TİFALDİ'nin etkili bir şekilde çalışmadığının belirlenmesi üzerine yeni bir araç arayışına girilerek Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)'in eğitimi alınmıştır.

Dokuzuncu aşamasında, pilot çalışmanın değerlendirmesi yapılarak; çalışmanın alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilgili kısmı 3-4 Kasım tarihleri arasında Berlin'de düzenlenen International Conference on Social Science and Economics (ICSSE)'de sunulmuştur.

Onuncu aşamasında, Ekim 2016-Mayıs 2017 tarihleri arasında esas çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ilk olarak pilot çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının tam günlük eğitim akışı doğrultusunda düzenlenen Piramit Metodu'nun inşaat projesi, uygulama sürecinde etkinliklerin uzun olmasının yarattığı uygulama güçlüğü nedeni ile yeniden etkinlik planı formatına çevrilmiştir. Onuncu aşamanın uygulanmasına ilişkin tarihler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 26

Esas Çalışmanın Uygulama Tarihleri

Gerçekleştirilen Uygulamalar	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
Esas Çalışmaya İlişkin Ön Testlerin Yapılması	25.10.2016	1.12.2016
Esas Çalışmanın 1. Aşaması	1.12.2016	20.1.2017
Esas Çalışma Aile Katılım Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesi (Etkinlik Kavanozu)	20.1.2017	5.2.2017
Esas Çalışmanın 2. Aşaması	6.2.2017	23.2.2017
Esas Çalışmaya İlişkin Son Testlerin Yapılması	27.2.2017	12.4.2017
Kalıcılık İçin 5 Hafta Ara		
Esas Çalışmaya İlişkin Kalıcılık Ölçümlerinin Yapılması- TEDİL İçin	13.4.2017	24.4.2017
Esas Çalışmaya İlişkin Kalıcılık Ölçümlerinin Yapılması- EROK İçin	25.4.2017	11.5.2017

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi projenin uygulaması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamanın uygulaması 20 Ocak 2017 tarihinde sömestr tatili (20 Ocak-5 Şubat) nedeni ile bitirilmiştir. Bu süreçte ölçümlerin 1 aydan fazla sürmesi nedeni ile ara ölçüm alınmamasına bunun yerine çocukların tatil süresince evde aileleri ile birlikte yapacakları “Aile Katılım Etkinlikleri” planlanmasına karar verilmiştir. Aile katılım etkinlikleri, her haftaya 4 etkinlik olmak üzere toplamda 8 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerin dağılımı şu şekildedir: 1 alan gezisi, 2 sanat etkinliği, 2 Türkçe etkinliği, 1 matematik etkinliği, 1 bütünleştirilmiş matematik-sanat etkinliği ve 1 müzik etkinliği. Etkinlikler ailelere “Etkinlik Kavanozu” aracılığı ile gönderilmiştir. Ayrıca etkinlikler için gerekli olan malzemeler, kitaplar, etkinlik sayfaları da çocuklar ile evlerine gönderilmiştir. Daha sonra çocuklardan tatil dönüşünde kendilerine verilenlerin geri getirilmesi istenerek kontrol sağlanmıştır. Tatil dönüşü çocukların yaptıkları ve yapmadıkları etkinlikler belirlenmiş ve bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Buna göre çocukların yapmadıkları etkinlikler bireysel olarak çalışılarak tamamlanmıştır.

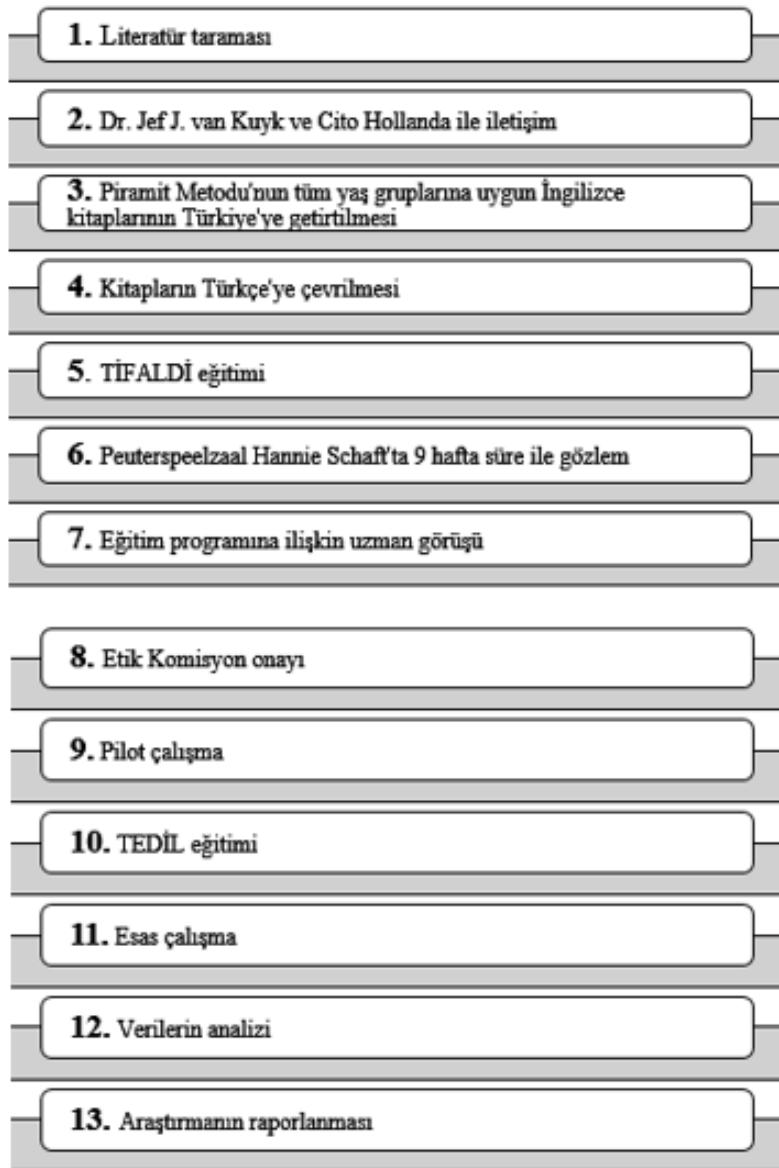


Şekil 26. Aile katılım etkinliklerinden yansımalar

Projenin ikinci aşamasının uygulamalarına 6 Şubat 2017 tarihinde başlanmış, 23 Şubat 2017 tarihinde son etkinlik gerçekleştirilmiştir. Son testlerin ölçümüne 27 Şubat'ta başlanmış, 12 Nisan'da son ölçüm alınmıştır. Kalıcılık testi için 5 hafta beklenmiştir. Bu sürenin geçmesinin ardından 13 Nisan-24 Nisan tarihleri arasında TEDİL için; 25 Nisan-11 Mayıs tarihleri arasında EROK için kalıcılık ölçümleri yapılmıştır.

Onbirinci aşamasında, uygulamaların neticesinde elde edilen verilerin analizleri yapılarak bulgular konu hakkında yapılan diğer araştırmalar ile karşılaştırılarak ele alınmıştır.

Aşağıdaki şekilde tüm araştırma sürecine ilişkin bilgiler görsel olarak sunulmaktadır.



Şekil 27. Araştırma süreci

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken çocuklar ve aileleri hakkında temel bilgileri sorgulayan kişisel bilgi formunun yanı sıra, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Aşağıda bu araçlara ilişkin bilgiler sunulmaktadır:

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi (TİFALDİ), Kazak Berument ve Gül Güven (2010) tarafından geliştirilen çocukların sözcük kazanımları ve kullanılmalarını belirlemek amacı ile kullanılan bir testtir. 2-12 yaşları arasında, ana dili Türkçe olan çocuklara uygulanan test alıcı ve ifade edici dil kelime alt testi olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Ortalama olarak her çocuğa uygulanması 30 dakika kadar sürmektedir. TİFALDİ uygulanmaya başlanmadan önce çocukların uygulama tarihinden çocukların doğum tarihleri çıkarılarak kronolojik yaş hesaplanması gerekmektedir.

Kazak Berument ve Gül Güven (2010)'ın yaptıkları standardizasyon, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları neticesinde; testin güvenilir ve geçerli bir test olduğu belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmasında test tekrar test çalışması yapılmış, geçerlik çalışmasında ise 6 yaş üstü çocuklara WISC-R Zeka Testi ve 6 yaş altındaki çocuklar için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve bütün yaş gruplarına Peabody Kelime Testi kullanılmıştır. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.98; TİFALDİ İfade Edici Dil Alt Testi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.99 olarak hesaplanmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini emergent literacy (gelişen okuryazarlık) yaklaşımında belirtilen okuma-yazma sürecinin özelliklerini temel alarak değerlendirmek amacı ile Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. İlgili araç, “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi”, “Yazı Farkındalığı Alt Testi”, “Öyküyü Anlama Alt Testi”, “Görselleri Eşleştirme-Harf ve Alfabe Farkındalığı Alt Testi” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme Alt Testi” olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır. Erken

Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerliğinin ortaya konulmasında açılıyıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılırken; güvenilirliğinin ortaya konulması için her bir alt test ilişkin KR-20, iki yarı güvenilirliği (split-half) ve test-tekrar test güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının faktör yapısına ve güvenilirlik değerlerine ilişkin elde edilen veriler ile alt testlerin madde güçlük ortalamaları ve ayırt ediciliklerine ilişkin değerler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır (Karaman, 2013):

Tablo 27

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Faktör Yapısı ve Güvenirlik Değerleri

Alt Testler	KR-20 Güvenirlik Değerleri	Test-Tekrar Test Güvenirliği	İki Yarı Güvenirliği
1.Sesbilgisel Farkındalık	.91	.92	.76
Faktör 1. Başlangıç Seslerini Fark Etme	.92	.80	.64
Faktör 2.Sesleri Birleştirme	.64	.73	.58
Faktör 3.Hece ve Sesleri Atma	.86	.71	.76
Faktör 4.Aynı Sesle Başlayan Sözcükleri Eşleştirme	.62	.58	.56
Faktör 5.Uyaklı Sözcükleri Eşleştirme	.63	.57	.65
2.Yazı Farkındalığı	.75	.72	.60
Faktör 1.Yazı Kavramları	.70	.70	.60
Faktör 2.Kitap Kavramları	.83	.38	.60
Faktör 3.Harf ve Sözcük Kavramları	.60	.77	.57
3.Öyküyü Anlama	.61	.75	.64
4.Görselleri Eşleştirme	.71	.64	.70
5.Yazı Yazma Öncesi Beceriler	.77	.86	.72

Tablo 28

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Alt Testlerine İlişkin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Ortalamaları

Alt Testler	Madde Güçlük Ortalamaları (p)	Madde Ayırt Edicilik Ortalamaları (r)
1.Sesbilgisel Farkındalık (53 madde)	.40	.56
2.Yazı Farkındalığı (16 madde)	.48	.31
3.Öyküyü Anlama (9 madde)	.68	.68
4.Görselleri Eşleştirme (9 madde)	.55	.70
5.Yazı Yazma Öncesi Beceriler (9 madde)	.57	.79

Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi (TEDİL)

Orijinal adı “Test of Early Language Development (TELD-3)” olan Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi, 2 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek amacı ile Hresko, Reid ve Hammil (1999) tarafından geliştirilmiştir. Testin Türkçe’ye uyarlaması Topbaş ve Güven (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi, dilin beş bileşeninden (anlam bilgisi-semantik, biçim bilgisi-morfoloji, söz dizimi-sentaks, ses bilgisi-fonoloji, edim bilgisi-pragmatik) üçünü (anlam bilgisi-semantik, biçim bilgisi-morfoloji, söz dizimi-sentaks) doğrudan ölçmektedir. TEDİL’in A ve B formu olmak üzere iki paralel ölçme formu bulunmaktadır. Her bir formun alıcı dil ve ifade edici dilde dilin hangi alt boyutları ile ilgili kaçar madde içerdiğini gösteren tablo aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 29

Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi A ve B Formlarının İçeriği

	TEDİL			
	Alıcı Dil		İfade Edici Dil	
	Anlam Bilgisi (Semantik)	Dil Bilgisi (Morfoloji, Sentaks)	Anlam Bilgisi (Semantik)	Dil Bilgisi (Morfoloji, Sentaks)
A Formu	24 madde	13 madde	22 madde	17 madde
B Formu	25 madde	12 madde	24 madde	15 madde

A ve B formu olmak üzere iki paralel formu bulunan testin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarına farklı alt gruplar için bakılmış; tüm gruplarda (erkek, kız, dil bozukluğu olan, zihin engelli, okula giden, okula gitmeyen, ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe, ana dili Arapça ikinci dili Türkçe olan çocuklar) oldukça yüksek değerler bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda kız ve erkek çocukları için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarına ilişkin değerler sunulmaktadır (Topbaş & Güven, 2013):

Tablo 30

Türkçe Erken Dil ve Gelişim Testi Örneklemden Seçilmiş Kız ve Erkek Grupları İçin Güvenirlilik Değerleri

	TEDİL					
	Alıcı Dil		İfade Edici Dil		Sözlü Dil Bileşik	
	A	B	A	B	A	B
Kız	.94	.93	.94	.93	.97	.96
Erkek	.94	.93	.93	.93	.96	.96

İç ve Dış Geçerlik

Araştırmalarda iç ve dış geçerliğin sağlanması oldukça önemlidir. İç geçerlik, bağımlı değişkende gözlemlenen farklılıkların yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanan manipülasyon sonucunda gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Ekolojik geçerlilik olarak da adlandırılan dış geçerlilik; çalışma sonuçlarının genellenebilirliği veya deneysel ortam dışındaki gruplara ve çevrelere uyarlanabilme derecesidir (Gay, Mills & Airasian, 2011, s. 253). Bu bağlamda alanda yapılan araştırmaların dış geçerliği daha yüksek olmaktadır. Araştırmada iç geçerliği etkileyen şu etmenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Karasar, 2013, s. 105-106):

1. *Zaman:* Bağımsız değişken (MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodu) dışında kalan bazı önemli değişkenler zamanla denenen değişken gibi etkili olabilmektedir. Bu durum bağımlı değişken (dil ve erken okuryazarlık becerileri) üzerinde meydana gelen değişikliğin gerçek nedenini bulmayı güçleştirebilmektedir. Zamanın uzaması bu tarz durumların kontrol edilmesini güçlendirmektedir. Bu nedenle araştırmada deney süresi eğitim programını dışındaki bağımsız değişkenleri kontrol etmek amacı ile deney grubuna 15 oturumluk eğitim programı uygulanmıştır.
2. *Deney Öncesi Ölçme:* Deneyden önce bağımlı değişken üzerinde yapılacak olan ölçme, araştırmaya katılan denekler üzerinde uyarıcı bir rol oynayarak deney sonundaki ölçmeyi etkileyebilmektedir. Ön testler uygulandıktan hemen sonra eğitim programı uygulanmış; ardından da son testler uygulanmıştır.
3. *Ayrı Ölçme Araç ve Süreçleri:* Gerek deney öncesi gerek deney sonrasında; deney ve kontrol grupları arasında yapılacak olan karşılaştırmalarda ölçme süreçlerinde aynı araçların ve işlemlerin kullanılması gerekmektedir. Aynı süreçlerin kullanılmaması durumunda karşılaştırmalar anlamsız olmaktadır. Araştırmada bu etkinin kontrol edilmesi amacı ile deney grubu, plasebo grubu ve kontrol grubunda aynı ölçme araçları ve süreçleri kullanılmıştır.
4. *Yanlı Gruplama:* Örneklemeye giren deneklerin karşılaştırmak üzere oluşturulan gruplara atanmalarındaki yanlılık, ayrı özellikte grupların oluşmasına neden olabilir. Araştırmada yanlı gruplamanın önüne geçilmesi amacı ile grupların birbirine denk olduğu belirlenmiş, ayrıca gruplar deney, plasebo ve kontrol gruplara yansız olarak atanmıştır.

5. *Denek Kaybı:* Araştırmalarda deneklerin çeşitli nedenlerle deneyden ayrılmaları, geride kalan grupların denkleğinin bozulmasına neden olabilir. Bu araştırmada denek kaybının önüne geçilmesi amacı ile başlangıçta sınıflara eğitim sürecinin aşamaları hakkında bilgi verilerek düzenli katılımın önemine değinilmiştir. Ayrıca araştırmada programın uygulanması aşamasında bireysel takip yapıldığı için tüm çocukların etkinliklere katılmaları için çaba gösterilmiştir. Ancak hem deney hem de kontrol grubundan birer çocuğun yaşadıkları şehri değiştirmeleri, birer çocuğun da çeşitli sağlık sorunları dolayısı ile okuldan ayrılmaları nedeni ile araştırmanın sonucunda 14'ü deney, 14'ü kontrol, 16'sı plasebo grubundan olmak üzere toplamda 44 çocuk kalmıştır.

Araştırmada ayrıca dış geçerliği etkileyen etmenler şu etmenler de kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 175; Karasar, 2013, s. 106-107).

1. *Yanlı Seçim-Bağımsız Değişken Etkileşimi:* Araştırmaya katılan deneklerin seçilmesinde yansız olmama veya yeterli sayıda bireyi örnekleme almama gibi nedenler örneklemin evreni temsil gücünü düşürebilmektedir. Bu araştırmada çalışmanın yapıldığı ilgili kurumda yer alan üç anasınıfı arasında yansız seçim yapılarak gruplar belirlenmiştir.
2. *Deneme Tepkisi/ Beklentilerin Etkisi:* Deneme ortamının yarattığı gerek fiziksel etkiler gerekse psikolojik etkiler neticesinde denekler davranışlarını farklılaştırabilmektedir. Tepkisellik olarak da ifade edilebilen bu durum deneklerin işleme dair edindikleri bilgilerin, deneye katılmaya bireylerin işleme dair bilgilerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada çocuklara farklı bir eğitim programına maruz kaldıklarını vurgulamak yerine; bunun normal bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı plasebo grubu ile etkileşime girmiş ayrıca günlük eğitim akışından geride kalan zamanlarda da kontrol grubu ile sohbet etmiş, onlarla yemek yemeye özen göstermiştir.

Verilerin Analizi

Deney, plasebo ve kontrol gruplarında MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun etkililiği, 25 Ekim 2016 tarihinde esas çalışmanın ön testlerin uygulanması ile başlanmıştır. Ön testlerin uygulanması bir aydan biraz daha fazla sürmüştür.

olup, esas uygulamanın yapılmasına 1 Aralık 2016 tarihinde başlanmıştır. Bu tarihten itibaren deney grubunda yer alan çocuklarla MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun projelerinden biri olan inşaat projesinde yer alan etkinlikler gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 20 Ocak 2017 tarihinde okulların şubat tatiline girmesi nedeni ile öğretmen olarak etkinliklere ara verilmiş, tatil sürecinde inşaat projesi ile uyumlu olacak şekilde düzenlenen 8 aile etkinliği çocukların evlerine “etkinlik kavanozu” yöntemi ile gönderilmiştir. Böylece çocukların inşaat projesinden uzaklaşmalarının önüne geçilmiştir. 6 Şubat 2017 tarihinde okulların yeniden açılması ile birlikte ilk olarak aile etkinliklerinin gerçekleşme durumları kontrol edilmiş, ardından etkinliklerin uygulanmasına kaldığı yerden devam edilmiştir. 23 Şubat 2017 tarihinde son etkinlik gerçekleştirilmiş olup 27 Şubat 2016 tarihinden itibaren son testlerin uygulanmasına başlanmıştır. 12 Nisan'da son testlerin uygulaması tamamlanmış, kalıcılık ölçümleri için 5 hafta beklenilmesine karar verilmiştir. Kalıcılık ölçümleri Tedil için 13-24 Nisan tarihleri arasında; Erok için 25 Nisan-11 Mayıs tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması işlemleri tamamlandıktan sonra SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak araştırmanın istatistiki işlemleri yapılmış; istatistiklerin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada son ölçümler sonucunda deney grubunda 14, plasebo grubunda 16 ve kontrol grubunda 14 çocuk bulunması nedeni ile analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Aşağıda analiz sürecinde kullanılan testlere ilişkin bilgi verilmektedir:

1. *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples):* Sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarla sıklıkla kullanılan bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arası farkın anlamlılığını test etmek amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s. 162-163). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili örneklem t testinin yerine kullanılır (Gay, Mills & Airasian, 2011, s. 369).
2. *Kruskal Wallis H-Testi (Kruskal Wallis H-Test for Independent Samples):* Az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda ilişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2012, s. 158; Gay, Mills & Airasian, 2011, s. 369).

3. *Mann Whitney U Testi (Mann Whitney U-Test for Independent Samples)*: İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2012, s. 155; Gay, Mills & Airasian, 2011, s. 369).



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu Eğitimi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak deney, plasebo ve kontrol gruplarının Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi ve Erken Okur Yazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

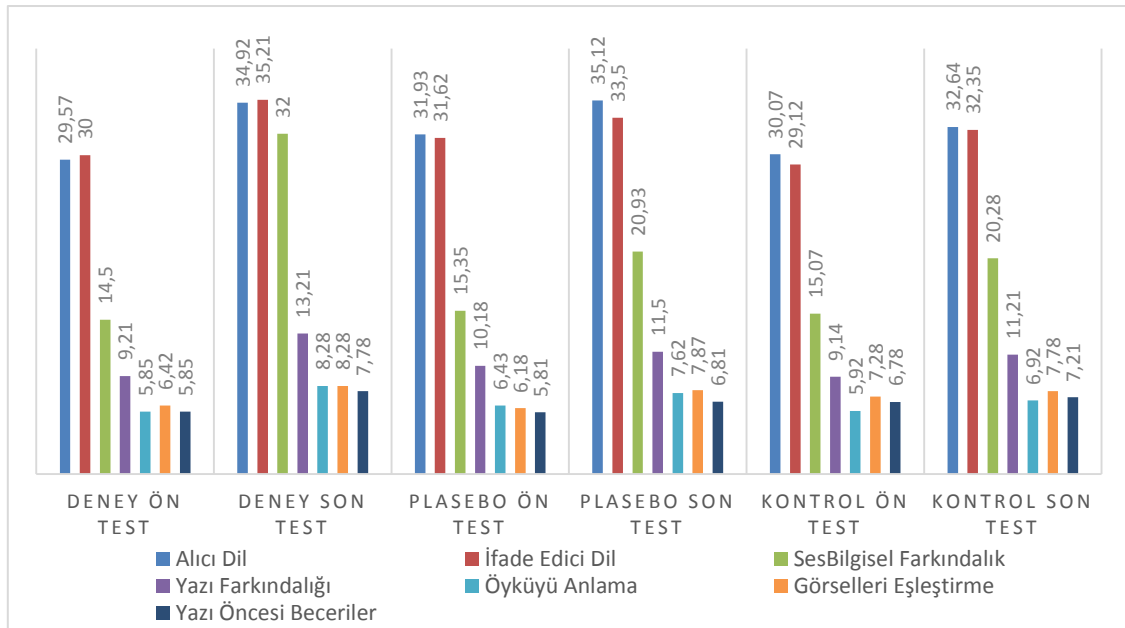
Tablo 31

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının TEDİL ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından Aldıkları Ortalama Puanlar ile Standart Sapma Değerleri

	Alt Ölçekler	Deney (n=14)				Plasebo (n=16)				Kontrol (n=14)			
		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
TEDİL	Alıcı Dil	29,57	4,91	34,92	1,97	31,93	4,65	35,12	1,25	30,07	5,06	32,64	3,95
	İfade Edici Dil	30,00	4,29	35,21	2,88	31,62	4,24	33,50	2,85	29,21	4,31	32,35	3,34
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	Ses Bilgisel Farkındalık	14,50	5,69	32,00	11,25	15,35	9,19	20,93	12,97	15,07	12,60	20,28	14,16Y
	Yazı Farkındalığı	9,21	3,16	13,21	1,80	10,18	2,97	11,50	3,03	9,14	3,50	11,21	3,09
	Öyküyü Anlama	5,85	2,17	8,28	1,13	6,43	1,54	7,62	0,71	5,92	2,36	6,92	1,94
	Görselleri Eşleştirme	6,42	2,17	8,28	1,38	6,18	1,79	7,87	0,95	7,28	1,32	7,78	0,69
	Yazı Öncesi Becerileri	5,85	1,29	7,78	1,25	5,81	1,68	6,81	1,55	6,78	1,12	7,21	1,42
	Değerlendirme												

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları arasında farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Buna göre alıcı dil alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkı deney grubu için ($\bar{X}_{\text{alıcı dil (son-ön)}}=5,35$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{alıcı dil (son-ön)}}=3,19$) ve kontrol grubu için ($\bar{X}_{\text{alıcı}}$

dil (son-ön)=2,57) olarak tespit edilmiştir. İfade edici dil alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkına bakıldığında ise deney grubu için ($\bar{X}_{\text{ifadeedici dil (son-ön)}}=5,21$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{ifadeedici dil (son-ön)}}=1,88$) ve kontrol grubu için ($\bar{X}_{\text{ifadeedici dil (son-ön)}}=3,14$) olarak belirlenmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan alınan puanlara bakıldığında ise durum şu şekildedir: Sesbilgisel farkındalık alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkına deney grubu için ($\bar{X}_{\text{sesbilgisel farkındalık (son-ön)}}=17,5$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{sesbilgisel farkındalık (son-ön)}}=5,58$), kontrol grubu için ($\bar{X}_{\text{sesbilgisel farkındalık (son-ön)}}=5,21$) olarak tespit edilmiştir. Aynı aracın yazı farkındalığı alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkına bakıldığında ise deney grubu için ($\bar{X}_{\text{yazı farkındalığı (son-ön)}}=4$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{yazı farkındalığı (son-ön)}}=1,32$) ve kontrol grubu için ($\bar{X}_{\text{yazı farkındalığı (son-ön)}}=2,07$) olarak belirlenmiştir. Öyküyü anlama alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkı ise deney grubu için ($\bar{X}_{\text{öyküyü anlama (son-ön)}}=2,43$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{öyküyü anlama (son-ön)}}=1,19$), kontrol grubu için ($\bar{X}_{\text{öyküyü anlama (son-ön)}}=1$)'dir. Görselleri eşleştirme alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkı ise deney grubu için ($\bar{X}_{\text{görselleri eşleştirme (son-ön)}}=1,86$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{görselleri eşleştirme (son-ön)}}=1,69$), kontrol grubu için ($\bar{X}_{\text{görselleri eşleştirme (son-ön)}}=0,5$) olarak tespit edilmiştir. Son olarak yazı öncesi becerileri değerlendirme alt ölçeğinden alınan ortalama puanlar farkı deney grubu için ($\bar{X}_{\text{yazıöncesibeceriler (son-ön)}}=1,93$), plasebo grubu için ($\bar{X}_{\text{yazıöncesibeceriler (son-ön)}}=1$), kontrol grubu için ise ($\bar{X}_{\text{yazıöncesibeceriler (son-ön)}}=0,43$) olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki şekilde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 28. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının alt ölçeklerden aldıkları puanların değişimi

Yukarıdaki grafik incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları ortalama puanların tüm alt ölçeklerde MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu ile eğitim alan deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Deney grubunun tüm alt ölçeklerde aldıkları ön test ve son test puanlarına bakıldığında ise en yüksek farkın ses bilgisel farkındalık becerilerinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bunu sırayla; alıcı dil, ifade edici dil, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, yazı öncesi beceriler ve görselleri eşleştirme becerileri izlemektedir.

Tablo 32

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının TEDİL ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından Aldıkları Medyanlar ile Çeyrek Sapma Değerleri

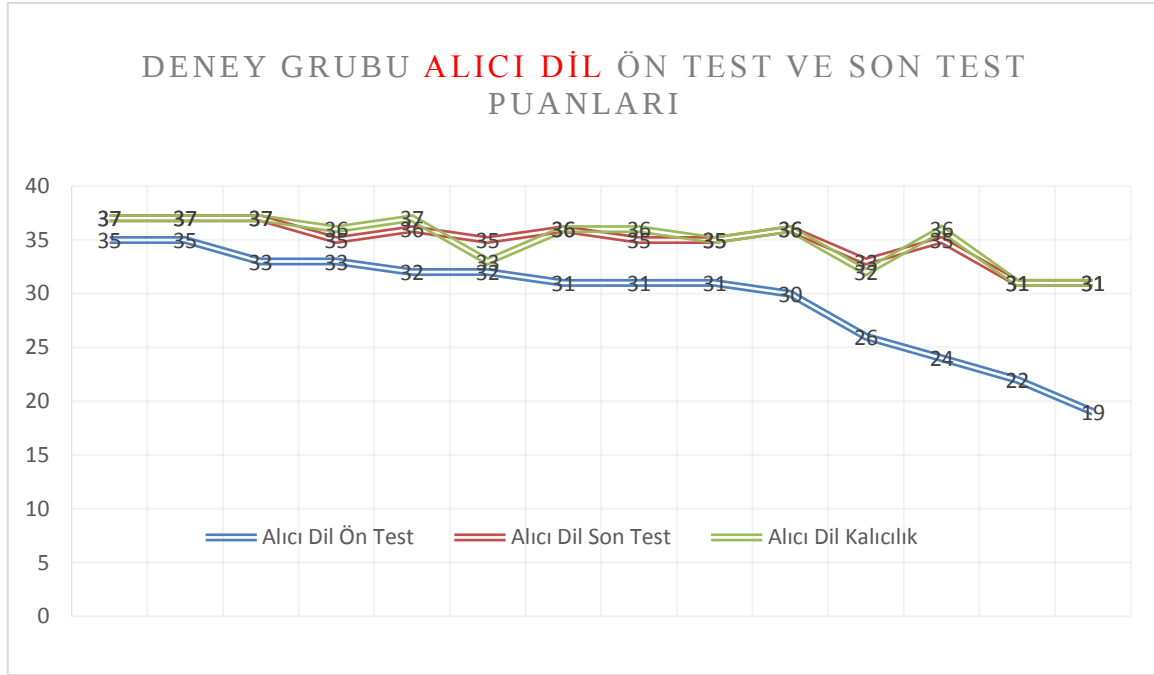
Alt Ölçekler	Deney (n=14)				Plasebo (n=16)				Kontrol (n=14)			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	M	Q	M	Q	M	Q	M	Q	M	Q	M	Q
Alıcı Dil	31,00	4,00	35,00	1,25	33,50	4,50	35,50	1,00	32,00	4,75	34,50	3,25
İfade Edici Dil	31,00	4,00	36,00	3,00	31,00	4,00	33,50	2,50	28,00	4,00	32,00	2,75
Ses Bilgisel Farkındalık	14,00	4,75	31,50	11,5	15,50	7,00	20,00	12,0	28,00	7,75	32,00	11,75
Yazı Farkındalığı	10,00	3,25	13,00	1,50	10,50	3,00	13,00	2,00	10,00	3,50	12,00	2,75
Öyküyü Anlama	6,00	2,25	9,00	0,50	7,00	1,50	8,00	0,50	6,00	2,00	8,00	2,00
Görselleri Eşleştirme	7,00	1,25	9,00	0,50	6,50	1,50	8,00	1,00	7,50	0,75	8,00	0,50
Yazı Öncesi Becerileri Değerlendirme	6,00	1,00	8,00	1,00	6,50	1,50	6,50	1,00	7,00	0,75	7,50	1,25

*M: Medyan, Q: Çeyrek Sapma

Tablo 32’de deney, plasebo ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların ölçeklerden aldıkları puan dağılımını iki eşit parçaya bölen; diğer bir söylem ile dağılımın tam ortasında yer alan medyan (Gay, Mills & Airasian, 2001, s. 323) ile; puanların medyandan ne kadar saptığını gösteren, dağılımdaki 1. çeyrek ile 3. çeyrek arasında farkın yarısı olan çeyrek sapma (Gay, Mills & Airasian, 2001, s. 325) değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde tüm alt ölçeklerde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların medyanlarının son testleri lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun alıcı dil becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 29. Deney grubu alıcı dil ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların alıcı dil becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 33

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Alıcı Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	SonTest-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.30*	0.001**
	Pozitif Sıra	14	7.70	105.00		
	Eşit	0	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.19*	0.001**
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	3	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	2.72*	0.006**
	Pozitif Sıra	10	6.35	63.50		
	Eşit	3	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01

Tablo 33’de yer alan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney (z=3.30, p<0.01), plasebo (z=3.19, p<0.01), ve kontrol (z=2.72, p<0.01), grubundan araştırmaya katılan tüm çocukların deney öncesi ve deney sonrası alıcı dil puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları

dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların alıcı dil son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 34

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Alıcı Dil Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alıcı Dil Son Test Puanları	1.Deney	14	25.36	2	4.959	0.084	-
	2.Plasebo	16	25.38				
	3.Kontrol	14	16.36				

Tablo 34 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların alıcı dil son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre farklılık göstermediği görülmektedir. Öte yandan tablo 33’de her bir grupta yer alan çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 35

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Alıcı Dil Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

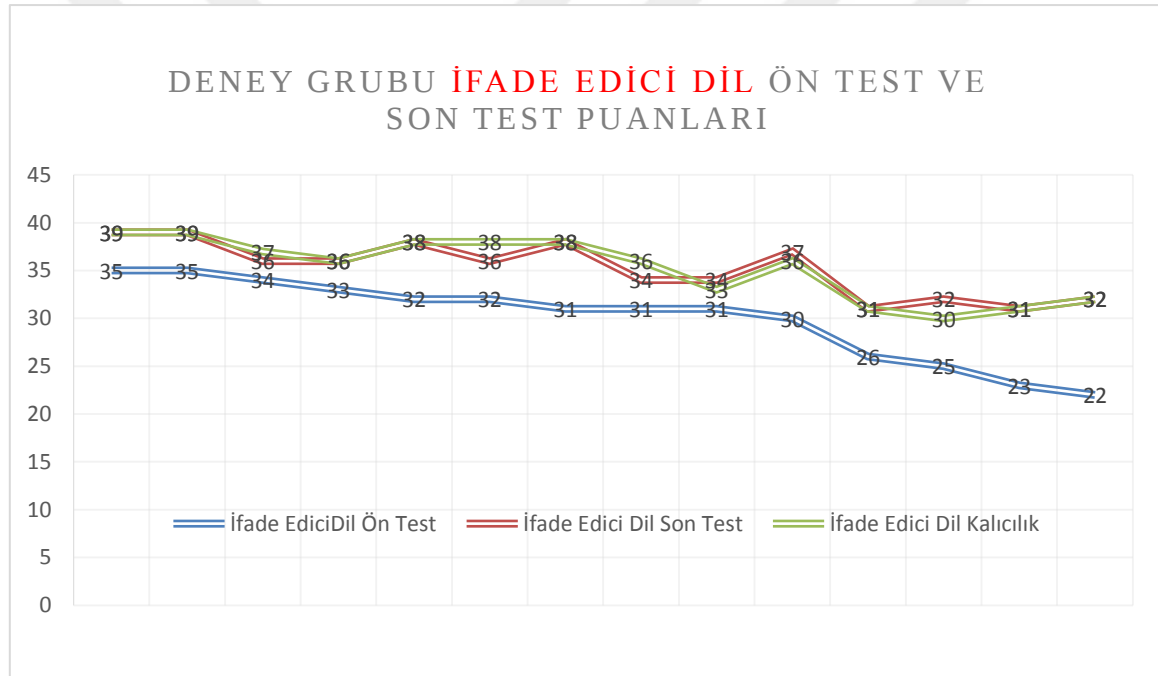
	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alıcı Dil Ön Test-Son Test Fark Puanları	1.Deney	14	30.18	2	7.648	0.022*	1-2
	2.Plasebo	16	19.88				1-3
	3.Kontrol	14	17.82				

*p<.05

Tablo 35’de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların alıcı dil ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların alıcı dil ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=7.648, p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve

kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların alıcı dil fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun alıcı dil becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır. Bu noktada tablo 33'de görülen kontrol grubu ve plasebo grubunun alıcı dil ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın çocukların doğal gelişim sürecinin devam etmesi ve aynı zamanda halihazırda okullarında okul öncesi eğitim programının uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun ifade edici dil becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 30. Deney grubu ifade edici dil ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların ifade edici dil becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 36

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	SonTest-Ön Test		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
		n				
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.30*	0.001**
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.0		
	Eşit	0	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	2	5.25	10.50	2.45*	0.014***
	Pozitif Sıra	11	7.32	80.50		
	Eşit	3	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	1	3.00	3.00	2.85*	0.004**
	Pozitif Sıra	11	6.82	75.00		
	Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01 ***p<0.05

Tablo 36’da yer alan ilişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney (z=3.30, p<0.01), plasebo (z=2.45, p<0.05), ve kontrol (z=2.85, p<0.01), grubundan araştırmaya katılan tüm çocukların deney öncesi ve deney sonrası ifade edici dil puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların ifade edici dil son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 37

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfade Edici Dil Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İfade Edici Dil Son Test Puanları	1.Deney	14	28.64	2	5.604	0.061	-
	2.Plasebo	16	21.66				
	3.Kontrol	14	17.32				

Tablo 37 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ifade edici dil son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum farklı eğitim programlarının son test puanları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan tablo 36’da her bir grupta yer alan çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı

farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 38

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İfade Edici Dil Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

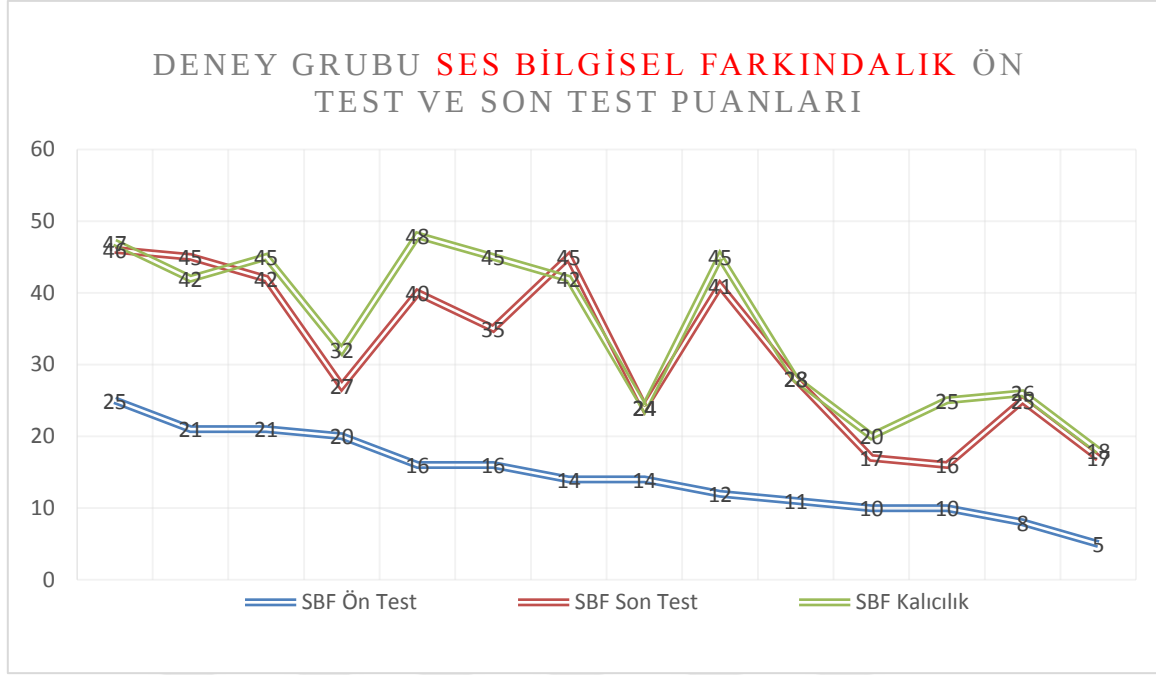
	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İfade Edici Dil Ön Test-Son Test Fark Puanları	1.Deney	14	31.04	2	10.821	0.004*	1-2
	2.Plasebo	16	15.72				1-3
	3.Kontrol	14	21.72				

*p<.05

Tablo 38’de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların ifade edici dil ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların ifade edici dil ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=10.821, p<0.01$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların ifade edici dil fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu’nun ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu noktada tablo 36’da görülen kontrol grubu ve plasebo grubunun ifade edici dil ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın çocukların doğal gelişim sürecinin devam etmesi ve aynı zamanda halihazırda okullarında okul öncesi eğitim programının uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 31. Deney grubu ses bilgisel farkındalık becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 39

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Ses Bilgisel Farkındalık Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	SonTest-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.29*	0.001**
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.0		
	Eşit	0	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	2	5.00	10.00	2.85*	0.004**
	Pozitif Sıra	13	8.46	110.00		
	Eşit	1	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	2	2.25	4.50	2.87*	0.004**
	Pozitif Sıra	11	7.86	86.50		
	Eşit	1	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01

Tablo 39’da yer alan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney ($z=3.29$, $p<0.01$), plasebo ($z=2.85$, $p<0.01$), ve kontrol ($z=2.87$, $p<0.01$), grubundan araştırmaya katılan tüm çocukların deney öncesi ve deney sonrası ses bilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların ses bilgisel farkındalık son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 40

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Ses Bilgisel Farkındalık Son Test Puanları	1.Deney	14	29.57	2	6.260	0.044	1-2
	2.Plasebo	16	19.53				1-3
	3.Kontrol	14	18.82				

* $p<0.05$

Tablo 40 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=6.260$, $p<0.05$]. Bu durum farklı eğitim programlarının son test puanları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu’nun ses bilgisel farkındalık becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki tabloda bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 41

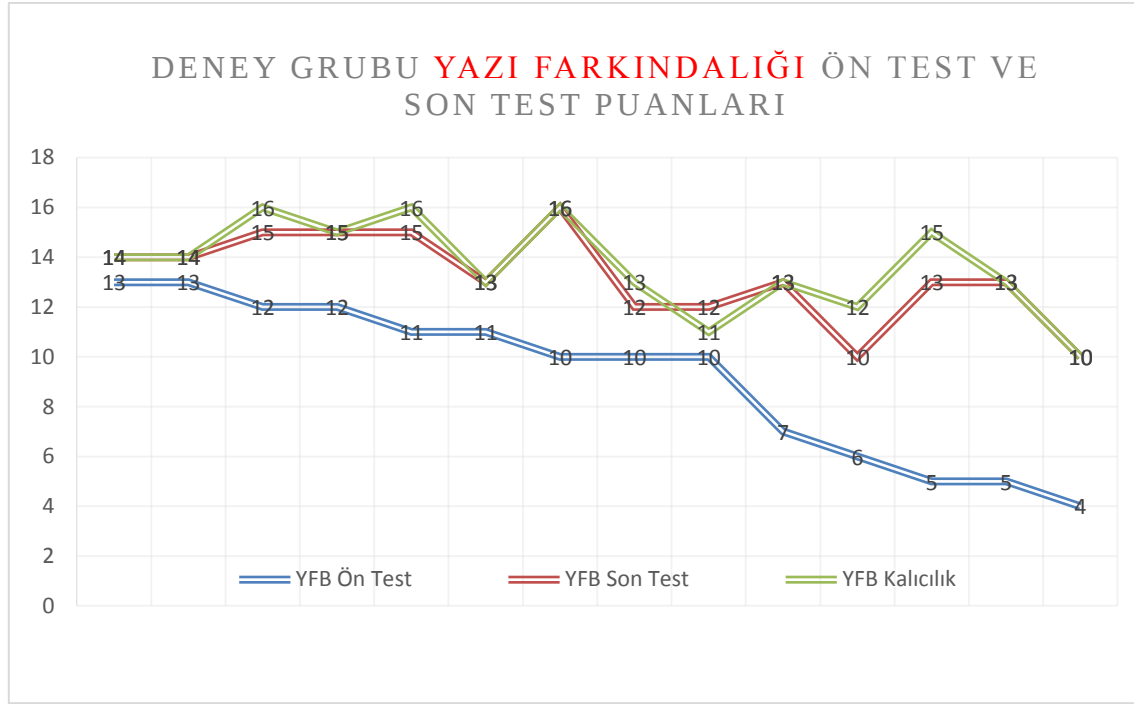
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Ses Bilgisel Farkındalık Ön Test-Son Test Fark Puanları	1.Deney	14	33.82	2	16.082	0.000*	1-2
	2.Plasebo	16	16.94				1-3
	3.Kontrol	14	17.54				

*p<.01

Tablo 41’de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların ses bilgisel farkındalık ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların ses bilgisel farkındalık ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=16.082, p<0.01$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu’nun ses bilgisel farkındalık becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır. Bu noktada tablo 39’da görülen kontrol grubu ve plasebo grubunun ses bilgisel farkındalık ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın çocukların doğal gelişim sürecinin devam etmesi ve aynı zamanda halihazırda okullarında okul öncesi eğitim programının uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun yazı farkındalığı becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 32. Deney grubu yazı farkındalığı becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların yazı farkındalığı becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 42

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Farkındalığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-Ön Test		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.30*	0.001**
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.0		
	Eşit	0	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	2.18*	0.029*
	Pozitif Sıra	7	4.79	33.50		
	Eşit	8	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	2.88*	0.004**
	Pozitif Sıra	11	6.86	75.50		
	Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01 ***p<0.05

Tablo 42’de yer alan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney ($z=3.30$, $p<0.01$), plasebo ($z=2.18$, $p<0.05$), ve kontrol ($z=2.88$, $p<0.01$), grubundan araştırmaya katılan tüm çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların yazı farkındalığı son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 43

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Farkındalığı Son Testi Puanlarının Kruskal Wallis H Test Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yazı Farkındalığı	1.Deney	14	28.00	2	3.913	0.141	-
Son Test Puanları	2.Plasebo	16	20.38				
	3.Kontrol	14	19.43				

* $p<0.05$

Tablo 43 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların yazı farkındalığı son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum farklı eğitim programlarının son test puanları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan Tablo 39’da her bir grupta yer alan çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 44

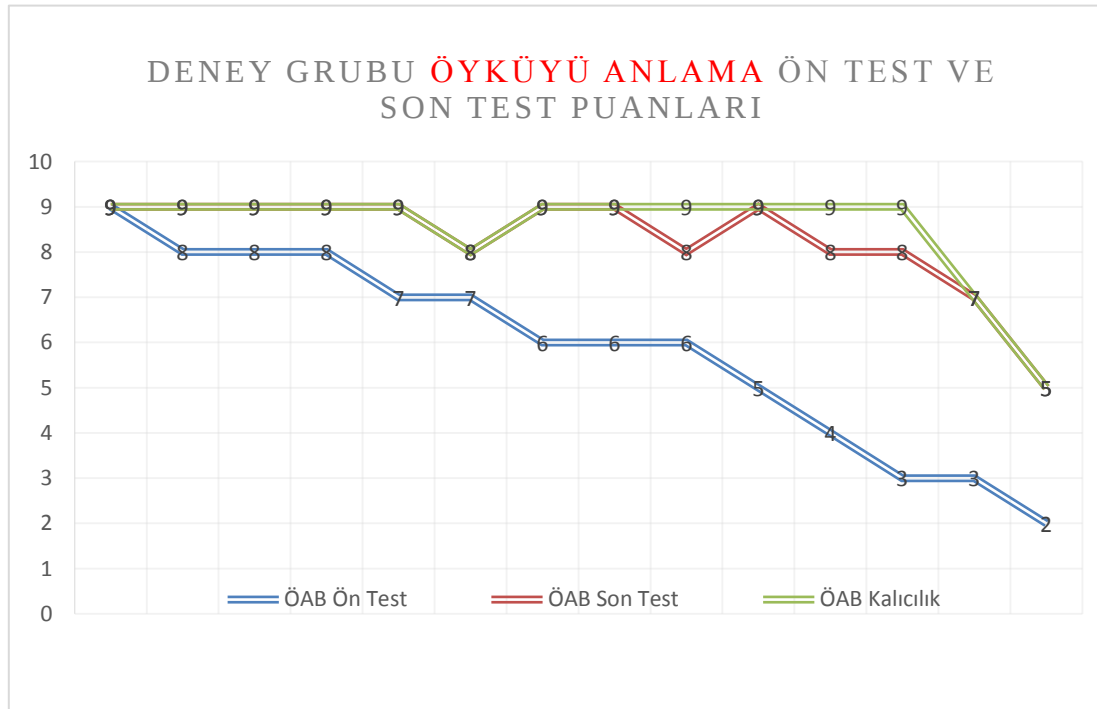
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Farkındalığı Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yazı Farkındalığı	1.Deney	14	30.68	2	9.658	0.008*	1-2
Ön Test-Son Test	2.Plasebo	16	16.38				1-3
Fark Puanları	3.Kontrol	14	21.32				

* $p<.05$

Tablo 44’de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların yazı farkındalığı ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların yazı farkındalığı ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=9.658, p<0.01$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların yazı farkındalığı fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu’nun yazı farkındalığı becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır. Bu noktada tablo 42’de görülen kontrol grubu ve plasebo grubunun yazı farkındalığı ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın çocukların doğal gelişim sürecinin devam etmesi ve aynı zamanda halihazırda okullarında okul öncesi eğitim programının uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun öyküyü anlama becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 33. Deney grubu öyküyü anlama becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların öyküyü anlama becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 45

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Öyküyü Anlama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-Ön Test		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.19*	0.001**
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	1	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	2.57*	0.010*
	Pozitif Sıra	9	5.83	52.50		
	Eşit	6	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	1	6.50	6.50	2.19*	0.028**
	Pozitif Sıra	9	5.39	48.50		
	Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01

Tablo 45’de yer alan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney (z=3.19, p<0.01), plasebo (z=2.57, p<0.01), ve kontrol (z=2.19, p<0.01), grubundan araştırmaya katılan tüm çocukların deney öncesi ve deney sonrası öyküyü anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların öyküyü anlama son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 46

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öyküyü Anlama Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Öyküyü Anlama Son Test Puanları	1.Deney	14	29.82	2	7.387	0.025	1-2
	2.Plasebo	16	19.47				1-3
	3.Kontrol	14	18.64				

* p<0.05

Tablo 46 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öyküyü anlama son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=7.387, p<0.05$]. Bu durum farklı eğitim programlarının son test puanları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların öyküyü anlama son test puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun öyküyü anlama becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki tabloda bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 47

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öyküyü Anlama Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

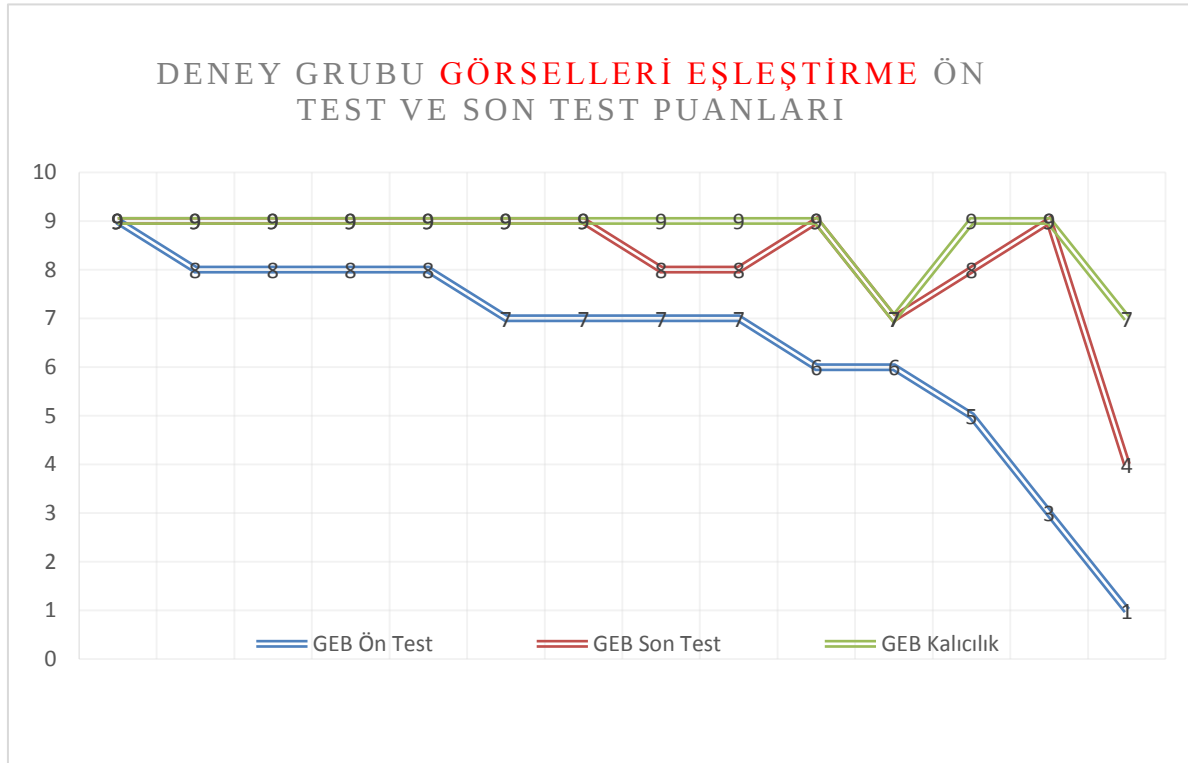
	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Öyküyü Anlama	1.Deney	14	29.61	2	6.563	0.038*	1-2
Ön Test-Son Test	2.Plasebo	16	19.44				1-3
Fark Puanları	3.Kontrol	14	18.89				

*p<.05

Tablo 47'de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların öyküyü anlama ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların öyküyü anlama ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=6.563, p<0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların öyküyü anlama fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına

Uyarlanmış Piramit Metodu'nun öyküyü anlama becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır. Bu noktada tablo 45'de görülen kontrol grubu ve plasebo grubunun öyküyü anlama becerileri ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın çocukların doğal gelişim sürecinin devam etmesi ve aynı zamanda halihazırda okullarında okul öncesi eğitim programının uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun görselleri eşleştirme becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 34. Deney grubu görselleri eşleştirme becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların görselleri eşleştirme becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 48

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Görselleri Eşleştirme Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	SonTest-Ön Test		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
		n				
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.24*	0.001**
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	1	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	1	3.00	3.00	2.99*	0.003**
	Pozitif Sıra	12	7.33	88.00		
	Eşit	3	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	6.25	25.00	1.12*	0.262
	Pozitif Sıra	8	6.63	53.00		
	Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01

Tablo 48’de yer alan ilişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney (z=3.24, p<0.01) ve plasebo (z=2.99, p<0.01) grubundan araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve deney sonrası görselleri eşleştirme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öte yandan kontrol grubunda yer alan çocukların deney öncesi ve deney sonrası görselleri eşleştirme puanları arasında (z=1.12, p>0.05) anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Deney ve plasebo gruplarının fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların görselleri eşleştirme son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 49

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Görselleri Eşleştirme Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Görselleri Eşleştirme Son Test Puanları	1.Deney	14	28.79	2	5.876	0.05	1-3
	2.Plasebo	16	20.75				
	3.Kontrol	14	18.21				

* p<0.05

Tablo 49 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların görselleri eşleştirme son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [χ^2 (sd=2, n=44)=5.876, p<0.05]. Bu durum farklı eğitim programlarının son test puanları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamlı

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile kontrol grubu arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların görselleri eşleştirme son test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun görselleri eşleştirme becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki tabloda bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 50

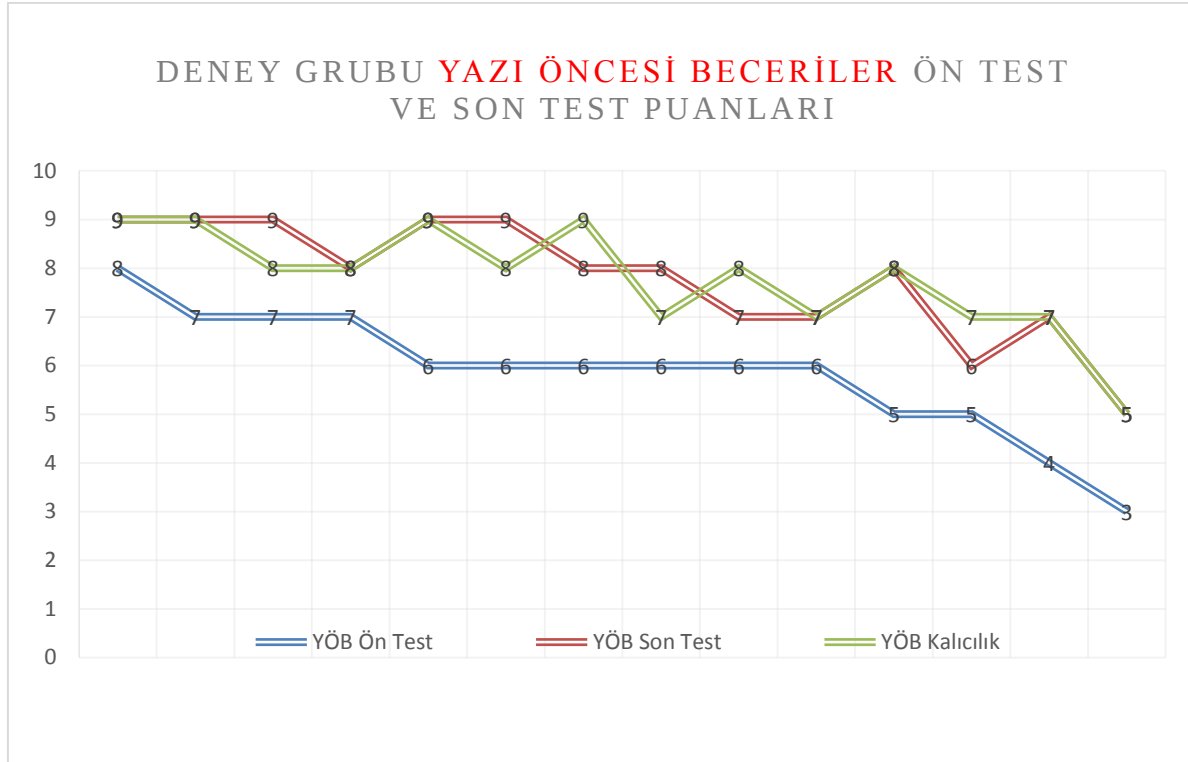
Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Görselleri Eşleştirme Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Görselleri Eşleştirme Ön Test-Son Test Fark Puanları	1.Deney	14	25.65	2	4.527	0.104	-
	2.Plasebo	16	24.88				
	3.Kontrol	14	16.64				

*p<.05

Tablo 50'de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların görselleri eşleştirme ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların görselleri eşleştirme ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=4.527, p>0.05$]. Bu bulgu eğitim programlarının gruplarının ön test son test fark puanları üzerinde anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir.

Aşağıdaki grafikte deney grubunda yer alan her bir çocuğun yazı öncesi becerileri üzerinde bu değişimin nasıl gerçekleştiği gösterilmektedir.



Şekil 35. Deney grubu yazı öncesi becerileri ön test, son test ve kalıcılık puanları değişimi

Aşağıdaki tabloda ise deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan çocukların yazı öncesi becerilerinde gözlenen puan farklılıklarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 51

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Deney Öncesi ve Sonrası Yazı Öncesi Beceriler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	SonTest-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	3.33*	0.001**
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	0	-	-		
Plasebo Grubu	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	2.55*	0.011**
	Pozitif Sıra	10	7.10	71.00		
	Eşit	4	-	-		
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	3	4.50	13.50	1.51*	0.130
	Pozitif Sıra	7	5.93	41.50		
	Eşit	4	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.01

Tablo 51’de yer alan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney ($z=3.33$, $p<0.01$) ve plasebo ($z=2.55$, $p<0.01$) grubundan araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı öncesi beceriler puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öte yandan kontrol grubunda yer alan çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı öncesi beceriler puanları arasında ($z=1.51$, $p>0.05$) anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Deney ve plasebo gruplarının fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise araştırmaya katılan çocukların yazı öncesi beceriler son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 52

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Öncesi Beceriler Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Yazı Öncesi Beceriler Son Test Puanları	1.Deney	14	27.07	2	3.167	0.205	-
	2.Plasebo	16	18.94				
	3.Kontrol	14	22.00				

* $p<0.05$

Tablo 52 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların yazı öncesi beceriler son test puanlarının çocukların bulundukları gruplara göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği [$\chi^2(sd=2, n=44)=3.167$, $p>0.05$]. Bu durum farklı eğitim programlarının son test puanları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki tabloda ise tablo 51’de ortaya konulan yazı öncesi beceriler ön test-son test fark puanlarının anlamlı farklılığın hangi grup lehine daha fazla olduğunu ortaya koymak adına; grupların ön test ve son test fark puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 53

Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Yazı Öncesi Beceriler Ön Test-Son Test Fark Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocukların Grupları	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yazı Öncesi	1.Deney	14	30.96	2	11.141	0.004*	1-2
Beceriler Ön Test-	2.Plasebo	16	21.31				1-3
Son Test Fark Puanları	3.Kontrol	14	15.39				

*p<.01

Tablo 53’de deney, plasebo ve kontrol grubundaki çocukların yazı öncesi beceriler ön test-son test fark puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, çocukların yazı öncesi beceriler ön test-son test fark puanlarının çocukların gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(sd=2, n=44)=11.141, p<0.01$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarılması amacı ile grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın deney grubu ile, plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu; deney grubunda yer alan çocukların yazı öncesi beceriler fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarında yer alan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu’nun yazı öncesi beceriler üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır. Bu noktada tablo 51’de görülen plasebo grubunun yazı öncesi becerileri ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılığın çocukların doğal gelişim sürecinin devam etmesi ve aynı zamanda halihazırda okullarında okul öncesi eğitim programının uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kalıcılığa İlişkin Bulgular

Araştırmada son olarak deney grubundaki çocuklara son test ölçümlerinden 5 hafta aradan sonra yeniden testler uygulanarak kalıcılık ölçümleri yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda deney grubuna uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu Eğitimi’nin kalıcılığına dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 54

Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testinden Aldıkları Ortalama Puanlar, Medyan ve Standart Sapma Değerleri

	Alıcı Dil		İfade Edici Dil		Sesbilgisel Farkındalık		Yazı Farkındalığı		Öyküyü Anlama		Görselleri Eşleştirme		Yazı Öncesi Beceriler	
	S	K	S	K	S	K	S	K	S	K	S	K	S	K
$\bar{X}$	34.92	35.00	35.21	35.35	32.00	34.78	13.21	13.64	8.28	8.5	8.28	0.72	7.78	1.12
Medyan	35.00	36.00	36.00	36.00	31.50	37.00	13.00	13.50	9.00	9.00	9.00	9.00	8.00	8.00
ss	1.97	2.25	2.88	3.17	11.25	11.03	1.80	1.86	1.13	1.16	1.38	8.71	1.25	7.78
min	31.00	31.00	31.00	30.00	16.00	18.00	10.00	10.00	5.00	5.00	4.00	7.00	5.00	5.00
mak	37.00	37.00	39.00	39.00	46.00	48.00	16.00	16.00	9.00	9.00	9.00	9.00	9.00	9.00

S: Son Test, K: Kalıcılık Testi

Yukarıdaki tabloda deney grubunun son test ve kalıcılık testinden aldıkları minimum, maksimum, ortalama puanlar, medyan ve standart sapma değerlerine yer verilmektedir. Tablo incelendiğinde tüm bu değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu, son test ortalama puanlarının 5 hafta ara ile ölçülen kalıcılık testlerinde düşüş göstermediği belirlenmiştir. Aşağıdaki tablolarda deney grubunun tüm alt ölçeklerden altıkları son test ve kalıcılık puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 55

Deney Grubu Alıcı ve İfade Edici Dil Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kalıcılık-SonTest		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Alıcı Dil	Negatif Sıra	2	4.50	9.00	-3.33*	0.739
	Pozitif Sıra	4	3.00	12.00		
	Eşit	8	-	-		
İfade Edici Dil	Negatif Sıra	2	2.75	5.50	-0.552*	0.581
	Pozitif Sıra	3	3.17	9.50		
	Eşit	9	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır.

Tablo 55’de yer alan İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubundan araştırmaya katılan çocukların son test ve kalıcılık testi alıcı dil ($z=-3.33$, $p>0.05$) ve ifade edici dil ($z=-0.552$, $p>0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki çocukların aldıkları eğitimin alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 56

Deney Grubu Erken Okuryazarlık Becerileri Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Kalıcılık-SonTest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ses Bilgisel Farkındalık		Negatif Sıra	2	5.50	11.00	-2.208*	0.027**
		Pozitif Sıra	10	6.70	67.00		
		Eşit	2	-	-		
Yazı Farkındalığı		Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-1.730*	0.084
		Pozitif Sıra	5	3.70	18.50		
		Eşit	8	-	-		
Öyküyü Anlama		Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-1.732*	0.083
		Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
		Eşit	11	-	-		
Görselleri Eşleştirme		Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-1.890*	0.059
		Pozitif Sıra	4	2.50	10.00		
		Eşit	10	-	-		
Yazı Öncesi Beceriler		Negatif Sıra	3	3.50	10.50	0.000*	1.000
		Pozitif Sıra	3	3.50	10.50		
		Eşit	8				

*Negatif sıralar temeline dayanmaktadır. **p<0.05

Tablo 56’da yer alan ilişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubundan araştırmaya katılan çocukların son test ve kalıcılık testi yazı farkındalığı ($z=-1.730$, $p>0.05$), öyküyü anlama ($z=-1.732$, $p>0.05$), görselleri eşleştirme ($z=-1.890$, $p>0.05$) ve yazı öncesi beceriler ($z=0.000$, $p>0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi ses bilgisel farkındalık ($z=-2.208$, $p<0.05$) puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Son test ve kalıcılık testi puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular deney grubundaki çocukların aldıkları eğitimin erken okuryazarlık becerileri üzerinde kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sonuç

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

Çocukların Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası alıcı dil becerileri arasında, son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
2. Çocukların alıcı dil becerileri son test puanlarının deney, plasebo ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
3. Çocukların alıcı dil becerileri ön test-son test fark puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların alıcı dil becerileri ön test-son test fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların İfade Edici Dil Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası ifade edici dil becerileri arasında, son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

2. Çocukların ifade edici dil becerileri son test puanlarının deney, plasebo ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
3. Çocukların ifade edici dil becerileri ön test-son test fark puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların ifade edici dil becerileri ön test-son test fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası ses bilgisel farkındalık becerileri arasında, son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
2. Çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri son test puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri son test puanları, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derece daha yüksektir.
3. Çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri ön test-son test fark puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri ön test-son test fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı farkındalığı becerileri arasında, son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
2. Çocukların yazı farkındalığı becerileri son test puanlarının deney, plasebo ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

3. Çocukların yazı farkındalığı becerileri ön test-son test fark puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların yazı farkındalığı becerileri ön test-son test fark puanları, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Çocukların Öyküyü Anlama Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası öyküyü anlama becerileri arasında, son test puanları lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
2. Çocukların öyküyü anlama becerileri son test puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların öyküyü anlama becerileri son test puanları, plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derece daha yüksektir.
3. Çocukların öyküyü anlama becerileri ön test-son test fark puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların öyküyü anlama becerileri ön test-son test fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların Görselleri Eşleştirme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney ve plasebo gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası görselleri eşleştirme becerileri arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık saptanırken; kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası görselleri eşleştirme becerileri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.
2. Çocukların görselleri eşleştirme becerileri son test puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın deney grubu ile kontrol grubu arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların görselleri

eşleştirme becerileri son test puanları, kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

3. Çocukların görselleri eşleştirme becerileri ön test-son test fark puanlarının bulundukları gruplara göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çocukların Yazı Öncesi Becerilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan deney ve plasebo gruplarındaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı öncesi becerileri arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık saptanırken; kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası yazı öncesi becerileri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.
2. Çocukların yazı yazma öncesi beceriler son test puanlarının deney, plasebo ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
3. Çocukların yazı yazma öncesi becerileri ön test-son test fark puanlarının gruplara göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, deney grubu ile plasebo ve kontrol grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki çocukların yazı yazma öncesi becerileri ön test-son test fark puanlarının plasebo ve kontrol gruplarındaki çocukların puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kalıcılık Testinden Alınan Puanlara İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda genel olarak deney grubunda yer alan çocukların tüm becerilerden aldıkları son test puanlarının 5 hafta ara ile ölçülen kalıcılık testinde düşüş göstermediği belirlenmiştir. Bu genel sonuç kapsamında;

1. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi alıcı dil ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
2. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
3. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi ses bilgisel farkındalık becerileri arasında, kalıcılık testi puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu

belirlenmiştir. Yani çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri kalıcılık testinde yükselmeye devam etmiştir.

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda konu hakkındaki tartışmalara yer verilmiştir. Bu noktada ilk olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmış Piramit Metodu'nun dil becerilerine etkisi hakkındaki tartışmalara yer verilirken ikinci olarak ise erken okuryazarlık becerilerine etkisi hakkındaki tartışmalara yer verilmiştir.

Piramit Metodu'nun Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma

Ekim 2016-Mayıs 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu doğrultusunda eğitim alan deney grubundaki çocukların alıcı dil ve ifade edici dil fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum Piramit Metodu'nun alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar elde edilen çalışmaların var olduğu görülmüştür. Örneğin Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) araştırmalarında çocuklara uyguladıkları akademik ve dil becerileri eğitim programının deney grubundaki çocukların alıcı dil ve ifade edici becerileri puanlarının anlamlı bir şekilde yükselttiğini raporlamışlardır. Okul öncesi dönem çocuklarına diyaloga dayalı okuma eğitimi verdiği çalışmasında Tetik (2015), çocukların genel dil becerileri üzerinde olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmektedir. Gül Yazıcı (2007) ise hem anadili hem de ikinci dili Türkçe olan çocuklara uyguladığı dil merkezli okul öncesi eğitim programının onların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu belirtmektedir. Bir diğer çalışmada Şimşek Bekir (2004) anadili Türkçe olan Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına uyguladığı dil eğitim programının benzer şekilde çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini pozitif bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yayla (2003) ise alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara uyguladığı dil eğitim programının onların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların yanı sıra çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma eğitimlerinin çocukların ifade edici dilde sözcük becerileri (Lever & Sénéchal, 2011) ve alıcı dilde sözcük becerileri (Hargrave

& Sénéchal, 2001) üzerinde pozitif yönlü etkiler gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda uygulanan farklı eğitim programlarının çocukların dil becerilerine destek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmaların tamamında çocuklara yönelik bir eğitim programı uygulandığı ve uygulanan bu eğitim programlarının da özellikle dil gelişimini desteklemek üzere geliştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada deney grubunda yer alan Piramit Metodu ile eğitim alan çocuklar sözel dili kullanmaya teşvik edilerek onlar için nitelikli bir sosyal çevre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda çocukların içerisinde bulundukları çevre dil gelişimini destekleyecek şekilde uyaranlarla donatılmıştır. Ayrıca süreç içerisinde aile katılım çalışmalarına da yer verilerek çocukların içerisinde bulundukları mikrosistem (aile ve okul çevresi) ve mezosistem (bu çevrelerin birbirleri ile etkileşimi) de düzenmiş ve çocuğun içinde bulunduğu ortamların bütünleştirilmesi sağlanmıştır. Çelenk (2003a) okul aile dayanışmasını okul başarısının ön koşulu olarak görmüş ve araştırmasında (Çelenk, 2003b) okul ile aile arasında kurulan işbirliğinin çocukların okuduğunu anlama başarısı gibi dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Gonzalez-Pienda, Nunez, Gonzales-Pumariaga, Alvarez, Roces ve Garcia (2002) yapısal eşitlik modeli kurdukları araştırmalarında çocukların akademik başarıları üzerinde aile katılımının yordayıcı etkisini belirlemişlerdir. Tüm bu nedenlerle deney grubundaki çocukların gerek alıcı gerekse ifade edici dil becerilerinde anlamlı artışların görüldüğü düşünülmektedir.

Bazı araştırmalarda da çocuklara uygulanan eğitim programlarının doğrudan dil becerilerini destekleme amacı taşınamasına karşın, çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Örneğin Akdenizli (2016) çocuklara verdiği drama eğitiminin, Kumar Roul (2014) ise görsel işitsel müdahale programının çocukların dil becerilerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların yanı sıra ayrıca ilgili alan yazında doğrudan çocuklara değil, onların ebeveynlerine uygulanan eğitim programlarının da çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların var olduğu belirlenmiştir. Örneğin yakın tarihli bir araştırmada Muslugüme (2016) uyguladığı ebeveyn eğitim programının çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada ise babalara uygulanan dil destek programının çocukların kelime bilgisi yönünden dil gelişimleri üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir (Ersan, 2013). Bu çalışmalara ilaveten Kızıltaş (2009) aile katılım çalışmalarının çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Tüm bu çalışmalar nitelikli sosyal çevrenin çocukların

dil gelişimlerini etkilediğini ortaya koyan (Altay, 2009; Constantini vd., 2009) çalışmaların doğruluğunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca çocuğun dilinin yetişkin diline yakın bir şekilde genişleyebilmesi için model olarak sunulan dili dinleme fırsatları elde etmesi önem arz etmektedir. Çocukların alıcı dilleri yetişkin modellerden işittikleri dilin doğasını yansıtmaktadır. İfade edici dil ise, çocukları sözel dili kullanmaya teşvik edecek etkinlikler aracılığı ile desteklenmektedir (Wortham, 2006, s.219-220). Deney grubundaki çocuklara Piramit Metodu aracılığı ile uygulanan eğitim süresince de öğretmen gerek büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklerde gerekse tutoring esnasında çocukların model almasına uygun olacak bir dil kullanmıştır. Ayrıca bu süreçte öğretmen konuşmalarında Piramit projesinde kullanmaya başladıkları yeni sözcüklere de yer vermeye çalışmıştır. Bu durumun çocukların alıcı dil becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Piramit Metodu'nda çocuklar proje süresince sınıf önünde kısa süreyle küçük sunumlar yapmaya teşvik edilerek ifade edici dil becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak dil becerileri üzerinde yapılan çalışmaların yanı sıra, dilin özel alanlarına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çocukların sözcük dağarcıklarının dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sözcük dağarcığı, dil ve bilişsel beceriler için önemli olup (Duncan vd., 2007); okuryazarlık becerilerinin ise özellikle sözcük dağarcığı ile ilgili farklılıklardan etkilendiği bilinmektedir (Morris, Bloodgood & Perney, 2003). Sözcük dağarcıkları ise çocukların alıcı dil becerilerine işaret etmektedir. Bu bağlamda çocuklarda dil gelişiminin, canlı ve zengin bir etkileşim ortamında gerçekleştiği (Korkmaz, 2005, s.3) göz önüne alınarak araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde sonuçları anlamlandırmak kolaylaşmaktadır. Bilindiği üzere çocuğun çevresinde konuşulan dilin gerek niteliği gerekse niceliği, çocukların dil becerileri açısından büyük önem taşımaktadır Çocuğa yöneltilen dilin zenginliği, çocuğun da dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar zengin uyarıcı çevrede yer alan çocukların dil becerilerinin daha iyi olduğunu (Bredkamp, 2015; Hopurcuoğlu, 2010; Karaman, 2006) ve bunun da çocukların okul başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Lonigan & Whitehurst, 1998). Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Piramit Metodu Eğitiminin içerisinde ağırlıklı olarak Türkçe etkinliklerinin yer aldığı, çocuklara kendilerini ifade etme şansı verildiği; eğitim ortamının da programın gerektirdiği doğrultuda zenginleştirildiği göz önüne alındığında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin artırılmasına olanak sağlayan zeminin hazırlandığı düşünülmektedir.

Çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde oyun ve oyun etkinliklerinin önemli olduğu bilinmektedir. Wortham (2006), çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacı ile tasarlanan bir programın ilk amacının çocuğun sözel dil edinimi artırmak olduğunu ve oyunun ise çocukların gelişim ve öğrenmeleri için bir araç olduğunu belirtmektedir. Çocuklar gerek birbirleri gerekse yetişkinler ile iletişim kurarken oyunun her alanında sözel dili kullanmaktadırlar (s.215-216). Bu noktada deney grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil ön test son test fark puanlarının gerek plasebo gerekse kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmasında çocuklara Piramit Metodu aracılığı ile verilen eğitimin etkili olduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında deney grubunda yer alan çocuklara Piramit Metodu kullanılarak verilen eğitimin aynı zamanda oyuna önem vermesi, çocukları gerek kendi başlarına gerekse akranları ve aileleri ile oyun oynamaya teşvik eden oyun etkinliklerini içermesinin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Piramit Metodu'nda çocukları oyun oynamaya teşvik etmek, onların oyunlarını yönlendirmek için “zengin oyun ortamı hazırlama”, “oyunu zenginleştirme” ve “oynamayı öğren(t)me” gibi üç seviyeli bir müdahale yönteminin bulunduğu bilinmektedir. Tüm bunların çocukların dil becerilerini desteklemede etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca çocukların dil gelişimlerinde yetişkin rolünün de önemli olduğu bilinmektedir. Çocukların çabalarının yetişkinler tarafından takdir edilerek, konuşmaya yönlendirilmesi durumunda sözel iletişim kurabilecekleri dili ve o dilin eylemlerini, bilişsel süreçlerini tanımlamak için kullandıkları belirtilmekte; bu bağlamda da yetişkinin rolüne dikkat çekilmektedir (Wortham, 2006, s. 157). Çocukların repertuarlarındaki en gelişmiş dilsel yapıları anlamak için kullanılan anlatı yeterliliğinin desteklenmesinde de yetişkinler konu açarak ve çocukların açtıkları konulara seçici bir şekilde ilgi gösterip, belli konu başlıklarını yine seçici bir şekilde devam ettirerek katkıda bulunmaktadır (Küntay, 2013, s.236). Bu görüşler deney grubundaki çocuklara uygulanan Piramit Metodu'nun temel kavramları ile uyumluluk göstermektedir. Piramidin dört köşe taşından bir olan öğretmenin inisiyatifi, öğretmenin görevinin çocukların başaramadıklarını başarmalarını sağlamak için onlara yapı iskelesini kullanarak yaklaşmak olduğuna dikkat çekmektedir (van Kuyk, 2003, s.14). Bir diğer önemli husus da Piramit Metodu'nda tüm süreçlerde öğretmenin çocukları desteklemesidir. Piramit Metodu'nda öğretmen çocuğun yeterli düzeyde kendini ifade etmesini sağlayana dek sürecin bir parçası olmakta, çocuğu yalnız başına bırakmamaktadır.

Bunun neticesinde de zaman içerisinde çocuk gerekli olan psikolojik yakınlığı hissettikten sonra kendini ifade etmektedir.

Deney grubundaki çocukların alıcı dil ve ifade edici dil puanlarının yüksek olmasını Piramit Metodu'nun yapısı ile ilişkilendirmek mümkündür. Piramit Metodu'nda sınıfın gelişim ortalamasının altında bulunan çocuklara ekstra uyaran sağlanması amacı ile tutorlar aracılığı ile ekstra bir tutoring eğitim programı uygulanmakta ve böylelikle bu çocukların akranlarının gelişimlerini yakalamaları sağlanmaktadır. Bu araştırma da Piramit Metodu aracılığı ile eğitim alan çocuklara tutoring programı uygulanmış olup, çocuklar daha yoğun bir müdahaleye maruz kalmışlardır. Bu bağlamda deney grubunda yer alan çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarının standart sapmalarının düşmesi de sınıfın homojenliğinin arttığını göstermektedir. Bir diğer söylem ile deney grubunda yer alan tüm çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları birbirlerine yaklaşmıştır. Yani Piramit Metodu kullanılarak verilen eğitim sınıf ortalamasında ve üstünde olan çocukların başarısını artırırken, sınıf ortalamasının altında olması nedeni ile tutoring etkinlikleri ile ekstra dil uyarımına maruz kalan çocukların da başarısını artırmıştır. Bu sonuçta çocuklara uygulanan müdahalenin yoğunluğu ve programın bireyselleşmesinin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin ivme kazanarak çocukların potansiyel gelişimlerini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. MEB (2013) programın bireyselleşmesinin önemine değinerek, bireyselleşmeyi programın niteliğini artırıcı bir unsur olarak (Göle & Temel, 2015) ele almıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde Montessori yaklaşımının da çocukların dil gelişimini olumlu yönde desteklediğine ilişkin çalışmalar (Kayılı, Koçyiğit & Erbay, 2009; Toran & Temel, 2014) bulunmaktadır. Piramit Metodu ile benzer şekilde Montessori yaklaşımında da çocukların bireysel gelişim hızlarına göre destek sunulması yaklaşımın etkisini güçlü kılmaktadır. Diğer programlardan farklı olarak Piramit Metodu'nda çocukların öğrenme merkezleri, büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlikler yolu ile sosyal etkileşim fırsatlarının sunulması; çocukların gelişimlerine sağlanan katkının çarpan etkisi ile güçlenmesine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Zira sosyal etkileşimin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Bredenkamp, 2015; Kara, 2004). Çocuğun gelişiminin mikrosistemler içerisinde yer alan aile ve okul çevresi ile karşılıklı ve dinamik bir etkilileşim sonucunda gerçekleştiğini açıklayan Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı'ndaki açıklamaları bu görüşü doğrular niteliktedir (Bronfenbrenner, 1994, s.37; Yang, 2011, s.1). Bronfenbrenner insan gelişiminin içinde bulunduğu çevre ile etkileşimi neticesinde gerçekleştiğini

belirtmektedir. Bronfenbrenner bahsettiği bu çevreyi matruşka bebekler gibi her biri birbirinin içerisinde yer alan beş tane iç içe yapı olarak betimlemektedir. Çocuğun okulu ve ailesi ise bu sistemin en içerisinde parça olan mikrosistmede yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1994, s.39; Yang, 2011, s.20). Bütün bunlara ek olarak araştırmanın sonuçlarının ortaya çıkmasında Piramit Metodunun bütünsel gelişimi desteklemesi ve bütünsel gelişimi desteklerken de desteklediği alanlardan birinin de dil gelişimi alanı olması olabilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan inşaat projesinin de tüm gelişim alanlarını desteklemekle birlikte özelde dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemesinin de çalışmanın sonuçlarının ortaya çıkmasında olumlu etki yarattığı düşünülmektedir.

Piramit Metodu'nun Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sonuçları değerlendirildiğinde MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ilgili alan yazındaki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Lefebvre, Trudeau ve Sutton (2011) araştırmalarında alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar ile gerçekleştirdikleri etkileşimli okuma eğitimi sonucunda çocukların fonoflojik farkındalık becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Turan ve Akoğlu (2011) ise Ankara örneğinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında 5-6 yaş grubunda yer alan çocuklara 15 oturum süren sesbilgisel farkındalık eğitimi vermişler ve araştırmanın sonucunda verdikleri eğitimin çocukların uyak becerileri ve ses birim farkındalığı becerileri üzerine etkili olduğunu saptamışlardır. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) boylamsal araştırmalarında ses bilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemişler; anasınıfında sesbilgisel farkındalık açısından iyi ve zayıf performans sergileyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta da benzer performans sergilediklerini belirlemişlerdir. Ergül vd. (2016) ise araştırmalarında alt sosyoekonomik düzeyden gelen Türk okul öncesi dönem çocukları için etkileşimli kitap okuma programı uyarlamışlardır. Bir diğer çalışmada ise Ergül, Akoğlu, Karaman ve Dolunay Sarıca (2017) bu programı kullanarak verdikleri eğitimin uzun süreli etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla anasınıfında etkileşimli okuma eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocukları birinci sınıfta okuma becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda anasınıfında etkileşimli okuma eğitimi alan çocukların anlamlı

sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Fonolojik farkındalık becerilerinin çocukların dil gelişimi ve akademik becerileri ile ilişkisinin yüksek olduğu ve aslında akademik becerilerin yordayıcısı olduğu bilimsel araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Justice, Jiang, Logan & Schmitt (2017) araştırmalarında dil becerilerinin kazanılmasında fonolojik farkındalık ve kelime bilgisinin (becerisinin) oldukça önemli olduğunu ve yordayıcı etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Hogan, Catts ve Little (2005) ise çalışmalarında anaokulundaki fonolojik farkındalık becerinin ve harfleri tanımlarının 2. sınıftaki okuma becerilerini yordadığını; 2. sınıftaki okuma becerilerinin de 4. sınıftaki okuma becerileri hakkında bilgi verdiğini ortaya koymuşlardır. Dil hakkında düşünme ve dilin yapısal özelliklerini bilinçli bir şekilde düzenleme becerisi olarak isimlendirilen üst dil farkındalığının bir parçasını oluşturan fonolojik farkındalık (Acarlar, Ege & Turan, 2002, s.65) becerileri okumanın habercisi olarak ele alınmaktadır (Turan & Gül, 2008). Tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında Piramit Metodu'nun çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki anlamlı etkisi önem arz etmektedir. Bu durumun Piramit Metodu'nun yoğun bir şekilde dil uyanları barındırmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Piramit Metodu'nda projeler süresince kullanılacak hikaye kitapları belirlenmiştir. Bu kitaplar genellikle içerisinde uyaklı sözcükler, aynı sesle başlayan sözcükler bulunan kitaplardan seçilmişlerdir. Uygulamalar süresince ses bilgisel farkındalığı destekleyen bu kitaplar çocukların oldukça dikkatini çekmektedir. Bir diğer önemli husus da Piramit Metodu'nda genellikle çocuklara kitaplar birden fazla okunmaktadır. Bu durumun da çocukların ses bilgisel farkındalıklarını artırmada etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Piramit Metodu ile aracılığı ile eğitim alan deney grubundaki çocuklar ile uygulama sürecinde sesden hareket ederek kelime türetme çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Öyle ki deney grubundaki çocuklar eğitim sürecinden sonra bile eğlenceli buldukları bu sesden yola çıkarak kelime türetme ve hatta zaman zaman da anlamsız kelimeler üretme etkinliklerini devam ettirmişlerdir. Nitekim kalıcılık ölçümlerinde de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ses bilgisel farkındalık becerileri kalıcılığı sağlamanın ötesine geçerek artmaya devam etmiştir. Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında erken yaşta verilen fonolojik farkındalık ile ilgili eğitimin çocukların gelecekteki akademik başarılarının garanti altına alınmasındaki etkisinin ne denli önemli olduğu açıktır.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinde olduğu gibi araştırmanın sonucunda MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının yazı farkındalığı becerileri üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların var olduğu belirlenmiştir. Örneğin Moody, Skibbe, Parker ve Jones (2014) alt sosyoekonomik düzeydeki 4 yaş çocuklarına yetişkinler ile etkileşimli bir şekilde okudukları elektronik kitapların onların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Justice ve Ezell (2002) ise gelişimsel açıdan risk grubunda bulunan çocukları ikiye ayırmış; deney grubundaki çocukların dikkatlerini yazılara çekerek, kontrol grubundaki çocukların dikkatlerini ise resimlere çekerek hikaye okumuşlardır. Araştırmanın sonucunda ise deney grubunda yer alan çocukların yazı farkındalıklarının kontrol grubundakilere oranla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ankara'da yapılan bir çalışmada ise Bayraktar (2013) çocuklara uyguladığı okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların sözcük bilgisi ve yazı farkındalıklarında anlamlı farklılık ortaya çıkardığını belirtmektedir. Tüm bu çalışmalar araştırmanın yazı farkındalığına ilişkin olarak elde edilen sonuçlar ile birlikte değerlendirildiğinde oldukça önemlidir. Yazı farkındalığı becerileri Piramit Metodu'na desteklenmiş olmakla birlikte aynı zamanda MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı tarafından da üzerinde önemle durulan becerilerden biridir. Öyle ki MEB (2013) programında çocuklara yazı farkındalığı kazandırılması amacı ile “Yazı farkındalığı gösterir.” kazanımı eklenmiştir. Ancak çalışmada Piramit Metodu aracılığı ile eğitim alan deney grubundaki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin MEB programı ile eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında Piramit Metodu'nun sağladığı uyaranların etkili olduğu düşünülmektedir. MEB (2013) programında yazı farkındalığı hakkında kazanım eklenmesine rağmen kontrol grubunda yer alan çocukların sınıflarında bu uyaranların yeterli düzeyde yer almadığı görülmüştür. Piramit Metodu'ndaki projelerde öğrenme merkezleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmakta olup, öğrenme merkezlerine yerleştirilmesi gereken materyaller belirlenmiştir. Yazı merkezi de bahsedilen bu öğrenme merkezlerinden biridir. Bu çalışmada uygulanan inşaat projesi süresince yazı merkezinde zımpara kağıdından bir takım alfabe, kelime işaret duvarı, kelime kart setleri, üzerine kendileri yazı yazmaları için yazısız boş kitaplar, çeşitli mimari çizimler ve yazım malzemeleri bulunmuştur. Tüm bunlar çocukları yazı yazmaya teşvik eden materyaller olup, onların yazı farkındalığı becerilerini desteklemektedir. Ayrıca Piramit

Metodu'nda okunan kitaplardan seçilen kelimeler ya da projenin teması ile uyumlu olan saman, tuğla, çita gibi kelimeler görselleri ile birlikte bu yazı merkezinde yerlerini almışlardır. Yapılan araştırmalar da erken okuryazarlık çevresinin düzenlenmesi ve uyarıların güçlendirilmesinin erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Feyman Gök (2013) anaokullarındaki erken okuryazarlık çevresinin çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisini incelediği araştırmasında, sınıf ortamının okuryazarlık materyalleri ile zenginleştirilmesi durumunun onların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığını artırdığı raporlamıştır. Bir diğer çalışmada ise Özbay (2006) aile, arkadaş çevresi, kitap ve kütüphane ile karşılaşma durumu, okul-öğretmen çevresi gibi tüm faktörleri çevresel faktörler içerisinde ele alarak okuma eğitimi üzerindeki etkilerini tartışmıştır.

Metinlerden anlam inşa etmek olarak tanımlanan okuduğunu anlama becerilerinin (Bredenkamp, 2015, s.400) bu araştırmaya yansması öyküyü anlama becerileri ile ortaya çıkarılmıştır. Buna göre araştırmanın sonucunda MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun çocukların öyküyü anlama becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada Kumar Roul (2014) çocuklara uyguladığı görsel işitsel müdahale programının çocukların dinlediğini anlama becerilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. İlgili alan yazında iyi bir okuyucu ve başarılı olmak için sağlam bir temele sahip olunması gerektiği belirtilmektedir (Bredenkamp, 2015, s.400). Sağlam bir temel atılması durumu da okuduğunu anlama gibi becerilerin geliştirilmesi ile ilişkilendirilmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin dilbilgisi becerileri ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Farklı cümle yapılarını anlama ve onları kullanabilme becerisi metinleri okurken onların anlamlarını daha iyi çözebilmeyi, cümleleri birbirleri ile ilişkilendirmeyi ve sonuç olarak da metnin ana fikrini anlamayı kolaylaştırmaktadır (Demir-Lira, 2016, s.323).

Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının öyküyü anlama becerileri üzerinde anlamlı etkisinin önemi anlamak için Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'nin yerine bakmak gerekmektedir. PISA'da matematik, fen ve okuma alanları olmak üzere üç odak bulunmaktadır. Bunlardan biri olan okuma becerileri ise bireyin potansiyelini gerçekleştirerek bilgisini geliştirip topluma katılması için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünerek onlarla uğraşması şeklinde ele alınmaktadır. Ayrıca bahsedilen okuma becerileri tüm alanlar (matematik, fen, okuma) için bilgiyi

anlamlandırmaya ve iletmeye yarayan araç olarak ele alınmaktadır. PISA 2003, 2006 ve 2009'a Türkiye'den katılan 15 yaşına ulaşmış öğrencilerin okuma erişimine yönelik genel doğru cevap ortalamasının genel ortalamanın çok altında olduğu; okuma becerisindeki zayıflıkla doğru orantılı olarak da yazma becerisinde de zayıflıklar bulunduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2016). PISA 2015 sonuçlarına bakıldığında Türk öğrencilerinin okuma performanslarının PISA 2009 ve 2012'ye göre belirgin bir şekilde azaldığı; okuma alanında üst yeterlilik düzeyinde bulunan öğrenci oranı OECD ülkelerinde %8.3 iken Türkiye %0.06 olduğu belirlenmiştir (Eğitim Sen, 2016, s.6-7). Yapılan araştırmalara, geliştirilen politikalara rağmen Türkiye'nin PISA sonuçlarında başarı gösterememesinin nedeni erken yaşta okuma ve yazmaya yönelik müdahalelerin yaygın ve yeterli olmaması, niteliklerinin düşük olması ile ilişkilendirilebilir. Bu noktada Piramit Metodu'nun çocukların öyküyü anlama becerileri üzerinde anlamlı etkisinin bulunması nedeni ile geleceğe yönelik olarak düzenlenebilecek erken müdahale programlarına yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Bütün bu bulgulara ek olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarının görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerilerinde de etkili olduğu saptanmıştır. Okuma öncesinde okuma-yazma becerilerinin temelinde yer alan görselleri eşleştirme ve yazı öncesi becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir. Görselleri eşleştirme becerileri, görsel algı becerilerinin de bir parçasını oluşturmaktadır. Erdem Özat (2010) araştırmasında görsel algılama ile ilgili sorun yaşayan çocukların şekil-zemin ilişkileri anlama zorluk yaşadıkları bunu takiben de görsel ayırtlaştırma ve görsel hafıza sorunları ile yazı ve çizimlerde bozulukluk yaşadıklarını raporlamıştır. Bu bağlamda Piramit Metodu'nun 5 yaş çocuklarını görselleri eşleştirme becerileri üzerindeki olumlu etkisi önemlilik arz etmektedir. Nitekim ilgili alan yazında farklı erken çocukluk eğitim yaklaşımlar aracılığı ile eğitim alan çocukların görsel algı becerilerini sınavan çalışmalara (Temel, Kaynak, Paslı, Demir & Çemrek, 2016) rastlanmıştır. Temel vd. (2016) araştırmalarında Montessori eğitimi alan çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuşlardır. Kayılı ve Arı (2011) ise Montessori eğitimin çocukların ilköğretime hazırbulunuşluklarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Bu durumun Montessori yaklaşımının duyu çalışmalarına erken yaşta başlaması ve erken okuryazarlık becerilerine bütünsel bir anlayış ile bakması neticesinde ortaya çıktığı düşünülmektedir. Benzer bir çalışmada Yazıcı (2013) çocuklara uygulamış olduğu okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitim programının çocukların okuma-

yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada ise Campbell, Pungello ve Miller-Johnson (2002) araştırmalarında erken eğitim programı ile müdahalede bulundukları çocukların dil ve bilişsel becerileri üzerinde olumlu etkiler saptamışlardır. Bütün bu çalışmalar ve bu araştırmada ortaya konulan Piramit Metodu'nun çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki anlamlı etkisinden hareketle; erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun bütünsel gelişimi içerisinde değerlendirilmesi dikkat, duyu, algı ve bellek gibi diğer bilişsel süreçler ile birlikte ele alınarak; eğitim programlarında birden çok duyuya ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca Piramit Metodu'nun çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmasının önemli bir nedeninin de eğitimcilerin “psikolojik yakınlık” ilkesini etkin bir şekilde kullanmaları olabilir. Çocukların öğrenme ortamlarındaki psikolojik atmosfer, onların gerçek performanslarını sergilemelerine ve performanslarını görünür kılmalarına katkıda bulunmaktadır. Okul öncesi dönemin çocukların okuma yazmaya sorunsuz bir şekilde geçmelerini sağlayan erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir önem taşıdığı; fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil becerileri de okuma yazmanın kazanılmasında hayati derecede önem arz ettiği (Pullen & Justice, 2003, s.87) göz önüne alındığında çalışmanın alan yazındaki değeri daha iyi anlaşılmaktadır. Tüm bunlara ek olarak araştırmanın alan yazındaki sınırlı sayıdaki Piramit Metodu'nun etkililiğini ölçen çalışmalar (Kammermeyer, Stuck & Roux, 2016) ile de benzerlik gösterdiği de belirlenmiştir. Her iki çalışmada da Piramit Metodu'nun çocukların dil becerilerini desteklediği ortaya konulmuştur.

Öneri

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak eğitimcilere, ailelere ve araştırmacılara yönelik olmak üzere öneriler üç başlık altında ele alınmıştır.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Çocukların dil kazanımları üzerinde çeşitli çevresel faktörler etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara çok soru sorması, nitelikli tekrarlamalar yapması ve

çocuğun söylediklerini yorumlayıp genişleterek ona sunarak dil gelişimini desteklemesi önerilmektedir.

2. Çocukların maruz kaldıkları dilin kalitesi dil edinim sürecinde önem arz etmektedir. Bu nedenle etkinlikler esnasında eğitim ortamında kullandığı dilin niteliğinin yükseltilmesi önerilmektedir.
3. Çocukların fonetik bilgilerinin gelişimi, algıladıkları sesler ve çevrelerinde kullanılan dilin biçimlerini ayırt etmeleri ile desteklenmelidir.
4. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ilk defa yer verilen yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım ve göstergelere etkin bir şekilde yer verecekleri etkinlikler planlamaları önerilmektedir.
5. Fonolojik becerilerin kazandırılması okuma için temel niteliğindedir. Bu nedenle öğretmenlere kitap seçerken çocukların fonoloji farkındalık becerilerini desteklemelerine olanak sağlayacak şekilde içerisinde uyaklı sözcüklerin yer aldığı, aynı sesle başlayan sözcüklere yer veren kitaplar seçmeleri önerilmektedir.
6. Sınıf ortamının dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak düzenlenmesi önerilmektedir. Bu öneri kapsamında eğitimciler sınıflarına Türkçe merkezinin yanı sıra yazma merkezi yapabilirler ve üzerinde farklı büyüklüklerde yazıların, işaretlerin yer aldığı okuma duvarı düzenleyebilirler.
7. Yapılan araştırmalarda çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli okuma programlarının fonolojik farkındalık başta olmak üzere erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere çocuklara etkileşimli okumanın kurallarına uygun bir şekilde kitap okumaları önerilmektedir.
8. Öğretmenlere tüm ailenin içerisinde yer alacağı aile okuryazarlık programları düzenlemeleri ve bu programları düzenli bir şekilde takip etmeleri önerilmektedir.

Ailelere Yönelik Öneriler

1. Normal gelişim gösteren çocukların dil edinebilmeleri için konuşma ile ilgili deneyim kazanmaları gerekmektedir. Bu nedenle ailelerin çocuklarının deneyim kazanmalarına yardımcı olacak ortam hazırlamaları önerilmektedir.
2. Ebeveynlerin sahip oldukları sözcük dağarcığı çocukların ifade edici dil becerilerini etkileyen dile ilişkin girdiler arasında önemli bir konumdadır. Bu nedenle ailelere

kendi sözcük dağarcıklarını artıracak kitap okuma gibi etkinliklerde bulunmaları önerilmektedir.

3. Dil sanıldığı gibi sadece bilişsel yeteneklerin yansıması değildir. Bu nedenle çocuklara kaliteli bir dil duyma ortamı sağlandığı gibi aynı zamanda onlara dillerini kullanma şansı verilmeli ve bu süreçte sabırla çocuklar dinlenmelidir.
4. Çocuklar okumayı öğrenmeden önce yazılı dil kullanımına ebeveynlerinin onlara okuduğu kitaplar aracılığı ile aşina olmaktadır. Bu nedenle ebeveynlere çocuklarına düzenli bir şekilde kitap okumaları önerilmektedir.
5. Ebeveynlere çocukların yazma becerilerini desteklemek için onlarla makas kullanacakları, kalem tutacakları ve resim yapacakları etkinlikler yapmaları önerilmektedir.
6. Ebeveynlerin çocuklarının okulda öğrendikleri şarkıları, tekerlemeleri evde tekrar etmeleri, okulda okudukları kitaplar yaptıkları etkinlikler hakkında sohbet etmeleri de onların dil gelişimlerine olumlu katkılar sunacaktır.
7. Ebeveynlerin çocukları ile çevrelerinde gördükleri işaretler ve semboller hakkında konuşmaları da onların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecektir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada van Kuyk (2001) tarafından geliştirilen Piramit Metodu kullanılmıştır. İlgili alan yazından Piramit Metodu kullanılarak gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle ilk olarak araştırmalara Piramit Metodunu kullanarak çocukların farklı becerileri üzerindeki etkisini test edecek çalışmalar yapmaları önerilmektedir.
2. Piramit Metodu'nun geliştirilmesi sürecinde boylamsal çalışmalar yapılmıştır. Bu nedenle araştırmacılara Piramit'i kullanarak boylamsal çalışmalar yapmaları önerilmektedir.
3. Programların etkililiğinin ölçülmesi erken çocukluk eğitim programlarının kalitesini yükseltmektedir. Bu nedenle ilerleyen süreçlerde araştırmacılara Piramit ile farklı eğitim yaklaşımlarını karşılaştırabilecekleri çalışmalar yapmaları önerilmektedir.
4. Bu araştırma sürecinde Piramit Metodu MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uyarlanmıştır. Araştırmacılara farklı eğitim programlarını mevcut okul öncesi eğitim programına uyarlayacakları araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

5. Piramit Metodu'nun farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar ile uygulanması önerilmektedir.
6. İlgili alan yazında çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik programlar bulunmaktadır. İlerleyen araştırmalarda bu programların etkisini karşılaştırmak amacı ile meta analiz çalışmaları yapılması önerilmektedir.
7. Bu araştırmada okul öncesi dönemde Piramit Metodu ile eğitim alan çocuklar ilköğretim döneminde takip edilmemişlerdir. İlerleyen araştırmalarda araştırmacılara özellikle okuma yazma becerileri açısından çocukları izlemeleri önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil üzerine*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akdenizli, C. (2016). *Yaratıcı dramının zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktan Acar, E. & Özkan Kılıç, Ö. (2011). Erken çocukluk eğitimi model ve yaklaşımlarına dünyadan farklı bir örnek: Piramit Metodu. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 4(17), 26-29.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim I*. Ankara: Kök.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayraktar, V. & Temel, Z. F. (2014). Yazı farkındalığı becerileri. Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık içinde* (s.65-90). Ankara: Hedef CS.
- Bayhan, P. & Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834.
- Bee, H. & Boyd, D. (2004). *The developing child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berk, L. (2013). Tarih, teori ve araştırma stratejileri. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) içinde (s.2-49). Ankara: Nobel.
- Berk, L. (2013). Bebeklik ve yürüme çağında bilişsel gelişim. N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (G. Kurt, Çev.) içinde (s.204-245). Ankara: Nobel.
- Bloom, L. (1973). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Massachusetts: MIT.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bredenkamp, S. (2015). Çocuklara iletişimi öğretme: Dil okuryazarlık ve sanat. H. Z. İnan & T. İnan (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde uygulamalar* (S. Demir Kaya & M. Bartan, Çev.) içinde (s.376-409).
- Broekhof, K. (2003). The Netherlands: The pyramid early childhood intervention programme. In K. Broekhof (Ed.), *Ethnic and cultural minorities in education: Impressions from research policy and practice in The Czech Republic Hungary The Netherlands Poland Slovenia* (pp. 67-70). Utrecht: Sardes European Accession Series.
- Broekhof, K. (2006). *Preschool education in the Netherlands*. Utrecht: Sardes Educational Services.

- Broemmel, A. D., Moran, M. J., & Wooten, D. A. (2015). The impact of animated books on the vocabulary and language development of preschool aged children in two school settings. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1). Retrived from <http://ecrp.uiuc.edu/v17n1/broemmel.html>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In. M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp.37-43). New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income families: The roles of family factors early educational intervention and academic experience. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 277-302.
- Constantini, A., Cassibba, R., Coppola, G., & Castro, G. (2011). Attachment security and language development in an Italian sample: The role of premature birth and maternal language. *International Journal of Behavioral Development*. 36(2), 85-92. <http://dx.doi.org/10.117/0165025411426682>
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çelenk, S. (2003a). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelenk, S. (2003b). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.

- Demir Lira, Ö. E. (2016). Okul öncesi dönemde ve okul çağında okuma yazma ve matematik gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, Aylin C. Küntay & D. Tahiroğlu (Ed.). *Aklın çocuk hali zihin gelişimi araştırmaları içinde* (s.319-343). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Denkel, A. (1995). Dil ve evrim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 110-121.
- Drop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103.
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856. <http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ...Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Durualp, E., Kaytez, N., & Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine verilen aile eğitiminin annelerin bilgi düzeyleri ile çocukların gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1706-1722.
- Educo Education (2017a). *Plan*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/plan/>
- Educo Education (2017b). *Axi*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/axi/>
- Educo Education (2017c). *Serio*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/serio/>
- Educo Education (2017d). *Classicant-I*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/classicant-i-large/>
- Educo Education (2017e). *Comparant*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/comparant/>
- Educo Education (2017f). *Seriant-I*. Retrieved from <http://www.educo.com/product/seriant-i/>

- Erdem, R. (2011). *Down sendromlu ve engelli olmayan çocukların zihin kuramı becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103
- Ege, P. (2015). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s.109-128). Ankara: Kök.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımda yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 13(41), 19-31.
- Eğitim Sen (2016). *PISA 2015 sonuçları ışığında eğitimde yaşanına başarısızlığın nedenleri*. Ankara: Eğitim Sen.
- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdem Özat, N. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda Frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., & Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Dolunay Sarıca, A. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: Follow-up study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565>
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought and emotion. In W. Damon & M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Handbook of psychology* (pp.313-399). New York: Wiley.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications*. USA: Pearson.
- Gonzalez-Pienda, J., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocas, C., & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement motivational and aptitudinal characteristics and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Göle, M. O. & Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Ergül (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. & Kivlighan, D. M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Mentis.
- Hoff, E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Encyclopedia on Early Childhood Development, infant and Child Development*, 1-4.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language speech and hearing services in schools*, 36(4), 285-293.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından filimsi kullanımlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Jackman, H. L. (2001). *Early education curriculum a child's connection to the world*. USA: Delmar Thomson Learning.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.

- Justice, L. M., Jiang, H., Logan, J. A., & Schmitt, M. B. (2017). Predictors of language gains among school-age children with language impairment in the public schools. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 60(6), 1590-1605. http://dx.doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0026.
- Kammermeyer, G., Stuck, A., & Roux, S. (2016). Promotion of literacy and numeracy in pyramid classrooms in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1), 153-172. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1052424>
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 295-314.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*, Doktora Tezi, Gazi. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2014). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi kuramsal temelleri ve kapsamı. Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (s.11-33). Ankara: Hedef CS.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori Method on preschool children's readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2104-2109.

- Kazak Berument, S. & Gül Güven, A. (2010). *TİFALDİ: Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kızıлтаş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı II), 100-106.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce.
- Kotaman, H. (2009). Okul öncesi eğitimde High Scope modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 26, 31-41.
- Kumar Roul, S. (2014). Language development of the preschool children: The effects of an audio-visual intervention program in Delhi. *International Journal of Instruction*. 7(1), 59-74.
- Külebi, O. (1997). Dilbilim ve felsefesinde bir dönüm noktası: Noam Chomsky. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 76-81.
- Küntay, A. C. (2013). Okul öncesi etkileşimler ve anlatı gelişimi: İlişkisel bağlamın etkileri. S. Bekman & A. Aksu Koç (Ed.), *İnsan gelişimi aile ve kültür: farklı bakış açıları* içinde (s.227-240). İstanbul: Koç Üniversitesi
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary pront awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798411416581>

- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialog reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lonigan, C. J. , Burges, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Marchman, V. A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11(3), 1-14.
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L., & Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers' receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 49-63.
- Maviş, İ. (2015). Çocukta dil edinim kuramları. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.39-73). Ankara: Kök.
- McKenney, S., Letschart, J., & Klopprogge, J. (2007). *Early childhood education in Netherlands: The first steps. the education of 4- to- 8- year- olds- re- designing school entrance phase*. Brussels: Cidree.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Meb.
- Moody, A., Skibbe, L., Parker, M., & Jones, A. (2014). Use of electronic storybooks to promote print awareness in preschoolers who are living in poverty. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 2-27
- Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten predictors of first- and second-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 104, 93-109.

- Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Mueller Gathercole, V. C. & Hoff, E. (2009). Input and the Acquisition of Language: Three Questions. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp.107-127). Malaysia: Wiley-Blackwell
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., & Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
- Oller, D. K., Eilers, R., Neal, A. R., & Schwartz, H. K. (1999). Precursors to speech in infancy: The prediction of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 32(4), 223-245.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, XXVII(1), 522-561.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Owens, R. E. (2001). *Language development an introduction*. USA: Allyn & Bacon.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Piaget, F. (2011). *Çocukta dil ve düşünme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Ankara: Palme.
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98

- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Santrock, J. W. (2014). Bebeklikte bilişsel gelişim. G. Yüksel (Ed.). *Yaşam boyu gelişim* (T. Şener Kılınç, Çev.) içinde (s.145-176). Ankara: Nobel.
- Sarı, B. & Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- Saussure, F. (1985). *Genel dil bilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.
- Seefeldt, C. (2005). *How to work with standard in the early childhood classroom*. New York: Teacher College.
- Sigel, I. (2006). The distancing theory In J. J. van Kuyk (Ed.), *The quality of early childhood education report of a scientific conference 2006* (pp. 131-136). Arnhem: Cito.
- Sözer, E. (1983). Noam Chomsky. B. Vardar (Ed.), *XX. Yüzyıl Dilbilimi Kuramcılardan Seçmeler* içinde (s.234-254). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Spere, K. A., Schmidt, L. A., Theall-Honey, L. A., & Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development*, 13, 123-133. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.345>
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, C. M. (1999). An examination of the development of language in the normal child. *Journal of Child Health Care*, 3(1), 35-38.

- Temel, Z. F. & Toran, M. (2013). Montessori eğitim yöntemi. Z. F. Temel (Ed.), *Erken çocukluk eğitinde yaklaşımlar ve programlar içinde* (s.141-192). Ankara: Vize.
- Temel, Z. F., Bekir, H., & Gül Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Temel, Z. F., Kaynak, B., Paslı, H., Demir, H., & Çemrek, B. (2016). Montessori eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2595-2608.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikaye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Thijs, A., van Leeuwen, B., & Zandbergen, M. (2009). *Inclusive education in the Netherlands*. Enschede: Slo-National Institute for Curriculum Development.
- Topbaş, S. & Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil ve gelişim testi*. Ankara: Detay.
- Topbaş, S. (2015). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.75-108). Ankara: Kök.
- Topbaş, S. & Maviş, İ. (2015). Edimbilgisi/kullanımbilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s.149-170). Ankara: Kök.
- Toran, M. & Temel, Z. F. (2014). Montessori yaklaşımının çocukların kavram edinimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 223-234.
- Trawick-Swith, J. (2013). Sembolik düşünce okul öncesi yıllarda oyun dil ve okuryazarlık. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişimi çok kültürlü bir bakış açısı* (Y. Öztürk, Çev.) içinde (s.254-293). Ankara: Nobel.
- Turan, F. & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

- Turan, F. & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Ulutaş, İ. & Tutkun, C. (2015). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* içinde (s.38-67). Ankara. Hedef CS.
- Uyanık, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 459-481. <http://dx.doi.org/10.13114/MJH.2016.310>.
- Ülke Kürkçüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.136-169) Ankara: Pegem.
- van Geert, P. (2006). Dynamics systems theory and early childhood education. In J. J. van Kuyk (Ed.), *The quality of early childhood education report of a scientific conference 2006* (pp. 33-43). Arnhem: Cito.
- van Geert, P. & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23, 115-128.
- van Kuyk, J. (2001, June). *Pyramid educational method for 3 to 6 year old children: theory and research*. Paper presented in 10th Annual Conferance of the National Association for the Education of Young Children's Natioanl Institute for Early Childhood Professional, Washington DC.
- van Kuyk, J. (2003). *Pyramid the method for young children*. Arnhem: Cito.
- van Kuyk, J. (2009a). Holistic or sequential approach to curriculum: What works best for young children. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. 7(2), 949-969.

- van Kuyk, J. (2009b). The Pyramid Method. L. J. Roopnarine, & E.J. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education* (pp. 367-395). New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- van Kuyk, J., Breebaart, D., & Den Kamp, M. (2012). *Educatieve methode voor kinderen van nul tot zeven jaar wetenschappelijke verantwoording*. Netherlands: Cito.
- Vardar, B. (1971). *Ferdinand de Saussure ve dilbilim kavramları*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Vendryes, J. (1968). *Dil ve düşünce* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy screening tools for preschool children. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wise, J. C. & Sevcik, R. A. (2012). Language development. *Encyclopedia of Human Behavior*, 511-516.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum developmental bases for learning and teaching*. USA: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Yang, Y. (2011). *Korean mothers' child rearing practices and socialization goals for their young children*. Doctoral Dissertation, University at Buffalo The State University of New York, New York.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik ailelerden gelen 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. & Ege, P. (2015). Down sendromu olan çocukların temel kavramları ile ortalama sözcük uzunlukları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 17-41.

Yüksel, E. (2003). *Eskişehir’de yaşayan 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER



EK 1. Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/06/2016-E.74420



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-604.01.02-
Konu : Değerlendirme ve Onay

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09/06/2016 tarihli ve 80287700-302.08.01- 71614 sayılı yazı,

İlgi yazınızla göndermiş olduğunuz, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Keziban Büşra KAYNAK'ın Prof.Dr.Zeynep Fulya TEMEL'in danışmanlığında yürüttüğü *"MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodunun 5 Yaş Çocuklarının Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 11.05.2016 tarihve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının Üniversitemiz Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu ile Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokulu 1'de uygulanmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Aysın DUYAN ÇAMURDAN
Komisyon Başkanı

EK :
1 Liste
DAĞITIM
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Genel Sekreterlik » Öğrenci İşleri Daire
Başkanlığına

TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ
SÜREKLİ EĞİTİM PROGRAMI KURS SERTİFİKASI

Belge No: 2014/868
Tarih: 13 Aralık 2014

BÜŞRA KAYNAK

*Türk Psikologlar Derneği Sürekli Eğitim Programı çerçevesinde
yürütülen 10 saatlik TIFALDI (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi)
kursuna katılmış ve kursun gerektirdiklerini başarıyla tamamlayarak
TIFALDI Testini uygulamaya hak kazanmıştır.*

Türk Psikologlar Derneği
Genel Başkanı

M. M. M. M. M.
Prof. Dr. Gökhan MALKOÇ

Türk Psikologlar Derneği
Eğitim Komisyonu Başkanı

Dr. Olga Selin HÜNLER
Yrd. Doç. Dr. Olga Selin HÜNLER

Türk Psikologlar Derneği
Kurs Yöneticisi

Prof. Dr. Ayşe GÜL GÜVEN
Prof. Dr. Ayşe GÜL GÜVEN

EK 3. Tedil Sertifikası



EK 4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Kullanım İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



24.02.2016

Sayın K. Büşra KAYNAK

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi (2013)* isimli çalışmam, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "MEB Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış Piramit Metodunun 5 Yaş Çocuklarının Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tezinde kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Dr. Gökçe KARAMAN

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi (2013)* isimli çalışma doktora tezim dışında başka bir çalışmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

K. Büşra KAYNAK

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi

*Karaman, G.(2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi, Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...