

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNİN ANASINIFINA DEVAM EDEN  
ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Arzu ERGİŞİ**

**EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI**

**ANKARA  
2014**

**Her hakkı saklıdır**

## **ETİK**

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez içindeki bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, bilgilerin üretilmesi aşamasında bilimsel etiğe uygun davrandığımı, yararlandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi beyan ederim.

23.12.2014

Arzu ERGİŞİ

## ÖZET

Doktora Tezi

### TÜRKÇE ETKİNLİKLERİNİN ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Arzu ERGİŞİ

Ankara Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Bu araştırma, Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişim alanlarına etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden ve normal gelişim gösteren 60-69 aylık çocuklar oluşturmaktadır. 26 çocuk deney grubunda; 26 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, çocuklar ve aileler hakkında demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların motor, alıcı ve ifade edici, akademik/bilişsel, sosyal/duygusal ve günlük yaşam becerilerini değerlendirmek için Brigance (2004) tarafından geliştirilen Aral ve ark., (2007) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Brigance Erken Gelişim Envanteri II” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların ön testleri yapıldıktan sonra “Türkçe Etkinlikleri” üç ay süre ile haftada üç defa olacak şekilde uygulanmıştır. Eğitim programının bitiminde deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara son testler yapılmıştır. Son testin uygulanmasından bir ay sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler, normal dağılım gösterdiği için “t testi” ve “ANOVA” ile değerlendirilmiştir.

Deney grubunda olan çocuklara yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır ( $p>.05$ ). ANOVA sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Motor Beceriler, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ve toplam puanına ait ön test-son test puanlarında anlamlı fark olmadığı görülürken ( $p>.05$ ); Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim ve Günlük Yaşam Becerileri alt boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p>.05$ ) görülmüştür.

**Aralık 2014, 115 sayfa**

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe etkinliği, gelişim, okul öncesi eğitim

## ABSTRACT

Ph.D. Thesis

### EXAMINATION OF THE EFFECT OF TURKISH ACTIVITIES ON DEVELOPMENT OF CHILDREN ATTENDING TO NURSERY CLASS

Arzu ERGİŞİ

Ankara University  
Graduate School of Natural and Applied Sciences  
Department of Home Economics (Child Development and Education)

Supervisor: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

The purpose of the present study was to examine the effect of Turkish activities on development of children attending to nursery class. The study group was comprised of children, aging 60-69 months with normal developmental course, attending to the nursery classes of official primary schools of Ankara Provincial National Education Directorate during 2013-2014 educational year. A total of 52 children was involved in the study group with 26 each assigned to the experimental group and the control group. The “General Information Form” as developed by the researcher in order to obtain demographic information regarding the children and families, and the “BRIGANCE Early Childhood Developmental Inventory II” as developed by Brigance (2004) in order to assess the motor, receptive and expressive, academic/cognitive, social/emotional, and daily life skills of children, which was studied for validity and reliability by Aral et al. (2007), were used in the study. Upon completion of pretests with the children in the experimental group, the “Turkish activities” were applied thrice a week for three months. At the end of the educational program, children involved in the experimental and control group were subject to posttests. One month after the posttest the experimental group was subject to a retention test. “t-Test” and “ANOVA” were used in assessment of the data, on the grounds that the accordingly obtained data demonstrated normal distribution.

Upon analyses on the children involved in the experimental group no significant difference with regard to pretest results was found between experimental and control group children ( $p>.05$ ). Upon analysis of ANOVA results it was seen that there was no significant difference between experimental group and control group children in pretest – posttest scores regarding the Motor Skills, Social/Emotional subdomains and the total score ( $p>.05$ ), where it was concluded that there was a significant difference regarding Receptive and Expressive Language Development, Academic/Cognitive Development, and Daily Life Skills subdomains ( $p<.05$ ). No significant difference was found in average scores of pretest and retention tests in the experimental group children ( $p>.05$ ).

**December 2014, 115 pages**

**Key Words:** Turkish activity, development, preschool education

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisansımı tamamlayıp doktora başladığımda bu sürecin daha yoğun, yorucu ve hareketli geçeceğini biliyordum. Lisansımı ve yüksek lisansımı tamamladığım okulda doktora eğitimi sürdürmek, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünün bir parçası olmak zorlu süreçte beni rahatlatan en önemli faktördü. Doktora eğitim sürecinde kazandığım çok şey oldu. Tez aşamamda uygulayacağım tüm etkinliklerimi kendimin hazırlaması ve hazırladığım bu programı çocuklara uygulamam beni bir kat daha motiveledi. Sizlerden edindiğim her bilgiyi bundan sonraki yaşantımda en iyi şekilde kullanacağımı da çok iyi biliyorum. Doktora sürecinin başından bu yana her aşamada yanımda olan ve beni hiç yalnız bırakmayan, babamın vefatından sonra beni hiç yalnız bırakmayıp “Doktorayı bitireceğiz ve babana diplomayı götüreceğiz” ifadesini kullanarak zor günlerimde bana manevi anlamda destek olan, yoğun zamanlarında bana hep vakit ayırmaya çalışan, gülen yüzüyle tüm zorlukları aşmamda büyük katkısı olan, Türkçe Etkinliklerini hazırlarken birebir benimle çalışan ve fikirlerini bana aktaran, ailemden biri olarak gördüğüm ve hep de o şekilde kalacak olan değerli hocam Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL’a (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın yürütülmesi sırasında, olumlu düşüncelerini benimle paylaşan, her Tez İzleme Komitesi’ni keyifli hale getiren ve çalışmaktan büyük onur duyduğum Tez İzleme Komite üyelerim Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Gülen BARAN (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.) ve Prof. Dr. Semra ERKAN’a (Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.) sonsuz teşekkür ederim. Hazırladığım Türkçe Etkinlikleri konusunda uzman görüşünü belirterek çalışmamda bana daha sağlıklı yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Gülen BARAN (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Semra ERKAN, Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Bil. Uz. Burcu MUTLU’ya çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimime başladığım günden bu yana tez sürecinde ve çalışma hayatımda desteklerini benden eksik etmeyen, önerileri ile tezimin hızlanmasına yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Neriman ARAL’a (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Gülen BARAN’a (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Figen GÜRSOY’a (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN’a (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI’ya (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), Yard. Doç. Dr. Vuslat OĞUZ’a (Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.), Araş. Gör. Saliha ÇETİN’e (Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi A.B.D.), canım dostlarım Bilm. Uzm. Esra AÇIKEL BEKER’e, Bil. Uzm. Burcu Mutlu’ya, Bil. Uzm. Nihal UZUNER’e, İkbâl BOZOK’a, Yüksek Okul Sekreterimiz Meral AYYILDIZ’A, Meliha ÇOTA’YA ve Satılmış DİKMEN’E teşekkürlerimi sunarım.

Doktora yapmamda en büyük katkısı olan, desteğini benden hiç esirgemeyen, şu anda hayatta olmasa bile her zaman benimle olduğunu bildiğim hayatımdaki en önemli insana canım babam Selçuk ERGİŞİ’ye, canım annem Asuman ERGİŞİ’ye ve eşim Yard. Doç. Dr. Aşkın BİRGÜL’e (Bursa Teknik Üniversitesi Çevre Mühendisliği A.B.D.) her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda olan çocukların devam ettikleri okulların yöneticilerine, değerli öğretmenlerine, ailelere ve çok değerli çocuklara araştırmamı yürütmem konusunda yardımcı oldukları için teşekkürlerimi sunarım.

Arzu ERGİŞİ  
Ankara, Aralık 2014

## İÇİNDEKİLER

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| TEZ ONAY SAYFASI                                              |     |
| ETİK.....                                                     | i   |
| ÖZET.....                                                     | ii  |
| ABSTRACT .....                                                | iii |
| TEŞEKKÜR .....                                                | iv  |
| ÇİZELGELER DİZİNİ .....                                       | vii |
| 1. GİRİŞ .....                                                | 1   |
| 2. KURAMSAL TEMELLER.....                                     | 3   |
| 2.1 Okul Öncesi Dönemde Gelişim .....                         | 3   |
| 2.1.1 Motor gelişim .....                                     | 4   |
| 2.1.2 Dil gelişimi .....                                      | 7   |
| 2.1.3 Bilişsel gelişim.....                                   | 14  |
| 2.1.4 Sosyal duygusal gelişim .....                           | 17  |
| 2.1.5 Özbakım becerilerinin gelişimi .....                    | 22  |
| 2.2 Okul Öncesi Eğitim .....                                  | 23  |
| 2.2.1 Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinlikleri.....           | 26  |
| 2.2.2 Türkçe etkinliklerinde kullanılan teknikler .....       | 27  |
| 2.2.3 Türkçe etkinliklerinin gelişime etkisi .....            | 37  |
| 2.3 Araştırma Özetleri .....                                  | 41  |
| 3. MATERYAL VE YÖNTEM.....                                    | 48  |
| 3.1 Araştırma Deseni.....                                     | 48  |
| 3.2 Çalışma Grubu .....                                       | 49  |
| 3.3 Veri Toplama Araçları .....                               | 51  |
| 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....                                | 51  |
| 3.3.2 Brigance Erken Gelişim Envanteri II .....               | 51  |
| 3.3.3 Türkçe etkinliklerinin planlanması ve uygulanması ..... | 56  |
| 3.4 Veri Toplama Yöntemi .....                                | 78  |
| 3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....               | 80  |
| 4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....                                 | 83  |
| 5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                     | 99  |
| KAYNAKLAR.....                                                | 102 |
| EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....                                | 114 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                                 | 115 |

## ÇİZELGELER DİZİNİ

|                                                                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ait özelliklere göre dağılımları.....                                                                                                                                              | 49 |
| Çizelge 3.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerinin demografik özelliklerine göre dağılımları.....                                                                                                                        | 50 |
| Çizelge 3.3 Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney ve kontrol grubu ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının normallik testi sonuçları .....                                                                               | 80 |
| Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin alt boyutlarından ve toplamdan aldıkları ön test puan ortalamalarına ait t testi sonuçları.....                                           | 83 |
| Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....                                           | 84 |
| Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ait ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları .....              | 84 |
| Çizelge 4.4 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait son testi ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları.....                                           | 85 |
| Çizelge 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları .....                               | 86 |
| Çizelge 4.6 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları.....                       | 87 |
| Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları .....            | 88 |
| Çizelge 4.8 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları .....                              | 89 |
| Çizelge 4.9 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişimi alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ortalamalarına ait ANOVA sonuçları ..... | 90 |
| Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları .....                   | 90 |
| Çizelge 4.11 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları .....                               | 92 |
| Çizelge 4.12 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları .....                      | 92 |

|                                                                                                                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Çizelge 4.13 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait son test<br>ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları .....            | 93 |
| Çizelge 4.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait ön test<br>ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları .....                      | 94 |
| Çizelge 4.15 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları<br>ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları.....              | 94 |
| Çizelge 4.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait son test<br>ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları .....            | 95 |
| Çizelge 4.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanlarına<br>ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları.....            | 96 |
| Çizelge 4.18 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamdan<br>aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları ...        | 97 |
| Çizelge 4.19 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim<br>Envanteri II'nin Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanlarına ait<br>son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları ..... | 97 |

## 1. GİRİŞ

Gelişme sürecinde her birey, yaşamında sıklıkla yeni durumlarla karşı karşıya kalabilmekte, uyum sağlaması gereken değişikliklerle baş etmek zorunda olabilmektedir. Bu süreçte bireyin kendini iyi ifade edebilmesi, dili iyi kullanabilmesi, yaratıcı, kendine karşı özgüvenli, araştırmacı olması, problemlere karşı çeşitli çözüm yolları sunması, sunulan çözüm yollarından uygun olanı seçmesi ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi önemli görülmektedir.

Gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönemde alınan eğitim çocukların ilerideki yaşamlarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde yer alan okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başladığı güne kadar olan yılları içine almakta ve her geçen gün önemi artmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun formal eğitime geçme aşamasında önemli bir rol oynamaktadır (Oktay 2001, Orçun 2008, Ahmetoğlu 2009). Bu dönemde çocuklarda öğrenme oldukça hızlıdır. Öğrenme insanların yaşamları süresince karşılaştıkları sorunlarla etkileşimleri sonucunda oluşan kalıcı davranış değişimleridir. Okul öncesi eğitimde, çocukların beden, zihin, dil, sosyal, duygusal gelişimleri ve öz bakım becerileri bir program dâhilinde desteklenmekte, doğuştan getirdiği kapasitelerini maksimum düzeyde kullanmalarına yardım edilmekte, çeşitli bilgi, beceri ve temel alışkanlıkların kazanımına etki ederek onları yaşama ve bir üst eğitim kurumuna hazırlamaktadır (Aral vd. 2000). Okul öncesi dönem çocuğun çevresini tanımaya başladığı, araştırma yaptığı, problem çözme becerisi kazandığı, toplumun kültürel yapısına uyum sağladığı bir dönemdir. Bu amaçlara ulaşılabilmesi ancak planlı bir eğitimle mümkündür (Charles 2000, Arı 2003, Gönen vd. 2010).

Çocukların motor, alıcı-ifade edici dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimleri ile günlük yaşam becerilerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi gerekmekte ve okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programları ile çocukların gelişim alanlarını desteklemektedir (Arthur 2001). Okul öncesi eğitim programı kapsamında gün içerisinde birçok etkinlik uygulanmaktadır. Bu etkinliklerden biri Türkçe'dir (Zembat ve Yurtsever 2002, Anonim 2013). Türkçe etkinlikleri çocukların dil gelişimi, sosyal

duygusal gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişim ve özbakım becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Sever 2003, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Türkçe etkinlikleri, çocukların yeni kelimeler öğrenmelerine, sözcükleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanabilmelerine yardımcı olan bir etkinliktir. Okul öncesi dönemde uygulanan Türkçe etkinlikleri çocukların okuma yazmaya geçmeden önce sözdizimi ve dilbilgisi kurallarına uygun konuşabilmelerini sağlaması, kendilerini sözel olarak ifade etmelerini ve dil gelişimlerini desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Dile ilişkin becerilerin kazanılması çocukların tüm gelişim alanlarında oldukça etkili olmaktadır (Albayrak 2000, Erdemir 2001, Yazıcı 2002, Girgin 2003, Tüfekçioğlu 2008, Gönen 2010, Gönen vd. 2010). Türkçe etkinlikleri çocuğun yaşıtlarıyla ilişkiler kurması, kendini toplum önünde ifade etmesi, kendisini başkasının yerine koyabilmesini, gerektiğinde grup halinde çalışabilmesini gibi sosyal duygusal becerilerini, problem çözme, farklı çözüm yolları önererek en uygun olanına karar verme, soru sorma, muhakeme etme gibi bilişsel becerilerini desteklemektedir (Tüfekçioğlu 2008, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulanmakta olan okulöncesi eğitim programında Türkçe etkinlikleri yer almakla birlikte, genellikle öğretmenlerin bu etkinlikleri etkin bir şekilde planlayıp uygulamadıkları dikkati çekmektedir. Türkçe etkinlikleri kapsamında yer alan öykü anlatma, öykü tamamlama, öykü oluşturma, parmak oyunu, tekerleme ve bilmeceler gibi etkinlik çeşitlerinin farklı tekniklerle ve araçlarla yaratıcı bir şekilde sunulmasının çocukların çok yönlü gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenden dolayı araştırmada, Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların motor, bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişim ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **2. KURAMSAL TEMELLER**

Bu bölümde, okul öncesi dönemde motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, öz bakım becerileri, Türkçe etkinlikleri, Türkçe etkinliklerinde kullanılan teknikler, Türkçe etkinliklerinin gelişime etkisi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiş ve konu ile ilgili araştırma özetleri sunulmuştur.

### **2.1 Okul Öncesi Dönemde Gelişim**

Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan okul öncesi dönem, gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir. Her türlü canlının kendine özgü bir gelişimi vardır. Bu canlılar içerisinde en kapsamlı gelişime sahip canlı ise insandır (Branco 2003, Kandır 2004, Senemoğlu 2007, Aral vd. 2011).

Gelişim çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için gelişimin tüm yönlerinin bilinmesi gerekmektedir (Senemoğlu 2007, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2010, Yıldız Bıçakçı ve Aral 2013). Çocuk organizmasının en önemli özelliklerinden birisi de sürekli büyüme, gelişim süreci içinde olmasıdır. Bu süreç içerisinde çocuğun gelişimi görünen ve görünmeyen büyüme ile gelişmeyi de kapsar. Kişi gelişim süreçlerinin etkisini ömrü boyunca taşır (Cüceloğlu, 1999, Eliason ve Jenkins 2003, Deniz 2009, Gülay 2009).

Okul öncesi dönemde gelişim oldukça önemlidir. Üç-altı yaşı kapsayan bu dönemde gelişimin hızı tartışılmaz. Bu dönemde çocuk kendini topluma kabul ettirme çabasıdadır. Akranlarıyla ilişkiler kurma, duygu ve düşüncelerini dile getirerek kendini ifade etme, akıl yürütme gibi becerileri bu dönemde kazanır (Ceylan 2009, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2010). Çocuğun kendini ifade etmesi, yaşlılarıyla uyumlu ilişkiler kurması, kendi özelliklerinin farkına varması ve bu özellikleri en iyi şekilde kullanması, problem çözme becerileri geliştirmesi okul öncesi dönemde çocuklara sunulan uyarıcıların kalitesi ile en üst düzeye çıkmakta ve gelişim alanlarını desteklemektedir (Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2013). Çocuğun bir gelişim alanının desteklenmesi, diğer gelişim alanlarını da pozitif yönde etkileyebilmektedir. Bunun tam tersi olarak bir

gelişim alanının yeterince desteklenmemesi ise diğer gelişim alanlarını da olumsuz yönde etkileyebilir (Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2010, Deniz ve Aral 2013).

Bu bölümde okul öncesi dönemde motor, dil, bilişsel, sosyal duygusal gelişim ve özbakım becerilerinin gelişimi üzerinde durulmuştur.

### **2.1.1 Motor gelişim**

Motor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın istem kazanması olarak ifade edilebilir (San-Bayhan ve Artan 2004). Başka bir ifadeyle motor gelişim bebeğin doğum öncesi dönemde başlayan hareketlerinden, doğumu ile birlikte devam eden ilk spontan hareketlerine ve oradan da kendi vücudu üzerinde kurduğu amaca yönelik kontrollü hareketlere kadar olan tüm gelişimleri ve değişimleri içerir (Şenyılmaz 2009, Şahin 2014).

Motor gelişimde ince ve kaba motor gelişim söz konusudur. Kaba motor gelişim; geniş kasların kullanımını içerir. Yürüme, koşma, tırmanma, atlama, ayakta dik durma, eğilme, dönme, denge kaybetmeden nesne yakalama gibi gelişimi destekleyen faktörleri içerir. İnce motor gelişim ise; eli ve ayağı kullanma yanında nesne kontrol becerilerini kapsamaktadır (Şenyılmaz 2009).

Önceleri refleks olan hareketlerin bazıları, refleks olarak ömür boyu devam ederken, bazıları da zamanla organların bilinçli olarak kullanılması ile motor becerilere dönüşür. Nefes alıp vermek ya da göz kırpmak ömür boyu bireyin istemi dışında da olsa devam eden refleks hareketlerdir. Oysa tek ayak üzerinde sekmek ya da kâğıt kesmek, organların kullanımının bilinçli olması ile yapılan eylemlerdir (Şenyılmaz 2009, Şahin 2014).

Motor gelişim; baş kontrolü, elleri orta hatta getirme, sırtüstü pozisyonda ayakları ile oynama, dönme, oturma, emekleme, ayağa kalkma ve yürüme, manipülasyon aşamalarından oluşur (Şenyılmaz 2009, Bağcıoğlu-Ünver 2013). Motor gelişim, yaşam boyu devam eden ‘motor’ becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınması

sürecidir. Söz konusu olan davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması ile ortaya çıkar. Motor gelişim farklı değişikliklere uğrasa da bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Motor gelişim, düzenli bir sıra ile gerçekleşir (Darıca 2004). Tutma, kavrama, yazma, yırtma, çizme, yapıştırma, kesme gibi beceriler örnek olarak gösterilebilir. Çocuğun yaptığı her motor hareket, sözsüz iletişim anlamındadır. Motor davranışlar yolu ile dış dünya ile iletişim kurar. Kazandığı her yeni beceri ile de kendi dünyasının genişlemesine ve yeni deneyler yapmasına yardımcı olur.

Bir çocuğun çevresini tanıması ve çevresini yönetme becerisine kavuşma sürecinde motor gelişimi son derece önemlidir. Bu süreçte, çocuğun bağımsızlığını tanımada ve yönetmesindeki rolü de göz ardı edilmemelidir. Bunun yanı sıra çevresine uyum sağlaması ve sosyal faaliyetlerde varlık göstermesi için de motor gelişim iyi anlaşılmalıdır (Santrock 2012). Motor gelişimin sağlıklı olması, motor gelişiminin yanı sıra bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine de önemli katkı sağlar. Motor gelişim süreci belirli dönemlere ayrılmaktadır (Aral vd. 2000, Özer ve Özer 2002, Tepeli 2008). Bu dönemler aşağıda sunulmuştur.

- Refleksif hareketler dönemi (0-1 yaş)
- İlkel hareketler dönemi ( 1 - 2 yaş)
- Temel hareketler dönemi (2 - 6 yaş)
- Sporla ilişkili hareketler dönemi

Bu bölümde okul öncesi dönemde motor gelişim ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Refleksif hareketler dönemi (0-1 Yaş)**

Refleksin kelime anlamı dıştan gelen bir uyarı sonucu doğan, irade dışı fiziksel yanıtlardır. Yeni doğan, dünyaya pek çok refleksle gelir. Bebek, bu refleksleri isteyerek yapmamakta; hareketlerini kontrol altına alamamaktadır. Bu reflekslerden bazıları, bebek büyüdükçe ve isteyerek yaptığı hareketler arttıkça ortadan kaybolur. Ani ışığa gözlerin tepki vermesi gibi bazılarının ise yetişkinlik döneminde de rastlanabilir. (Gallahue ve Ozmun 2006). Yaşamın ilk yıllarında ilk hareketler, oturma, emekleme, desteksiz yürüme, bağımsız yürüme çocuklar açısından oldukça önemlidir. Bebeklerde

iki çeşit refleks görünür. İlkel refleksler, bilgi toplama, besin arama ve koruyucu tepkiler şeklinde sınıflandırılabilir. Uyarıcılar karşısında bebek, otomatik olarak arama ve emme refleksiyle yiyecek arar, kavrama ve moro reflekslerle kendini korur. Bu refleksler bebeğin yeni çevresine uyumunu sağlar. Postural refleksler ise, istem dışı hareketlerin ikinci formudur. Bu refleksler daha sonraki dönemlerde kullanılacak olan dengeleme, lokomotor ve manipulatif hareketler için zemin oluşturur. İlkel adımlama refleksi ve sürünme refleksi istemli yürüme ve sürünme davranışlarının benzeridir (Özer ve Özer 2002, Ceylan 2009).

Yeni doğan bebekte görülen refleksler moro, adımlama, arama, yakalama/kavrama, emme, babinski, göz kırpması gibi aşamalarından oluşmaktadır. Her dönem belirli bir süre devam ettikten sonra etkisini kaybeder ve yerini bir sonraki aşamaya bırakır (Gallahue ve Ozmun 2006).

### **İlkel hareketler dönemi (1–2 Yaş)**

Bu dönemde denge sağlama, motor ve manipulatif becerilerde uzmanlaşma kazanılır (Aral vd. 2000). Bu döneme ait hareket yeteneklerinin gelişmesi, hem çevresel faktörlere hem de olgunlaşma faktörlerine bağlıdır. Olgunlaşma, hareket yeteneklerinin bir sıra izlemesini sağlar. Çevresel faktörler ise hareket yeteneklerinin ortaya çıkış hızını düzenlerler. İlkel hareketler döneminin üç temel ögesi; denge, yer değiştirme ve el becerileridir. Becerili el hareketleri, çeşitli beden bölümleri arasında koordinasyon gerektirir. En temel üç hareket uzanma, yakalama ve bırakma olarak incelenmiştir. Bu dönemde kazanılan hareketler, çok fazla kontrol gerektirir. Yürümeye yeterli hale gelen çocuk; dikkatini hareketinden, çevreye yöneltir. Herhangi bir engel ile karşılaştığında hemen seri hareketten diğerine geçerek amacına ulaşmaya çalışır (Özer ve Özer 2002).

### **Temel hareketler dönemi (2-7 Yaş)**

Yaşamın ikinci yılından başlayarak yedinci yılına kadar geçen süre temel becerilerin kazanıldığı dönemdir. Tüm çocukların ortak özellik taşıması ve yaşam için gerekli beceriler olduğundan ‘temel beceriler’ ismini almıştır. Bunlar koşma, atlama, sıçrama,

sekme, yakalama, fırlatma, topa ayakla vurma gibi hareketlerdir. İki yaş çocukları bu dönemin başlangıç evresini oluşturmaktadırlar.

İki yaşından sonra temel hareketler kaba bir şekilde ortaya çıkar. Önce çocuk, kendi bedeninin hareket becerisini anlamak ve bunu denemek için çaba gösterir. Daha sonra bedeni üzerindeki kontrolü ile hareketlerini daha uyumlu ve kontrollü yapmaya başlar. Bu dönem ilk evre olarak adlandırılır. Genellikle normal gelişim gösteren üç-dört yaş çocuklarında görülür. Dönemin sonlarında ise olgunluk evresi dikkati çeker. Çocuk, uyumlu ve kontrollü gelişmiş hareketlerini mekanik yönden etkili olarak gerçekleştirir. Beş-altı yaş döneminde temel beceriler olgunlaşmış olarak görülür. Temel hareketlerin olgunluk evresinde mekanik yeterlilik, koordinasyon ve performans kontrolü görülür. Beş-altı yaş grubu çocuklar genellikle birçok temel harekette olgunluk kazanmasına rağmen gözle izleme ve nesneyi durdurmayı içeren manipulatif hareketler (yakalama, uçan topa vurma vb.) daha sonraki dönemlerde görülebilir (Özer ve Özer 2002, Gallahue ve Ozmun 2006).

### **2.1.2 Dil gelişimi**

Toplumsal bir varlık olarak insanların birbirleriyle iletişim kurmaya ve etkileşime ihtiyacı vardır. İletişim kurmanın en kolay yolu ise duygu ve düşünceleri en uygun biçimde ifade etmektir (Dereli ve Koçak 2005, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009). Dil insanlara özgü bir iletişim aracıdır. İnsanın kendini ifade etmesi, paylaşımda bulunmasında oldukça etkilidir. Dilin kullanımı jest dili, alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere üç bölümde görülür. Jest dili mimiklerle ifade edilen dil şeklindedir. Alıcı dil çocukların çevresinde ifade edilen sözcükleri anlamasıdır. İfade edici dil ise dilin sözel ifade şekline dönmesidir (Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2010, Akoğlu 2014).

Dil, iletişimi sağlayan, düşüncelerin, duyguların, tutumların, inanç ve değer yargılarının anlatımında ve öğretiminde kullanılan bir araçtır. Dil gelişimi ise, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır. Çocuğun öğrenmesinde etkili bir faktör olan dil gelişimi çocuğun toplumsallaşmasında, çocuğun kavram gelişiminde, düşünme, ilişki kurma, problem çözme yeteneği gibi

bilişsel gelişim alanlarını da desteklemektedir. Kısaca dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir (Aral vd. 2000, Aydın 2005). Dil çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etmendir. Bu nedenle, çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlarda gereken önem verilmelidir (Fişek ve Yıldırım 1983, Torr 2005).

İletişim sağlama aracı olarak kullanılan dilin birçok tanımı yapılmıştır. Fişek ve Yıldırım'a (1983) göre dil, insana özgü ve en güçlü iletişim aracıdır. Alpöge'ye (1991) göre dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede, algılananları deneyimleri aktarmada çeşitli fonksiyonları gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır. Cüceloğlu'na (1999) göre dil, insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş belirli yapısı olan bir sistemdir. Başal'a (2004) göre dil, işaretlerden kuruludur ve bu işaretler yardımıyla birey karşısındaki bireye bilgi iletmektedir.

Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissettirmesine yardım eden bir davranıştır (Yavuzer 1985). Dil gelişimi kelimelerin sayıların sembollerin kazanılması ve dil kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır. Dil gelişiminde sesin duyulması ve dili kullanma deneyimlerinin olması gerekir. Çocukların yetişkin konuşmalarını taklit ederek dili öğrendikleri öne sürülmektedir. Çocuğun dil gelişiminin temelinde iletişim kurma, diğerlerinin dikkatini çekme, istediklerini, duygu ve düşüncelerini iletme gereksinimi bulunmaktadır (Aral vd. 2000, Arı 2003). Gelişimsel açıdan biyolojik, nörolojik, psikososyal, psikoseksüel ve bilişsel gelişim bir arada ve birbirini yakından etkileyerek oluşmaktadır. Dil gelişimi doğumdan itibaren hızla başlayan bu koordineli gelişim ve öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Dili oluşturan sistemler; ses sistemi, sıra sistemi ve anlam sistemi olmak üzere üç sistemden meydana gelmektedir (Karacan 2000, Dickison ve Tobars 2001, Acar Şengül 2014, Akoğlu 2014).

Dil gelişimi doğumla başlar ve yaşam boyu devam eder. Dil eğitim ve öğretimin en önemli aracıdır. Çocuğun yaşamı boyunca da devam edilecek bir süreçtir. Dil gelişimi çocukta çocuğa farklılık göstermekle birlikte evrensel bir süreçtir. Dilin kazanılması,

konusma öncesi ve konuşma dönemi olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir (Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009, Yılmaz 2009).

### **Konusma öncesi dönem**

- Ağlama (0-6 Hafta)
- Gıgıldama (6 hafta-3 ay)
- Mırıldanma dönemi (3-6 ay)
- Mırıldanmanın tekrarı dönemi (6 - 9 ay)
- Ses sözcük dönemi (9 -12 ay)

### **Konusma dönemi**

- Tek sözcük dönemi(12 - 18 ay)
- İki sözcüklü ifadeler dönemi (18 - 24 ay)
- Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi (2 - 3 yaş)
- Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3 - 6 yaş) (Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009).

### **Konusma öncesi dönem**

Ağlama, gıgıldama dönemi, mırıldanma dönemi, mırıldanmanın tekrarı ve ses sözcük dönemi olarak ele alınmaktadır (San-Bayhan ve Artan 2004).

Ağlama (0-6 hafta): Bu dönemde konuşma sesinin üretimi için gerekli olan nefes alma, ağız ve yüz hareketleri kazanılmaktadır. Bu dönemde yeni doğan bebekler ağlarlar. Bu ağlamalar farklılaşmış ve farklılaşmamış ağlama şeklinde olmaktadır. Farklılaşmamış ağlama reflektir, farklılaşmış ağlama ise bebeklerin ihtiyaçlarının göstergesidir. Bu ağlamalar zamanla değişiklik gösterir. İkinci haftanın sonunda ağlama miktarında bireysel farklılıklar görülmeye başlanır. Üçüncü haftanın başlarında normal olarak daha az ağlama olur. Açlık, ağlamanın en önemli nedenlerinden biridir. İkinci aydan sonra bebeğin ağlamasının şiddeti, tonu, niteliği ve ritmi değişir. Birinci ayın sonunda, ağlamalar farklılaşmaya başlar. Anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini belirleyebilir (Aral vd. 2000, Vialle vd. 2000, San-Bayhan ve Artan, 2004).

Gıgıldama dönemi (6 hafta-3 ay): Bebeğin ses mekanizmasındaki değişiklikler nedeniyle, bebekler birçok basit sesleri çıkarmaya başlarlar. Bebeğin çıkardığı bu sesler evrenseldir. Bebeğin bu sesleri üretmesinde bilinç yoktur. Bu seslerden bir kısmı rahatsızlık, bir kısmı da mutluluk, memnuniyet ve ihtiyaç vb. durumunu ifade eder. İki aylık bebeğin ağız kasları kontrolü daha gelişmiştir. Ağız hareketlerini başlatıp durdurabilir. Bebekler, bu dönemde s, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarırlar. Başkalarının konuşmalarını dinlemek için susabilirler ve konuşmadaki sesleri kaydederler. Bazı sesleri (u, o, a) uzatabilirler (Bee 2000).

Mırıldanma dönemi (3-6 ay): Bebeğin ses mekanizması yani dil üzerindeki kontrolünün artmasıyla dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülmekte dolayısıyla bebekler bu dönemde ünlü ve ünsüz sesleri çıkartabilmektedirler. Çoğu kez anadilinde bulunmayan bu sesleri bebek tekrar etmekten hoşlanır. Bu vokal jimnastik olarak tanımlanır. İlk olarak refleksif olan sesler, bu dönemde tamamen amaçlı hale dönüşür. Bebek b, m, p gibi dudak sesleri çıkarır ve ses çıkarmada kendisi uyaran durumundadır. Uzun oyun sesleri, çığlıkları ve seslenmeler geliştirir. Bebeğin çıkardığı seslerin sayısı ve türünde de artmalar görülür. Kendi kendilerine konuşmaya başlar (Aral vd. 2000, Vialle vd. 2000, San-Bayhan ve Artan 2004, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009).

Mırıldanmanın tekrarı dönemi (6-9 ay): Bu dönemde bebeğin ağız hareketlerinde çeşitlilik gözlenir. Bebeğin çıkardığı sesler, hece tekrarına dönüşür ve daha çok çevredeki dilin niteliklerini kazanır. Başlangıçta p, b, d gibi dudaksı ve dişeti patlamalı seslerin bulunduğu "ba - ba - ba", "de - de - de" şeklinde hece tekrarları görülür. Bu dönem, bebeğin bütün ses mekanizmasını serbestçe hareket ettirmesini öğreten iyi yöntemdir (Bee 2000, Vialle vd. 2000, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009).

Ses sözcük dönemi (9-12 ay): Ses-sözcük döneminde, çocuklar insan seslerini bilinçli bir şekilde taklit ederler. Bu sesler düz cümle ya da soru cümlesine benzeyen mırıldanmalar şeklindedir. Bu mırıldanmalar çocuk için sözcük yerini tutmaktadır. Bu döneme kadar bebekler kendi temel ses repertuarını kazanmış ve kendi dillerini öğrenmeye hazır hale gelmişlerdir. Bu nedenle dil bilimciler, bir yaş civarını genellikle

dilin başlama noktası olarak kabul ederler (Vialle vd. 2000, San-Bayhan ve Artan 2004, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009, Yıldız ve Gürsoy 2010).

### **Konuşma dönemi**

Tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerinden oluşmaktadır.

Tek sözcük dönemi (12-18 ay): Çocuk bu dönemde ilk sözcüklerini kullanmaya başlar. Bu ilk sözcükler, çevrelerinden duydukları ile oluşmaktadır. Bu dönemdeki dil gelişiminde ilk olarak ortaya çıkan konuşma ve etkinliğin birleşmesini sağlar. Örneğin, "atdaa" sözcüğü sokağa gitmeyi ifade eder. Bu dönemde çocukların alıcı dil ifade edici dillerine göre daha iyi gelişmiştir. Bunun nedeni kavramsal gelişimin dil gelişiminden ileride olmasıdır. Bu dönemin sonuna doğru çocuğun sözcük haznesinde gelişme görülür. Çocukların ilk kullandıkları sözcükler nesne isimleri ya da fonksiyonları ile ilgilidir. Çocuk hangi toplumda yaşarsa yaşasın ilk sözcükler benzerlik göstermektedir. Bebeklerin ilk sözcüklerini geliştirmeleri uzun sürer. Ancak on ya daha fazla sözcük kazandıktan sonra sözcük dağarcıkları hızla gelişir (Vialle vd. 2000, Onur 2004, San-Bayhan ve Artan 2004, Torr 2005). Bu dönemde çocuklar bir sözcüğü yetişkinlerin kullandığı gibi kullanamazlar. Bazen sözcüğü çok fazla dar anlamda kullanırlar. Buna yetersiz uzatma denir. On altı aylık bebeğin oyuncak bebek ifadesini sadece aşınmış ve yırtık pırtık bir bebek için kullanması buna bir örnektir. Buna karşın bazı çocuklar bir sözcüğü yani nesneyi daha yaygın bir şekilde kullanırlar. Bu duruma da genelleme denilmektedir. Bir çocuğun tren, vapur, kamyon vb. Araçların hepsini “araba” sözcüğü ile ifade etmesi buna bir örnek olarak verilebilir. Ayrıca bu dönemde çocukların ürettiği tek sözcüklerde hece yapıları ünlü-ünsüz (at, al), ünsüz-ünlü (bu, ko), ünlü- ünsüz söyleyiş (mama, dede) özellikleri görülmektedir (Aral vd. 2000, Vialle vd. 2000, San-Bayhan ve Artan 2004, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009).

İki sözcüklü ifadeler dönemi (18-24 ay): Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığında artış görülür. Bu artış haftada yaklaşık 10-20 sözcük öğrenilmesi şeklinde gerçekleşir. Bu artışın temelinde, çocukların sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerini kavraması

yatmaktadır. İlk sözcükler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Çocukların konuşmasında edat, zarf ve sıfat gibi bileşikler görülmemektedir. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere telgraf konuşması denir. Çocuk zaman içerisinde hızla kelimeleri birleştirerek kendi anadilinin gramer yapısını öğrenmeye başlar. Çocuğun bu yaş dönemi içinde dile getirdiği anlam ilişkileri, bilişsel düzeyde oluşturduğu kavramların bir yansımasıdır (Di Leo 1996, Aral vd. 2000, Vialle vd. 2000, San-Bayhan ve Artan 2004, Meggitt 2006).

Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi (2-3 yaş): İki sözcük dönemini izleyen bu dönem, çocuğun üç - dört kelimeyi bir araya getirerek tek bir düşünceyi bütün olarak ifade ettiği dönemdir. Çocuk bu dönemde mantıklı, anlamlı ve yerinde cümleler oluşturarak, küçük emirleri yerine getirir ve basit soruları cevaplandırır. Bunlar çocuğun konuşmaları kavradığını gösterir. Çocuğun sözcük dağarcığı hızla gelişir ve sözel iletişimi artar ve öğrendiği sözcükleri daha esnek ve doğru olarak kullanmaya başlar (Aral vd. 2000, Torr 2005, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009). Bu dönemde kavramsal gelişimle ilgili olan neden-sonuç, yer, zaman, sınıflandırma ve kıyaslama kavramlarının arttığı görülür. Genellikle iki-üç yaş çocuklarının cümleleri çok açık, fakat gramer yönünden eksik olabilir. Üç sözcüklü bileşimlerde zaman ekleri, sıfatlar, zamirler, edatlar ve çekim ekleri bulunmaz. Bu dönemdeki üç sözcüklü bileşimler, ya yeniden birleştirme (baba at+top at=baba top at) ya da genişletme (büyük kapı=çok büyük kapı) şeklinde olur. Çocuk bir yandan çok sözcüklü cümleler oluştururken, bir yandan da dilin temel yapılarını öğrenir. İşaret sıfatlarını, işaret zamirlerini, zarfları, olumsuz yapıları, soru yapılarını, çekim eklerini basit düzeyde kullanmaya başlar (Aral vd. 2000, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009).

Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3-6 yaş): Bu dönemde çocuk dilin kullanımına ilişkin gerekli öğeleri kazanarak grammar kurallarına uygun konuşma özelliği gösterir. Üç-dört yaşlarında dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Kendine yönelik konuşur, yani ben-merkezci konuşma görülür. Kelime hazneleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygundur. Söz diziminde, özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Çekim kuralları görülmeye başlar. Geçmiş,

şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür. Üç yaşından sonra olumsuz edilgin cümleler kullanılabilir. Dört-beş yaşında dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelir. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının ses perdesini taklit eder. Çocuk çoğul kullanımını doğru yapar. Ben-merkezci konuşmanın devam ettiği gözlenir. Sosyal etkileşimde konuşma artar ve anlaşılır biçimdedir. Çocuk yetişkinleri daha az taklit eder. Bu dönemdeki çocukların % 98'i ünlü ses üretimin % 88'i de ünsüz ses üretimini doğru olarak yapar. Çocuğun ürettiği sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır. Beş-altı yaşta çocuk yetişkin dil olgunluğuna ulaşır (Lightfoot 1999, Aral 2000 vd. 2000, Meggnitt 2006). Çocukların ana dilini kazanması, onların dil becerilerinin yanında, zihinsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek, dili işlevsel ve amaçlarına uygun olarak kullanmalarını sağlar (Ceglovski 1997).

Çocuğun, hem konuşma organlarının olgunlaştığı hem de çevreden gelen etkilerin en uygun (optimum) olduğu ve temel iletişim becerilerinin iyi bir biçimde yerleştiği yaş, üç yaşıdır. Çevreden ya da kültürden kültüre değişse de, birçok çocuk, üç yaşında birbirleriyle kolayca anlaşabilirler. Yaş ilerledikçe üç kelimeli cümleleri daha sık kullanır. "Ne?, Nerede?, Niçin?, Nasıl?" vb. ile başlayan çok fazla soru sorar, kendisine yapılan açıklamaları dinler. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekse de, genellikle oldukça başarılıdır (Karacan 2000, Dereli ve Koçak 2005). Dört beş yaşlarında dili erkeklerden daha becerikli bir şekilde kullanırlar. Önceki döneme göre, daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlar. Çoğul kullanımını doğru yapar (Alpöge 1991, Baykoç-Dönmez vd. 2000).

Dört-beş yaş döneminde dil artık onun için bir iletişim ve etkileşim aracı olmuştur. Bilgi edinmek ihtiyacında olduğundan bol bol soru sorar. Sebep-sonuç ilişkileri önem kazanır. Karşılaştırma yapabilir. Nesnelerin özellikleri, benzerlikleri farkları, nasıl çalıştıkları çok ilgisini çeker. Birçok sıfat ve zarf olarak tanımlayıcı kelime kullanılabilir. Belli zıtlıkları bilir. Dört veya daha fazla sayı kavramı vardır. Ona kadar sayabilir. Üç emri yerine getirebilir. Dokuz kelime uzunluğundaki cümleleri tekrar edebilir. Sabah, öğleden sonra, gece, gündüz, sonra, yarın, dün, bugün gibi basit zaman kavramlarını bilir.

Çocuk ortalama olarak, beş yaşlarında beş sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Beşinci yaşın sonuna doğru, pasif sözcük birikimi, aktif biçime dönüşür. Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinmektedir. Beş yaşlarında çocuklar uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlamakta, uzun sohbetlere katılmakta, geniş sözcük dağarcığı kullanmakta ve bunları anlayabilmektedir. Kendini daha rahat ifade edebilmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği, vurgu ve ses tonunu doğru kullanabildiği bir dil kazanmaktadır. Altı yaş çocuğu dili gramere uygun kullanmaya başlar. Sözcük hazinesini genişletir. Zıt analizler yapar. Birçok sözcüğü tanımlar ve okuyabilir (Yazıcı 2002, Yavuzer 2006, Yıldız-Bıçakçı ve Aral 2009).

### **2.1.3 Bilişsel gelişim**

Biliş, insanların dünyayı öğrenmeleri ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetlerdir (Bütün-Ayhan 2009). Bilişsel gelişim ise yaşla birlikte zihinsel süreçlerde meydana gelen değişimlerdir (Gürsoy 2009, Köksal-Akyol 2013, Yıldız vd. 2014). Çocukların birey olarak bilgileri birbirlerinden farklı olarak kendi özgül algılama, işleme ve anımsama yolları vardır. Bunlar, performans kapasitelerinin ölçüldüğü yetenek farklılıkları değil, daha çok düşünme tarzı ve biçimi ile ilgili farklılıklardır (Gander ve Gardiner 1995, Dursun 2009).

Bilişsel gelişim, zihinsel süreç içinde algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi olgulardan meydana gelen değişikliklerin hepsidir. Organizmanın yapısı itibarıyla, bireyin bir zihinsel kapasitesi vardır. Zihin beyin ve ilgili sinirlerin fonksiyonudur. Zihnin değişme ve kendini yenileme gücüne zekâ denir. Bireyin bir de dış dünyası vardır. Dış dünya ile tecrübeler sırasında birey çevresiyle etkili bir şekilde etkileşerek kendi dışındaki bilgileri anlama yeteneğini ve bilme yöntemini geliştirir. Buna bilişin gelişimi ya da bilişsel gelişim denir (Gander ve Gardiner 1995, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2010).

Bilişsel gelişim; her türlü gelişim alanlarıyla ilişkili ve işbirliği halinde gerçekleşen ve zekâ gelişimini de kapsayan önemli bir gelişim alanıdır. Okul öncesi dönem çocukların birçok bilişsel görevi başarması beklenir. Örneğin; toplumsal ve fiziksel gerçekliğe

ilişkin basit kavramları oluşturmayı öğrenme, vicdan geliştirme, konuşmayı öğrenme bilişsel görevlerden bazılarıdır (Oğuzkan ve Oral 1996, Piaget 2004). Katz (1999)'a göre bilişsel gelişim diğer gelişim alanları ile paralellik göstermektedir. Özellikle çocuğun kendini ifade etmesi, gülümseme, göz kontağı kurma, dinleme gibi basit iletişim becerilerine ve grupla çalışma imkânı için gruba girme, işbirliği ve yardımlaşma gibi giriş ve işbirliği davranışlarına sahip olması bilişsel gelişimle ilişkilidir (Oktay 2000, Gülay 2009).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını dört temel unsura dayandırmıştır. Bunlar; zeka, şema, uyum ve biliştir. Zeka, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları bulması zekice davranmanın temel koşuludur. Zeka sayesinde birey çevreye etkin bir şekilde uyum sağlar. Şema, şemalar bilişsel yapılardır. Şema, örgütlenmiş davranış veya düşünce örüntüsüdür. Birey çevresini algılamada şemaları kullanır. Uyum, Piaget'e göre insanlar dünyaya geldikleri andan itibaren uyum sürecine girerler (Woolfolk 1993, Küçükkaragöz 2002, Senemoğlu 2007). Bu uyum süreci yaşam boyunca devam etmektedir. Birey, tüm gelişim alanları açısından uyum sürecinde bulunmaktadır. Piaget, uyumu iki şekilde ifade etmektedir. Bunlar, özümleme ve uymadır. Özümleme, bireyin, kendi dünyasındaki olayları anlaması için kendinde var olan şemayı kullanmasıdır (Köksal-Akyol 2013). Diğer bir deyişle; bireyin yeni deneyimlerini kendisinde var olan bilişsel yapılara uydurmasıdır (Gander ve Gardiner 1995, Charles 2000, Santrock 2012). Uyma ise, yeni bir duruma tepki vermek için kendisinde var olan şemaları değiştirmesi gerektiğinde uyum ortaya çıkar. Mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme süreci olarak ifade edilir (Küçükkaragöz 2002, Senemoğlu 2007, Köksal-Akyol 2013).

Piaget'e göre bütün insanlar aynı dönemlerden aynı sıra ile geçmektedirler ve Piaget bilişsel gelişimi dört aşamada incelemiştir (Gander ve Gardiner 1995, Küçükkaragöz 2002).

- Duyu - motor dönem (0-2 yaş)
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
- Soyut işlemler dönemi (11-18)

Okul öncesi yıllara denk gelen duyu motor dönem ile işlem öncesi döneme ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### **Duyu-motor dönem (0-2 yaş)**

Bilişsel gelimde oldukça önemli bir dönemdir. Doğumdan başlayarak iki yaşına kadar sürer. Yaşamın ilk iki yılı, en temel ve en hızlı değişimlerin olduğu dönemdir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresini keşfetmeye başlar (Cüceloğlu 1999, Köksal-Akyol 2013). Bu dönemde emme, nesnelere dokunarak tanıma, dinleme gibi durumlar söz konusudur. Piaget'e göre bu dönemde refleksler çocuğun ilk bilişsel şemalarını oluşturur. Emme ve yakalama refleksleri diğer birçok davranışın kökenini oluşturmaktadır (Evans 1999, Aral vd. 2000, Oakley 2004). Bu dönemin sonuna doğru nesne devamlılığı kazanılır. Çocuklar doğumun ilk zamanlarında (dört ay ve altı) gösterilen nesnelere bakarlar, fakat bu nesneler gözlerinin önünden alındığında o nesneye bakmayı bırakırlar ve başlarını başka tarafa çevirirler. Dört-sekiz ay arası nesnelerin bağımsızlığının farkına varırlar. Tanıdıkları bir oyuncağın üstü örtülürse bir süre bakarlar daha sonra ilgilerini kaybederler (Köksal-Akyol 2013). Sekiz-on iki ay arasındaki bebekler nesneyi ilk saklandığı yerde arar. On iki- on sekiz aylar arasındaki bebekler ise nesneyi ilk saklanan yerde bulmaları gerektiğini kısmen kavrarlar. Bir nesne saklandığında onu bulma girişiminde bulunurlar. On iki-on sekiz ay arası bebekler gördükleri bir nesneyi en son gördükleri yerde aramaya başlarlar. On sekiz-yirmi dört ay arasındaki bebekler saklanan nesneleri bulabileceklerini bildikleri için her yerde ararlar. Hatta oyuncakları kendileri saklayarak oyun oynarlar (Gander ve Gandiner, 1995). Nesne devamlılığının kazanılması ile bebeklerde düşünme başlar, deneme yanılma yoluyla problem çözme becerileri kazanmaya başlar. Bu dönem sonunda ertelenmiş taklit görülür (Erdemir 1999, Keenan 2002, Slee 2002, Oakley 2004, Talay-Ongan ve Ap 2005).

### **İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)**

Bu dönemde çocuklar sözcük kullanmaya, sözcük ile bu sembolün temsil ettiği nesne arasında ilişki kurmaya başlar. Dil kullanımı ve sembol kullanımı birleşir. Sembolik

fonksiyonun ortaya çıkması bu dönemin en önemli özelliklerinden biridir (Evans 1999, Aral vd. 2000). Dil ve kavram gelişimi bu dönemde oldukça hızlıdır. Bu dönemde çocuklar sembolik oyun oynar. Dönemin en önemli özelliklerinden biri benmerkezciliktir. Çocuklar kendi düşüncelerini doğru olarak kabul ederler ve başka düşüncelerin olduğunun farkında değillerdir. Çocukların oyunları da paraleldir yani tek başlarına oynarlar ve çocuklar oyunda monolog özelliği de gösterirler. Çocuklar bir arada toplu konuşurlar ancak sadece kendi konuşmaları ile ilgilenirler (Oakley 2004, Talay-Ongan ve Ap 2005, Yapıcı ve Yapıcı 2006, Senemoğlu 2007, Köksal-Akyol 2013). Bu dönem çocuklarında henüz korunum ilkesi kazanılmamıştır. Çocuklar görüntü değişse bile gerçeğin aynı kalacağını anlayamazlar (Mitchell, 1992, Yapıcı ve Yapıcı 2006, Gürsoy 2009). Tersine çevrilmezlik yine bu dönemde görülen bir özelliktir. Bu dönemdeki çocuk dönüştürmenin tersi bir işlemle suyun ilk bardağa tekrar konulduğunda aynı miktarda olduğunu düşünemez. Odaklaşmada bu dönemde görülen bir özelliktir. İşlem öncesi dönemdeki çocuk dikkatini bir görevin sadece belirli bir yönünde odaklaştırır. Bu dönemde çocuk geçmiş durumları dikkate almaz sadece şimdiki durum üzerinde odaklanır. Bu dönemde çocuk yüzeysel görünümünün etkisi altındadır. Çocuk uzun bardağın daha fazla su aldığını düşünür (Yapıcı ve Yapıcı 2006, Köksal-Akyol 2013). Özelden özele akıl yürütme işlem öncesi dönemde görülen başka bir özelliktir. Bu dönemde çocuklar tümdengelim ve tümevarım kullanmazlar. Örneğin her sabah kahvaltıda yumurta yiyen bir çocuk bir sabah yumurta yemezse o sabah kahvaltı yapmadığını söyleyebilir. Animizm ve yapaycılıkta bu dönemde görülen diğer özelliklerdir. Animizm, cansız nesnelere canlılık özelliği yüklemidir. Örneğin oyuncak bebek canlı gibi düşünülebilir. Yapaycılık ise, doğal olguları birisinin yaptığı ya da bunlara birisinin neden olduğu inancı olarak ifade edilmektedir. Beş yaşındaki bir çocuğun güneşi birisinin kibritle yakarak tutuşturduğunu söylemesi örnek olarak verilebilir (Gander ve Gardiner 1995).

#### **2.1.4 Sosyal duygusal gelişim**

Bireyin ileriki yaşamında kendini rahatlıkla ifade edebilmesi, akranları ile rahat iletişim kurabilmesi yeniliklere açık olması okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişimin sağlıklı bir şekilde tamamlanması ile mümkündür (Wood vd. 2002). Sosyal gelişim,

yaşam boyunca, diğer insanlar, toplumsal kurumlar, gelenekler, örgütler vb. kuruluşlarla geçirdiği yaşantılar sonucunda bireyde oluşan değişimlerdir (Kandır 2004). Üç yaşından itibaren gittikçe yaşlılarına yönelik bir sosyalleşme eğilimi gösteren çocuk için okul öncesi eğitim kurumu yaşantısı çok önemli bir olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların daha sosyal, daha bağımsız ve girişken, daha güvenli ve çevreyle ilgili oldukları ifade edilmektedir (Zembar ve Unutkan 1999, Santrock 2012). Duygusal gelişim, sosyal gelişimle çok yakından ilişkilidir. Duygusal gelişim bireyin kendine dönük yönünü, sosyal gelişim ise bu paralel de toplumla ilgili yönünü ifade etmektedir. Çocuk doğumdan itibaren ailesiyle yaşamaya başlar. Bu, onun ilk sosyal çevresidir. İnsanlarla nasıl ilişki kuracağını ilk deneyimlerini ailesiyle yaşar (Kandır 2004). Aile ortamında annesi ve diğer bireylerle yakın duygusal ve sosyal ilişkiler içinde büyümekte olan çocuk, üç yaşına doğru yaşlıları ile bir araya gelme, oyun gruplarına katılma gereksinimi içindedir. Çocuk ancak yaşlıları ile arkadaş ilişkileri kurarak paylaşmayı, işbirliği yapmayı, duygularını frenlemeyi öğrenir (Sucuoğlu ve Özokçu 2005). Çocuğun diğer çocuklarla eğitsel ve sağlıklı bir ortamda bir araya gelmesi nitelikli okul öncesi eğitim kurumları ile gerçekleşir. Anaokullarının en önemli fonksiyonlarından biri çocuğun toplumsallaşmasını sağlamaktır (Başal 2005, Aslanargun ve Tapan 2010). Çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi, sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için sosyal gelişim, çocuğun hayatında büyük bir önem taşımaktadır (Çağdaş ve Seçer 2002, Çubukçu ve Gültekin 2006, Orçun 2008).

Çocuğun fiziksel, bilişsel ve dil gelişimiyle paralellik gösteren sosyal gelişim, toplumsallaşma, benlik ve kişilik oluşumu gibi süreçleri kapsar (Kosir ve Pecjak 2005). Bu süreçte çocuk, içinde yaşadığı sosyal çevrenin değerlerini öğrenir, hangi davranış ve duyguların ne kadar ve nasıl gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olarak ve önce başkalarının, özellikle ailedeki yetişkinlerin yönlendirmesi ile daha sonra kendi öz kaynaklarını kullanarak, sosyal davranış ve duyguları beklenen yönde gösterme yolunda ilerler (Branco 2003, Yaşar 2014).

Sosyal gelişimin bir başka temel bileşeni ise anti-sosyal davranışlar, yani saldırgan ve yıkıcı davranışlardır (Orçun ve Deniz 2006). Olumsuz sosyal davranışların sıklığı,

çocuğun yaşı büyüdükçe azalma eğilimi göstermesine rağmen, özellikle erken çocukluk döneminde yüksek seviyede görülen anti-sosyal davranışlar, ergenlik ve sonrasındaki dönemlerde akran reddi, düşük akademik performans, okulu terk ve suç işleme gibi sorunların habercisi olabilmektedir. Bu iki bileşen, olumlu ve olumsuz davranışlar, sosyal gelişim içinde birbirini tamamlayan bağımsız iki boyutu oluşturur. Yani bir çocuk hem saldırgan davranışları, hem de paylaşma ve yardım etme gibi pozitif davranışları çok az gösteriyor olabilir. Bir başka deyişle, çocuğun anti-sosyal davranışları göstermiyor olması, empati duygusunun yüksek olduğu ve olumlu davranışları gösterdiği anlamına gelmez. Oysa sosyal gelişim sürecinde hedeflenmesi gereken, anti-sosyal davranışları az göstermesinin yanı sıra, çocuğun olumlu sosyal davranışları da gerektiği gibi gösteren, empati becerisi yüksek bir birey olmasıdır (Orçun 2008, Gülay ve Akman 2009, Yaşar 2014).

Sosyal gelişim Erik Ericson'ın Psikososyal Gelişme Kuramı, ile sekiz dönemde incelenmiştir. Bunlar şu şekildedir (Ahmetoğlu 2009, Gülay 2009, Güngör-Aytar 2013).

### **Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)**

Bu dönemde Freud ağzının en duyarlı bölge olması bu isimle adlandırılmasına neden olmuştur. Bu dönemde bebek ağız ile nesneleri tanımaya çalışır. Çocuğun anneye güvenmesi esastır. Çocuğun ihtiyaçlarının büyük çoğunluğu anne tarafından karşılanmaktadır. Bu dönemde bebek güven duygusu geliştiremezse ileride sosyal anlamda çevresine karşı ileride güvensiz bir birey olmasına neden olur. Çocukta güçlü bir güven duygusunun gelişmesi umutun da gelişmesine yardımcı olur (Ahmetoğlu 2009, Gülay 2009, Güngör-Aytar 2013, Yaşar 2014).

Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1,5-3 yaş): Freud'un anal döneminin karşılığıdır. Bu dönemde çocuk yavaş yavaş bağımsızlık duygusu geliştirmeye başlar. Başkalarıyla iletişime girer, kendini sözel olarak ifade etmeye başlar. Kendi ihtiyaçlarını karşılaması, kendine belirli düzeyde yetmesi, karşılaştığı problemlere çözüm yolları araması konusunda çocuk desteklenmelidir. Bu durum çocuğun bağımsızlığına yardımcı olmaktadır (Bee 2000, Fazlıoğlu 2009). Çocuk bağımsız işler yapma konusunda

desteklenmezse ileride yaptıklarından kuşku ve utanç duyan, birilerine bağımlı özellikler geliştirerek yaptığı işlerden kuşku duyan, kendini rahat ifade edemeyen birey haline gelir (Güngör-Aytar 2013).

### **Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş)**

Bu dönemde çocuk oldukça hareketli, meraklı, öğrenmeye istekli bir durumdadır. Çocuk çevresiyle etkileşim halindedir. Bu dönemde çocuk oyun çağındadır. O yüzden bu dönem çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir (Ahmetoğlu 2009). Çocuk yaşı gereği ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamaya başlar. Bu nedenle fiziksel etkinlikler, araştırmaya ve çocuğun merakını gidermeye yönelik çalışmalar bu dönemde daha etkindir. Çocuğun gerek evde gerekse okul öncesi eğitim kurumlarında yaptığı bu tür çalışmalara olanaklar sunulmalı ve çocuk desteklenmelidir (Ahmetoğlu 2009, Güngör-Aytar 2013). Çocuğun bu dönemde yaptıklarının engellenmesi, merakının giderilmemesi çocukta girişim isteğinin yok olmasına ve yaptığı şeyleri suç işliyormuş gibi görmesine neden olur (Gülay 2009).

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle iletişime geçer. Anne ve babasına karşı güven kazanmaya başladıkça bağlanma davranışı da göstermeye başlar (Güngör-Aytar 2013).

İngiliz Psikoloji araştırmacısı John Bowlby, çocuk davranışlarını incelemiş ve çocukta uzun süren bir bağımlılık dönemi olduğunu belirtmiştir (Güngör-Aytar 2013). Bowlby'e göre bağlanma kuramı üç aşamadan oluşmaktadır.

### **Odaklanmamış yönelim ve işaretleme**

Bowlby'e göre bebek dünyaya geldiği andan itibaren davranış belirtileri gösterir. (ağlamak, göz göze gelmek, sarılmak, sokulmak gibi). Bu davranışlar bebeğin "yakınlığı geliştirici davranışlarıdır. Bu aşamada bebek anne babasına bağlanmamakla beraber anne babayla ilgili şemalar oluşturmakta ve anne ile babayı birbirinden ayırabilme yeteneği geliştirmektedir (Bee 2000, Gürkan 2000)

### **Bir veya daha fazla kişi üzerinde odaklanma**

Üç ay civarında bebek, çevresine bağlanma davranışları göstermeye başlayabilir. Bebek, kendisine ilgi gösteren kişilere gülümserken tanımadığı kişilere gülümsemez. Bu durum bebekte tam bağlanmanın olmadığı bir durumdur. Bu aşamada bebekler, anne babalarından ayrıldıklarında özel bir kaygıya kapılmaz, yabancı kişilerden korkmazlar (Bee 2000)

### **Güvenli bölge davranışı**

Bebekler altı aylıktan sonra gerçek bir bağlanma duygusu oluştururlar. Kendileri ortada yokken bile nesnelerin ya da insanların varlıklarını sürdürebildiklerini kavramaya başlarlar. Bebek altı-yedi aylıkken daha bağımsız hareket etmeye başlar. On aylık bebek ise güvenli bir bölgeye sığınma çabası içerisinde. Bir davranışı gerçekleştirmeden önce anne ve babasının yüz ifadelerinden ne söylemek istediklerini anlamaya çalışırlar. Bu dönemde bebekler yabancı korkusu veya ayrılık kaygısı da gösterebilirler. Bu korku ve kaygılar bebek 12-16 aylık olana kadar devam eder sonrada azalır (Bee 2000).

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim yanında duygusal gelişimde çocuklar açısından oldukça önemli bir süreçtir. Duygusal gelişimin aşamaları şu şekilde ele alınabilmektedir (Güngör-Aytar 2013).

### **Bebeklik döneminde duygusal gelişim (0-2 yaş)**

Bu dönemde anne çocuk için en önemli yardımcıdır. Çocuğun enerji, güç ve güvenlik kaynağı oluşturur. Birlikte gelecekteki ilişkisinde de önemli yer tutmaktadır (Güngör-Aytar 2013). Duygular bu dönemde oldukça önemlidir. Çocukların duygularını ifade etmeleri dil sisteminin gelişmesine de yardımcı olur. Acı veya sevinç duygularının dışa vurulmasıyla çocuk hoşnutluğunu ya da hoşnutsuzluğunu ifade eder (Erden 2008, Ahmetoğlu 2009, Güngör-Aytar 2013).

### **İlk çocukluk döneminde duygusal gelişim (2-8 yaş)**

Bu dönemde çocuk hem aile ortamında hem de farklı ortamlarda günlük yaşam deneyimlerini kazanır. Bu dönemde anne yine çocuk için duygusal bir destektir. Ama çocuk çevresindeki diğer kişilerle de iletişime girerek sosyalleşmektedir. Bu dönemde çocukta duygusal denetim başlar (Bee 2000, Talay-Ongan ve Ap 2005, Erden 2008, Güngör-Aytar 2013).

Okul öncesi dönem çocukların akranlarıyla sosyal kabul adına çeşitli etkileşim içinde bulundukları bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkileri çocukların sosyal ilişkilerini şekillendirmeleri yanında ileriki yıllardaki sosyal-duygusal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir.

#### **2.1.5 Özbakım becerilerinin gelişimi**

Okul öncesi yıllar, temel alışkanlıkların kazanılmasında oldukça önemlidir. Özbakım becerileri bir anlamda günlük yaşam becerileridir. Özbakım, olumlu sağlık davranışlarının ve kontrolün gelişmesinde, bireylerin kapasitelerinin artırılmasında ve yaşam kalitesinin yükseltilmesinde önem taşır (Aydın 2005). Temel alışkanlıklar; bireyin toplumun bireyi kabul etmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu davranışlar bir defa kazanıldıktan sonra artık bireyin sürekli kullanacağı becerilere dönüşmektedir. Beceriler; yönlendirme, pratik yapma, tekrarlama ya da becerilerin uygulanması ile de geliştirilebilir (Katz 1999). Özbakım becerileri, çocuğun gün içinde temel ihtiyaçlarını (yemek yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet vb.) yetişkin desteği olmaksızın yapabilme becerisidir. Günlük yaşam becerileri evde, okulda ya da diğer ortamlarda bireyin bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşünü koruyabilmek için gerekli olan tüm becerilerdir (Varol 2005, Yıldız-Bıçakçı ve Gürsoy 2010).

Üç-altı yaşları arasında olan çocukların yapabilecekleri özbakım becerileri şu şekilde özetlenebilir; Otuz altı-kırk sekiz ay çocukları kendi kendine yemek yer, yardımla giyinir ancak düğmesiz kıyafetleri çıkarabilir, elini yüzünü yardımla yıkar, kendine ait

eşyaları toplar. Kırk sekiz-altmış ay çocukları saçını tarar, giysilerini yardımsız giyer ve çıkarır, ayakkabılarının bağlarını yardımla bağlar, sofraya kurallarına uygun davranır, ev işlerine yardımcı olur, tuvalet gereksinimini kendi başına karşılar. Altmış-yetmiş iki ay çocukları elini, yüzünü yıkar, kurular. Kendi kendine giyinir-soyunur, giysilerindeki düğmeleri çözer-ilikler, yemek yerken uygun araç-gereci kullanır, dişlerini fırçalar, saçlarını tarar, bıçakla yumuşak nesneleri keser, bıçakla ekmeğine yumuşak nesneleri sürer, ayakkabılarını bağlar, tabağına servis tabağından yiyecek alır duruma ve hava şartlarına uygun giyecekleri seçer, tuvalet gereksinimi ile ilgili işleri yapar. Özbakım ve günlük yaşam becerilerini kazanan bireyin başkalarına olan bağımlılığı azalır ve ayakları üzerinde durmayı ve yaşamını bağımsız sürdürmeyi öğrenir (Farrar vd. 1993, Anonim 2013). Çocuğa bu önemli dönemin başlangıcında iyi ve doğru alışkanlıkların kazandırılmaya çalışılması çok önemlidir. En hızlı gelişme çağı olan okul öncesi dönemde, çocuğa kazandırılacak olan öz bakım becerileriyle ilgili temel alışkanlıklar onun sağlıklı bir birey olarak yetişmesini sağlayacaktır. Çocuğun yaşamındaki bu kritik dönemde yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, tuvalet, tehlikelerden korunma gibi öz bakım becerilerinin kazanılması gerekir.

## 2.2 Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, motor, sosyal-duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir (McCollum 2000, Plaisted 2008). Çevre koşullarına uyum sağlayabilen, kendi ayakları üzerinde durabilen, kendine güvenli, analiz-sentez yapabilen, çevresine duyarlı, esnek ve orijinal düşünce yapısına sahip, yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için okul öncesi eğitime ihtiyaç vardır. Bu dönemin sağlıklı bir biçimde kazanılması çocukların ileri yaşlarında başarılı birer birey olması açısından oldukça önemlidir (Yılmaz 2003, Plaisted 2008, Aral vd. 2011, Anonim 2013, Aral ve Can-Yaşar 2014). Çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve yaşam boyu devam eder. Öğrenme doğumla beraber başlar ve yaşam boyu devam eder. Okul öncesi dönem de yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır ancak her çocuğun kendine özgü

olduğu da unutulmamalıdır (Oktay 2007, Öztürk 2010, Anonim 2013, Aral ve Can Yaşar 2014).

Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan, çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Anonim 2013). Çocuk bu dönemde temel alışkanlıklarını kazanmakta, yeteneklerini geliştirmekte, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Bu dönemde çocuğa verilecek olan eğitim fırsatları ve yetişkin desteği, çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar (Oktay 2007). Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişiliğin temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ailelerin ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim şeklinde de tanımlanabilir (Zembat ve Yurtsever 2002). Çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi, okul öncesi eğitimin en temel amacıdır. Yapılan araştırmalarda on sekiz yaşına kadar gösterilen okul başarılarının % 33'ünün sıfır-altı yaşına kadar alınan eğitime bağlı olduğu, on yedi yaşına kadar olan bilişsel gelişimin % 50'sinin dört yaşına, % 30'unun ise dört yaşından sekiz yaşına kadar oluştuğu görülmüştür. Bilişsel gelişim; zihinsel süreç içinde algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi olgulardan meydana gelen değişikliklerin tümünü kapsar (Winsler ve Wallace 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarının amaçlarından biri çocuğu gerçek yaşama hazırlamak ve problem çözme becerisi kazandırmaktır (Gürkan 2000). Aynı zamanda etkinlikler içinde kullanılan çeşitli araç ve gereçler, çocukların algılamalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, Türkçe etkinliği sırasında farklı tekniklerin kullanılması çocukların her etkinlikte ilgisini daha fazla çekecektir. Hangi düzeyde ve nerede olursa olsun eğitimde, çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre şartlarını bilmek ve karşılaştığı problemler hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Buda etkili bir eğitim programı ile mümkündür (Çakmak ve Yılmaz

2009). Eğitim programı, başta çocuğun yaş ve gelişim düzeyine olmak üzere, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre çeşitlenip şekillenmektedir. Eğitim programlarında belirlenen kazanım ve göstergeler, bunların hangi eğitim durumları yoluyla kazandırılabilceğı ve sonuçta nasıl bir değerdendirminin yapılacağı da büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarına devam eden çocukların sağlıklı büyümeleri ve tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerini bilmek oldukça önemlidir (Yılmaz 2003, Anonim 2013).

Okul öncesi eğitimde uygulanacak programlarda özellikle çocukların yetişkinlerin yaşamlarına katılma istekleri ve ihtiyaçları ön planda tutulmalıdır. Çocuklar yaşlarına ve yeteneklerine göre çalışma yoluyla sorumluluklar üstlenebilir ve birlikte iş görebilme alışkanlığı edinebilirler. Okul öncesi eğitim programlarının yaratıcılığı da kapsamı gerekir. Yaratıcılık ve yaratma gücü yoluyla çocuklar çevrelerini ve çevrelerini kapsayan dünyayı daha iyi tanıma olanaklarına kavuşacaklardır (Darıca 2004, Başaran 2006, Aral ve Can-Yaşar 2014).

Okul öncesi eğitimin amaçları: Okul öncesi eğitiminin amaçları arasında, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak yer almaktadır (Anonim 2013).

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şunlardır: Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Duyguların ifade edilmesini ve algı gücünü arttırmaya destek olan bir süreçtir (Yılmaz 2003). Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalı, çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalı, çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalı, Türkçe'yi doğru ve güzel

konuşmalarına destek olmalı, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir, aile ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır, çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır (Anonim 2013, Aral ve Can Yaşar 2014).

Okul öncesi eğitimde Türkçe, müzik, oyun, hareket, matematik, okuma-yazmaya hazırlık çalışması, sanat etkinlikleri yer almaktadır. Bu bölümde, bu etkinliklerden Türkçe etkinlikleri detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

### **2.2.1 Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinlikleri**

Okul öncesi dönemde hazırlanan eğitim programı içinde yer alan etkinlikler çocukların akıl yürütme becerisi kazandırmak, problem çözme yetisini geliştirmek açısından oldukça önemlidir. Etkinliklerin uygulanmasında hazırlanan ortam ve kullanılan teknikler de çocukların öğrenmesinde oldukça etkindir. Eğitim programında birçok etkinliğe yer verilmektedir. Bu etkinlikler çocukların ilgilerine göre gün içerisinde çeşitli şekillerde çocuğa sunulmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinliklerden biri de Türkçe etkinlikleridir (Anonim 2013).

Türkçe etkinlikleri okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerden biridir (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Türkçe etkinlikleri çocukların kendilerini ifade etmelerinde, düşünme becerileri kazandırma ve problem çözme davranışlarının geliştirilmesinde, sözcük dağarcığının gelişiminde, doğru telaffuz etme, duruma uygun konuşa, kelimeleri cümle içerisinde kurma becerilerini kazanmada oldukça önemlidir (Hodges vd. 1997, Hohmann ve Weikart 2002, Kosir ve Pecjack 2005, Aral ve Can-Yaşar 2014).

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan Türkçe etkinlikleri, çocuğun motor, fiziksel, bilişsel gelişimlerini destekleyen etkinliklerden biridir (Aral vd. 2000, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasının yanı sıra sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine de imkan sunar (Aral ve Can-Yaşar 2014). Öğretmen günlük akış içinde Türkçe etkinliğine

istediği zaman yer verebilir. Öykü öncesi etkinlikler ve öykü sonrası etkinlikler değişik zamanlarda farklı etkinlikler içinde kullanıldığında etkinlikler arasındaki geçişleri kolaylaştırıcı ve kaynaştırmayı sağlayıcı bir özelliğe sahiptir. Türkçe etkinlikleri belli bir sistem içinde okulöncesi eğitimin amacı doğrultusunda planlanır ve uygulanır (Köksal-Akyol ve Ergişi, 2009, Aral ve Can-Yaşar 2014).

### 2.2.2 Türkçe etkinliklerinde kullanılan teknikler

Okul öncesi eğitim programlarında Türkçe etkinliklerine sıklıkla yer verilmektedir. Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların ilgisini çekmek, sıkılmalarını önlemek amacıyla farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler aşağıda açıklanmıştır.

**Sohbet:** Genellikle öykü öncesinde yer alan bu etkinlik; kazanım ve göstergeler için araç edinilmiş, o gün yer verilen öyküye hazırlık, çocuklarla karşılıklı konuşmaların yapıldığı bir grup etkinliğidir (Sazak 1990). Sohbet sırasında çocuklarla yapılan karşılıklı konuşmaların, belirlenen kazanım ve göstergelerde etkili olabilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için bu etkinlikte çocukların deneme yanılmaları, karşılaştırmalar ve incelemeler yapmalarına olanak tanıyan yöntemler kullanılmalıdır. Öğretmen sohbet sırasında kullanabileceği bu yöntemleri zenginleştirebilmek için, bu etkinliği diğer etkinliklerle kaynaştırarak özgün öğrenme süreçleri planlamalıdır (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Sohbet etkinliğinde değişik yöntemler kullanılırken çeşitli materyallerden yararlanılabilir. Ulaşılmak istenen kazanımlara yönelik sorular sorulabilir ve çocukların düşünme becerilerini geliştirerek yanıtlar aramasına olanak sunulur. Sohbet sırasında mümkün olduğunca çok çocuğun konuşmalara katılımı sağlanmalı, böylece çocuklar pasif dinleyici ya da öğretmenin söylediklerini onaylayıcı konumda çıkarılarak aktif hale getirilmelidir (Gürsoy ve Özaslan 2013, Aral ve Can-Yaşar 2014)

**Parmak oyunları:** Çocukların ilgilerini toplamak için parmak oyunlarından yararlanılabilir. Parmak oyunlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin sözcükleri ve buna bağlı hareketleri iyi bilmesi gerekmektedir. Parmak oyunları çocukların göz-el koordinasyonu kurmalarına, yeni kelimeler öğrenmelerine ve dinleme

alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Parmak oyunları çocukların eğlenmesine imkan sunarken, yeni kelimeler öğrenmesine de yardımcı olan bir dil etkinliğidir (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013). Ayrıca çocukların sözcüklerle hareket arasında ilişki kurmalarını sağladığı için onları dramatizasyona hazırlamada önemli rol oynamaktadır.

**Şiir:** Okumaya hazırlık döneminde şiir, çocuğun güzel okumasına, belleğinin gelişmesine, olayları kavramasına ve Türkçe'yi güzel konuşmasına yardımcı olmaktadır (Erdemir 2001, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013, Aral ve Can-Yaşar 2014). Okul öncesi çocuğu okuma yazma bilmediğinden şiiri dinleyerek öğrenir. Çocuk söylenen şiiri belleğinde tutar ve kavramaya çalışır. Çocuk şiiri nasıl söylemek istiyorsa o şekilde ortam sağlanmalıdır. Okul öncesi dönemde öğretmen çocuklara şiir öğretirken şiirin kısa olmasına, çocukların ilgilendiği konuları içermesine, duygulardan çok olayları içermesine, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmasına, şiirin anlatımının açık ve net olmasına dikkat etmelidir (Köksal-Akyol ve Ergişi, 2009).

**Tekerlemeler:** Yarı anlamlı, kulağa hoş gelen eğlendirici sözcüklerden oluşur ve dil gelişiminde etkilidir. Bazen sözleri söyleme güçlüğü olan tekerlemeler tekrarlar yapılarak bu zor kelimelerin söylemesi başatılır. Sonuçta çocuk kendine çok güven duyar. Okul öncesi yaş ve dil gelişim düzeyine dikkat edilmelidir (Zembat ve Yurtsever 2002, Çakmak ve Yılmaz 2009, Aral ve Can-Yaşar 2014).

**Bilmeceler:** Herhangi bir nesne ya da olayın özelliklerini belirterek adını karşıdaki kişiye bulduran bir çeşit zihin jimnastiğidir. Bilmeceler çocuğu düşünmeye, akıl yürütmeye yöneltir ve eğlendirir. Çocuğun bilmeceyi daha kolay algılayıp zihinde canlandırmasını sağlamak için somut kavramları içeren bilmeceler sorulması daha yararlı olacaktır (Dinçer 1993, Eggen ve Kauchak 2001, Köksal-Akyol ve Ergişi, 2009). Bilmece seçerken tek yanıtı olanlar tercih edilmelidir. Bilmeceler, çocukların neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerini sağlaması açısından önemlidir. Seçilen bilmeceler, cevapları ile sözleri arasında somut bağlantılar kurulabilecek bir özellik taşımalıdır. Bilmeceler sorulduktan sonra çocuklar bilemedikleri zaman öğretmen tarafından ipuçları verilmelidir. Her bilmecenin ipucu o bilmecenin sözlerinden hareket edilerek

verilmelidir. Böylece her bilmecenin ipucu farklı olacaktır. Bilmeceler için verilen ipuçları çocuklara cevabı hemen düşündürmemelidir. İpuçları her zaman sözel olarak verilmeyebilir. Öğretmen bilmece kartları kullanarak ve hareketleriyle de ipuçları verebilir. Bunun yanında çocuklara dokunma, koklama, tatma, işitme duyuları aracılığıyla da ipuçları da verilerek bilmecenin cevabı çocuklara buldurulabilir (Kagan vd. 1966, Gönen vd. 1994, Karacan 2000, Köksal-Akyol ve Ergisi 2009, Aral ve Can-Yaşar 2014).

**Öyküler:** Öykü anlatma, çocukların ilgisini çekme anlamında oldukça önemlidir. Bu nedenle öykü anlatmada farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler öykü sırasında hem çocukların ilgisini çekmeyi sağlar hem de öykü dinlemeyi daha eğlenceli hale getirir (Karakuş 2000, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Öykü içinde farklı anlatım teknikleri vardır. Bu teknikler öykünün anlatımına da hareketlilik katmaktadır. Bu hareketlilik çocukları pasif dinleyicilikten aktif dinleyiciliğe taşır. Öğretmen öykü anlatırken farklı teknikler kullanabilir. Ancak öğretmen tekniği belirlemeden önce öykünün çocuğun yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmasına ve öykülerin ilgi çekici olmasına dikkat etmesi gerekmektedir (Köksal-Akyol ve Ergişi, 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013). Öykünün anlatılacağı ortam, öykü sırasında kullanılacak teknik, öykünün uzunluğu dikkate alınmalı ve öykü çocuğa doğru şekilde sunulmalıdır. Öykü, bir ya da birkaç kişinin başından geçen kısa hayat olaylarını anlatan bir edebiyat türüdür. Öyküler gerçek ya da gerçeğe yakın olan konuları ele alır. Olay belli bir zaman ve yerde geçer. Öyküler yaşamın bütününden alınmış yaşam parçalarıdır ve bu gerçeğe yakın öykülerin anlatılması sırasında dinleyici kendini öykünün içinde hissetmelidir (Oğuzkan vd. 2000, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013).

Okul öncesi dönemde çocuklar yaşamlarından alınmış olayların hareketli bir anlatımla verildiği öyküleri zevkle dinlerler. Öyküler de gerçek olaylar ele alındığı için çocuğun bilgi kazanması ve toplumsal beklentilerin gerçekleştirilmesi kolaylaşır. Yaşadığı toplumun kültürel yapısını öğrenmesine de yardımcıdır. Öyküler de farklı karakterler ele alınır ve bu da çocuğun görüş açısını genişletir, deneyim kazandırır (Sever 2003, Sert 2006, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Aynı zamanda öyküler de kullanılan dil ve anlatımda hareketlilik oldukça önemlidir, öykülerde olumlu sonuçlar, sürprizler olayı

canlı kılacaktır (Tür ve Turla 1999).

Çocuklar her yerde öykü dinlemekten ve anlatmaktan hoşlanmaktadırlar. Zengin bir hayal gücüne sahip olan çocuk, öyküler yolu ile düşünmede esneklik kazanmaktadır (Sert 2006). Kavram geliştirmede ve dil gelişiminde öykülerin önemli bir yeri vardır (Oğuzkan ve Oral 1996, Yaman ve Gülcan 2009). Öykü dinleme, çocukların öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım eder. Dil becerilerini geliştirerek yeni sözcükler öğrenmelerini sağlar. Öykü dinleyen çocuklar, okuma için kuvvetli bir isteklendirme geliştirmekte ve okumanın eğlenceli olabileceğini öğrenmektedirler (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Aral ve Can-Yaşar 2014).

Öykü anlatımında farklı tekniklerin kullanılması çocukların öyküye dikkatlerini çekebilmek açısından oldukça önemlidir. Öykü anlatma tekniklerine aşağıda yer verilmiştir.

Öykü kitabı ile anlatma: Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan öykülerin niteliği oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar öyküde geçen olayları resimleri inceleyerek anlamaya çalışırlar. Bu nedenle öykünün içeriği, konu ve resimleri birbiri ile bağlantılı olmalıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara anlatılacak öykü kitapları seçilirken bazı özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Yaman ve Gülcan 2009, Aral ve Can-Yaşar 2014).

Çocuk kitaplarında tema ve konu birbiriyle sıkı ilişki içerisinde (Gürkan 2000). Çocuk kitaplarında yer alan konular basitten-karmaşığa, bilinenden-bilinmeyene, somuttan-soyuta sıralaması dikkate alınarak işlenmelidir (Şahin 2009). Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak farklılaşan bireysel ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermeli, çocuklara olumlu davranışlar kazandırmaya yönelik olmalıdır (Gürsoy ve Özaslan 2013). Bunun yanında konu seçerken çocuğa yeni deneyimler, hayatlar sunan ona birtakım güzel değerler aşılayan noktalara ağırlık verilmelidir. Kitabın çocukları eğlendirirken, dinlendirirken birtakım güzel noktaları veren konular içermelidir. Çünkü eğlenerek öğrendiklerimiz her zaman daha kalıcıdır. Çocuk kitaplarında konu seçerken; konuların çocukların günlük yaşantılarına paralel, onların hayal güçlerini ve

yaratıcılıklarını geliştiren, ilgilerini çeken, kültürel, evrensel insanlık ve ahlak değerlerini vurgulayıcı nitelikte olması göz önünde bulundurulmalıdır. Kitaplarda, temalarla ilintili olarak konular eğlendirici, ilgi çekici bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Daha çok çocukların merak ve ilgi duydukları iyilik, başarı, mutluluk, sevgi, cesur olma, üzüntü vb... soyut konu ve kavramları somuta indirgenerek, onların gelişim düzeylerine uygun bir şekilde işlendiği gözlenmiştir.

Kitapta kullanılan resimler çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Resimdeki çizgiler yuvarlak ve sevimli olmalı, çocuğun dikkatini çekmelidir (Gürsoy ve Özaslan 2013). Resimlerin özenle çizilmesi çocuklara anlatılan öykülerin içeriğinin anlaşılması açısından büyük bir öneme sahiptir. Resimlerin konuyu öykü etme özelliği olmalı kitaba büyük, canlı, hareketli ve renkli resimler konmalıdır.

Çocuklara sunulan kitapların resimleri, büyüklüğü, kapağı, kullanılan kâğıdın cinsi, sayfa düzeni çok önemlidir. Okul öncesi çocukları için değişik boyda hazırlanmış kitaplara ihtiyaç vardır. Kitap merkezinde çocukların sık sık resimlerine baktıkları kitaplar küçük olmalıdır. Kitapta kullanılan kâğıt dayanıklı ve mat olmalıdır (Hohmann ve Weikart 2002). Kahramanlar, çocuklar yaşama ait birçok davranışları sevdikleri, ilgi duydukları kişileri, karakterleri model alma yöntemiyle edinirler. Bundan dolayı çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar kişilik ve fiziksel özellikleriyle abartısız bir şekilde yer almalıdır. Çok sayıdaki kalabalık kahramanlar yerine az sayıda kahramanın çizilmesi küçük çocuklar açısından istenilir bir özellik olmaktadır. Özellikle iyi geliştirilmiş, istedik kişilik özelliklerine, problemlere çeşitli çözüm yolları bulan mücadeleci ruha sahip kahramanlar çocukların sağlıklı bir şekilde özdeşim kurabileceği kahramanlar olabilir. Çocuk kitaplarında sık karşılaşılan kahraman örneklerinden bazıları da belirli bir kişi ya da kişilerden çok, kendisine insani özellikler verilmiş bir hayvan, bitki ya da nesne oluşudur. Özellikle okulöncesine yönelik kitaplarda yaşamları ve hareket şekilleriyle çocuklarda ilgi uyandıran hayvan, bitki ve çeşitli nesneler konuşturularak kişileştirilir ve çocuklara birtakım yeni deneyimler kazandırılır (Gürsoy ve Özaslan 2013). Plan, bir eserin iç düzenini sağlayıp, kurallı bir yazma isini gerçekleştiren araçtır. Belirli bir plana uyularak hazırlanan çocuk kitaplarında olay, duygu ve düşünceler birbiriyle tutarlı ve sıralı bir şekilde konu-tema ilişkisi sağlanarak

oluşturulur. Burada gereksiz anlatılara, detaylara, yer verilmeyip olaylar çocuğun ilgisini sürekli kılacak şekilde rahat bir söyleyişle verilir. Çocuk kitaplarında planın son derece basit olmasına dikkat edilir. Yazardan yazara farklılık gösteren bir anlatım şekli olan üslup, çocuk kitaplarında sade, canlı, akıcı, etkili ve güzel bir şekilde verilirse ilgi çekici olur. Çocuklar günlük dilde kullanılmayan sözcük ve deyimleri, uzun ve karmaşık paragrafları anlamakta zorluk çekerler. Bu açıdan kullanılan dilin sade ve akıcı bir özellik göstermesi ilgi ve dikkatin konuya çevrilmesinde önem taşır. Çocuk kitaplarında yer alan anlatımda, çocukların algılama güçleri, sözcük hazineleri dikkate alınmalı; tümce yapılarında genelde tek özne ve yüklem bulunan, edilgen yerine etken çatılı fiillerin yer aldığı, yerinde kullanılan sıfatlarla oluşturulmuş kalıplara ağırlık verilmelidir. Anlatımda çocukların özellikle hoşuna giden biçimlerden birisi de beş duyumuzla ilgili anlatımlardır. Bu tarz anlatımlar çocuklarda ilgi çeker, kitabın daha eğlenceli okunup dinlenmesini sağlar (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013). Örneğin: güneşin gülümsemesi, gökkuşağının göz kırpması...

Öykü kartı ile anlatma: Öykü kartı ile anlatma tekniğinde de öykü seçimi önemlidir. Çocukların kartları rahatlıkla görebilecekleri, öyküye dikkatlerini verebilecekleri bir ortam yaratmak önemlidir (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Öykü kartı hazırlamak için seçilen öykülerin, çocuk üzerindeki etkileri önceden düşünülmelidir. Öykü kartı ile anlatma çocuğun yaratıcılığını desteklemede oldukça önemlidir. Bir sonraki kartta ne olduğunu merak eden çocuk için tahmin süreci başlar ve çocuk kendi düşüncesini rahatlıkla ifade eder. Öykü kartlarının büyüklüğü çocukların öykü karakterlerini rahat görebilecekleri şekilde hazırlanmalıdır (Karakuş 2000).

Pazen tahta ile anlatma: Bu teknikte de önemli olan çocukların rahat görebilecekleri, kendilerini öykünün içinde hissedebilecekleri bir ortam yaratmaktır. Çocuklar için güdeleyici olan bu çalışma onların yeni öyküler yaratmalarını da sağlayacaktır. Bu tip çalışmalar, çocukların yaratıcılığının ve dili kullanma becerilerinin gelişmesi için önemlidir. Pazen tahta tekniği çok fazla kullanılan bir teknik değildir. Bu nedenle çocukların ilgisini büyük ölçüde çekecektir. Pazen tahta cebindeki bu figürler sık sık değiştirilir, yıprananlar çocuklar ile birlikte onarılır (Oğuzkan vd. 2000, Can Yaşar 2001, Köksal-Akyol ve Ergişi, 2009).

Slayt ile anlatma: Slayt ile anlatım tekniğinde de diğer tekniklerde olduğu gibi gerekli hazırlıklar ve kontroller yapılmalıdır. Ayrıca öykü anlatılacak yer ya da köşe daha önceden saptanarak hafifçe karartılmalıdır (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Çocuklar slayt gösterisine hazırlanmalı, slaytı daha iyi izleyebilmeleri için odanın hafif karanlık olacağı onlara açıklanmalıdır. Çocuklar öykü anlatılacak odaya alındıktan sonra slaytlar numara sırasına göre gösterilmeli ve öykü anlatılmalıdır. Bu sırada öykü ile resimler arasında ilişkiyi çok iyi ayarlamalı, kopukluk olmamasına dikkat edilmelidir (Oktay 2000).

Televizyon şeridi ile anlatma: Bu teknik adından anlaşılacağı gibi öğretmenin artık materyallerden yaptığı ve öykünün resimlerinin bir araya getirilerek televizyon şeklindeki kutuya yerleştirildiği, öykünün akışına uygun olarak yandaki kolların çevrilmesi ile bir sonraki sayfaya geçilen öykü anlatma tekniğidir. Televizyon kutusunun en önemli özelliği, öykü resimlerinin gözükeceği ön kısımdaki ekran boşluğu ve öykünün resimlendiği şeridin bir taraftan boşaltılırken bir taraftan da sarılabileceği el ile çalışan düzeneğinin iyi planlanması ve kullanışlılığıdır (Can Yaşar 2001, Köksal-Akyol ve Ergisi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013).

Kukla Yöntemi ile Anlatma: Çocuklar her zaman kuklalarla oynamaktan ve onları seyretmekten hoşlanmışlardır. Çocukların ilgisini çeken kuklalar öykü anlatma aracı olarak da kullanılabilir. Kâğıt, hamur, kumaş, tahta gibi değişik malzemelerden yapılabilecekleri gibi, değişik oynatılma yöntemleri de vardır. Kuklalar; el kuklası, parmak ve yüzük kukla, avuç, ipli kukla, gölge kukla, çomak kukla olmak üzere birçok çeşide sahiptir (Alpöge 1991, Karadağ 2003, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009). Kukla kullanılması ve çocukların kukla oynatmasına izin verilmesi çocukları dil gelişimine ve yaratıcılığına katkıda bulunur.

Radyo, televizyon, teyp, video ile anlatma: Okul öncesi eğitimde öğretmen çocuklara radyoda bir öykü dinletebilir. Önceden belirlediği bir öyküyü kendi sesinden okuyup ya da başkasının sesiyle seslendirilen öyküyü teybe kaydedebilir. Teyp ya da radyodan çocuklara dinletilen öykü kulağa hitap ettiği için ilgi çekicidir. Çocuklar tarafından dikkatle dinlenilir (Dinçer 1993, Köksal Akyol ve Ergişi 2009). Televizyon ve video ile

anlatma çocukların hem gözüne hem kulağına hitap ettiği için onların daha çok dikkatlerini çektiği gibi öyküleri zevkle dinlemelerine ve izlemelerine imkân sağlar. Öğretmen çocuklara o gün belirlediği öyküyü video yardımıyla televizyondan çocukların izlemeleri için ortam yaratır. Öykülerin televizyon veya video yardımıyla verilmesi olumlu alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olur (Dinçer 1993).

Tepegöz ile öykü anlatma: Tepegöz ile öykü anlatma, öykünün çocuklara sunulmuş tarzı, ortamın öykü sunumu sırasında karartılması, sunulan öykünün duvara veya tavana yansıtılması gibi özellikleri ile çocukların ilgisini çekebilen bir tekniktir. Bu etkinlik çocukların yaratıcılığını desteklemekle beraber kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme açısından da oldukça önemlidir. Çocuklar bu etkinlik çok kullanılmadığı için daha dikkatli bir şekilde etkinliğe katılacaklardır (Dinçer 1993, Karadağ 2003).

Öykü tamamlama-öykü oluşturma-öykü resimleme etkinlikleri: Çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan, yaratıcılığın gelişimini destekleyen etkinliklerdir. Bu etkinlikler ile çocuklar yaşadıkları dünyanın farkına varmaktadır. Bu etkinlikte pantomim, öyküye isim bulma, yarım bırakılan öyküyü tamamlama, öykü resimleme, orijinal öykü oluşturma, rol oynama ve doğaçlama, dramatizasyon, zihinde canlandırma yapılabilir. Öğretmenler bu teknikleri doğru olarak uygulamalı, tüm çocukların etkinliklere katılımını sağlamalıdır (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009).

Öğretmen, öyküye isim bulma, yarım bırakılan öyküyü tamamlama, öykü resimleme, orijinal öykü oluşturma gibi çalışmalar yapabilir. Öğretmenin öyküyü baştan sona anlattıktan sonra çocuklardan öyküye isim bulmalarını isteyebilir. Çocuklar tüm öyküyü zihinde canlandırdıktan sonra öyküye isim bulmak için düşünürler ve uygun buldukları ismi söylerler. Bu da çocukların konsantre olmalarını kolaylaştırır, olayları anlamalarını, yorumlamalarını ve belleklerine daha iyi kaydetmelerini sağlar (Ömeroğlu ve Can-Yaşar 1999, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Özbey ve Uyanık 2012).

Öğretmen, yarım bırakılan öyküyü tamamlama çalışmaları yapabilir. Öğretmenin öyküyü okuması ile başlayıp öyküyü yarım bırakması ile devam eden bir süreçtir. Öğretmen öyküyü anlatmaya başladıktan sonra öykünün en can alıcı yerinde bırakır ve

çocuklardan öyküyü tamamlamalarını ister. Çocuklar öyküyü tamamlamaya çalışırlar (Önder 2003, Aral ve Can-Yaşar 2014).

Öykü resimleme çalışması eğitimcinin hiçbir teknik kullanmadan öyküyü çocuklara anlatması ve çocuklara kağıtlar dağıtarak öyküyü resmetmelerini istemesidir. Öykünün en çok beğendikleri kısmı çocuklara resmettirilebilir. Aynı zamanda belli bir olayı anlatarak, resim göstererek bu durum ya da resme ilişkin bir öykü oluşturmalarına ve oluşturdıkları bu öyküyü resimlemelerine fırsat verilebilir. Çocuklar çoğu zaman, deneyimlerini ya da oluşturdıkları ürünlerini anlatmak için çizimler yapmaktan çok hoşlanırlar. Çocuklar çizerek ve yazıya benzer şekiller yaparak deneyim kazanmakta ve kendi yazı stillerini oluşturmaktadırlar (Hohmann ve Weikart 2000, Stoodt ve Amspaugh Corson 2005). Bu nedenle Türkçe dil etkinliklerinde çocuklarla öykü yazma ya da öykü resimleme, resimleri betimleme gibi dil çalışmaları yapılması onların okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Öğretmen, orijinal öykü oluşturma çalışmaları da yapabilir. Seçilen bir konuya yönelik bir veya iki kelime söyleyerek bunlarla ilgili öykü oluşturulmasıdır. Öykünün bir kısmının (adı, başlangıcı, sonu gibi) verildiği ve bu ipuçlarından yola çıkılarak verilmeyen kısımlarının çocuklar tarafından tamamlandığı öykü tamamlama da bu etkinliğe girer. Çocukların yarattığı öykünün giriş, gelişme ve sonuç kısmının olmasına öğretmen rehberlik eder. Çocuklar bu şekilde, gözlemledikleri ve yaşadıkları olayları, korkularını isteklerini sözle ifade etmeye çalışırlar. Öykü oluşturma ve tamamlama çocuklara anlatım zenginliği kazandırarak onları yaratıcı dramatizasyona hazırlar (Karadağ 2003, Ömeroğlu ve Can-Yaşar 2003). Öğretmen sırayla bütün çocuklardan verilen ipuçlarıyla bağlantılı cümleler söylemelerini istemelidir. Dikkati dağılan bağlantı kuramayan çocuklar için öykünün anlatılan bölümü hakkında hatırlatmalar yapılmalıdır. Ayrıca çocukların takıldığı yerlerde eğlenceli cümleler söyleyebilir (Aral ve Can-Yaşar 2014).

Pantomim: Düşüncelerin, duyguların, nesnelerin ve yaşantıların sözlere başvurmadan hareketlerle (jest ve mimiklerle) anlatılmasıdır. Çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını, yaşadıkları olayları, hatta korkularını kelimeleri kullanmaksızın vücut ve yüz

ifadeleriyle canlandırabilirler. Pantomim, gözleme dayanan, dikkati yoğunlaştırmayı gerektiren ve bedensel becerilerin gücüne dayanan çocuklar için kolay ve yararlı bir kendini ifade etme çalışmasıdır (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gönen vd. 2010).

Pantomim, çocuğun kendi bedenini tanımasına, zihinde canlandırma becerisinin gelişimine, farkındalık düzeyini artırmasına ve böylece kendini daha rahat ifade etmesine yardımcı olur. Çocuklar duygu ve düşüncelerini, olayları karşı tarafa aktarmada dile göre bedenini kullanmada daha başarılı olduklarından, yaratıcılık yönünden yapılan çalışmalara pantomim ile başlamak daha yararlı olur. Pantomimle basit tekerlemeler, şiirler, günlük olaylar rahatlıkla ifade edilebilir (Çınar 2004). Öykü sonrası etkinliklerde yer alan pantomimde öğretmen öncelikle çocukların deneyimlerinden ve gözlemlerinden yola çıkmalı, ilk seçtiği yaşantıların basit olmasına dikkat edilmelidir. Canlandırılacak obje ya da olayları önce anlatmalıdır. Çocukların mimiklerini kullanabilmeleri için duygularla ilgili konulara yer vermelidir (üzgün bir kuş ol, çok kızgın bir köpek ol gibi). Öğretmen vereceği yönergeleri öncelik sırasına göre basitten karmaşığa doğru sıraya koymalıdır. Gerektiğinde sözel veya hareketlerle ipuçları vermelidir. Ayrıca pantomim en fazla on beş-yirmiyi aşmayan çocuk sayısı ile yapılmalıdır. Pantomim süresi ve uygulama sıklığı çocukların yaşlarıyla yakından ilişkilidir (Önder 2003, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009).

Dramatizasyon: Türkçe etkinliklerinin öykü sonrası bölümünde yer alan *dramatizasyon* ile çocuklar farklı karakterlere bürünürler. Çocuklar dramtizasyon yaparken rol oynama tekniğini kullanırlar ve farklı rollere girerler. Dramatizasyon, her yaştaki çocuğun severek, zevkle katıldığı, ilgiyi en üst düzeyde tutan bir etkinliktir. Sözel ifadeyi geliştirebileceği gibi beden dilinin de güçlenmesine imkan sunar. Dramatizasyon sayesinde çocuklar beden dilini kullanarak orijinal bir öykü oluşturabilirler, herhangi bir nesneyi kullanarak öykü tamamlayabilirler, müzik eşliğinde veya dans ederek kendi öyküleri oluşturabilirler ya da yarım bırakılan bir öyküyü tamamlayabilirler (Demiriz vd. 2009, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Demiriz vd. 2009, Can-Yaşar 2013, Bulut Pedük ve Erdoğan 2014, Körükçü 2014).

Türkçe etkinlikleri içerisinde yer verilen dramatizasyon ile çocuklar sosyal-duygusal

olarak hem akranlarıyla, hem de çevrelerindeki diğer canlılarla iletişime geçerler, farklı mimikler kullanarak kızma, korkma, mutlu olma, üzülmeye gibi duygusal özelliklerinin farkına varırlar, stresle baş etmeyi öğrenirler, hayal güçlerini kullanmayı, hissederek, dokunarak öğrenmeyi, yeni kelimeler öğrenmeyi, kendilerini hem sözel olarak hem de fiziksel olarak ifade etmeyi karşısındaki kişiye saygı duymayı ve başkası konuşurken sırasını beklemeyi, sözel mesajlara uygun tepkiler vermeyi, yeni kelimeler üretmeyi, bu kelimeleri cümle içerisinde kullanmayı öğrenirler (Morgül 1999, Ömeroğlu ve Can-Yaşar, 1999, Karadağ 2003, Demiriz vd. 2009, Can-Yaşar 2013, Bulut-Pedük ve Erdoğan 2014, Körükçü 2014 ).

Zihinde canlandırma: Çocukların gözlerini kapatarak, belirli yönergeler doğrultusunda, belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmalarıdır. Zihinde canlandırma çocukların konsantre olmalarını kolaylaştırır, olayları anlamalarını ve belleklerine daha iyi kaydetmelerini sağlar. Zihinde canlandırmayı kolaylaştırmak için somut nesnelerle etkinliğe başlanmalı, yavaş yavaş etkinlik daha karmaşık durumlara doğru götürülmelidir (Önder 2003). Bu etkinlik sırasında çocukların dokunma, işitme, koklama ve tat duyularını kullanmalarını sağlamak, yaratıcılıklarını tümüyle ortaya çıkarmalarına yardımcı olur. Etkinlik sonunda çocuklardan hayal ettiklerini anlatmaları istenmeli, ayrıntılarla ilgili sorular sormalıdır (Önder 2003, Aral ve Can-Yaşar 2014).

### **2.2.3 Türkçe etkinliklerinin gelişime etkisi**

Çocukların nesneleri ve olayları, ilk adlandırmaları, tanımaları ve algılamaları ana dilinde oluştuğu için çocukların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde dil önemli roller üstlenmektedir (Aytemiz 2000, Özbey ve Uyanık 2012). İlköğretime başlangıçta çocuktan, dinleme, anlama ve sözel dil becerileri, gramer yapısına uygun uzun karmaşık cümle kurabilme, geniş bir sözcük dağarcığını kullanabilme gibi dil gelişimi becerileri beklenmektedir. Bu beceriler, okuma sürecine dilin anlam kazanmasında oldukça önemlidir. Okuma süreci çocuğun genel dil gelişiminin bir parçasıdır. Çocukların okumaya başlamadan önce dilin şifrelerini yani anlama ve anlatma becerilerini keşfetmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca, iletişimde kendilerini zengin bir kelime hazinesi ile ifade etmeleri, anlatılanları

anlamaları gibi becerilere çocukların okuma-yazma öğrenimine başlamadan önce sahip olmaları gereken dilsel becerilerdir (Yazıcı 2002, Girgin 2003). Bu dilsel beceriler okulöncesi eğitim programlarında yer alan Türkçe etkinlikleri ile de desteklenmektedir. Bu etkinlikler her yönüyle çocuğun gelişmesini sağlamakta, çocuğu gelecekteki eğitim ve toplum yaşantısına hazırlamakta etkili olmaktadır (Albayrak 2000, Girgin 2003).

Türkçe etkinliklerinin çocukların her anlamda gelişimine büyük katkısı vardır. Dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişim ve özbakım becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (Sever 2003, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009).

**Türkçe etkinliklerinin çocukların motor gelişimine etkisi:** Türkçe etkinliklerinde kullanılan özellikle öykü öncesi etkinlikler çocukların motor gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Parmak oyunları ile küçük motor gelişim desteklenmekte, hareketler ile söylenen ifadeler arasında ilişki kurulmaktadır (Sever 2003). Başarma duygusunun her yaş döneminde çocuk için ne kadar önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Küçük yaşlarda fiziksel başarı daha önemli olmaktadır. Dengeli ve koordineli hareket etme, duyu organlarının gelişimini sağlama, bedensel hareketlerinin gelişimini destekleme gibi yararlar sağlar. Bu nedenle çocukların motor becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerinin hazırlanması çocukların gelişimi için etkili olmaktadır (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013).

**Türkçe etkinliklerinin çocukların dil gelişimine etkisi:** Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve uyaranlar çocuğun dil gelişimini büyük ölçüde etkiler (Gürsoy ve Özaslan, 2013). Çocukların genel dil gelişimi süreçlerine bakıldığında her çocuğun aynı dönemlerden geçtiğini, ortak özellikler gösterdiğini, ancak bireysel farklılıklar dikkate alındığında dönemleri geçme hızlarının farklı olduğu söylenebilir. Türkçe etkinliklerinde kullanılan materyaller çocuğun içinde bulunduğu ortamın dışında farklı zengin bir dil çevresiyle yeni deneyimler sunar. Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri çocuğun gelişiminde aktif rol oynar. Bu dönemde kullanılan materyallerin somut olması, kavramların görsel materyallerle sunulması, çocukların yaratıcılıklarını desteklemesi resimlere bakılarak yeni öyküler oluşturulması, Nasıl? Niçin? Ne zaman? sorularına cevap verilmesi, öykü anlatımı sırasında cümle içerisinde geçen farklı

sözcükleri kavraması ve kelime haznesini geliştirmesi, sıfat, zamir gibi cümle içerisinde önemli yeri olan ekleri yerinde kullanmayı öğrenmesi gibi çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Sever 2003, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009).

**Türkçe etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimine etkisi:** Bilişsel gelişim, algılama, öğrenme, akıl yürütme gibi tüm zihinsel süreçlerini, yeteneklerini kapsar. Dil gelişiminin bilişsel (zihinsel) gelişime paralel olarak oluştuğu kabul edilir (Gander ve Gardiner 1995). Birey bilişsel gelişim dönemlerinde ilerledikçe dili kullanmadaki yetenekleri de artar. Yeni bilgiler edinme, farklı dünyaları tanıma böylelikle dilsel yetenek ve becerilerini geliştirme olanağı bulan çocuk Türkçe etkinlikleri ile olayları gözler, ilişkilendirir, kendi zihninde sınıflamalar yaparak gerçek dünyada uygulama yoluna geçer (Köksal-Akyol ve Ergişi 2009, Gürsoy ve Özaslan 2013). Tüm bunları yerine getirirken farkında olmadan bilişsel süreçleri izler. Olayları sınıflandırma, birbirleriyle ilişkilendirme, olay sıralamalarını tamamlamaya başlarlar. Biçim, renk ve büyüklük arasında ilişki kurmaya başlayan çocuk, bu etkinlikler sayesinde canlıları büyüklük ve renk açısından karşılaştırıp nesneleri sayı ve miktar olarak ta sınıflama yoluna gider. Birçok kavramları edinen okul öncesi dönem çocuğunun yeni kavramlara ait resimleri inceleyerek seçerek zıt, nicelik, sayı, renk, mekân vb. gibi kavramlar arasındaki ayırt edici temel özellikleri fark etmesine, gözlem yapma becerisinin gelişimini desteklemeye, parça-bütün ilişkilerini kavramaya ve bunları ifade etmeye, bellek ve hatırlama gücünü geliştirmeye, olaylar arasında akıl yürütme, neden-sonuç ilişki kurma, eleştirel düşünme gibi çocuğun gelişimini sağlamaya yönelik davranışlara yardımcı olunur (Gürsoy ve Özaslan 2013).

**Türkçe etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimine etkisi:** Bireyin; toplum içerisinde duygularını uygun şekilde gösterebilmesi, kendisini doğru ifade edebilmesi, uyum sağlaması, olumsuzluklar karşısında çözümler üretip uygulayabilmesi onun sosyal duygusal gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Çetin vd. 2002, Smith vd. 2005, Yavuzer 2006). Türkçe etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da dikkate almak gerekmektedir. Sevme ve sevilme ihtiyacının giderilerek kalıcı bir güven duygusunun sağlanması yine çocuğun ruhsal gelişiminde önemli bir basamağı oluşturur (Erwin 1993, Gülay ve Akman 2009). Aynı zamanda çocuk kendi

yaşadığı duygusal durumların başka çocuklar tarafından da yaşandığını anlar, duygularını farklı şekillerde ifade edebileceğini kavrar, zorluklarla başa çıkma konusunda rehberlik eder. İçinde yaşadığı toplumda yaşlılarıyla olumlu ilişkiler kurma, paylaşma, sorumluluk alma, doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız kavramlarını benimseme, empati kurma gibi olumlu davranışları kazandırmanın yanında duygusal zekanın gelişimini de destekler (Schuster 1999).

Okul öncesi dönem akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı ve akran ilişkilerini etkileyecek temel yeterliklerin kazanıldığı bir dönem olarak önem taşımaktadır (Çetin vd. 2002, Fabes vd. 2003, Walker 2004). Aşırı bir duygusallığa, sevgi ve bağlılığa yer vermeden normal ölçüler doğrultusunda güzel ve sıcak, samimi duyguların islendiği Türkçe etkinlikleri çocuklarda olumlu etkiler bırakır (Ladd vd. 1996, Hay 2006, Gürsoy ve Özaslan 2013).

**Türkçe etkinliklerinin çocukların özbakım beceri gelişimine etkisi:** Etkinlikler sırasında çocukların özbakım becerilerinin desteklemeye yönelik yapılan çalışmalar, hazırlanan materyaller çocukların bireysel farkındalıklarına varmasını, yardımsız ihtiyaçlarını karşılamasına da örnek teşkil etmektedir (Sever 2003, Köksal-Akyol ve Ergişi 2009).

Duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü, ilişkilerin dengeli sürdüğü aile ortamında, yeterli güven, sevgi ve sevecenlik içinde büyüyen çocuklar, gelişimleri için gerekli deneyimleri elde edebilirler. Bu tür aile ortamlarında, aile üyelerinin kendilerine düşen sorumlulukların bilincinde olarak, çocuğa bağımsızlık yolunda yeterli fırsatları sunması, onun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasının yanı sıra yaşamını devam ettirmede önemi olan bazı temel alışkanlıkları kazanmasını da sağlayacaktır. Çok erken dönemden itibaren temelleri atılmaya başlanan; yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, tuvalet vb. öz bakım la ilgili alışkanlıkları kazandırmada özellikle annelere büyük görevler düşmektedir. Normal çocuklar, öz bakım ve günlük yaşam becerilerini zihinsel gelişim düzeylerine ve bedensel olgunluklarına paralel olarak kazanırlar. Çocuğun becerileri kazanması iki biçimde olur birincisi çocuğun yetişkinleri gözlemleyerek onları model almasıyla olur; ikincisi de yetişkinlerin çocuğa destek vermesi sonucu gerçekleşir.

Yetişkinin desteği olmasa bile çocuk geç de olsa becerileri kazanır. Özel gereksinimli çocuklar sistematik öğretim uygulamaları olmadan özbakım ve günlük yaşam becerilerini ya çok geç öğrenmekte veya hiç öğrenememektedirler (Sever 2003, Gürsoy ve Özaslan 2013).

Çocukların tam olarak gerçekleştiremedikleri özbakım becerilerine yönelik Türkçe etkinlikleri çocukların kendilerine olan güvenini arttırmada oldukça önemlidir. Günlük yapılan hareketlerin gösterildiği resimli kitapların ve materyallerin seçimi de çocukların gelişimini desteklemektedir (Köksal Akyol ve Ergişi 2009).

### **2.3 Araştırma Özetleri**

Bu bölümde gelişim, Türkçe etkinlikleri ve Türkçe etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına etkisi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Jonston (1977), İngiltere’de, beş yaş çocuklarına uygulanan dil programının çocukların dil gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya deney grubundan otuz altı, kontrol grubundan otuz altı toplam yetmiş iki çocuk dahil edilmiştir. Çocuklara öncelikle Peabody Dil Gelişim Testi uygulanmıştır. Ön testlerin ardından deney grubuna görsel materyallerle desteklenen dil eğitim programı uygulanırken kontrol grubu dil etkinlik programına müfredattaki gibi devam etmiştir. Ardından son testler yapılmış ve karşılaştırmaya geçilmiştir. Çalışma sonucunda görsel materyallerle desteklenen dil eğitim programı sayesinde çocukların yaratıcılıklarının ve kendilerinin ifade etme becerilerinin desteklendiği görülmüştür.

Lundberg vd. (1988) tarafından yaptıkları çalışmada, farklı iki coğrafi bölgeden deney grubu 235, kontrol grubu 155 olmak üzere toplam 390 anaokulu çocuğu seçmişlerdir. 253 deney grubu çocuğuna dilsel çalışmalar ve oyunların yer aldığı ve sekiz ay süren bir program uygulamışlardır. Deney grubuna program dahilinde basit oyunlar, şiirler, öyküler öğretilmiştir ve görsel materyaller sunulmuştur. Kontrol grubuna eğitim uygulanmamıştır. Çalışma sonucunda uygulanan programın dil etkinlikleri üzerinde

olumlu etkisi olduğunu, aynı zamanda dil etkinliklerinin okuma becerisini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kierman ve Swisher (1990), okul öncesi dönem çocuklarına sunulan çevresel uyaranların çocukların gelişimleri üzerinde ne derece etkili olduğu üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada İngiltere’de okul öncesi eğitim kurumlarında 355 çocuğa çevresel uyaranlar sunulmuştur. Çeşitli materyallerle zengin fiziksel ortam hazırlanmış, çocuklara bilişsel ve dil gelişimini destekleyici eğitim uygulanmıştır. Zengin fiziksel ortamın okuma-yazmayı, algılamayı, problem çözme becerisini geliştirdiği; evcilik köşelerinde kitap, kalem ve kâğıt gibi materyallerin olması, sınıf ortamında fonksiyonel ve belirgin görsel yazıların, işaretlerin ve çizelgelerin kullanımının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farrar vd. (1993), tarafından yaşları iki-üç arasında on üç çocuk ve anneleri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada çocukların dil gelişimini desteklemek ve ayrı olaylar arasında fikir sahibi olmak amacıyla görsel materyalleri içeren altı adet oyuncak seti kullanılmıştır. Anne ve çocuk için bir gözlem odası ayrılmıştır. Çalışma beş hafta sürmüş ve her hafta yirmi dakikalık bir çalışma yapılmıştır. Çocuklarla beraber bilinen ve bilinmeyen oyunu oynanmıştır. Bilinen olay oynanacağı beş ziyarette kullanılmış, bilinmeyen olay oynanacağı her ziyarette değiştirilmiştir. Araştırma sonucu, olay hakkında elde edilen bilginin çocukların dil gelişimini kolaylaştırdığını, sözcük kullanımını desteklediğini göstermiştir.

Lorch vd. (1998) yaptıkları araştırmada, dil etkinliklerinde kullanılan öykü materyallerinin çocukların kendilerinin ifade etme becerisi ve yaratıcılıklarına etkisi üzerinde durmuşlardır. Çalışmaya deney grubu otuz beş, kontrol grubu otuz beş olmak üzere toplam yetmiş çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara görsel materyallerle destelenmiş öyküler anlatılmıştır. Çalışma sonrasına deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Dil etkinlikleri sırasında öykü kitaplarının kullanılmasının çocukların öyküyü kavrama becerilerini, yaratıcılıklarını, bilişsel ve dil gelişimini ve problem çözme becerisini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Wolfgang vd. (2003) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde bulunan çocuklara hazırlanan görsel materyaller ve legolar ile çeşitli dil ve matematik etkinlikleri düzenlemişler ve bu çocukların ilköğretim ve orta öğretim düzeylerindeki dil-matematik başarılarını değerlendirmişlerdir. Çalışmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden deney grubundan kırk iki ve kontrol grubundan otuz yedi çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara görsel materyallerin ve legoların yer aldığı dil programı uygulanırken, kontrol grubu eğitim dışında tutulmuştur. Çalışma yaklaşık üç ay sürmüştür. Yapılan bu çalışma sonucunda, hazırlanan görsel materyaller ile dil gelişimi ve bilişsel gelişimi desteklenen çocukların ilerideki eğitim basamaklarında başarılı oldukları görülmüştür.

Taner ve Başal (2005), okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim okullarının birinci sınıfında bulunan 120 kız ve 120 erkek toplam 240 çocuk üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırma evrenini Bursa il merkezinde bulunan on resmi ilköğretim okulundaki öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Test araştırmacılar tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişiminin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Stadler and Ward (2005), İngiltere’de okul öncesi eğitim alan ve normal gelişim gösteren otuz dokuz çocuk ile otuz dokuz dil problemi olan çocuklarla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada dil problemi olan çocuklara görsel materyallerle desteklenen eğitim programı dört ay süre ile uygulanmıştır. Programın uygulanması esnasında resimli öyküler çocuklara sunulmuş, her bir öykü giriş, gelişme, sonuç şeklinde ve yerleri değiştirilerek çocuklara anlatılmıştır. Öykü anlatımının sonunda çocuklara öykünün doğru anlatılıp anlatılmadığı sorulmuş ve doğru biçiminin çocukların çocuklar tarafından tekrar söylenmesi istenmiştir. Çalışma sonrasında çocuklar tekrar değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda; görsel materyallerle desteklenen eğitim programına dahil edilen çocukların %41’inin karışık sunulan öyküleri tam olarak sıraya koyamadıkları görülürken %58’inin ise sunulan eğitim sonucunda dil problemi olmasına rağmen kendini ifade etme oranında artma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek-Bekir ve Temel (2006) yaptıkları çalışmada, Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu Türk çocukların uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklem grubunu beş-altı yaş arası toplam seksen çocuk oluşturmuştur. Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, çocuk ve ailesine ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla ise Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Deney grubuna eğitimci tarafından hazırlanan dil eğitim programı on iki hafta süresince uygulanmıştır. Çalışma sonucunda eğitim kurumunda beş-altı yaş çocuklarına uygulanan dil etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baykoç-Dönmez ve Güler (2007) yaptıkları çalışmada, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden kırk sekiz-yetmiş iki aylar arasındaki çocukların Türkçe’deki dilbilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamalarının yaş değişkenine göre nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya toplam 215 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Alıcı Dil Kontrol Listesi” uygulanmıştır. Çocukların dil yapılarını ve dildeki sözcük çeşitliliğini içeren altı standart etkinlik araştırmacı tarafından çocuklara okul ortamında eğitim odası olarak ayrılmış sınıflarda birebir uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği sonucuna ulaşırken, uygulanan dil etkinliğinin çocukların gelişimlerinde de olumlu etkiler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aral vd. (2008), Brigance Gelişim Envanteri II’nin altı yaşındaki Türk çocuklarına uyarlaması amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Envanter Türkçe’ye çevrilerek uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmeler yaptıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Envanter 600 çocuğa uygulanmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tüm alt boyutlar arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<.01$ ). Brigance Gelişim Envanteri II ile benzer ölçek geçerliliğine sahip Ankara Gelişim Tarama Envanteri’nden elde edilen sonuçlar tutatlı bulunmuştur. Çalışma sonucunda Brigance

Gelişim Envanteri II'nin altı yaş Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak ve Yılmaz (2009), okul öncesi dönemde çocukta okuma alışkanlığının kazandırılması ve gelişime katkısı üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya altı yaş grubunda yer alan elli çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Elli çocukla birebir görüşme sağlanırken öğretmenlere çocukların okuma alışkanlığının kazanmasında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinlik ve çalışmalar hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan etkinliklerin, öğretmenlerin davranışlarının ve ailelerin desteklerinin çocuklara okuma alışkanlıklarının kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2009), Trabzon il merkezi ilköğretim okulu anasınıflarında bulunan on dört öğretmenle masalların çocukların gelişimine etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Araştırma Formu” hazırlanmış ve öğretmenlere sunulmuştur. Çalışma sonucunda masalın tanımlarının öğretmenler arasında farklılık gösterdiği, ancak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan dil etkinlikleri sırasında uygulanan farklı masal tekniklerinin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, dil gelişimini desteklediği ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız-Bıçakçı (2009), proje yaklaşımının bağımsız anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri, sosyal/duygusal gelişim alanlarına etkisini incelediği çalışmada 19 deney grubu ve 19 kontrol grubu olmak üzere toplam 38 çocuk üzerinde çalışmıştır. Araştırmada proje yaklaşımının çocukların gelişim alanlarına etkisini incelemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada Brigance Gelişim Envanteri II uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda uygulanan proje yaklaşımının çocukların gelişimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslanargun ve Tapan (2010) çalışmada, Düzce ili okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgedeki sekiz çocuğun aileleri seçilmiş ve nitel

araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışmada çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ailelerin bu eğitimden beklentileri, beklentilerinin karşılanma düzeyi ve çocuklarında gözledikleri değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların kendini ifade etme yeteneğinin geliştiği, sosyalleştiği, ailesi, akranları ve öğretmenleri ile daha kolay iletişime geçebildiği, akademik ve sosyal açıdan gelişiminin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen vd. (2010), beş il merkezinde görev yapan 175 öğretmen üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uyguladıkları dil etkinlik programı incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunun gün içerisinde Türkçe dil etkinliklerine yarım saat yer verdiği, yine Türkçe etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin dil etkinliklerinde çoğunlukla kitap ve kuklaları kullandıkları belirtilmiştir.

Aral vd. (2011) yaptıkları çalışmada, aile eğitim programının okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların gelişimine etkisini incelemişlerdir. Ankara il merkezinde yer alan 9 anaokulundaki öğrenciler ve aileleri çalışmaya dahil edilmiştir (Deney grubu 68 çocuk ve 68 aile, kontrol grubu 68 çocuk 68 aile). Veriler, genel bilgi formu ve Aral vd. (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılarak elde edilmiştir. Brigance Erken Gelişim Envanteri II 'nin alt test puanları ile toplam öntest ve düzeltilmiş son test puanlarının bağımsız grupları arasında önemli farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılırken, Brigance Erken Gelişim Envanteri II 'nin alt test puanları ile toplam öntest ve düzeltilmiş son test puanları arasında önemli farklılıklar bulunmamıştır. Bu çalışma sonucunda aile eğitim programının çocukların günlük yaşam becerileri ve sosyal duygusal gelişim üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günindi (2011) çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 2009–2010 yıllarında Aksaray ili

merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden altı yaş grubundaki 54 çocuk ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden aynı yaş grubundaki 52 çocuk olmak üzere toplam 106 altı yaş grubu çocuğu dâhil edilmiştir. Verilerin toplanmasında Merrell (1994) tarafından geliştirilen “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin çocukların sosyal gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılrken, bağımsız anaokullarına devam eden çocuklarda sosyal gelişimin daha hızlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Veziroğlu ve Gönen (2012), Türkiye’deki resimli çocuk kitapları ile uygulanan dil etkinlik programının çocukların dil gelişimine etkisi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, 250 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 36-72 aylık çocukların eğitimleri için belirlenen amaç ve kazanımların yer aldığı, programın arkasındaki eklerde sunulan kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilen Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikaye kitaplarındaki resimli çocuk hikayelerinin, motor, dil, bilişsel, sosyal duygusal ve özbakım becerilerinin gelişim alanını olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk vd. (2013), Türkçe etkinliklerinin çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişime nasıl bir katkı sağladığını araştırmak için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma Mersin ili, merkez ilçelerdeki anasınıfı ve anaokulu toplam 125 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada dil etkinliklerinin çocukların gelişimini ne ölçüde etkilediği ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunun okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe etkinliklerinin çocukların gelişim alanını olumlu yönde etkiledikleri belirttikleri görülmüştür.

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

#### 3.1 Araştırma Deseni

Araştırmada Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla “ön test - son test - kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken anasınıfına devam eden çocukların gelişim alanları, bağımsız değişken ise gelişim alanları üzerine etkisi incelenen Türkçe Etkinlikleri’dir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubu, ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere 2x3’lük karışık desen kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test-kalıcılık testi) tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırmada gruplar arası değişkeni, “deney ve kontrol grupları”, gruplar içi değişkeni ise “ön test, son test, kalıcılık testleri” oluşturmaktadır.

Araştırma deseninin (ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu desen) sembollerle gösterimi şu şekilde olabilir.

|                |   | Ön Test        |                  | Son Test       | Kalıcılık Testi |
|----------------|---|----------------|------------------|----------------|-----------------|
| G <sub>D</sub> | R | O <sub>1</sub> | X <sub>PYE</sub> | O <sub>3</sub> | O <sub>5</sub>  |
| G <sub>K</sub> | R | O <sub>2</sub> |                  | O <sub>4</sub> | -               |

G<sub>D</sub> Türkçe Etkinlikleri uygulanan deney grubunu,

G<sub>K</sub> Kontrol grubunu

R Deneklerin gruplara yansız atandığını

O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub> ve O<sub>5</sub> Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,

O<sub>2</sub> ve O<sub>4</sub> Kontrol grubunun ön test, son test ölçümlerini

X<sub>PYE</sub> Deney grubuna uygulanan Türkçe etkinliklerini ifade etmektedir.

### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezi Altındağ ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden 60-69 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Bu ay kapsamındaki çocukların ay olarak ortalaması 67 aydır. Araştırmada kontrol grubundaki çocukların dolaylı olarak da olsa uygulanan Türkçe Etkinlikleri'nden etkileneyeceği düşünülerek deney grubu ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar farklı okullardan alınmıştır. Deney ve kontrol grupları tesadüfi olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 26 çocuk, kontrol grubunda ise 28 çocuk ile çalışmaya başlanmış, ancak kontrol grubunda iki çocuğun eğitim-öğretime devam etmemesi nedeniyle toplam 52 çocuk bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik özellikler çizelge 3.1 ve 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların demografik özelliklere göre dağılımları

| ÇOCUKLARA AİT ÖZELLİKLER |               | DENEY |      | KONTROL |      |
|--------------------------|---------------|-------|------|---------|------|
|                          |               | n     | %    | n       | %    |
| Cinsiyet                 | Kız           | 11    | 44.2 | 14      | 54.2 |
|                          | Erkek         | 15    | 55.8 | 12      | 45.8 |
| Ailedeki Çocuk Sayısı    | Bir çocuk     | 5     | 14.9 | 3       | 12.0 |
|                          | İki çocuk     | 7     | 30.9 | 12      | 45.8 |
|                          | Üç çocuk      | 14    | 54.2 | 11      | 44.5 |
| Kuruma Devam Süresi      | 6 ay ve altı  | 5     | 14.9 | 1       | 1.60 |
|                          | 7-12 ay       | 11    | 44.5 | 14      | 54.2 |
|                          | 13 ay ve üstü | 10    | 40.6 | 11      | 44.5 |

Çizelge 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocuklardan deney grubunu oluşturan çocukların %55.8'inin erkek, %44.2'sinin kız ve kontrol grubunda %54.2'sinin kız, %45.8'inin ise erkek olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda ailelerin %54.2'si 3 ve daha fazla çocuğa, %30.9'u 2 çocuğa ve %14.9'u tek çocuğa; kontrol grubundaki ailelerin %45.8'i 2 çocuğa, %44.5'i 3 ve daha fazla çocuğa ve %12'si tek çocuğa, sahiptir. Kuruma devam süresi açısından deney grubunda çocukların %44.5'i yedi-on iki ay arası, %40.6'sı on üç ay ve üstü, %14.9'u altı ay ve altı, sürede; kontrol grubunda çocukların %54.2'si yedi-on iki ay, %44.5'i on üç ay ve üstü ve %1.60'ı altı ay ve altı sürede anaokuluna devam etmektedir.

Çizelge 3.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerinin demografik özelliklerine göre dağılımları

| AİLELERİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ |                  | DENEY |       | KONTROL |      |
|--------------------------------|------------------|-------|-------|---------|------|
|                                |                  | n     | %     | n       | %    |
| Anne Yaş                       | 30 yaş ve altı   | 11    | 44.5  | 1       | 1.60 |
|                                | 31–45 yaş        | 6     | 16.9  | 11      | 44.5 |
|                                | 46 yaş ve üzeri  | 9     | 27.9  | 14      | 54.2 |
| Baba Yaş                       | 30 yaş ve altı   | 11    | 44.5  | 1       | 1.60 |
|                                | 31–45 yaş        | 9     | 44.2  | 14      | 54.2 |
|                                | 46 yaş ve üzeri  | 6     | 13.6  | 11      | 44.5 |
| Anne Öğrenim Düzeyi            | İlkokul-ortaokul | 3     | 12.00 | 1       | 1.60 |
|                                | Lise             | 16    | 57.1  | 19      | 84.8 |
|                                | Üniversite       | 7     | 30.9  | 6       | 13.6 |
| Baba Öğrenim Düzeyi            | İlkokul-ortaokul | 1     | 1.60  | 3       | 12.0 |
|                                | Lise             | 15    | 57.8  | 16      | 57.1 |
|                                | Üniversite       | 10    | 40.6  | 7       | 30.9 |

Çizelge 3.2'de Deney grubunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin %44.5'i 30 yaş ve altında, %27.9'u 46 ve üzeri ve %16.9'u 31-45 yaş aralığında ve kontrol grubunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin, %54.2'si 46 ve üzeri, %44.5'i 31-45 %1.60'ı 30 yaş ve altında yaşa sahiptir. Deney grubundaki babaların ise %44.5'i 30

yaş ve altında, %44.2'si 31-45 yaş aralığında ve %13.6'sı 46 ve üzeri yaşa; kontrol grubundaki babaların %54.2'si 31-45 yaş aralığında, %44.5'i 46 ve üzeri, %1.60'ı 30 yaş ve altında, yaşa sahiptir. Deney grubundaki annelerin %57.1'i lise mezunu, %30.9'u üniversite mezunu ve %12.0'si ilkokul-ortaokul mezunu; kontrol grubundaki annelerin %84.8'i lise mezunu, %13.6'sı üniversite mezunu ve %1.60'ı ilkokul-ortaokul mezunudur. Deney grubundaki babaların ise %57.8'i lise mezunu, %40.6'sı üniversite mezunu ve %1.60'ı ilkokul-ortaokul mezunu; kontrol grubundaki babaların ise, %57.1'i lise mezunu, %30.9'u üniversite mezunu ve %12'si ilkokul-ortaokul mezunu mezunudur.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocukların kendileri ve ailelerine ilişkin bazı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile çocukların motor, alıcı-ifade edici dil, bilişsel, sosyal-duygusal gelişimlerini ve günlük yaşam becerilerini değerlendirmek için Brigance (2004) tarafından geliştirilen ve Aral vd. (2007) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Çocuk ve ailesi hakkında demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda çocuğun cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, kuruma devam süresi, anne-babanın yaşı, anne-babanın öğrenim durumu ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 1).

#### **3.3.2 Brigance Erken Gelişim Envanteri II**

Çocukların motor, alıcı ve ifade edici dil, akademik/bilişsel, sosyal duygusal ve günlük yaşam becerilerini değerlendirmek için Brigance tarafından geliştirilen Aral vd. (2008) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır. Brigance Erken Gelişim Envanteri II; doğumdan başlayarak yedi yaşa

kadar olan çocukların tüm gelişim alanlarını değerlendirmek amacıyla Brigance (2004) tarafından geliştirilmiş ve Aral vd. (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar motor beceriler, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişimdir. Aşağıda beş alt boyuttan kısaca bahsedilmiştir.

- **Motor Beceriler:** Bu gelişim alanı iki beceri kapsamında değerlendirilmektedir. Bu beceriler ince ve kaba motor becerilerdir ve iki alandan da elde edilen puanlar toplanarak motor becerilerin toplam puanını oluşturmaktadır. İnce motor beceriler; görsel motor beceriler testi, bir adam testi, kişisel bilgileri yazma testi, bir dizi halindeki sayıları yazma testi, büyük harfleri sırayla yazma testi ve yazmaya ilişkin özellikler testinden oluşurken, kaba motor beceriler ise; ayakta durma testi, zıplama ve sıçrama testi, yürüme ve koşma becerileri testini kapsamakta ve toplam 101 maddeden oluşmaktadır.
- **Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi:** Bu test çocukların kendini ifade etmesini sağlayacak testlerden meydana gelmiştir. Bu alanda yer alan sorular şu başlıklar altındadır. İsimler testi, vücut bölümleri testi, alıcı sözel kavramlar testi, alıcı sözlü yönergeleri takip etme testi, fiiller testi, ifade edici cümle tekrarları testi ve ifade edici dilbilgisi testleri. Alıcı ve ifade edici dil gelişimi alt boyutunda toplam 155 madde bulunmaktadır.
- **Akademik/Bilişsel Gelişim:** Bu gelişim alanı çocukların daha çok bilişsel gelişimini destekleyen test maddelerinden oluşmaktadır. Sayı kavramları testi, ezbere sayma testi, para testi, sayıları kavrama testi, sıralama testi, renk bilgisi testi, görsel ayırt etme testi, alfabeyi ezbere okuma testi, küçük harf bilgisi testi, küçük harflerin sesleri testi, işitsel ayırt etme testi, genel işaret levhalarını okuma testi ve temel başlangıç kelime bilgisi testleridir ve toplamda 242 maddeden oluşmaktadır.
- **Günlük Yaşam Becerileri:** Bireyin tüm hayatı boyunca uygulayacağı davranışları kapsayan alt boyuttur. Bu alt boyutta yemek yeme testi, giyinme ve soyunma testi, tuvalet ve banyo yapma testi, kendi başına karar verme ve meşgul olma davranışı

testi ve kişisel bilgiye ilişkin yeterlilik testleri yer almaktadır. Günlük yaşam becerileri testi toplam 61 maddeden oluşmaktadır.

- Sosyal/Duygusal Gelişim: Daha çok bireyin sosyal ilişkilerini kapsayan bir alt boyuttur. Oyun becerileri ve davranışları testi, meşgul olma isteği ve teşebbüs yeteneği testinden oluşan bu alt boyutta toplam 41 madde bulunmaktadır.

Bu alt boyutları içeren Brigance Erken Gelişim Envanteri II, 600 maddeden oluşmaktadır. Envanterin değerlendirilmesinde cevaplar 1 ve 0 olarak puanlanmaktadır. Her alt boyutta belirtilen cevaplara verilen 1 ve 0 puan miktarı birbirinden farklıdır. Her alt boyutta bulunan alt boyutlardaki maddelere verilen doğru cevaplar sayılmakta ve her bir alt boyut için puanlar hesaplanmaktadır. Alt boyutlardan elde edilen puanlar toplanarak Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanı elde edilmektedir. Envanter çocuklara takvim yaşlarının bir yıl öncesinden başlanarak uygulanmaktadır. Çocuklar sorulan sorulara üst üste beklenen cevabı vermediklerinde uygulama sonlandırılmaktadır (Motor beceriler 3 yanlış, alıcı ve ifade edici dil 5 yanlış, akademik/bilişsel 2 yanlış, günlük yaşam becerileri 4 yanlış ve sosyal/duygusal 3 yanlış). Uygulama sırasında bazı maddelerin gözlenmesi zaman aldığı için bu maddelere ilişkin yanıtlar, anne, baba, bakıcı, öğretmen vb. gibi çocuğu yakından tanıyan kişiden alınmaktadır. Envanterin uygulanması çocuğun yaşına bağlı olarak 20-55 dakika arasında sürmektedir.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması Aral vd. (2008) tarafından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu 464 çocuk üzerinde yürütmüşlerdir.

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin geçerlik çalışması: İlk aşamada, envanterin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaçla İngilizce konusunda uzman olan iki kişi envanteri Türkçe'ye çevirmiştir. Geri çevir tekniği ile çevirisi yapılan envanter İngilizceye çevrilip orijinal ifadelerle karşılaştırılarak ifade birlikleri incelenmiştir. Türk Dili Uzmanı tarafından incelenen envanterde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Envanterde yer alan maddelerin ve resimlerin Türk kültürüne uygunluğunu belirlemek

üzere beş çocuk gelişimi uzmanının görüşü alınmış; görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 60-72 aylık yirmi çocuk ile bir çalışma yapılmış ve çocukların envanterde yer alan resimleri ve soruları anladığı belirlenmiştir. Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin geçerlik çalışmasında, alt boyutlarına (motor gelişim, alıcı ve ifade edici dil gelişimi, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim) ait betimsel istatistiklerde toplam puan ortalamasının 406.14 olduğu, alt boyut puan ortalamalarının 41.39 (sosyal duygusal) ile 147.48 (alıcı ve ifade edici dil) arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Motor beceriler, akademik/bilişsel gelişim, günlük yaşam becerileri ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplam puan ortalamasının çarpıklık katsayısının +1 ile -1 arasında olduğu saptanmıştır. Motor beceriler, dil gelişimi, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim alt boyutlarında ortalamaların çok yüksek olduğu ve bu boyutlarda dağılımın sola çarpıklık gösterdiği ortaya konulmuştur. Brigance Erken Gelişim Envanteri II' nin toplam puanı ile alt boyut puanları arasında .489 ile .952 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $p<.01$ ) olduğu, Brigance Erken Gelişim Envanteri II' nin tüm alt boyutları arasında ise .325 ile .602 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $p<.01$ ) olduğu görülmüştür .

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin güvenilirlik çalışması: İç tutarlılık için Kuder Richardson 20 değeri hesaplanmış, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin ile alt boyutları için KR-20 değerinin .67 ile .98 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğe, test-tekrar test yöntemi uygulanmış, iki ölçüm arasındaki korelasyon, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmış ve analiz sonucunda test-tekrar test korelasyonunun alt boyutlar için .72-.96 arasında değiştiği, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin toplamında ise korelasyonun .93 olduğu saptanmıştır. Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin ölçüt geçerliği çalışması için benzer ölçek olarak Ankara Gelişim Tarama Envanteri II kullanılmıştır. Envanter alt boyutlarına ait puanlar arasında .123-.478 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p<.05$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir. Testte yer alan soruların özellik bakımından bireyleri ne derece değerlendirdiğini belirlemek amacıyla alt ve üst %27'lik grupların madde cevaplarının karşılaştırılmasına dayalı madde analizi yapılmış ve envanterin beş alt boyutunda yer

alan maddelerin ayırt etme gücünün çoğunlukla yüksek olduğu saptanmıştır (Aral vd. 2008).

Aşağıda, araştırma grubunda yer alan çocuklara yöneltilen örnek sorulara yer verilmiştir;

- **Motor Beceriler:** İnce motor beceriler; bir adam testi, kişisel bilgileri yazma testi, bir dizi halindeki sayıları yazma testi, büyük harfleri sırayla yazma testi ve yazmaya ilişkin özellikler testinden oluşurken, kaba motor beceriler ise; zıplama ve sıçrama testi, yürüme ve koşma becerileri testini kapsamakta ve toplam 65 maddeden oluşmaktadır. Bir adam çizmeni istiyorum, isminin ilk harfi ne? Alfabenin harflerini yazmanı istiyorum, ayak parmaklarının üstünde dört adım at... şeklinde sorulara örnek verilebilir.
- **Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi:** Fiiller testi, ifade edici cümle tekrarları testi ve ifade edici dilbilgisi testleri. Alıcı ve ifade edici dil gelişimi alt boyutunda toplam 52 madde bulunmaktadır. Bana dirseğini göster, bana dizini göster, geriye doğru yürü, benim söylediklerimi tekrar et... şeklinde sorulara örnek verilebilir.
- **Akademik/Bilişsel Gelişim:** Para testi, sıralama testi, alfabeyi ezbere okuma testi, küçük harf bilgisi testi, küçük harflerin sesleri testi, işitsel ayırt etme testi, genel işaret levhalarını okuma testi ve temel başlangıç kelime bilgisi testleridir ve toplamda 163 maddeden oluşmaktadır. Bana beş kuruşu göster, bu harf hangisi? bu harf hangi sesi çıkarır? Bu işaret levhası ne?, sözcüklere tek tek bak ve bana bu sözcükleri söyle... şeklinde örnekler verilebilir.
- **Günlük Yaşam Becerileri:** Tuvalet ve banyo yapma testi, kendi başına karar verme ve meşgul olma davranışı testi ve kişisel bilgiye ilişkin yeterlilik testleri yer almaktadır. Günlük yaşam becerileri testi toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Tuvalette sifonu çeker mi? Kakasını kontrol eder mi? Bağımsız olarak kendi altını siler mi?... şeklinde sorulardan oluşmaktadır.
- **Sosyal/Duygusal Gelişim:** daha çok bireyin sosyal ilişkilerini kapsayan bir alt boyuttur. Oyun becerileri ve davranışları testi, meşgul olma isteği ve teşebbüs yeteneği testinden oluşan bu alt boyutta toplam 41 madde bulunmaktadır. Bir insanın yüzüne dikkatli şekilde bakar mı? Başkaları için gösteri yapmayı sever mi? İstmeden yaptığı hatalar için özür diler mi?... şeklinde sorulardan oluşmaktadır.

### 3.3.3 Türkçe etkinliklerinin planlanması ve uygulanması

Bu araştırma Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Türkçe etkinlikleri hazırlanırken “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı”ndan yararlanılmıştır. Çocukların gelişim alanlarını desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda üç ay süre ile haftada üç defa uygulanmak üzere Türkçe etkinlikleri hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, problem çözme becerilerini geliştirecekleri, grup halinde çalışabilecekleri, yaratıcılıklarını destekleyecekleri, bedensel hareketlerle etkinlik sürecinde yer alacakları etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler içerisinde yer alan bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu, öyküler ve etkinlikler sırasında kullanılacak tüm materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu materyaller ile çocukların dikkatini çekme, kendilerini etkinlik içinde hissetme, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme gibi çocukların gelişimini destekleyen unsurlar amaçlanmıştır.

Eğitim programı eğitim alanında uzman olan on kişinin görüşüne sunulmuştur. Çocuk gelişimciler, okul öncesi alanında uzman olan kişilerce eğitim programının kazanım ve göstergeler açısından uygunluğu, hazırlanan etkinliklerin çocukların gelişim alanlarına uygunluğu, verilen yönergelerin açıklığı gibi özellikleri göz önünde bulundurarak “Uygun”, Kısmen Uygun”, “Uygun Değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini “Açıklamalar” kısmında belirtmeleri istenmiştir. Aynı zamanda uzmanlardan “Türkçe Etkinlikleri” üzerinde uygun gördükleri görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilerek hazır hal getirilmiştir.

Türkçe etkinlikleri kapsamında hazırlanan ve uygulanan etkinlik örnekleri aşağıda sunulmuştur.

## TOSTOS İLE KAMYONUN

### **KAZANIM VE GÖSTERGELER**

#### **MOTOR GELİŞİM**

**Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.**

(Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar.)

#### **DİL GELİŞİMİ**

**Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.**

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

**Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.**

(Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

#### **BİLİŞSEL GELİŞİM**

**Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

**Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.**

(Göstergeleri: Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.)

**KAVRAMLAR:** Eski-yeni, aynı-farklı-benzer, büyük-küçük, hareketli-hareketsiz,

**YAŞ GRUBU:** 5 Yaş

**MATERYALLER:** Televizyon şeridi, taşıt resimlerinin olduğu kartlar, oyuncak araba, şiir ve bilmece kartı.

### **ÖĞRENME SÜRECİ**

- Öğretmen oyuncak arabayı eline alır ve kendi adını söyler. Sonra arabayı yanındaki çocuğa verir. Sırasıyla arabayı eline alan çocuklar da kendi adlarını söylerler.
- Öğretmen, oyuncak bir arabayı ortaya koyar ve çocuklarla oyuncak araba ile neler yapılabileceği ile ilgili konuşulur. Çocuklar bedenleri ile hareket etmeyen bir araba olurlar. Sonra arabalar hep birlikte yavaş, hızlı şekilde hareket ederler.
- Çocuklar evden getirmiş oldukları araba resimlerini incelerler. Resimlerdeki arabaların benzerlikleri, farklılıkları, büyüklüğü, eski ya da yeni olup olmadıkları

hakkında konuşurlar. “Okula nasıl geldiniz? Gelirken yolda araba gördünüz mü? Arabaların renkleri, büyüklükleri nasıldı? Arabaların içinde az mı çok mu insan vardı?” gibi soruları yanıtlarlar.

- Yere ters çevrilmiş ve arka yüzünde taşıt resimlerinin yer aldığı kartlar konur. Çocuklar kartlara basmadan kartlar arasında yürürler. Sonra kartlardan birinin yanında otururlar. Çocuklar kartlarını açarlar ve kartında duran taşıtı inceleyerek arkadaşlarına anlatırlar.
- Öğretmen çocuklarla birlikte, “Benim Arabam” isimli şiiri okur.

#### BENİM ARABAM

Benim arabam var dört teker  
Bir sağa bir sola gider  
Kırmızı ışıkta durur,  
Yeşil ışıkta geçer  
Yolda yavaş yavaş ilerler  
Haydi gelin sizde binin  
Gidelim hep beraber.

- Öğretmen araba ile ilgili yap-boz parçalarını yere bırakır ve çocuklara bir bilmece sorar. Çocuklar yapbozun parçalarını tamamlayarak bilmecenin cevabını bulurlar.

Tekeri vardır dört tane  
Vitesle direksiyonu da ekle  
Götürür bizi zevkle  
Uzak yakın her yere(ARABA)

- Öğretmen çocuklara, “Televizyon Şeridi Tekniğı” kullanarak “Tostos ile Kamyon” isimli öyküyü anlatır.

#### TOSTOS İLE KAMYON

Güzel bir gündü. Tostos yine her zaman ki gibi yolda yavaş ve çok dikkatli bir şekilde gidiyordu. Kırmızı ışık yandı ve Tostos kırmızı ışığın yandığını görünce durdu. Yeşil ışığın yanmasını beklemeye başladı. Tam bu sırada bir gürültü ile irkildi. Başını çevirip

baktığında çok hızlı bir şekilde gelen kamyonun ani fren yaptığını ve bu nedenle de bu kadar gürültü çıkarttığını fark etti.

Kamyon kırmızı ışığın yanmasına çok sinirlenmişti. Öfkeli bir şekilde:

“Bu kırmızı ışıktaki nereden çıktı. Benim acelem var ne güzel gidiyordum” dedi.

Bunu duyan Tostos, kamyonun söylediklerine bir anlam verememişti. Kamyona dönerek:

“Neden söyleniyorsun kamyon? Trafik kurallarına uymamız gerekiyor. Yolda hep biz gidecek değiliz, biz duralım ki insanlar da geçebilsinler. Hem şu anda bize kırmızı ışık yanıyor, beklememiz gerekiyor” dedi.

O sırada kırmızı ışık da Tostos’a hak verir şekilde başını öne doğru salladı.

Kamyon alaycı bir şekilde: “Nasıl davranacağımı senden mi öğreneceğim. Sen yavaş yavaş gitmeye alışmışsın. Baksana kaplumbağa gibi gidiyorsun. Tüm araçlar yolda seni beklemek zorunda kalıyor, trafiği de engelliyorsun. Bu kadar araca yazık, seni beklemek zorunda kalıyor” dedi ve gülmeye başladı.

Tostos, kamyonun bu sözlerine çok üzölmüştü. Yeşil ışık yanınca bekleyen tüm araçlar hareket etti. Tostos yine yavaş gidiyordu. Çünkü biraz ileride öğrencilerin karşıdan karşıya geçtiği bir yaya geçidi vardı. Öğrenciler bu geçidi okula giderken kullanıyorlardı. Tostos yaya geçidine geldiğinde kamyon çoktan gelmiş bekliyor, bir taraftan da söyleniyordu:

“Anlamıyorum bir türlü, şu geçitleri buraya neden koyarlar ki. Gitmemiz gereken yerler var. Bizim zamanımızı alıyorlar. Küçücük çocuklar geçecek diye benim gibi kocaman kamyon duruyor ve onları bekliyor, olacak iş mi bu?” dedi.

Tostos sessiz şekilde kamyonu dinliyordu. Bir taraftan da kamyonun neden bu kadar acele ettiğini düşünüyordu.

Kamyon, yaya yolu boşalır boşalmaz hızla gaza bastı ve gözden kayboldu. O kadar hızlı gidiyordu ki gürültüsü anında kulaklardan siliniyordu. Biraz ileride Tostos kamyonun kenarda durduğunu gördü, buna bir anlam veremedi. Işıklarda bile beklemeye tahammöl edemeyen kamyon neden yol kenarında bekliyordu? Hemen gitti kamyonun yanında durdu: “Kamyon hayırdır ne oldu da burada bekliyorsun?” diye sordu.

Kamyonun canı çok sıkındı, döndü Tostos’a baktı ve:

“Ne olacak ben yolda giderken bir anda önümden dumanlar çıkmaya başladı. Ne olduğunu anlamadım. Şimdide motorumdan sesler geliyor.” dedi.

Tostos, kamyonun anlattıklarını dinledikten sonra:

“Çok hızlı gittiğin için motorun zarar görmüş olabilir, izin ver bakayım.” dedi. Kamyon, “Asla” diye yanıtladı ve devam etti:

“Senin yardımına ihtiyacım yok ben hallederim, hem sen işine baksana. Zaten yavaş gidiyorsun, burada beklemeye devam edersen akşama ancak varırsın gideceğin yere. Haydi, sana güle güle.”

Tostos kamyonun söylediklerine bir anlam veremedi.

“Neden böyle bir şey yaptı ki! Ben sadece yardım etmek istemiştim” dedi ve üzgün bir şekilde kamyonun yanından uzaklaştı.

Artık akşam olmuş ve herkes evine gitmeye başlamıştı. Tostos da geldiği yoldan eve gidiyordu ki bir de ne görsün. Kamyon hala sabah bıraktığı yerde bekliyordu. Kamyonun yanına yaklaştı:

“Sen hala burada bekliyor musun? İzin ver yardım edeyim” dedi.

Kamyon:

“Senin yardımına ihtiyacım yok. Ben kendim hallederim” dedi. Tostos:

“Sen bilirsin ama birazdan hava kararacak ve burada kimse kalmayacak. O zaman ne yapacaksın? İzin ver yardım edeyim” deyince kamyon daha fazla dayanamadı. Tostos’un yüzüne baktı

“Tamam, ama senin yardımını korktuğum için ya da hava karardığından dolayı değil, bozulmamın nedeninin ne olduğunu merak ettiğimden kabul ediyorum. Haydi, bana yardım et de motoru çalıştırayım” dedi. Tostos’un yardımıyla kamyonu tamirciye götürdüler. Tamirci Tostos’u ve kamyonu görünce bir sorun olduğunu anladı. “Hayırdır, bu saatte burada ne işiniz var?”

Kamyon:

“Ön tarafımdan dumanlar geliyor, üstelik hızlı da gidemiyorum. Bakar mısınız lütfen” dedi.

Tamirci, gözlüklerini taktı, kamyonun yanına yaklaştı.

Hımm şimdi anladım neler olduğunu. Arabanın çalışmasını sağlayan kayışlardan biri hasar görmüş O nedenle dumanlar çıkıyor. Hemen değiştirilmezse bir daha çalışamayabilirsin.” dedi. Kamyon:

“Tamam siz değiştirin” dedi. Tamirci gülümsedi,

“Bunu çok isterdim sevimli dostum ama sanırım bu imkânsız. Çünkü senin ihtiyacın olan kayışlar bende yok. Ancak biraz daha ilerideki tamirciden alabilirsin” dedi. Bunun üzerine kamyon: “Ben bu halde gidemem ne yapacağım şimdi?” Dedi.

Tostos, kamyonun bu durumuna çok üzölmüşü. “Üzölme arkadaşım ben sana yardım ederim. Hemen gider ve senin ihtiyacın olan kayışları alıp gelirim. Tamirci amca da sana kayışları takar” dedi. Kamyon, Tostos’un yaptığı iyilikler karşısında çok utanmıştı. Tostos’a döndü ve ona söylediğı tüm sözler için özür diledi. Tostos, gülümseyerek karşılık verdi ve kamyonun ihtiyacı olan kayışları almak için dükkândan ayrıldı. Bir süre sonra kayışlarla beraber geldi ve tamirci amcaya verdi. Tamirci amca eski kayışları çıkarıp yerine yeni kayışları taktı ve: “Bu kayışlar çok hasar görmüş. Bunun en büyük nedeni gereğinden fazla hızlı gitmektir. Dikkat et bir daha bu kadar şanslı olmayabilirsin. Neyse ki yanında Tostos gibi bir arkadaşın varmış. Haydi bakalım şimdi evlerinize gidin” Kamyon ve Tostos tamirciden ayrılırken kamyon. “Teşekkür ederim arkadaşım, bana bugün çok yardımcı oldun. Bundan sonra daha dikkatli olacağım” dedi. O günden sonra kamyon ve Tostos çok iyi iki arkadaş oldular.

- Öğretmen “Çocuklar siz Tostos’un yerinde olsanız nasıl bir çözüm yolu bulurdunuz? Neden bu çözüm yolunu seçtin? Başka neler yapabilirdi?” vb. sorular sorar ve tüm çocukların kendi çözüm önerilerini söyleme fırsatı verilir.
- Bu çalışmanın ardından çocuklarla beraber öyküye bir başlık bulunur.
- Çocuklar öyküyü dramatize ederler.
- Öğretmen etkinlik sürecini değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorabilir;
  - Etkinlik sürecinde arabalar ile ilgili neler yaptık?
  - En çok neleri yapmaktan hoşlandınız?
  - Tostos’un bulduğu çözüm neydi? Başka hangi çözümleri deneyebilirdi?
  - Daha önce arabalar ile ilgili başka etkinlikler yaptınız mı? Arabaları kullanarak bir öykü oluşturmuş muydunuz?

## KÜÇÜK KAPLUMBAĞA

### **KAZANIM VE GÖSTERGELER**

#### **SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM**

##### **Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.**

(Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.)

#### **DİL GELİŞİMİ**

##### **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.**

(Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)

##### **Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.**

(Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

#### **BİLİŞSEL GELİŞİM**

##### **Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar)

##### **Kazanım 4. Nesneleri sayar.**

(Göstergeleri: Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.)

**KAVRAMLAR:** hızlı-yavaş, alçak-yüksek, büyük-küçük

**YAŞ GRUBU:** 5 Yaş

**MATERYALLER:** Kaplumbağa kuklaları, hayvan figürlü dolgu oyuncaklar.

### **ÖĞRENME SÜRECİ**

- Çocuklar evlerinde hayvan besleyip beslemedikleri hakkında sohbet ederler. Hangi hayvanı besledikleri, hayvanların bakımı ile ilgilenip ilgilenmediklerini arkadaşlarına anlatırlar.
- Öğretmen içinde farklı hayvan figürlerinin olduğu büyük ve küçük boyda olan kartlar, tef, ritim çubukları ve zarfın olduğu bir kutuyu ortaya koyar. Çocuklar kutunun içinde neler olabileceğini sorular sorarak bulmaya çalışırlar. Kartlar ters

bir şekilde yere dağınık bir şekilde konur. Kaç tane kart olduğu sayılır. Küçük boyda kaç kart, büyük boyda kaç kart olduğu sayılır.

- Öğretmen zarftan mektubu çıkarıp okur; “Sevgili çocuklar merhaba. Sizler için küçük kartlar hazırladım. Bu kartlarda neler olduğunu söylemeyeceğim. Sizlere ipuçları vereceğim ve sizler tahmin edeceksiniz. Bu konuda öğretmeninizden yardım isteyeceğim. Kâğıdın altında, kartlarda neler olduğu yazılı. Ama öğretmeniniz size söylemeyecek sadece küçük ipuçları verecek ve kartlarda neler olduğunu siz bulacaksınız. Öğretmeninizin tahminleriniz sırasında kullanması için tef ve ritim çubukları koydum. Her doğru tahmininizde öğretmeniniz tefi bir defa çalacak, ama her yanlış tahmininizde öğretmeniniz elindeki çubukları iki kere birbirine vuracak. Ama bilmenizi istediğim bir şey var. Doğru cevabı veren çocuk bildiği kartı alacak ve iyi saklayacak. Çünkü daha sonra o kartları kullanacaksınız” der. Öğretmenin verdiği ipuçlarından yararlanılarak kartlarda neler olduğu bulunur.
- Öğretmen bazı resimleri çocuklara göstererek “Elimdeki resimde kaç tane kuş görüyorsunuz? Kuşların renkleri hakkında neler söyleyebiliriz? Kuş nerede duruyor? Uzun dalda duran kuş ile ilgili neler söyleyebilirsin? Kısa dalda duran kuşlar ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?....” gibi soruları sorar. Çocuklar görselleri inceleyerek öğretmenin sorularına cevap verirler. Çocuklar bir dala konmuş kuş gibi dururlar. Öğretmen tefi alçak sesle çalınca kuşlar hareket ederler ve ses çıkarırlar. Tefi yüksek sesle çaldığında ise donuk imge olurlar. Çocukların ilgisi doğrultusunda bir süre bu oyun devam ettirilir.
- Öğretmen bir örtünün altına koyduğu kuklaları kullanarak “Küçük Kaplumbağa” isimli öykü “Kukla Tekniği” ile anlatılır.

### KÜÇÜK KAPLUMBAĞA

Bir zamanlar bir ülkede çok güzel yemyeşil bir orman vardı. Bu ormanda bir sürü hayvan yaşardı. Bunlardan biri de küçük mü küçük, sevimli mi sevimli bir yavru kaplumbağaydı.

Günlerden bir gün kaplumbağanın canı çok sıkıldı. Annesinden izin aldı ve ormanda yürüyüşe çıktı. Ormanda hoplaya zıplaya giderken yolda gördüğü arkadaşlarına da selam vermeyi unutmadı. O biraz yavaş hareket ediyordu. Ne de olsa bir

kaplumbağaydı. Ama arkadaşları ona göre oldukça hızlıydı. Yavaş yavaş ormanın içinde ilerlerken ağacın altında hareket eden bir şey gördü. Hemen o yöne doğru yürümeye başladı. Ağacın altına geldiğinde hareket eden şeyin kelebek olduğunu gördü. Kaplumbağa kelebeğe telaşla:

“Ne oldu sana küçük kelebek? Neden uçmuyorsun da yerde hareket ediyorsun?” diye sordu. Kelebek: “Ben çok yoruldum. Bir çiçeğin üzerine kondum. Tam o sırada bir çocuk geldi ve benim dinlenmek için üzerine konduğum çiçeği koparmak istedi. Ben de çok korktum. Hızlı şekilde uçmaya çalışırken dengemi kaybettim. Çiçeğin üzerinden yere düştüm, sanırım kanadım incindi. Uçamıyorum ve canım çok yanıyor” dedi.

Kaplumbağa kelebeğin başına gelenlere çok üzüldü.

“Hımm, acaba senin için yapabileceğim bir şey var mı?” dedi. Kelebek:

“Beni evime götürür müsün? Çünkü kanadım incindi ve uçamıyorum. Sanırım biraz evde dilenirsem iyileşirim” dedi. Kaplumbağa, kelebeğe baktı, kelebek kaplumbağaya göre oldukça zayıf ve hafifti.

“Tabii ki, götürürüm haydi gel sırtıma çık. Ama ben biraz yavaş yürürüm.” dedi. Kelebek kaplumbağanın sırtına çıktı ve kaplumbağa yavaş yavaş yürümeye başladı. Bir süre sonra kaplumbağa çok yorulduğunu fark etti ve kelebeğe:

“Ben çok yoruldum. Biraz dinlenip yola öyle devam edelim” dedi. Kelebek kaplumbağanın üstünden indi ve yanına oturdu. Kaplumbağa ve kelebek bir süre dinlendikten sonra kaplumbağa kelebeği tekrar sırtına aldı ve beraber kelebeğin evine doğru gitmeye başladılar. Kelebeğin evi biraz uzaktı. Kaplumbağa da yavaş yürüdüğü için aradaki mesafe daha uzun görünüyordu. Uzun bir yürüyüşten sonra küçük kaplumbağa bir ev gördü. Kelebek sevinçle bağırdı:

“Yaşasın evime geldik.” Kaplumbağa eve doğru yaklaştı ve kapıyı çaldı. Kapı açıldı ve kaplumbağa kapıda anne kelebeği gördü. Anne kelebek, kaplumbağanın sırtında yavrusunu görünce çok telaşlandı:

“Küçük kelebeğim sana ne oldu?” diye sordu. Kelebek başından geçenleri annesine tek tek anlattı. Kaplumbağa, arkadaşı kelebeğin evinde bir süre dinlendikten sonra hava kararmadan evine döndü. Anne kaplumbağa küçük kaplumbağayı kapıda karşıladı. İçeri girdikten sonra küçük kaplumbağa da annesinin dizlerine yatarak başından geçenleri anlattı. *Annesi:*

“Aferin yavrum, kelebeğe yardım etmen çok güzel bir davranış” dedi. Küçük kaplumbağa annesinin sözlerine çok sevindi. Bir süre sonra annesinin kucağında uykuya daldı.

- Öğretmen, yere eğilir ve “Ben bir kaplumbağayım. Çok yavaştır ayağım. Evim kendi sırtımda. Her yerde konaklarım.” diyerek sınıfta gezinmeye başlar. Çocuklar da öğretmenlerine eşlik ederler ve kaplumbağa öykünmesi yaparlar.
- Çocuklar kelebek ve kaplumbağa olmak üzere ikili eşler olurlar. Kelebek ve kaplumbağalar hangi hayvanların daha hızlı, hangi hayvanların daha yavaş hareket ettikleri ile ilgili kendi aralarında konuşurlar.
- Çocuklar gözlerini kapatırlar. Müzik açılır ve öğretmen “Sizler dünyanın en hızlı hareket eden hayvanısınız. Şimdi neredesiniz? Neler yapıyorsunuz? Yanınızda başka kimler var?” gibi yönergeleri söyler. Müzik bir süre sonra kapatılır. Çocuklar gözlerini açıp hayal ettiklerini anlatırlar.
- Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik süreci değerlendirilir;
  - Etkinliğimizde neler yaptık?
  - Kaplumbağa ve kelebekle ilgili öyküde en çok nelerden hoşlandınız?
  - Görsellerde olan kartları incelediğinde neleri fark ettiniz?
  - Kaplumbağa ile ilgili bildiğiniz başka öyküler var mı? Bu öykülerde kaplumbağa neler yapıyordu?

## **BALIKLARIN MACERASI**

### **KAZANIM VE GÖSTERGELER**

#### **SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM**

**Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.**

(Göstergeleri: Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

**Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.**

(Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.)

#### **DİL GELİŞİMİ**

**Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.**

(Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.)

**Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.**

(Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

**BİLİŞSEL GELİŞİM****Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

**Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.**

(Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, büyüklüğünü, uzunluğunu söyler.)

**Kazanım 4. Nesneleri sayar.**

(Göstergeleri: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.)

**Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.**

(Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler.)

**KAVRAMLAR:** Aynı-benzer-farklı, renk kavramı, sayı kavramı(1-20), büyük-orta-küçük, hareketli-hareketsiz, derin-sığ, az-çok.

**YAŞ GRUBU:** 5 Yaş

**MATERYALLER:** Gazetelerden ve dergilerden kesilmiş akvaryumda-denizde-nehirde yaşayan balık resimleri (çocuklardan bir gün önce istenir), pazen tahta ve öykü kartları.

**ÖĞRENME SÜRECİ**

- Bir öyküye ait kartlar dağınık bir şekilde yere konur. Çocuklar kartları kendilerine göre bir sıraya dizerler ve bu kartlara bakarak bir öykü oluştururlar.
- Çocuklar getirdikleri gazetelerden ve dergilerden kesilmiş olan akvaryumda-denizde-nehirde olan balık resimlerini incelerler. Benzerlikleri, farklılıkları, uzunlukları, renkleri, büyüklükleri hakkında konuşurlar.
- Balıkların farklı yaşam alanlarına dikkat çekilir. Akvaryumda olan balıklar, denizde olan balıklar ve nehirde olan balıklar gruplanır. Her gruptaki balıklar sayılır. Hangi

gruptaki balığın az ya da çok olduğuna bakılır. Akvaryumlarda, denizde ve nehirde başka nelerin olduğu, bunların cansız olup olmadığı, hangisinde suyun daha derin ya da sığ olduğu ile ilgili sohbet edilir.

- Öğretmen, “Balıklarının Macerası” isimli bir öyküyü “Pazen Tahta Tekniği” ile anlatılır.

### BALIKLARININ MACERASI

Sarı ve kırmızı balık büyük bir akvaryumun içinde yaşıyorlardı. Burada yaşamak onları çok mutlu ediyordu. Hem ailelerinin yanındaydılar hem de arkadaşlarının. Bir gün yine mutlu mutlu akvaryumdaki arkadaşlarıyla oyunlar oynarken dükkân sahibi tarafından küçük bir balık ağının akvaryumlarına sokulduğunu gördüler. Bu ağ, kırmızı ve sarı balığı yakaladı. Balıklar çok korkmuştu. Sarı balık telaşla:

“Şimdi ne yapacağız kırmızı balık, ağa takıldık” dedi. Kırmızı balık: “Bilmiyorum ama çok korkuyorum. Bir şeyler yapmalıyız” diye yanıt verdi şaşkınlık içinde. Düşündüler, düşündüler ama akıllarına hiçbir şey gelmedi. Tam o sırada dükkân sahibinin kendilerini küçük bir kovanın içine koyduğunu fark ettiler. Kırmızı ve sarı balık hızlı bir şekilde çırpınıyordu. Konuldukları kovanın içindeki su akvaryumdaki suya göre oldukça sığdı. Oysa büyük akvaryumları ne kadar derindi ve içinde bir sürü canlı barındırıyordu. Kova içindeki kırmızı ve sarı balığı alan takım elbiseli adam dükkândan yavaş yavaş uzaklaşıyordu. Adam balık kovasını arabanın bagajına koydu. Burası oldukça karanlık bir yerdi. Kırmızı ve sarı balık o kadar yorulmuşlardı ki kovanın içinde uykuya daldılar. Sabah olduğunda küçük bir fanusun içinde oldukların fark ettiler. Bu fanus, çok küçüktü. Kırmızı balık:

“Burası da neresi böyle? Biz neden yalnızız? Neden burası bu kadar sessiz?” diye sordu. Etraflarına telaşlı telaşlı bakarken küçük bir çocuğun babası ile yanlarına yaklaştığını gördüler. Mehmet babasına:

“Babacığım bana akvaryum ve balık aldığın için teşekkür ederim” dedi. Babası gülümsedi. Sarıbalık “Ne yapabiliriz arkadaşlarımızın yanına dönmek için? Bir şeyler düşünmemiz gerek” dedikten sonra birden heyecanla bağırdı:

“Aklıma bir şey geldi. Eğer biz çocuğa seslenirsek belki bizi duyar ve bize yardım eder bence şansımızı deneyelim” dedi ve birden bağırırmaya başladı:

“Hey hey bizi duyuyor musun?”

Çocuk hiçbir şey duymamıştı. Sarı balık bir daha bağırdı:

“Hey bizi duyuyor musun?” Mehmet yine duymadı. Bunun üzerine kırmızı balık ve sarıbalık beraber bağırmaya başladılar:

“Bakar mısın, bizi duyuyor musun?” Mehmet birden döndü. Sesin nereden geldiğini anlayamamıştı. Balıkların çırpındığı fark etti. Ses balıklardan gelmiş olamazdı? Yoksa olabilir miydi? Balıkların tekrar “hey” diye telaşla seslendiğini duyunca çok şaşırdı ve korktu. Balıklar çocuğun korktuğunu anlayınca:

“Lütfen bizden korkma, sana zarar vermeyiz” dedi Sarıbalık. Mehmet şaşkın bir şekilde: “Ama siz nasıl konuşuyorsunuz?” dedi. Kırmızı balık:

Bizi sadece anlamak isteyen çocuklar duyabilir. İşte sende bizi o nedenle duyuyorsun. Çünkü bizi çok seviyorsun” diye yanıt verdi. Mehmet:

“Peki, bana neden seslendiniz? Benden ne istiyorsunuz” diye sordu. Sarıbalık birden atladı:

“Sadece bizi arkadaşlarımızın yanına geri göndermeni istiyoruz.” Mehmet bunu duyunca:

“Neden peki? Burası çok güzel. Hem ben size çok iyi bakarım” dedi. Balıklar bunu duyunca çocuğu ikna etmek için bir şeyler yapmaya karar verdiler. Ertesi sabah balıklar Mehmet’i görünce ona nazik davranırlarsa ikna edebileceklerini düşündüler. Ama Mehmet balıklar ne kadar nazik olursa olsun balıkları göndermeme konusunda karalıydılar. Bu şekilde çocuğu ikna edemeyeceklerini anlayınca başka bir çözüm yolu bulmaya karar verdiler. Bunun üzerine kırmızı balık: “bence çocukla konuşup ona duygularımızdan bahsedelim. Belki bu sefer ikna edebiliriz” dedi.

Çocuk, balıklara yem vermek için odaya geldiğinde Kırmızı balık: “Bizim gitmemize izin ver. Biz burada hiç mutlu değiliz, bizim ailemiz, arkadaşlarımız hep babanın bizi aldığı dükkândaki büyük akvaryumda ve biz onları çok özledik.” dedi. Ve ekledi, “Arkadaşlarımız da orada ve onlar olmazsa biz kimlerle oynayacağız” dedi. Mehmet duyduklarına çok üzölmüştü. Bütün gece kırmızı balığın söylediklerini düşündü. Sabah balıkların ne demek istediğini anlamıştı. Kahvaltıda babasına:

“Babacığım bugün beni balıkları aldığın dükkâna götürür müsün?” diye sordu. Babası:

“Tabii ki götürürüm ama neden?” diye sordu. Mehmet:

“Balıklarımı geri vereceğim” Annesi Mehmet’e:

“Peki, neden bu balıkları çok istiyordun? “ dedi. Bunun üzerine Mehmet:

”Evet, ama sonra düşündüm eğer balıklar benimle kalırsa sadece ben mutlu olacağım. Ama balıklarım mutlu olmayacak onların da ailesi, arkadaşları var. Ben onları sevdiklerinden ayırmış olacağım. O nedenle balıklarımı geri götüreceğim. Balıklarım oradayken de onları sevebilirim hem arada gidip onlara yem de atarım” dedi. Mehmet’in babası oğlunun başını okşadı ve:

“Haydi, o zaman kahvaltını bitir de gidelim” dedi. Mehmet ve babası balıkları aldıkları dükkâna gittiler ve Mehmet balıklarını geri verdi. Balıklar çok mutlu oldular suyun içinde zıplayarak Mehmet’e gülümsediler ve gözden kayboldular. Mehmet de gülümsedi. Onlara el salladı ve babası ile beraber dükkândan uzaklaştılar.

- Öğretmen, “Çocuklar, siz balık olsaydınız Mehmet’i ikna etmek için ne yapardınız?” sorusunu yöneltir. Çocukların düşüncelerini aldıktan sonra öyküye yeni bir başlık bulurlar. Bulunan başlıklardan bir tanesini seçerler.
- Öğretmen, “Öykümüzde sarı ve kırmızı balık Mehmet’e dertlerini anlattı. Mehmet ise balıkları geri götürmeye karar verdi. Eğer Mehmet balıkları götürmeyi kabul etmeseydi, sarı ve kırmızı balık bizden yardım isteseydi biz Mehmet’i nasıl ikna edebilirdik acaba?” der. Öğretmen Mehmet rolüne girer, çocuklar Mehmet’i ikna etmeye çalışırlar. İsteyen çocuklar Mehmet’in rolüne girer ve diğerleri de Mehmet’i ikna etmeye çalışabilirler.
- Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilerek etkinlik süreci değerlendirilir;
  - Balıklarla ilgili neler yaptık?
  - Balıklar ile ilgili görselleri incelemek, yeni bir öykü oluşturmak hoşunuza gitti mi?
  - Balıkları saymak, az ya da çok olmalarını incelemek eğlenceli miydi?
  - Daha önce resimlere bakarak öykü oluşturmuş muydunuz?

## **RENKLERİN DÜNYASI**

### **KAZANIM VE GÖSTERGELER**

#### **SOSYAL-DUYGUSAL GELİİM**

**Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.**

(Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.)

**Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.**

(Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.)

**DİL GELİŞİMİ**

**Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.**

(Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)

**BİLİŞSEL GELİŞİM**

**Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

**Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.**

(Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini söyler.)

**Kazanım 4. Nesneleri sayar.**

(Göstergeleri: Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler.)

**Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.**

(Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.)

**KAVRAMLAR:** Renk kavramı(ana ve ara renkler), kokulu-kokusuz, derin-sığ, az-çok, temiz-kirli.

**YAŞ GRUBU:** 5 Yaş

**MATERYALLER:** Renk yap-bozları, öykü kartı, renklerin elde edildiği toz boya.

**ÖĞRENME SÜRECİ**

- Çocuklar suyun içine farklı renklerdeki toz boyalar koyarlar ve karıştırırlar. Suda oluşan renkler hakkında konuşulur.
- Çocuklar Osman Hamdi Bey'in "Kaplumbağa Terbiyecisi" adlı eserinin olduğu resimden oluşturulmuş yapboz ile oynarlar.
- Renklerle ilgili bilmece sorulur.
  - Kırmızıyla mavi bir araya geldi
  - Ortaya farklı bir renk çıktı.
  - Bu renge ara renk dendi (MOR)
- Çocuklarla renkler ile ilgili yeni bilmece oluşturulur.

- Öğretmen çocuklara, “Öykü Kartı Tekniği” kullanarak “Renklerin Dünyası” isimli öyküyü anlatır.

## RENKLERİN DÜNYASI

Kırmızı, sarı ve mavi çok iyi üç dosttu. Her gün birlikte oynarlardı. Çok iyi anlaşıyorlardı. Bir gün mahallenin parkında buluştular ve beraber okula gittiler. Öğretmen bir süre sonra elinde bir kâğıtla geldi:

Çocuklar biraz önce elimize bir yazı ulaştı. Bu yazıda tasarım yarışması düzenlendiği ve siz renklerin de isterseniz bu yarışmaya katılabileceği” yazıyor. Yarışmamızda herkes istediği bir nesne tasarlayacak.” dedi. Tüm renkler çok heyecanlanmışlardı. Herkes neler yapabileceğini düşünmeye başlamıştı bile. Okul bitme zili çalınca renkler hızla okuldan çıktılar. Üç iyi dost olan kırmızı sarı ve mavi yarışmaya katılmayı çok istiyorlardı. Kırmızı “Arkadaşlar, biz de yarışmaya katılalım. Ama o kadar güzel bir şey yapmalıyım ki yarışmayı biz kazanalım” dedi. Sarı ve mavi kırmızıya başlarıyla destek verdiler. Mavi: “Evet, ama ne? Ne gibi bir şey yapabiliriz?” dedi. Bunun üzerine üç dost renk düşünmeye başladı. Ertesi sabah okulda herkes tasarım yarışmasının heyecanı içindeydi. O sırada sarı rengin aklına bir fikir geldi. “Arkadaşlar beni dinler misiniz? Bir şey söylemek istiyorum” dedi. Tüm renkler konuşmayı bıraktı ve Sarı renge döndüler. Acaba sarı renk nasıl bir öneride bulunacaktı.....

- Öykü yarım bırakılır ve çocuklarla beraber tamamlanır.
- Öğretmen çocuklara hazırlamış olduğu gökkuşağı renklerinden oluşan renk kuklalarını gösterir. Kuklalardan birini seslendirerek;

“Merhaba arkadaşlar, biz gökkuşağı renkleriyiz. Yağmurdan sonra çıkar ve gökyüzünü renklendiririz. Genellikle hep çok mutluyuzdur. Ama şimdi kendimizi mutsuz hissediyoruz” der. Bunun üzerine öğretmen “Çocuklar sizce gökkuşağı renkleri neden kendilerini mutsuz hissediyor olabilirler?” diye sorar ve çocukların fikirlerini alır. Ardından gökkuşağı renklerinden mor konuşmaya başlar. “Bizim çok büyük bir sıkıntımız var. Hava çok sıcak, insanlar sıcaktan bunalmış durumda ve çocuklarda hep gökkuşağını yani bizi soruyorlar. Ama yağmur yağmadığı için bir türlü gökyüzüne çıkamıyoruz. Yağmurun yağması için yağmur bulutları ile konuştuk. Ama onları ikna edemedik. Ne yapacağımızı bilmiyoruz” der. Tam o sırada öğretmen, “Çocuklar aklıma bir şey geldi belki sizler yağmur bulutlarını ikna edebilirsiniz ne dersiniz gökkuşağına

yardım edelim mi?” der ve gökkuşağına dönerek sizlere yardım etmeye karar verdik ne yapmamızı istiyorsunuz?” diye sorar. Mor renkli kukla “O zaman beni takip edin” der ve yolculuk başlar.....

- Dramatizasyon çocukların yönlendirmeleri ile tamamlanır.
- Müzik eşliğinde çocuklarla “Gökkuşağı dansı” yapılır.
- Öğretmen etkinlik sürecini değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorabilir;
  - Etkinlik sürecinde hangi renkler ile çalışmalar yaptık?
  - Sizler birer renk olsaydınız hangi renkle karışıp bir ara renk oluşturmak sizi mutlu ederdi.
  - Renklerin miktarlarını incelerken hangi renk çok hangi renk daha azdı?
  - Daha önce yarım kalan öyküyü tamamladığımız olmuş muydu? Anne babanızla yeni bir öykü oluşturduğunuz oldu mu? Nasıl bir öyküydü? Daha önce kendinizin oluşturduğu bilmeceleri hatırlıyor musunuz?

## **KÜÇÜK MENEKŞE**

### **KAZANIM VE GÖSTERGELER**

#### **MOTOR GELİŞİM**

**Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**

(Göstergeleri: Nesneleri toplar.)

**Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.**

(Göstergeleri: Bedenini, nesneleri ve vürmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar.)

#### **BİLİŞSEL GELİŞİM**

**Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.)

**KAVRAMLAR:** Büyük-orta-küçük, hızlı-yavaş, uzun-kısa, gece-gündüz, canlı-cansız, ağır-hafif, doğru-yanlış.

**YAŞ GRUBU:** 5 Yaş

**MATERYALLER:** Canlı-cansız ile ilgili fotoğraflar, öykü kartı, rol kartları, slayt, pet şişe, el işi kâğıtları, pul ve boncuklar.

## ÖĞRENME SÜRECİ

- Ailelere not yazılır. Çocuklarıyla beraber çevrelerinde gördükleri canlı ve cansız nesneleri incelemeleri, fotoğraflarını çekmeleri ve okula getirmeleri istenir. Fotoğraflar sergilenir.
- Çocuklarla beraber kutuların içerisine boncuk, makarna...gibi ses çıkaracak malzemeler konulur ve müzik aleti oluşturulur. Her çocuk kendi müzik aletini tasarlar. (Bu çalışma için, el işi kâğıtları, boş şişeler, prit, boncuklar kullanılır). Çocuklarla ritim tutularak çıkan farklı sesler dinlenir.
- Öğretmen çocuklara çeşitli sorular sorar ve her çocuğun konuşmasına fırsat verir.
  - ✓ Sizce neler canlıdır? Canlılar nerelerde yaşar?
  - ✓ Canlarla zarar vermemek için neler yapmamız gerekir?
  - ✓ Hangi canlılar evimizde yaşayabilir?
  - ✓ Hangi canlılar doğada yaşar?
  - ✓ Canlıların korunması için neler yapılması gerekir?
- Canlılarla ilgili bir slayt çocuklarla beraber izlenir.
- İzlenen slaytla ilgili sohbet edilir.
  - ✓ Hangi canlıları gördünüz?
  - ✓ Canlıların korunması için neler yapılıyordu?
  - ✓ Gece olunca canlılar neler yapıyordu?
  - ✓ En büyük ve en küçük canlı hangisiydi?
  - ✓ Canlılar tehlikeyi görünce neler yaptı?
  - ✓ Slayttaki canlı ve cansız varlıklara nelerdir?
  - ✓ Söylenen canlının özelliği nedir? Kuş(uçması), papağan(konuşması), insan(düşünmesi)...vb. sorular sorulur hem sohbet edilir hem de çocukların dikkat düzeyleri ölçülür.
- Öğretmen çocuklara, “Slayt Tekniği” kullanarak “Küçük Menekşe” isimli öyküyü anlatır.

## KÜÇÜK MENEKŞE

Ormanın küçük bir bölümünde yaşayan güzel mi güzel, sevimli mi sevimli bir menekşe vardı. Çevresinde bir sürü bitki vardı. Kimi büyük kimi küçük bitkilerdi. Onlarla sohbet

etmek menekşenin çok hoşuna gidiyordu. Menekşe burada çok mutluydu. Ama onu üzen bir şey vardı. Menekşenin sağlıklı büyüyebilmesi için güneşe ihtiyacı vardı. Ama o bir türlü güneşi sağlıklı şekilde alamıyordu. Çünkü çevresindeki büyük ağaçlar buna engel oluyorlardı. Aslında onlar da menekşenin bu durumuna çok üzülüyorlardı. Fakat ellerinden bir şey gelmiyordu. Çünkü menekşenin yeterli güneşi almasını engelleyen çam ağacı oldukça inatçıydı. Ormandaki bitkiler her yolu deneyerek ağacın menekşeye yardım etmesini sağlamak için uğraşmalarına rağmen çam ağacını bir türlü ikna edememişlerdi. Çam ağacını ikna etmenin bir yolunu bulmalıydılar. Bir gün kavak ağacı menekşenin ağladığını gördü. “Ne oldu menekşe neden ağlıyorsun?” diye sordu. Menekşe “Çam ağacı yüzünden güneşi ve yağmuru alamıyorum. Büyüyemiyorum. Ne yaptıysam çam ağacını ikna edemedim” dedi. Bunun üzerine kavak ağacı “Ormandaki tüm bitkilerle bu durumu konuşalım. Çam ağacını ikna etmek için bir yol bulalım.” dedi .....

- Öykü yarım bırakılır. Öğretmen, öykünün devamındaki resim kartlarını çocuklara gösterir. Kartlara bakılarak öykü tamamlanır.
- Öykü tamamlandıktan sonra öykünün ikinci bir başlığı olabileceği çocuklara söylenir. Öyküye çocuklarla beraber başlık bulunur.
- Öğretmen tarafından öyküde yer alan karakterlerin kartları bir kutuya konur. Her çocuk bu kutudan bir kart seçer ve seçilen karakter olur. Öykü çocuklar tarafından dramatize edilir.
- Dramatizasyon sırasında seçilen karakter gibi konuşulur ve hareket edilir.
- Öğretmen etkinlik sürecini değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorabilir;
  - Etkinlik sürecinde canlılar ile ilgili slaydımızda neler izledik? Hangi canlılar vardı? Canlıların yaşadıkları yerlerle ilgili neler öğrendiniz?
  - En çok dikkatinizi çeken canlı hangisi oldu? Neden?
  - En çok hangi canlıları izlemekten hoşlandınız?
  - Yaşantınızda canlarla paylaştıklarınız nelerdi?
  - Daha önce canlılarla ilgili başka etkinlikler yaptınız mı?

## MEVSİMLERİ ÖĞRENİYORUZ

### **KAZANIM VE GÖSTERGELER**

#### **MOTOR GELİŞİM**

**Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.**

(Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.)

#### **DİL GELİŞİMİ**

**Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.**

(Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.)

#### **BİLİŞSEL GELİŞİM**

**Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.**

(Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

**Kazanım 7. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.**

(Göstergeleri: Nesne/varlıkları dokusuna göre gruplar.)

**Kazanım 14. Nesnelerle örüntü oluşturur.**

(Göstergeleri: Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur.)

**KAVRAMLAR:** Aynı-benzer-farklı, parça-bütün, kaygan, parlak, tüylü, koyu-açık, eski-yeni, yumuşak-sert, pütürlü-kaygan.

**YAŞ GRUBU:** 5 Yaş

**MATERYALLER:** Kumaş parçaları, televizyon şeridi

### **ÖĞRENME SÜRECİ**

- Öğretmen ailelerden evlerinde bulunan ve kullanmadıkları kumaş parçalarını okula getirmelerini ister.
- Kumaş parçalarını masanın üzerine koyar ve çocukların kumaşları incelemesine fırsat verir.
- Kumaşlar üzerine sohbet edilir ve kumaşlar özelliklerine göre gruplanır.
  - ✓ Ne renk kumaşlar görüyorsun?
  - ✓ Hangi kumaşlar dokusal özelliklerine göre birbirine benziyor?
  - ✓ Renk tonlarına göre sıralandığında en koyu renkli kumaş hangisi?
  - ✓ Hangi kumaşlar parça şeklinde?

- Sohbetin ardından çocuklara
  - ✓ Şu anda nerede olmak isterdiniz?
  - ✓ Bu ülkeye gitmek için hangi ulaşım aracını kullanmak isterdiniz? şeklinde sorular yöneltilir.
- Çocuklarla beraber kumaş parçalarından uçan halı yapılır (Halı yapımında çocuklara bir örüntü kâğıdı gösterilir. Bu örüntü kâğıdına bakarak uçan halı örüntüsü oluşturulur)
- Öğretmen çocuklara, “Televizyon Şeridi Tekniği” kullanarak “Mevsimleri Öğreniyoruz” isimli öyküyü anlatır.

### MEVSİMLERİ ÖĞRENİYORUZ

Defne kış mevsiminde olmasına rağmen sürekli yazlık kıyafetlerle okula gitmek istiyordu. Defne'nin annesi bu durumdan oldukça rahatsızdı. Bir sabah Defne'nin öğretmeni ile konuşmaya karar verdi. Defne'yi okula bırakmaya gittiğinde:

“Gonca hanım benim her sabah Defne ile yaşadığım büyük bir sorun var. O da kıyafetler sorunu. Defne kış mevsiminde olmamıza rağmen sürekli yazlık kıyafetlerle okula gelmek istiyor ve ben bir türlü bu konuda Defne'yi ikna edemiyorum. Sizden yardım istiyorum. Ne yapabiliriz?” dedi. Gonca öğretmen:

“Merak etmeyin ben bu sorunu etkinlik yaparak çözümleyeceğim.” dedi ve gerekli hazırlıkları yaptı. Ertesi sabah Defne'nin öğretmeni o gün elinde bir sürü resimle sınıfa girdi. Defne ve arkadaşları neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Öğretmen:

“Çocuklar sanırım hepiniz elimdeki bu resimleri, kartonları ne yapacağımızı merak ediyorsunuz. Bugün sizinle mevsimleri ve mevsimlere uygun giyinme ile ilgili etkinlikler yapacağız. Öncelikle benim elimde dört ayrı mevsimin yer aldığı resimler var. Ben bu resimleri sizlere sıra ile vereceğim. Aynı resimleri alan çocuklar bir araya gelerek ellerindeki resimlerin grubunu oluşturacak” dedi. Böylece öğretmen dört mevsimin grubunu da oluşturdu. Öğretmen:

“Çocuklar şimdi her grup kendi mevsimini tanıtsın özelliklerini söylesin. Hangi mevsim, özellikleri nelerdir, nasıl giyinmek gerekir...Her grup kendi mevsiminin özelliklerini söyledi. Sıra Defne'nin grubuna geldi. Defne'nin bulunduğu grup kış mevsimiydi, grup elemanları tek tek mevsimlerinin özelliklerini söylüyorlardı. O sırada öğretmen:

“Defneciğim, sence kış mevsiminde nasıl kıyafetler giyinmemiz gerekir?” diye sordu. Defne:

“Kalın kıyafetler giyinmemiz gerekir, dışarı çıkarken eldiven, şapka takmalıyız. Ayrıca kıyafetlerimizin kumaşları da kalın olmalı” dedi. Öğretmen:

“Haklısın Defneciğim kalın kıyafetler giyinmemiz gerekiyor ama sanırım sen bugün biraz ince giyinmişsin sence bizim bu tür kıyafetleri yazın giyinmemiz daha doğru olmaz mı? Bak tüm arkadaşların kalın kıyafetler giyinmiş ve sen o kadar ince giyinmişsin ki ben senin üşüdüğünü düşünüyorum doğru mu? ” diye sordu. Defne öğretmenin bu sorusu karşısında çok şaşırılmıştı:

“Üşüyorum ama bu kıyafetleri çok seviyorum” dedi. Bunun üzerine öğretmen:

“Çocuklar sizinle güzel bir kış deneyi yapalım mı? Benim elimde iki tane oyuncak bebek var. Elimdeki bebeklerden birine ince birine de mevsime uygun olarak kalın kıyafetler giydirdim. Şimdi bu bebeklerin ikisini de bahçeye bırakacağım. Bir süre sonra o bebekleri alacağız ve üşüyüp üşümediklerini kontrol edeceğiz” dedi.

“Peki, çocuklar eğer biz mevsimlere uygun giyinmezsek ne olur?” dedi. Çocuklardan bir tanesi: “Öğretmenim hasta olabiliriz” diye soruya yanıt verdi. Bebekleri içeri aldı.

“Defne sence hangi bebek daha çok üşümüştü?” diye sordu. Defne:

“Sarı saçlı bebek öğretmenim” diye yanıtladı. Öğretmen:

“Sence bunun nedeni ne olabilir peki?” diye sordu. Bu sorunun karşısında Defne biraz sıkılarak: “Çünkü ince giyinmiş öğretmenim” dedi. Öğretmen: “Çok haklısın Defneciğim bizim mevsime uygun olarak kalın kıyafetler giyinmemiz gerekiyor yoksa hasta olabiliriz değil mi?” dedi.. Defne öğretmenin ne demek istediğini çok iyi anlamıştı. Artık nasıl giyinmesi gerektiğini biliyordu.

- Çocukların giyindikleri kıyafetler üzerine konuşulur (Dokunsal özellikleri, rengi, kalın ya da ince oluşu; üzerindeki şekiller...)
- Mukavvadan bebekler hazırlanır. Kumaş parçaları kullanılarak mukavva bebekler çocuklar tarafından giydirilir.
- Öğretmen etkinlik sürecini değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorabilir;
  - Kumaş parçalarını kullanarak neler yaptık?
  - Kumaşlara dokunduğunuzda neler hayal ettiniz? En çok hangi kumaş parçasını beğendiniz? Neden?

- Kumaşları dokunsal özelliklere göre gruplarken en çok ilginizi çeken ne oldu?
- Nesneleri bir araya getirirken nelere dikkat ettiniz?
- Daha önce kumaşlarla hiç uçan halı yaptınız mı? Uçan halı ile nerelere yolculuk yapmak isterdiniz?

### **3.4 Veri Toplama Yöntemi**

Araştırma için öncelikle ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Okulların müdürleri ve anasınıfı öğretmenleri ile görüşülmüş, çalışmanın amacı ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma öncesinde uygulama yapılacak sınıfa ziyarette bulunulmuş, anasınıfı öğretmeni ile görüşülmüş, uygulanacak program hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma öncesinde anasınıfında uygulanan Türkçe etkinlikleri üç defa gözlemlenmiş ve etkinliğin işleyişi hakkında bilgi edinilmiştir. Veri toplama aşamasına başlamadan önce deney grubunda yapılacak çalışma ile ilgili ailelerle toplantı düzenlenerek çocukların ailelerine bilgi verilmiştir. Ailelere zaman zaman yapılan çalışmalarla ilgili bilgi verileceği söylenmiştir. Araştırmacı, deney grubundaki çocuklarla grup öğretmeni eşliğinde tanışmıştır. Araştırmacı tanışma sürecinden sonra ön test uygulamalarına başlamıştır. Aynı şekilde kontrol grubundaki çocuklarla da grup öğretmeni eşliğinde tanışılmış ve ön testlere başlanmıştır. Aynı hafta içerisinde çocuklarla ve ailelerle ilgili bilgileri toplamaya başlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve çocuklar ile aileler hakkında gerekli bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından çocukların dosyalarından yararlanılarak doldurulmuştur.

### **Ön testlerin uygulanması**

Çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Erken Brigance Erken Gelişim Envanteri II” 23 Eylül 2013-27 Eylül 2013 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin uygulaması çocukların eğitim ortamından bağımsız sessiz bir ortamda, çocuklara bireysel olarak, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak

gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında testin içindeki soruları tam olarak anlayamayan çocuklar için yönergeler tekrarlanmıştır. Her bir çocuğa ön test uygulaması ortalama olarak 20-35 dakika arasında sürmüştür. Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin ön test olarak uygulanmasından elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlarına kaydedilmiştir

### **Türkçe etkinliklerinin uygulanması**

Ön testler uygulandıktan sonra 3 Ekim 2013-12 Ocak 2014 tarihleri arasında deney grubu ile Türkçe etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Türkçe etkinliklerini uygulamaya başlamadan önce anasınıfı öğretmeni ile görüşülmüş, uygun olan gün ve saatler belirlenmiştir. Araştırma sürecinde, deney grubundaki çocuklara Pazartesi-Çarşamba-Cuma günleri öğleden sonra 14:00-16:00 saatleri arasında 36 adet Türkçe Etkinliği uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklar, Türkçe Etkinlikleri uygulanmadığı zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik eğitimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar ise Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na doğrultusunda eğitimlerini sürdürmüşlerdir.

### **Son Testlerin Uygulanması**

Türkçe etkinliklerinin uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına Brigance Erken Gelişim Envanteri II, 20 Ocak 2014-24 Ocak 2014 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulanan tüm çocuklar, etkinliklere düzenli şekilde katıldıkları için son teste alınmışlardır.

### **Kalıcılık Testlerinin Uygulanması**

Uygulanan Türkçe etkinliklerinin kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla son testlerin uygulanmasından bir ay sonra, deney grubundaki ön test-son test uygulanan tüm çocuklara 17 Şubat 2014-21 Şubat 2014 tarihleri arasında Brigance Erken Gelişim Envanteri II uygulanmıştır.

### 3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya alınan çocukların Genel Bilgi Formları değerlendirilerek demografik özellikler yüzdeler halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin puanları bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler 15.0 SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Brigance Erken Gelişim Envanteri II ile toplanan verilerin analizinde; araştırmanın amaçlarını test etmek için parametrik ve parametrik olmayan analizlerin kullanılıp kullanılmayacağı normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği çalışma grubunun sayı olarak elliden fazla (26 deney grubu-26 kontrol grubu toplam 52) olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda anlamlı çıkması çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'den aldıkları puanların normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk 2013).

Çizelge 3.3 Brigance Erken Gelişim Envanteri II deney ve kontrol grubu ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının normallik testi sonuçları

| GRUP    | ÖLÇÜM           | BRİGANCE ERKEN GELİŞİM ENVANTERİ II |                                |                           |                         |                          |        |
|---------|-----------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|--------|
|         |                 | Kolmogorov-Smirnov Test             |                                |                           |                         |                          |        |
|         |                 | Motor Gelişim                       | Alıcı/İfade Edici Dil Gelişimi | Akaemik/ Bilişsel Gelişim | Günlük Yaşam Becerileri | Sosyal/ Duygusal Gelişim | Toplam |
| DENEY   | Ön Test         | .232                                | .145                           | .466                      | .149                    | .159                     | .245   |
|         | Son Test        | <b>.049*</b>                        | .193                           | .152                      | .242                    | .143                     | .600   |
|         | Kalıcılık Testi | .137                                | .125                           | .101                      | .104                    | .223                     | .990   |
| KONTROL | Ön Test         | .147                                | .726                           | .720                      | .221                    | .120                     | .433   |
|         | Son Test        | <b>.045*</b>                        | .142                           | .364                      | .224                    | <b>.041*</b>             | .392   |

\*p<.05

Çizelge 3.3 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutundan aldıkları son test puanlarının ve kontrol grubu Sosyal/Duygusal gelişim alt boyutlarına ait son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Lehmann (1998), Green vd. (2005) ve

Büyüköztürk'e (2013)'e göre, nanparametrik ve parametrik sonuçlarda farklı analiz teknikleri kullanılmaktadır. Parametrik ölçümlerde kullanılan t-testi ve varyans analizi gibi istatistikler oldukça etkili testlerdir. Karşılaştırılan grupların büyüklüklerinin 15'e eşit veya 15'ten daha yüksek olması (deney grubu 26-kontrol grubu 26), elde edilen test puanlarının normalden aşırı bir şekilde (uçlarda) sapma göstermemesi durumunda hesaplanan p değerlerinin çok fazla etkilenmeyeceği ve parametrik sonuçlarla analizler yapılarak elde edilen sonuçların doğru olacağı ifade edilmektedir. Green vd. (2005)'e göre normallik testi yapılan çalışmalarda elde edilen p değerleri  $p < .05$ 'in altında olmasına rağmen  $p < .05$ 'e yakın bir sonuç elde ediliyorsa (deney grubu motor gelişim son test .049, kontrol grubu son test .045 ve Sosyal/Duygusal Gelişim kontrol grubu son test .041) normallik testi nanparametrik görünen bir sonuç parametrik verilerle değerlendirilebilmektedir. Yine Ural ve Kılıç'a (2013) göre normallik testi sonucunda p değeri  $p < .05$ 'in altında ve önemli ölçüde sapma göstermiyorsa parametrik ölçümlerle değerlendirme ve analizler yapılmasında sakınca bulunmamaktadır. Yapılan çalışmada, deney ve kontrol grubunun Motor Gelişim son test puanı ile kontrol grubunun Sosyal/Duygusal Gelişim son test puanlarının dağılımlarının  $p < .05$ 'ten küçük olmasına karşın, normalden çok manidar şekilde bir sapma göstermediği saptanmıştır.

Sonuç olarak, yapılan çalışmada normallik sayıtlısının yaklaşık olarak tüm gruplarda sağlandığı kabul edilmiştir. Bu nedenle Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamından elde edilen puanlar parametrik istatistikler ile değerlendirilmiştir (Büyüköztürk 2013, Ural ve Kılıç 2013).

Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ile Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ile Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık iki faktörlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Beceriler, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ile Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanına ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılık t testi ile analiz edilmiştir.

#### 4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu araştırma Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

Çizelge 4.1 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin alt boyutlarından ve toplamdan aldıkları ön test puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| BRIGANCE ERKEN GELİŞİM<br>ENVANTERİ II | DENEY GRUBU-KONTROL GRUBU<br>ÖN TEST |    |           |       |    |       |      |
|----------------------------------------|--------------------------------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
|                                        | GRUP                                 | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | T     | p    |
| Motor Gelişim                          | Deney                                | 26 | 46.85     | 5.99  | 50 | .854  | .397 |
|                                        | Kontrol                              | 26 | 45.23     | 7.56  |    |       |      |
| Dil Gelişimi                           | Deney                                | 26 | 113.38    | 16.17 | 50 | .997  | .324 |
|                                        | Kontrol                              | 26 | 109.04    | 15.26 |    |       |      |
| Akademik/Bilişsel Gelişim              | Deney                                | 26 | 47.54     | 12.85 | 50 | .247  | .806 |
|                                        | Kontrol                              | 26 | 46.62     | 14.05 |    |       |      |
| Günlük Yaşam Becerileri                | Deney                                | 26 | 48.85     | 0.97  | 50 | 1.202 | .235 |
|                                        | Kontrol                              | 26 | 48.50     | 1.10  |    |       |      |
| Sosyal/Duygusal Gelişim                | Deney                                | 26 | 37.85     | 0.46  | 50 | .724  | .472 |
|                                        | Kontrol                              | 26 | 37.73     | 0.67  |    |       |      |
| Toplam                                 | Deney                                | 26 | 294.88    | 21.49 | 50 | 1.502 | .139 |
|                                        | Kontrol                              | 26 | 281.27    | 40.91 |    |       |      |

Çizelge 4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarından ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanına ait ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu durum

çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ön test puanlarının gruplardan bağımsız olduğunu, grupların ilk başta ölçülen değişkenler açısından eşit olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.2 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

| GRUP    |    | ÖN TEST |      | SON TEST |       |
|---------|----|---------|------|----------|-------|
|         | N  | X       | S    | X        | S     |
| Deney   | 26 | 46.40   | 7.81 | 56.60    | 24.87 |
| Kontrol | 26 | 45.62   | 8.45 | 55.71    | 12.26 |

Çizelge 4.2 incelendiğinde, deney grubunda olan Türkçe etkinlikleri uygulanan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait ön test puan ortalamalarının 46.40, son test puan ortalamalarının 56.60 (erişi puanı=7.43), kontrol grubunda olan Türkçe eğitimi uygulanmayan çocukların ön test puan ortalamalarının  $X=45.62$ , son test puan ortalamalarının 55.71 olduğu görülmektedir (erişi puanı= 4.18).

Çizelge 4.3 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ait ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

| VARYANS KAYNAĞI          | KT             | Sd       | KO             | F              | P           | $\eta^2$   |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|----------------|-------------|------------|
| Gruplar arası            | 238.245        | 51       | 73.465         |                |             |            |
| Grup (Deney/Kontrol)     | 3179.087       | 1        | 3179.087       | 2.720          | .091        | .95        |
| Hata                     | 5348.788       | 50       | 1069.696       |                |             |            |
| Gruplar içi              | 120867.500     | 52       | 9257.31        |                |             |            |
| Ölçüm (Ön test/Son test) | 98646.240      | 1        | 98646.240      | 323.503        | .000        | .98        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>599.075</b> | <b>1</b> | <b>113.458</b> | <b>105.113</b> | <b>.000</b> | <b>.96</b> |
| Hata                     | 155.843        | 50       | 57.169         |                |             |            |
| Toplam                   | 837.032        | 52       | 478.811        |                |             |            |

Çizelge 4.3'te, deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup\*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde çocukların motor gelişim alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(1,50)= 105.113$ ,  $p<.01$ ,

$\eta^2=.96$ ]. Bu durum, Türkçe etkinliklerinin çocukların motor becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır,  $[F(1,50) = 2.720, p > .01, \eta^2=.95]$ . Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların motor gelişimi alt boyutu toplam puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $[F(1,50) = 323.503, p < .01, \eta^2=.132]$ . Bu sonuç, zaman içinde çocukların motor gelişimlerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 4.4 Deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| ÖLÇÜM           | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | T      | P    |
|-----------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Son Test        | 26 | 56.65     | 4.25 | 26 | -4.877 | .143 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 59.65     | 5.34 |    |        |      |

Çizelge 4.4'te görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait son test puan ortalamasının  $X=56.65$ , kalıcılık testi puan ortalamasının ise  $X=59.65$  olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $[t(26) = -4.877, p > .05]$ . Bu sonuç, Türkçe etkinliklerinin etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum okul öncesi dönemde çocuklarda gelişimin hızlı olduğu, öğrenmenin etkisinin uzun süre devam ettiği ile açıklanabilir.

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi için uyaranların önemi tartışılmaz. Okul öncesi etkinlikler çocukların gelişim alanlarını destekler özellikler taşımaktadır. Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların motor gelişimini desteklemeye yönelik yapılan parmak oyunları, çocuklara resim yaptırılarak orijinal öykü oluşturma

şeklinde yapılan etkinlikler, birçok materyal kullanımı çocukların küçük ve büyük kas-motor becerilerini desteklemektedir. Tüfekçioğlu (2008), okul öncesi dönem çocuklarında motor gelişimi destekleyen programların çocukların denge ve çabukluk üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programının içerisinde yer verilen aktivitelerin çocukların motor gelişimini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Veziroğlu ve Gönen (2012), okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programlarında kullanılan resimli öykü kitaplarının çocukların motor gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka bir çalışmada Çocuk vd. (2013), okul öncesi kurumlarında uygulanan Türkçe etkinliklerinin çocukların motor gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda da Türkçe etkinliklerinin çocukların motor gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Çizelge 4.5 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

| GRUP    | N  | ÖN TEST |      | SON TEST |       |
|---------|----|---------|------|----------|-------|
|         |    | X       | S    | X        | S     |
| Deney   | 26 | 58.50   | 9.33 | 65.00    | 13.45 |
| Kontrol | 26 | 44.10   | 6.13 | 53.32    | 9.18  |

Çizelge 4.5 incelendiğinde, Türkçe etkinlikleri uygulanan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait ön test puan ortalamalarının 58.50, son test puan ortalamalarının 65.00 (erişi puanı=6.11), Türkçe etkinlikleri uygulanmayan çocukların ön test puan ortalamalarının X=44.10, son test puan ortalamalarının 53.32 olduğu görülmektedir (erişi puanı= 5.47).

Çizelge 4.6 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

| VARYANS KAYNAĞI          | KT             | Sd       | KO             | F             | P           | $\eta^2$    |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|---------------|-------------|-------------|
| Gruplar arası            | 385.231        | 51       | 44.178         |               |             |             |
| Grup (Deney/Kontrol)     | 142.231        | 1        | 142.231        | 1.395         | .000        | .205        |
| Hata                     | 5097.346       | 50       | 113.934        |               |             |             |
| Gruplar içi              | 5797.500       | 52       | 1220.111       |               |             |             |
| Ölçüm (Ön test/Son test) | 1424.192       | 1        | 1424.192       | 89.967        | .000        | .104        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>524.192</b> | <b>1</b> | <b>216.766</b> | <b>91.967</b> | <b>.000</b> | <b>.158</b> |
| Hata                     | 164.654        | 50       | 67.293         |               |             |             |
| Toplam                   | 909.423        | 52       | 764.317        |               |             |             |

Çizelge 4.6'da, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir. Deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup\*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde, çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır [ $F(1,50)= 91.967$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.158$ ]. Bu bulgu, Türkçe etkinliklerinin çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [ $F(1,50) =1.395$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.205$ ]. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil alt boyutu puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. [ $F(1,50)= 89.967$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.104$ ]. Bu sonuç, zaman içinde çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil'in olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 4.7 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| ÖLÇÜM           | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | T      | P    |
|-----------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Son Test        | 26 | 139.12    | 2.70 | 26 | -6.115 | .102 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 142.00    | 2.97 |    |        |      |

Çizelge 4.7’de görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test puan ortalamasının 139.12, kalıcılık testi puan ortalamasının ise 142.00 olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [ $t(26) = -6.115$ ,  $p > .05$ ]. Bu sonuç, Türkçe dil etkinliklerine dayalı eğitim programının etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe etkinlikleri okul öncesi eğitimde sıklıkla yer verilen bir etkinlik türüdür. Bu etkinlikte farklı tekniklerin kullanılması çocuklarında büyük ilgisini çekmektedir. Türkçe dil etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı sözdizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamaktır (Çocuk vd. 2013). Bunların yanı sıra çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılamak ve Türkçe dil etkinliklerinin normal eğitim siteminden farklı bir yöntemle çocukların dil gelişimlerini desteklemesini sağlamaktır. Aynı zamanda çocukların toplumda kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır. Gördüklerini ve öğrendiklerini resmetme, konu hakkında merak ettiklerini sorma, problemler ve olaylar karşısında yorum yapma, hikaye ve şiir oluşturma vb. etkinlikleri gerçekleştirmektedirler (Yurdadoğ 1995, McCollum 2000). Wolfgang vd. (2003) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklara hazırlanan görsel materyaller ve legolar ile çeşitli dil ve matematik etkinlikleri düzenlemişler ve bu çocukların ilköğretim ve orta öğretim düzeylerindeki dil-matematik başarılarını

değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışma sonucunda, hazırlanan görsel materyallerin dil gelişimi desteklediği ve çocukların ilerideki eğitim basamaklarında başarılı oldukları görülmüştür. Çakmak ve Yılmaz (2009), okul öncesi dönemde çocuklara okuma yazma alışkanlıklarının kazandırılmasında etkili olan faktörler üzerine araştırma yapmışlardır. Çalışma sonucunda hem ailenin hem de okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin çocuklara sundukları olanaklar ile çocukların dil gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka bir çalışmada Şahin (2009), okul öncesi dönemde çocuklara sunulan farklı öykü tekniklerinin çocukların dil gelişimini desteklediği ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Gönen ve ark. (2010), Türkçe etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Veziroğlu ve Gönen (2012), Türkiye’deki resimli çocuk kitapları ile uygulanan dil etkinlik programının çocukların dil gelişimine etkisi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilen Türkçe dil etkinliklerinde kullanılan hikaye kitaplarındaki resimli çocuk hikayelerinin, dil gelişim alanını olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenlerden dolayı deney grubunda yer alan çocukların üç ay süre ile verilen farklı teknik, yöntem ve araçlarla zenginleştirilmiş Türkçe etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.8 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

| GRUP    | N  | ÖN TEST |      | SON TEST |      |
|---------|----|---------|------|----------|------|
|         |    | X       | S    | X        | S    |
| Deney   | 26 | 41.90   | .793 | 48.14    | .956 |
| Kontrol | 26 | 40.03   | .675 | 43.88    | .895 |

Çizelge 4.8 incelendiğinde; Türkçe dil eğitim programı uygulanan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait ön test puan ortalamalarının 41.90, son test puan ortalamalarının 48.14 (erişi puanı=6.48), Türkçe dil eğitimi uygulanmayan çocukların ön test puan ortalamalarının 40.03, son test puan ortalamalarının X=43.88 olduğu görülmektedir (erişi puanı= 4.51).

Çizelge 4.9 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişimi alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ortalamalarına ait ANOVA sonuçları

| VARYANS KAYNAĞI          | KT             | Sd       | KO             | F              | P           | $\eta^2$    |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|----------------|-------------|-------------|
| Gruplar arası            | 234.615        | 51       | 68.155         |                |             |             |
| Grup (Deney/Kontrol)     | 34.615         | 1        | 34.615         | 2.102          | .000        | .93         |
| Hata                     | 1696.038       | 50       | 339.241        |                |             |             |
| Gruplar içi              | 8279.000       | 52       | 7497.375       |                |             |             |
| Ölçüm (Ön test/Son test) | 7480.038       | 1        | 7480.038       | 4.689          | .000        | .110        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>509.158</b> | <b>1</b> | <b>168.511</b> | <b>102.293</b> | <b>.000</b> | <b>.127</b> |
| Hata                     | 155.843        | 50       | 78.113         |                |             |             |
| Toplam                   | 743.773        | 52       | 7871.231       |                |             |             |

Çizelge 4.9'da, deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup\*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde çocukların Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir,  $[F(1,50)= 102.293, p<.01, \eta^2=.127]$ . Bu sonuç, Türkçe etkinliklerinin çocukların Akademik/Bilişsel Gelişimi üzerinde etkili olduğunu şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişimi alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır,  $[F(1,50) =2.102, p<.01, \eta^2=.93]$ . Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutu puanının farklılaştığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $[F(1,50)= 4.689, p<.01 \eta^2=.110]$ . Bu sonuç, zaman içinde çocukların Akademik/Bilişsel Gelişiminin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 4.10 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| ÖLÇÜM           | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | T      | P    |
|-----------------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Son Test        | 26 | 64.73     | 10.99 | 26 | -6.019 | .245 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 66.27     | 10.88 |    |        |      |

Çizelge 4.10’da görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait son test puan ortalamasının 64.73, kalıcılık testi puan ortalamasının ise 66.27 olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Akademik/Bilişsel Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [ $t(26) = -6.019, p > .05$ ]. Bu sonuç, Türkçe dil etkinliklerine dayalı eğitim programının etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe etkinliklerinde kullanılan farklı tekniklerin; çocukların problem çözme becerisini desteklediği, farklı çözüm yolları aradıkları, konu hakkında merak ettiklerini rahatlıkla sorabildikleri bir ortam sağlamakta ve çocukları düşünmeye, araştırmaya sevk etmektedir. Aynı zamanda çocukların akademik motivasyonunu desteklemekte, ileride okuma başarısını destekleme anlamında olumlu katkılar sağlamaktadır. Zengin uyarıcı yaşantılar çocuğun bilişsel gelişim süreci içinde olgunlaşmasına yardımcı olur. Uyarıcı bir ortam, çocukta, yeni uyarımların oluşmasını kolaylaştırır. Türkçe etkinliklerinde yer alan öykülerde, öykünün kahramanı ya da kahramanları problemlerin çözümüne ulaşmak için farklı yollar kullanırken ya da çocuklar kendi öykülerini oluştururken çocukların gelişimleri desteklenmektedir. Öykü, şiir, parmak oyunu ve tekerlemeler çocukların dil gelişimini desteklerken bir taraftan da onların bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Lorch vd. (1998) yaptıkları araştırmada, dil etkinliklerinde kullanılan öykü materyallerinin çocukların kendilerinin ifade etme becerisi ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisi üzerinde durmuşlardır. Çalışma sonucunda dil etkinlikleri sırasında öykü kitaplarının hazırlanması ve kullanılan materyallerin görsel anlamda çocukların yaşına uygun olması, çocukların öyküyü kavrama becerilerini, yaratıcılıklarını, bilişsel gelişimini ve problem çözme becerisini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Altıparmak ve Öziş (2005)’te yaptıkları çalışmada, dil etkinlikleriyle çocukların matematiksel ispat ve muhakeme yetilerini kullanma becerilerini incelemişlerdir. Çocukların sınıflama, eşleştirme, sıralama, kavramları adlandırma, gibi temel kavramlar üzerine çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, okul öncesi dönemde çocuklara sunulan uyarıcıların bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Veziroğlu ve Gönen (2012), Türkçe etkinliklerinde yer

verilen öykü ve dramatizasyonların çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bilişsel gelişimi desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Çizelge 4.11 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

| GRUP    | ÖN TEST |       |      | SON TEST |      |
|---------|---------|-------|------|----------|------|
|         | N       | X     | S    | X        | S    |
| Deney   | 26      | 48.88 | .971 | 53.53    | 1.06 |
| Kontrol | 26      | 48.48 | 1.08 | 53.03    | 1.56 |

Çizelge 4.11 incelendiğinde, Türkçe Etkinlikleri uygulanan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait ön test puan ortalamalarının 48.88, son test puan ortalamalarının 53.53 (erişi puanı=7.45), kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının  $X=48.48$ , son test puan ortalamalarının 53.03 olduğu görülmektedir (erişi puanı= 6.73).

Çizelge 4.12 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

| VARYANS KAYNAĞI          | KT             | Sd       | KO             | F              | P           | $\eta^2$    |
|--------------------------|----------------|----------|----------------|----------------|-------------|-------------|
| Gruplar arası            | 163.568        | 51       | 49.315         |                |             |             |
| Grup (Deney/Kontrol)     | 142.231        | 1        | 142.231        | 1.405          | .000        | .108        |
| Hata                     | 5097.346       | 50       | 113.934        |                |             |             |
| Gruplar içi              | 5797.500       | 52       | 1220.111       |                |             |             |
| Ölçüm (Ön test/Son test) | 1312.192       | 1        | 1312.192       | 83.112         | .000        | .105        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>318.688</b> | <b>1</b> | <b>196.318</b> | <b>128.125</b> | <b>.000</b> | <b>.154</b> |
| Hata                     | 55.843         | 50       | 55.177         |                |             |             |
| Toplam                   | 482.256        | 52       | 482.256        |                |             |             |

Çizelge 4.12'de, deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup\*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde çocukların Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir,  $[F(1,50)= 128.125, p<.01, \eta^2=.154]$ . Bu bulgu, Türkçe Etkinliklerinin çocukların Günlük Yaşam Becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların

Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır,  $[F(1,50) = 1.405, p > .01, \eta^2 = .108]$ . Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Günlük Yaşam Becerileri alt boyutu toplam puanlarının farklılaştığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır  $[F(1,50) = 83.112, p < .01, \eta^2 = .105]$ . Bu sonuç, zaman içinde çocukların Günlük Yaşam Becerilerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 4.13 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| ÖLÇÜM           | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | T      | P    |
|-----------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Son Test        | 26 | 53.54     | 1.07 | 26 | -5.866 | .138 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 54.77     | 0.86 |    |        |      |

Çizelge 4.13'te görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait son test puan ortalamasının  $X = 53.54$ , kalıcılık testi puan ortalamasının ise  $X = 54.77$  olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Günlük Yaşam Becerileri alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $t(26) = -5.866, p > .05$ . Bu sonuç, uygulanan Türkçe dil etkinliklerine dayalı eğitim programının etkisinin hala devam ettiğinden kaynaklanmaktadır.

Türkçe etkinliklerinin olumlu özelliklerinden biride çocukların günlük yaşam becerilerini (özbakım becerileri) kazanmalarını sağlamaktır. Hazırlanan dil etkinliklerinde günlük yaşam becerilerine yer verilerek çocukların gün içerisinde bu alanda belirlenen kazanım ve göstergeleri kazanmalarına da yardımcı olunur. Yıldız-Bıçakçı (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde uygulanan eğitim programının çocukların günlük yaşam becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi

dönemde etkinliklerle pekiştirilen davranışlar ileride bireyin sürekli kullanacağı beceriler haline dönüşmektedir. Türkçe etkinliklerinde yer verilen pandomim yoluyla temel alışkanlıkların kazanılması, günlük hayatta bireyin yardımsız yapabileceği özbakım alışkanlıklarını en iyi şekilde gerçekleştirmek, temizlik üzerine çalışmalar yapmak, giyinme-soyunma hareketleri yapmak, gibi çalışmalar çocukların bu alanda gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilir (Katz 1999, Çınar 2004, Çocuk vd. 2013)

Çizelge 4.14 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

| GRUP    | ÖN TEST |       |      | SON TEST |      |
|---------|---------|-------|------|----------|------|
|         | N       | X     | S    | X        | S    |
| Deney   | 26      | 37.92 | .276 | 40.07    | 2.20 |
| Kontrol | 26      | 37.66 | .733 | 39.96    | 2.28 |

Çizelge 4.14 incelendiğinde, Türkçe eğitimi uygulanan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait ön test puan ortalamalarının 37.92, son test puan ortalamalarının 40.07 (erişi puanı=5.93), Türkçe eğitimi uygulanmayan çocukların ön test puan ortalamalarının 37.66, son test puan ortalamalarının X=39.96 olduğu görülmektedir (erişi puanı= 4.21).

Çizelge 4.15 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

| VARYANS KAYNAĞI          | KT             | Sd       | KO            | F             | P           | $\eta^2$   |
|--------------------------|----------------|----------|---------------|---------------|-------------|------------|
| Gruplar arası            | 201.143        | 51       | 52,23         |               |             |            |
| Grup (Deney/Kontrol)     | 2105.134       | 1        | 2105.134      | 2.145         | .094        | .78        |
| Hata                     | 4845.605       | 50       | 1045.399      |               |             |            |
| Gruplar içi              | 6305.500       | 52       | 9257.31       |               |             |            |
| Ölçüm (Ön test/Son test) | 8145.534       | 1        | 8145.534      | 83.503        | .000        | .104       |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>409.145</b> | <b>1</b> | <b>79.145</b> | <b>90.855</b> | <b>.000</b> | <b>.83</b> |
| Hata                     | 133.785        | 50       | 59.708        |               |             |            |
| Toplam                   | 544.611        | 52       | 356.543       |               |             |            |

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutundan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları çizelge 4.15'te verilmiştir. Deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup\*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde çocukların Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir,  $[F(1,50)= 90.855, p<.01, \eta^2=.83]$ . Bu durum, Türkçe etkinliklerinin çocukların Sosyal/Duygusal Gelişim üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutundan elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır,  $[F(1,50) =2.145, p>.01, \eta^2=.78]$ . Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutu toplam puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.  $[F(1,50)= 83.503, p<.01 \eta^2=.104]$ . Bu sonuç, zaman içinde çocukların Sosyal/Duygusal Gelişim olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 4.16 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| ÖLÇÜM           | N  | $\bar{X}$ | S    | Sd | T      | P    |
|-----------------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Son Test        | 26 | 39.69     | 0.88 | 26 | -3.424 | .105 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 41.15     | 2.44 |    |        |      |

Çizelge 4.16'da görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait son test puan ortalamasının 39.69, kalıcılık testi puan ortalamasının ise 41.15 olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutuna ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır  $[t(26)= -3.424, p>.05]$ . Bu sonuç, uygulanan Türkçe etkinliklerinin etkisinin hala devam ettiğini göstermektedir.

Ayvacı (2010), okul öncesi önemde çocukların sosyal gelişimlerinin öğrenmeyle nasıl ilişkili olabileceği üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda çocuklara sunulan eğitim programlarının çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Aslanargun ve Tapan (2010) yaptıkları çalışmada, uygulanan dil etkinlikleri programının çocukların sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Uyanık ve Kandır (2010) yaptıkları çalışmada, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin sosyal gelişimi açısından etkilerini incelemişlerdir. Çocuğun içinde bulunduğu çevrede çocuğa sunulan uyarıcıların ve çocuğun aldığı kaliteli eğitimin, çocuğun sosyal gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Günindi (2011), okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin çocukların sosyal gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocuklara uygulanan Türkçe etkinliklerinin çocukların sosyal gelişimini etkilediği, çocukların kendini ifade etme, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurma becerilerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.17 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmaları

| GRUP    |    | ÖN TEST |      | SON TEST |       |
|---------|----|---------|------|----------|-------|
|         | N  | X       | S    | X        | S     |
| Deney   | 26 | 156.13  | 9.88 | 179.89   | 16.56 |
| Kontrol | 26 | 149.34  | 7.43 | 166.10   | 14.20 |

Çizelge 4.17 incelendiğinde, Türkçe eğitim uygulanan çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Brigance Gelişim Envanteri II toplamına ait ön test puan ortalamalarının 156.13, son test puan ortalamalarının 179.89 (erişi puanı=9.15), Türkçe dil eğitimi uygulanmayan çocukların ön test puan ortalamalarının 149.34, son test puan ortalamalarının X=166.10 olduğu görülmektedir (erişi puanı= 7.93).

Çizelge 4.18 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplamdan aldıkları ön test-son test puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

| VARYANS KAYNAĞI          | KT             | Sd       | KO            | F             | P           | $\eta^2$   |
|--------------------------|----------------|----------|---------------|---------------|-------------|------------|
| Gruplar arası            | 135.466        | 51       | 41,18         |               |             |            |
| Grup (Deney/Kontrol)     | 3179.087       | 1        | 3179.087      | 2.972         | .097        | .128       |
| Hata                     | 5348.788       | 50       | 1069.696      |               |             |            |
| Gruplar içi              | 120867.500     | 52       | 9257.31       |               |             |            |
| Ölçüm (Ön test/Son test) | 98646.240      | 1        | 98646.240     | 223.696       | .000        | .109       |
| <b>Grup*Ölçüm</b>        | <b>512.056</b> | <b>1</b> | <b>85.263</b> | <b>84.415</b> | <b>.000</b> | <b>.98</b> |
| Hata                     | 155.843        | 50       | 57.169        |               |             |            |
| Toplam                   | 713.199        | 52       | 356.543       |               |             |            |

Çizelge 4.18'de, deneysel işlemin etkisiyle ilgili olarak grup\*ölçüm ortak etkileşimi incelendiğinde çocukların motor beceriler alt boyutuna ait test sonuçlarının da grup\*ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. [ $F(1,50)= 84.415$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.98$ ]. Bu bulgu, Türkçe etkinliklerine dayalı eğitim programının çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğunu şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Brigance Erken Gelişim Envanteri II toplam puanından elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur [ $F(1,50) =2.972$ ,  $p>.01$ ,  $\eta^2=.128$ ]. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Gelişim Envanteri II toplam puanının farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların hangi gruptan olduğuna bakmaksızın, ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. [ $F(1,50)= 223.696$ ,  $p<.01$   $\eta^2=.109$ ]. Bu sonuç, zaman içinde çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Çizelge 4.19 Deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Brigance Gelişim Envanteri II toplam puanlarına ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ait t testi sonuçları

| ÖLÇÜM           | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | T      | P    |
|-----------------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Son Test        | 26 | 353.54    | 14.08 | 26 | -9.730 | .435 |
| Kalıcılık Testi | 26 | 363.85    | 14.29 |    |        |      |

Çizelge 4.19’da görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Brigance Gelişim Envanteri II toplamına ait son test puan ortalamasının 353.54, kalıcılık testi puan ortalamasının ise 363.85 olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucu incelendiğinde, çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II’nin Brigance Gelişim Envanteri II toplamına ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [ $t(26) = -9.730$ ,  $p > .05$ ]. Bu sonuç, uygulanan Türkçe etkinliklerinin etkisinin çocuklar üzerinde devam ettiğini göstermektedir.

Türkçe etkinlikleri sırasında kullanılan farklı teknikler, sunum şekli ve çocuklara kendilerini ifade etme imkanının verilmesi çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine, ifade etme ve sözcük dağarcığının zenginleşmesine, sosyal anlamda kendini kabul ettirme gibi imkanlar sunmaktadır. Stadler and Ward (2005), İngiltere’de okul öncesi eğitim alan normal gelişim gösteren ve dil problemi olan çocuklarla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda görsel materyallerle desteklenen dil eğitim programının dil problemi olan çocukların kendini ifade etme oranını %42 arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2009), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumunda masal anlatmada kullanılan farklı tekniklerin çocukların gelişim alanları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uyanık ve Kandır (2014), dil etkinliklerinin çocukların akademik beceriler üzerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada dil etkinliklerinin çocukların akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmada da çocuklarla yapılan Türkçe etkinliklerinin çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişim alanlarına etkisini incelemek için yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklardan deney grubunu oluşturan çocukların %55.8'inin erkek, %44.2'sinin kız ve kontrol grubunda %54.2'sinin kız, %45.8'inin ise erkek olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda ailelerin %54.2'si 3 ve daha fazla çocuğa, %30.9'u 2 çocuğa ve %14.9'u tek çocuğa; kontrol grubundaki ailelerin %45.8'i 2 çocuğa, %44.5'i 3 ve daha fazla çocuğa ve %12'si tek çocuğa, sahiptir. Kuruma devam süresi açısından deney grubunda çocukların %44.5'i yedi-on iki ay arası, %40.6'sı on üç ay ve üstü, %14.9'u altı ay ve altı, sürede; kontrol grubunda çocukların %54.2'si yedi-on iki ay, %44.5'i on üç ay ve üstü ve %1.60'ı altı ay ve altı sürede anaokuluna devam etmektedir. Deney grubunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin %44.5'i 30 yaş ve altında, %27.9'u 46 ve üzeri ve %16.9'u 31-45 yaş aralığında ve kontrol grubunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin, %54.2'si 46 ve üzeri, %44.5'i 31-45 %1.60'ı 30 yaş ve altında yaşa sahiptir. Deney grubundaki babaların ise %44.5'i 30 yaş ve altında, %44.2'si 31-45 yaş aralığında ve %13.6'sı 46 ve üzeri yaşa; kontrol grubundaki babaların %54.2'si 31-45 yaş aralığında, %44.5'i 46 ve üzeri, %1.60'ı 30 yaş ve altında, yaşa sahiptir. Deney grubundaki annelerin %57.1'i lise mezunu, %30.9'u üniversite mezunu ve %12.0'si ilkokul-ortaokul mezunu; kontrol grubundaki annelerin %84.8'i lise mezunu, %13.6'sı üniversite mezunu ve %1.60'ı ilkokul-ortaokul mezunudur. Deney grubundaki babaların ise %57.8'i lise mezunu, %40.6'sı üniversite mezunu ve %1.60'ı ilkokul-ortaokul mezunu; kontrol grubundaki babaların ise, %57.1'i lise mezunu, %30.9'u üniversite mezunu ve %12'si ilkokul-ortaokul mezunu mezunudur.

Araştırma sonucunda, Motor Gelişim, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ve toplama ait test sonuçları incelendiğinde, grup\*ölçüm ortak etkisinin önemli olduğu görülmüştür ( $p<.01$ ). Araştırmada ayrıca, deney ve kontrol grubundaki çocukların Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin Motor Gelişim, Alıcı ve İfade Edici Dil ve Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutları ile toplamdan aldıkları ön test ve son test

puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken ( $p>.05$ ), Akademi/Bilişsel ve Günlük Yaşam Becerileri Alt Boyutları alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ( $p<.01$ ). Motor Gelişim, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarında ve toplamda hangi gruptan olduğuna bakmaksızın ön test ve son test puanları arasındaki farkın önemli olduğu bulunmuştur ( $p<.01$ ). Araştırmada deney grubuna uygulanan Türkçe Etkinliklerinin çocukların Motor Gelişim, Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimi, Akademik/Bilişsel Gelişim, Günlük Yaşam Becerileri, Sosyal/Duygusal Gelişim alt boyutlarında ve toplamda adlıkları puanların arttığı belirlenmiştir. Yani uygulanan Türkçe etkinlikleri tüm gelişim alanları ve günlük yaşam becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında da öykü, şiir, parmak oyunları, tekerlemeler, bilmecelerin yer aldığı Türkçe etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinliklerin çocukların ilgileri ve gereksinimleri doğrultusunda gelişimlerinin desteklenmesine yönelik planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Ancak uygulamaya bakıldığında diğer etkinliklerde olduğu gibi Türkçe etkinliklerinin de uygun bir şekilde planlanıp uygulanmadığı, genellikle kitaptan öykü okuma şeklinde yürütülen Türkçe etkinliklerinde çocukların gelişim özelliklerini desteklemekten uzak olduğu görülmektedir. Oysa bu araştırmada uygulan Türkçe etkinliklerinde yer alan tüm öykü, şiir, bilmece, parmak oyunu ve tekerlemeler araştırmacı tarafından yazılmış, farklı öykü anlatma tekniklerinden yararlanılmış, öykü tamamlama ve oluşturma çalışmalarına yer verilmiş, çocuklarla birlikte yeni şiir, bilmece, parmak oyunu ve tekerleme oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca, Türkçe etkinliğinin farklı materyallerle sunulması ve etkinlikte kullanılan tekniklerin çeşitliliği çocukların ilgisini çekmiştir. Bunların sonucunda da, yapılan bu araştırmada uygulanan Türkçe etkinliklerinin çocukların tüm gelişim alanlarını ve günlük yaşam becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırmada uygulanan Türkçe etkinliklerinin çocukların motor, alıcı ve ifade edici dil, akademik/bilişsel, sosyal duygusal gelişimleri ve günlük yaşam becerileri üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada

uygulanan Türkçe etkinliklerinin gelişimi ve günlük yaşam becerilerini desteklemesinde Türkçe etkinliklerinin içeriği, kullanılan materyallerin uygunluğu gibi durumlar etkili olmuş olabilir. Araştırmanın çalışma grubunda olan çocukların devam ettikleri okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı uygulanmakta ve bu programda Türkçe etkinlikleri yer almaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerini planlama ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

- Okul öncesi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programları, plan yapma ve uygulama gibi alanlarda becerilerinin geliştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulama içerikli dersler bulunmaktadır. Bu derslerin alan uzmanı öğretim elemanları tarafından verilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda öğretim elamanların da hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenleri hem Türkçe etkinlikleri hem de diğer etkinlikler ile ilgili eğitimlere katılarak, ilgili yayınları takip ederek kendilerini geliştirebilirler.
- Bu araştırmada Türkçe etkinliklerinin gelişim alanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinliklerin gelişim alanları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe etkinliklerinin yaratıcılık, problem çözme becerileri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada anasınıfına devam eden çocuklar ile çalışılmıştır. Daha küçük yaş gruplarında olan çocuklar ile de benzer araştırmalar planlanabilir.
- Türkçe etkinlikleri ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi öğretmenlerin etkinlik planlama ve uygulama becerilerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar-Şengül, E. 2014. Dil çalışmaları ve değerlendirme. Her yönüyle okul öncesi eğitim 7: Okul öncesi eğitim programları. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayınları, s. 433-440, Ankara.
- Ahmetoğlu, E. 2009. Sosyal gelişim. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed. Y. Fazlıoğlu), Kriter Yayınları, s. 40-54, İstanbul.
- Akoğlu, G. 2014. Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. Her yönüyle okul öncesi eğitim 1: Çocuk gelişimi 2 okul öncesi dönemde gelişim. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayınları, s. 256-271, Ankara.
- Albayrak, H. 2000. Okuma yazma eğilimine hazırlık çalışmaları. Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi. Ya-Pa Yayınları, 54 s., İstanbul.
- Alpöge, G. 1991. Çocuk ve dil. Yapı Kredi Yayınları, 123 s., İstanbul.
- Altıparmak, K. ve Öziş, T. 2005. Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. Ege Eğitim Dergisi 1(6); 25-37.
- Anonim. 2013. Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ya-Pa Yayınları, 140 s., Ankara.
- Aral, N. 2000. Çocuk gelişiminde oyunun önemi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 2(3); 121-150.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. 2000. Çocuk gelişimi. Ya-Pa Yayınları, 153 s, Ankara.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Bütün-Ayhan, A., Erdoğan, S. ve Yıldız-Bıçakcı, M. 2008. Brigance erken gelişim envanteri II'nin altı yaş tük çocukları için uyarlama çalışması. Çağdaş Eğitim Dergisi, 33(353); 4-13.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal-Akyol, A., Bütün-Ayhan, A., Yıldız-Bıçakcı, M. and Erdoğan, S. 2011. The effects of parent education programs on the developmet of children aged between 60 and 72 months. Social Behavior and Personality, 39(2); 241-250.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. 2011. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-pa Yayınları, 145 s., İstanbul.

- Aral, A. ve Can-Yaşar, M. 2014. 36-72 Aylık çocuklar için eğitim programı. Her yönüyle okul öncesi eğitim 7: Okul öncesi eğitim programları. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayınları, s. 238-257, Ankara.
- Arı, M. 2003. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. (Ed. M. Sevinç), Morpa Yayınları, s. 31-35, İstanbul.
- Arthur, L.M. 2001. High quality early literacy programs. (Educating Children, Research) Leonie Australian Journal of Early Childhood, 26 (2); 41-53.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. 2010. Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi 3(5); 32-45.
- Aydın, B. 2005. Çocuk ve ergen psikolojisi. Nobel Yayın, 268 s., Ankara.
- Aytemiz, A. 2000. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunlar toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 201 s., Ankara.
- Ayvacı, H. 2010. Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir pilot çalışma. NEF EFME Dergisi 4(2); 2-11.
- Bağcıgözü-Ünver, G. 2013. Bedensel ve devinsel gelişim. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. (Ed. A. Ulusoy). Anı yayıncılık, s. 19-28, Ankara.
- Başal, H.A. 2004. Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim? Gelişim Psikolojisi. Morpa Kültür Yayınları, 155s., İstanbul.
- Başal, H. 2005. Okul öncesi eğitim. Morpa Kültür Yayınları, 163 s., İstanbul.
- Başaran, I. 2006. Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı, Ege Eğitim Dergisi 1(5); 5-11.
- Baykoç-Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. 2000. Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri. Sim Matbaası, 195 s, Ankara.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Güler, T. 2007. 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi 27(5); 83-96.
- Bee, H. 2000. The developing child. HarperColins College Publishers, 118 p., New York.
- Branco, A. 2003. Social development in cultural context. Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations.(Ed. J. Valsier and K. Connelly). Handbook of Developmental Psychology. Sage Publications, p. 238-256, London.

- Bulut-Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. 2014. Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerinin planlanması. Her yönüyle okul öncesi eğitim 3: Okul öncesi eğitimde drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayınları, s. 118-120, Ankara.
- Bütün-Ayhan, A. 2009. Bilişsel gelişim, Eğitim psikolojisi (Ed. N. Aral ve T. Duman), Kriter Yayınları, s. 101-105, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. 2013. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Yayıncılık, 201 s., Ankara.
- Can-Yaşar, M. 2001. Okul öncesi eğitim programlarında hikaye sonrası etkinliklerin planlanmasında öğretmenin rolü. Gazi Üniversitesi Anasınıfı/Anaokulu Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, 274 s, İstanbul.
- Can-Yaşar, M. 2013. Drama. Okul öncesi öğretmenliği. (Ed. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan), Ofset Yayıncılık, s. 399-402, Ankara.
- Ceglowski, D. 1997. Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood education journal. Rom Publishing, 73p., Boston.
- Ceylan, R. 2009. Erken çocuklukta büyüme ve gelişme. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed. Y. Fazlıoğlu), Kriter Yayınları, s. 1-4, İstanbul.
- Charles, C.M. 2000. Öğretmenler için Piaget ilkeleri. (Çev: G. Ülgen), Pegem Yayınları, s. 2-18, Ankara.
- Cüceloğlu, D. 1999. İnsan ve davranışı. Remzi Kitabevi, 190 s., İstanbul.
- Çağdaş, A., Seçer, S. 2002. Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi. Nobel Yayınları, 113 s., Ankara.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. 2009. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, Türk Kütüphaneciliği 3(2); 489-509.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. A. 2002. Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. Epsilon Yayıncılık, s. 142-155, İstanbul
- Çınar, E. 2004. Resimli kitaplarla yapılan destekleyici eğitimin zihinsel özürli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınları, 198 s., Ankara.

- Çocuk, E., Yelken, T., Aslantürk, İ. ve Güçlü, M. 2013. Okul öncesi eğitim programı dil alanı ile ilgili etkinliklerin uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7); 305-320.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. 2006. İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. 37,155-174.
- Darıca, N. 2004. Etkinlik dünyası. Morpa Yayınları, s. 45-78, İstanbul.
- Demiriz, S., Koç, F., Karadağ, A., Koca, E. ve Ulutaş, İ. 2009. Erken çocukluk döneminde dramatizasyon araçları ve kostüm tasarımları. *Kök Yayıncılık*, 148 s., Ankara.
- Deniz, Ü. 2009. Gelişim. Eğitim psikolojisi. (Ed. N. Aral ve T. Duman), Kriter Yayınları, s.31-50, İstanbul.
- Deniz, Ü. ve Aral, N. 2013. Erken çocukluk döneminde gelişim II. Okul öncesi öğretmenliği. (Ed. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan), Ofset Yayıncılık, s. 171-176, Ankara.
- Dereli, E. ve Koçak, N. 2005. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14,145-254.
- Di Leo, J. 1996. *Child development: Analysis and synthesis*. Psychology Press, 176 p., USA.
- Dickison, D.K. and Tabors, P.O. 2001. Beginning literacy with language. *Child Development*, 65(5); 745-763.
- Dinçer, Ç.A. 1993. Okul öncesi dönemde öykü anlatma teknikleri. Okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri. Ya-Pa Yayınları, 390 s., İstanbul.
- Dursun, Ş. 2009. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(18); 63-77.
- Eggen, P. and Kauchak, D. 2001. *Educational psychology (Windows On Classroom)*. Prentice Hall Publishing, 190 p., NewJersey.

- Eliason, C. and Jenkins, L. 2003. A practical guide to early childhood curriculum. Upper Saddle River Publishing, 155 p., New Jersey.
- Erdemir, N. 1999. Algısal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı II Kitabı. YA-PA Yayınları, 181s., İstanbul.
- Erdemir, N. 2001. 12-30 Aylar arası Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, Ş. 2008. Duygusal gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim. (Ed. M.E. Deniz). Maya Akademi, s. 194-214, Ankara.
- Erwin, P. 1993. Friendship and peer relations in children. John Wiley-Sons Publishers, 247 p., New York.
- Evans, R.I. 1999. Jean Piaget, İnsan ve fikirleri. Doruk yayıncılık, 155 s., Ankara.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D. and Martin, C. L. 2003. Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. Child Development, 4, 74-81.
- Farrar, J.M. Friend, M.J and Farbes, N. J. 1993. Event knowledge and early language acquisition. J. Child Long. Cambridge University Press, 198 p. Boston.
- Fazlıoğlu, Y. 2009. Sosyal gelişim. Eğitim psikolojisi. (Ed. N. Aral ve T. Duman), Kriter Yayınları, 247 s., İstanbul.
- Fişek, G.O. ve Yıldırım, S.M. 1983. Çocuk gelişimi. Milli Eğitim Basımevi, 1043 s., İstanbul.
- Gallahue, D.L. and Ozmun, J.C. 2006. Understanding motor development infants, children: Adolescents and Adults. McGraw-Hill Publishing, 245p., New York.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. 1995. Çocuk ve ergen gelişimi. (Çev: A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur), İmge Kitabevi, s. 115-130, Ankara.
- Girgin, Ü. 2003. Okumaya hazırlık etkinlikleri. Çocukta dil ve kavram gelişimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 260s., Eskişehir.
- Gönen, M., Uzmen S. ve Çakmak, H. 1994. Türkiye'deki resimli çocuk kitaplarının fiziki, içerik ve resimlendirilme yönünden incelenmesi. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları, 363 s., İstanbul.
- Gönen, M. 2010. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için kitap seçimi. Okul öncesi eğitimcileri için el kitabı. YA-PA Yayınları, 192s., İstanbul.

- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. 2010. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(19); 23-40.
- Green S.B, Salkind, N.J. and Akey, T.M. 2005. Using SPSS for windows: Analyzing and understand data. Printcie Hall Publishing, 188 p., New York.
- Gülay, H. 2009. Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Pegem Yayıncılık, 210 s., Ankara.
- Gülay, H. ve Akman, B. 2009. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Pegem Yayınları, 262 s., Ankara.
- Güngör-Aytar, A. 2013. Toplumsal ve duygusal gelişim. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. (Ed. A. Ulusoy). Anı yayıncılık, s. 97-126, Ankara.
- Günindi, Y. 2011. Bağımsız anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(12); 133-144.
- Gürkan, T. 2000. 1923'ten günümüzde okul öncesi eğitim programları. Ya-Pa Yayınları, s. 299-306, Ankara.
- Gürsoy, F. 2009. Bilişsel gelişim. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed. Y. Fazlıoğlu), Kriter Yayınları, s. 19-30, İstanbul.
- Gürsoy, F. ve Özasan, H. 2013. Erken Çocuk edebiyatı. Okul öncesi öğretmenliği. (Ed. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan), Ofset Yayıncılık, s. 317-333, Ankara.
- Hay, D. F. 2006. Yours and mine: Toddlers talk about possessions with familiar peers. British Journal of Developmental Psychology, 24,39-52.
- Hodges, E., Malone, M.J. and Perry D.G. 1997. Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. Developmental Psychology, 33, 1032-1039.
- Hohmann, M. and Weikart, D.P. 2002. Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. High/Scope Punlishing, 261 p., New York.
- Johnston, R.P. 1977. Social class and grammatical development. a comparison of the speech of five years olds from middle and working class backgrounds. Language and Speech, 20(4); 317-324.

- Kagan, J., Rosman, B.L., Day, D., Albert, J. and Phillips, W. 1966. Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Monographs Psychological*, 78, 1-37.
- Kandır, A. 2004. *Çocuğum büyüyor*. Morpa Kültür Yayınları, 174 s., İstanbul.
- Karacan, E. 2000. Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. Web sitesi: <http://www.ttb.org.tr>. Erişim tarihi: 13.01.2013.
- Karadağ, A. 2003. *Okul öncesinde dramatik etkinlikler*. Kök Yayıncılık, 189 s, Ankara.
- Karakuş, İ. 2000. *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretmeni*. Sistem Ofset Yayınları, 258 s., Ankara.
- Katz, L.G. 1999 Another look at what young children should be learning. *Child Development*, 7, 18-27.
- Keenan,T. 2002. *An introduction to child development*. Sage Publication, 263 p., USA.
- Kierman, B. ve Swisher, L. 1990. The initial learning of novel english words: two single-subject experiments with minority-language children. *Journal Speech and Hearing Research*. 33(4); 707-716.
- Kosir, K. and Pecjak, S. 2005. Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47(1); 127-144.
- Köksal-Akyol, A. 2013. Bilişsel gelişim. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (Ed. A. Köksal-Akyol), Anı yayıncılık, s. 128-133, Ankara.
- Köksal-Akyol, A. ve Ergişi, A. 2009. Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 104, 9-17.
- Körükçü, Ö. 2014. Drama ile ilgili kavramlar. Her yönüyle okul öncesi eğitim 3: Okul öncesi eğitimde drama. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayınları, s. 15-22, Ankara.
- Küçükkaragöz, H. 2002. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (Ed.B. Yeşilyaprak), Pegem Yayıncılık, s. 76-107, Ankara.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. and Coleman, C. C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lehmann, E.L. 1998. *Nonparametrics statistical methods based on ranks*. Prentice Publishing, 325 p., New Jersey.

- Lightfoot, D. 1999. The development of language, Wiley Blackwell Publishing, 382 p., United States.
- Lorch, E., P., Milich, R. and Sanchez, P.R. 1998. Story comprehension in children with Adhd. Clinical Child and Family Psychology Review, 1(3); 163-178.
- Lundberg, I. Frost, J. and Petersen, O.P. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 3, 263-284.
- McCollum, J. A. 2000. Parent education: What we mean and what that means. Topics in Early Childhood Special Education. 19(3); 147-149.
- Meggitt, C. 2006. Child development: An illustrated guide. Heinemann Publishing, 145 p., Oxford.
- Mitchell, P. 1992. The psychology of childhood. The Palmer Press., 333 p., London.
- Morgül, M. 1999. Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba. Kök Yayıncılık, 151 s., Ankara.
- Oakley, L. 2004. Cognitive development. Routledge, Child Development, 927 p., Canada.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. 1996. Okul öncesi eğitimi. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, 185 s., Ankara.
- Oğuzkan, Ş, Demiral, Ö. ve Tür, G. 2000. Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri. Ya-Pa Yayınları, 173 s, İstanbul.
- Oktay, A. 2000. Yaşamın sihirli yılları. Okul Öncesi Dönem. Epsilon Yayıncılık, 282 s., İstanbul.
- Oktay, A. 2001. Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri: Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayınları, 193 s., İstanbul.
- Oktay, A. 2007. Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. (Ed. A. Oktay ve Ö.P. Unutkan), Morpa Yayınları, s. 11-24, Ankara.
- Onur, B. 2004. Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm. İmge Kitabevi, 192s., Ankara.
- Orçun, M. ve Deniz, M. E. 2006. Anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal uyumlarının incelenmesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Ya-Pa Yayınları, 321 s, İstanbul.

- Orçun, M. 2008. Sosyal Gelişimi, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (Ed. E. Deniz). Maya Akademi Yayınları, s. 134-150, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. 1999. Okul öncesi eğitimde drama uygulamaları. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. YA-PA Yayınları, 232 s., İstanbul.
- Önder, A. 2003. Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri. Epsilon Yayıncılık, 195 s., İstanbul.
- Özbey, S. ve Uyanık, Ö. 2012. Dil etkinlikleri. Erken Çocukluk Eğitimi Dizisi (5-7 Yaş Çocuklar İçin) Efil Yayıncılık, 237 s., Ankara.
- Özer, D. ve Özer, K. 2002. Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayın Evi, 292 s., Ankara.
- Öztürk, A. 2010. Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri. Eğiten Kitap, 130 s., Ankara.
- Piaget, J. 2004. Çocukta zihinsel gelişim (Çev. H. Portakal), Cem Yayınevi, s. 79-90, İstanbul.
- Plaisted, L. L. 2008. Early education of children. Biblio Bazaar Publishing, 199 p., Los Angeles.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. 2004. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Yayınları, 162 s., İstanbul.
- Santrock, J. W. 2012. Child development. McGraw-Hill Publishing, 144p., New York.
- Sazak, A. 1990. Aile şurası bildirileri, El Ele Dergisi, 13, 23-45.
- Schuster, B. 1999. Outsider at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. Group Processes and Intergroup Relations, 2, 175-190.
- Senemoğlu, N. 2007. Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Gazi Kitabevi, 110 s., Ankara.
- Sert, S. 2006. Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı çocuk etkinlikleri. Bilişim Yayıncılık, 180 s., İstanbul.
- Sever, S. 2003. Çocuk ve edebiyat. Kök Yayıncılık, 235 s., Ankara.
- Slee, P.T. 2002. Child, adolescent and family development. Cambridge University Press, 520 p., London.
- Smith, P.K., Cowie, H. and Blades, M. 2005. Understanding children's development. Blackwell Publishing, 312 p., USA.

- Stadler, M., A. and Ward, C.G. 2005. Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2); 73-80.
- Stoodt, B.D and Amspaugh-Corson, L.B. 2005. Children's literature: Discovery for a lifetime. Merrill Prentice Hall Press., 132 p., USA.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. 2005. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1); 41-57.
- Şahin, M. 2009. Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(89); 208-219.
- Şahin, S. 2014. Okul öncesi dönemde motor gelişim. Her yönüyle okul öncesi eğitim 1: Çocuk gelişimi 2 okul öncesi dönemde gelişim. (Ed. A. Köksal Akyol). Hedef Yayınları, s. 226-236, Ankara.
- Şenyılmaz, P. 2009. Erken çocukluk eğitiminde motor gelişim. Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed. Y. Fazlıoğlu), Kriter Yayınları, s. 120-130, İstanbul.
- Şimşek-Bekir, H. ve Temel, F. 2004. Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 14-27.
- Talay-Ongan, A. and Ap, E. 2005. Child development and teaching young children. *Cognitive Development*, 278 p., Canada.
- Taner, M. ve Başal, H. 2005. Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(18); 395-420.
- Tepeli, K. 2008. Motor (Hareket) Gelişimi, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (Ed. E. Deniz). Maya Akademi Yayınları, s. 96-100, Ankara.
- Torr, J. 2005. Child development and teaching young children, Language development in early childhood. (Ed. A.Talay-Ongan and E. Ap). Thomson Learning Nelson Press., p. 103-134, Canada.
- Tüfekçioğlu, E. 2008. Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5(2); 2-11.

- Tür, G. ve Turla, A. 1999. Okul öncesinde çocuk edebiyat ve kitap. YA-PA Yayınları, 214 s., İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. 2013. Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Detay Yayıncılık, 180 s., Ankara.
- Uyanık, G. ve Kandır, A. 2010. Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kurumsal Eğitimbilim 3(23); 489-509.
- Varol, N. 2005. Beceri öğretimi ve özbakım becerilerinin kazandırılması, Kök Yayıncılık, 178 s., Ankara.
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. 2012. Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. Eğitim ve Bilim 37(163); 226-238.
- Vialle, W. Verenikina, I. and Lysaght, L. 2000. Handbook on child development. Thomson Learning Nelson, 196 p., Canada.
- Walker, S. 2004. Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. Child Study Journal, 34(1); 13-28.
- Winsler, A. and Wallace, L.G. 2002. Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. Early Education and Development, 13(1); 41-58.
- Wolfgang, H. C., Stannard, L. L. and Jones, I. 2003. Advanced constructional play with legos among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. Early Child Development and Care, 173(5); 467-475.
- Wood, J. J., Cowan, P. D. and Baker, B. L. 2002. Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. The Journal of Genetic Psychology, 136(1); 72-88.
- Woolfolk, A.E. 1993. Educational psychology. Allyn and Bacon Press. 223 p., Boston.
- Yaman H. ve Gülcan, F. 2009. Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi 2(5); 27-43.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. 2006. Çocukta bilişsel gelişim. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6(1); 36-45.
- Yaşar, M. 2014. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. Her yönüyle okul öncesi eğitim 1: Çocuk gelişimi 2 okul öncesi dönemde gelişim. (Ed. A. Köksal Akyol). Hedef Yayınları, s.276-282, Ankara.

- Yavuzer, H. 1985. Çocuk psikolojisi. Altın Kitaplar Yayınevi, 195s., İstanbul.
- Yavuzer, H. 2006. Çocuğunuzun ilk altı yılı. Remzi Kitapevi, 275s., İstanbul.
- Yazıcı, Z. 2002. Dil merkezli okul öncesi eğitim programı. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildirileri. Kök yayıncılık, 160s., Ankara.
- Yıldız-Bıçakçı, M. 2009. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi (Basılmış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız-Bıçakçı, M. ve Aral, N. 2009. Dil Gelişim. Eğitim Psikolojisi. (Ed. N. Aral ve T. Duman). Kriter Yayınları, s. 117-122, İstanbul.
- Yıldız-Bıçakçı, M. ve Gürsoy, F. 2010. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin altı yaş çocuklarının gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 1(18); 307-316.
- Yıldız-Bıçakçı, M. ve Aral, N. 2013. Erken çocukluk döneminde gelişim I. Okul öncesi öğretmenliği. (Ed. N. Aral, Ü. Deniz ve A. Kan), Ofset Yayıncılık, s. 159-170, Ankara
- Yıldız, F., Yıldız-Bıçakçı, M. ve Aral, N. 2014. Bilişsel Gelişim (3-6 yaş), Her yönüyle okul öncesi eğitim 1: Çocuk gelişimi 2 okul öncesi dönemde gelişim. (Ed. A. Köksal-Akyol). Hedef Yayınları, s. 240-251, Ankara.
- Yılmaz, N. 2003. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Türkiye’de okul öncesi eğitimi. (Ed. M. Sevinç). Morpa Yayınları, s. 12-17, İstanbul.
- Yılmaz, Ş. 2009. Erken çocuklukta iletişim-dil- konuşma, Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi. (Ed. Y. Fazlıoğlu), Kriter Yayınları, s. 64-66, İstanbul.
- Yurdadoğ, U.B. 1995. Çeşitli yaş gruplarında çocuk kitaplarının kağıt, hurufat, renk seçiminde dikkat edilecek hususlar. I. Çocuk Edebiyatı Sempozyumu. 13-15 Haziran 1994. (123-131); Ankara.
- Zembat, R. ve Yurtsever, M. 2002. Beş-altı yaş çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyumu. 17-18 Ekim 2002. Kök Yayıncılık, (122-131); Ankara.
- Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö. 1999. Okul öncesi eğitimde temel konular öğretmen el kitabı: Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. Turan Ofset Yayıncılık, 198 s., İstanbul.

## EK 1 Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun doğum tarihi:.....

2. Çocuğun cinsiyeti:

Kız ( )

Erkek ( )

3. Ailedeki çocuk sayısı

( ) Bir çocuk

( ) İki çocuk

( ) Üç çocuk

( ) Dört çocuk ve fazlası

4. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ediyor?

( ) 6 ay ve daha az

( ) 7-12 ay

( ) 13-18 ay

( ) 19 –24 ay

( ) 2 yıldan fazla

5. Anne- babanın yaşı

30 yaş ve altı

31–45 yaş

45 yaş ve üzeri

Anne

( )

( )

( )

Baba

( )

( )

( )

6. Anne–babanın öğrenim düzeyi

Okur-yazar değil

Okur-yazar ve ilkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Yüksekokul/Üniversite mezunu

Anne

( )

( )

( )

( )

( )

Baba

( )

( )

( )

( )

( )

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Arzu ERGİŞİ

Doğum Yeri : Ankara

Doğum Tarihi : 12.04.1980

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

### Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Gazipaşa Lisesi (1997)

Lisans : Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu (2003)

Yüksek Lisans : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) A.B.D. (2007)

### Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl

Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokulu 2 (2005-2014)

Ankara Üniversitesi Uygulama Anaokulu 1 ve Çocuk Kulübü (2014)

### Yayınlar:

#### Hakemli Dergiler

Ergiş, A. ve Köksal Akyol, A. 2009. Yedi-On İki Yaş Çocuklarında Davranış ve Uyum Sorunlarının İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34(362); 13-19.

#### Diğer Yayınlar

Köksal Akyol, A. ve Ergiş, A. 2009. Okul Öncesi Dönemde Türkçe Etkinlikleri. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 104, 9-17.