

BİLİŞSEL VE DİL GELİŞİMİ

PROF. DR. ZARİFE SEÇER | DR. ÖĞR. ÜYESİ CANSU TUTKUN | DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DERE

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ



İçindekiler

1. Bilişsel Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Giriş

1.1. Öğrenme

1.2. Dikkat

1.3. Algı

1.4.bellek

1.5. Yaratıcılık

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

2. Bilişsel Gelişim Kuramları

Giriş

2.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

2.2. Zihin Becerileri Kuramı

2.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

2.4. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

2.5. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Etmenler

Giriş

3.1. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Çevresel Etmenler

3.2. Doğum İle İlgili Etmenler

3.3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Genetik Etmenler

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

4. Yaşlara Göre Bilişsel Gelişim

Giriş

4.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim

4.2. Okul Döneminde Bilişsel Gelişim (7-11 Yaş)

4.3. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim (11-15 Yaş Ve Sonrası)

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

5. Zekâ Tanımları Ve Ölçülmesi

Giriş

5.1. Zekâ

5.2. Zekânın Ve Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesi

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

6. Bilişsel Gelişim İle İlgili Süreçler (algı, Kavram Oluşturma, Düşünme Becerileri Ve Problem Çözme)

Giriş

6.1. Algı Süreci

6.2. Dikkat Süreci

6.3. Kavram Edinme Süreci

6.4. Problem Çözme Süreci

6.5. Düşünme Becerileri Süreci

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

7. Bilişsel Gelişimin Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi İle Bilişsel Gelişimi Destekleyen Yöntem Ve Yaklaşımlar

Giriş

7.1. Bilişsel Gelişimin Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

7.2. Bilişsel Gelişimi Destekleyen Yöntem Ve Yaklaşımlar: Çocuk Oyunları İle Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

8. Dille İlgili Temel Kavramlar

Giriş

8.1. Dilin Bileşenleri

8.2. Dil Gelişiminde Temel Kavramlar

8.3. Dil Ve Kültür İlişkisine Yönelik Kavramlar

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

9. Dil Gelişimi Kuramları

Giriş

9.1. Davranışçı Kuram

9.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

9.3. Doğuşancı Kuram (psikolinguistik/ Biyolojik Alt Yapılı Kuram/önoluşumcu)

9.4. Bilişsel Kuram

9.5. Pragmatik (faydacı/sosyolinguistik) Kuram

9.6. Etkileşimci Kuram

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

10. Dil Gelişim Dönemleri

Giriş

10.1. Konuşma Öncesi Dönem (agulama Evresi 0-12 Ay)

10.2. Konuşma Dönemi

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

11. Erken Okuryazarlık Becerileri

Giriş

11.1. Erken Okuryazarlık

11.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

12. Dil Ve İletişim Problemleri

Giriş

12.1. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

12.2. Dil Ve İletişim Problemleri

12.3. Dil Ve Konuşma Bozukluklarında Anne Babalar Ve Öğretmenlerin Rolü

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

13. Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil/iki Dillilik

Giriş

13.1. İki Dillilik (bilingualism) Ve Çok Dillilik (multilingualism)

13.2. İki Dillilik Türleri

13.3. İki Dilliliğin Edinimi

13.4. Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Öğretim Ve Öğreniminde Dikkat Edilmesi

Gereken Noktalar

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

14. Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Giriş

14.1. Dil Gelişimine Yönelik Materyaller

14.2. Dil Gelişimini Desteklemede Etkinlik Çeşitleri

14.3. Dil Gelişiminde Eğitimcinin Rolü

14.4. Dil Gelişimini Destekleyen Etkinlik Örnekleri

Bölüm Özeti

Ünite Soruları

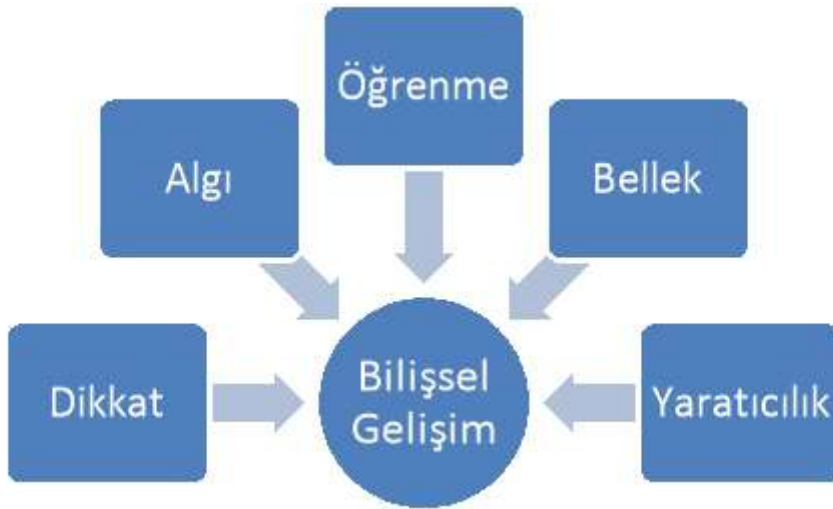
1. BİLİŞSEL GELİŞİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Giriş

Biliş kelimesi çok geniş bir kavramdır ve zihnin “bilmeyi” sağlayan iç süreç veya ürünleriyle ilgilidir. Bu içsel süreçlerin düşünme ile aynı anlama geldiği söylenebilir. Biliş, bireylerin dünyayı öğrenmeleri ve anlamalarını sağlayan kapsamlı zihinsel süreçler olarak tanımlanabilir. Bu süreçleri öğrenme, hatırlama, unutma, düşünme, anımsama, akıl yürütme, problem çözme olarak ifade etmek mümkündür. Bilişsel gelişim ise, bireylerin dünyayı anlamasına ve öğrenmesine destek veren aktif zihinsel faaliyetlerin yaşlara göre gelişimi olarak tanımlanabilir. Öğrenme sürecinde araştırma ve keşif davranışlarının çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bilişsel gelişimin anlaşılabilmesi için öncelikle bilişsel gelişimle ilgili temel kavramlar incelenecektir.

1. BİLİŞSEL GELİŞİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Şekil 1. Bilişsel gelişim ile ilgili kavramlar



1.1. Öğrenme

Bireyler birçok davranışı öğrenme yoluyla kazanmaktadır. Bebeklerin doğuştan getirdikleri davranışların öğrenme olduğunu ifade etmem mümkün değildir. Öğrenme, çevresi ile girdiği etkileşim ve yaşantıları sonucunda bireyde oluşan kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanabilmektedir. Bireyde meydana gelen bu değişiklikleri, doğrudan gözlenebilir davranışlar olduğu kadar doğrudan gözlenemeyen zihinsel süreçler olarak da ele almak mümkündür (Kocayörük ve Çelik, 2017). Bireydeki öğrenme davranışları bilişsel gelişimini etkilemektedir. Olgunlaşma, zekâ, fizyolojik durum, önceki yaşantılar (deneyim) ve güdülenme (motivasyon) gibi faktörlerin öğrenmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Olgunlaşma: Bir bebeğin, bir davranışı öğrenebilmesi için kendisinden beklenen görevleri yapabilecek düzeye gelmesi, olgunlaşma olarak ifade edilebilir.

Zekâ: Bebekler zihinsel açıdan belirli düzeye ulaşmazsa belli bir yaşta olsalar bile gereken öğrenmelerini gerçekleştiremez.

Fizyolojik durum: Bebeklerdeki tüm duyu organları öğrenmede çok önemli bir faktör olarak yer almaktadır.

Önceki yaşantılar (Deneyim): Bebeklerin dünya ile ilgili kazanmış olduğu bilgilerini ve deneyimlerini yeni bilgilere transfer edebilmektedir.

Güdülenme (Motivasyon): Bebeklerin bir hazzı elde etmek amacıyla harekete geçmesi eğilimidir (Seven ve Engin, 2008).

1.2. Dikkat

Zihinsel becerilerin yoğunlaşması ve odaklanmasıdır (Santrock, 2014). Zihinsel çabanın öğrenmek, anlamak ve kavramak için kullanılmasıdır. Dikkat olmadan öğrenme olmayacağı için bilişsel gelişim ile yakından ilişkilidir. Dikkat, erken ve orta çocukluk döneminde, daha seçici ve planlı hale gelerek büyük oranda gelişmektedir. İlk yıl içinde, bebekler olaylara doğru çabucak yönelmektedir ve dikkati hemen dağılmaktadır. Daha çok hareketlerini etkili bir biçimde izleyebileceği dikkat çekici, büyük ve göze batan nesnelere dikkat etmektedirler. Değişik uyaranlara karşı dikkat süreleri farklılık göstermektedir.

Dikkat, yaşam için önemli olan psikolojik süreçlerin değişiminde rol almaktadır. Doğrudan izlenememesine rağmen davranış değişikliklerinden anlaşılabilen bir kavram olarak ifade edilmektedir. Dikkat, tıpkı diğer bilişsel süreçler gibi oldukça karmaşık bir psikolojik işlevdir. Her tür bilinç gerektiren işlevin, özellikle de bellek, öğrenme ve düşünmenin öncelikli koşuludur. Dikkat süreci, bilinçlilik, algı, karar verme, düşünme, öğrenme, bellek ve dil ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda insanların yaşamlarını başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri hususunda da rol oynamaktadır (Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016).

1.3. Algı

Algı, çevresel uyaranlardan alınan bilgilerin yeniden düzenlemesi ve anlamlandırması sürecidir. Dış dünyadan duyu organlarına gelen parça parça ve karmaşık uyaranlar zihinde ayrıştırılmakta veya bütünleştirilmektedir. Böylece, bilgiler anlamlı bütünler halinde organize edilmektedir. Bu bilgilerin geçmişte kaydedilmiş özellikleriyle eşleştirme işlemine algı denilmektedir. Algılamada görme, ses, koku, tad ve dokunma önemli faktörlerdendir (Sternberg, 2003).

Algılama, zihinsel bir süreçtir. Algılama sürecinin temel amacı, duyularla elde edilen bilgileri bilişsel öğelerle eşleştirmek ve böylelikle çevreyi ve dünyayı anlayabilmektir. Bu anlayış süreci dikkat, bellek ve tüm duyguların etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Diğer bir ifade ile algılama süreci bir sistem içerisinde

gerçekleşmektedir (Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016). Algı süreci bilişsel gelişim ile ilişkilidir. Dış dünyanın kişisel olarak yorumlanmasıdır. Algılama süreci, uyku-uykusuzluk, duygusallık ve motivasyon gibi durumlardan etkilenmektedir.

1.4.Bellek

Bellek, geçmişte yaşanan deneyimlerin günümüzde kullanılmak üzere saklanması ve gerektiği zaman geri getirilmesidir (Tulving ve Craik, 2000). Geçmişte sahip olunan bilgilerin korunması ve geri getirilmesi ile ilişkili olan dinamik bir yapısı bulunmaktadır. Bellek, yeni bilgilerin öğrenilmesi, kaydedilerek depolanması, uzun ve kısa süreli olarak saklanması ve yeri geldiğinde geri çağrılarak hatırlanması süreçlerini kapsamaktadır. Ayrıca belleği, organizmanın hayatta kalması için gerekli olan temel bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016).

1.4.1. Bellek Çeşitleri

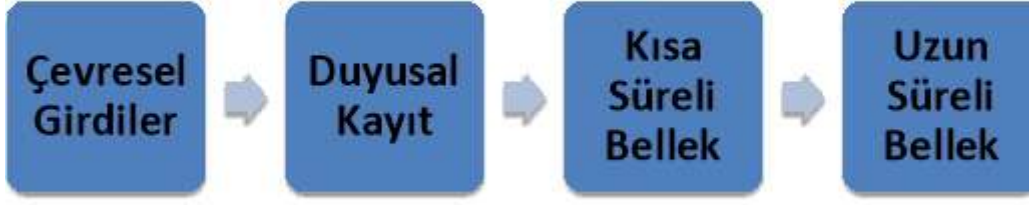
Richard Atkinson ve Richard Shiffrin (1968) üç çeşit bellek türü olduğunu tanımlamıştır. Bellek çeşitlerini şu şekilde açıklamak mümkündür:

Duyusal bellek: Duyusal belleğin insan yaşamındaki yeri çok önemlidir. Bu belleğin sınırsız kayıt kapasitesi bulunmaktadır. Fakat duyusal belleğin bilgileri kayıtlı tutma süresi çok kısadır. Çevreden gelen uyarıcılar duyu organları aracılığı ile duyusal kayda gelmektedir. Burada etkin bir şekilde işlenmektedir. Görsel uyarıcılar duyusal kayıt tarafından tıpkı bir fotoğraf makinesi gibi kısa süre depolanmaktadır. Duyusal kayda gelen bilgiler işlenmediğinde ise kaybolmaktadır. Bir konunun başını hatırlayamayan birey konunun tümünü kavrayamaz (Sternberg, 2003).

Kısa süreli bellek: Kısa süreli bellek bilgileri daha uzun süre depolayabilmektedir. Diğer bellek türlerine göre sınırlı kapasitesi bulunmaktadır. Duyusal kayıttan dikkat ve algı süreçleri ile ayrılan bilgi kısa süreli belleğe geçmektedir. Burada sınırlı bir bilgi geçici bir süre depolanmaktadır. Kısa süreli belleğe hem duyusal kayıttan hem de uzun süreli bellekten bilgiler gelebilmektedir (Malmberg, Raaijmakers ve Shiffrin, 2019).

Uzun süreli bellek: Uzun süreli belleğin çok büyük bir depolama kapasitesi bulunmaktadır. Bilgileri çok uzun süre, hatta kalıcı öğrenme gerçekleştiğinde süresiz biçimde saklama kapasitesi bulunmaktadır. Duyular, kokular, sesler, tatlar, görsel uyarıcılar, olaylar, problem çözme stratejileri, çocukluk anıları, dilbilgisi kuralları bu bellekte yer almaktadır. Uzun süreli bellekte depolanan bilginin unutulması bilginin kaybolmasından kaynaklanmamaktadır. Uzun süreli bellekteki bilgiye ulaşma sorunundan kaynaklanmaktadır (Sternberg, 2003).

Şekil 2. Bellek Çeşitleri



1.5. Yaratıcılık

Bilişsel gelişim ile temel kavramlar konusunda en son ele alacağımız kavram yaratıcılık kavramıdır. Yaratıcılık, yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır. Çocuklar, oyuncaklarını, çevresini, vücudunun parçalarını keşfederken ve problem çözerken yaratıcılıklarını kullanmaktadırlar (Schirrmacher, 2006).

Çocukların yaratıcılıkları, hayal güçleri ile bağlantılıdır. Hayal gücü gelişiminin birinci dönemi, çocuğun gökyüzündeki beyaz bulutları, ışık saçan ırmakları, şeker kaplı evleri yani her şeyi gerçek zannettiği dönemdir. İkinci dönem, çocuğun neden ve niçin sorularını sorarak gerçekleri kavramaya başladığı dönemdir. Bu dönemde çocuk, olayların nedenleri ve sonuçları arasında bağlantı kurabilmektedir. Üçüncü dönemde, artık çocuk dünyadaki varlıkların gerçekte ne olduklarını bilmektedir (Torrance, 1962).

Yaratıcılığını kullanan çocuklar birçok kazanım elde etmektedir. Çocuklar, yaratıcılıklarını açık bir şekilde ortaya koyabilmekte ve yeni fikirler üretebilmektedirler. Fikirler üreterek yeni deneyimler kazanmakta ve yaratıcılıklarını kullanarak birtakım kazanımlar elde etmektedirler. Bir probleme birçok çözüm bulmayı öğrenmekte, düşünme becerilerini artırmakta ve yeni yetenekler geliştirmektedirler (Mayesky, 2002; Gerrig ve Zimbardo, 2005).

Uygulamalar

Uygulama 1

Yaş Grubu: 0-3 ay

Materyaller: Canlı kırmızı renkli büyük bir ponpon

Uygulanışı: Bebeğinizi sırtüstü düz ve rahat bir zemine yatırın. Bebeğin görme alanına girecek şekilde ponponu bebeğe yakın tutun. Ponponu yavaşça hareket ettirip aynı anda bebekle konuşarak ponpona bakmasını sağlayın. Bebek ponpona bakıyorsa oyuncağı sağa sola hareket ettirin. Bebeğin ponponu takip edip etmediğinden emin olun. Oyunun sonunda bebeğinizi öperek ödüllendirin. Uygulamanızı neşeli şekilde tamamlayın.

Uygulama 2

Yaş Grubu: 6-9 ay

Materyaller: Çıngırak

Uygulanışı: Bebeğinizi kucağınıza alın ve çıngırağı gösterin. Çıngırağı sağa sola sallayın. Bebeğinizin dikkatini çıngırağa çekin. Ardından çıngırağı yere atın. “Çıngırak nerede?” diye sorun ve bebekle aşağı doğru eğilip çıngırağı arayın. Tekrar aynı şekilde bebeğin dikkatini çıngırağa çekin. Sonra çıngırağı tekrar yere atın. Çıngırağı izleyen bebeğinizi öpüp “Aferin bebeğime!” diyerek çıngırağı yerden alın. Uygulamanızı neşeli şekilde tamamlayın.

Uygulama Soruları

- 1. Uygulamada oynanan oyun bebeklerin dikkat gelişimine hangi katkıları sunmaktadır?
- 2. Uygulamada oynanan oyun bebeğin bilişsel gelişimine nasıl katkılar sunmaktadır?
- Bebeklerle oynanan oyunların keyifli bir şekilde uygulanması ve bitirilmesi bebeklerin bilişsel gelişimlerine ne tür katkılar sunmaktadır?

Bölüm Özeti

Dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı kapsayan içsel bir süreç olan bilişin düşünme ile aynı anlama geldiğini söylemek mümkündür. Bilişsel gelişim ise, bilginin kazanıldıktan sonra kullanılmasına yardım eden tüm süreçleri kapsamaktadır. Bilişsel gelişim, öğrenme, dikkat, algı, bellek gibi kavramlarla ilişkilidir. Bu kavramlardan biri olan öğrenmedir. Öğrenme, çevresi ile girdiği etkileşim ve yaşantıları sonucunda bireyde oluşan kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanabilmektedir. Bireydeki öğrenme davranışları bilişsel gelişimini etkilemektedir. Diğer bir kavram dikkattir. Dikkat olmadan öğrenme olmayacağından bilişsel gelişim ile yakından ilişkilidir. Zihinsel becerilerin yoğunlaşması ve odaklanmasıdır. Zihinsel çabanın

öğrenmek, anlamak ve kavramak için kullanılmasıdır. Bellek, geçmişte yaşanan deneyimlerin günümüzde kullanmak için saklanması ve gerektiği zamanda geri getirilmesidir. Geçmişte sahip olunan bilgilerin korunması ve geri getirilmesi ile ilişkili olan dinamik bir yapısı bulunmaktadır. Üç çeşit bellek türü olduğunu söylemek mümkündür. Bellek türlerinden ilki duyuşsal bellektir. Bu belleğin sınırsız kayıt kapasitesi bulunmaktadır. Fakat duyuşsal belleğin bilgileri kayıtlı tutma süresi çok kısadır. İkinci bellek türü kısa süreli bellektir. Kısa süreli bellek bilgileri daha uzun süre depolayabilmektedir. Diğer bellek türlerine göre sınırlı kapasitesi bulunmaktadır. Duyuşsal kayıttan dikkat ve algı süreçleri ile ayrılan bilgi kısa süreli belleğe geçmektedir. Üçüncü ve son bellek türü ise uzun süreli bellektir. Uzun süreli belleğin çok büyük bir depolama kapasitesi bulunmaktadır. Bilgileri çok uzun süre, hatta kalıcı öğrenme gerçekleştiğinde süresiz biçimde saklama kapasitesi bulunmaktadır.

Ünite Soruları

1. Deneyim ve yaşantıları sonucunda bebeklerde gözlenen davranış değişikliği aşağıdaki maddelerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) Algı

B) Bellek

C) Olgunlaşma

D) Öğrenme

E) Dikkat

2. Bebeklerin öğrenme sürecinde bir çok faktör etkilidir. Aşağıdaki maddelerden hangisinin öğrenme sürecinde etkili olduğunu söylemek mümkün değildir?

A) Mekan

B) Zekâ

C) Motivasyon

D) Açlık

E) Olgunlaşma

3. Bebeklerin zihinsel becerilerini öğrenmek, anlamak ve kavramak için yoğunlaşması durumuna ne ad verilmektedir?

A) Algı

B) Bellek

C) Dikkat

D) Zekâ

E) Kapasite

4. Dikkat sürecinde bir çok faktör etkilidir. Aşağıdaki maddelerden hangisinin dikkat sürecinde etkili olduğunu söylemek mümkün değildir?

A) Bilinç

B) Algı

C) Düşünme

D) Öğrenme

E) Yaratıcılık

5. Bebeklerin dış dünyadan duyu organlarına gelen karmaşık uyaranları zihinlerinde ayırtırmaları veya bütünleştirmeleri durumu aşağıdaki maddelerden hangisinde verilmiştir?

A) Dikkat

B) Algı

C) Bellek

D) Öğrenme

E) Motivasyon

6. 6) Yaratıcılığın evresinde çocuk, olayların nedenleri ve sonuçları arasında bağlantı kurabilmektedir.

Cevap: İkinci evresi

7. 7) Yaratıcılığın evresinde çocuk dünyadaki varlıkların gerçekte ne olduklarını bilmektedir.

Cevap: Üçüncü evresi

8. 8) Duyusal belleği tanımlayınız.

Cevap: Duyusal belleğin sınırsız kayıt kapasitesi bulunmaktadır. Fakat duyusal belleğin bilgileri kayıtlı tutma süresi çok kısadır. Çevreden gelen uyarıcılar duyu organları aracılığı ile duyusal kayda gelmektedir. Burada etkin bir şekilde işlenmektedir.

9. 9) Kısa süreli belleği tanımlayınız.

Cevap: Kısa süreli belleğin diğer bellek türlerine göre sınırlı kapasitesi bulunmaktadır. Duyusal kayıttan dikkat ve algı süreçleri ile ayrılan bilgi kısa süreli belleğe geçmektedir. Burada sınırlı bir bilgi geçici bir süre depolanmaktadır. Kısa süreli belleğe hem duyusal kayıttan hem de uzun süreli bellekten bilgiler gelebilmektedir.

10. 10) Uzun süreli belleği tanımlayınız.

Cevap: Uzun süreli belleğin çok büyük bir depolama kapasitesi bulunmaktadır. Bilgileri çok uzun süre, hatta kalıcı öğrenme gerçekleştiğinde süresiz biçimde saklama kapasitesi bulunmaktadır. Duyular, kokular, sesler, tatlar, görsel uyarıcılar, olaylar, problem çözme stratejileri, çocukluk anıları, dilbilgisi kuralları bu bellekte yer almaktadır.

CEVAP ANAHTARI

1. d 2. a 3. c 4. e 5. b 6. - 7. - 8. - 9. - 10. -

2. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

Giriş

Anaokuluna giden Sudenaz 5 yaşındadır. O gün anaokulu öğretmeni dünyanın döndüğünü söylediğinde Sudenaz buna çok şaşırdı çünkü daha önce bunu bilmiyordu. Bütün gününü dünyanın nasıl döndüğünü araştırmak için okuma merkezinde geçirdi. Kitapları ve öğretmenin bıraktığı kaynakları inceledi. Eve gittiğinde koşarak anneannesine sarıldı. Anneanesi bugün okulda neler öğrendiğini sordu. Sudenaz dünyanın döndüğünü artık öğrendiğini söyledi. Sonra anneannesine “Anneanne evimiz nasıl dönecek? Senin evinde dönecek mi?” sorularını sorar.

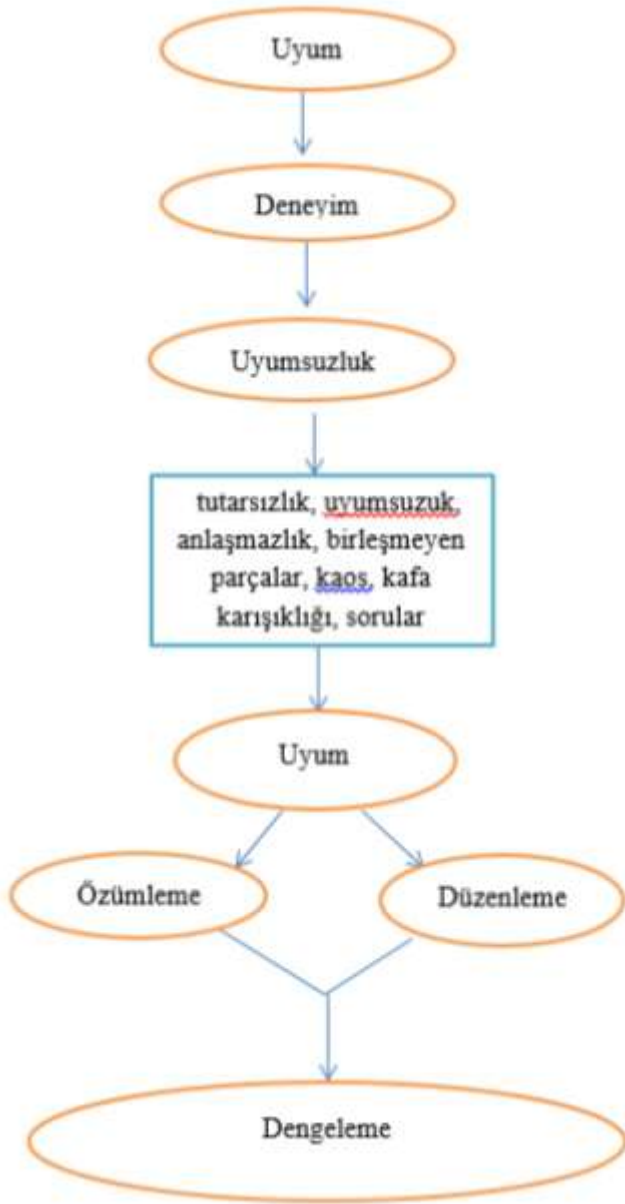
Okul öncesi dönemde çocuklarda animistik düşünce gözlenmektedir. Tüm eşyaların ve nesnelerin canlı olduğunu düşünürler. Onlara göre evler yürüyebilir, hatta konuşabilir. Sadece ev değil evdeki masa, dolap, kapı, sehpa gibi eşyalar ve nesneler. Tüm bu eşyaların bir canı vardır, soru sorar ve cevap verirler. Sudenaz’a da anaokulu öğretmeni dünyanın döndüğünü söylediğinde dünyanın ve evlerin canlı olduğunu düşünmüştür.

2. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMLARI

2.1. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı

İsviçreli bilim insanı Jean Piaget (1952) bilişsel gelişim kuramını geliştirmiştir. Piaget’e göre bebeklerin karmaşık bir bilişsel yapısı bulunmaktadır. Bebekler bilişsel yapıları içinde dünya ile ilgili bilgileri düzenlemektedir. Bebek ne kadar fikir ve düşünce ile karşılaşarsa bilişi de daha geniş ve derin bir anlayış geliştirmektedir.

Şekil 3. Piaget’e göre uyum ve yeniden dengeleme süreci (Berger, 2005).



İşsel olarak gerçekleşen zihinsel süreçleri “bilış” kavramı olarak tanımlamak mümkündür. Bilginin edinilmesi, bebeğin çevresi hakkında düzenli olarak öğrendiği karmaşı durumu “bilişsel” kavramı ile örtüşmektedir. Bilişsel gelişim sürecinde soyut veya somut olarak sebepleri öğrenmek, mantıklı düşünmek, çevreyle ilgili bilgilerin örgütlenmesi sağlanır (Kol, 2011). Bilişsel gelişimi, bebeklik döneminden yetişkinliğe kadar olan yaşam döneminde dünyayı anlama yollarının daha etkin hale gelmesi süreci olarak tanımlamak mümkündür. Şekil 3’e bakıldığında, bilişsel yapıda uyumsuzluğun bilişsel gelişime olumlu bir katkıları sunduğunu söylemek mümkündür. Uyumsuzluk sayesinde bebekler var olan deneyimlerini yeni bilgilerle uygun hale getirmektedir (Berger, 2005).

Şema/ Bilişsel yapı

Piaget’in bilişsel gelişim kuramında yer alan temel kavramlardan biri “şema”dır. Bebeklerin doğuştan getirdikleri bilişsel çerçevedir. Bebeklerde bulunan kavramları kategoriler olarak adlandırmak da mümkündür. Bebeğin çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda zamanla geliştirdiği davranış ve düşüncelerdir.

Bu düşünce ve davranış kalıpları zamanla tekrarlanabilmekte veya artabilmektedir (Berger, 2005). Her bebeğin kendine ait bilme yöntemleri bilişsel yapıdır. Bilişsel yapılar, hayat boyunca sürekli olgunlaşma ve deneyimle birlikte değişmektedir (Bee ve Boyd, 2004).

Uyum

Uyumun, özümleme ve düzenleme olarak iki alt boyuttan oluştuğunu söylemek mümkündür. Yeni doğan çocuk farklı bir nesne ya da yeni bir durumla karşılaştığı zaman, bu yeni durumu öncelikle zihninde bulunan eski şemalarla karşılaştırır. Bebek bu karşılaştırma ile özümleme yapmaktadır. Örneğin; bebek daha önce “kuş” ile karşılaşmıştır ve zihninde “kuş” şeması bulunmaktadır. Daha sonra “horoz” ile karşılaştığında öncelikle zihnindeki “kuş” şemasına uygun olarak tanımlayacaktır (Eski şema ile örtüştürme çalışması özümleme). Ancak “horoz”un aklındaki “kuş” şemasına uygun olmadığını anladığı zaman zihninde yeni bir “horoz” şeması oluşturacaktır (Yeni bir şema oluşturması düzenleme) (Berk, 2007).

Özümleme

Bireyde evvelden bulunan şemaların çevresine uyum sağlamak amacıyla kullanılmasıdır. Bilginin içselleştirilmesidir. Çocuk daha önceden görmediği bir nesne ya da olayla karşılaştığında bu durumu eski şemalarıyla anlamaya çalışmaktadır. Birey yeni karşılaştığı bir durumu eski şemalarıyla karşılaştırmaktadır. Yani karşılaşılan yeni bir duruma özümleme denilmektedir (Berger, 2005).

“Uyum” ve “Özümleme” sürecini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu süreçler hem iç içedir hem de birbirlerini takip etmektedir (Angın, 2016).

Düzenleme

Bebeğin farklı bir nesne, farklı bir olay veya değişik durumları anlayabilmek için kendisinde bulunan yapıları yeniden düzenlemesidir. Kişinin kendisinde daha önceden bulunan şemaların yeni nesnelere, olay ve durumlara göre yeniden düzenlenmesi durumuna düzenleme denilmektedir (Berger, 2005).

Dengeleme

Bireyin bulduğu dış dünya ile kendi iç dünyası arasındaki etkileşimde tutarlılık göstermesi durumudur. Karşılaşılan yeni bir durumda ya da bir nesne ile ilk kez tanışıldığında önce daha öncesinde oluşturulan şema için değerlendirilerek özümleme yapılır. Bu değerlendirmenin yetersiz olması durumunda bilişsel denge bozulacağından bu durumu dengeleme aracılığıyla yeniden yapılandırmaya çalışır (Bee ve Boyd, 2004).

Örgütlenme

Birey bilişsel yapısını sistemli hale getirmelidir. Bu amaca yönelik bilişsel süreçlerini birleştirerek koordinasyon sağlamadır. Bireydeki her uyum hareketi örgütlenmiş bir davranışın parçasıdır (Bee ve Boyd, 2004).

Resim 1. Piaget’e göre bilişsel süreç (Slavin, 2005)



Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramında bireylerin bilişsel gelişim dönemlerini şu şekilde açıklamaktadır.

Şekil 4. Jean Piaget'in erken çocukluk dönemi bilişsel gelişim dönemleri



Jean Piaget'in Erken Çocukluk Dönemi Bilişsel Gelişim Teorisi

2.1.1. 0-2 Yaş Duyu-Motor Dönem

Duyu motor dönem Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramının ilk aşamasıdır. Bu dönem yaşamın ilk iki yılını kapsamaktadır. Piaget'e göre 0-2 yaş arasındaki çocuklar ellerini, gözlerini, kulaklarını diğer duyu motor ekipmanları aracılığı ile "düşün"ürler. Bebekler duyu motor dönemde düşüncelerini henüz hayata

geçiremezler. Ancak çocukluk döneminin sonunda çocuklar artık günlük hayattaki problemlere basit çözümler üretebilir, koşabilir, jestlerini mimiklerini kullanabilir ve oyunlarda deneyimlerini sergileyebilirler (Özyürek, 2017).

Dünyaya refleksleri ile doğan bebekler bu dönemde amaca yönelik davranışlar geliştirmeye başlarlar. Bu dönemin adı bebeklerin dünyayı anlamak için duyu organlarını ve motor becerilerini kullanmasından kaynaklanmaktadır. Yeni gördükleri nesnelere dikkatli bakarlar, dikkatleri canlıdır, nelere uzanma, nesneleri sallama, elden ele geçirme, atma, vurma gibi davranışlar görülür. Bebek aktif öğrenme becerisi ile dünyayı keşfetmektedir (Bayhan ve Artan, 2007).

Duyu- Motor Dönemin Alt Aşamaları

Tablo 1. Duyu-motor döneminin alt aşamaları (Berk, 2007)

Aşama	Yaşlar	Duyu-motor dönemin alt aşamaları
a)Aşama	0-1 ay	Refleks Hareketleri
b)Aşama	1-4 ay	Birinci döngüsel tepkiler
c)Aşama	4-8 ay	İkinci döngüsel tepkiler
d)Aşama	8-12 ay	İkinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu
e)Aşama	12-18 ay	Üçüncü döngüsel tepkiler
f)Aşama	18ay-2 yaş	Zihinsel temsil

2.1.1.1. Birinci Aşama: Doğumdan 1. Aya Kadar Olan Dönem Refleks Hareketler

Yeni doğanlar beslenmek, yaşamlarını devam ettirmek ve gereksinimlerini karşılamak için bir takım istemsiz hareketler yapmaktadırlar. Bebeklerin yaptıkları istemsiz hareketlere “refleks” adı verilmektedir (Berk, 2007). Refleksler bebeklerin dünyaya uyum sağlamasına yardım etmektedir. Refleksler bebeklerin dünyayı anlamayabilmelerini sağlayan ilk şemalarıdır. Bebekler kendilerinin dünyadan, çevrelerindeki nesnelerden bağımsız bir varlık olduğunu ayırt edememektedir. Bebekler kendisi için uyarıcılar oluşturmak amacıyla nesneleri emmekte ve kavramaktadır. Bebeklikte ben-sen-o kavramı bulunmamaktadır. Bu nedenle bebeklerin, varlık ve yokluk kavramının farkında olduğunu söylemek imkansızdır (Özyürek, 2017).

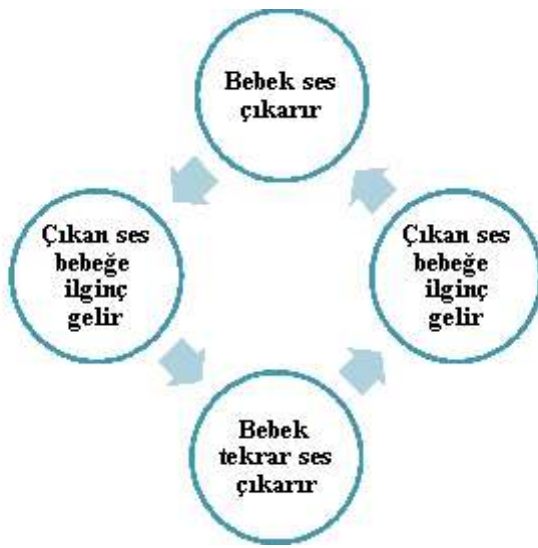
2.1.1.2. İkinci aşama: 1-4 Ay Arası Birinci Döngüsel Tepkiler

Doğumdan sonraki 1. aydan itibaren başlayan birinci döngüsel tepkiler. 1. ve 4. ayları arasındaki dönemdir. Bu tepkilerin çevredeki bir nesne ya da varlığa değil bebeğin kendi bedenine yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönem birinci tepkiler-refleksler ve motor yanıtlar olmak üzere iki öğeden oluşmaktadır.

Refleksler ve motor eylemlerden oluşan bu hareketler tekrar edildiği sürece döngüsel tepkiler adını almaktadır. Bebekler, hoşlarına giden, tesadüfen kendi vücutlarına yönelik keşfettikleri davranışları tekrar etmektedir. Bu dönemde Birinci döngüsel tepkiler, bebeklerin tesadüfen buldukları davranışları tekrar etmeleri durumudur. Bebek bu dönemde davranışları üzerinde denetim kazanmaya başlamaktadır (Saçkes, 2013).

Çocuklar bu dönemde, ellerine bakarlar, çevirirler, izlerler. Ellerini bedenlerinin bir uzantısı olarak görmektedirler. Oyunağını düşürdüğünde şaşırarak parmaklarına bakmakta, ancak daha sonra bu düşüncesini unutmaktadır. Görme alanı içine giren nesneleri ve duyduğu sesleri takip etmeye başlar. Reflekslerini algıladığı uyarıcılar ve nesnelere uyarlayarak kullanmayı öğrenmektedir. Örneğin, bir oyuncakı emerken farklı tarzlar deneyebilmektedir (Özgün, 2014).

Şekil 5. Duyu-motor dönemde görülen birinci döngüsel tepkilere örnek



2.1.1.3. Üçüncü Aşama: 4-8 Ay Arası İkinci Döngüsel Tepkiler

Bebekler daha önce kendi bedenleri üzerinde yaptıkları davranışları 4. aydan itibaren başka nesneler üzerinde denemeye başlamaktadır. Kendi bedenleri dışındaki nesnelere ve olaylara yönelik eylemler gerçekleştirmeye başlarlar. Ayrıca bebekler bu dönemde sınırlı da olsa çevrelerini kontrol etmeye başlamaktadır. Örneğin, mobiline vurduğunda ses çıkan bebeğin bu ses çok hoşuna gittiği için tekrar bu sesi duymak için vurmaya çalışacaktır. Bu aşamada, bebeğin şemaları amaca yönelik değildir. Sadece sonuçları nedeniyle davranışlar tekrarlanmaktadır. Bebekler saklanan nesnelere tepki vermezler ve nesneleri aramazlar. Bu alt aşamanın sonuna doğru bebeklerin gözlerinin önünde oyuncakının bir kısmı görünür şekilde saklandığında bebekler oyuncakını almak için uzanacaktır. Bebekler nesne devamlılığını henüz kazanmamıştır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Yine de, nesne devamlılığı kavramının temellerinin bu dönemde atıldığını söylemek mümkündür. Bebeğin bir nesne ile oynamasına fırsat verilir ve bir süre oyuncak bebekten alınır. 4. Aya kadar bebekler bu durumda oyuncakı takip etmez, aramaz ve hiç görmemiş gibi unuttur. Ancak oyuncak ile oynadıktan sonra oyuncakın bir kısmını gösterecek şekilde bir örtü ile

örtüldüğünde 4-8 aylık arası bebeklerin oyuncacı almak için uzandığı görülmektedir. Tamamı örtü ile saklanmış oyuncakları aramadıkları, takip etmedikleri için bebeklerin bu dönemde nesne devamlılığını kazanmadıklarını söylemek mümkündür (White, Hayes ve Livesey, 2013).

2.1.1.4. Dördüncü Aşama: 8-12 Ay Arası İkinci Döngüsel Tepkilerin Tekrarı

Duyu- motor dönemin dördüncü aşaması olan bu dönem 8. aydan başlayarak 12. aya kadar devam etmektedir. Bu dönem amaca yönelik davranışlar görülmektedir. Bebekler ilk amaçlı davranışlarını yapmaya başlamaktadır. Piaget'e (1930) göre, problem çözme becerilerinin temelleri bu amaçlı davranışlar sayesinde oluşmaktadır. Daha önceki dönemlerde yapılan birçok ayrı davranışı birleştirirler. İsteddiği bir oyuncacı alabilir, elinde sallayabilir veya bir yere vurabilirler. Bebek istediği bir oyuncacı almak için önündeki engele vurarak oyuncacı alabilir. Vurma şemasını alma, çekme, uzanma şemasıyla birleştirebilirler. Bebeklerin dördüncü aşamaya geçebilmesi için görme-dokunma, el-göz koordinasyonunu kazanmış olmaları önemlidir. Bebekler bu aşamada yaptıkları eylemlerin birtakım sonuçları olduğunu öğrenirler (Ülke-Kürkçüoğlu, 2014). Nesne devamlılığı kazanılmaya başlanır. Bebekler oyuncacığın tamamı saklandığında oyuncacığını bulabilir. Ancak yine de nesne devamlılığı tam olarak kazanılmıştır demek yanlış olur. Örneğin, bebeğin görme alanında iki örtü bulunmaktadır. Bebeğe bir tavşan gösterilir ve tavşan bebeğin gözünün önünde birinci örtünün altına saklanır. Bebekten tavşanı bulup çıkarması beklenir. Bu alıştırmayı birkaç kez aynı şekilde tekrarlanır. Ardından bebeğe tavşan tekrar gösterilip bu sefer ikinci örtünün altına saklanır. Bu durumda bebek tavşanı birinci örtünün altında bulmaya çalışacaktır. Bu durum nesne devamlılığının tam olarak kazanılmadığını göstermektedir (White, Hayes ve Livesey, 2013).

2.1.1.5. Beşinci Aşama: 12-18 Ay Üçüncü Döngüsel Tepkiler

Üçüncü döngüsel tepkiler, 12-18 aylar arasında olup, Jean Piaget'in duyuşsal hareket döneminin beşinci aşamasıdır. Bebekler bu dönemde daha fazla sayıda davranışı gerçekleştirmektedir. Bu dönemde bebekler daha önceleri kazandıkları stratejileri birleştirmelerinin yanı sıra yeni stratejiler de geliştirmektedirler. Piaget'e (1930, 1952) göre bebekler bu aşamada dünyayı aktif şekilde araştırarak yeni anlamlar geliştirirler (White, Hayes ve Livesey, 2013). Bebek artık yürümeye başlamıştır ve araştırma özgürlüğünü kullanmaktadır. Varlıkların özellikleri hakkında daha geniş bilgiler edinirler. Örneğin, bir oyuncaca ulaşmak için önceden uyguladığı yöntemlerin etkisiz olduğunu düşünen çocuk daha önce hiç denememiş olduğu bir stratejiyi deneyebilir. Örneğin, sandalyeyi çekip üzerine çıkarak masanın üzerindeki bardağa ulaşabilir. Eğer bu yöntemle bardağa ulaşamazsa başka bir yöntem kullanarak istediğine ulaşabilir. Çocuklar bu aşamada, olaylar ile sonuçları arasında ilişkileri anlayabilseler bile henüz nedensel düşünme becerileri gelişmemiştir. Örneğin, bazı çocuklar ebeveynleri montlarını giydiklerinde tepki verirler. Mont giymek dışarı çıkmanın habercisidir ve evden ayrılmak üzere olduklarını düşünebilirler (Didin ve Köksal Akyol, 2017).

2.1.1.6. Altıncı Aşama: 18-24 Aylar Arası Zihinsel Temsil

Daha önceki dönemlerde duyularına ve motor hareketlerine dayalı davranışlar sergileyen çocuklar algısal ve motor becerilerine bağlı kalmaksızın zihinsel becerilerini kullanır. Çocuklar 18-24 aylar arasında artık harekete geçmeden önce düşünmektedir. Sembolleri ve imgeleri zihinlerinde birleştirmeye başlar. Bu dönemin en önemli kazanımlarından biri nesne devamlılığı kazanımıdır (Piaget, 1930, 1952). Bu dönemde ertelenmiş taklit davranışı görülür.

Düşünce Başlangıcı

Düşünme karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantı ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlanabilir (TDK, 2019). Çocuklar duyu-motor dönemin erken zamanlarında deneme-yanılma yöntemi kullanmaktadır. Ancak altıncı aşama olan 18-24 aylar arası zihinsel temsil döneminin sonlarına doğru, daha planlı bir yaklaşım sergilerler. Zihinsel olarak çocuk problem çözme becerilerine doğru ilerlemektedir. Çocuklar, nesneleri, olayları ve durumları zihinsel olarak resimleyip sembolleştirebilirler. Bu duruma düşünme başlangıcı demek mümkündür.

Nesne Devamlılığı

Çocuklar için zihinsel temsil aşamasının en önemli kazanımlarından biri nesne devamlılığıdır. Nesne devamlılığının aylara göre gelişimi şu şekildedir;

- 1.Bebekler 0-1 ay arasında, görme alanlarındaki nesneleri takip ederler.
- 2.Bebekler 1-4 aylar arasında, dikkat ettiği nesne görme alanlarında hafifçe hareket ettirildiğinde nesneyi takip ederler. Ancak nesne saklandığında nesneyi aramazlar.
- 3.Bebekler 4-8 aylar arasında, düşen bir oyuncığa ya da örtünün altına saklanan bir nesneye yalnızca bakarlar. Gözden kaybolduğunda aramazlar.
- 4.Bebekler 8-12 aylar arasında, saklanan nesnenin saklandığı yeri hatırlar. Nesneyi ilk saklandığı yerde araştırır. İkinci yerde aramaz.
- 5.Bebekler 12-18 aylar arasında, oyuncığını en son gördüğü yerde araması gerektiğini öğrenmeye başlar. Saklanan nesneyi arar. Nesne birden daha fazla yerde saklanmışsa bulmakta zorlanır.
- 6.Bebekler 18-24 aylar arasında ise nesne devamlılığını tam olarak kazanmaktadır. Nesne birden fazla saklanmışsa bile nesneyi arar (Özyürek, 2017).

Ertelenmiş Taklit

Bebegın önceden gözlediğı olduğı bir durumu, olay ortadan kalktıktan sonra yinelemesidir. Örneğın, bir çocuğın çikolata isteyen abisinin talebi reddedilmiştir. Abisi reddedilen bu talebine sesini yükselterek, aşırı tepki vermiştir. 24 aylık bir çocuk, başka bir zaman talebi reddedildiğinde aynı ses yükseltme davranışını gösterebilir (San Bayhan ve Artan, 2004).

2.1.2. 2-7 Yaş İşlem Öncesi Dönem

Çocukları fiziksel bir eylem yapmadan önce bilişsel olarak, mantık yoluyla gerçekleştirdiği etkinliklerin tümünün “İşlem” olarak adlandırılmakta olduğunu söylemek mümkündür. İşlem öncesi dönemde çocukların işlem yaptıkları söylenemez. Bu süreç işlemlerin yapılabilmesine yardımcı olan bilişsel yapıların kazanıldığı dönemdir. Çocuklar dünyayı anlamak için dil becerileri dahil olmak üzere sembolik düşünceye sahiptir. Egoantrik düşünce vardır, bu da çocukların dünyayı kendi bakış açılarıyla anlamalarına neden olmaktadır. Dünyayı anlamak için duyu motor dönemde geliştirdiği basit problem çözme davranışları yerine düşünerek hareket etme davranışları görülmektedir (Özyürek, 2017). Bu dönemde çocukların duyuusal deneyimler yaşayabilmesi açısından bol uyarıcı çevrenin çocuklara sunulması gerekmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminde düşünce, algı ve eylem tabanlıdır. Oyun materyallerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla okul öncesi dönem çocukları aşamalı olarak dünyaya dair bir düşünce geliştirir. İşlem öncesi dönemi iki alt evrede incelemek mümkündür (Didin ve Köksal Akyol, 2018).

2-4 yaş: Sembolik Evre

4-7 yaş: Sezgisel Evre

2.1.2.1. Sembolik Evre (2-4 yaş)

İşlem öncesi dönemin ilk aşaması “sembolik evre”dir. Sembolik evre’nin yaşamın yaklaşık iki ile dört yaşları arasında olduğunu söylemek mümkündür. Çocuklar bu aşamada mevcut olmayan bir nesneyi ve ya kişiyi temsil eden sözcük, sembol ya da varlığı zihinsel olarak ifade edebilmektedir. Bu dönemin en belirgin özelliklerinden biri “mış gibi oyunlar” görülmesidir. Çocuklar “mış gibi oyunlar” oynadıkça imgelem, yaratıcılık, uzun süreli dikkat, bellek, mantıksal akıl yürütme becerileri desteklenmiş olur. “Mış gibi oyunlar” 7. Bölümde “Bilişsel gelişimi destekleyen yöntem ve yaklaşımlar” başlığı altında anlatılmıştır. Ayrıca, duyguları anlama, kendi düşüncesini yansıtma, duygularını kontrol etme ve başkasının bakış açısı ile bakma becerisi gelişebilmektedir (Didin ve Köksal Akyol, 2018).

Sembolik evre de çocukların dil becerileri kazanımında oldukça ivme kazandığı bir dönemdir. Çocuklar sözcükler ile nesneler arasındaki bağı keşfetmektedir. Sözcük kullanmalarının yanı sıra semboller ve bu sembollerin neleri temsil ettiği ile ilgili düşünce geliştirmektedirler(Elibol, 2014).

2.1.2.2. Sezgisel Evre (4-7 Yaş)

İşlem öncesi dönemin ikinci aşaması “sezgisel evre”dir. Sezgisel evrenin yaşamın dört-yedi yaşlar arasında olduğunu söylemek mümkündür. Sezgisel evre döneminde çocuklar zihinsel olarak nesneleri sınıflandırma, tanımlama ve ilişkilendirme gibi işlemleri yapabilmektedir. Ancak çocuklar nesneleri sınıflandırma, tanımlama ve ilişkilendirme gibi işlemleri yapsa da bu uygulamaları yaparken hangi ilkeleri kullandığını bilmemektedir. Sezgisel düşünme aşamasındaki çocukların korunum kavramı, tersine çevirme becerisi ve özelden özele akıl yürütme yeteneğinin gelişmiş olduğunu söylemek mümkün değildir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Mantıklı düşünme yerine sezgisel olarak düşünme becerisi görülmektedir.

Çocuklar işlem öncesi dönemde benmerkezcidir ve kavramları şekillenmektedir. Bu dönemde çocukların “Zihin Becerileri Kuramı” konusunda ayrıntılı olarak irdelenen zihinsel akıl yürütme becerisi gelişmekte, inançları yapılanmaktadır. Piaget’e göre 2-7 yaş çocukları ile yetişkinlerin düşünce biçimleri arasında önemli farklar bulunmaktadır (Bütün, Ayhan, 2017). Erken çocukluk dönemine karşılık gelen dönemde düşüncenin genel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür;

Algı temelli düşünce

Algı konusu 6. Bölüm olan “Bilişsel gelişim ile ilgili süreçler”de ele alınmıştır. Algı süreçlerinde birçok bilişsel faktör etkili olmaktadır. Nesnelerin görünümleri ve sesleri çocukları aldatmaktadır. Yanlış algılarını düzeltmek için mantıksal düşünme becerilerini kullandıkları söylenemez (Agger, 2007).

Tek boyutlu düşünce

Çocuklar, bu dönemde bir nesnenin ya da insanın sadece bir özelliğine odaklanırlar. Bu dönemde anlık görünen ve dikkat çeken özelliklere odaklanılır. Bu nedenle odaklanılanın dışındaki diğer özellikler algılanamamaktadır (Piaget, 1964).

Tersine çevirme

Tersine çevirme kavramı için, bir problemi sistematik biçimde çözmek ancak aynı sistematigi sondan başlayarak başlangıca doğru uygulama işlemi olduğu söylenebilir. Çocukların bu dönemde, düşünce ve eylemlerin gidiş yönünün tersine çevirebilme yeteneğine sahip olduğunu söylemek mümkün değildir (Piaget, 1964).

Özelden özele akıl yürütme

Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinde bağlamında bu dönemdeki çocuklar, bebeklerden daha başarılıdır. Ancak, çoğunlukla iki olayı hatalı biçimde ilişkilendirebilir. Örneğin, evde her gün süt içerek kahvaltı eden bir çocuk süt yerine meyve suyu içtiği bir gün o gün kahvaltı yapmadığını düşünebilir (Simatwa, 2010).

Benmerkezcilik

Benmerkezcilik olmak, bireyin kendi bakış açısı ile başkasının bakış açısı arasındaki farkı anlayamamasıdır. Bu dönemde çocuğun benmerkezcilik olduğu söylenebilir. Çocuk kendisini dünyanın merkezinde görmektedir. Başkalarının yerine kendini koyamaz. Çocuk kendisinin bildiğini herkesin bildiğini düşünmekte, gördüğü şeylerin de herkes tarafından aynı şekilde görüldüğünü düşünmektedir (Simatwa, 2010).

Animizm

Bu dönemdeki çocuklar nesnelerin canlı ya da cansız olup olmadığı konusunda yeterince doğru düşünememektedir. Nesnelere, hayvanlara ve bitkilere insan özellikleri yükleyebilmektedir. Güneşin, çiçeklerin, eşyaların canlı olduğunu düşünmektedir (Agger, 2007).

Yapaycılık

Çocuklar birinin doğal olayları gerçekleştirdiğine inanmaktadır. Doğadaki olay ve olgulara birinin neden olduğuna inanmaktadır (Piaget, 1964).

Korunum kavramının kazanılmaması

Korunum kavramı, bir nesnenin fiziksel özellikleri ve ya mekandaki konumu değişse bile o nesnenin miktarında, hacminde, sayısında ve alanında bir değişiklik olmayacağını bilme durumudur. Korunum, zihinsel işlemler olarak problemleri mantıkla çözmek, mantık kurallarına uygun tanımlanabilen eylemlerdir. Piaget işlem öncesi dönemdeki çocukların nesne korunumu ilkesini kazanmadığını belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar nesnenin görüntüsü ile ilgilenmektedir. Erken dönemde çocukların korunum ilkesini kazanabilmek için gerekli bilişsel olgunluğa sahip oldukları söylenemez. Bireyler korunum ilkesini kazandıklarında bir nesnenin şekli değişse bile nesnenin miktarının, sayısının, hacminin ve ya alanının aynı kalacağını bilirler. Korunum ilkeleri konusu 4. Bölüm olan “Yaşlara göre bilişsel gelişim” kısmında ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Berk, 2007).

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim konusunda ele alınabilecek bir başka kuram da zihin becerileri kuramıdır.

2.2. Zihin Becerileri Kuramı

Başkalarını anlama becerisi, insanoğlunun her zaman dikkatini çeken konulardan biri olmuştur. Ayrıca, diğer insanları anlama yeteneği konusunda bilinenler içinde bulunduğumuz evreni anlama yeteneği hakkında bilinenden daha fazlasıdır. Psikoloji alanındaki yeni eğilimler, zihin felsefesine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu bakış açısına göre yorumlama yeteneği zihinsel durumlar bakımından diğerlerini ve kendimizi anlamaya yönelik özelleşmiş bir yetenek olarak görülmektedir (Brüne ve BrüneCohrs 2006).

Zihin kuramı, erken çocukluk döneminde gelişen gelen, şaşırtıcı bir bilişsel ilerlemedir. Sürpriz bir biçimde küçük yaşlarda çocuklar zihnin ne olduğu, nasıl çalıştığını ve nasıl kontrol edilebileceğini anlamaya veya buna ilişkin bir düşünceler oluşturmaya başlamaktadır. Bu anlayış daha üst biliş düzeylerde öğrenme ve düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Zihin kuramını, erken çocukluk dönemindeki çocukların anlaması oldukça zor ve karmaşık görünmektedir. Bununla beraber iki yaşındaki çocukların dahi bu tür bir kuram oluşturduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Rowe, Bullock, Polkey ve Morris 2001).

Zihin kuramı, bir bireyin başka bireylerin niyetleri ile ilgili durumları anlama konusundaki zihinsel yeteneğidir. İnançlar ve arzular gibi niyet içerikli durumlarla ilgili teorik kavramları bireyin zihinsel açıdan fark etmesi, yorumlaması olarak tanımlanabilir. Diğerlerinin kendi inancından farklı inançları olabileceğini ve bunlara bağlı davranabileceğini anlayabilmesi, başarılı sosyal etkileşim ve iletişim için önemli ve gereklidir (Youmans 2004). Zihin kuramı insanların davranışlarını öngörme ve kavrama yeteneğinin ve buna bağlı olarak diğer insanların niyetini anlayabilmenin temelini oluşturur (Rowe ve ark. 2001).

Zihin kuramı becerisinin öncelikle bilişsel ögesi sonrasında da duygusal ögesi olmak üzere iki ögesi olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğa ‘Ne düşündüğü, neye inandığı’ sorulduğunda bilişsel zihin kuramı becerilerini, ‘Ne hissettiği’ sorulduğunda ise duygusal zihin kuramı gerektiği belirtilmiştir (Brüne ve BrüneCohrs 2006).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine etkisi olan üç farklı tipteki zihin kuramı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi dönemde ortaya çıkan zihin kuramları (Saçkes, 2013).

İÇSEL DUYGUSAL DURUMLAR	Erken dönemde çocuklar kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru bir yolla yorumlayabilir. Ayrıca çocuklar duyguların içsel olarak ortaya çıktığı ve başkalarından gizlenebileceğini bilirler.
GÜDÜLER VE KASITLAR	Erken dönemde çocuklar belirgin olduğu sürece başkalarının güdülerini anlayabilir. Başkalarının davranışları ardındaki niyetleri doğru bir yolla tanımlayabilir. “Kibar davranmıyordu” ve “Böyle olsun istememişti, kaza sonucu oldu” gibi ifadeler bu zihin kuramını göstermektedir.
BİLME VE ANIMSAMA	Erken dönemlerde çocukların içsel düşünsel süreçlere ilişkin genel anlayışları bulunmaktadır. “Bilme, hatırlama, tahmin etme, unutmama, dikkat etme” becerilerini zihinde oluşan durumlar olduğunu bilmektedir. Ancak, bu kavramları birbirinden ayırt etmekte zorlanmaktadır.

Zihin becerileri kuramından makalesinde bahseden ilk araştırmacılar Premack ve Woodruff (1978)’dir. Bu makalede, şempanzenin diğerinin davranışını tahmin etme yeteneği araştırılmıştır. Bu makalenin yayınlanmasından yaklaşık yirmi yıl sonra, gelişim psikolojisi alanında konu ile ilgili geniş kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır. Konu ile ilgili çok zengin ve oldukça ayrıntılı veriler toplanmakla beraber hala bu yeteneğin bilişsel faaliyetlerle ilişkisi, çalışma mekanizması hatta genetik olup olmadığı konusunda fikir birliğine varılamamıştır. Bu tip soruların bir kısmını yanıtlayabilmek için otizm gibi ayırt edici bozukluklara bakılmaktadır.

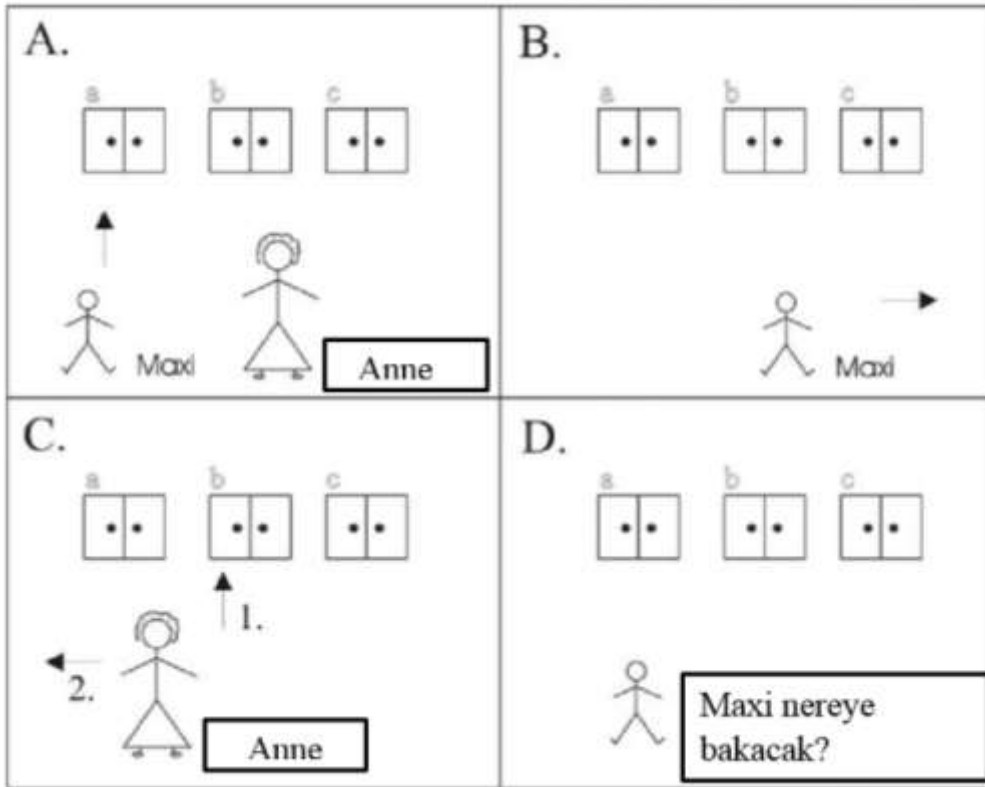
Zihin Kuramı Gelişimi incelenirken bebeklik dönemi ile ilgili olarak iki farklı bakış açısı ile bakılabilir. ‘Farklı gelişim aylarındaki bebeklerin hangi davranışları kişiler hakkındaki bilginin gelişimi ile ilişkili görülmektedir? Bu davranışları nasıl yorumlamak gerekir? (Flavell 1999). Bebekler doğumdan itibaren evren hakkında temel düzeyde bilgi edinmeye başlamaktadır. Bebekler temel olan zaman, uzay ve nedensellik birçok kavramın farkındadır.

Çocuklarda yanlış inançları belirlemek amacıyla çeşitli düzenekler geliştirilmiştir.

2.2.1. Yanlış İnanç Düzenneği

Bu düzeneklerden birincisi Şekil 6'da görülen Wimmer ve Perner (1983)'in Maxi'nin Çikolatası Düzenegi'dir. Bu düzenekte çocuğa bir senaryo anlatılmaktadır. Sonrasında da bu senaryo ile ilgili sorular sorulmaktadır.

Şekil 6. Wimmer ve Perner'in Maxi'nin Çikolatası Düzenegi (Akt: Falkman, 2005).



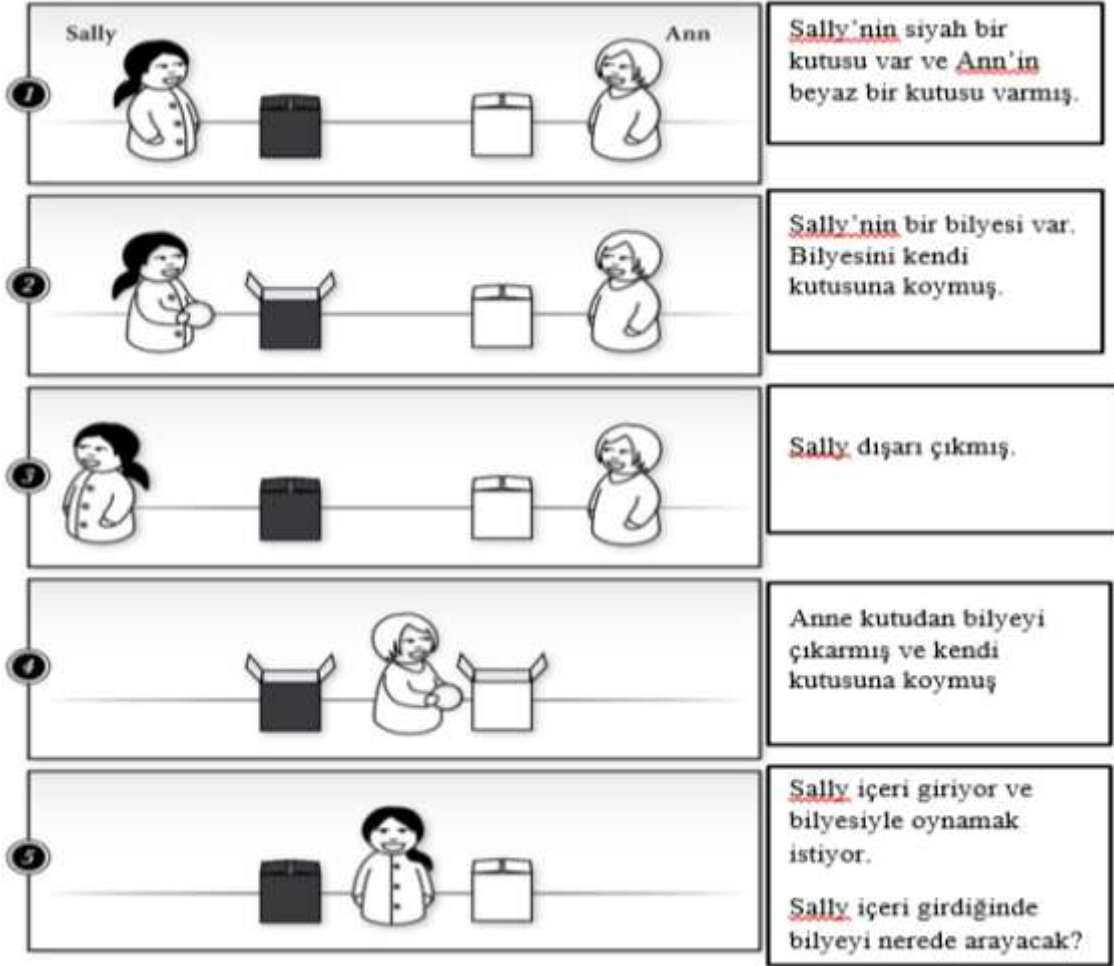
Şekil 6'da da görüldüğü gibi senaryo anlatılmaya başlanır. Çocuğa Maxi adındaki bebek gösterilir. Deneyi uygulayan yetişkin çocuğa, Maxi'nin çikolatasını dolaba koyduğunu ve dışarı çıktığını söyler. Ardından çocuğa Maxi'nin annesi rolündeki bebek gösterilir. Maxi'nin annesi gösterilerek "Maxi'nin annesi çikolatayı dolaptan almış başka bir yere koymuş. Sonra Maxi tekrar içeri girmiş. Annesi tekrar dışarı çıkmış" denir. Senaryonun anlatım kısmı bittiğinde çocuğa bu düzenekle ilgili iki soru yöneltilmektedir. Bu sorulardan birincisi bir bellek sorusudur: "Maxi çikolatayı nereye koydu?" Neredeyse tüm çocuklar bu soruyu doğru yanıtlamaktadır. Yöneltilen ikinci soru ise "Maxi çikolatayı nerede arayacak?" sorusudur. Bu soruyu 4-5 yaş çocuklarının yaklaşık %40'ı doğru cevaplayabilmektedir. Bu soru çocuklara yöneltildiğinde üç yaş grubu çocukları; Maxi odadan çıkmamış ve çikolatanın dolaba konduğunu görmüş gibi yanıtlamaktadır. Beş yaş grubu çocukları ise Maxi'nin ilk dolaba bakacağını söylemeleri daha muhtemeldir. Bu yaşta Maxi'nin bakış açısını anlayabileceği düşündürmektedir.

İkinci düzeneğinde ise, çocuğun "yanlış inanç" deneyimini doğrudan yaşayabileceği bir işlem bulunmaktadır. Bu işlemde çocuklara şekerleme paketleri gösterilir ve pakette ne olduğu sorulur. Tüm cevaplar sürpriz olmayan bir biçimde "şekerleme" olacaktır. Çocuklara daha sonra pakette şekerleme değil örneğin, lego olduğu söylenir ve cevaplarının yanlış olduğu gösterilir. Sonra çocuğa paketin içeri henüz görmemiş bir arkadaşının bu paketin içinde ne olduğunu düşüneceği sorulmaktadır. Kendisi yanlış olmuş olmasına rağmen üç yaş çocuğu arkadaşının "kalem" cevabını vereceğini söyler. Sonuçlar Maxi'nin çikolatası düzenegi ile aynıdır (Cole ve Cole, 2001).

Birinci düzenekteki karışıklığı gidermek için Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985), Sally-Anne düzeneğini geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu düzenek Şekil 7’de sunulmuştur.

1983’te yapılan orijinal çikolata deneyi çocuğun niyetleri doğru anlama yaşının 5 olduğu göstermiştir. Daha sonraki deneylerde alt yaş sınırının 3-4 olduğu saptanmıştır.

Şekil 7. Sally-Anne düzeneği (Byom ve Mutlu, 2013)



Bu düzenekle yapılan denemelerde dört yaş çocukları Sally'nin siyah kutuya bakacağını, üç yaş çocukları ise beyaz kutuya bakacağını söylemiştir. Yanlış inanç düzeneğinin bu görsel versiyonunun çocukların bu işlemi daha erken yaşta başarabilmesine yardımcı olduğu söylenebilir (Smith, Cowre ve Blades, 2003).

2.2.2. Zihin Kuramı Yapısının Gelişim Aşamaları

Zihin kuramı yapısının birtakım gelişim aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamaları şu şekilde sıralamak mümkündür;

18 Ay-3 Yaş

Bu dönemde bebekler doğduklarında çevresini anlamayabilmek için birçok beceri ile donanımlıdır. Yaşamın ilk yıllarında birçok beceriyi de kazanmaktadır. Sıfır-iki yaş arasında bebekler, farklı sesleri birbirlerinden ayırt edebilirler. Ayrıca, farklı yüz ifadelerini ayırt edebilmekle ilgili beceriler kazanmaktadırlar (Flavell 1999). Bebekler altı ay civarında canlı ve cansız nesnelerin hareketlerini birbirinden ayırt edebilirler. Yaklaşık 12

aylık civarında ortak dikkat yeteneği oluşmaya başlar. Gelişim açısından bakıldığında 18 aylıkta zihin kuramını ilk kez bu ortak dikkat yeteneğinde gözlemlendiği belirlenmiştir. Bebeklerde yaklaşık 18. ayda, başkalarının amaçlarını, isteklerini fark etme becerisinde değişiklikler gözlenmeye başlanır. Zihin kuramı becerilerinin gelişimindeki bir başka aşama da hayal gücüne dayalı oyunların oynanmasıdır. Çocukların 18-24 aylar arasında oynamaya başladığı “mış gibi” oyunları ile gerçek ve temsil arasındaki farkı ayırabilmektedir. Bölüm 7’de ayrıntılı olarak anlatılan “mış gibi” oyunlar sayesinde çocuklar temsiller geliştirmektedir ve giderek daha çok zihinsel durumları içeren becerileri kazanmaktadır (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006). Dil öğrenme becerisi de bu dönemde hızlanmaktadır. 18-24 aylık civarında çocuklar, gerçek olan ile gerçek olmayan nesneler arasındaki farkı keşfederler. Hayali oyunların zihin kuramı becerilerinde çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu dönemde hayal gücüne dayalı “hayali oyun” becerileri oluşur. Bu durumda çocuk, “-mış gibi” yani hayali oyunlarda ortamda olmayan bir nesnenin yerine ortamda bulunan bir başka nesneyi kullanır. Bu şekilde çocuk nesneyi ilk kimliğinden çıkarır ve o nesneye temsili-geçici bir rol verir (örneğin çamaşır leğenini gemi yapmak) (Leslie 1987). Çocukların zihin konusundaki bilgileri anlamaları ve yorumlamaları iki temsil yeteneği ile gelişmektedir. Bunlardan ilki “Birincil temsil” fikridir. Doğrudan dış dünya ile ilgili olarak, örneğin bir elmayı bir elma olarak düşünce becerisidir. “İkincil temsil” ise çocuğun birincil temsili tekrar dönüştürerek temsil etmesidir. Örneğin, bir cd’yi aynı zamanda bir direksiyon olarak da düşünmesidir (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006). Çocuklarda görülen bu ikincil temsil becerisi “üst temsil” olarak isimlendirilmektedir. İkincil temsil becerisinin, başkalarının zihinlerini anlayabilme becerisinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Yine bu dönemde çocuk kendisini aynada tanımayı öğrenmektedir (Leslie 1987). Rol yapma durumu, bireyin başkalarının düşüncelerini, bakış açılarını ve duygularını kavrama ve anlama yeteneğinin bir göstergesidir (Bergen 2002). Rol yapma becerisinde farz etme vardır. Bu beceri erken yaşlarda kazanmasına rağmen Wimmer ve Perner’in Maxi’nin Çikolatası Düzenegi ve Sally-Anne Düzenegi’nde anlatıldığı gibi çocukların dört veya beş yaşlarına kadar yanlış inanç anlayışını kavrayamadıkları belirlenmiştir. Bu durum, farz etmeyi muhtemelen zihinsel bir temsil olarak değil bir eylem olarak görmekte olduklarını düşündürmektedir (Smith, Cowre ve Blades, 2003).

4-5 Yaş

Bu dönem “Birinci Düzey İnanç Atfı” adını almaktadır. Çocuklar 3-4 yaş civarına kadar kendi inançları ile başkasının inancını ayırt edememekte zorlanmaktadır. Bu düzeyden önce, çocuklar başkalarının kendi bildikleriyle aynı şeyleri bildiklerini farz etmektedir. Ancak çocuklar 3 yaşına geldiklerinde fiziksel ve zihinsel koşullar arasındaki farkı net olarak kavramaya başlar. Bu şekilde basit nedensel ilişkiler kurabilirler. Kendilerinde bulunan inanç, istek ve duygulardan farklı olarak başkalarında da farklı inanç, istek ve duygulardan olabileceğini düşünür. Başkalarında yanlış inançların bulunabileceğini fark etmeye başlarlar. Bu yaştaki çocukların birinci düzey yanlış inancı anladıkları Baron-Cohen ve arkadaşları tarafından geliştirilen Şekil 7’de da gösterilen Sally-Anne düzenegi ile belirlenmiştir (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006). Çocuklarda “birinci düzey inanç atfı”nın gelişmiş olarak değerlendirilebilmesi için gözlenen durumlardan zihinsel çıkarımlar yapması ve buna uygun davranmaları gerektiği söylenebilir (Premack ve Woodruff,

1978). Yanlış inanç düzenekleri konusunda 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların “kendi inançlarındaki değişimi anlamaları”na ilişkin örnek sunulmuştur. Bu örnekte, çocuklar “şekerleme” kutusundan “lego” çıkmıştı. Ancak kutuyu ilk gördükleri zaman, çocuklara “kutunun içinde ne var?” sorusuna yine “şekerleme” yanıtı vermeleri örnek verilebilir. Sonuç olarak, üç yaş çocukları için başkalarının inançlarını kendi inançlarından ayırt etmekte ve anlamakta zorlandığı ifade edilebilir. Bu karşın dört yaşındaki çocuklar için, başkalarının inançlarını anlama becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür (Baron-Cohen ve ark. 1985).

6 Yaş ve Sonrası

Çocuklar altı yaşından itibaren başkalarının zihinsel durumlarının içeriğine dair düşünmeye başlamaktadır. Artık bireylerin diğer bireylerle ilgili fikir ve niyetlerini anlayabilmektedir. Bu yetenek, çocuklardaki ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin ilerlediğinin kanıtıdır (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006). Sonuçlara bakılarak; 5 yaşındaki çocukların % 90’ı, 6 yaşındaki çocukların ise neredeyse tamamının ikinci düzey yanlış inanç zihin kuramı becerilerine sahip oldukları söylenebilir (Baron-Cohen ve ark., 1985, Perner ve Wimmer 1985). Konuşulan şeyin gerçek anlamının ötesini düşünebilme becerisi metafor ve ironiyi anlayabilmeyi gerektirmektedir. Altı yaşından küçük çocuklarda bu becerilerinin kazanılmadığı belirlenmiştir. Çocuklarda ikinci düzey zihin kuramı becerileri ilerledikçe metafor ve ima anlamaları becerisi de ilerlemektedir.

2.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı, bireylerin kendi davranışlarını düzenlemek amacıyla çevresinde var olan bilgileri nasıl organize ettiği ile ilgilenmektedir. Bilgiyi işleme kuramı şu sorulara verilen cevaplardan oluştuğunu söylenebilir;

- Yeni bilgi çevreden nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi hangi yöntemle işlenmektedir?
- Uzun süreli olacak şekilde bilgi nasıl depolanmaktadır?
- Depolanmış olan bilgi geriye getirilip nasıl hatırlanmaktadır? (Subaşı, 2007).

Bilgiyi işleme kuramcılarının göre insanların düşünme sistemi bilgisayar sistemine benzetmektedir. Çocuklar erken dönemlerde daha önce keşfetmedikleri, görmedikleri yeni bir nesne ile karşılaştıklarında bu durum oluşmaktadır. Bireyin zihni bilgiyi algılar, işler, içerik ve biçim olarak yeniden yapılandırıp depolar, gerektiğinde geri çağırır ve uygun tepkiler üretir. ve Örneğin mutfakta daha önce bilmediği “mango” kelimesini duymuştur. Çocuklar bu kelimeyi bilgisayar sistemi gibi kaydetmekte yani depolamaktadır. Gerektiği zaman ve yerde de bu kelimeyi hatırlar, geri getirir ve zaman içinde değiştirir. Çocukların belleği, bilgisayarda bulunan sabit disk gibi sınırlıdır. Çok sayıda zihinsel işlemi bir anda depolamak gerektiğinde aşırı yüklenilmiş olabilir. Örneğin küçük bir çocuğun masasında birbirinden farklı 5 adet nesne var ve çocuk 5’inin de adını bilmiyor. Çocuk o anda hepsinin adını öğrenemeyebilir ve hatırlamakta güçlük çekebilir. Çocukların yaşı ilerledikçe, zihin kapasiteleri de bilgisayar belleğinin artırılması gibi artacak ve daha çok bilgiyi kaydedebilir hale gelecektir (Subaşı, 2007; Erkan ve Durmuşoğlu, 2017).

Bilgiyi işleme kuramcılarında Atkinson ve Shiffrin (1968), bilişsel süreci bellek, depolama ve kontrol süreci olarak ele almıştır. Bu modele göre, bilgi farklı bileşenlerin içinden geçmekte veya bileşenler arasında gidip gelmektedir. Dış dünyadan algılanan herhangi bir bilgi duyuşsal kayıt aracılığı ile kodlanmaktadır. Bu süreçte bilgiler, görme-duyma ve diğer duyuşlar yolu ile kodlanır. Ancak bilgiler burada çok kısa bir süre kalmaktadır. Bilgiler duyuşsal kayda geldikten sonra, bu bilgilerin bir kısmı kısa süreli hafızaya yönlendirilmek için seçilmektedir. Atkinson ve Shiffrin (1968)'e göre kısa süreli bellek modeli bilginin sınırlı sayıdaki "birimi"ni koruyabilecek bir deposu bulunmaktadır. Sonraki teorisyenler ise kısa süreli belleğin "kapasitesi" konusunu daha az vurgulamışlardır. Daha sonraki teorisyenler kısa süreli bellekte sürece odaklanmıştır. Örneğin, acemi bir sürücü bisiklet sürerken tüm dikkatini bisiklet sürmek için kullanmaktadır. Ancak tecrübeli bir sürücünün ise sürüşü otomatiktir ve çok az aktif düşünmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda deneyimli sürücü bilişsel kaynaklarını serbest bırakacaktır (müzik dinleyebilir, basit diyaloglar kurabilir). Diğer bir deyişle, eğer bir süreç daha önceden uygulanmamış ve ya az uygulanmışsa çok fazla kapasiteye ihtiyaç duymaktadır. Fakat bir süreç daha önceden tecrübe edildiyse ve ya otomatikleştirse çok daha az kapasiteye ihtiyaç duyulmaktadır. İşlem kapasitesi ile ilgili olan bu duruma göre çalışan bellek yerine kısa süreli bellek terimi kullanılmıştır (Smith, Cowie ve Blades, 2003).

Bellek

Bellek konusu 1. Bölümde bulunan "Bilişsel gelişim ile ilgili temel kavramlar konusunda ayrıntılı olarak incelenmişti. Bilgiyi işleme kuramındaki en önemli kavramlardan biri bellektir. Bireylerin hayatta edindikleri tecrübeler sonucunda öğrendiklerini tam ve doğru bir biçimde zihninde tutma becerisi bellek sayende gerçekleşmektedir. Duyu organları ile algılanan uyarıcılar şemalara dönüştürülerek beynin belirli bölgelerinde korunur. Daha önceden oluşturulan şemalarla birleştirilen korunan bu bilgiler gerektiği zaman hatırlanır. Bölüm 1'de de anlatıldığı gibi üç çeşit bellekten bahsetmek mümkündür;

1. Duyuşsal bellek,
2. Kısa süreli bellek,
3. Uzun süreli bellek (Özyürek, 2017).

Çevreden gelen uyarıcılar duyuşsal bellekte kayıt edilir. Bilgilerin çalışan bellekte yani kısa süreli bellekte nasıl işlendiği durumunda belirleyici olan o bilginin uzun süreli belleğe aktarılıp aktarılmadığıdır. Uzun süreli belleğin bir kapasitesi ve sınırı yoktur. Bilgileri süresiz bir biçimde koruyabilmektedir. Bu bellekte bulunan bilgiler geri alınabilir ve tekrar çalışan belleğe girebilir (Angın, 2016).

Atkinson ve Shiffrin'in modelinde yer alan bileşenler bilişsel gelişimin anlatımında da kullanılmaktadır. Brainerd (1983), farklı bileşenlerdeki sınırlılıkların çocukların problem çözme becerilerine etkisini tespit etmiştir. Brainerd'e göre çocukların çalışan belleğinin bilgi işlemedeki sınırlılıkları şöyledir;

Kodlama sınırlamaları: Çocuklar bir problem ile ilgili bilgileri kodlamakta zorlanırlar. Örneğin; çocuklar $(19 \times 35)/4$ probleminde bulunan kodlama işlemi yapamazlar.

Hesaplama sınırlamaları: Çocuklar bilgileri kodlayabilmiş ve çalışan bellekte saklamış olabilirler. Ancak, uzun süreli bellekte kodlanmış bilgilere uygulanabilecek uygun stratejileri bilemiyor olmayabilirler. Örneğin iki basamaklı sayıları bölmek için gerekli olan kuralları bilmediklerinden matematik problemini çözmeyebilirler.

Bilgiyi geri getirme stratejileri: Çocuklar uzun süreli belleklerinde gerekli olan stratejileri geliştirmiş olabilirler. Ancak, uzun süreli belleklerinde bulunan bilgiyi geri getirmeleri gerektiğinde yanlış strateji seçebilirler. Örneğin bir işlemde bölmenin kurallarını uygulamak yerine çarpmanın kurallarını uygulayabilirler.

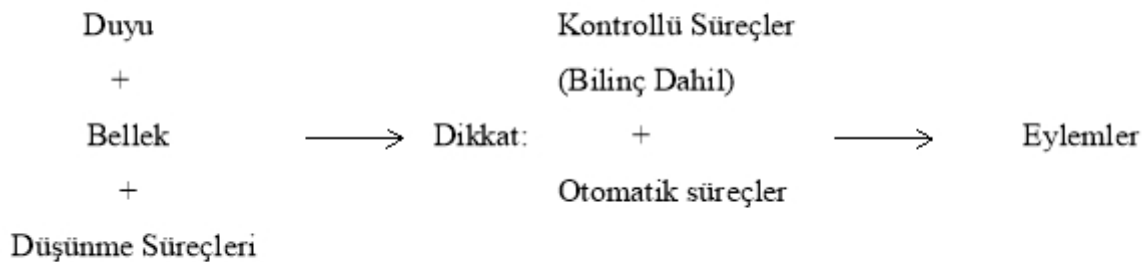
Depolama sınırlamaları: Çocuklar bilgileri kodlamış olabilir. Ve uygun stratejileri kullanarak uzun süreli bellekten almış olabilirler. Ancak gerekli olan tüm bilgileri yeniden organize edemeyebilirler. Örneğin çocuklar hesaplama yaparken (19×35) problemin geri kalan kısmını unutabilirler (4'e bölünmesi gerektiğini) ve problemi çözemezler.

Çalışma alanı sınırlılıkları: Çocukların bilişsel yapısında bulunan çalışan belleğin kapasitesi sınırlıdır. Çocuklar aynı anda çok az sayıda bilgiyi saklayabilecektir. Örneğin bir problem iki hane ve bir işlem içeriyorsa (7+8 gibi) çocuklar bunu çalışan belleklerinde tutabilirler. Ancak problem birkaç basamak ve birkaç işlem içeriyorsa $((7+8)/3)$ gibi bu işlem basamağını hafızasında tutmak için belleği yetmeyebilir (Smith, Cowie ve Blades, 2003).

Dikkat

Duyular, bellek ve diğer bazı bilişsel süreçler vasıtasıyla büyük oranda bilgi elde edilir. Elde edilmiş olan büyük orandaki bu bilgilerden sınırlı orandaki bilgiyi aktif olarak işleme yöntemini dikkati olarak tanımlamak mümkündür. Dikkat bilinçli ve de bilinçsiz süreci içerdiği söylenebilir. Dikkatin bilinçli olarak toplandığı süreçlerin belirlenmesi daha kolayken, bilinçsiz olarak toplanan dikkat süreçlerinin belirlenmesi kısmen daha zordur (Merikle, 2000). Örneğin 15 yaşındayken uyuduğunuz yer hafızanızda her zaman uygun haliyle durur. Ancak bu duruma ait bilgilerin bilinçli olarak işlendiği söylenemez. Benzer şekilde, bireylerin genellikle duyusal bilgi hazinesi çok geniştir. Ancak bu duyusal bilgilerin ancak sınırlı bir kısmı kullanıldığı söylenebilir. Dikkat süreci ile ilgili sürece ait bilgiler Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8. Dikkat süreci (Sternberg, 2003).



Bilişsel süreçlere ve kaynağı belli olan en belirgin bilgiye bilişsel olarak odaklanma aracının dikkat olduğu söylenebilir.

Bilinç; bireyin farkındalığı ile ilgili bir durumdur. Bilinç bireyin farkındalığını hissetmeyi kapsamaktadır. Ayrıca dikkatin odağında olabilecek farkındalığı içermektedir (Bourguignon, 2000). Bu nedenle, kısmen dikkat ve bilinç süreç içinde birbiri ile örtüşmektedir. Örneğin bir yere isim yazmak bilinçli bir farkındalık gerektirmemektedir. Bilinçli olarak başka bir etkinliğe odaklanıldığında bir kâğıda rahatlıkla isim yazılabilmektedir.

2.4. Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Lev Vygotsky erken çocukluk eğitimi çalışmaları yapan bir Rus psikologdur. Erken çocukluk dönemi araştırmalarını kültürün ve toplumun çocuğun gelişimini nasıl etkilediği üzerine odaklayan Vygotsky'e göre çocukların öğrenmeleri çevresi ile kurduğu etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Bu perspektif ile değerlendirildiğinde çocukların çevresindeki bireylerin çocukların öğrenme yaşantıları üzerindeki etkileri oldukça fazladır. Çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri, kendinden daha büyük yaştaki çocuklar, toplumdaki diğer bireyler ile kurdukları etkileşim çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Kargı, 2012). Çocuk bir problem durumu ile karşılaştığında bu durumu çevresindekiler ile birlikte çözerken yetişkinlerin yardımını almaktadır. Bu deneyimler sonucunda, çocuk kendi kendine zihinsel faaliyetler yapmayı öğrenmektedir. Çocuğun bilişsel gelişime çevresindeki yetişkinlerin, daha büyük yaştaki çocukların eşsiz katkılar sunduğunu ifade etmek mümkündür. Çocukların daha üst düzey düşüncelere, kavram ve becerilere ilerlemesine yol açar (Özyürek, 2017).

Çocuktaki düşüncelerin kendinden daha deneyimli bireylerle olan etkileşiminin ürünü olduğunu söylenebilir. Vygotsky'e göre bu duruma Potansiyel Gelişim Alanı (PGA) kavramı adını almaktadır. Çocukların yapabileceği ve başarabileceği etkinliklere kıyasla çocuk için başarılması daha zorlayıcı olan etkinliklere eğitimciler ve yetişkinler tarafından motive edilmesi önemlidir (Bayhan ve Artan, 2007). Çocuklar çevresindeki yetişkinlerle yeteneklerinin sınırlarını zorlarken aynı zamanda yetişkinlerin sunduğu destek ve rehberlik vasıtasıyla yeni bir problem çözme fırsatı da bulmuş olacaktır. Bu durumu PGA'yı öğrenme olarak ifade etmek mümkündür.

Kendinden daha yetenekli, daha yetkin arkadaşlarıyla oynarken, kendisini olumlu yöntemlerle destekleyebilen bir yetişkinle çalışırken çocuğun PGA'sının çalıştığı söylenebilir (Bayhan ve Artan, 2007).

Vygotsky'nin kuramını oluşturmakta olan ilkeleri Bodrova ve Leong (2010), şu şekilde sıralamıştır;

Çocuklar pasif alıcılar değildir. Bilgiler çocuk tarafından yapılandırılmaktadır. Çocuklar, öğrenme süreçlerini sosyal araçlar ile kendileri yapılandırmaktadır. Eğitimcilerin çocuklar için oluşturdukları eğitim ortamları çocukların öğrenmelerinde çok önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle eğitimci-çocuk etkileşimin niteliği bilişsel gelişim sürecinden ayrı olarak değerlendirilemez. Bu etkileşim sonucunda çocuklar nasıl etkileşim kurması gerektiği, hangi özelliğin önemli olduğu ve ya hangi özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini

deneyimleyecektir. Eğitim ortamlarında çocuklara sunulan yaşantılarının etkileşimli olmasının yanı sıra uyarılara fiziksel olarak temas edebilmeleri ve gerekli karşılaştırmaları yapmalarına olanak sunmalıdır. Örneğin, uzun ve kısa kavramı ile ilgili olarak sınıftaki tüm kalemler karşılaştıma yapmak için bir kutuya toplanmıştır. Çocuk bu kalemlerin tümüyle fiziksel etkileşim kurabilmelidir. Kalemleri eline alarak tutabilmeli ve birbiri ile kıyaslama yapabilmelidir.

Sosyokültürel özellikler gelişimden bağımsız değildir. Çocukların neleri bildikleri, düşünce formları, problem çözme becerileri çocukların kendi kültürü içinde çok kıymetlidir. Tüm bu süreçlerde kullanılan yöntemler çocuğun kültürel bağlamından etkilenmektedir. Bu durumda, çocuğun bilişsel etkinliklerde kullandığı yöntem ve tekniklerin çocuğun kendi sosyal ve kültürel bağlamını yansıttığı söylenebilir.

Çocukların gelişimine öncülük eden en temel öğelerden biri öğrenmedir. Çocukların düşünce gelişimi öğrenme ile desteklenmesi önemlidir. Öğrenme, çocuğa sadece bilgi birikimi vermez. Aynı zamanda çocukların düşüncelerini daha planlı ve düzenli hale getirebilmektedir.

Bilişsel gelişim için dil çok önemli bir araçtır. Düşüncelerin soyut, esnek ve bağımsız formlarını almasında dilin aracı olduğu söylenebilir. Dil aracılığı ile çocuklar sembol ve kavramları edinmektedirler. Çocuğun hayal kurup yeni fikirler geliştirmesi ve bunu çevresindekilerle paylaşmasını mümkün hale getiren dildir. Bu nedenle dilin bilişsel gelişimin bir parçası olduğu söylenebilir.

2.4.1. Vygotsky'nin Kuramında Bulunan Birtakım Kavramlar

2.4.1.1. Temel Zihinsel İşlevler

Çocukların doğuştan getirdiği işlevlerin temel zihinsel beceriler olduğu söylenebilir. Bu işlevler; algı, dikkat ve bellek olarak açıklanabilir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Bu kavramlar bu kitabın 1. Bölümünde ele alınmıştır.

Vygotsky'e göre gelişme davranışın doğuştan ve kendiliğinden olan biçiminin gelişim süreçleri boyunca oluşan dolaylı işlevlere geçiştir. Bu bağlamda, davranışın doğuştan, kendiliğinden, çevreden gelen uyarıcılara bağlı olarak gelişen doğal biçimleri çocuğun temel zihinsel işlevleridir (Kargı, 2012).

2.4.1.2. İleri Zihinsel İşlevler

İleri zihinsel işlevleri ise, çocuğun toplum içinde kültürü ile girdiği etkileşim sonucu elde ettiği doğal beceriler olarak ifade etmek mümkündür. Bilinçli dikkat geliştirecek, mantıklı düşünmesini destekleyecek etkinlikleri uygulamak çocuğun ileri düzey beceriler kazanmasını sağlamaktadır. Bu becerilerin yetişkinler tarafından desteklendikçe, çocuğun karmaşık düşünce becerisi de desteklenmiş olacaktır (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

İleri zihinsel işlevler, çocuk tarafından yapılmaktadır, toplumdaki etkileşimleri sonucunda temel zihinsel işlemlerin dönüşümünü sağlamaktadır. Bu dönüşüm kültürden etkilenmektedir. Bu kültürel özellik ileri zihinsel işlevlerin toplumsal etkileşimlerle elde edilen deneyimleri aracılığı ile düzenlenmektedir (Vygotsky,

1978).

2.4.1.3. Ben Merkezci Konuşma

Vygotsky'e göre çocuğun gelişim sürecinde benmerkezci konuşma da değişim geçirmektedir. Benmerkezci konuşma erken çocukluk döneminin başlarında etkinliğin başlangıcı veya etkinliğin önemli bir noktasında gözlenmektedir. Erken çocukluk döneminin ilerleyen yıllarında etkinliğin ortasında ve ya sonlarında gözlenmektedir. Çocukları amaçlı davranışlar sergilemeye yönlendirebilen işlevin etkinliğin sonunda gözlenen benmerkezci konuşma olduğu söylenebilir. Örneğin, çocuğa oyun hamuru verildiğinde çocuk önce oynar ve bir ürün oluşturur. Ürünün ne olduğuna ürünün ne olarak çıktığına göre karar vermektedir. Yıllar içinde ne yapacağını oyun hamuru ile oynarken düşünmekte ve ürünün ne olacağına oynadığı anda karar vermektedir. En sonunda ise ne yapmak istediğine hamuru eline alır almaz belki de hamurla oynayacağını duyduğu anda karar vermektedir. Düşünme ve karar verme sürecinde çocuklar bu şekilde benmerkezci konuşmalar yapmaktadır (Didin ve Köksal Akyol, 2017).

2.4.1.4. İçsel Konuşma

Dil gelişimi ile bilişsel gelişim birbiri ile yakından ilişkilidir. Vygotsky'e göre dil, düşünmek için çok önemli bir araçtır. Çocuklar öncelikle dışsal iletişim kurmaktadır. Daha sonra içsel iletişim geliştirmeye başlarlar. Bu noktada benmerkezci konuşma çok önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü benmerkezci konuşma toplumsal etkinliklerden bireysel etkinliklere geçişin göstergesidir. Benmerkezci konuşmanın, planlama yapan, problem çözen, çözümler üreten, sıkıntıları ile başbaşa kalan çocuğun düşünme aracı olduğu söylenebilir. Zaman içinde benmerkezci konuşma içsel konuşmaya dönmektedir. Toplumdaki sosyal ilişkiler ile içsel konuşma birbiri ile ilişkilidir. Bu konu kitabın 7. bölümünde Bilişsel gelişimi destekleyen yöntem ve yaklaşımlar konusunda ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Kargı, 2012).

2.4.1.5. Yakınsak Gelişim Alanı (YGA)

Vygotsky çocukların kendi başına yapmakta zorlandığı, başkalarının destek ve rehberliğine gereksinim duyduğu becerileri için YGA kavramını öne sürmüştür. YGA, çocuğun kendi başına problem çözerken eriştiği kendi gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin ya da daha yetkin bir arkadaşıyla problem çözerken vardığı nokta gizil gelişim düzeyi arasındaki mesafeyi temsil etmektedir. Bu mesafenin alt sınırları ve üst sınırları bulunmaktadır. YGA'nın alt limitinin, çocuğun kendi kendine problem çözebildiği kendi gelişim düzeyi olduğu söylenebilir. YGA'nın üst limitinin ise, çocuğun yetişkin rehberliğine gereksinim duymakta olduğu düzey olduğu söylenebilir (Vygotsky, 1978).

2.4.1.6. Yapı İskelesi

Bu kavramın YGA ile yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bir yetişkin ya da çocuktan daha becerikli bir arkadaşı çocuğa yeni bir beceri öğrenirken yardım etmektedir. Bu yardımın düzeyi ve aşaması çocuğun ihtiyacına göre artmakta veya giderek azalmaktadır. Çocuk için gereken beceriyi çocuk tek başına

yapabilecek düzeye gelene kadar devam etmektedir. Yetişkin tarafından verilen bu aşamalı destek ve rehberlik yardımı, çocuk beceriyi kendi başına yaptığında yine aşama aşama geri çekilmektedir. Yetişkinin yönergeleriyle, çocuğun aşamalı bir şekilde öğrenmesine yardım eden bu yöntem çocukların gelişimi açısından çok kıymetlidir (Bodrova ve Leong, 2010).

2.4.1.7. Öz-Düzenleme

Çocuklar becerileri kolayca elde ettiğinde, yetişkinler amacı değiştirebilir, beceriye başka aşamalar ekleyebilir, görevine yeni düzeyler tanımlayabilir. Yetişkinler çocuk becerileri yaparken zorlandığı zamanlarda becerinin aşamalarını kolaylaştırabilir, görevin düzeyini aşağı çekebilir. Zihinsel araçlardan biri olan iskele kurmanın son bileşeni, çocuğun kendi eylemlerini kendi başına düzenleyebilme durumudur. Çocuğun bu düzeye gelebilmesi için, rehberlik yapan yetişkinin gerektiği noktada çocuğa yardımı kesmesi doğru yöntemdir. Bu durum çocuğun, kendi problemini kendi başına çözmesi için gerekli sorumluluğu almasını mümkün hale getirecektir. Çocuk problemi çözerken çabaları desteklenmelidir. Verilecek bu destek, çocuğun görevinin içinde “yürütücü” olarak aktif sorumluluk almasını sağlayacaktır (Bodrova ve Leong, 2010).

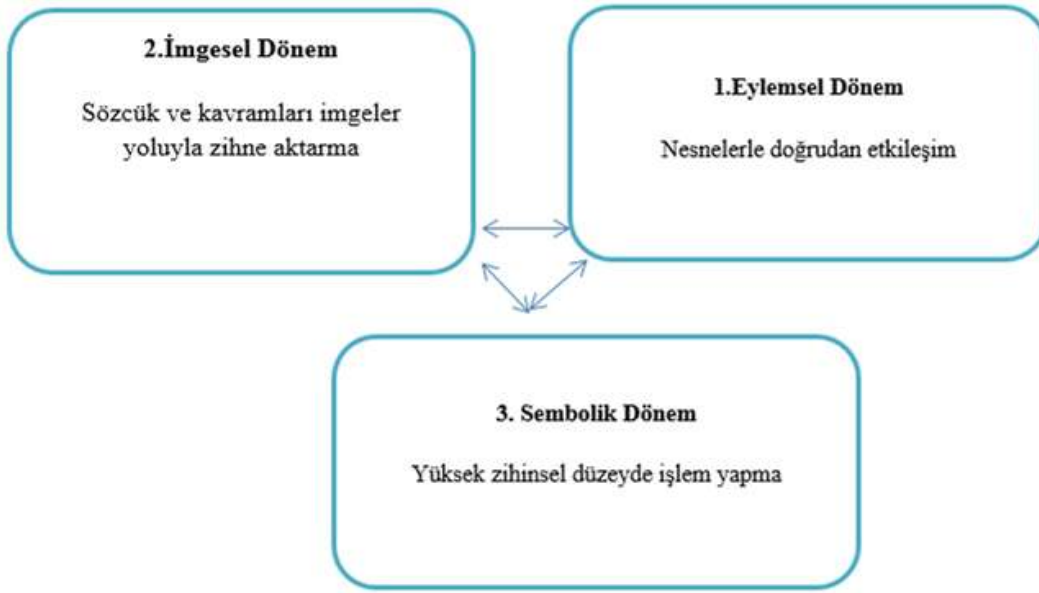
2.5. Bruner’in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim psikoloğu olan Bruner (1966)’e göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam etmektedir. Bilişsel gelişim için sistematik öğretmen-öğrenci etkileşimi bulunmaktadır. Bilişsel gelişim duyu organlarından çıkarak bağımsız hale gelmektedir. Bilişsel gelişimde dil önemlidir. Bireyler dil aracılığı ile çevresindekilerle etkileşimde bulunarak sosyal ilişkiler kurar. Bu sayede yeni bilgiler edinmektedir (Didin ve Köksal Akyol, 2017).

Matematiksel kavramları kazandırılabilmesi için küçük çocukların başlarda somut materyaller ile çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece soyut düşüncenin temelleri atılmış olur (Guilherme ve Dos Santos, 2016).

Bilişsel gelişim dönemlerini eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç dönemde incelenmektedir (Hoong, Kin ve Pien, 2015). Bruner’in bilişsel gelişim kuramı dönemleri Şekil 9’da gösterilmiştir.

Şekil 9. Bruner’in Bilişsel Gelişim Kuramı (Tall, 1994; Akt: Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016)



Bruner (1966)'e göre,

eylemsel, imgesel ve sembolik dönemde mutlak bir hiyerarşik sıra bulunmamaktadır. Zihinsel gelişim ilkeleri sıra içinde ilerlemektedir. Ancak birbirleri ile karşılıklı ilişkileri bulunmaktadır. İhtiyaç duyulduğu zamanlarda sembolik dönemdeki bir çocuğun diğer ilkelere geri dönüş yapabileceğini söylemiştir. Her öğrenme için gerekli olmayan bu durumdur. Birtakım öğrenmeler sistematik bir gelişimsel düzen içerisinde her dönemden sıra ile gidilerek başarılabılır (Lutz ve Huitt, 2004; Senemoğlu, 2012). Bruner' e göre bilişsel gelişim dönemleri kısaca şu şekildedir:

1.Dönem 0-3 yaş dönemini kapsamakta olan “Eylemsel Dönem”dir. Çocuklar bu dönemde dünyayı tanımak için eylemlerini kullanmaktadır. Bilgiyi yaparak-yaşayarak kazanırlar. Çocuk çevresindeki nesnelerle etkileşim kurmaktadır. Nesnelere dokunduğu, vurduğu, ısırdığı sürece çevresini anlaması kolaylaşır. Ayrıca dil gelişimi de hareketler ile öğrenmektedir.

2. Dönem Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi döneme karşılık gelen “İmgesel Dönem”dir. Çocuklar etraflarını nasıl algılıyorlarsa zihninde de o şekilde canlandırmaktadır. Örneğin, hikayede anlatılan bir yeri görmeden hayallerinde canlandırarak çizebilirler.

3. Dönem Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler dönemine karşılık gelmekte olan “Sembolik Dönem”dir. Çocuklar bu dönemde semboller aracılığı ile etkinliklerini ve öğrenilen kavramlarını açıklayabilmektedir. Bu semboller; matematik, dil, müzik, mantık alanlarındaki semboller olarak sırlanabilir. Semboller kullanmak bireye, eylemlerle ve imgelerle ifade edilmesi zor olan olay, nesne ya da durumları daha etkili açıklayabilme fırsatını vermektedir (Çekirdekçi, Toptaş ve Çekirdekçi, 2017; Steiner, 1974).

Bruner'de Piaget gibi öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu, bu nedenle eğitim ortamlarında öğrencilerin aktif katılımı sağlanması gerektiğini söylemiştir. Bruner ve arkadaşları, araştırmaları sonucunda eğitim ortamlarında yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

Etkinliği başlatma: Öncelikle eğitimcinin çocukların ilgisini materyale çekmesi gerekmektedir. Sonrasında çocukları etkinliğe motive etmelidir.

Önemsiz aşamaların azaltılması: Öğretmen çocukların çözüme ulaşabilmesi için basamak sayısını azaltarak etkinliği basitleştirebilir.

Yönlendirme: Çocuk öğretmenin kendisini motive etmesine ihtiyaç duymaktadır. Ancak ne olursa olsun etkinlik bittiğinde çocuk etkinliği mutlaka kendi başarmalıdır.

Kritik özellikler: Bir öğretmen çocuklara etkinlikle ilgili açıklamaları yapmalıdır. Bu açıklamaların yapılması çocuğun ne oluşturduğu ile olması gereken arasındaki tutarsızlığı düzenlemektedir.

Model olma: Etkinlik uygulamasının model olarak gösterilmesidir. Ancak bir etkinliğin tamamının veya bir kısmının çocukların kendisi tarafından çözümlenmesi gerekmektedir (Smith, Cowie ve Blades, 2003).

Uygulamalar

Uygulama 1

Yaş Grubu: 3-5 ay

Uygulanışı: Bebeğinizi düz ve yumuşak bir zemine uzatın. Göz göze gelecek şekilde karşında durum. Ellerinizi yüzünüzü kapatın 1-2 saniye sonra açın. Yüksek ve tatlı bir ses tonu kullanarak “Ceeeeee” diye. Bebeğinizi hem güldürün hem de sizi takip etme bir Oyunun sonunda bebeğiniz öperek ödüllendirin. Uygulamanızı neşeli şekilde tamamlayın.

Uygulama 2

Yaş Grubu: 9-12 ay

Uygulanışı: Bebeğinizi düz bir zemine oturtunuz. Tam karşısına geçiniz. “Araba” dediğinizde bebeğinizin dudağına, “kamyon” dediğinizde çenesine, “tren” dediğinizde alnına, biiiiiip dediğinizde gıdıklayınız. Keyif içinde bebeğinizle oyunu devam ettiriniz.

Uygulama 3

Yaş Grubu: 5 yaş

Uygulanışı: Ahmet ve Cemre parkta oynuyorlar. Pamuk şeker satan bir satıcı görüyorlar. Cemre pamuk şeker almak istiyor ama parası yok. Ardından eve para almaya gidiyor. Ahmet’te eve kup kek yemeye gidiyor. Pamuk şekerci parktan ayrılıyor ve çay bahçesine doğru gidiyor. Cemre evden para alıp parka geri döndüğünde pamuk şekercinin çay bahçesine doğru gittiğini görüyor. Pamuk şekerciye nereye gittiğini soruyor ve pamuk şeker almak için çay bahçesine kadar onu takip edeceğini söylüyor. Ahmet kup keki bitirdikten sonra Cemre’nin evine gidiyor. Annesi Cemre’nin pamuk şeker almaya gittiğini söylüyor. Ahmet Cemre’yi aramaya gidiyor.

Uygulama Sorusu: Ahmet Cemre’nin pamuk şeker almak için nereye gittiğini düşünüyor?

Uygulama Soruları

- 1.Uyguladığınız 1. Oyun bebeğinizin bilişsel gelişimine hangi katkıları sunmaktadır?
- 2.Uyguladığınız 2. Oyun bebeğinizin bilişsel gelişimine hangi katkıları sunmaktadır?
- 3.Uyguladığınız 1. ve 2. Oyunda bebeğiniz sizi takip ederken zorlandı mı? Zorlandıysa neler yaptınız?
- 4.“Ahmet Cemre’nin pamuk şeker almak için nereye gittiğini düşünüyor?” sorusuna ne cevap aldınız?

Bölüm Özeti

Kitabın bu bölümünde Piaget’in Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim teorisi açıklanmıştır. İsviçreli bilim insanı Jean Piaget’e göre bebeklerin karmaşık bir bilişsel yapısı bulunmaktadır. Bilişsel yapı; her bireyin kendine özgü bilme yolları bilişsel yapıdır. Yapılar, yaşam boyunca sürekli olgunlaşma ve deneyimle birlikte değişmektedir. Bebeklerin bilişsel yapılarının şema, uyum, deneyim, uyumsuzluk, özümleme, düzenleme ve dengeleme kavramları ile açıklandığını söylemek mümkündür. Uyum, özümleme ve düzenleme olarak 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bebek yeni bir nesne ya da durumla karşılaştığı zaman, bu yeni durumu öncelikle zihninde bulunan eski şemalarla karşılaştırır. Bebek bu karşılaştırma ile özümleme yapmaktadır. Özümleme; bireyin önceden var olan bilişsel yapılarını (şema) çevresine uyum sağlamak amacıyla kullandığı bilişsel süreçtir. Çocuk daha önceden görmediği bir nesne ya da olayla karşılaştığında bu durumu eski şemalarıyla anlamaya çalışmaktadır. Düzenleme; birey yeni bir nesne, yeni bir olay ve durumları anlayabilmek amacıyla kendisinde var olan yapıları yeniden düzenlemesidir. Bireyde daha önceden bulunan şemaların yeni nesnelere, olay ve durumlara göre yeniden düzenlenmesi sürecine düzenleme denilmektedir. Şema: Bilişsel gelişim kuramındaki en temel kavramlardan birisidir. Bireyde bulunan bilişsel yapılardır. Kavramlar ve ya kategoriler olarak adlandırılabilir. Dengeleme; bireyin dış dünyası ile iç dünyası arasındaki etkileşimde tutarlı olma durumudur. Örgütlenme; bilişsel süreçleri sistemli hale getirmek ve bu amaçla birleştirilerek koordinasyon sağlamadır. Bireydeki her uyum hareketi organize edilmiş bir davranışın parçasıdır. Piaget’in bilişsel gelişim teorisi erken çocukluk döneminde 0-2 yaş duyu-motor dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde bebekler gözleri, kulakları, elleri ve diğer duyumotor ekipmanları ile “düşün”mektedirler. Bu dönemde bebekler henüz fikirlerini hayata geçiremezler. Fakat çocukluk döneminin sonunda çocuklar artık günlük hayattaki sorunlara pratik çözümler üretebilir, koşabilir, jestler kullanabilir ve oyunlarda deneyimlerini aktarabilirler. Duyu-motor dönemin; refleks hareketleri, birinci döngüsel tepkiler, ikinci döngüsel tepkiler, ikinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu, üçüncü döngüsel tepkiler ve zihinsel temsil dönemi olarak ayrıldığını söylemek mümkündür. Bu dönemin kazanımı olan nesne devamlılığı aylara göre açıklanmıştır. Dört aydan küçük bebekler önlerinde nazikçe hareket ettirildiğinde nesneyi takip ederler. Ancak nesne saklandığında nesneyi aramazlar. Dört-sekiz aylık bebekler düşen bir oyuncığa ya da örtünün altına saklanan bir nesneye yalnızca bakarlar. Sekiz aylıktan sonra bebekler nesneyi ilk saklandığı yerde ararlar. 12. aydan sonra oyuncığını en son gördüğü yerde araması

gerektiğini öğrenmeye başlar. 18-24 aylar arasında ise nesne devamlılığı tam olarak kazanılmaktadır. Erken çocukluk dönemini kapsayan ikinci dönem ise 2-7 yaş işlem öncesi dönemdir. Bu dönem kendi içinde sembolik ve sezgisel evre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sembolik Evre; 2-4 yaş arasını, Sezgisel Evre ise 4-7 yaşlar arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklara duyusal deneyimler açısından zengin uyarıcı bir çevrenin sunulması çok önemlidir. Çünkü bu okul öncesi dönemdeki çocukların düşüncesi algı ve eylemler temellidir. Oyun materyallerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla okul öncesi dönem çocukları aşamalı olarak dünyaya dair bir düşünce geliştirir.

Zihin kuramı, erken çocukluk döneminde gelişen gelen, şaşırtıcı bir bilişsel ilerlemedir. Sürpriz bir biçimde küçük yaşlarda çocuklar zihnini ne olduğu, nasıl çalıştığını ve nasıl kontrol edilebileceğini anlamaya veya buna ilişkin bir düşünceler oluşturmaya başlamaktadır. Bu anlayış daha üst biliş düzeylerde öğrenme ve düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Zihin kuramını, erken çocukluk dönemindeki çocukların anlaması oldukça zor ve karmaşık görünmektedir. Bununla beraber iki yaşındaki çocukların dahi bu tür bir kuram oluşturduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Zihin kuramı, bir bireyin başka bireylerin niyetleri ile ilgili durumları anlama konusundaki zihinsel yeteneğidir. İnançlar ve arzular gibi niyet içerikli durumlarla ilgili teorik kavramları bireyin zihinsel açıdan fark etmesi, yorumlaması olarak tanımlanabilir. Diğerlerinin kendi inancından farklı inançları olabileceğini ve bunlara bağlı davranabileceğini anlayabilmesi, başarılı sosyal etkileşim ve iletişim için önemli ve gereklidir. Zihin kuramı insanların davranışlarını öngörme ve kavrama yeteneğinin ve buna bağlı olarak diğer insanların niyetini anlayabilmenin temelini oluşturur. Zihin kuramı becerisinin öncelikle bilişsel ögesi sonrasında da duygusal ögesi olmak üzere iki ögesi olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğa ‘Ne düşündüğü, neye inandığı’ sorulduğunda bilişsel zihin kuramı becerilerini, ‘Ne hissettiği’ sorulduğunda ise duygusal zihin kuramı gerektiği belirtilmiştir. Zihin kuramı yapısının birtakım gelişim aşamaları bulunmaktadır. Sıfır-iki yaş arasında bebekler, farklı sesleri birbirlerinden ayırt edebilirler. Ayrıca, farklı yüz ifadelerini ayırt edebilmekle ilgili beceriler kazanmaktadırlar. Bebekler altı ay civarında canlı ve cansız nesnelerin hareketlerini birbirinden ayırt edebilirler. 4-5 yaş dönemi “Birinci Düzey İnanç Atfı” adını almaktadır. Çocuklar 3-4 yaş civarına kadar kendi inançları ile başkasının inancını ayırt edememekte zorlanmaktadır. Bu düzeyden önce, çocuklar başkalarının kendi bildikleriyle aynı şeyleri bildiklerini farz etmektedir. Ancak çocuklar 3 yaşına geldiklerinde fiziksel ve zihinsel koşullar arasındaki farkı net olarak kavramaya başlar. Bu şekilde basit nedensel ilişkiler kurabilirler. Kendilerinde bulunan inanç, istek ve duygulardan farklı olarak başkalarında da farklı inanç, istek ve duygulardan olabileceğini düşünür. Başkalarında yanlış inançların bulunabileceğini fark etmeye başlarlar. Çocuklar altı yaşından itibaren başkalarının zihinsel durumlarının içeriğine dair düşünmeye başlamaktadır. Artık bireylerin diğer bireylerle ilgili fikir ve niyetlerini anlayabilmektedir. Bu yetenek, çocuklardaki ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin ilerlediğinin kanıtıdır.

Bu bölümde ele alınan başka bir kuram da bilgiyi işleme kuramıdır. Bilgiyi işleme kuramı, bireylerin kendi davranışlarını düzenlemek amacıyla çevresinde var olan bilgileri nasıl organize ettiği ile ilgilenmektedir. Bilgiyi işleme kuramcılarına göre insanların düşünme sistemi bilgisayar sistemine benzetmektedir. Çocuklar

erken dönemlerde daha önce keşfetmedikleri, görmedikleri yeni bir nesne ile karşılaştıklarında bu durum oluşmaktadır. Bireyin zihni bilgiyi algılar, işler, içerik ve biçim olarak yeniden yapılandırıp depolar, gerektiğinde geri çağırır ve uygun tepkiler üretir. Dış dünyadan algılanan herhangi bir bilgi duyuşsal kayıt aracılığı ile kodlanmaktadır. Bu süreçte bilgiler, görme-duyma ve diğer duyular yolu ile kodlanır. Ancak bilgiler burada çok kısa bir süre kalmaktadır. Bilgiler duyuşsal kayda geldikten sonra, bu bilgilerin bir kısmı kısa süreli hafızaya yönlendirilmek için seçilmektedir. Bellek çeşitleri olarak; 1. Duyuşsal bellek, 2. Kısa süreli bellek, 3. Uzun süreli bellek olarak ele alınmıştır.

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı ieği incelenmiştir.Vygotsky'e göre çocukların öğrenmeleri çevresi ile kurduğu etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri, kendinden daha büyük yaştaki çocuklar, toplumdaki diğer bireyler ile kurdukları etkileşim çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Çocuk bir problem durumu ile karşılaştığında bu durumu çevresindekiler ile birlikte çözerken yetişkinlerin yardımını almaktadır. Bu deneyimler sonucunda, çocuk kendi kendine zihinsel faaliyetler yapmayı öğrenmektedir. Çocuğun bilişsel gelişime çevresindeki yetişkinlerin, daha büyük yaştaki çocukların eşsiz katkıları sunduğunu ifade etmek mümkündür. Çocukların daha üst düzey düşüncelere, kavram ve becerilere ilerlemesine yol açar. Vygotsky'nin kuramında yer alan temel zihinsel işlevler, ileri zihinsel işlevler, ben merkezci konuşma, içsel konuşma, yakınsak gelişim alanı (yga), yapı iskelesi, öz-düzenlemekavramları açıklanmıştır.

Bu kitapta bilişsel gelişim kuramları kapsamında ele alınan son konu Bruner'in Bilişsel bilişsel gelişim teorisidir. Bilişsel gelişim için sistematik öğretmen-öğrenci etkileşimi bulunmaktadır. Bilişsel gelişim duyuş organlarından çıkarak bağımsız hale gelmektedir. Bilişsel gelişimde dil önemlidir. Bireyler dil aracılığı ile çevresindekilerle etkileşimde bulunarak sosyal ilişkiler kurar. Bu sayede yeni bilgiler edinmektedir. Matematiksel kavramların kazandırılabilmesi için küçük çocukların başlarda somut materyaller ile çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece soyut düşüncenin temelleri atılmış olur. Bilişsel gelişim dönemlerini eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç dönemde incelenmektedir.

Ünite Soruları

1. Özümleme ve düzenleme olarak 2 alt boyuttan oluşan durum aşağıdaki maddelerden hangisinde verilmiştir?

A) Denge

B) Uyum

C) Uyumsuzluk

D) Tuttarsızlık

E) Şema

2. Bebeklerin önceden var olan şemalarını çevresine uyum sağlamak amacıyla kullandığı bilişsel süreç aşağıdaki maddelerden hangisinde verilmiştir?

A) Özümleme

B) Dengeleme

C) Uyum

D) Uyumsuzluk

E) Tuttarsızlık

3. Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi dönemin yaşları aşağıdaki maddelerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A) 0-3

B) 3-4

C) 2-5

D) 2-7

E) 3-6

4. Piaget'e göre duyu-motor gelişim dönemlerinden birinci döngüsel tepkiler evresi hangi ayları kapsamaktadır?

A) 0-1 ay

B) 0-2 ay

C) 1-4 ay

D) 1-5 ay

E) 1-3 ay

5. 4. aydan itibaren bebeğin şemaları amaca yönelik değildir. Sadece sonuçları nedeniyle davranışlar tekrarlanmaktadır. Bu dönem Piaget'in bilişsel gelişim kuramında yer alan duyu-motor gelişim döneminin hangi aşamasıdır?

A) Zihinsel temsil

- B) Birinci döngüsel tepkiler
- C) İkinci döngüsel tepkiler
- D) İkinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu
- E) Üçüncü döngüsel tepkiler

6. Vygotsky'nin zihin araçlarından biri olan “yapı iskelesi” kavramını açıklayınız.

Cevap: Bir yetişkin ya da çocuktan daha becerikli bir arkadaşı çocuğa yeni bir beceri öğrenirken yardım etmektedir. Bu yardımın düzeyi ve aşaması çocuğun ihtiyacına göre artmakta veya giderek azalmaktadır. Çocuk için gereken beceriyi çocuk tek başına yapabilecek düzeye gelene kadar devam etmektedir. Yetişkin tarafından verilen bu aşamalı destek ve rehberlik yardımı, çocuk beceriyi kendi başına yaptığında yine aşama aşama geri çekilmektedir.

7. Bruner'in bilişsel gelişim kuramına göre 0-3 dönemini açıklayınız.

Cevap: 1.Dönem 0-3 yaş dönemini kapsamakta olan “Eylemsel Dönem”dir. Çocuklar bu dönemde dünyayı tanımak için eylemlerini kullanmaktadır. Bilgiyi yaparak-yaşayarak kazanırlar. Çocuk çevresindeki nesnelerle etkileşim kurmaktadır.

8. Bruner'in bilişsel gelişim kuramında Piaget'in “işlem öncesi dönem”le örtüşen dönemi açıklayınız.

Cevap: 2. Dönem Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi döneme karşılık gelen “İmgesel Dönem”dir. Çocuklar etraflarını nasıl algılıyorlarsa zihninde de o şekilde canlandırmaktadır.

9. Bruner'in bilişsel gelişim kuramında Piaget'in “soyut düşünme dönem”ine denk gelen dönemi açıklayınız.

Cevap: 3. Dönem Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler dönemine karşılık gelmekte olan “Sembolik Dönem”dir. Çocuklar bu dönemde semboller aracılığı ile etkinliklerini ve öğrenilen kavramlarını açıklayabilmektedir.

10. Zihin kuramını açıklayınız.

Cevap: Zihin kuramı, bir bireyin başka bireylerin niyetleri ile ilgili durumları anlama konusundaki zihinsel yeteneğidir. İnançlar ve arzular gibi niyet içerikli durumlarla ilgili teorik kavramları bireyin zihinsel açıdan fark etmesi, yorumlaması olarak tanımlanabilir. Diğerlerinin kendi inancından farklı inançları olabileceğini ve bunlara bağlı davranabileceğini anlayabilmesi.

CEVAP ANAHTARI

1. b 2. a 3. d 4. c 5. c 6. - 7. - 8. - 9. - 10. -

3. BİLİŞSEL GELİŞİMİ ETKİLEYEN ETMENLER

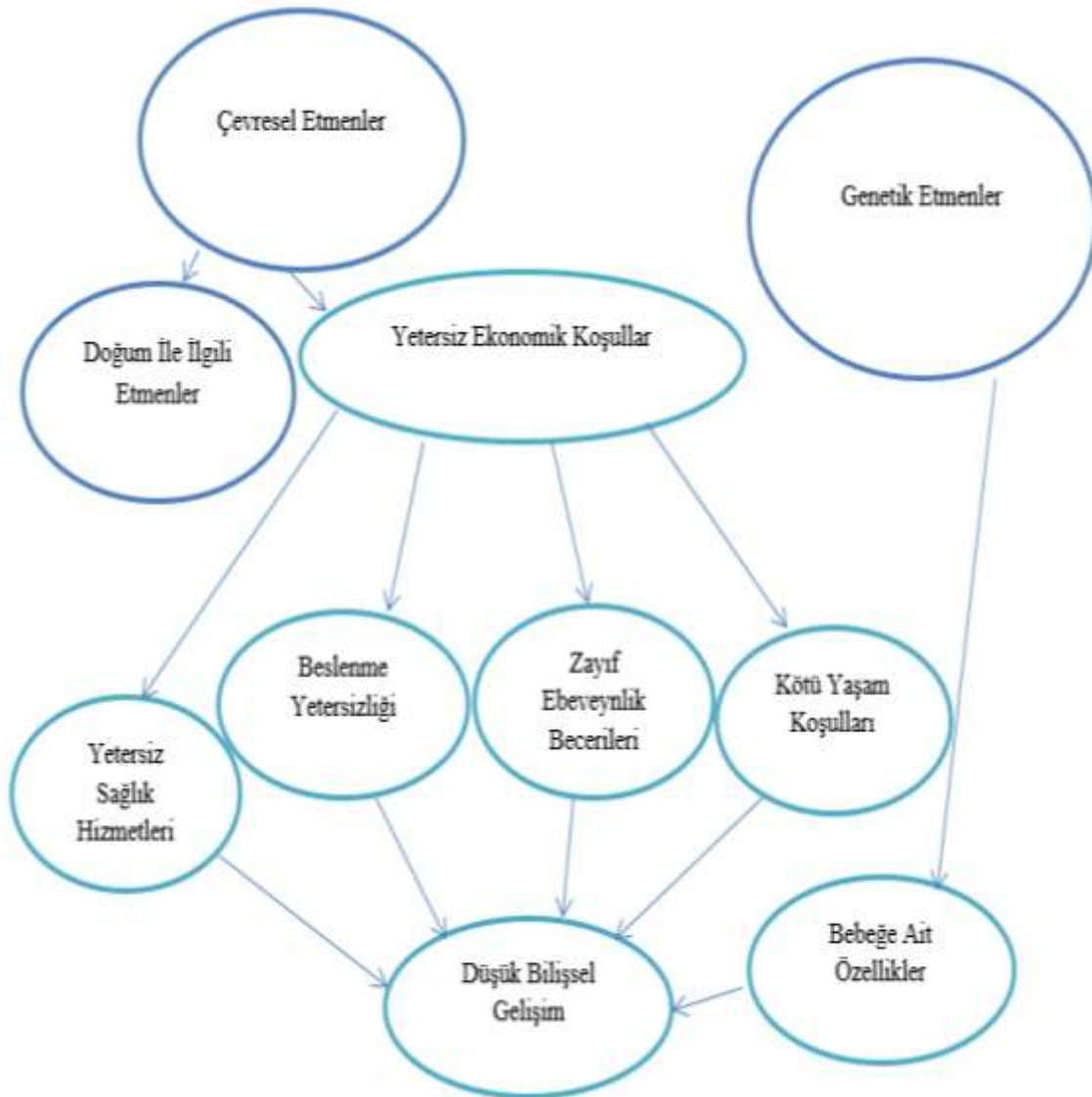
Giriş

“Çocukların bilişsel gelişimi için anne sevgisi, fiziksel gelişimi için gereken vitamin ve proteinler kadar önemlidir.”

John Bowlby

Çocuklar bilişsel gelişimleri farklı seviyelerde olabilmektedir. Çocukları farklı yapan aile, çevre, beslenme gibi birçok koşul bulunmaktadır. Bazen de süregelen hastalıklar, genetik rahatsızlıklar, ekonomik yetersizlikler çocukları etkilemiş olabilir. Bilişsel gelişimi etkileyen unsurlar Şekil 10’da sunulmuştur.

Şekil 10. Çocukların Bilişsel Gelişimini Etkileyen Unsurlar



3.1. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Çevresel Etmenler

Çocukların bilişsel gelişimini etkileyen çevresel etmenleri ekonomik yetersizlikler başlığı altında ele almak mümkündür. Bu bağlamda, düşük bilişsel gelişime neden olabilen ekonomik yetersizlikten kaynaklanan faktörler irdelenmiştir. Bilişsel gelişimin yordayıcısı olan birçok çevresel unsur bulunmaktadır.

3.1.1. Yetersiz Ekonomik Koşullar

Bilişsel gelişim ile ekonomik durum arasındaki ilişkiden bahseden araştırmalar bulunmaktadır. Uygun olmayan koşullarda bebeklerin bulunma süresi arttıkça, bebeğin gelişimindeki gecikme de bu durumla orantılı olarak negatif yönde etkilenebilmektedir. Düşük ekonomik koşullarda büyüme durumunun ilerleyen yaşamlarında çocukların akademik başarılarının düşük olmasında etkili olduğunu söyleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan yetersiz beslenme, kötü yaşam koşulları, yetersiz bakım ve sağlık hizmeti alma durumu bebeklerin bilişsel gelişim alanında gecikmelere sebep olabilmektedir. Ekonomik şartları yetersiz olan ebeveynler maddi şartlardan kaynaklanan büyük stres yaşamaktadır. Ebeveynlerdeki yüksek stres durumu bebeğin anne-babası ile arasındaki ilişkiyi negatif etkileyebilmektedir. Ekonomik gücün sürekli yetersiz olduğu veya birden bire düştüğü durumlarda anne-babalar giderek daha cezalandırıcı, baskıcı olmaktadır. Yine bu tür durumlar ailelerin, büyümesine rağmen bilişsel gelişimleri normal olan bebeği az ödüllendirmesine ve daha az teşvik etmesine neden olabilmektedir. Düşük gelirli aile olmak demek, her zaman düşük bilişsel gelişime sahip bebeği olacağı anlamına gelmemektedir. Ekonomik açıdan dezavantajlı bebekler de bulunmaktadır. Diğer ailelerle karşılaştırıldığında, maddi imkanları kısıtlı olsa da, bebeğine karşı olumlu tutumlar sergileyen ebeveynlerin bebeklerinin bilişsel gelişimlerinde bir farkın olmadığını söyleyen araştırmalar bulunmaktadır (Saçkes, 2013).

Ekonomik yetersizlikten kaynaklanan faktörlerin, yetersiz sağlık hizmetleri, beslenme yetersizlikleri, zayıf ebeveynlik becerileri ve kötü yaşam koşulları olduğunu söylemek mümkündür.

3.1.1.1. Yetersiz Sağlık Hizmetleri

Uluslararası kanunlar arasında, çocukların sağlık hakları da bulunmaktadır. Çocuklara sunulan bu sağlık haklarına göre, çocuklar ulaşabilecekleri en iyi sağlık düzeyine sahip olmalıdır. Ayrıca, güvence altına alınması gereken bir diğer konu da, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanma hakkının tüm çocuklara eşit olarak sağlanmasıdır. Daha sağlıklı bir gelecek için, bebek ve çocuk ölüm oranlarının düşürülmesi amacıyla gerekli çalışmaların yapılması önemlidir. Çocukların temel sağlık hizmetlerine yönelik tıbbi bakımları sağlanmalıdır. Temel sağlık hizmetleri çerçevesinde bebeklere besin ve temiz içme suyu sağlanmalıdır.

Anne sütünü teşvik eden, aşıların takibini yapan, gelişimini izleyen, hastalıkların önlenmesi ve tedavi edilmesi gibi sağlık kuruluşların bebeğe sağlık hizmetlerini sunması bebek için son derece önemlidir. Çocuk hastalıkları ve çocukların yetersiz beslenme durumları basit teknikler yoluyla önlenmelidir. Doğum

öncesinde ve doğum sonrasında anneye uygun bakımın sağlanması gerekmektedir (Gültekin ve Baran, 2005).

3.1.1.2. Beslenme Yetersizliği

Bebeklerin büyüme ve gelişmesini etkileyen en önemli çevresel etmenin beslenme olduğu söylenebilir. İlk yıllarda bebeğin sağlıklı beslenmesi de beyin gelişimi açısından çok önemli bir unsurdur (Yörükoğlu, 2010). Doğumdan itibaren 3-5 yıl emzirilen çocuklar, 6 yaşında emzirilmeyen çocuklarla karşılaştırıldığında emzirilen bebeklerin IQ testlerinden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Kramer ve diğerleri, 2008).

Erken dönem sürecinde bebeklerin beyni ve vücudu çok hızlı gelişmektedir. Bebeklerin enerji ihtiyacı yetişkinlerin enerji ihtiyacından iki kat daha fazladır. Bebeğin aldığı kaloringin yaklaşık %25'i büyüme ihtiyacını karşılamaktadır. Bunun yanı sıra gelişen organlarının fonksiyonlarını doğru bir şekilde yerine getirebilmesi amacıyla fazladan kalori ihtiyacı bulunmaktadır (Meyers,2009). Bilişsel gelişim ve sağlıklı büyüme için bebek ve çocukların beslenme menülerinde tüm besin öğelerinden yeterli miktarda bulundurulması gerekmektedir. Yetersiz veya dengesiz beslenme durumunda bebek veya çocuklarda malnütrisyon, marasmus, kuşaşior, anemi, raşitizm, diş çürükleri gibi rahatsızlıklar görülebileceği söylenebilir.

3.1.1.3. Zayıf Ebeveynlik Becerileri

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme becerilerinin birçok sosyal ve çevresel etkenden çok daha önemli olduğu söylenebilir. Ebeveynler çocuklarının sosyal, duygusal gelişimleri ile beraber bilişsel gelişimini de olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Aileden görülen davranışların, bebeklerin bilişsel ve duygusal gelişiminde, biyolojik büyüme ve olgunlaşmalarında önemli rol oynadığını söylemek mümkündür. Ailelerinin inançları, değerleri, gelenekleri, çocuk yetiştirme tutumları ve uygulamaları bebekleri doğumlarından itibaren doğrudan ve düzenli olarak etkilemektedir (Şanlı ve Öztürk, 2015).

Aileye daha iyi bir eğitim verilmesi, çocuğa verilen eğitimin kalitesini de olumlu yönde etkileyecektir. Aile eğitimi, bebek ve çocukların bilişsel gelişimi üzerinde etkili olan önemli unsurlar arasındadır. Verilen aile eğitimleri, anne-babaları daha bilinçli ve donanımlı ebeveynler yapabilecektir (Oommen, 2014). Ebeveynin çocuğu ile iletişimi ne kadar sağlıklı olursa ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin o derece sağlıklı olacağını söylemek mümkündür. Bebeğin doğumundan sonra ev düzeninin, akrabalık ilişkilerinin, sosyal roller ve beklentilerin değişeceği söylenebilir. Ebeveynlerin bu duruma rahatlıkla uyum sağlayabilmesi, sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler olması önemlidir. Temel ihtiyaçların ebeveynler tarafından karşılanması bebeğin sağlıklı gelişimini destekleyecektir. Ebeveynler bebeklerin temel ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda güvenli bağlanmayı da oluşturmuş olacaktır. Bebeklerin ebeveynleri ile kurduğu güvenli bağlanma, zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yetişkin tarafından ilgilenilen, dokunulan, konuşulan bebeklerin mutlu ve sağlıklı bebekler olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ebeveynlik becerilerinin yeterliği ile ailelerin çocuklarına gösterdikleri olumlu ebeveynlik stilleri birbirleriyle yakından ilişkilidir. Çocukları ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeleri için ailelerin kendine güvenen, kendilerine ve çocuklarına karşı saygılı olan, çocuklarının sorunlarına karşı duyarlı, işbirlikçi, duygu ve düşünceleri paylaşabilen ve kabul edici bir tutum içinde olmaları önemlidir. Aile içindeki gerginlik, tutarsızlık, ailenin organizasyonsuzluğu, aşırı hoşgörölü veya otoriter olması çocuğun bilişsel gelişimini olumsuz etkilemektedir. Okulun değerini düşük görmek veya beklenmedik başarısızlıkların ılımlı karşılanmaması ailenin bilişsel gelişim üzerindeki olumsuz etkileridir. Çocuğun başarısı üzerinde olumlu etkileri ise, ev içindeki uyum, destekleyici yaklaşım ve ailenin okul etkinliğine katılımı olarak sıralamak mümkündür (Afat, 2013). Ebeveynlerin çocukları ile ilgili aldıkları kararlara çocuklarını da dâhil etmeleri gerekmektedir. Ailelerin dikkatlerini, çocuklarının gösterdiği başarılarla odaklamaları önemlidir. Akademik yönden başarılı olan çocukların ailelerinin belirli ortak yönleri olduğunu söylemek mümkündür. Bu aileler; çocuklarıyla beraber zaman geçirmekte, onlarla oyun oynayabilmekte, çocuk merkezli ilişkiler kurabilmekte, onlara okuma konusunda örnek olabilmektedir. Ayrıca, bu ailelerin çocuklarının üst-biliş düşüncelerini geliştiren, bağımsız problem çözme becerileriyle tanıştıran ve çocuklarının dil gelişimlerini destekleyici çevre sundukları söylenebilir (Moon, 2004).

3.1.1.4. Kötü Yaşam Koşulları

Bebek için hazırlanan temiz ve hijyenik bir çevre bebeğin sağlıklı gelişimi açısından önemlidir. Zihinsel gelişimlerini henüz tamamlanmamış olan bebek ve çocuklar için zengin uyarıcı fiziksel çevre hayati bir önem taşımaktadır. Ebeveynlerin, bebekleri için zengin uyarıcılarla donatılmış, güvenli ve sağlıklı bir ev ortamı oluşturması önemlidir. Aileler bebekleri için zengin uyarıcılı, güvenli bir ortam hazırlarken evdeki diğer bireylerin veya eğitim kurumlarının desteğine ihtiyaç duymaktadır.

Zengin uyarıcı çevrenin çocuğun bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ebeveyle bebekleri ile ilgilendikçe, onlarla kaliteli zaman geçirdikçe bebeklerinin bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceklerdir. Bebeklerin büyüme ve gelişmesinde en önemli aracın oyun olduğunu söylemek mümkündür. Bebekler gelişimsel oyunlar oynadıkça, zihinsel becerilerini oyunlara dahil edecektir. Bebeklerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi için, ebeveynlerin gelişim destekleyici oyun ve oyun materyallerini bebeklerine sunmaları gerekmektedir (Aydoğan, 2006).

Erken dönemde sunulan zengin uyarıcılarla oyun deneyimleri bebeklerin bilişsel gelişimine eşsiz katkılar sunmaktadır. Bebekler bilişsel gelişimi destekleyen oyunlar oynadıkça fiziksel, zihinsel ve dil yeteneklerini etkili biçimde kullanmayı öğrenirler. Nesnelerle oynama, çevreyi keşfetme deneyimleri bebeklerin bilişsel gelişimini desteklerken bu etkinlerin aynı zamanda temiz bir ortamda sunulması gerekmektedir.

Erken dönemde yaşanan bu deneyimler bebeklerin beyin gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Berger, 2005). Phillips (2000), erken dönemde yaşanan deneyimler ve beyin gelişimi ile ilgili dikkat edilmesi gereken 4 ana temaya değinmiştir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- 1.Çocuk gelişimi araştırmaları, çocukların beyin ve zihinsel gelişimini tehlikeye sokacak durumlardan uzak durulmasının önemini vurgulamaktadır,
- 2.Erken dönemde gelişmekte olan beyin uzun süre deneyime açık şekildedir,
- 3.Sunulan erken deneyimler çocukların hangi yönlerde eksik olduğu, hangi gelişim özelliklerinin desteklenmesi gerektiği, hangi alanda endişelenilmesi gerektiği konularında yetişkinlere önemli ipuçları sunmaktadır,
- 4.İhmal, istismar, kötü davranma, hijyenik olmayan bir çevre beyin gelişimi için tehdit unsurlarıdır (Akt: Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

3.2. Doğum ile İlgili Etmenler

Zekâ gelişimi üzerinde doğum öncesi ve doğum sırasındaki unsurlar çok önemlidir. Bebek anne karnında yeterli beslenmeli ve oksijen almalıdır. Ayrıca, erken doğum gibi unsurlar da bebeklerin bilişsel gelişimlerini etkilemektedir. Örneğin doğum esnasında bebeğe giden oksijenin kesilmesi ile oluşan komplikasyon sonucunda bebeğin beyni kalıcı olarak etkilenmektedir. Annenin uyuşturucu veya alkol bağımlısı olması, hamilelikte ilaç kullanması bebeklerin zekâ gelişiminde etkili olan unsurlardır. Bebeğin zekâ gelişiminde etkili olan diğer unsurlara annenin sahip olduğu mental hastalıklar ve hamilelik sırasında geçirdiği hastalıklar da eklenebilir (Oommen, 2014).

3.3. Bilişsel Gelişimi Etkileyen Genetik Etmenler

3.3.1. Bebeğe Ait Özellikler

3.2.1.1. Bebeğe Ait Kalıtımsal Özellikler

Zekânın, anne ve babadan gelen çok değişik genlerin rastlantısal birleşiminden oluştuğunu söylemek mümkündür. Zekânın, doğuştan getirilen bir yetenek olduğu söylenebilir. Beyin yapısının ve zekânın işlevselliğinin genetik faktörlerden etkilenme durumu yaklaşık %60-80 oranındadır (Plomin ve Spinath, 2004).

Kalıtımın çocuğun vücut ağırlığında ve zekâ gelişiminde önemli derecede etkili olduğunu gösteren bebek araştırmaları bulunmaktadır. Kalıtım ile ilişkisi olan bireysel faktörlerin boy ve fiziksel büyüme oranları olduğu söylenebilir (Berger, 2005). Anne-baba kalıtım aracılığı ile çocuğuna beyin ve sinir sisteminin fiziksel özelliklerini aktarmaktadır. Bu sayede çocuğun matematik ve konuşma becerileri gibi bazı bilişsel yönleri gen aktarımından etkilenebilmektedir (Kaluger ve Kaluger, 1986. Akt. Gürel ve Tat, 2010).

Ancak zekâyı belirleyen tek unsur genler değildir. Anne ve babadan gelen genler dışında, kromozom sorunları zekâyı ve bilişsel gelişimi etkileyen temel problemlerin başında gelmektedir. Çoğu kromozomal bozukluk, yumurta ve spermin şekillendiği mayoz sırasındaki hatalardan kaynaklanmaktadır. Bir kromozom

çifti düzgün biçimde ayrılmamakta ya da kromozomun bir parçası bozulmaktadır. Bu tip hatalar, tek genlere bağlı çok daha fazla DNA içerdiğinden, çoğunlukla çoklu fiziksel ve zihinsel semptomlar ortaya çıkmaktadır (Berk, 2007).

3.3.1.2. Bireyin Düşünme Becerileri

Dünyayı anlamak ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneği bireyin düşünme becerileri ile ilgilidir (Çubukçu, 2011). Düşünme becerilerinin gelişiminin öğrenme, hatırlama, düşünme, mantık yürütme bileşenleri ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Vygotsky bebeklik ve ilk yürüme döneminde dilin sadece iletişim için kullanıldığını, düşünmenin de dilden bağımsız olarak ilerlediğini belirtmiştir. Bu dönemde çocuklar, problemleri çözerken kavramlar veya kelimelerle ilgilenmezler. Görüntüyle ilgilenecek duyu-motor eylemleriyle problemi çözmektedirler. Düşünme ve konuşma 2-3 yaşlarında bütünleşmektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Çocuklar bu aşamadan sonra entelektüel biçimde dili iletişim dışındaki amaçlar için de kullanılmaya başlamaktadır. Çocuklar konuşurken düşünme eylemini de gerçekleştirirler. Bu şekilde, kendine yönelik konuşma davranışı görülür (Berger, 2005). Vygotsky, sosyal düşüncenin benmerkezci düşünceden doğmadığını, sosyal düşüncenin bebeklikten itibaren zaten var olduğunu belirtmiştir. Vygotsky'e göre, zaman ilerledikçe soyut düşünce gelişmektedir. Bu şekilde benmerkezci düşünce içsel düşünceye dönüşmektedir. Çocukların bu dönemki konuşmalarını başkalarının kendisini anlayıp anlamamasına bakmaksızın benmerkezci olduğu söylenebilir. Vygotsky'e göre üç yaşın sonlarına doğru çocuk benmerkezci konuşmalar yapmaktadır (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Bu dönemde çocuklar dil becerilerini problem çözmek için bir araç olarak kullanmaktadır. Sonradan kendine yönelik konuşma derinleşir "içsel konuşma" veya "gelişmemiş konuşma" olarak görülmektedir. Çocuklar kendi kendilerine konuşurken bir yandan yeni düşünceler geliştirirler (Vygotsky, 1987).

Doğumla birlikte getirilen düşünme becerileri desteklenerek geliştirilebilmektedir. Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların farklı düşünme yollarını destekleyen çok sayıda fırsat sunmaktadır. Çocukların yaşadıkları deneyimler düşüncelerini beslemektedir. Gelişimsel süreç de bu duruma eşlik etmektedir. Bu nedenle çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çevre tarafından sunulan olanakların bilinçli olarak güçlendirilmesi gerekmektedir. Çeşitli soruların sorulmasının, çocukların düşünmesini tetikleyen en güçlü, en doğal, en pratik ve ekonomik yol olduğunu söylemek mümkündür (Tuğrul, 2006). Çocukların oyun oynarken öğrendikleri bilinmektedir. Çocuklar her yeni deneyimi oyun içinde kullanmakta ve öğrenme yaşantılarını gözden geçirmektedir. Oyun oynarken derinlemesine düşünme fırsatı elde ederek, kendi fikir, plan ve sorumluluklarının farkında olurlar (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Bu konu bilişsel gelişimi destekleyen yöntem ve yaklaşımlar konusunda ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.3.1.3. Bireyin Yaratıcılık Becerileri

Yaratıcılık, çocukların zekâsını özgün biçimde üretmeye dönük kullandığı bilişsel bir beceridir. Özgün bir ürünü, ürüne dönüşmemiş olan bir süreci veya problem çözmeyi içermektedir (Aslan, 2001; Sawyer, 2012). Bu nedenle, çocukların yaratıcılıkla uğraşabilmesi için zekâ ve bilişsel gelişim düzeyinin yaratıcılık için

yeterli olması gerekmektedir (Shaffer ve Kipp, 2007). Motivasyon yaratıcılıkta önemli olan başka bir unsurdur. Bir ürün oluşturulurken çocuk odaklandığında daha fazla yaratıcı olabilir. Yaratıcı olmaya istekli olma, risk alma davranışı, karmaşık durumları çözme gayreti de yaratıcılığın diğer unsurları arasında sayılabilir. Yaratıcılık için gerekli sayılabilecek son unsur ise yaratıcı davranışların desteklendiği bir çevredir. Yaratıcı olmaya özendirici bir ortamın sunulması ve çocuklardaki özel becerilerin desteklenmesi önemlidir (Myers, 2004). Sonuç olarak yaratıcılığın doğuştan getirilen ancak doğumdan sonra geliştirilebilen tutum, süreçler, ürün, yetenek ve çevre koşullarının bir araya gelmesiyle oluştuğu söylenebilir (Schirmacher, 2006; Brown, 1989). Çocuklar, fırsat sunulduğunda yaratıcılıklarını en güzel şekilde ortaya koyabilmekte ve muhteşem fikirler geliştirebilmektedir. Fikirler geliştirmeleri yeni deneyimler kazanmalarına fırsat verir. Böylece, çocuklar yaratıcılıklarını kullanarak birçok kazanımlar elde etmektedirler. Bir probleme birçok çözüm bulabilir, düşünme becerilerini geliştirebilir ve yeni yetenekler kazanabilirler (Gerrig ve Zimbardo, 2005; Mayesky, 2002).

Uygulamalar

- 1.Bilişsel gelişimi etkileyen etmenler ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 2.Bilişsel gelişimi etkileyen etmenler ile ilgili toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.

Uygulama Soruları

1. Bilişsel gelişimi etkileyen etmenler nelerdir?
2. Bilişsel gelişimi etkileyen çevresel etmenler nelerdir?
3. Bilişsel gelişimi etkileyen genetik etmenler nelerdir?

Bölüm Özeti

Kitabın bu bölümünde;

Bilişsel gelişimi etkileyen etmenlerin neler olduğu,

Bilişsel gelişimi etkileyen çevresel etmenlerin neler olduğu,

Yetersiz ekonomik koşulların neler olduğu,

Yetersiz sağlık hizmetlerin neler olduğu,

Beslenme yetersizliğinin ne olduğu,

Zayıf ebeveynlik becerilerinin neler olduğu,

Kötü yaşam koşulların neler olduğu,
Doğum ile ilgili etmenlerin neler olduğu,
Bilişsel gelişimi etkileyen genetik etmenlerin neler olduğu,
Bebeğe ait kalıtsal özelliklerin neler olduğu,
Bireyin düşünme becerilerinin neler olduğu,
Bireyin yaratıcılık becerilerinin neler olduğu açıklanmıştır.

Ünite Soruları

1. Aşağıdaki maddelerden hangisinin bebeklerin düşük bilişsel gelişimi ile ilgisinin olduğunu söylemek mümkün değildir?

A) Ekonomik yetersizlikler

B) Çocuğun doğum sırası

C) Annenin hastalıkları

D) Zengin uyarıcı çevre

E) Ailenin etkileşimi

2. Aşağıdaki maddelerden hangisinin yetersiz ekonomik koşullardan kaynaklandığını söylemek mümkün değildir?

A) Sağlık hizmetleri

B) Eğitim durumu

C) Beslenme durumu

D) Zengin uyarıcı çevre

E) Düşünme becerileri

3. Aşağıdaki maddelerden hangisinin zayıf ebeveynlik becerileri ile ilişkisinin olduğunu söylemek mümkün değildir?

A) Benmerkezci düşünce

B) Aile içi iletişim şekilleri

C) Bağlanma sorunları

D) Ebeveynlik tutumları

E) Aile verilen eğitim

4. Aşağıdaki maddelerden hangisi bilişsel gelişimi etkileyen bireysel faktörlerden biridir?

A) Bağlanma stilleri

B) Aile içi etkileşim

C) Ebeveynlik becerileri

D) Yaratıcılık becerileri

E) Anne sütü alma

5. Aşağıdaki maddelerden hangisi beslenme yetersizliklerinden kaynaklanan hastalıklardan biridir?

A) Suçiçeği

B) Kabakulak

C) Marasmus

D) Kızamık

E) Pnemoni

6. Düşünme becerileri nedir? Açıklayınız.

Cevap: Düşünme becerisinin dünyayı anlamak ve problemleri çözmek için bireylerin bilgiyi kullanma yeteneği olduğu söylenebilir. Düşünme becerilerinin gelişiminin öğrenme, hatırlama, düşünme, mantık yürütme bileşenleri ile ilgisi bulunmaktadır.

7. Zengin uyarıcı çevrenin önemini açıklayınız.

Cevap: Zengin uyarıcı çevre bebeklerin zihinsel gelişimleri için çok önemlidir. Ebeveynlerin, bebekleri için zengin uyarıcılarla donatılmış, güvenli ve sağlıklı bir ev ortamı oluşturması önemlidir. Ebeveynler bebekleri ile ilgilendikçe, onlarla kaliteli zaman geçirdikçe bebeklerinin bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemiş olacaktır. Bebeklerin büyüme ve gelişmesinde en önemli aracın oyun olduğunu söylemek mümkündür. Bebekler gelişimsel oyunlar oynadıkça, zihinsel becerilerini oyunlara dahil edecektir. Bebeklerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi için, ebeveynlerin gelişim destekleyici oyun ve oyun materyallerini bebeklerine sunmaları gerekmektedir.

8. Erken dönemde yaşanan deneyimler ve beyin gelişimi ile ilgili dikkat edilmesi gerekenleri yazınız.

Cevap: Erken dönemde yaşanan deneyimler ve beyin gelişimi ile ilgili dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Çocuk gelişimi araştırmaları, çocukların beyin ve zihinsel gelişimini tehlikeye sokacak durumlardan uzak durulmasının önemini vurgulamaktadır,
2. Erken dönemde gelişmekte olan beyin uzun süre deneyime açık şekildedir,
3. Sunulan erken deneyimler çocukların hangi yönlerde eksik olduğu, hangi gelişim özelliklerinin desteklenmesi gerektiği, hangi alanda endişelenilmesi gerektiği konularında yetişkinlere önemli ipuçları sunmaktadır,

4. İhmal, istismar, kötü davranma, hijyenik olmayan bir çevre beyin gelişimi için tehdit unsurlarıdır.

9. Yaratıcılık nedir?

Cevap: Yaratıcılık, çocukların zekâsını özgün biçimde üretmeye dönük kullandığı bilişsel bir beceridir. Doğuştan getirilen ancak doğumdan sonra geliştirilebilen tutum, süreçler, ürün, yetenek ve çevre koşullarının bir araya gelmesiyle oluştan bir beceridir.

10. Bebeğe ait kalıtsal özellikleri kısaca açıklayınız.

Cevap: Zekânın, anne ve babadan gelen çok değişik genlerin rastlantısal birleşiminden oluşmaktadır. Ancak zekâyı belirleyen tek unsur genler değildir. Anne ve babadan gelen genler dışında, kromozom sorunları zekâyı ve bilişsel gelişimi etkileyen temel problemlerin başında gelir. Çoğu kromozomal bozukluk, yumurta ve spermin şekillendiği mayoz sırasındaki hatalardan kaynaklanmaktadır. Bir kromozom çifti düzgün biçimde ayrılmamakta ya da kromozomun bir parçası bozulmaktadır. Bu tip hatalar, tek genlere bağlı çok daha fazla DNA içerdiğinden, çoğunlukla çoklu fiziksel ve zihinsel semptomlar ortaya çıkmaktadır

CEVAP ANAHTARI

1. b 2. e 3. a 4. d 5. c 6. - 7. - 8. - 9. - 10. -

4. YAŞLARA GÖRE BİLİŞSEL GELİŞİM

Giriş

“Çocuk evrenseldir. bütün çağlarda var olmuştur ve zamanın sonuna dek var olacaktır. Tarih öncesi çocuğu, orta çağ çocuğu diye bir şey yoktur. Gerçekte tek bir çocuk vardır.”

Maria Montessori

Piaget’in bilişsel gelişim dönemlerini şu şekilde sıralamak mümkündür,

1. Duyu-Motor Dönem (0-2 yaş): Bu dönemde bebeklerin öğrenmeleri ve davranışları duyularına ve motor becerilerine bağlıdır.
2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Çocukların bu dönemdeki öğrenmeleri ve davranışları semboller ve dil yoluyla olmaktadır.
3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Çocuklar bu dönemde mantıklı düşünme becerisi geliştirirler. Ayrıca, somut problemleri çözme yetenekleri gelişmektedir.
4. Soyut İşlemler Dönemi (11-15 yaş ve sonrası): Bu dönem ergenlik öncesi ve ergenlik dönemine gelmektedir. Bu dönemde çocuklar soyut olan problemler dahil olmak üzere tüm problemlere mantıklı yaklaşmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Bu bölümde yaşlara göre bilişsel gelişim konusu; erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim, okul döneminde bilişsel gelişim, ergenlik döneminde bilişsel gelişim olmak üzere üç bölümde ele alınacaktır.

4.1. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim

Erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişim ile ilgili bilgiler kitabın 2. bölümde yer alan “bilişsel gelişim kuramları” konusunda ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu bölümde erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim göstergeleri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

0-12 Aylar Arasında Bilişsel Gelişim Göstergeleri

1. Ay: Duyduğu seslere tepki vermektedir. Görme mesafesinde bulunan 20-30 cm. uzaklıktaki parlak nesnelere bakar.
2. Ay: Yetişkinle göz kontağı kurmaktadır. Yetişkini tanıdığını belli etmektedir. Görme alanında bulunan hareket eden nesneleri takip eder.
3. Ay: Rastlantısal bir biçimde keşfettiği hareketleri tekrar eder. Hareket eden ve parlak nesneleri 180 derece takip eder.

4. Ay: Elinde olan nesne kendisinden alındığı zaman nesneyi aramaya başlar. Nesneyi tekrar eline almak için uzanır. Sesleri ayırt eder. Farklı yüz ifadeleri ile değişik tatlara tepki verir.
5. Ay: Eline verilen nesnelerle oynar. Farklı kokuları ayırt etmektedir.
6. Ay: Nesneleri yüksekte atar. Aynada görüntüsünü farketğinde tepki verir. Görme alanından çıkan nesneyi veya kişiyi arar. Nesnelerle ilgilenir.
7. Ay: Görme alanı içindeki saklanan nesneyi arar. Görme alanı dışına çıkan yetiştikine ses, jest, mimik ve hareketle tepki verir. Eline alarak nesneleri keşfetmeye çalışır.
8. Ay: Yarısı saklanmış bir şekilde örtünün altına bırakılan oyuncuğu bulur.
9. Ay: Sorulduğu zaman parmağı ile aynadaki görüntüsünü gösterir. İstendiği zaman elindeki nesneyi verir. Tanıdığı kişi sorulduğu zaman kişiyi aramak için başını çevirir.
10. Ay: Battaniyenin altına saklanan bir oyuncuğu bulabilir. Nesne gözünün önünde kaldırıldığında nesneyi ilk saklanan yerde arar. Yetişkinin el ve vücut hareketlerini taklit eder.
11. Ay: Resimleri/fotoğrafları inceler. Nesneleri amacına uygun olarak kullanır. Farklı yollar deneyerek kolayca ulaşamayacağı nesnelere ulaşır. Kutunun içindeki nesneyi bulur.
12. Ay: Bir grup karışık nesne arasından adı söylenen nesneyi gösterebilir. Etrafında oynayan çocukları izler. Saklanan bir nesneyi birden çok yerde arar.

12-24 Aylar Arasında Bilişsel Gelişim Göstergeleri

- 13-15. Ay Arası: Şekilleri uygun boşluklara yerleştirir. Özellikleri belirtilen nesneyi verir. Nesneyi en son saklandığı yerde arar, bulur. Oyunlarında farklı nesneleri kullanır. Eşyaları mekândaki yerlerinde arar.
- 16-18 Ay Arası: Art arda iki eylem içeren yönergeyi uygular. Uzaktaki nesneyi gösterir. Basit problem durumlarına farklı çözüm yolları bulur. Vücudunun iki parçasını gösterir. Taklitler yapar. Bir yerde daha önceden tanıdığı varlıkları gördüğünde tanıdığını belli eder.
- 19-21 Ay Arası: Birbirleriyle ilgili iki nesneyi bir araya getirir. Ses ve hareketle yetişkinin davranışlarını taklit eder. Basit düzeyde sınıflandırmalar yapar. Birbirlerinin aynı iki nesneyi eşleştirebilir. Vücudunun 3-4 parçasını gösterebilir. Seslerine göre nesneleri ayırt edebilir.
- 22-24 Ay Arası: Yetişkinlerin olmadığı zamanda gözlemlediği yetişkin davranışlarını taklit eder. Yer bildiren yönergelere uygun davranır. Sembolik oyunlar oynar. Parça-bütün ilişkisi kurabilir. Nesneleri merak eder. Nesnelerin parçaları sorulduğu zaman isimlendirir.

24-36 Aylar Arasında Bilişsel Gelişim

- 25-30 Ay Arası: Art arda verilen üç yönergeyi uygular. Varlıkların isimleri ile seslerini eşleştirebilir. Rengi söylenen nesneyi gösterebilir. Tek basamaklı sayıları art arda sayar. Farklı rollere girerek oyunlar oynar.

31-36 Ay Arası: Yakın geçmişte yaşadığı olayları hatırlar. Belirli özelliğine göre iki nesneyi sıralar. “Tek” ve “çift” kavramlarını içeren yönergelere uygun davranır. Nesneleri birden fazla özelliğine göre sınıflar. Neden-sonuç ilişkisi kurabilir. Basit şarkıları ezbere söyleyebilir. Basit ritim kalıplarını tekrar edebilir. Zıt kavramları söyleyebilir.

36-48 Ay Arasında Bilişsel Gelişim Göstergeleri

Üç küpten kule yapar. 4 parçalı yapbozu tamamlayabilir. Resmini gördüğü nesneyi tanımlayabilir. Kendisine söylenen vücut bölümlerini gösterebilir. Modele bakarak iki nesneden oluşan örüntüyü devam ettirebilir. Renkleri tanıyabilir ve eşleştirebilir. 1’den 10’a kadar sayabilir. Cinsiyetini söyleyebilir. 1’den 10’a kadar olan nesneler içinde istenilen sayıdaki nesneyi gösterebilir. Başkalarının görüşlerini anlayabilir. Zıt kavramları ayırt edebilir. Birebir eşleştirme yapabilir.

48-60 Ay Arasında Bilişsel Gelişim Göstergeleri

Bir olayı oluş sırasına göre sıralayabilir. Birkaç nesnenin hangi malzemeden yapıldığını söyleyebilir. 10 küpten kule yapar. Farklı dokudaki nesneleri ayırt edebilir. Renkleri isimlendirir. Kısa bir süre önce gördüğü kişi/nesne/resimle ilgili sorulara cevap verebilir. Modele bakarak resimdeki eksik parçaları tamamlayabilir. Gösterilen resimlerden öykü oluşturur. Neden-sonuç ilişkisi içeren sorulara cevap verebilir. Nesneleri çeşitli özelliklerine göre karşılaştırabilir. Yüksek ses, kalın ses, ince ses farklılıklarını ayırt eder. 1’den 20’ye kadar ritmik şekilde sayar. Aynı sayıdaki nesne gruplarını eşleştirebilir. İki nesneden oluşan örüntü yapabilir. İnsan resmindeki 6 ögeyi içerecek şekilde çizim yapar. 4-10 parçalı yapbozu tamamlayabilir. Rakamlar ile nesneler arasında ilişki kurabilir. Ortak özelliklerine göre 1-5 nesneyi gruplandırabilir. Verilen iki yarımı birleştirerek bir bütün oluşturur. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilir.

60-72 Ay Arasında Bilişsel Gelişim Göstergeleri

İlişki kurmayı, gruplandırmayı, eşleştirmeyi ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar. Neden-sonuç ilişkileri kurabilir. Kısa bir süre gösterilen bir resimdeki ayrıntıları hatırlayabilir. Bir olayın ardından ne olabileceğini tahmin edebilir. Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleyebilir. Bir dizi içerisindeki nesnelerin birbirine göre konumlarını söyleyebilir. Miktar bildiren kıyaslama ifadeleri kullanabilir. Sırasıyla haftanın günlerini söyleyebilir. Ritmik olarak 20’ye kadar sayar. Günün farklı zaman dilimlerinin ismini söyleyebilir. Somut nesneleri kullanarak grafik oluşturabilir. Nesne grafiğini okuyabilir. Üç nesneden oluşan bir örüntü oluşturabilir. 1’den 10’a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurabilir. 1’den 20’ye kadar olan rakamları söyler. Nesneleri kullanarak 1’den 10’a kadar toplama yapar. Nesneleri kullanarak 1’den 10’a kadar çıkarma yapar. 10-25 parçalı yapbozu tamamlayabilir. Hacim, miktar gibi korunum kavramları gelişmemiştir. İnsan resmindeki eksik vücut bölümlerini çizebilir. Geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturabilir. Herhangi bir özelliğine göre 6-10 nesneyi gruplandırabilir. Yarım ve bütün nesneleri gösterebilir (Avcı, 2007; Meb, 2013; Ömeroğlu ve Kandır, 2005).

4.2. Okul Döneminde Bilişsel Gelişim (7-11 yaş)

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, çocuklar 7 -11 yaşlar arasında somut işlemler dönemindedir. İşlem öncesi dönem olan 2-7 yaşlar arasında çocuklarda sembolik ve sezgisel düşüncenin hâkim olduğu söylenebilir. Somut işlemler döneminden önceki dönem olan işlem öncesi dönemde çocuklar mantık çerçevesinde düşünmemektedir. Ancak, somut işlemler döneminde çocuklarda mantıklı düşünme becerisi görülmektedir (Hendrick ve Weissman, 2006).

Somut İşlem Yapma Becerileri

“İşlem” kavramı, içselleştirilmiş olan ve mantıksal kuralların takip edildiği zihinsel davranışlardan oluşmaktadır. Gelişimsel olarak incelendiğinde çocuklar işlemler yapmaya işlem öncesi dönemle başlamakta, ardından somut düşünce ve sonunda ise soyut işlemlere doğru ilerlemektedir. Bu süreçte çocuğun gelişim aşamasının önce nesnenin anlık görüntüsüyle ilgili olarak benmerkezci olduğu söylenebilir. Süreçte benmerkezci ve katı düşüncenin ardından işlemlere önem verilen bir döneme geçilmektedir. Çocuklar okul döneminde gördükleri, dokundukları, hissettikleri yani somut nesnelerle içselleştirilmiş davranışlar yaparlar (Berk, 2007). Bu dönemde çocuklar, nesnelere yönelik somut mantık kullanmaktadır. Çocuk okul döneminde dışsal uyarıcılardan gelen bilgileri zihninde düzenlemekte, işlemekte ve mantıksal bir sonuç çıkarabilmektedir. Çocuğun dışsal uyarıcılardan alıp işlediği yeni bilgiler eski bilgilerle uyuşmadığı zaman işlemleri gelişmiş duruma gelmektedir. Çocukların bilişsel süreçleri içinde elde ettiği yeni bilgiler eski bilgileri ile uyum sağlamadığı zaman bilişin dengesi sarsılmaktadır. Bu uyumsuzluk durumunun yaşanması yeni bir dengelemenin oluşmasına fırsat sunmaktadır. Yeni dengeleme durumu da beraberinde bilişsel süreçlerde farklılıkları getirmektedir. Somut dönemden sonraki soyut dönemde ise soyut kavramlar sayesinde içselleştirilmiş davranışlar yapmaktadırlar (Blume ve Zembar, 2007).

Korunum

Korunum, mantık problemlerini çözmek için mantık kurallarına uygun zihinsel işlemler olarak tanımlanabilen eylemlerdir. Bir nesnenin dışsal değişikliklere maruz kalsa da miktarının aynı kalabileceğini anlayabilme becerisidir. Okul dönemi çocuğunun bilişsel gelişiminde görülen en belirgin kazanım korunumdur. Bu dönemdeki çocukların korunum işlemlerini rahatlıkla yapabildikleri gözlenmektedir. Çocukların korunum işlemleri yaparken zorlanmaması mantıksal ve zihinsel kurallara uyulduğunun göstergesidir (Berk, 2007).

Yedi korunum ilkesi bulunmaktadır. Bunlar, sayı korunumu, uzunluk korunumu, miktar korunumu, kütle korunumu, alan korunumu, ağırlık korunumu ve hacim korunumu olarak sıralanabilir.

Şekil 11. Korunum ilkeleri

	Orijinal Sunum	Değişim
Korunum		
Sayı Korunumu	Her sırada eşit sayıda bozuk para var mı?	Şimdi her iki sırada eşit sayıda bozuk para var mı, yoksa daha mı çok?
Uzunluk Korunumu		
	Her çubuk aynı uzunlukta mı?	Şimdi her iki çubuk eşit mi, yoksa biri daha mı uzun?
Miktar Korunumu		
	Her bardakta aynı miktarda su var mı?	Şimdi her miktarda aynı su var mı, yoksa biri daha mı fazla?
Kütle Korunumu		
	Her topda aynı miktarda kil var mı?	Şimdi her parçada aynı miktarda kil var mı, yoksa biri daha mı fazla?
Alan Korunumu		
	Her iki inanın yediği ot aynı miktarda mı?	Şimdi her inanın yediği ot aynı miktarda mı, yoksa birinin otu daha mı fazla?
Ağırlık Korunumu		
	Her iki kil topu aynı ağırlığı aynı mıdır?	Şimdi (teraziye koymadan) iki parça kil aynı ağırlıkta mıdır, yoksa birinin ağırlığı daha mı fazladır?
Hacim Korunumu		
	İki kil topu suya diktüğünde su seviyesi her iki bardakta da aynı oranda yükselebilir mi?	Şimdi (bir parça kil sudan çıkartıp yeniden şekillendirildikten sonra) su seviyeleri eşit mi olacak, yoksa daha artacak mı?

Sayı korunumu: Çocuklar yaklaşık 5-6 yaş civarında sayı korunumunu kazanmaktadır. Eşit sayıdaki nesnelerin birbirlerine yakınlık veya uzaklıkları değiştirilse bile nesnelerin sayılarında bir değişiklik olmamaktadır. Şekil 11’de bulunan 12 adet bozuk paranın sıralanış şekli değiştirilse de bozuk paranın sayısı aynı kalmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Uzunluk korunumu: Aynı uzunluktaki nesnelerin birbirine yakınlık ve uzaklıkları değişse bile nesnelerin uzunlarında bir değişiklik olmaz. Şekil 11’de bulunan eşit uzunluktaki 2 çubuğun yerleri değiştirilse bile çubukların uzunları aynı kalmaktadır (Berk, 2007).

Miktar korunumu: Çocuklar yaklaşık 7-8 yaş civarında miktar korunumunu kazanmaktadır. Aynı miktardaki nesnelerden birinin kabı değiştirilse bile nesnelerin miktarı eşit olacaktır. Şekil 11’de bulunan eşit miktardaki sıvılardan biri daha geniş bir kaba dökülse bile sıvıların miktarı aynı kalmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Kütle korunumu: Çocuklar yaklaşık 7-8 yaş civarında kütle korunumunu kazanmaktadır. Aynı kütle hacmine sahip nesnenin şekli değiştirilse bile nesnenin kütlesinde bir değişiklik olmaz. Şekil 11’de bulunan eşit kütleye sahip kil parçalarından birinin şekli değiştirilse bile kil parçasının kütlesi aynı kalmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Alan korunumu: Çocuklar yaklaşık 7-8 yaş civarında alan korunumunu kazanmaktadır. Aynı alana sahip nesnelerden birinin kapladığı alan başka şekillere dönüştürülse bile nesnenin kapladığı alanda bir değişiklik olmaz. Şekil 11’de 2 ineğin aynı miktarda otu bulunmaktadır. İneklerden birinin otlarının konulduğu alanlar değiştirilmektedir ancak ineklerin yiyeceği otların miktarı aynı kalmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Ağırlık korunumu: Çocuklar yaklaşık 9-10 yaş civarında ağırlık korunumunu kazanmaktadır. Aynı ağırlığa sahip nesnelerden birinin şeklinde değişiklik olsa bile nesnenin ağırlığında bir değişiklik olmamaktadır. Şekil 11’de yer alan aynı ağırlıktaki 2 kil parçasından birinin şekli değiştirilse bile kilin ağırlığı aynı kalmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Hacim korunumu: Çocuklar yaklaşık 11-12 yaş civarında hacim korunumu kazanmaktadır. Aynı hacme sahip nesnelerden birinin şeklinde değişiklik olsa bile nesnenin hacminde bir değişiklik olmaz. Şekil 11’de bulunan aynı şekle sahip iki kil parçasından birinin şekli değiştirilse bile ikisinin de taşıdığı su miktarı aynı kalmaktadır (Blume ve Zembar, 2007).

Korunum kavramının gelişmesini sağlayan başka becerilerden söz edilebilir. Okul döneminde kazanılan odaklanma, çevrilebilirlik, dönüşüm becerileri çocukların mantıksal düşüncelerini geliştirerek korunum gelişimine destek olmaktadır. Piaget’e göre korunum kavramı çocukların dış dünyayı anlayışlarına bir düzenleme getirmektedir. Bu düzenleme durumu çocukların matematiksel işlemler olarak kabul edilen eşitleme, sıralama, çarpma ve bölme gibi işlemleri öğrenmelerine temel oluşturmaktadır. Odaklanma, çevrilebilirlik, dönüşüm beceri çocukların bilişsel gelişimleri için önemlidir.

Odaklanma Becerisi

Korunum ilkesinin başka becerilerin gelişimi ile yakından ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu becerilerden birisi odaklanmadır. Odaklanma nesnenin birden fazla özelliğini düşünebilme becerisi olarak tanımlanabilir. İşlem öncesi dönemdeki çocukların birçoğu problem çözerken nesnenin bir yönüne odaklanmaktadır. Örneğin, 5 yaşındaki bir çocuk korunumla ilgili bir çalışmada genellikle başarısız olur. Aynı miktardaki

sulardan biri uzun silindir bir bardakta, diğeri ise yayvan bir bardakta olmak üzere farklı ebatlardaki bardaklara konduğunda suyun miktarının değişeceğini düşünmektedir. Uzun silindir bardaktaki suyun daha çok olduğunu düşünmektedir. Çünkü işlem öncesi dönemdeki çocuklar sunum yapılan bardakların sadece boyutuna odaklanmaktadır. Bardağın genişlik, derinlik gibi özelliklerine odaklanmayı göz ardı etmektedir. Ancak çocuklar somut işlemler dönemine geldiğinde, bir görevin birçok boyutuna aynı anda odaklanabilmektedir. Odaklanma sadece korunumun kazanılmasında değil aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişimi için de önemlidir. Çünkü çocuklar tartışmalara birçok farklı yönden katılabilmektedir. Bu süreçte diğer muhtemel sonuçları da göz önüne alabilmektedir. Çocuklar odaklanma sayesinde kelimelerin başka anlamlarının da olabileceğini düşünebilmektedir (Bonino ve Cattelino, 1999).

Tersine Çevrilebilirlik Becerisi

Korunum kavramı ile ilişkili olan diğer bir ögenin tersine çevrilebilirlik becerisi olduğu söylenebilir. İki yönlü düşünme becerisi olan çocuklar, düşüncenin başlangıç noktasına dönmekte zorlanmamaktadır. Somut işlemler dönemindeki çocuk miktar korunumunu kazanmıştır. Su hangi kaba dökülürse dökülsün ilk bardaktaki miktarının aynı kalacağını veya ilk bardağa tekrar geri döküldüğünde yine miktarının aynı kalacağını bilmektedir. Aynı şekilde, buza dönüşmüş bir su kütesinin şartlar değiştirildiğinde tekrar suya dönüşebileceğinin bilinmesidir (Levine ve Munsch, 2010).

Dönüştürme Becerisi

Korunum kavramı ile ilgili olduğu söylenebilecek son öge “dönüşüm” kavramıdır. Dönüşüm, çocuğun bir nesnenin mevcut durumdan başka bir duruma dönüştüğüne dikkat edebilmesi halidir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar bir şeyin başlangıç ve bitişini düşünerek olayları bütüncül olarak anlamlandırabilme becerisi geliştirmektedir (Levine ve Munsch, 2010).

Sınıflama Becerisi

Sınıflama becerisi, çocukların nesnelerin içindeki aynı ya da benzer olanları bir araya getirme becerisi olarak tanımlanabilir. Örneğin, büyük mavi bir kare, küçük mavi kare, büyük sarı dikdörtgen, küçük sarı dikdörtgen, büyük yeşil kare, küçük yeşil kare şekillerinden oluşan bir set çocuklara verilir. Çocuğa bu nesneleri gruplaması ya da benzer olan nesneleri ayırmaları söylenir. İşlem öncesi dönemdeki çocuklar tek boyuta odaklanmaktadır. Bu nedenle aynı şekillere sahip olanları bir araya getireceği bir sınıflama yapmaktadır. Bu konu kitabın 2. bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Somut işlemler dönemindeki çocuk ise bu setteki materyalleri, renklerine, şekillerine, boyutlarına göre rahatlıkla sınıflayabilmektedir (Borst, Poirel, Pineau, Cassotti ve Houde, 2013).

Piaget’e göre somut işlemler döneminde bulunan okul dönemindeki çocuklar hiyerarşik sınıflama becerisi de geliştirmektedir. Bu dönemde çocuklar, küçük grup parçalarının büyük grupların parçası olabileceğini düşünebilmektedir. Piaget, bir çocuğa 18 tane kahverengi cam boncuk ve 2 tane mavi cam boncuk verir. Çocuğa “kahverengi boncuk mu daha çok? Yoksa cam boncuk mu?” sorusunu sorar. Somut işlemler

dönemindeki çocuk kendisine verilen kahverengi boncuklar ile mavi boncukların cam boncukları oluşturduğunu düşünebilmektedir. Tüm boncukların daha büyük bir gruba ait olduğunu bilebilir. İşlem öncesi dönemdeki çocuğa aynı soru sorulduğunda ise, sayıca daha çok olan nesnelere odaklandıkları için yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Bu soruya “kahverengi cam boncuklar daha çok” cevabını vermektedirler (Borst, Poirel, Pineau, Cassotti ve Houde, 2013).

Okul dönemindeki çocukların parça-bütün arasındaki ilişkiyi bu şekilde kavradıklarını söylemek mümkündür. Çocuklar hiyerarşik sınıflama becerisini sadece sayı değil, bitkileri, hayvanları, kayaları ve taş çeşitlerinin sınıflandırıldığı doğa bilimlerinde de kullanması söz konusudur. Bu beceri çocukların dış dünyayı anlamlandırmasına katkılar sunmaktadır (Levine ve Munsch, 2010).

Okul dönemindeki çocukların nesneleri kategorilerine göre toplama yönelimleri de bu sınıflandırmanın bir çeşit uygulamasıdır. Sporcu kartları, şişe kapağı, bozuk para, taş, pul veya peçete gibi nesneleri biriktirerek koleksiyon oluşturmaları söz konusudur. Bu durum, okul dönemindeki çocukların gruplama, sınıflandırma ve yeniden organize etme becerilerinin desteklenmesi için eşsiz fırsatlar sunmaktadır (Levine ve Munsch, 2010).

Kitabın 2. bölümünde işlem öncesi dönem çocuklarında animistik ve yapaycılık düşünce özellikleri görüldüğü vurgulanmıştı. Somut işlemler dönemindeki çocuğun her iki düşünme biçiminde inanılmaz gelişmeler görülmektedir. Okul dönemindeki çocukların her iki düşünce ve inanma özelliği azalmaktadır. Animizm ve yapaycılık gerçek hayatta tamamen kaybolmamaktadır. Ancak artık bu iki düşünce özelliğinden daha fazla yetişkin tarzı ile düşünebilmektedir (Levine ve Munsch, 2010).

Sıralama Becerisi

“Sıralama”nın somut düşünce işlemlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. Nesneleri değişen ebatlarına göre mantıksal olarak düzenleyebilme becerisidir. Dört mevsimi sıralama veya yıl içerisindeki tatil günlerini sıralayabilme becerisi de bu kategorideki beceriler olarak ele alınabilir. Farklı boylardaki çubukların en uzun olandan en kısa olana doğru sıralanması istendiğinde işlem öncesi dönemdeki çocuklar en uzun çubuğu ve en kısa çubuğu rahatlıkla seçebilmektedir. Fakat işlem öncesi dönemdeki çocukların diğer çubuklar arasındaki sıralamayı yaparken zorlanmakta olduğu söylenebilir. Doğru bir sıralama işleminde X çubuğunun, Y çubuğu ile arasında bir uzun-kısa ilişkisi olduğunu anlaması gerekmektedir. Ayrıca bu çubukların Z çubuğu ile de arasında uzun-kısa ilişkisi olduğunu çözmesi gerekmektedir. Sıralamayı öğrenme becerisi korunum kavramı gibi farklı yaşlarda edinilmektedir. Bu yaşları şu şekilde sıralamak mümkündür;

7-8 yaş: Uzunluğa göre sıralayabilme,

9-10 yaş: Ağırlığa göre sıralayabilme,

11-12 yaş: Hacimce sıralayabilme (Goodwin ve Johnson-Laird, 2008).

Neden-sonuç ilişkisi Kurma Becerisi

Piaget küçük çocuklarla bir çalışma yaparken bir kız çocuğu, güneşin sabah kendisi uyandığı için doğduğuna inandığını söylemiştir. Kız çocuğuna göre, uyanma ve güneş doğma eyleminin zihninde nedensel bir ilişkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların okul öncesi döneminde iki olay birlikte gerçekleşirse bir olayın aynı anda gerçekleşen diğer bir olayla ilişkisi olduğuna inandıkları söylenebilir. Okul dönemindeki 7-11 yaş çocuklarının ise, neden-sonuç ilişkilerini daha doğru şekilde anlamaya başladıkları söylenebilir. Bilişsel gelişimin bu gerçeğe yakın olma durumunun temelleri çocukların işlem öncesi dönemde fiziksel olayların nedenleri ile ilgili meraklarıdır. Çünkü okul öncesi dönemde çocuklar sıklıkla “Neden?” “Nasıl?” ile başlayan sorular sormakta ve ayrıntılı cevaplar almayı beklemektedir. Programın içine fen etkinliklerinin konulması, çocukların araştırma, inceleme, deney yapması bu nedenle çok önemlidir. Deneyler, araştırma ve incelemeler bu dönem çocuklarının ilgi alanlarıdır. Fen etkinlikleri çocukların birçok nedensel ilişkiyi keşfedip anlamasına fırsat tanıyan eşsiz bir araçtır (Ryder, 1990).

Neden-sonuç ilişkisiyle ilgili olan akıl yürütme becerisi sayesinde çocukların sosyal iletişimleri artabilmektedir. Somut işlemler dönemindeki çocukların kazara ya da bilerek yapılan davranışların arasındaki farkı-sonucu anlamasına kaynak oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu farkın anlaşılabilmesi durumu, arkadaşlık ilişkilerinin seyrini değiştirebilmektedir. Mantık ve pratik düşünme becerisi 7-8 yaşlarındaki çocuklarının olayların nasıl çıktıkları hakkındaki algılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Ryder, 1990).

Okul dönemindeki çocuklar korunumda yetkinlik kazanabilmektedir. Süreç içinde, odaklanma, tersine çevirebilme ve dönüşüm ile birlikte korunum becerisini adım adım kazanmaktadır. Sıralama, sınıflama, hiyerarşik sınıflama ve neden-sonuç ilişkileri kurabilme becerileri ise tarih, sosyal içerikli gündemler ve matematik konularına hakim olmalarını mümkün hale getirecektir. Bilişsel gelişimdeki bu ilerlemeler çocuğun toplum içindeki ilişkilerinde kendini ve diğerlerini değerlendirebilmesine katkı sunacaktır. Okul dönemindeki çocukların öğrenmelerini destekleyebilmek için kavramların somutlaştırılması gerekmektedir.

Somut işlemler döneminde kazanılan becerilerle uzaklığa ve zamana ait ilişkileri anlayabilme becerilerini eklemek mümkündür. İlkokul döneminin sonlarına doğru çocuk tanıdığı bildiği bir yer olan kendi okulu, sınıfları, mahallesinin konumunu görselleştirebilen haritalar oluşturabilmektedir. Çocuklar 7-8 yaş civarında kendi bakış açısı ile karşısındaki kişinin bulunduğu yönü uyuşturabilme becerisini edinmektedir. Bu beceri kazanıldığında çocuk kendi sağ-sol yönünün dışında diğer bireylere göre sağ-sol kavramını algılamaya başlamaktadır. Yarının gelecek haftadan daha önce olduğunu kavrama becerisi ise okul dönemindeki çocukların zaman kavramlarına ekledikleri başka beceri olarak görülebilir (Levine ve Munsch, 2010).

4.3. Ergenlik Döneminde Bilişsel Gelişim (11-15 yaş ve sonrası)

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre 11-15 yaş ve sonrası soyut işlemler dönemi olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar, okul öncesi yıllarda işlem öncesi dönemdeyken, okul döneminde somut işlemler döneminden geçerek ergenlik döneminde soyut işlemler dönemine ilerlemiştir (Vrugt ve Oort, 2008).

Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemini kapsayan bu süreçte bireylerin artık soyut işlemler dönemine geçtiğini söylemek mümkündür. Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki çocuklar okul döneminde elde ettikleri kazanımlarının üstüne yeni kazanımlar elde etmeye başlamaktadır. Böylece bireyler daha üst biliş düzeyinde dengelere sahip olabilmektedir (Vrugt ve Oort, 2008).

Soyut işlemler dönemindeki bireyler “şimdi” ve “burada” kavramlarını kavramaktadır. Olasılığı mümkün gibi görülemeyen olayları tahmin edebilme becerisi gelişmektedir. Soyut işlemler dönemindeki bireylerde bilişsel gelişim bir takım ilerlemeler kaydetmektedir. Ergenlerin bu dönemde bir problem durumu ile karşılaştığında birçok faktörü aynı anda göz önünde bulundurduklarını, bileşimsel bir sisteme sahip olduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca, işlem öncesi ve somut işlemler dönemindeki çocukların düşünme becerileri ile karşılaştırıldığında, soyut işlemler dönemindeki çocukların daha karmaşık bir semboller sistemi kullandıkları söylenebilir. Ergenler artık bir matematik problemindeki X ve Y sembollerine değer vererek sonucu düşünüp rahatlıkla bulabilmektedir (Ahioglu-Lindberg, 2011). Soyut işlemler döneminde ergenlerin düşüncesi gerçek bilgilere dayanmaktadır. Ayrıca olasılıkları düşünebilme becerisi kazanmaktadır. Ergenler problem çözerken, gerçekleri ve olasılıklarını göz önünde bulundurarak probleme sistematik biçimde yaklaşmaktadır. Problem durumu ile ilgili hipotezler geliştirebilmektedirler. Problemi tanımlayabilir, önceki bilgileriyle bütünleştirebilir. Çözümle ilgili olasılıkların tümünü belirleyebilir, olasılıkları değerlendirebilir. Sonuçları ortaya koyarken gerçeği ve olasılıkları değerlendirip varsayımsal analiz ile hipotezi ispatlayacak bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır. Bu durum “varsayımsal tümdengelim” kavramı ile açıklanabilir. Ergenlerin bilişsel gelişimindeki bu ilerlemelerde bileşimsel sistem aracılığının etkisi önemli görülmektedir (Öngen, 1993).

4.3.1. Bileşimsel Sistem

Önermesel işlemler olarak tanımlanabilen; ayırıştırma işlemi, birleştirme sistemi, içirme sistemi ve uyumsuzluk sistemin bileşimsel sistemi oluşturduğu söylenebilir.

Ayrıştırma işlemi, bireylerin karar verirken belirli şartlara bağlı kalınmasıdır. Bu işlemde dikkat edilen nokta, problem durumuna ilişkin yardımcı olacak her değişkenin denenmesidir. Bu deneme süreci, problemin çözümüne götüren tüm değişkenlerin saptanması bakımından önemlidir. Soyut işlemler döneminde görülen bu beceri hipotezi test etme olarak adlandırılabilir (Ahioglu-Lindberg, 2011).

Birleştirme işlemi için, birden çok değişkenin bir değişikliğe sebep olan önemli bir öge olduğu söylenebilir. Örneğin, birçok nesne suya atıldığında birden fazla sonuç gözlenmektedir. Bir kısmı suya batmakta, bir kısmı su yüzeyinde kalmaktadır. Soyut işlemler dönemindeki ergenler bu çeşit problemleri çözerken bir faktörü değil birçok faktörü değerlendirmektedir. Nesnenin ağırlığını, yapısını, hacmini değerlendirmede göz önüne almaktadır.

İçirme işlemi, bilişsel gelişimdeki neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi olarak açıklanabilir. Ele alınan konu ile ilişkisi olan faktör saptanırken, konu ile ilişkili olan özel faktörlerin de geliştirilip uygulanması işlemidir (Öngen, 1993).

Uyuşmazlık işlemi ise, bireylerin problemi çözme yaklaşımında belirginleşen şartların problemin sonucunu etkilemeyeceği düşüncesine geçilmesidir. Kurulan hipotezler eğer problemin sonucunu etkilemiyorsa, bu koşullarda hipotezin çürütülmüş olduğunu söylemek mümkündür (Dusek, 1987).

Soyut işlemler döneminde bireyle, inanç, politika, yaşam, meslek ve sosyal ilişkileri sorgulamaktadır. Bu dönemde bilişsel gelişimindeki ilerlemeler sayesinde ergenler sorguladıkça üst düzeyde bilişsel işlemler yapmaktadır. Bu şekilde karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

4.3.2. Ergen Benmerkezciliği

Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemini kapsayan bu süreçte soyut düşünmeden kaynaklı olarak bireylerin kendine yönelik yoğun düşünceler geliştirdikleri söylenebilir. Bireyler düşüncelerinin diğerlerinin düşüncesinden farklı olmadığına inanmaktadır. Diğerlerinin kendilerine yönelik bir fikirleri ve tecrübeleri olduğunun farkında olarak iki çeşit düşünce biçimi geliştirir. Bunlardan birincisi, ergenlerin etrafındaki bireylerin dikkatini çektiğine inanması şeklinde açıklanabilen hayali seyirci tanımlamasıdır. Bunun nedeni bu dönemde, var olan durumlara dair öznel ve nesnel düşünceyi fark etmekte zorlanma olarak açıklanabilir. Bu nedenle ergen, etrafındaki tüm bireylerin düşünce merkezinde kendisinin olduğuna inanmaktadır. Kişisel efsane ise, soyut işlemler dönemindeki ergende görülen ikinci düşünce biçimidir. Soyut işlemler dönemindeki ergenlerin kendini eşsiz ve tek olarak değerlendirmesi durumudur. Bu düşünce biçiminin nedeni olarak, bireyin bu dönemde evrensel ve öznel bakışı birbirinden ayıramaması gösterilebilir. Bu nedenle, ergenlere göre bireysel fikir ve davranışları eşsizdir (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

Uygulamalar

- 1.Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 2.Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile ilgili toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.
- 3.Okul döneminde bilişsel gelişim ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 4.Okul döneminde bilişsel gelişim ile ilgili toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.
- 5.Ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde bilişsel gelişim ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 6.Ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde bilişsel gelişim ile ilgili toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.

Uygulama Soruları

- 1.Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile ilgili göstergeler nelerdir?
- 2.Okul döneminde bilişsel gelişim nasıldır?
- 3.Okul dönemindeki çocukta hangi düşünce özellikleri görülmektedir?
- 4.Ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde bilişsel gelişim hangi aşamalardan geçmektedir?
- 5.Ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde hangi düşünce özellikleri görülmektedir?

Bölüm Özeti

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile ilgili göstergelerinin neler olduğu,

Okul döneminde bilişsel gelişim kazanımları;

Okul dönemindeki çocuğun düşünce özellikleri,

Ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde bilişsel gelişim kazanımları,

Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki düşünce özellikleri açıklanmıştır.

Ünite Soruları

1. Aşağıdaki maddelerden hangisi 0-12 aylar arasında bilişsel gelişim göstergelerinden biri değildir?

- A) Battaniyenin altına saklanan bir oyuncakı bulabilir.
- B) Yetişkinin kutuya sakladığı nesneyi bulur.
- C) Görme alanı içindeki saklanan nesneyi arar.
- D) Art arda iki eylem içeren yönergeyi uygular.
- E) Saklanan bir nesneyi birden çok yerde arar.

2. Aşağıdaki maddelerden hangisi 12-24 aylar arasında bilişsel gelişim göstergelerinden biri değildir?

- A) Birbiri ile ilgili olan iki nesneyi bir araya getirir.
- B) Tek” ve “çift” kavramına uygun davranır.
- C) Şekilleri uygun boşluklara yerleştirir.
- D) Vücudunun 2 ya da 4 parçasını gösterebilir.
- E) Seslerine göre nesneleri ayır edebilir.

3. Aşağıdaki maddelerden hangisi 24-36 aylar arasında bilişsel gelişim göstergelerinden biri değildir?

- A) Art arda verilen üç yönergeyi uygular.
- B) Rengi söylenen nesneyi gösterebilir.
- C) İki nesneden oluşan örüntüyü yapar.
- D) Basit ritim kalıplarını tekrar edebilir.
- E) Zıt kavramları söyleyebilir.

4. Aşağıdaki maddelerden hangisi 36-48 aylar arasında bilişsel gelişim göstergelerinden biri değildir?

- A) Üç nesneden oluşan bir örüntü oluşturabilir.
- B) İki nesneden oluşan bir örüntüyü yapar.
- C) Üç küpten kule yapar.
- D) Zıt kavramları ayırt edebilir.
- E) Başkalarının görüşlerini anlayabilir.

5. Aşağıdaki maddelerden hangisi 48-60 aylar arasında bilişsel gelişim göstergelerinden biri değildir?

- A) Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygulayabilir.

B) Rakamlar ile nesneler arasında ilişki kurabilir.

C) Aynı sayıdaki nesne gruplarını eşleştirebilir.

D) 1'den 20'ye kadar ritmik şekilde sayar.

E) Miktar bildiren kıyaslama ifadeleri kullanabilir.

6. Aşağıdaki maddelerden hangisi 60-72 aylar arasında bilişsel gelişim göstergelerinden biri değildir?

A) Yönerge verildiğinde nesne grafiğini okuyabilir.

B) Somut nesneleri kullanarak grafik oluşturabilir.

C) Belli sürede 100 parçalı yapbozu tamamlayabilir.

D) Geometrik şekillerden yeni şekiller oluşturabilir.

E) Özelliklerine göre 6-10 nesneyi gruplandırabilir.

7. Korunum kavramı ilgili olarak aşağıdaki maddelerden hangisini söylemek mümkün değildir?

A) Sayı korunumu 5-6 yaş civarında kazanılmaktadır.

B) Alan korunumu 10-12 yaş civarında kazanılmaktadır.

C) Miktar korunumu 7-8 yaş civarında kazanılmaktadır.

D) Hacim korunumu 11-12 yaş civarında kazanılmaktadır.

E) Ağırlık korunumu 9-10 yaş civarında kazanılmaktadır.

8. 8) Hiyerarşik sınıflama becerisini açıklayınız.

Cevap: Piaget'e göre somut işlemler döneminde bulunan okul dönemindeki çocukların hiyerarşik sınıflama becerisi de gelişmektedir. Bu dönemde çocuklar, küçük grup parçalarının büyük grupların parçası olabileceğini düşünebilmektedir. Çocukların hiyerarşik sınıflama becerisini sadece sayılarda değil, bitkileri, hayvanları, kayaları ve taş çeşitlerinin sınıflandırıldığı doğa bilimlerinde de kullanması söz konusudur. Bu beceri çocukların dış dünyayı anlamlandırmasına katkılar sunmaktadır.

9. 9) Mantık ve pratik düşünme becerisi yaşlarındaki çocukların olayların nasıl çıktıkları hakkındaki algılarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Cevap: 7-8 yaşlarındaki

10. 10) Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki bireylerde önermesel işlemler olarak tanımlanan.....,,işlemler bileşimsel sistemi oluşturmaktadır.

Cevap: Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki bireylerde önermesel işlemler olarak tanımlanabilen ayırıştırma işlemi/ birleştirme sistemi/ içirme sistemi/ uyumsuzluk sistemi bileşimsel sistemi oluşturmaktadır.

CEVAP ANAHTARI

1. d 2. b 3. c 4. a 5. e 6. c 7. b 8. - 9. - 10. -

5. ZEKÂ TANIMLARI VE ÖLÇÜLMESİ

Giriş

Piaget hep şu soruya cevap aramıştır;

Dünyaya geldiğinde hiçbir zihinsel yapıya sahip olmayan çocuk acaba nasıl yetişkin gibi düşünebilmektedir?

5.1. Zekâ

Zekânın birçok tanımı bulunmaktadır.

Sternberg (1997)'e göre zekâ, hayat boyunca devam eden öğrenmelerin temel anahtarı olarak ele alınmaktadır.

Gottfredson (1994)'a göre zekâ genel anlamda bireyin bilişsel kapasitesidir. Bireylerin bilişsel kapasiteleri; problem çözme, kavrama, planlama yapma, sonuçlar üretme, soyut düşünme, öğrenme becerilerini içermektedir.

Zekâ bireyin düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri anlama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı olarak açıklanabilmektedir (TDK, 2019).

Zekâ, bireyin merkezî sinir sistemi işlevlerini kapsamaktadır. Doğumla gelmektedir ve genetik aktarımla kuşaklar boyu aktarılmaktadır. Zekânın deneyimlerden yoğun olarak etkilendiğini söylemek mümkündür. Genetik olarak doğuştan gelen zekâ, öğrenme ve çevre etkisiyle etkilerle şekillenmektedir (Uzun, 2004).

Literatüre göre zekânın bir çok tanımının bulunabilmesi mümkündür. Yine alinyazına göre, zekâ çeşitlerinden bahsedilebilmektedir. Zekâ ile çalışan bilim insanlarının yaptığı zekâ tanımlarını verilmiştir. Guilford, Gardner, Thorndike, Spearman, Sternberg, Goleman'ın zekâ tanımlarının incelenmesi söz konusudur.

5.1.1. Guilford'un Zekâ Kuramı

Guilford zekâ'nın, değişik şekillerde ve farklı formdaki bilginin işlenmesi amacıyla işlevlerin ya da yeteneklerin sistemli bir biçimde toplamı olduğunu söylemiştir. Yetenek kavramı bireysel farklılıklar olarak değerlendirilmektedir. İşlevler kavramı ise, bireysel davranışlar olarak kullanılmaktadır. Guilford'a (1985) göre zekânın; "işlem, kapsam ve ürün" öğelerini içerdiğini söylemek mümkündür.

Kapsam, algılanan ve anlamlandırılan sözcük, kavram ve sayılarla anlaşılabilenin düşüncelerdir.

İşlem, kapsamı bilmek bellek ve yaratıcılık yaşantılarına bağlı olarak yapılmakta ve sonucu değerlendirilmektedir.

Ürün ise zihinsel işlevler sonucunda gösterilen davranışlardan oluşmaktadır.

5.1.2. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramına göre her insanın belli zekâ alanları bulunmaktadır. Bireydeki bu alanlar diğer zekâ alanlarına göre daha baskın durumdadır (Erkan ve Üster, 2012). Gardner'a göre insan beyinde sözel/dilsel zekâ, matematiksel/mantıksal zekâ, görsel/uzamsal zekâ, öze dönük/içsel zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, müziksel/ritmik zekâ, sosyal zekâ, doğacı zekâ olarak sekiz zekâ alanından bahsetmek mümkündür.

Sözel/Dilsel Zekâ Alanı: Okuduğunu ve dinlediğini anlama, anlamları ve dilbilgisi kurallarını kavrama, yazılı sözlü ifade gibi becerileri ön plandadır. Şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme bu zekâ bölümüne bağlı bazı doğal yeteneklerdir.

Matematiksel/Mantıksal Zekâ Alanı: Tümevarım, tümdengelim türü akıl yürütmelere ve sayısal hesaplamaya dayalı beceriler ön plandadır. Mantıksal matematiksel zekâsı gelişmiş olan bireyler, nesneleri sınıflandırarak, olaylar arasında ilişkiler kurarak, nesnelerin bazı özelliklerini sayısallaştırarak ve olaylar arasındaki soyut ilişkiler üzerinde düşünerek öğrenirler.

Görsel/Uzamsal Zekâ Alanı: Görsel-uzaysal zekâyâ sahip bireylerdir. Yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim, desen gibi olgulara ilgilidirler. Bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlı oldukları söylenebilir. Görsel zekâ bölümü güçlü olan bireyler, varlıkları, olayları veya olguları en iyi görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak öğrenirler.

Öze Dönük/İçsel Zekâ Alanı: Bireylerin kendi özelliklerini iyi tanımasıdır. Kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması bu zekâ bölümüne ait özelliklerdir.

Bedensel/Kinestetik Zekâ Alanı: Bu zekâ bölümü güçlü olan bireyler, bir ya da birden fazla spor faaliyeti yapabilirler. Vücutlarını etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahip oldukları söylenebilir.

Müziksel/Ritmik Zekâ Alanı: Bu bireylerin sesleri ayırt edebilme, ritim, tınılama duyarlılığı, melodiye doğru biçimde algılayabilme yetenekleri daha ön plandadır. Beste yapabilme becerileri bu zekâ türünün en önemli yönlerinden biridir.

Sosyal Zekâ Alanı: Diğerleri ile kurulan ilişkilerle ilgili olan zekâ bölümüdür. Sosyal zekâsı ön planda olan bireyler sosyal çevresindekilerin, ilgilerini, istek ve ihtiyaçlarını kavrama, ayırt etme ve karşılama oldukça başarılıdır. Öncezileri kuvvetli olan bu bireyler bir grup içerisinde grup üyeleri ile birlikte hareket etme, onlarla uyum içinde çalışma ve bu kişilerle iletişim kurma gibi alanlarda oldukça başarılıdır.

Doğacı Zekâ Alanı: Bu tür zekâ bölümü güçlü olan bireylerin doğa duyarlılığı üst düzeydedir. Bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yetenekleri ön plandadır. Bu bireyler doğaya katkıda bulunmayı severler. Toprakla, hayvanlarla uğraşma, bitki yetiştirme hobileri bulunmaktadır (Akarsu, 2001; Bee ve Boyd, 2004).

5.1.3. Sternberg'in Üçlü Sac Ayağı Kuramı

Sternberg'e göre üç zekâ bileşeninin yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Sternberg'in kuramının bileşenleri şu şekildedir:

Yaratıcı zekâ: Daha önce keşfedilmemiş durumlarda yine alışılmadık bilgi ve beceriler yoluyla başarılı bir şekilde baş etme becerisini içermektedir. Ayrıca yapma, icat, keşif, içgörü ve sezgi özelliklerini kapsamaktadır. Hayal gücünün kullanıldığı hikâyeler yazma, sanatsal bir nesne ortaya koyma veya bir reklam hazırlama sürecinde de vardır. Yaratıcı zekânın değerlendirmesi noktasında tek bir doğru cevap olduğunu söylemek mümkün değildir. Soruların birçok cevabı olabilir veya açık uçlu kalabilir.

Pratik Zekâ: Bireyin fikirlerini pratik uygulamalara dönüştürme becerisidir. Bu bireylerde başkalarını fikirlerinin faydalı olduğuna inandırma yeteneği bulunduğu söylenebilir. Pratik zekâyâ sahip bireyler içinde bulunduğu çevrede sahip olduğu yetenekleri başarılı olmak için kullanmaktadır. Fikirlerini yaşamda uygulamaktadırlar.

Analitik Zekâ: Bu zekânın öğrenme sürecinde etkisi çok büyüktür. Karşılaştırmalar yapma durumlarında analiz işlemini içermektedir. Standartlaştırılmış zekâ testlerinden olan WISC-III, Stanford-Binet gibi testlerle analitik zekâ yeteneği ölçülebilmektedir. Bu testlerle yapılan ölçümler dolaylı yolla yapılan ölçümlerdir. Eğitimde fırsat eşitliğine sahip olamayan kişiler için net bilgi verdiğini söylemek mümkün değildir (Bee ve Boyd, 2004).

5.1.4. Duygusal Zekâ Kuramı

Goleman'a göre (2001), duygusal zekâ, duygusal durumunu düzenleyebilme, kendini yönetebilme, karşısındaki bireyle empati kurabilme, kendi sorunlarıyla başa çıkabilme, dürtüsel davranmayarak isteklerini erteleyebilme ve umutlu olabilmektir. Duyguları ve duygusal bilgileri anlama ve düşünceyi desteklemek amacıyla gereken duyguları kullanabilme ve ayarlayabilmedir (Mayer ve Salovey, 1997).

Mayer ve Salovey (1997)'e göre yetenek tabanlı duygusal zekâ modeli: Duyguları doğru olarak algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneğidir. Duyguyla düşünceyi kaynaştırmak, duyguları anlama ve analiz etme, duyguları kontrol etme yetenekleri olarak tanımlamak mümkündür.

Bar-On (1997)'a göre karma duygusal zekâ modeli: Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak bir takım faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler kişisel, duygusal-sosyal yeterlilik ve beceriler olarak tanımlanabilmektedir.

Goleman (1995)'a göre karma duygusal zekâ modeli: Kendinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendini motive etme becerisidir. İçindeki ve ilişkilerdeki duyguları iyi yönetme yetisi olduğu söylenebilir.

Cooper ve Sawaf (1997)'a göre karma duygusal zekâ modeli: Duygusal zekâ, duyguların gücünü, hızlı algılanmasını kullanma becerisidir. Bireyin enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsamayı etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir (Akt: Doğan ve Şahin, 2007).

5.1.5. Thorndike Çok Faktör Kuramı

Thorndike bu kuramda üç çeşit zekâ tanımı yapmıştır. Bu tanımlar şu şekilde açıklanabilir;

Soyut ve Sözlü Zekâ: Semboller kullanarak düşünme yeteneğidir. Soyut zekâ gerçekte yoktur. Ancak var olanlar arasındaki ilişkilerden zihnin soyutlama ve genelleme gücüyle elde ettiği sembollerle uğraşmaktadır.

Pratik Zekâ: Araç-gereç ve makineleri yapıp kullanma becerisinde kendini göstermektedir. Çocukluk yıllarında kendini göstermeye başlayan bu zekâ, bozulan bir oyuncakçı tamir ederken, yap boz türü oyuncaklarla uğraşırken yoğun biçimde kullanılır. Bu zekânın daha çok mühendislerde, tamircilerde, uzman işçilerde bulunması gerekir.

Toplumsal Zekâ: Sosyal zekâ modeli, zekâyı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. Bu zekâ modelinde IQ'nun başlı başına bir bileşen olduğu ifade edilmiş olup, soyut ve mekanik zekâdan ayrı olduğu yönetebilme becerisi, insan ilişkilerinde bilgece davranma olarak tanımlamıştır (Guilford, 1985).

5.1.6. Spearman Çift Faktör Kuramı

Spearman zekânın iki faktörden oluştuğunu söylemektedir. Bu faktörlerden 'g' genel yetenek ve 's' özel yetenek faktörü olarak adlandırılmıştır. Spearman genel zihinsel yeteneklerin kişiye göre farklılaştığını belirtmiştir. Bu nedenle zekâyı ölçmenin genel yeteneği ölçmek anlamına geldiğini söylemek mümkündür. Spearman 'g' faktörünün zekâ olarak, özel yetenekleri simgeleyen 's' faktörünün ise özel yeteneklerle ilişkisi söz konusudur. Bu faktörlerin teste göre değiştiğini ve performans seviyesini belirleme konusunda daha küçük bir role sahip olduğu söylenebilir (Kane ve Brand, 2003).

5.1.7. Thurstone Grup Faktörleri Kuramı

Thurstone'un kendi geliştirdiği Temel Zihinsel Yetenek Testleri bulunmaktadır. Thurstone'a göre, bireyler arasındaki zihinsel farklılıklar birtakım bağımsız faktörlerden kaynaklanmaktadır. Thurstone'un Temel Zihinsel Yetenek Testleri'nde bulunan alanlar; sözel anlama, kelime akıcılığı, sayısal yetenek, görsel yetenek, hafıza, algısal hız, tümdengelim ve tümevarımsal akıl yürütme olarak sıralanabilmektedir (Guilford,1985).

5.1.8. Cattell'in Zekâ Modeli

Pek çok zekâ testi bu kuramı temel almaktadır. Cattell'e göre zekâ akışkan zekâ ve kristalleşmiş zekâ olarak iki faktörden oluşan bir yapıdır. Sıralamanın üst kısmında genel zekâ bulunmaktadır. Bu kurama göre, akışkan zekâ (gf) ile kristalleşmiş zekâ (gc) genel zekânın altında yer almaktadır. Akışkan zekâyı ait yetenekler, esnek düşünme becerileri ve soyut düşünme becerilerini temsil etmektedir. Kristalleşmiş zekâ ile stratejiler, bireydeki yeteneklerin toplamı ve bilgileri anlaşılmaktadır. Akışkan zekâ (gf) bireyin genetik ve nöropsikolojik faktörlerine dayanmaktadır. Kristalleşmiş zekâ (gc) ise eğitim ve kültürel deneyimlere dayanmaktadır. Bu modele görsel yeteneğin de dâhil edilmesiyle (gv) kuram, zekânın en yaygın yeteneklerini kapsama durumuna gelmiştir (Sternberg, 2004).

5.2. Zekânın ve Bilişsel Gelişimin Değerlendirilmesi

Zekânın ölçülebildiğini, bilişsel gelişimin değerlendirilebildiğini söylemek mümkündür. Zekâyı ölçmek ve bilişsel gelişimi değerlendirebilmek amacıyla kullanılabilecek bir takım ölçüm araçları mevcuttur. Bu araçları Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), WÇZÖ-R Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği, Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), Stanford-Binet Testi, Bayley Bebek Gelişim Testi ve Denver Gelişim Tarama Testi olarak sıralamak mümkündür.

5.2.1. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

Fulya Temel, Özlem Ersoy, Neslihan Avcı ve Ayşe Turla tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 ay Türk çocuklarının gelişimlerinin ayrıntılı olarak değerlendirdiği bir araçtır. Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerin erken tanınmasında kullanılabilen bir gelişim değerlendirme aracıdır. Kullanım alanı çok geniştir. Değerlendirme aracı, uygun bir ortamda oluşturulan gelişimsel oyunlar sırasında çocuğun gözlenmesi ile kullanılmaktadır. Gereken koşullarda çocuğu yakından tanıyan anne, baba veya bakımını yapan kişiden bilgi alma yoluyla uygulanmaktadır. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) dört alt testten oluşmaktadır. Bu alt testleri; Psikomotor (PMG), Bilişsel (BG), Dil (DG) ve Sosyal-Duygusal Gelişim (SDG) olarak sıralamak mümkündür. Aracın PMG alanında: 73, BG:60, DG:60 ve SDG alanında:56 madde olmak üzere toplamda 249 madde bulunduğu söylenebilir. Özbakım becerilerine ilişkin maddeler sosyal-duygusal gelişim alt testi içinde yer aldığı bilinmektedir. GEÇDA'nın, "özel gereksinimli çocuk" tanısı almış çocuklara da rahatlıkla uygulandığı söylenebilir (GEÇDA, 2005).

5.2.2. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)

Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), 4-12 yaş arasındaki çocukları değerlendirilmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek çocukların zihinsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. 2016 yılında geliştirilen ASİS Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeğidir. Ölçeğin kullanım alanı çok yaygındır. 4-12 yaş arasındaki çocukların zihin, öğrenme, muhakeme, dikkat, algı, bellek becerileri değerlendirme tabanlıdır. Okul öncesi ve okul dönemindeki çocukların tanınmasında ve eğitsel yerleştirmelerinde oldukça etkilidir. Zihinsel gelişim geriliği, öğrenme güçlüğü olan çocukların tanınmasında oldukça yeterli bir ölçektir. Ayrıca, özel yetenekli, bellek zayıflığı ve dikkat eksikliği olan çocukların belirlenmesinde rahatlıkla kullanılabilmektedir. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği'nde Genel Zekâ; Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE) ve Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE) olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Sözel Potansiyel Endeksi (SPE)'nin, Sözel Analogiler (SAM) ve Sözcükler Anlamlar (SAN) olmak üzere iki alt testten oluştuğu söylenebilir. Görsel Potansiyel Endeksi (GPE)'nin, Görsel Analogiler (GAM) ve Dönen Figürler (GES) alt testleri bulunmaktadır. Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE)'nin, üçgenler (GEB), Vagonlar (GAB) ve Mutfak Tren Hikâyesi (SKB) alt testleri yer almaktadır. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği bellek endeksi işleyen belleği ve kısa süreli belleği, SAN kristalize zekâyı, SAM hem kristalize zekâyı hem de sözel muhakemeyi, GAM akıcı zekâ bileşenini, GES görsel-uzamsal algısal işleme bileşenini değerlendirmektedir. ASİS endeks puanları IQ puanı olarak dönüştürülmektedir. Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE) ve Bellek Kapasitesi

Endeksi (BKE) puanlarının çocuğun gelişim kategorilerine bakılarak yorumlandığı söylenebilir (Sözel, Öpengin, Sak ve Karabacak, 2018). Çocukların puanları; 130 ve üstü ise ileri gelişim, 116-129 arasında ise normalin biraz üzerinde gelişim, 85-115 arasında ise normal gelişim, 70-84 arasında ise normalin biraz altında gelişim, 69 ve altında ise zayıf gelişim olarak sınıflandırılmaktadır. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği'nin Genel Zekâ Endeksi (GIQ), Sözel IQ (SZE) ve Görsel IQ (GZE) puanı yorumlanırken standart puan sınıflamasına bakılmaktadır. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği değerlendirme aralığı; 130 ve üzeri üstün zekâ, 116-129 normalin üstünde zekâ, 85-115 normal zekâ, 70-84 normalin altında zekâ, 69-55 hafif düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği, 54-40 orta düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği, 39 ve altı ileri düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği olarak ifade edilmektedir (Sak ve diğ., 2016).

5.2.3. WÇZÖ-R Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WÇZÖ-R), 1974 yılında Wechsler tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, 6-16 yaş arasındaki çocukların zekâ değerlendirmesini yapabilmektedir. Kullanım alanı oldukça yaygındır. Savaşır ve Şahin (1995) ölçeğin Türkçe'ye çeviri ve uyarlama çalışmasını yapmıştır. Bu araştırma kapsamında, 6-16 yaş grubundaki 1639 çocuk ile çalışılmıştır (Tan, 2012). WÇZÖ-R, çocuklara ait zekâ bölümünü (ZB) ölçmek için 10 alt test ve 5 ek alt test içermektedir. WÇZÖ-R alt testlerini şu şekilde sırlamak mümkündür Bu bölümler: Sözel Kavrama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği ve İşleme Hızıdır. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeğinin en son sürümü olan WÇZÖ- IV 2003 yılında hazırlanmıştır. WÇZÖ IV, Sözel Kavrama bölümü içerisinde "Benzerlik, Sözcük Dağarcığı, Kavrama, Genel Bilgi (ek alt test), Sözcük Bulma (ek alt test)"; Algısal Akıl Yürütme bölümü içerisinde "Küplerle Desen, Resim Kavramları, Mantık Yürütme Kareleri, Resim Tamamlama (ek alt test)"; Çalışma Belleği Bölümü içerisinde Sayı Dizisi, Harf-Rakam Dizileri, Aritmetik (ek alt test), İşleme Hızı bölümü içerisinde Şifre, Simge Arama, Çiz-Çıkar (ek alt test) bulunmaktadır. Ülkemizdeki standardizasyonu ve norm çalışmaları Türk Psikologlar Derneği kontrolünde gerçekleştirilmiştir (Öktem, Gençöz, Erden, Sezgin ve Uluç, 2009).

5.2.4. Stanford-Binet Testi

Alfred Binet ve Theophile Simon çocukların zekâsını ölçen ilk aracı 1905 yılında geliştirmiştir. Amerika'da en yaygın kullanımı olan test, Stanford-Binet zekâ testidir. Lewis Terman tarafından, Binet ve Simon'un ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Bu testteki soru ve maddeler okul çağı çocuklarının kolayca çözebileceği şekilde oluşturulmuştur (Salman, Şimşek, Turfanda ve Salman, 2017). Stanford-Binet testinde dört tür zihinsel becerinin değerlendirilebileceği ve 14 farklı alt zekânın göstergesi olarak da kabul edilen maddeler bulunmaktadır. Zihinsel becerinin dört türü, sözel yargılama, niceliksel yargılama, kısa süreli bellek ve soyut/görsel yargılama olarak sıralanabilir. Alt zekâların 14 bölümü ise şu şekildedir; ince motor beceriler, mekânda yönelme, muhakeme, kavram, görsel ayırtlaştırma, soyutlama, ince el koordinasyonu, el-göz koordinasyonu, sözel ifade, aritmetik beceri, kısa süreli hafıza, görsel hafıza, görsel dikkat, anlık işitsel dikkat. Testteki Zekâ Bölümü (Intelligence Quotient-IQ): Çocuğun zihin yaşı ve kronoloji yaşı ile ifade edilmektedir. Çocuğun performansı aynı kronolojik yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırılmak üzere

ölçülmektedir. Bunun yanı sıra zekâ yaşı (Mental Age-MA) kavramından söz edilmektedir. Çocuğun IQ sonucunu bulmak amacıyla çocuğun kronolojik yaşı ile birlikte kullanılmaktadır. Örneğin: 5 yaş çocuğunun testteki uygulaması başarılıysa ve 6 yaş çocuğunun yaptıklarını yapabiliyorsa “Zekâ yaşı 6’dır” açıklaması yapılmıştır.

$$\text{IQ Sonucu} = \frac{\text{Zihin Yaşı}}{\text{Kronolojik yaş}} \times 100$$

(Zekâ Bölümü)

Örnek olarak, 5 yaşındaki bir çocuğun zekâ testi ile yapılan değerlendirme sonucunda zihin yaşının 6 olduğu tespit edildi. Bu durumda IQ sonucu $6/5 \times 100 = 120$ ’dır.

Bu hesaplama göre, IQ’su 90-100 arasında çıkan çocuklar “normal zekâ” olarak kabul edilmektedir. IQ testi, +/-15 puanlık bir standart sapma ile hesaplanmaktadır. IQ’su 69 ve aşağısı “zekâ geriliği”, 70-79 arasında olan çocuklar “sınırdaki zekâ”, 80-89 arasında olan çocuklar “donuk normal”, 110- 119 arasında olanlar “parlak zekâ”, 120-129 arasında olanlar “üstün zekâ”, 130 ve üzerinde olanlar “çok üstün zekâ” , 140 ve üstü “dahi veya dâhiye yakın” olarak sınıflandırılmaktadır (Berger, 2005).

5.2.5. Bayley Bebek Gelişim Testi

Bebek testleri ve daha birçok testin üç yaşından küçük çocuklara uygulanması mümkün olmamaktadır. Küçük çocukların dil becerilerine hâkim olduğu söylenemez. Birçok test yaygın olarak dil becerileri ile ilgili becerilere dayanmaktadır. Bebeklere çoğunlukla “Bayley Scales of Infant Development (Bayley Bebek Gelişim Testi)” uygulanmaktadır (Bayley, 1969, 1993). Bebeklere iki aylıktan itibaren üç buçuk yaşına kadar bireysel olarak uygulanması mümkün olan bir testtir. Zihinsel test, motor test ve davranış sınıflama testi olarak üç kategoriden oluştuğu bilinmektedir. Zihinsel testte tanıma, bellek, dikkat, nesne sürekliliği, sayma, şekilleri ayırt edebilme, dikkati odaklama, taklit etme, gibi beceriler yer almaktadır. Motor test bölümünde, bebeklerin kaba ve ince motor becerilerine bakılabilmekte ve değerlendirilmektedir. Ayrıca, bebeklerin genel davranışları ve genel duygu durumları testin son bölümünde saptanmaktadır (Pearson, 2019).

5.2.6. Denver II Gelişim Tarama Envanteri

Denver Gelişim Tarama Testi ile 0-6 yaş dönemindeki çocukların gelişimlerinin değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Bebeklere yaygın olarak uygulanan testlerden biridir. Toplamda 116 madde ve dört alt boyuttan oluşan bir gelişim değerlendirme testidir. Envanterin alt boyutları dil becerileri, sosyal-özbakım becerileri, kaba motor beceriler ve ince motor beceriler olarak açıklanabilir. Sağlıklı görünen bebeklerde muhtemel olabilecek gelişimsel gecikmelerin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, riskli bebeklerin izlemi ve olası gerilik işlevinin belirlenmesi için de kullanılmaktadır. Bebek kendi yaş grubunda

yer alan diğer bebeklerle karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Bebek ve çocuğun gelişim düzeyine uygun becerileri 10-15 dakika içinde değerlendirilebilmektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda, bebeğin hangi yüzdelik dilimde bulunduğunu göstermektedir (Colombo, 1993).

Uygulamalar

- 1.Zekâ ve zekânın ölçülmesi ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 2.Resmi ve ya özel kurumlar (zekâ ve gelişim testi yapan) ziyaretler yapılmalıdır.
- 3.Zekâ ve zekânın ölçülmesi ile ilgili konulu toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.

Uygulama Soruları

- 1.Zekâ nedir?
- 2.Guilford'a göre zekâ nedir?
- 3.Gardner'a göre zekâ nedir?
- 4.Sternberg'e göre zekâ nedir?
- 5.Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)'in kullanım alanı nedir?
- 6.Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)'nın kullanım alanı nedir?

Bölüm Özeti

Zekânın tanımı,

Guilford, Gardner, Thorndike, Spearman, Sternberg, Goleman'a göre zekâ tanımı,

Zekâ ve bilişsel gelişim değerlendirme araçları olan Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), WÇZÖ-R Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği, Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), Stanford-Binet Testi, Bayley Bebek Gelişim Testi ve Denver Gelişim Tarama Testi.

Ünite Soruları

1. Aşağıdaki çalışmacılardan hangisi “zekâyı, hayat boyunca devam eden öğrenmelerin temel anahtarı” olarak ele almaktadır?

A) Guilford

B) Gardner

C) Thorndike

D) Spearman

E) Sternberg

2. Çoklu zekâ kuramına göre her insanın belli zekâ alanları bulunmaktadır. Bireydeki bu alanlar diğer zekâ alanlarına göre daha baskın durumdadır. Aşağıdaki maddelerden hangisi çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ alanlarından biri değildir?

A) Uzamsal zekâ alanı

B) İçsel zekâ alanı

C) Pratik zekâ alanı

D) Kinestetik zekâ alanı

E) Ritmik zekâ alanı

3. Aşağıdaki araştırmacılardan hangisi zekânın “işlem, kapsam ve ürün” öğelerinden oluştuğunu söylemektedir?

- A) Guilford
- B) Gardner
- C) Thorndike
- D) Goleman
- E) Cattell

4. Aşağıdaki çalışmacılardan hangisi “zekânın ‘g’ genel yetenek ve ‘s’ özel yetenek olarak iki faktörden oluştuğunu söylemektedir?

- A) Sternberg
- B) Spearman
- C) Gardner
- D) Thorndike

5. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) hangi yaş aralığındaki çocuklara uygulanabilen bir ölçektir?

- A) 4-12
- B) 4-14
- C) 6-15

D) 5-15

E) 5-13

6. Aşağıdaki maddelerden hangisi Stanford-Binet testinde yer alan dört tür zihinsel beceriden biri değildir?

A) Kısa süreli bellek

B) Uzun süreli bellek

C) Sözel yargılama,

D) Niceliksel yargılama

E) Görsel yargılama

7. Dil becerileri, sosyal-özbakım becerileri, kaba motor beceriler ve ince motor beceriler” olmak üzere dört alt boyutta çocukların gelişimlerinin değerlendirildiği ölçme aracı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Geçda

B) Wechsler

C) Asis

D) Bayley

E) Denver

8. Stanford-Binet testine göre IQ’su “70-79 arasında olan çocuklar” nasıl sınıflandırılmaktadır?

A) Sınırdaki zekâ

B) Donuk normal

C) Parlak zekâ

D) Üstün zekâ

E) Çok üstün zekâ

9. Anadolu Sak Zekâ Ölçeği'ne göre puanı "85-115 aralığında çıkan çocuk" nasıl sınıflandırılabilir?

A) Üstün zekâ

B) Normalin üstünde

C) Normal zekâ

D) Normalin biraz altında gelişim

E) Zayıf gelişim

10. 10) Bayley Bebek Gelişim Testi'ni açıklayınız.

Cevap: Bebek Gelişim Testi bebeklere yaygın olarak kullanılmaktadır. uygulanmaktadır. Bebeklere iki aylıktan itibaren üç buçuk yaşına kadar bireysel olarak uygulanması mümkün olan bir testtir. Zihinsel test, motor test ve davranış sınıflama testi olarak üç kategoriden oluştuğu bilinmektedir. Zihinsel testte; tanıma, bellek, dikkat, nesne sürekliliği, sayma, şekilleri ayırt edebilme, dikkati odaklama, taklit etme, gibi beceriler yer almaktadır. Motor test bölümünde, bebeklerin kaba ve ince motor becerilerine bakılabilmekte ve değerlendirilmektedir. Ayrıca, bebeklerin genel davranışları ve genel duygu durumları testin son bölümünde saptanmaktadır.

CEVAP ANAHTARI

1. e 2. c 3. a 4. d 5. a 6. b 7. e 8. a 9. c 10. -

6. BİLİŞSEL GELİŞİM İLE İLGİLİ SÜREÇLER (ALGI, KAVRAM OLUŞTURMA, DÜŞÜNME BECERİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME)

Giriş

Çocuklar yalnızca kendi keşfettikleri şeyleri gerçek anlamda kavrayabilirler. Onlara birşeyi şipşak öğretmeye kalkıştığımızda bunları kendilerinin yeniden keşfetmelerini engellemiş oluruz.

Jean PİAGET

Çocukların bilişsel gelişimi yetişkinlerin bilişsel gelişim düzeyine gelinceye kadar birtakım süreçlerden geçmektedir. Bilişsel gelişim ile ilgili süreçler bu bölümde algı, dikkat, kavram edinimi, problem çözme becerileri ve düşünme becerileri olarak ele alınmıştır. Algı ve dikkat konusu bu kitabın 1. Bölümünde “Bilişsel Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar” konusunda da ele alınmıştır.

6.1. Algı Süreci

Algı gündelik hayatta yaşadığımız deneyimlerimizdeki bilişsel işlevlerden biridir. Çevresel uyarlardan alınan bilgilerin yeniden düzenlemesi ve anlamlandırması sürecidir. Dış dünyadan duyu organlarına gelen parça parça ve karmaşık uyaranlar zihninde ayrıştırılmakta veya bütünleştirmedir. Böylece, bilgiler anlamlı bütünler halinde organize edilmektedir. Bu bilgilerin geçmişte kaydedilmiş özellikleriyle eşleştirme işlemini algı olarak tanımlamak mümkündür.

Resim 1. Yanılsama. <http://www.psikolojibilimi.gen.tr/algıyi-etkileyen-faktorler-nelerdir-2/> adresinden alınmıştır.



Erken dönemde çocukluklardaki katı düşüncenin en önemli göstergelerinden biri de nesnenin ön planda olan yönüne odaklanmalarıdır. Piaget, çocuklardaki algısal bakış açısı nedeniyle görülenle gerçekte olanlar arasında ayrımı yapmakta zorlandığını belirtmektedir. Örneğin maske takmış birini gördüğünde küçük bir çocuklar korkabilir. Maske takan kişinin maskesini taktığı şeye dönüştüğünü ve artık o olduğunu düşünmektedir. Çocukların görünüş ve gerçek arasında ayırım yapmakta zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür. Şekil 1’de görüldüğü gibi görünüş ve gerçek durum arasında farklar söz konusu olabilir (Flavell, Green ve Flavell, 1993).

İnsanlar ve çocuklarla arası iyi ve sakin yapısı olan M. Adli bir kedi ile çalışma yapılmıştır. Çalışma başlarken M.’nin bir kedi olduğu söylenmiştir. Sonrasında M.’ye gerçekçi bir köpek maskesi takılmıştır. Tekrar çocuklara maskeli şekli sunulmuştur. Çocuklara “O bir köpek mi?” sorusu sorulmuştur. Altı yaşındaki çocukların tamamı M.’nin sadece köpek görüntüsüne sahip olduğunu rahatlıkla algılamıştır. Üç yaşındaki çocukların hemen hemen hepsi M.’nin görünüşüne odaklanmışlardır. M.’nin görünüşü ile ilgili cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Dört-beş yaşındaki çocukların ise tam bir kafa karışıklığı içinde olduğunu söylemek mümkündür. Bir kedinin bir köpeğe dönüşebileceğine inanmamakla beraber her soruya doğru cevap veremediklerini söylemek yanlış olmaz (Cole ve Cole, 2001).

Görünüş-gerçek arasındaki benzer karışıklar ile ilgili başka çalışmalar da bulunmaktadır. Çocuklarda algı yanılmasına neden olabilecek bir takım nesneler seçilmiştir. Örneğin, yumurta gibi görünen bir taş, kaya gibi görünen bir sünger gibi kafa karıştırıcı görüntüsü olan nesneler gösterilmiştir. Basit düzeyde algı yanılması soruları yöneltilmiştir. Çocuklara “bu nesnelerin ne olduğu” sorulmuştur. Cevap olarak öncelikle, süngerin bir “taş” olduğunu söylemeleri beklenmiştir. Üç yaş civarındaki çocukların görünüş-gerçek arasındaki farkı anlayıp anlamadıkları ile ilgili sorularda başarısız oldukları belirlenmiştir. Dört yaş çocuklarının bu deneyde de geçiş durumunda oldukları fark edilmiştir. Ancak çocuklar dokunarak hissettiklerinde taşın gerçek bir sünger olduğunu düşünmeye başlamıştır. Dört yaş çocukları bu deneydeki sorulara bazen doğru bazen yanlış cevap vermiştir. Beş yaş çocuklarının ise bu çalışmada yöneltilen soruları doğru cevapladıkları saptanmıştır (Flavell, Green ve Flavell, 1993).

6.2. Dikkat Süreci

Uyarıcının farkında olmak olarak tanımlanabilen dikkat gündelik hayattaki bilişsel işlevlerdendir. Dikkatin karmaşık bir psikolojik işlev olduğu söylenebilir. Belleğin, amaçlı öğrenmelerin ve düşünmenin ön koşulu dikkattir. Dikkat, algılamadaki aktif ve seçici olan öğedir (Yaycı, 2007).

Dikkati seçici dikkat ve bölünmüş dikkat olarak incelemek mümkündür.

Seçici dikkat: Duyu organları ile algılanan tüm uyarıcılar dikkati çekmemektedir. Birey dikkatinin çektiği uyarıcıları seçmekte ve kısa süreli belleğine aktarmaktadır. Kısa süreli bellekte yaşantılar ve ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar organize edilmektedir. Yeniden organize edilen bilgiler uzun süreli belleğe

aktarılmaktadır. Seçici dikkat, duyu organlarına gelen uyarılardan bir şeyi seçmekte ve durumunu sabit tutmaktadır. Dikkatin keskinliği odaklanmayı arttırmaktadır. Bu süreçte birey için önemli ve gerekli olan bilginin gereksiz olan bilgiden ayırt edilmesinin önemli olduğu söylenebilir (Kaymak Özmen ve Demir, 2012).

Bölünmüş dikkat: Dikkatin aynı anda birden çok uyarıcıya ya da kaynağa aktarılması durumu bölünmüş dikkat olarak tanımlanabilmektedir. Dikkat sürecinde bireyin çevresinde çok fazla uyarıcı olması önemli değildir. Önemli olan bireyin farkında olarak veya farkında olmayarak çevresindeki uyarıcılardan kaç tanesine dikkatini verdiğidir. Bölünmüş dikkat, bireyin en az iki uyarıcıya aynı anda dikkatini verme durumudur (Kuşcu, 2010).

Dikkat toplama işlemi dikkatin bilinçli bir şekilde belli bir noktaya aktarılmasıdır. Dikkatin toplaması sürecinde bireyin istekliliği, edinilen bilginin var olan bilgiyle örtüşmesi ve beynin belirli bölgelerinin aktif olarak çalışması önemli faktörlerdir. Dikkatin bireylere sağladığı birtakım faydalar bulunmaktadır. Bu faydalar özellikle bireyin bilinçli dikkati için çok önemlidir.

Bireyin genel dikkat durumun yanı sıra bireydeki bilinçli dikkatin belirli amaçları bulunmaktadır;

1. Dikkat bireyin çevre ile olan etkileşimini düzenlemektedir. Çevresi ile etkileşimi düzenlenen birey bulunduğu duruma ne kadar uyum sağladığı ile ilgili farkındalığını devam ettirmektedir,
2. Kişilik yapısı gereği kendini sürekli ve sabit tutmaktadır. Bu durumunu oluşturabilmek amacıyla geçmişteki yaşantıları ile andaki duyularını birbiri ile ilişkilendirmektedir,
3. Bireyin önceki hatıraları ile anlık duyguları arasındaki bağlantılardan edinilen bilgiler önemlidir. Bu bilgilerle bağlantı kurularak gelecekteki davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili bireyin kontrol ve planlama yapmasını sağlamaktadır (Sternberg, 2003).

Erken çocukluk döneminde dikkat gelişiminin belirli aşamaları bulunmaktadır.

0-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Gelişimi

Erken doğan bebekler ve yeni doğanlar yeni karşılaştıkları görsel bir uyarana alışmak için 3-4 dakikaya gereksinim duymaktadır.

4-5 aylık civarındaki bebek karmaşık bir görsel uyarıyı tanıması için 5 ile 10 saniyeye gereksinim duymaktadır.

Çok küçük bebeklere ilginç bir nesne verildiğinde dikkatlerini bu uyarıcıdan ayırmakta güçlük çekmektedir. Bu nedenle, başka bir uyarıcıya alışma süreleri uzun olmaktadır.

Bebekler bir yaşına kadar dikkat çekici bir nesneye odaklanmakta zorlanmazlar.

Bebekler zaman içinde olgunlaşmaya bağlı olarak amaçlı davranışlar göstermeye başlamaktadır (Berk, 2007).

Çocukların dikkat gelişim aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Aşama (0-1 yaş): Bu aşamada bebeğin dikkatinin bir uyarıcıdan başka bir uyarıcıya kolaylıkla kayabildiği söylenebilir.
2. Aşama (1-2 yaş): Bebeğin dikkati kendi seçtiği etkinliktedir. Dikkatini kendi istediği bir etkinliğe yönlendirmektedir. Bu aşamada dikkatin tek yönlü olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle, bebeğe bir nesne verildiğinde dikkatini odaklamışsa başka bir uyarıcıdan etkilenmemesi gerekmektedir. Eğer başka bir nesne verilirse bebeğin tüm dikkati başka bir yöne geçecektir.
3. Aşama (2-3 yaş): Bu aşamada bebeklerin dikkatinin yine tek yönlü olduğu söylenebilir. Farklı kaynaklardan yöneltilen uyarıcılara tepki veremeyebilir. Örneğin, bir su havuzu oyununa odaklandıysa kendisine sorular bir soruya cevap vermekte zorluk çekmektedir (Avcı, 2007).
4. Aşama (3-4 yaş): Bu aşamadaki çocukların dikkati de tek yönlüdür. Farklı iki uyarıcıya aynı anda dikkatini yönlendirmekte zorlanmaktadır. Ancak dikkatini bir uyarıcıdan ya da durumdan başka bir uyarıcıya ya da duruma odaklarken yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duymamaktadır.
5. Aşama (4-5 yaş): Bu aşamada çocukların dikkatinin artık iki yönlü olduğu söylenebilir. Örneğin; çocuk bisiklet sürerken, biryandan da konuşan kişiye bakmadan verilen yönergeleri anlayabilir. Bu dönemde çocukların dikkat süresi halen çok kısadır. Ancak grup çalışmalarıyla desteklenebilir.
6. Aşama (5-6 yaş): Bu aşamadaki çocukların dikkat kontrolünü tam olarak sağladıkları söylenebilir. Çocuk bir etkinlik ile ilgilendiği sırada, çevresindeki görsel-işitsel uyarılara tepki verip aynı anda ilgilendiği etkinliğe devam edebilir. Aynı anda beliren farklı durum ya da uyarıcılara dikkatini rahatlıkla yönlendirmektedir. 5-6 yaş çocuklarının dikkati ile ilgili olarak; çocukların dikkatlerini uzun süre toplarken, aynı anda farklı uyarıcılara maruz kaldıklarında dikkatlerini farklı noktalara yönlendirdikleri söylenebilir (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 1981).

Bilişsel gelişim sürecinde çocukların kavram edinimi önemli bir yeri bulunmaktadır.

6.3. Kavram Edinme Süreci

Çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili süreçler incelenirken çocukların kavram edinimi konusu önemlidir. Kavramlar sayesinde, düşünceler, elde edilen kazanımlar ve tecrübeler basit bir şekilde düzenlenebilmektedir. Bireyler kavramlar ile bir grup olayı, fikri veya süreci başka bir diğer gruptan ayırt edebilmektedir. Kavramları sınıflandırma durumu olmasaydı, çocukların süreç içerisinde kazanımlarını birbirine karışacağını söylenebilir (Bukatho ve Deahler, 1992). Kavramlar olmasaydı, bireyler dünyadaki tüm olayları tek tek öğrenmek ve hatırlamak zorunda kalırlardı. Çocukların bilişsel gelişim sürecinde kavramların kazanımı, doğumunla birlikte başlamaktadır (Tepetaş ve Haktanır, 2013). Çocuklar konuşarak kendilerini ifade etmeye başlamadan önce yetişkinlerin konuşmaları ve yüz ifadelerini ayırt edebilmektedir (Gelman, 2009). Çocukların öğrendiği bilgileri hayatlarının içinde entegre etmesi önemlidir. Çocuğun bu süreçte, yeni kavramları anlayabileceği konusunda cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Yaşadığı olumsuz deneyimlerin çocuğa hayal kırıklığı yaşatmaması için ayrıca çaba gösterilmelidir (Einon, 2000).

Kavramlar, insanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştırmaya ve hızlandırmaya katkı sağlamaktadır. Öğrenilen her yeni kavram bir önceki kavram ile ilişkilendirilmelidir. Bir sonra öğrenilen kavram daha önceki kavramın üzerine birikim yapabilmelidir. Böylece bilişsel gelişim sürecinde birikimli bir örüntü ve sıralama oluşturulabilir (Ülgen, 2001). Örneğin, çocuklar önce ‘papatya” kavramını daha sonra ‘çiçek” ve son olarak da ‘bitki” kavramını geliştirmektedir.

Kavram oluşturma süreci, üst düzey bir bilişsel beceriye sahip olmayı gerektirmektedir. Çocukların kavram oluşturma süreci, sadece nesnenin ismini söyleme, nesneyi sınıflama ya da tanımlama olarak ele alınmamalıdır. Çocukların kavram oluşturma sürecinde; nesnenin benzer özelliklerine göre genelleme yapması, benzer olmayan özelliklerine göre de ayırt edilebilmesi gerekmektedir (Hayran, 2010). Çocuklara edinecekleri kavramla ilgili tüm boyutlar-ilişkiler karşılaştırılmalı ve şematik olarak somutlaştırılmalıdır. Böylece, çocuklara verilen bilgilerin anlamlı hale geldiği söylenebilir (Selçuk, 2000).

Kavram edinim süreci ile ilgili önemli olan bir başka konu da; kavramların ne zaman ve hangi düzeyde öğretilmesi gerektiği konusudur. Erken döneminde kavramların öğretilmesi durumunun, bebeklerin sinir sisteminin olgunlaşmasına ve öğrenme yaşantılarına bağlı olduğu söylenebilir. Her kavram birbirinden farklı zaman ve yaşlarda öğrenilmektedir. Örneğin, somut kavramların soyut kavramlardan önce öğretilmesi uygun bir yöntemdir. Kavram öğretiminde basitten zora, kolaydan karmaşığa doğru ilerleyen bir sıralama izlenmelidir.

Çocuklar nesneleri bir yaşından sonra şekil, renk, boyut, kullanım alanına göre sınıflandırabilmektedir. Örneğin, çocuk bir kaptan başka kaba pirinç veya oyuncağını aktarırken kapların boyutunu keşfetmektedir (Charlesworth ve Lind, 2013).

Çocuklar 1-2 yaş civarında nesne eşleştirmesi, 1-1,5 yaş civarında nesne gruplandırması yapabilmektedir. Çocuklar sayıları kullanma becerisini 2 yaş civarında, bire bir eşleştirme becerisini 3-4 yaş, 1’den 10’a kadar ezbere sayma becerisini 4-5 yaş civarında kazanmaktadır.

Bu dönemde çocuklar tarafından kazanılan kavramlar birtakım ortak ilkeleri bulunmaktadır. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür;

Basitlik ilkesi: Bu dönemdeki çocuklar dikkatini eş zamanlı olarak nesnenin birkaç boyuttan fazlasına yoğunlaştıramaz. Çocukların dikkatini nesnenin sadece bir boyutuna odakladığı söylenebilir (Bukatho ve Deahler, 1992).

Kendine özgülük ilkesi: Çocuğun geliştirdiği kavramlar ancak kendisi tarafından bilinmektedir. Ancak bu dönemde çocuğun geliştirdiği kavramların başkaları tarafından kolaylıkla anlaşılabilirdiği söylenemez (Arı, Üstün ve Akman, 1994).

Güvenilmezlik ilkesi: Kavramlar çocuk tarafından iyi bir biçimde tanımlanamamaktadır. Bu nedenle zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir (Aral, 2006)

Mutlaklık ilkesi: Mutlak olarak tanımlanan kavramlar, meydana gelen bir durumu temsil edebilir veya etmeyebilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için iki farklı durumu aynı kavram temsil edemez (Aral, 2006).

Erişilmezlik ilkesi: Okul öncesi dönem çocukları, bir kavramı açıklamakta veya ihtiyaç duyulduğu durumda kavramın adını vermekte zorlanabilmektedir (Çelik, 2005).

Çocuklarda kavram gelişimi; düşünceleri kodlayarak ve yeni sözcükleri kavrayarak başlamaktadır. Zaman geçtikçe çocukların öğrendikleri kavramların sayısı artmaktadır. Böylece çocukların tahmin becerileri ilerlemektedir. Çocuklar yaşlarına bağlı olarak yeni edindiği kavramlarla önceden edindiği deneyimleri birleştirerek ilerlemektedirler. Bu ilerlemeler aracılığı ile daha açıklayıcı bilgiler kazanabilmektedirler (Einon, 2000).

Piaget, çocukların 2-7 yaş aralığındaki dönemde kavram gelişiminin oluşmaya başladığını belirtmiştir. 2-7 yaş arasındaki kavram gelişim dönemi kendi içinde iki dönemde incelenebilmektedir. Bu dönemin ilk aşamasının, 2-4 yaş aralığı olan kavram öncesi düşünme dönemi olduğu söylenebilir. İkinci aşaması ise, 4-7 yaş aralığındaki sezgisel düşünme dönemi olarak adlandırılmaktadır (Kol, 2011). Çocukların kavram gelişiminin; nesne kavramı, gruplama, genelleme ve sınıflama süreçlerini içerdiği söylenebilir.

Nesne kavramı: Bebeklerin ilk aylarda yaşadıkları nesne deneyimleri çok önemlidir. İlk aylardaki bu deneyimler nesnenin özelliklerini keşfetme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Örneğin, bir nesnenin dünyadaki varlığının devam ettiğini anlama becerisi ile nesnenin diğer nesneleri nasıl hareket ettirebileceğini anlama becerisi bilişsel süreçler için çok belirleyicidir. Bu iki becerinin bebeklik dönemindeki nesne kavramı kazanımı olduğu söylenebilir (Bukatho ve Deahler, 1992).

Gruplama: Gruplama becerisi genellikle çocuklar kendi kendilerine oyunlar oynarken, etkinlik yaparken ve gözlemleri sonucunda oluşmaktadır. Çocuk, çevresinde özümlediği nesneleri ve olayları zihinsel yapısına aktarmaktadır. Bu aktarım ile gruplama yeteneğini geliştirebilir. Çocuğun yaptığı etkinlikler, oynadığı oyunlar, koleksiyon yapması (pul, peçete, gazoz kapagı..) gruplama becerisini olumlu yönde desteklemektedir (Akman 1995).

Genelleme: Kavramların geliştirilmesinde kullanılan önemli zihinsel süreçlerden biri de genellemedir. Genelleme, bilinen kavramların veya ilkelerin yeni durumlara transfer edilebilmesi durumudur (Şahin 1998).

Sınıflama: Sınıflama becerisi, yani kümeleri ve alt kümeleri anlama yeteneği kavram gelişiminin en zor sürecidir. Yedi yaş civarında kazanılmaktadır. Okul öncesi dönemde yaşlara göre üç çeşit sınıflama yeteneğinden bahsetmek mümkündür (Bukatho ve Deahler, 1992). Bunlar;

2-3 yaş civarında tek özniteliğe göre sınıflama: Bu dönemde çocuk benmerkezcidir. Bu nedenle, çocuklar nesnelerin bir tek yönüne odaklanmaktadır. Bu nedenle basit sınıflama yapmakta oldukları söylenebilir. Örneğin, annesi kıyafetlerini değiştirdiğinde annesinin dışarı gideceğini düşünebilir (Bukatho ve Deahler, 1992).

4 yaş civarında dışarıda bırakıcı sınıflama: Çocuklar, nesneleri açıkça belirlenmiş sınıflara yerleştirmekte zorlanmamaktadır. Ancak çocuk içermesi gereken öğeleri dışarıda bırakmaktadır. Örneğin, bir çocuğa farklı renklerde toplar ve bloklar verilir. Çocuktan topları gruplayarak ayırması istenir. Bu durumda çocuk sadece topları ayıracak ve topların içine blokları koymayacaktır. Bu bağlamda çocuğun sınıflaması belirgindir. Ancak çocuğa gruplanmış toplardan daha büyük boyutta bir top verilip önündeki gruba ait olup olmadığı sorulduğunda, çocuğun ‘hayır’ cevabını verme ihtimali çok yüksektir. Bu anlamda çocuklardaki sınıflama becerisinin “dışarıda bırakıcı” nitelikte olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk bu sınıfın bazı öğelerinin mutlak büyüklüklerine odaklanmaktadır (Bhargava ve Kirova, 2002).

5-6 yaş civarında sistematik sınıflama: Sistematik sınıflama ise, nesnelerin paylaştıkları ortak bir öznitelik tarafından tanımlanmasıdır. Ayrıca, sınıflama ile ilgisiz özniteliklerin göz ardı edilmesidir. Çocuklar bir nesnenin bir gruba ait olup olmadığına birçok değişik kriteri düşünerek karar vermektedir (Akman, 1995).

Rosch, Mervis, Gray, Johnson ve Boyes-Braem (1976)’e göre çocuklarda sınıflama becerisinin iki kategoride olduğunu belirtmiştir. Bu kategorileri şu şekilde açıklamak mümkündür;

a)Temel Düzey Kavramlar: Bu düzeyde nesnelerin algısal olarak ortaklıkları bulunmaktadır. Nesnelerde kavramsallaştırılan sınıfın ‘ortalama’ bir üyeliği söz konusudur. ‘koltuk” temel düzey kavram örneğidir. Çünkü görsel olarak algılanan ortak özellikleri bulunmaktadır. Tüm koltukların ortak özelliği olarak; oturacak bir zemini, yaslanacak bir sırtlığı ve bacakları bulunmaktadır.

b)Süper Ordinat Düzeyi Kavramlar: Bu grup üyelerinin de aynı algısal özellikleri bulunmamaktadır. Temel düzey kavramlardan daha geniş ve daha geneldirler. Örneğin, ‘Mobilya’ kavramı süper ordinat düzeyi bir kavramdır.

Rosch ve arkadaşları, beş yaş altındaki çocuklar ile yaptığı çalışmada çocukların dört farklı bebek veya dört farklı top resmini bir araya getirdiklerini izlemişlerdir. Temel gruplama düzey esasına göre sınıflama yaptıkları saptanmıştır. Behl-Chadha (1996), ise gelişimde öncelikle temel düzey kavramların sonrasında ise süper ordinat düzey kavramların kazanımının söz konusu olmadığını söylemiştir. Yetişkinler bebek alıştırmaları yaptığı sürece, 3-4 aylık bebeklerin bile süper ordinat nesneleri gruplandırıp, sınıflandırabildiklerini belirtmişlerdir.

Bilişsel gelişim süreci kapsamında ele alınacak bir başka önemli nokta çocukların problem çözme sürecidir.

6.4. Problem Çözme Süreci

Problem çözme yeteneği çocukların hayata uyum sağlamaları açısından çok önemlidir. Çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için iyi problem durumları oluşturulmalıdır. Çocukların problemleri kendi tarzları ile keşfetme olanağı sunan problemler iyi tasarlanmış problemler olarak tanımlanabilir. İyi bir problem durumunda yeni durum ile eski durum arasında bir denge kurulması gerekmektedir (Britz, 1993).

Problem çözüm sürecinde, çocuklar yaparken öğrenme, analitik düşünme ve çözüm üretme becerisi kazanabilmektedir. Çocukların gündelik yaşam içinde veya teknolojik bakımdan birçok çatışmayı çözmesi gerekebilir. Bu süreçte çocuklara problem çözme becerisi kazandırılmazsa sosyal medyada gördükleri şiddet çözümünü içselleştirebilirler. Sağlıklı nesiller yetiştirmek amacıyla okul öncesi dönemden itibaren çocuklara problem çözme becerisi kazandırılması önemlidir (Zembat ve Unutkan, 2003).

Çocuklar problemleri şaşırtıcı şekillerde çözebilirler. Problem çözme becerileri gelişirken biryandan da matematik, dil ve yaratıcılık becerileri gelişebilir. Bu beceriler arasında çocuğun kurduğu bağlar sayesinde çocuk düşünmeyi öğrenmenin özünü kavramaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar problem çözme, sayma, işlemler, geometri, ölçme ile ilgili akıl yürütme etkinlikleri yaptıkça matematiksel düşünme becerileri gelişebilmektedir. Problemlerin çözümünde birden fazla gidiş yolu ve sonuç olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Problem çözümünde birden fazla cevabın olabileceğini fark etmeleri gerekmektedir. Problemlerin çözümü sırasında yetişkinler, çocukları kendi fikirleri hakkında düşünmeye motive edebilmelidir. Yetişkinler, çocukların risk almaktan çekinmeyecekleri ve çözümler ararken kendilerini özgür hissedebilecekleri ortam sunmalıdır (Bredekamp, 2014).

Clements ve Samara (2009), üç-beş yaşlarında çocukları 3 gruba ayırarak bir çalışma yapmıştır. Çocuklara malzeme olarak kısa çubuk ve bağlantı noktalarından oluşan oyuncak parçaları vermiştir. Bu malzemelerle bir nesne oluşturmaları için ortam sunulmuştur. Birinci gruba bu oyuncaklarla serbest oynama zamanı verilmiştir. İkinci gruba öğretmenleri sadece oyuncakların nasıl bağlantılar oluşturdukları gösterilmiştir. Üçüncü ve son gruba ise hiçbir keşif oyunu oynama ve oyuncaklarla oynama fırsatı verilmemiş, sadece görevi tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, oyuncaklarla serbest oyun oynayan çocukların diğer gruplara göre daha başarılı olduğu ve daha hızlı çözümler buldukları saptanmıştır (Memiş, 2019).

Zembat ve Unutkan (2003)'a göre erken çocukluk döneminde problem çözme basamakları şu şekildedir;

Problemin anlaşılması: Bireyin problem çözümünün ilk aşaması problemin tanımlanmasıdır. Bu aşamada problem durumunun ne olduğu, ne gibi zorlukların bulunabileceği ve çözümü neyin sağlayabileceğinin saptanabilmektedir.

Daha önce uygulaması yapılmış bilgilerin toplanması: Birey bir problem durumu karşısında önceden benzer/aynı durumdayken başkalarının neler yaptığını öğrenmek problemin çözüme başka bir yaklaşımdır. Bu şekilde, muhtemel hatalar en aza inebilmektedir.

Mümkün olan çözümlerin belirlenmesi: Birey problemin çözümü ile ilgili bilgi toplarken bireyde problemin nasıl çözüleceğine ilişkin fikirler ve muhtemel olasılıklar belirlemektedir. Tüm bu olasılıklar anlaşılır bir biçimde ifade edilebilir ve daha sonra biri doğru çözüm olarak ortaya çıkabilir.

Mümkün olan çözümlerin değerlendirilmesi: Birey problem çözmenin bu basamağında bir yargılama ve tahmin evresindedir. Bu basamak bir önceki basamağın devamıdır. Olası çözümler ele alınırken bu çözümler aynı zamanda değerlendirmeye de tabi tutulurlar.

Mümkün olan çözümlerin denenmesi: Birey daha önceki basamaklarda problemi tanımış, olası çözüm yollarını düşünmüş ve ipuçlarını değerlendirmiştir. Bu basamakta ise en uygun bulduğu yolları seçip deneyebilmektedir. Eğer probleme uygun bir çözüm yolu bulunduyorsa sorun yoktur. Ancak, çözüm bulunamıyorsa çocuk bu basamakta başka çözüm yolu deneyebilir.

Sonuçların çıkartılması: Bu basamakta tüm denemelerin ardından elde edilen sonuç, problem göz önünde bulundurularak değerlendirilir. Elde edilen yeni verilerin çözümlenip saklanması ileride karşılaşılabilecek yeni problemlerin çözümünü de kolaylaştıracaktır. Bu nedenle problem çözme işleminden elde edilen deneyimlerin tam ve doğru olarak belirlenmesi çok önemlidir.

Bilişsel süreçler ile ilgili en son değinilecek konu düşünme becerileri sürecidir.

6.5. Düşünme Becerileri Süreci

Bireyin öğrenme, hatırlama, düşünme, mantık yürütme durumlarının düşünme becerileri gelişimi ile yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Vygotsky'e göre bebekler ve yeni yürüyen çocuklar bu süreç içinde dili sadece iletişim amacıyla kullanmaktadır. Vygotsky düşüncenin dilden bağımsız olarak geliştiğini belirtmiştir. Çocuklar erken dönemde, problemleri çözerken bu süreçte kavramlara veya kelimelere ilgi duymamaktadır. Problem çözümü sürecinde çocuklar duyu-motor eylemlerini kullanıp görüntüyle ilgilenecek problemleri çözmektedir. Düşünme ve konuşma 2-3 yaşlarda bütünlenmektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Çocuklar bu aşamadan sonra entelektüel haliyle dili iletişim dışındaki amaçlar için de kullanılmaya başlamaktadır. Çocuklar konuşurken aynı anda düşünme eylemini de gerçekleştirirler. Bu şekilde, kendine dönük bir konuşma davranışı görülmektedir (Berger, 2005).

Vygotsky, çocukların düşünce gelişimlerini inceleyerek kendi teorisinde yer vermiştir. Sosyal düşünce benmerkezci düşünceden kaynaklanmamaktadır. Sosyal düşüncenin bebeklikten itibaren zaten var olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky'e göre, zaman ilerledikçe soyut düşünce gelişmektedir. Geliştikçe benmerkezci düşünce içsel düşünceye dönüşmektedir. Çocuklar bu dönemde konuşmalarını başkalarının anlayıp anlamamasına dikkat etmemektedir. Konuşmalar benmerkezcidir. Vygotsky, üç yaşın sonlarına doğru çocuğun benmerkezci konuşma dönemine girdiğini belirtmektedir (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Bu dönemde çocuklar, problem çözüm yöntemi olarak dil becerilerini kullanmaktadır. Sonradan kendine yönelik konuşma derinleşmekte "içsel konuşma" veya "gelişmemiş konuşma" ortaya çıkmaktadır. Çocuklar kendi kendilerine konuşurken yeni düşünceler geliştirmektedir (Vygotsky, 1987). Ardından da sözel düşünme formunu alır. Çocukların oyunlarındaki içsel konuşma işitilmez, çocuğun kendine yöneliktir. İçsel konuşma oluştuktan sonra, daha yalın bir konuşma biçimi olan sözel düşünme formunu aldığı görülmektedir. Düşünceler arttığında, aynı anda birçok şey düşünülebilir. Ancak düşüncelerin henüz farkında olunamayabilir. Sözel düşünmedeki kavramlar, stratejiler ve fikirler otomatikleşir (Bodrova ve Leong, 2010).

Piaget, birlikte oyunlar oynarken çocukların toplu monologlarının görüldüğünü ifade etmiştir. Toplu monologlarda çocuk, başkasının kendisini anlayıp anlamadığına dikkat etmemektedir. Oyunlar sırasında kendine yönelik konuşmalar yapmaktadırlar. Benmerkezci konuşmalar, çocukların işlem öncesi dönemdeki düşünme sistematiğinden kaynaklanmaktadır. Bu dönemde çocuğun, aynı anda başka bir bakış açısına sahip olmadığını tek bir dünya görüşüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. Piaget'e göre çocukların düşünsel özellikleri gelişim dönemleri bulunmaktadır. 0-2 yaş duyu-motor dönemde duyuşsal algıya dayalı öğrenme, taklit etme, model alma davranışları görülmektedir. 2-7 yaş arasındaki çocuklarda işlem öncesi dönem iki evrede incelenmektedir. Sembolik işlemler döneminde (2-4 yaş); sembolik düşünce gelişimi döneminde nesne veya durumlar, başka şeyleri temsil etmektedir. Kelime hazinesinin hızla artmasıyla oyunlarda dil aktif olarak kullanılmaktadır. Bu dönemde, dramatik oyunlar oynanmaktadır. Benmerkezci düşünce vardır. Animizm, yani canlı ve cansız nesneler arasında ayrım yapamama düşüncesi belirgindir. Sezgisel işlemler döneminde (4-7 yaş); çocuklar korunum kavramını kazanmamıştır. Nesnelerin tek özelliğine odaklanma vardır. Akıl yürütme becerisi başlamıştır. Nesneleri belirli bir özelliğe göre sınıflama ve sıralama konusunda problem yaşamaktadırlar (Tuğrul, 2006).

Uygulamalar

1. Erken çocukluk dönemi dikkat, algı, kavram, problem çözme, düşünme becerileri ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
2. Erken çocukluk dönemi dikkat, algı, kavram, problem çözme, düşünme becerileri ile ilgili toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.

Uygulama Soruları

1. Bilişsel süreç içerisinde algısal gelişim nasıldır?
2. Bilişsel süreç içerisinde kavram kazanımında dikkat edilecek noktalar nelerdir?
3. Bilişsel süreç içerisinde problem çözme konusunda dikkat edilecek noktalar nelerdir?
4. Bilişsel süreç içerisinde düşünme becerileri ile ilgili dikkat edilecek noktalar nelerdir?

Bölüm Özeti

Algı ve dikkat kavramlarının tanımı yapılmıştır,

Kavram edinme süreci irdelenmiştir,

Problem çözme becerilerinin aşamaları,

Düşünme becerilerinin ne olduğu açıklanmıştır.

Ünite Soruları

1. “Duyu organlarına gelen dağınık ve karmaşık uyarıcıların zihninde ayrıştırılması veya bütünleştirilmesi” ifadesi aşağıdaki maddelerin hangisinin tanımıdır?

A) Zekâ

B) Algı

C) Dikkat

D) Bellek

E) Problem

2. Uyarıcının farkında olma” durumu aşağıdaki maddelerin hangisini tanımlamaktadır?

A) Zekâ

B) Algı

C) Dikkat

D) Bellek

E) Problem

3. Çocukların dikkat kontrolünü tam olarak hangi yaşlarda kazandıklarını söylemek mümkündür?

A) 0-1 yaş

B) 1-2 yaş

C) 2-3 yaş

D) 4-5 yaş

E) 5-6 yaş

4. Çocukların dikkat gelişimi ile ilgili olarak, hangi yaşlarda çocukların dikkatinin tek yönlü olduğunu söylemek mümkün değildir?

A) 4-5 yaş

B) 1-2 yaş

C) 0-1 yaş

D) 2-3 yaş

E) 0-3 yaş

5. Çocukların sınıflama becerisi, yani kümeleri ve alt kümeleri anlama yeteneği kavram gelişiminin en zor sürecidir. Çocuklarda sistematik sınıflama becerisinin kaç yaşlarda görüldüğü söylenebilir?

A) 4 yaş

B) 1-2 yaş

C) 1 yaş

D) 2-3 yaş

E) 5-6 yaş

6. Aşağıdaki maddelerden hangisi çocukluk döneminde görülen problem çözme basamaklarından biri değildir?

A) Problemle ilgili bilgilerin toplanması

B) Olası çözümlerin değerlendirilmesi

C) Olası çözümlerin uygulanması

D) Olası çözümlerin sentezlendirilmesi

E) Problemin kalıcı olarak çözümlenmesi

7. Düşünme becerileri bireyin öğrenme, hatırlama, düşünme, mantık yürütme bileşenleri ile ilgilidir. Düşünce gelişimi ile ilgili olarak çocuklardaki “sezgisel düşünme” biçiminin hangi yaşlarda görüldüğünü söylemek mümkündür?

A) 4-7 yaş

B) 1-2 yaş

C) 1 yaş

D) 2-3 yaş

E) 5-6 yaş

8. 8) “Seçici dikkat” kavramını açıklayınız.

Cevap: Birey dikkatinin çektiği uyarıcıları seçmekte ve kısa süreli belleğine aktarmaktadır. Kısa süreli bellekte yaşantılar ve ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar organize edilmektedir. Yeniden organize edilen bilgiler uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Seçici dikkat, duyu organlarına gelen uyarılardan bir şeyi seçmekte ve durumunu sabit tutmaktadır. Dikkatin keskinliği odaklanmayı arttırmaktadır. Bu süreçte önemli ve gerekli olan bilginin gereksiz olan bilgiden ayırt edilmesi birey için önemlidir.

9. Bilinçli dikkatin amaçlarının neler olduğunu sıralayınız.

Cevap: Bilinçli dikkatin amaçları;

1. Dikkat bireyin çevre ile olan etkileşimini düzenlemektedir. Çevresi ile etkileşimi düzenlenen birey bulduğu duruma ne kadar uyum sağladığı ile ilgili farkındalığını devam ettirmektedir,
2. Kişilik yapısı gereği kendini sürekli ve sabit tutmaktadır. Bu durumunu oluşturabilmek amacıyla geçmişteki yaşantıları ile andaki duyularını birbiri ile ilişkilendirmektedir,
3. Bireyin önceki hatıraları ile anlık duyguları arasındaki bağlantılardan edinilen bilgiler önemlidir. Bu bilgilerle bağlantı kurularak gelecekteki davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili bireyin kontrol ve planlama yapmasını sağlamaktadır

10. Okul öncesi dönemde çocuklarla çalışılabilecek kavramlarla ilgili “Temel Düzey Kavramlar”ın ne olduğunu açıklayınız.

Cevap: Temel Düzey Kavramlar

Bu düzeyde nesnelerin algısal olarak ortaklıkları bulunmaktadır. Nesnelerde kavramsallaştırılan sınıfın ‘ortalama’ bir üyeliği söz konusudur. ‘koltuk” temel düzey kavram örneğidir. Çünkü görsel olarak algılanan ortak özellikleri bulunmaktadır. Tüm koltukların ortak özelliği olarak oturacak bir zemini, yaslanacak bir sırtlığı ve bacakları bulunmaktadır.

CEVAP ANAHTARI

1. b 2. c 3. e 4. a 5. e 6. d 7. a 8. - 9. - 10. -

7. BİLİŞSEL GELİŞİMİN DİĞER GELİŞİM ALANLARIYLA İLİŞKİSİ İLE BİLİŞSEL GELİŞİMİ DESTEKLEYEN YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR

Giriş

Günün sonunda çocuğa sorulacak ilk soru “Yavrum, bugün doya doya oynadın mı?” olmalıdır.

Doğan CÜCELOĞLU

7.1. Bilişsel Gelişimin Diğer Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

Çocuğun bütün gelişim alanları bütün olarak düşünülmektedir. Psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarının arasında yakın ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bebeğin doğumundan itibaren yakın çevresini araştırması, öğrenmesi için bilişsel gelişiminin normal eğriler arasında olması önemlidir. Çocukların gelişimleri incelendiğinde, belirgin biçimde dil gelişimi ile bilişsel gelişim arasında pozitif bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Bebeğin dil gelişiminin normal olabilmesi için öncelikle bilişsel gelişiminde bir sorun olmaması gerekmektedir. Örneğin, çocuğun cümle kurabilmesi için öncelikle kelime hazinesini geliştirmesi ardından uygun formda söylemesi gerekecektir. Çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin gelişmesinde bilişsel gelişimin etkisi büyüktür. Bilişsel gelişim, çocukların fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks, pragmatik gibi dil bilgisi kurallarına hakim olabilmesini desteklemektedir. Çocukların Türkçe’nin gramatik yapısını çözebilmesi ve doğru cümle kurabilmesi önemlidir. Bu durum hem dil gelişimi hem de bilişsel gelişim il ilgili bir durumdur (Çapan, 1996).

Bireyin bilişsel gelişimi ile motor gelişimi arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Bireyin el ve göz koordinasyonu gerektiren becerileri ile bilişsel gelişim düzeyi arasında önemli bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Yine bilişsel gelişim ile fiziksel gelişim arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Örneğin, çocuğun kalem tutabilmesi ve sembolleri doğru yazabilmesi için bilişsel gelişimi ile motor gelişimi arasında iyi bir koordinasyonun olması önemlidir (Dere, 2019; Duman, 2019).

Sosyal-duygusal gelişim de çocukların bilişsel gelişiminde etkilidir. Vygotsky’e göre okul, çocuğun en kuvvetli sosyal bağlarından biridir. Vygotsky ileri düzeyde zihinsel işlevlerin sadece okulda kazanılabileceğini belirtmiştir (Yılmaz, 2010). Dolayısı ile bilişsel gelişim diğer tüm gelişim alanlarıyla ilişkilidir ve diğer gelişim alanlarından bağımsız olarak düşünmek söz konusu değildir. Çocukların bilişsel gelişimini destekleyen birtakım yöntem ve yaklaşımlar olduğunu söylemek mümkündür.

7.2. Bilişsel Gelişimi Destekleyen Yöntem ve Yaklaşımlar: Çocuk Oyunları ile Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Çocukların öğrenme yaşantılarında kullanılabilecek en etkili aracın oyun olduğunu söylemek mümkündür. Erkeç çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişimini desteklenebileceği en etkili yol olduğu söylenebilir. Nitelikli bir ortamda sunulan zengin oyun deneyimleri bebek ve çocukların bilişsel gelişimi olumlu yönde desteklemektedir. Çocukların yaşlarına göre birçok oyun türü bulunmaktadır. Bu oyunlardan biri sembolik oyunlardır.

7.2.1. Sembolik Oyunlar ile Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Çocuklar duyu-motor döneminin ardından sembolik oyunlar oynamaya başlamaktadır. Sembolik oyunlar taklit oyunları olarak tanımlanabilir. Sembolik oyunda, ortamda bulunmayan bir nesne başka bir nesne ile temsil edilmektedir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012). Çocuklar yaratıcılıklarını ve fiziksel becerilerini sembolik oyunlar sayesinde özgürce yansıtabilmektedir. Ayrıca anne-baba, öğretmen rollerine girerek sosyal farkındalık geliştirmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2008). Sembolik oyunun birtakım düzeyleri ve bazı aşamaları.

Tablo 5. Çocuklarda sembolik oyun gelişim aşamaları (Frost, Wortham ve Reifel, 2012) ve sembolik oyunları destekleme stratejileri.

Sembolik oyun düzey ve aşamaları	Destekleme stratejileri
Sembolik oyun öncesi 2-12 aylar: Duyu-motor oyunlar 9-12 aylar: Amaçsız oyunlar Nesnelerin özellikleri bebeği etkilemektedir. Çocuk nesneyi nasıl kullanacağını anlamaktadır.	Bol materyal ve oyuncak sunun. Çocuklara fırlatırken, düşürürken zarar vermemesi açısından sağlam ve güvenilir oyuncaklar alın. Çocuklar ağızına kaşık götürüp yemek yiyormuş gibi, telefonla konuşuyormuş gibi yaptığında sizde oyunlara keyifle katılın.
13-19 aylar: Sembolik oyun 1. aşama: Çocuk oyuncaklarla amaçlı oyunlar oynamaktadır.	Oyuncak bebeğine yemek yediriormuş gibi yaparken çocuğunuzu ödüllendirin, oyunlarına katılım gösterin.
19-24 aylar: Sembolik oyun 2. aşama: Çocuktaki sembolik düşünce kendinin ve bedeninin dışına çıkmaktadır. Çocuk başkalarının oyunlarında rol almaktadır. Örneğin, hayvan, araba gibi.	Çocukların yaptığı taklitleri ödüllendirin. Siz de çocukların oyunlarına taklitler yaparak katılım gösterin.

Çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgili olan diğer bir oyun türü “mış gibi” oyunlar olduğu söylenebilir.

7.2.2. Mış Gibi Oyunlar ile Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Vygotsky (1998), mış gibi oyunların 3-4 yaşında ve anaokulları yılları boyunca görülen en baskın etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Çocukların zihinsel gelişiminin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde desteklediği söylenebilir. Mış gibi oyunlar sembolik etkinlik olduğu gibi aynı zamanda sosyal bir etkinliktir. Vygotsky, okul öncesi ve ilkököl dönem çocuklarının oynadığı dramatik ve mış gibi oyunları incelemiştir. Vygotsky, çocukların nesnelerle yaptığı keşifleri, nesne manipölasyonlarını, kurallı oyunları ve hareket etkinliklerini oyun olarak nitelendirmemektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky’e göre gerçek oyunun üç bileşenini bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- 1.Çocuklar hayali durum yaratmaktadır,
- 2.Çocuklar oyunlarında roller almakta ve oynamaktadır,
- 3.Belirli roller tarafından oluşturulan bir takım kuralları takip etmektedir (Nicolopoulou, 2004).

Mış gibi oyunlarda çocuğun hayali bir durumu yaratması söz konusudur. Oyunlar tam olarak kendiliğinden gelişmemektedir. Rol almanın dışında bir takım kurallar da bulunmaktadır. Belirlenen kurallara uyum sağlayan oyuncular önemlidir (Lu Soo Ai, 2007). Vygotsky (2004), bir oyunda hayali bir durum varsa kurallarının da olduğunu ifade etmektedir. Bu kurallar, oyunun kendi yapısından kaynaklanan kurallar değil hayali durumun oluşturduğu kurallardır. Kurallar rol gereği ya da oluşturulan hayali senaryo gereği yer alması gereken bir takım davranışları içermektedir. Oyunlar başladığında kurallar belirgin değildir. Oyunlar oynandıkça ve çocuklar oyun esnasında kendi aralarında tartışıkça oyunun kuralları belirgin hale gelmektedir. Hayali bir oyunda kurallar olmadan gerçek gibi davranan bir çocuktan bahsetmek mümkün değildir. Örneğin, çocuk şarkıcı rolündeyse ses sanatçısı davranışlarının kurallarını göstermektedir. Çocuklar mümkün olduğunca rolden çıkmamaktadır (Hanline, Milton ve Phelps, 2008). Örneğin, oyunda tamirci ise ve arabayı tamir etmesi lazımsa o rolden kuralları izin vermediği sürece, senaryoda başka bir durum olmadıkça çıkmayacaktır. Roller ve kurallar ancak hayali durumun teması değiştiğinde değişebilmektedir. Örneğin, öğretmencilik oynayan grup ile doktorculuk oynayan grupların farklı konseptleri, farklı rolleri ve farklı kuralları bulunacaktır. Oyunun kuralları çocuklar oyunların kurallarını ihlal etmeye başladıklarında belirgin olmaya başlamaktadır. Çocuklar oyunlarında girdikleri rollere uygun jest, mimik, kostüm, dil ve davranış geliştirmelidir (Bodrova ve Leong, 2010).

Mış gibi oyunlar çocukların ortaya çıkmak üzere olan gizli olan potansiyellerinin sergilenmesi için destek sağlamaktadır. Bu nedenle, çocuklar için Potansiyel Gelişim Alanı (PGA) oluşturduğu söylenebilir. Çocuklar oyunlarında gerçek yaşamlarında olduğundan daha ileri düzeyde davranışlar sergilemektedir. Vygotsky, oyunun gelişim kaynağı olduğunu ve dolayısı ile potansiyel gelişim alanı (PGA) oluşturduğunu ifade etmiştir. Oyunun içeriği, çocuğun oyunda deneyimlediği psikolojik süreçler ortaya çıkmayı bekleyen beceriler için bir fırsat yaratmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010). Oyunlardaki rolleri, kuralları ve motivasyonu çocuğun

PGA'sını en üst düzeye çıkarabilmesi için eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Örneğin, bir çocuk grubuna bakkal rolünde oynarken bakkalda satılabilecekleri nesnelerin listesi verilmiştir. Başka bir grup çocuğa aynı liste deney ortamında verilmiştir. Bu iki grupta yer alan çocuklardan, listedeki nesneleri hatırlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda dramatik oyun oynayan çocukların, deney ortamındaki çocuklardan daha fazla nesne ismi hatırladığı belirlenmiştir (Istomina, 1977).

Smilansky, 2-5 yaşları arasındaki çocukların sosyo-dramatik oyunlarını gözleyerek incelemiştir. Yaptığı gözlemler sonucunda, çocukların oyunlarında gözlemlenebilecek önemli öğeleri saptamıştır. Rol oynama, taklit, sosyal etkileşim, sözel ifade ve süreklilik gibi sosyo-dramatik oyun kalite öğeleri Tablo 6'da verilmiştir.

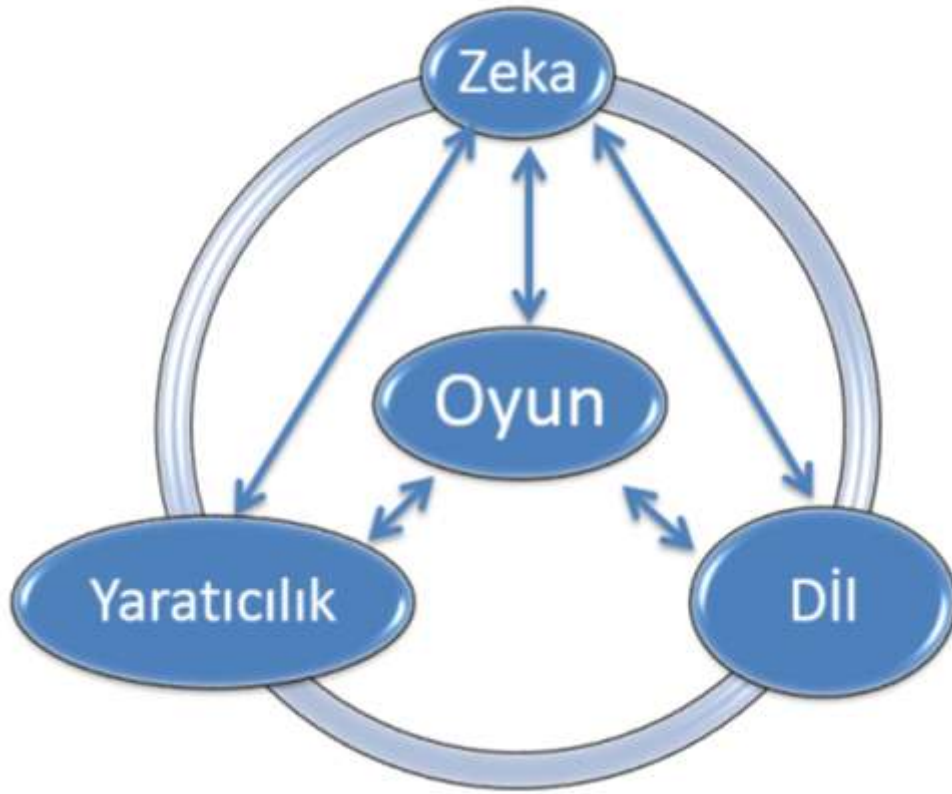
Tablo 6. Sara Smilansky'nin sosyo-dramatik oyun kalite unsurları (Saçkes, 2013).

Kalite unsuru	Tanım
Rol oynama	Çocuklar bir nesnenin, başka birinin, bir hayvanın rolüne girebilir. Sesini ve jestlerini uygun kullanarak rollerini oynar. Örneğin, çocuk bir astronot taklidi yapar.
Taklit (Hareketler)	Çocuklar taklit etmek istedikleri hareketleri ifade edebilir ve söylediklerini yapabilir. Örneğin, şimdi ayda yürüyüş yapıyorum der. (Jest, mimik ve sesleriyle bunu ifade eder)
Taklit (Nesneler)	Çocuklar gerçek nesneleri ortamda olmayan başka bir nesnenin yerine kullanır. (Örneğin, alüminyum folyodan kendine uzay giysisi yapabilir)
Taklit (Durumlar)	Çocuklar gerçek olmayan –mış gibi durumlar uydururlar. (Örneğin, uzayda meteor yağmuru başladı... gibi)
Sosyal etkileşim	Çocuklar arkadaşları sayesinde taklitlerindeki rol ve hareketlerini düzenler. (Örneğin, bir çocuk arkadaşını meteor yağmurundan kurtarmaya gelebilir)
Sözel ifade	Çocuklar arkadaşlarıyla oynadıklarında ve ya oyun dışı zamanlarda sözel etkileşim kurabilirler. (Örneğin, evet havalandık, şimdi uçuyorum. Şimdi seni kurtarmaya geliyorum?...gibi. Oynamayan bir çocuk bu oyuna başka bir uzay aracıyla katılmak isteyebilir ve ya kurtarma roketinde olan başka bir çocuk olarak cevap verebilir)
Süreklilik	Çocukların oyun temaları 5 dakikadan daha fazla sürebilir. (Örneğin, bir çocuk 20 dakikadan daha fazla astronot olma oyununu oynayabilir)

Çocukların zekâ becerileri ile oyunları arasında pozitif bir ilişki söz konusudur. Çocukları daha karmaşık, daha fazla taklit oyunları oynamaya yönlendiren çocukların kendi zihinsel becerileridir.

Taklit oyunları, _miş gibi oyunlar oynayan çocuklar dili daha fazla kullanma, akranlarıyla daha etkin iletişim kurma eğilimindedir (Öztürk, 2013). Christie, Fisher, Rubin, Fein ve Vandenberg, çocukların oyunları ile zekâları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmacılardır. Şaşırtıcı olmayan sonuçlara göre, sürekli oyun oynayan, sosyo-dramatik oyunlarla daha fazla meşgul olan çocukların IQ testlerinde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bu tür oyunlar ile dil veya okuma gibi dille ilgili beceriler arasında da pozitif yönde ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 12’de de görüldüğü gibi çocukların oyunları ile zekâ, yaratıcılık ve dil becerileri arasında pozitif bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Örneğin, oyun zekâyı, zekâ da oyunu etkilemektedir. Oyun dil gelişimini desteklemekte, dil de zekâyı geliştirmektedir. Gelişen zihinsel beceriler daha fazla oyun oynama eğilimi ile devam etmektedir.

Şekil 12. Oyun ve zihin arasındaki dinamik ilişki örüntüsü (Öztürk, 2013).



Çocukların başkalarından öğrendiklerini sergilemeleri için _miş gibi oyunlar iyi bir yoldur. Mış gibi oyunların çocuklara sunduğu bir takım katkılar bulunmaktadır. Çocuklar oyunlarının birçok bölümünde dili yoğun olarak kullanmaktadır. Örneğin, “Merhaba benim adım Zeynep” gibi cümleleri sıklıkla kullanmaktadırlar. İlerleyen zamanlarda yaşlarına bağlı olarak çocukların oyunlarında kelime tekrarları, kelime oyunları kullandıkları gözlemlenmektedir (Smith, Cowie ve Blades, 2003). Mış gibi oyunlar ile çocuklar çevresinde olup biteni, gündeminde olan konuları sosyal rollere girerek deneyimlemekte ve provasını yapmaktadırlar. Karşısındakine düşüncelerini ifade etmek ve onları ikna etmek için kendi yeteneklerine test etmektedirler. Çocuklar endişe, kaygı, korku, öfke gibi duygularını hayaller kurarak düzenlemektedir. Cesur bir pilot, mutlu bir baba gibi rollere girerek öz denetim geliştirmektedir (Berger, 2005).

Oyunlar çocukların bilişsel, dil ve sosyal becerilerini yansıtanın yanında, aynı zamanda bu becerilerine katkılar sunmaktadır. Creasey, Jarvis ve Berk (1998), anaokuluna devam eden çocukların yap-boz tamamlama gibi hayal gücü içermeyen sosyal oyunlarla –mış gibi oyunlarını karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyo-dramatik oyunlar çocuklar için daha ilgi çekicidir. Bu oyunlar sayesinde birbirleri ile daha uzun süre etkileşim kurmaktadır ve daha fazla işbirliği yapmaktadırlar. İlginç olmayan bir başka sonuç ise, yaşlılarından daha fazla sosyo-dramatik oyun oynayan çocuklar öğretmenleri tarafından sosyal olarak daha yeterli bulunmaktadır (Connolly ve Doyle, 1984). Ayrıca bu becerilere ek olarak –mış gibi oyunların, bellek, dikkat, dil, mantık, hayal gücü ve yaratıcılık gibi bilişsel becerileri desteklediğini söyleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bergen, 2002; Bergen ve Mauer, 2000). Okul öncesi eğitim kurumunda çocuklar zamanlarının büyük bölümünü tek başına _mış gibi oyunlar oynayarak geçirmektedir. Hayali bir arkadaşı olan çocukların kendi arkadaşlarına daha özenli ve daha nazik davranışlar sergiledikleri söylenebilir (Gleason, 2002). Sosyo-dramatik oyunlar üst biliş becerileri desteklerken çocukların dil gelişimi ile de olumlu yönde geliştirmektedir. Çocukların zamanda sıraya koyma ve iletişim kurma becerilerinin sosyo-dramatik oyunlar ile geliştirilebildiğini söylemek mümkündür (Pellegrini, 1980; Pellegrini ve Dresden, 1992). Çocukların _mış gibi oyunlarının nasıl desteklenebileceği Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Erken çocukluk döneminde –mış gibi oyunların desteklenmesi (Berk, 2018).

STRATEJİ	İÇERİK
Çocuklara oynayabilecekleri yeterli alan ve oyun materyali sunulmalıdır.	Sunulan yeterli oyun alanı ve materyali çocukların oyun oynama fırsatlarını artırır ve çatışmayı azaltır.
Çocukların oyunlarına müdahale edilmeden desteklenmelidir.	Çocukların oyun konularını seçmeleri için olumlu model olunmalı, rehberlik edilmeli ve desteklenmelidir. Açık uçlu öneriler getirilmelidir. Örneğin, yağmur yağdığında denizdeki hayvanlar mutlu olur muydu? Çocuklarla canlandırdıkları karakterlerin duygu ve düşünceleri hakkında konuşulmalıdır. Yetişkinlerin bu yaklaşımı çocukların -mış gibi oyunları olumlu yönde destekler niteliktedir. Yetişkinin aşırı kontrollü davranışları ise çocukların yaratıcılığını ve oyunlarından zevk almalarını engelleyici niteliktedir.

Hem gerçek hem de açık uçlu (net bir işlevi olmayan, birçok amaç için kullanılabilir olan) materyaller sunulmalıdır.	Araba, bebek, çay seti, gibi gerçek materyalleri çocuklar kendi kültüründe gözlemlediği gibi günlük rollerde kullanmaktadırlar. Bloklar, silindirler, kağıt torbalar, kum gibi açık uçlu materyaller “süper kahraman”, “uzaylı yaratık” gibi fantastik rollerin canlandırılmasına fırsat sunmaktadır.
Çocukların nitelikli konusu olan –mış gibi oyunlarına ilham verecek, zengin ve gerçek yaşam deneyimleri kazanmaları desteklenmelidir.	Yetişkinlerle beraber gerçek yaşam deneyimleri yaşayacakları, toplumdaki rolleri gözlemleyebilecekleri fırsatlar vermek, çocukların –mış gibi oyunlarına katacakları sosyal bilgi kazanımlarını sağlayacaktır. Televizyon izleme süreleri kısıtlanmalıdır. Özellikle şiddet içerikli programlar kısıtlanmalı. Çocukların oyunlarındaki şiddet unsurlarını sınırlandırmak iyi bir yaklaşım olacaktır.
Çocukların sosyal çatışmalarını olumlu bir şekilde çözmeleri için rehberlik edilmeli.	İş birliği sosyo-dramatik oyunlar için çok önemlidir. Çocukların grup içindeki sosyal çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerine olanak tanıyın. Bu şekilde, yaşlılarıyla olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

7.2.3. Düşünme Beceri Etkinlikleri ile Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Çocukların derin düşünme becerilerini destekleyecek birtakım teknikler bulunduğunu söylemek mümkündür. Öncelikle, çocuklar etkinlik planlarken etkinlik ile ilgili derin düşünceleri için çocuklara yeterli süre sunulmalıdır. Ardından, kendi deneyimlerini hatırlamaları için çocuklara açık uçlu sorular sorulması doğru bir yöntem olacaktır. Bu yöntemle çocuklar daha çok gözlem ve analiz yapma fırsatı elde edebilirler. Daha az konuşan çocuklar ise, düşünme ve konuşmalarının desteklenmesi amacıyla daha fazla teşvik edilebilir. Çocukların yaptıklarının anlaşıldığına dair ipuçları, jest ve mimikler için kullanabilir. Sınıf içerisinde çocuklar ilginç fikirlerini ifade edebilmektedir. Bu nedenle değişik ve zıt görüşlerdeki çocuklar için taraf tutmanın doğru bir yöntem olduğunu söylemek mümkün değildir. Tüm çocukların düşünme becerilerini destekleyebilecek farklı yöntemlerin kullanılması söz konusudur. Öğretmenler; çocukların oyun oynarken ne yaptıklarını yorumlayabilir, onların söylediklerini not alabilir. Çocukların planlarını kendi

fikirleri ile birleştirmeleri için destekleyebilir. Başladıkları etkinlikleri bir sonraki günde sürdürmeleri için onları cesaretlendirebilir. Bu şekilde derin düşünmelerini sağlayacak uygulamalarla destek verebilir (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

2013 okulöncesi eğitim programı çağdaş eğitim anlayışı, kazanım ve göstergeleri, yürütülen etkinlikler, değerlendirme süreçleri ve çocuklara sağlanan öğrenme ortamları ile çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesine fırsat sağlayan bir programdır (Meb, 2013). Okulöncesi eğitim programında (2013) yer alan fen ve doğa, sanat, oyun, okuma yazmaya hazırlık, güne başlama zamanı gibi etkinlikler uygun olarak planlanıp uygulandığında çocukların düşünme becerilerini desteklemektedir (Kurşunlu, 2014).

Piaget'e göre çocukların düşünsel özellikleri gelişim dönemleri bu kitabın 6. bölümündeki "Bilişsel gelişim ile ilgili süreçler" konusunda ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bir kere daha kısaca ele alınacaktır. Çocukların düşünce özelliklerinin gelişim dönemleri;

0-2 yaş duyu-motor dönemde; duysal algıya dayalı öğrenme, taklit etme, model alma davranışlarının görülmektedir.

2-7 yaş işlem öncesi dönem; iki evrede incelenmektedir. Sembolik işlemler döneminde

2-4 yaş sembolik düşünce gelişimi döneminde; nesne ve ya durumlar, başka şeyleri temsil etmektedir.

4-7 yaş sezgisel işlemler döneminde; korunum kavramı gelişmemiştir. Nesnelerin tek özelliğine odaklanılır. Akıl yürütmelerin başlaması, nesneleri belirli bir özelliğe göre sınıflama ve sıralamada zorluk/güçlük yaşama (Tuğrul, 2006; Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Erken çocukluk döneminde düşünce gelişimi ışığında bilişsel gelişimi destekleyici birtakım stratejiler bulunmaktadır.

Tablo 8. Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin desteklenmesi (Frost, Wortham ve Reifel, 2012).

Duyu-motor dönemin alt aşamaları	Stratejiler	Materyaller
1.Refleksler dönemi (doğumdan birinci aya kadar) Emme, yakalama, tutma. vs.	Bebeğin hareketlerini kısıtlamayan, rahat hareket edebilecekleri kıyafetleri tercih edin. Bebeğin tepkilerine olumlu cevaplar verin. Şarkılar söyleyin ve bebeklerle konuşun.	Bebeğin karyolasını ve yakındaki duvarları çekici şekilde dekore edin. Görsel nesneleri ve uyarıcıları bebeğin karyolasına yakın bir yere asın. Uygun zamanlarda müzik dinletin.

2.Birinci döngüsel tepkiler (1-4 aylar) Bebekler reflekslerini çevrelerine adapte etmeye başlamıştır (reflekslerini belirli objelere adapte ederler. Örneğin, emme refleksini meme ucuna veya emziği emme davranışına adapte eder) Elleriyle oynarlar. Yetişkinleri memnun eden davranışlarını tekrar etmeye başlarlar.	Bebeği kucakta gezdirerek çevresini tanıması sağlanır. Bebeği farklı pozisyonlarda taşıyın ve tutun. Oyuncaklarını bebeğin görebileceği ve erişebileceği bir yere yerleştirin. Müzikal becerileri olan oyuncakları açın. Beşik içinde oyunlar başlatın.	Müzikli oyuncaklar, çingiraklar. Bebeğinizin ağzına aldığında, tutup kavradığında, içine girdiğinde güvenli olan oyuncaklar.
3.İkinci döngüsel tepkiler (4-8 aylar) Nesneleri, oyuncakları, kıyafetleri veya insanları içeren hareketleri tekrarlar. Deneyimleyip sonuç aldığı hareketleri tekrar tekrar yapar. Yetişkinlerin olumlu tepkiler verdiğini öğrendiği hareketleri tekrarlar.	Beşikte oynanan oyunlara olumlu tepkiler verin. Tekrarların yapılmasını sağlayan oyuncaklar temin edin. Oyuncaklarla hareketleri başlatın ve bebekten bir tepki gelmesini bekleyin. Bebeğe cevap olarak gülümseyin ve diğer yüz ifadelerini kullanarak cevap verin.	Bloklar, oyuncak bebekler, toplar ve diğer oyuncaklar. Zıt renkleri, farklı sesleri ve değişik dokuları olan nesneler kullanın.

4.İkinci döngüsel tepkilerin koordinasyonu (8-12 aylar) Bebek davranışlarını kontrol eder. Amaçlı davranışlar vardır. Ortaya çıkan motor beceriler çocukların çevrelerine daha fazla dahil olmalarını mümkün hale getirir. Ulaşması mümkün olmayan oyuncaklara ulaşmaya çalışır. Saklanan nesneleri almaya çalışır. Sesini duyurmak için farklı sesler çıkarmaya çalışarak denemeler yapar.	Gizlenmiş, battaniyenin altına saklanmış nesneleri bulup geri verme oyunları oynayın.	Oyuncaklar ve görsel olarak çekici nesneler
--	--	--

5.Üçüncü döngüsel tepkiler (12-18 aylar) Yaratıcı davranışlar görülür. Yeni davranışlar denemek için farklı yollar dener. 2 nesneyi nasıl kullanacağı ile ilgili denemeler yapar (Farklı nesnelerle kovalara doldurma ve boşaltma işlemi yapar, denize taşlar atar).	Saklanmış oyuncaklarla daha karmaşık oyunlar oynayın. “Nerede?” veya “Bulabilir misin?” gibi sorular sorun. Yeni yürümeye başlayan çocuğun hareketlerini izleyin ve çabalarını övün. Su oyuncakları ile yaratıcı oyunlar oynayın. Çocuğun uyuyormuş, yemek yiyormuş veya telefonla konuşuyormuş şeklindeki davranışlarını takdir edin.	Battaniyeler, oyuncaklar, diş fırçalama materyalleri, su oyuncakları, su havuzu, farklı şekil ve boyutlardaki oyuncaklar ve kutular.
6.Zihinsel temsil (18-24 aylar) Çocuklar problemleri doğru çözme ile ilgilenebilirler. Nesne devamlılığını daha iyi kavrar. Yemek yiyormuş gibi yaptığı mış gibi oyunlar oynar. Bazı davranışların sonucunun ne olacağını tahmin edebilir.	Oyuncakları nasıl kullandığını gözlemleyin. Çocukların ilgilerini belirleyin ve temin edin. Çocukların mış gibi oyunlarını destekleyecek kıyafet, materyal ve oyuncaklar temin edin.	Çocukların hareket gelişimini destekleyecek, çocuğu oyuna katacak oyuncaklar. Tamir aletleri, mandal, eşleştirme, sıralama, gruplama, ayırt etme, evcilik malzemeleri.

7.2.4. Kavram Öğretimi ile Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Çocuklar legoları ile oyunlar oynarken; inşa etmeyi, sayma becerilerini, şekil-boyutları karşılaştırmayı öğrenebilmektedir. Lego oyunlarında deneyimli olan çocukların akıl yürütme becerilerinde, matematik ve fende daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür (Clements ve Samara, 2013). Çocuklar lego oyunları oynarken mantıksal düşünme becerilerini geliştirmektedir. Legolarla oynamak çocuğa somut deneyimler kazandırmaktadır. Ayrıca, matematiksel düşünme becerisi ile mantık becerisini geliştirir. Lego oyunları çocuklara; karşılaştırma-sınıflandırma yapma, sayı sayma, şekilleri tanımlama, parça-bütün ilişkisini kavrama becerilerini kazandırdığı söylenebilir (Wellhousen ve Kieff, 2001).

Erken çocukluk döneminde; şekil, sayı, işlem, ölçüm yapma, zaman, mekânda konum ile basit verileri toplama-değerlendirme kavramları desteklenebilmektedir. Çocukların kavram gelişiminin dolayısıyla bilişsel gelişimlerinin olumlu yönde artırılabilirliğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Yağcı (2016), doğa ve çevre temelli etkinliklerin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma altı yaş grubundan 124 çocuk ile yürütülmüştür. Türkçe, drama, matematik ve oyun gibi etkinlikler bilimsel süreç becerilerini desteklemek amacıyla bilimsel yöntemlerle bütünleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının olumlu düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Türkmen ve Topkaç (2015) çalışmalarında okul öncesi çocukların bitkilerin büyümesi ile öğrenmelerine öğrenme döngüsü modelinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmayı altı yaş grubundan 25 çocuk ile yapmıştır. Araştırmacılar tarafından üç basamaklı olarak tasarlanan öğrenme döngüsü dört haftada ikişerli gruplara ayrılmış çocuklara uygulanmıştır. Sonuçlar okul öncesi çocuklar ile uygulanan öğrenme döngüsü modelinin çocukların kavram gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Bulunuz (2013), okul öncesi çocukları ile yaptığı çalışmasında oyun temelli etkinlikler uygulamıştır. Oyun temelli etkinlikler sonunda çocukların, yedi bilim kavramına (canlı/cansız, renkler, batma/yüzme, su, mıknatıslar, hava ve yerçekimi) ilişkin algılamalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda oyun temelli bilim etkinliklerinin çocukların bilimsel kavramlara ilişkin algılamalar geliştirmelerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Siry, Ziegler ve Max (2012), çalışmasında 4-6 yaş çocuklarına dört etkinlik uygulamıştır. Bu etkinliklerde çocukların özgürce hareket etmeleri, sorular sormaları ve bilim konuşmaları yapmaları desteklenmiştir. Sonuçlara göre, çocukların oyunlarındaki etkileşim ve iletişimin desteklenmesi bilimsel kavramları algılamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların tanımlama, açıklama, bağlantı kurma ve akıl yürütme becerileri olumlu yönde gelişmiştir.

Young ve Loveridge (2004), oyunlar ile kitapları kullanarak 5 yaş grubu çocuklarına sayı becerilerini geliştirme programı uygulamıştır. Programının etkisini belirlemek amacıyla sayı ölçeğinden düşük puan alan 107 çocuğu araştırmaya dâhil etmiştir. Deney grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından oyun ve

kitaplar ile sayı becerilerini geliştirme programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise öğretmenleri tarafından her zamanki eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların lehine oldukça sürpriz değişimler görülmüştür. Oyun ve kitaplarla sunulan sayı becerilerini geliştirme programının okul öncesi dönemdeki çocukların sayı bilgisinin gelişiminde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

French (2004), çocuklara bütünleştirilmiş bilim ve oyun etkinlikleri uygulamıştır. Sonucunda, uygulanan bütünleştirilmiş bilim ve oyun etkinliklerinin çocukların dil becerilerini desteklediğini belirlemiştir.

Saracho (1999), çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üç-beş yaşları arasındaki toplam 2400 çocuğu araştırmaya dahil etmiştir. Çalışmada, çocukların oyun davranışlarını fiziksel oyunlar, inşa oyunları, dramatik oyunlar ve kurallı oyun olmak üzere dört kategoride değerlendirmiştir. Çocukların bilişsel oyun tarzlarını değerlendirmek için Goodenough Harris Çizim Testi'ni kullanmıştır. Araştırma sonunda çocukların bilişsel üslupları ile oyunları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

7.2.5. Problem Çözme Etkinlikleri ile Bilişsel Gelişimin Desteklenmesi

Çocuklara kendi problemlerini seçme fırsatı verilmelidir. Böylece, çocuklar olası çözümleri ve mümkün olabilecek yanıtları bulmak için motive olurlar. Problem durumu bir belirsizlik ile başlamaktadır. Çocuklar ilerleyen süreçlerde karar verme, tahminde bulunma ve inceleme yöntemlerini kullanmaktadır. Bu süreç çocuklarda merak uyandırarak araştırma yapma becerilerini geliştirir (Zembat ve Unutkan, 2003). Problem çözümüne çocuk etkin olarak katılmaktadır. Algılama ve akılda tutma becerilerini daha fazla kullanmaktadır. İleride karşılaşacakları durumlara hazırlık yaparlar. Ayrıca, sorumluluk duygusu gelişmektedir. Öğrenmeye ilgiyle motive olmaktadır. Farklı çözüm yolları bulmaya çalıştıkça bağımsız düşünme becerisi geliştirirler. Başarısız oldukları durumlarda deneyim kazanmış olurlar (Tucker, 2010). Erken çocukluk döneminde problem çözme becerileri ve bilişsel gelişim ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

Oğuz (2012), çocukların problem çözme becerilerini incelemiştir. Bu amaçla anasınıfına devam eden 101 kız, 103 erkek olmak üzere toplam 204 çocuk ile bir çalışma yapmıştır. Proje Yaklaşımı'nın çocukların problem çözme becerilerine olan etkilerini incelemiştir. Çalışmada araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Proje Yaklaşımı'na dayalı eğitimin çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Yıldırım (2006), probleme dayalı olarak hazırlanan etkinlikler hazırlamıştır. Okul öncesi kurumuna devam 5-6 yaş çocukların çevre koruma bilincine olan etkilerini incelemiştir. Araştırma verileri öntest-sontest ile toplanmıştır. Ayrıca oluşturdukları fikir ve ürünler değerlendirilmiştir. Çalışmada birçok etkinlik tarafından desteklenen örnek olay yöntemi ile hazırlanan "İrmağa Dikkat" isimli hikâye kullanılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında, çevre ve çevre kirliliği ile ilgili etkinlikler yapılarak çocuklar bilgilendirilmiştir. İkinci aşamada ise çocuklara çeşitli çevre kirliliği problemleri verilerek bunları nasıl çözebilecekleri sorulmuş, fikir ve projeler geliştirmeleri sağlanmıştır. Çevre kirliliği bilinci oluşturmak

amacıyla, temiz su kaynaklarının giderek azalmasına dikkat çekilmiştir. “Var olan bu kaynaklar nasıl iyi kullanılabilir?” sorusuna cevap aramışlardır. Problem tabanlı öğrenme modeli kullanılarak etkinlikler planlanmıştır. Problem çözme yönteminin okul öncesi çağındaki öğrencilerin hem fiziksel hem de bilişsel becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ramani (2005), işbirliğine dayalı oyun ve problem çözme etkinliklerinin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya dört yaş grubundan 40, beş yaş grubundan 36 çocuk dahil etmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulamalar, yapı blokları ve öyküler aracılığı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda büyük çocukların küçük çocuklara oranla çok daha fazla blok kullanarak daha karmaşık yapıları kısa sürede yapabildikleri görülmüştür. Oyun ile bütünleştirilen etkinliklerin işbirliği davranışını olumlu yönde desteklediği belirlenmiştir.

Uygulamalar

- 1.Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimin diğer gelişim alanlarıyla ilişkisini inceleyen basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 2.Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimi destekleyen yöntem ve yaklaşımlar ile ilgili basılı, basılı olmayan ve elektronik olarak yayımlanan tüm akademik çalışmalar (kitap, makale, tez vd.) okunmalıdır.
- 3.Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimi destekleyen yöntem ve yaklaşımlar ile ilgili toplantı, seminer, konferans, sempozyum, çalıştay, kongreler takip edilmelidir.

Uygulama Soruları

- 1.Bilişsel gelişimin diğer gelişim alanları ile ilişkisi nasıldır?
- 2.Sembolik oyunlar ile bebek ve çocukların bilişsel gelişimi nasıl desteklenebilir?
- 3.Mış gibi oyunlar sayesinde çocukların bilişsel gelişimi nasıl desteklenebilir?
- 4.Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri nasıl desteklenebilir?
- 5.Erken çocukluk döneminde kavram geliştirme nasıl desteklenebilir?
- 6.Erken çocukluk döneminde problem çözme becerileri nasıl desteklenebilir?

Bölüm Özeti

Bilişsel gelişimin diğer gelişim alanları ile ilişkisi,

Sembolik oyunları destekleme stratejileri,

Mış gibi oyunları destekleme stratejileri,

Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin desteklenmesi,

Erken çocukluk döneminde kavram geliştirmenin desteklenmesi,

Erken çocukluk döneminde problem çözme becerilerinin desteklenmesi konusu ele alınmıştır.

Ünite Soruları

1. Bebekler sembolik öncesi dönemde hangi aylarda “amaçsız oyunlar” oynamaktadır?

A) 3-5

B) 5-6

C) 6-9

D) 9-12

E) 12-15

2. Sembolik oyunların “1. Aşaması” hangi aylardır?

A) 3-5

B) 5-6

C) 6-10

D) 10-13

E) 13-19

3. Aşağıdaki maddelerden hangisi Sara Smilansky’nin sosyo-dramatik oyun kalite unsurlarından biri değildir?

A) Sembolik oyun

B) Rol oynama

C) Nesne taklidi

D) Durum taklidi

E) Sözel ifade

4. Aşağıdaki maddelerden hangisi mış gibi oyunları destekleyici stratejilerden biri değildir?

A) Çocuklara yeterli oyun materyali sunulmalıdır.

B) Çocukların oyunlarına müdahale edilmelidir.

C) Çocuklara oyun için yeterli alan sunulmalıdır.

D) Çocuklara açık uçlu materyaller sunulmalıdır.

E) Çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sunulmalıdır.

5. Bebek veya çocuklarda “üçüncü döngüsel tepkiler” hangi aylar arasında görülmektedir?

A) 0-6 aylar

B) 6-12 aylar

C) 12-18 aylar

D) 8-12 aylar

E) 18-24 aylar

6. İkinci döngüsel tepkiler döneminde bebeklere uygulanabilecek oyun stratejilerini yazınız.

Cevap: İkinci döngüsel tepkiler döneminde bebeklere uygulanabilecek oyun stratejileri;

- Beşikte oynanan oyunlara olumlu tepkiler verin.
- Tekrarların yapılmasını sağlayan oyuncaklar temin edin.
- Oyuncaklarla hareketleri başlatın ve bebekten bir tepki gelmesini bekleyin.
- Bebeğe cevap olarak gülümseyin ve diğer yüz ifadelerini kullanarak cevap verin.

7. 0-1 ay döneminde bebeklere sunulabilecek oyun materyallerini yazınız.

Cevap: 0-1 ay döneminde bebeklere sunulabilecek oyun materyalleri;

- Bebeğin karyolasını ve yakındaki duvarları çekici şekilde dekore edin.
- Görsel nesneleri ve uyarıcıları bebeğin karyolasına yakın bir yere asın.
- Uygun zamanlarda müzik dinletin.

8. Oyun ve zihin arasındaki ilişkiyi yazınız.

Cevap: Oyun ve zihin arasındaki ilişki;

Oyun zekâyı, zekâ da oyunu etkilemektedir. Oyun dil gelişimini desteklemekte, dil de zekâyı geliştirmektedir. Gelişen zihinsel beceriler daha fazla oyun oynama eğilimi ile devam etmektedir.

9. Vygotsky'e göre gerçek oyunun bileşenlerini yazınız.

Cevap: Vygotsky'e göre gerçek oyunun üç bileşenini bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Çocuklar hayali durum yaratmaktadır,
2. Çocuklar oyunlarında roller almakta ve oynamaktadır,
3. Belirli roller tarafından oluşturulan bir takım kuralları takip etmektedir

10. Sembolik oyun nedir?

Cevap: Sembolik oyunları taklit oyunları olarak tanımak mümkündür. Sembolik oyunda, ortamda bulunmayan bir nesne başka bir nesne ile temsil edilmektedir.

CEVAP ANAHTARI

1. d 2. e 3. a 4. b 5. c 6. - 7. - 8. - 9. - 10. -

8. DİLLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Giriş

Dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olan ve sembollerin kullanıldığı kurallar dizisi olarak tanımlanabilir. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını, anlatma ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarma, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız araçtır. Geniş anlamda ise dil, iletişimi sağlamada araç olarak kullanılan sesler, sembol ve sözcükler gibi temel birimleri içine alan insanlara özgü bir sistemdir. Konuşma, dinleme, yazma gibi yaşamda önemli yeri olan iletişim araçlarını kapsamakta ve temelde insanlar arası iletişimi sağlamaktadır. Her dilde, sembolleri birleştirmek ve yeni semboller yaratmak için kurallar vardır. Konuşma dilin sese dönüştürülmüş biçimi olarak ifade edilir. Her dilin sesle ifadesi vardır. Fakat sesler, dilden dile değişebilir. Bu bağlamda dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Toplumsal yapının ve kültürün aktarılması, büyük ölçüde dile dayandığı gibi, kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi alanlarda da dil gelişimi ve bilişsel gelişim karşılıklı etkileşime girmektedir. Bütün bunlar dilin, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde ne denli önemli bir yer kapsadığını ortaya koymaktadır (Aydın Yılmaz, 2007; Kandemir, 2016; MEB, 2013; Temiz, 2002).

Çocuk gelişimi ve eğitiminde, erken çocukluk eğitimi ve özel eğitim önemli bir yer tutar. Çocuğu ve gelişimini bilmek, insanı tanımak olarak nitelendirilebilir. Yaşamın ilk yıllarında başlayan gelişim, çocuğun ileriki yaşlardaki yaşantısını büyük ölçüde etkileyecek bir süreçtir. İlk yıllar, çocuk gelişiminin hızlı olduğu kritik yıllardır. Bu erken gelişim yıllarında, temeli atılan gelişimlerden biri de dil gelişimidir. Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Bireyin doğasında dil ile iletişim kurma, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı vardır. Dil gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması ve dili kullanabilecek ortamın bulunması gerekir. Çocuklar, çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrenmeye çalışırlar (MEB, 2013).

Çocuğun dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergelerindendir. Belirli kurallara dayalı semboller sistemine dil, dili kullanarak sözlü iletişim kurma yöntemine ise konuşma denir. Gelişimin doğum öncesinden başladığı düşünüldüğünde çocuğun, dil ile ilgili becerileri bu andan itibaren öğrendiği kabul edilmektedir. Çocuğun biyolojik kapasitesiyle birlikte çevrenin ve eğitimin dil gelişimi üzerinde etkisi büyüktür. Bu nedenle çocuğun ana dilini kazanırken geçirdiği aşamalarda eğitimin destekleyici rolünden yararlanılmalıdır. Okulöncesi eğitimin en önemli amacı en iyi şekilde çocuğun konuşulanı anlayabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktır. Çocuk seslere alışmada, sesleri kelimelere çevirmede, kelimelerin anlamını

kavramada ve kelimeleri, düşünceleri ifade edebilmede beceri kazanmalıdır. Çocuğun ilk dönemlerde konuşması için desteklenmesi, araç gereçlerle düzenlenmiş uygun ortamlar yaratılması, uyarıcılar sunulması ve etkinlikler düzenlenmesi dil gelişimini destekler ve dil gelişim kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlar. Çocuklara etkinlik hazırlarken gelişim özelliklerini, özellikle de dil gelişimini ve süreci bilmek gerekir (Uyar, 1995; MEB, 2013).

Dil bilimcilere göre dilin, çocuğun gelişmesinde önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu bağlamda dilin fonksiyonları şunlardır:

- **Bilişsel açıdan:** Dil, arzu ve isteklerimizi ifade etmek için kullanılır. Örneğin çocuğun elma istemesi.
- **Duygusal açıdan:** Dil, heyecan ve duyguları ifade etmektedir. Örneğin, çocuğun annesinin “Ayşe elma sever”, “Ayşe babasını çok sever” gibi ifadelerde bulunması ya da çocuğun “Ben resim yapmayı seviyorum” demesi gibi.
- **İlgiler açısından:** Dil; olayları, nesnelerin durumunu açıklar. Örneğin, çocuğun etkinliklerden birini merak edip, “Bu nedir?” diyerek sorup araştırması gibi.
- **Sözel olmayan açıklamalar açısından:** İletişimin devam ettiğine işaret etmesi açısından kullanılır. Örneğin, annenin “Hımm” demesi gibi.
- **Üstdil (Metalinguistik) açısından:** Dil, kendi materyalini kendi geliştirirken en önemli aracı konuşmadır. Bu bağlamda dilin yapısı hakkında bilinçli olarak bilgi sahibi olma, düşünme ve yargıda bulunmayı içeren konuşmalardır. Örneğin, “Ne söylüyorsun?” denildiğinde geliştirilen konuşmalar gibi.
- **İlgi çekicilik açısından:** Üstdil (Metalinguistik) işlevin karşıtıdır. Örneğin, çocuğun kendi ağlama sesinden zevk alması gibi (MEB, 2013; Ülgen ve Fidan, 1991).

8.1. Dilin Bileşenleri

Dil, ses, anlam, genel yapı ve günlük kullanımla ilgili birçok alt sistemden oluşur. Dil bilmek bu yönlerden her birinde iyi olmayı ve onları esnek bir iletişim sisteminde bir araya getirebilmeyi gerektirir (Berk, 2013). İletişimi sağlayan en büyük araç olan dilin gelişimine ilişkin birtakım kavramlar söz konusudur. Bu kavramlar ses, sıra ve anlam sistemlerinden oluşan dil gelişim sürecinin anlaşılması noktasında büyük önem taşır (Aksoy ve Baran, 2017). Bloom ve Lahey dili biçim, içerik ve kullanım şeklinde üç temel bileşene ayırmışlardır.

Biçim; düşüncelerin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüştürülmesini sağlayan koddur. Dilin, dil bilgisel boyutunu oluşturmaktadır. İfadelerin biçimi seslere, sözcüklere ya da cümlelere göre tanımlanabilir.

İçerik; nesneler, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcükler ve cümlelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Diğer bir ifadeyle içerik, kişinin evren hakkında ne bildiğinin dil bilimsel gösterimidir.

Kullanım; dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygun olarak kullanımıdır. Kullanım edim bilimi kapsamaktadır (San Bayhan ve Artan, 2011).

Dil gelişimi ile ilgili bileşenler genel olarak aşağıdaki gibidir:



8.1.1. Ses Bilgisi (Fonoloji)

Ses, işitme organımızla duyduğumuz dış izlenimlerin bir bütünüdür. İnsanların birbirleriyle anlaşma araçlarından en önemlisi ve gelişmeye en elverişli olanıdır. Konuşma ve diller, bu seslerden meydana gelmiştir. Sesler, akciğerlerden gelen havanın gırtlaktaki kırılgara çarpması ve onları çok hızlı bir şekilde titretilmesiyle oluşur. Gırtlığın içindeki ses yarığında ikisi sağda, ikisi de solda dört kırılgar bulunmaktadır. Bunların dışı doğru olan çiftine yalancı ses telleri denir. Asıl sesleri çıkarmaya yarayan kırılgarlar iki tanedir. Ses çıkarmayı istediğimizde bu iki kırılgar birbirine yaklaşarak gerektiği biçimde gerilir. Akciğerlerden itilen hava, bu kırılgarlar, isteğimize göre değişik şekillerde ince, kalın, sert, yumuşak, acı, tatlı, korkunç gibi perdelenir (Aksan, 2015; Demir, 2006).

Seslerin oluşumu üç aşamada gerçekleşir:

a)**Soluk verme:** Akciğerler yeteri kadar havayı sıkıştırarak soluk borusundan ağza doğru iterler. Soluk veriş solunumdan, isteme bağlı oluşu yönünden ayrılır, solunum isteme bağlı değil, doğal bir süreçtir. Soluk veriş sesin ham aracıdır, isteme bağlıdır.

b)**Selenleşme:** Ağza doğru itilen hava, soluk borusunun sonunda bulunan gırtlakta kırılgarlarla karşılaşır, kırılgarlar havanın itmesiyle titreşir. Bunların titreşimi de havayı titreştirir. Böylece hava selen durumuna gelir.

c)**Boğumlanma:** Selenleşen hava küçük dilin olduğu bölüme geldiğinde, küçük dil selenleşen havanın istenilen biçimi alabilmesi için ya burun geçidini kapatıp ağız geçidine ya da büyük dil ile birlikte ağız geçidini kapatıp burun geçidine yol verir. Selenleşen hava burun boşluğuna gidince geniz seslerini oluşturur. Ağız boşluğuna gidince, büyük dilin kamburlaşması, yayılması, damağa ya da dişlere dokunması, dudakların yuvarlaklaşması, düzleşmesi, dişlerin birbirine yaklaşması gibi durumlar sonucunda boğumlanır. İstenilen biçimi alır. Boğumlanma, ağızın belli durumunda dil seslerinin oluşması olarak adlandırılır (Demir, 2006).

Çocuklar sesleri çıkarmayı yavaş yavaş öğrenirler. Her bir sesin çıkarılması vücudun konuşma ile sorumlu belirli organlarının karmaşık manipölasyonlarına bağlıdır. Vücudun konuşma üretiminden sorumlu bu parçalarına **“artikülatörler”** denir. Artikülatörler, ön ve arka dil, dişler, damak, ses telleri ve akciğerleri de

içeren konuşma üretiminden sorumlu vücut parçalarından oluşmaktadır. Tek bir sesin çıkarılabilmesi için bütün bunların bir harmoni içerisinde kullanılması gerekmektedir (Trawick-Swith, 2013).

Tablo 9. Kız ve Erkek Çocuklar İçin Konuşma Seslerinin Kazanımı/ Fonolojik Gelişim

Edinme Yaşı	Kızlar	Erkekler
3 Yaş	P, b, m, w, d, n, k, g, h, ng	P, b, m, h, w, d, n, k, t, g
4 Yaş	L	Ng
5 Yaş	J, y	Y
6 Yaş	Sh, ch, r, zh, f, wh	Zh, wh, j
7 Yaş	S, z, th, v	F, l, r, ch, sh, s, z, th, v
7-9 Yaş	Bl, br, dr, fl, dl, kr, pl, skw, sl, str, tr, pr, diğer birleşik sesler	Bl, br, dr, fl, dl, kr, pl, skw, sl, str, tr, pr, diğer birleşik sesler

İlk bileşen ses bilgisi (fonoloji), bir dildeki seslerin ve özelliklerin tanımlanması, hangi seslerin bir araya gelebileceğini belirleyen, konuşma seslerinin yapı ve sırasını yöneten kurallarla ilgilidir. Başka bir ifadeyle sesbilgisi (fonoloji), bir dildeki konuşma seslerinin dizisel ve dizimsel ilişkilerini belirleyen kuralları içerir ve bu dildeki dağılım sınırlılıklarını, bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını, nasıl bir düzende bulunduklarını inceler. Sesbilgisi bilimi ya da sesbilim ise, dilin konuşma seslerinin yapısı, dağılımı ve sıralanması ile hecelerin şeklini düzenleyen kurallarla ilgili yönüdür ve seslerin dağılımı ve diziliş kurallarını, genel anlamıyla dilbilimin bir alt alanı olarak konuşma seslerini bildirişimdeki işlevleri açısından inceleyen bilim dalıdır. Konuşma dilinde anlamı ayırt etmeye yarayan en küçük ses birimleri, ses sistemlerini oluşturur. Her dilde çeşitli konuşma sesleri ya da fonemler kullanılır. Fonem bir dilde var olan ve “s”, “e”, “h” gibi anlamdaki bir farkı işaret edebilen en küçük dilsel ses birimi, ses ya da harf bilgisidir.

Örnek:

“Ağaç” kelimesindeki her bir harf ya da ses (A, Ğ, A, Ç) fonemdir.

Fonemler oluşurken üç aşama görülmektedir:

a) **Gerilme:** Konuşma organları istenen sesi çıkarma durumuna geçer.

b) **Duralama:** Kısa bir gerilme durumunda kalıp istenilen sesi çıkarır.

c) **Çözülme:** Organlar görevlerini bitirdikten sonra gevşeyerek bekleme durumuna geçerler (Demir, 2006; Owens, 2019; San Bayhan ve Artan, 2011).

İnsanın ses sistemi ve konuşma düzeneği pek çok farklı ses üretebilecek kapasitededir. Ancak bu seslerden yalnızca bir kısmı konuşmada kullanılan seslerdir. Dillerde pek çok konuşma sesi vardır. Her dil bunlardan bir kısmını, değişik düzenlemeler içinde kullanılır. Örneğin her dilde 40-50 arasında değişen konuşma sesi kullanılmaktadır. İngilizcedeki /th/ sesi Türkçede yoktur, /t/ her iki dilde de vardır. Her dilin kendine özgü ses sistemleri vardır. Fonemler aslında çok benzer seslerin aileleridir. Aynı sesbirimin anlam farkı yaratmayan ancak aksan farkı yaratan değişik söyleniş biçimlerine **“alafon”** adı verilmektedir. Alofonlar ya da bu ses ailelerinin bireysel üyeleri birbirinden biraz farklıdır, ancak farklı bir fonem gibi ses çıkarmak ve böylece bir kelimenin anlamını değiştirmek için yeterli değildir. Bir çocuk dil öğrenirken, o dildeki sesbirimlerin neler olduğunu, her sesbirimin alafonlarını ve sesbirimlerin yan yana gelişlerini, dizilişlerini ilgilendiren kuralları öğrenir. Örneğin “lif” ve “kal” sözcüğündeki “l” sesi farklı sözcüklerde farklı şekilde söylenmektedir. Bu bağlamda çocuklar sesin akışını duymalıdır. Sesin akışını algılayan çocuk, bu sesleri küçük parçalara bölerek kendi dilini oluşturmaya başlar. Ünlü ve ünsüz ses birimlerinin farklı bileşimler hâlinde kullanılmasıyla sözcükler meydana gelir. Bir çocuğun çıkarabildiği ilk fonetik sesler söylenmesi kolay olanlardır ve bunlar genellikle “p, b, m, n, d, t” ve sesli harf olan “a”dır. Genelde ilk bakışta bunlardan yalnızca 3 tanesini kullanabilir. Bunlar çevresel etkenlere bağlı olarak çocuktan çocuğa değişir. Fakat çevresel etkenlere bağlı kalmaksızın çocuklar genellikle ilk başlarda aynı sesleri kullanma eğilimi göstermektedir. Bu nedendir ki anne ve babalar için kullanılan isimler genelde ilk öğrenilen sesleri taşımaktadır. Kuzey Amerika'da çocuklar ilk başta “mama” ve “dada”, daha sonraysa “mum” ya da “mom” ve “dad” sözcüklerini kullanmaktadırlar. Alman çocuklar genelde “papa” ve “mama”, sonra “vati” ve “mum” ve en son olarak da “vater” ve “mutter” demekteler. Büyükanelerini “opa” ve “oma”, sonra “grossvater” –“grossmutter” diye çağırırlar. Çinlilerde bu “pa” ve “ma”dır. Bir süre sonra çocuk “k, g, f, w, s” sessizlerini kullanmaya başlar. 4-5 yaşından sonra “j, e, r, h” gibi daha zor sessizleri kullanırlar. Bu daha zor fonetik sesleri kullanmayı başaramayan 2-3 yaşındaki çocuklar daha kolay seslere yönelirler. Bütün çocuklarda kortikal gelişmeler renkle ırk fark etmeksizin benzerdir ve ilk çıkardıkları sesler de benzerlik taşır. Çocuklar yaklaşık olarak 2,5 yaşlarına kadar tüm ünlü ve ünsüz sesleri çıkarabilir. Okul öncesi yıllarda çocuklar dilin bütün seslerini henüz edinmemişlerdir. Onların tonlaması ve akıcılığı yetişkinlere göre daha az gelişmiştir. Fonoloji, erken çocukluk döneminde aşamalı olarak gelişir ve çocuklar bu dönemde konuşma seslerini çıkarmaya çabalarlar. Bu dönemde çocukların konuşmalarına sert düzeltmeler yapmak ve yeniden başlamaları için ısrar etmek çocukların dil öğrenmelerine engel olabilmektedir. Tüm seslerin çıkarılması 7-8 yaşlarına kadar sürer (Aksoy ve Baran, 2017; Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017; Berk, 2013; Kandemir, 2016; MEB, 2013; Owens, 2019; Topbaş, 2001; Topbaş, 2001; Trawick-Swith, 2013; Ülgen ve Fidan, 1991).

8.1.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji /Yapı)

Sayılar, zamana, duruma, kişiye, toplumsal cinsiyete, etken ya da edilgen çatıya ve başka anlamlara işaret eden dil bilgisel belirleyicilerin kullanımına **biçim bilgisi (morfoloji/ yapı bilgisi)** adı verilir. Bir dilin sözcüklerini, sözcük yapılarını, sözcük türetme yollarını, çekim biçimlerini inceleyen dil bilgisi koluna biçimbilim denir. Sözcüğün anlamlı ve anlamsız ögeleri o sözcüğün biçimini (yapısını) oluşturur. Örneğin,

“gözlükleri” sözcüğünden, sondaki “-i, -ler, ve -lük” çıkarılabilir, ama geriye kalan göz sözcüğünden, kelimenin anlam ve yapısı bozulmadan hiçbir ses (fonem) çıkarılamaz. Dolayısıyla, gözlükleri sözcüğü, anlamlı bir bölüm ile anlamlı olmayan “-lük, -ler ve -i” den oluşmuştur. Morfoloji kelimelerin iç organizasyonu ile ilgilidir. Sözcüklerin içyapılarını ilgilendiren kuralları içerir. Bu kurallar dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme şekillerini ve çekim özelliklerini kapsar. Kelimeler morfeim adı verilen bir ya da daha fazla küçük birimden oluşur. Bir dilde anlam taşıyan en küçük birime biçim birim (morfeim) denir. “At”, “tut”, “yaş”, “le”, “dı” gibi. Bir morfeim, en küçük dilbilgisel birimdir ve anlamı ihlal etmeden ya da anlamsız birimler üretmeden bölünemez. Bu nedenle, “kuş” tek bir morfeimdir çünkü “ku” ve “ş” tek başına anlamsızdır. Eğer kelimeyi “ku” ve “ş” olarak ayırırsak, benzer bir durum oluşmaktadır, çünkü “kuşta” “ku’nun” anlamını içeren hiçbir şey yoktur ve “ş” tek başına anlamsızdır. Morfeimler “at” gibi tek sözcüklerden oluşabileceği gibi kal – dı gibi farklı morfeimlerin birleşiminden oluşabilir. Sadece biçimlendirmeler belirli kurallara göre oluşur. “Kal-dı” deriz ama “dı-kal” diyemeyiz. Her bir fonem yani ses bir araya gelerek bir hece yani morfeim oluşturur (Aksoy ve Baran, 2017; Berk, 2013; Demir, 2006; Owens, 2019).

Örnek:

“AĞAÇ” kelimesinde, sesler bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturmuştur. Bu durum “morfeim”e örnek olarak verilebilir.

Türkçe eklemeli bir dildir. Başka bir ifadeyle bir ya da daha fazla ek anlam değiştirmek üzere sözcüklerin köklerine eklenir. Biçim bilgisi (morfoloji /yapı bilgisi), bir dildeki sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların birleşme şekilleri ve çekim özellikleriyle ilgilidir ve kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içerir. Türkçe'nin sözcük üretme kuralları buna örnek olarak gösterilebilir. Biçimbilgisinin temeli biçimbirimdir. Tüm dillerde belirli yapı ve uzunlukta dizilen sözcükler temelde biçimbirimlerden oluşur. Sesbirimler belirli bir düzen halinde yan yana gelerek dillerde kendi başına anlam taşıyan en küçük birimleri oluştururlar. İşte bunlara yani dilin anlam taşıyan en küçük biçimbirimine “morfeim” denir. Biçimbirim (morfeim), bağımlı ve bağımsız biçimbirim olarak 2'ye ayrılır (San Bayhan ve Artan, 2011; Topbaş, 2001).

Kendi başına anlamlı kullanabilen biçimbirimlere **bağımsız biçimbirim** denir. Bağımsız biçim birimler serbesttirler ve tek başına kullanılabilirler. Örneğin, kuş, at ve mutlu kelimeleri ya da "Oya et ye" tümcesindeki kelimelerin her biri tek başına kullanılabilen bağımsız biçimbirimdir (MEB, 2013; Owens, 2019; Topbaş, 2001).

Biçimbirimler, bir anlamı aktarmada kullanan ekler de olabilir. Bunlar kendi başlarına anlamı olsa da tek başına kullanılamayan biçimbirimler olduğundan bağımlıdır. **Bağımlı biçimbirim** bağımsız olarak işlev göremeyen dilbilgisel göstergelerdir. Bağımsız biçimbirim ile ya da diğer bağımlı biçimbirimlere bağlanarak kullanılabilir. Bağımlı biçimbirim örnekleri arasında sırasıyla “-dı”, “-me/ma”, “-sız” ve “-ler/lar”, yani çoğul ya da olumsuzluk ekleri sayılabilir. Örneğin “kuş” bağımsız biçimbirimdir. Ama “kuşlar” sözcüğündeki “lar”

bir bağımlı biçimbirimdir ve yalnız kullanılamaz. Bağımlı ve bağımsız biçimbirimleri birleştirerek, kuşlar ve mutsuz gibi kelimeler yaratabiliriz. Bağımlı biçimbirimler isimlere, fiillere ve sıfatlara da eklenebilir (MEB, 2013; Owens, 2019; Topbaş, 2001).

Örnek:

“Oya et ye-me / Oya-nın et-i-ni köpek-ler ye-di”

-me eki olumsuzluk, -(n)i eki aitlik, -i eki durum (hal),-ler eki çoğul, -di eki ise geçmiş zaman ekleridir. Bu biçimbirimlerin dil bilgisel işlevleri vardır. Her dilde bağımlı ve bağımsız biçimbirimler birbirine eklenerek değişik anlamda sözcükler oluşturulabilir. Kısaca bağımsız biçimbirimler kök halinde bile anlamı olan, bağımsız biçimbirimler kök halindeki sözcüklere eklenebilen birimlerdir. Bazı diller eklemeli dillerdir. Latince, Rusça, Macarca ve Türkçe bu dillere örnektir. Böyle dillerde pek çok biçimbirim yan yana gelerek oldukça uzun sözcükler oluşturulabilir. “Çekoslovakya-lı-laş-tır-a-madı-k-lar-ım-ız-dan mı-sını-z?” buradaki her bir ek biçimbirimdir (Topbaş, 2001). Çocuklar sözcükleri öğrenip bunların anlamlarını anladıkça bu sözcüklerle ilgili kuralları da öğrenirler (MEB, 2013).

8.1.3. Söz Dizimi (Sentaks/ Tümce Bilgisi/Dizin Bilgisi)

Her sözcük tek başına anlamlıdır; bir varlığı, bir kavramı anlatır. Ancak sözcükler tek başlarına duyguları, düşünceleri, istekleri, yargıları anlatmaya yetmemektedir. Tek tek sözcüklerle konuşup anlaşmak mümkün olmamaktadır. Konuşmayı, anlaşmayı sağlamak için sözcük dizileri oluşturulur. Bu şekilde tek başlarına bir varlığı, bir kavramı karşılayan sözcükler, sözdiziminde farklı biçimlerde diziler oluşturularak değişik anlamlar ortaya koyarlar. **Söz dizimi (tümce bilgisi/dizin bilgisi/ sentaks)**, sözcüklerin cümleleri oluşturmak üzere nasıl bir araya getirileceğiyle ilgili kurallar sistemi ya da sözcüklerin tümceler olarak düzenlenmesinde uyulan kurallar olarak tanımlanır. Bunlar sözcük sırası, sözcüklerin cümle içerisinde örgütlenmeleri, cümle tipleri, sözcükler arasındaki ilişkiler, tümce türleri, sözcük gruplarının ya da öbeklerinin cümle türlerine göre sıralanmaları gibi kurallardır. Başka bir ifadeyle sözdizimi, dizin bilgisi ya da sentaks sözcüklerin kurallı bir biçimde gramer bilgisine uygun dizilişlerini ifade eder. Cümlenin yapısını oluşturan öğelerin anlamlı bir biçimde birleştirilmesi ile ilgili kuralları içerir. Bu kurallar sözcük, tümcecik ve yan tümce sırasını belirtir; cümle kurumu; kelimeler, kelime sınıfları ve diğer cümle öğeleri arasındaki ilişkileri kapsar. Sözdizimi, bir dilde hangi sözcük birleşimlerinin kabul edilebilir ve dilbilgisel olduğunu, hangilerinin kabul edilemez ve dil bilgisel açıdan yanlış oldukları için kullanılamayacağını belirtir. Bir cümlenin şekli ya da yapısı sözdizimi kurallarına tabidir. Söz dizim kuralları, her dilin kendine özgü yapısına göre farklılık göstermektedir. Türkçenin söz dizim kuralları, cümle içindeki öğelerin yerini serbestçe değiştirmeye izin verir. Bu yüzden önemli bir anlam değişmesi genellikle olmaz fakat kişi, zaman ve hâl bildiren belirteçleri ve ekleri doğru yerlerde kullanmak gerekir. Cümleler genel işlevlerine göre düzenlenmiştir; örneğin bildirimler ifadeler yaparlar ve sorgular formda soru cümlesi oluştururlar. Bir cümlenin ana unsurları, her biri çeşitli kelime

sınıflarından (isimler, fiiller, sıfatlar ve benzerleri) oluşan isim ve fiil ifadeleridir (Aksoy ve Baran, 2017; Banguoğlu, 2015; Berk, 2013; Demir, 2006; MEB, 2013; Owens, 2019; San Bayhan ve Artan, 2011; Topbaş, 2001).

Örnek:

“Ayşe ağaca tırmandı” cümlesi özne-nesne-yüklem kuralına uygun bir şekilde verilmiştir. Bu kurallarla kelimeleri bir araya getirmek söz dizimine (tümce bilgisine/dizin bilgisine/ sentaksa) örnek olarak verilebilir.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi Türkçe’de tümce yapılan "özne-tümce-eylem" temel alınarak kurulur. İngilizce’de ise “özne-eylem-tümleç” sıralanışı hakimdir. Söz dizimi, hangi sözcük gruplarının ad öbeği olarak kurulabileceğini, hangi sözcük gruplarının eylem öbeği olarak kullanılabileceğini belirler. Her tümcede ad ve eylem öbekleri bulunur. Sözcüklerin bu tümceler içindeki işlevleri yine kurallarla belirlenir. Hangilerinin özne, hangilerinin eylem, hangilerinin nesne işlevi görebileceği bellidir. Her dilde değişik tümce yapıları ve dizimleri olabilir. Düz tümce, soru tümcesi, etken-edilgen tümce, dolaylı-dolaysız tümce, devrik tümce yapıları söz dizilimi başlığı altında incelenir (Topbaş, 2001).

Dili tek tek sözcükler değil, birbiri ile ilişkili ögeler oluşturur. Bu ögelerin sıralanışı belli kurallara bağlıdır. Sözcüklerin rastgele yan yana getirilmesiyle hiçbir şey anlatılmaz. Onlar birbirini belirli kurallar, belirli bağlantılar içinde izlerler. Dilbilgisinin sözcüklerin dizilişini ve bu dizilişin kurallarını inceleyen bölümü olan sözdiziminin (tümce bilgisi/dizin bilgisi/ sentaks) çocuklar açısından edinimi de önemli bir kazanımdır. Çocuğun ilk ifadeleri tek sözcükten oluştuğu için çocuk, söz dizimi ile ilgili kuralları iki sözcük döneminde kullanmaya başlar. Çocukların ses gruplarındaki sıraya dikkat etmesi gerekir. Eğer sıraya dikkat etmezse, cümlelerin anlamları değişebilir. Örneğin “Ahmet süt ister.” cümlesi sıra değiştiğinde “Süt Ahmet ister.” şeklinde anlamsız bir cümleye dönüşebilir (Demir, 2006; MEB, 2013).

8.1.4. Anlam Bilgisi (Semantik)

Anlam bilgisi (semantik) kelimelerin ve kelime kombinasyonlarının anlamını ya da içeriğini düzenleyen kurallar sistemidir ve kelime, sözcük ya da cümlelerin anlamı, anlam bilgisi/ semantik olarak ifade edilmektedir (Kandemir, 2016; Owens, 2019). Sözcükler ya da sözcükler arasındaki ilişkiler bilgiyi ya da mesajın anlamını verir. Bir dilin sözcük dağarcığı, içeriğin göstergesidir. Sözcük dağarcığı anlam biliminin inceleme konusudur. Anlam bilimi ise, konuşma dilindeki kelimelerde anlam yüklemelerini incelemektedir. Sözcük dağarcığı anlam işlevli sözcükler ve dil bilgisel işlevli sözcükler olmak üzere iki genel kategoride incelenmektedir (Aksoy ve Baran, 2017; San Bayhan ve Artan, 2011).

Örnek:

“AĞAÇ” kelimesinin ya da “Ağaç yaş iken eğilir.” sözünün anlamı semantik bilgisidir.

Anlam bilgisi (semantik), kişinin deneyimleri ve bilgi birikimi ile yakından ilgilidir. Anlam, dili kullanmanın can damarıdır. Anlam, seslerin sembol aracılığıyla nesne ve olaylarla ilişkisini belirler. Sözcükler, belli bir anlamı ifade etmek için kullanılır (MEB, 2013). Anlam öğrenme karmaşık bir süreçtir. Sözcükler her dilde

hierarchy olarak yapılır ve anlam ağları ile birbirine bağlanır. Nesneler bir araya gelerek nesneler sınıfını oluşturur. Örneğin hayvanlar denildiğinde, tüm hayvanlardan söz edilir; ama bir köpek belirli bir hayvanı ifade eder. Nesne bilgisi dilin içeriğine ait bir sınıflandırmadır. Nesne ilişkileri iki nesne arasındaki ilişkiyi betimler. “Bu top” denerek topun kendisine gönderme yapılır. “Kırmızı top, büyük top” nesnenin niteliği hakkında bilgi verir. “Elma yedim” tümcesinde nesne ile yapılan bir eylem vardır. Dolayısıyla nesne ile olay arasında bir ilişki kurulmaktadır. Sözcük dağarcığının genişlemesi kavramsal sınıflandırmalara ve genellemelere yol açar. Örneğin kedinin bir hayvan olduğunun bilinmesi, kedi sözcüğü duyulduğunda onun, canlı, evcil ya da vahşi, miyavlayan bir hayvan olduğunun anlaşılmasını sağlamaktadır (Topbaş, 2001).

Küçük çocuklar bir sözcüğü ilk kez kullandıklarında, bu genellikle yetişkinlerin kullandığı anlama gelmemektedir. Çok yönlü bir sözcük bilgisi geliştirmek için, okul öncesi dönemdeki çocuklar, binlerce sözcüğün anlamını saflaştırmak ve onları ayrıntılı bir ilişki terimler ağı içerisinde bağlantılandırmak zorundadır (Berk, 2013). Çocuk, dili anlamlı kullanmaya başladığında, belirli durumlar ve nesnelerle kendi düşünceleri arasında anlamlı ilişkiler kurar. Sözcük ve cümleleri belli anlamlar oluşturmak üzere kullanır. Çocuk, bilişsel kavramları kazandıkça, dilin anlam bilgisi yönü de zenginleşir (MEB, 2013), çocuklar sözcükleri anlamlı biçimde bir araya getirir ve değiştirirler (Berk, 2013). Okulöncesi dönemde çocuklara sunulacak yaşantı zenginliği onların dünya ve evren bilgisinin artmasını ve sözcük dağarcıklarının genişlemesini sağlar. Eş ve zıt anlamlı sözcükleri çok anlamlı sözcükler, mecaz anlam, deyimler, metaforik anlamlar dilin içeriğine ait bilgiyi simgeler. Tüm bu sözcükler birleşerek tümceleri sonrasında daha büyük metinleri oluşturur. Böylece evrene ilişkin kurgulamalar farklı tümcelerle anlatılabilir. Bütün bu bilgiler çocuklara günlük yaşantıda etkileşim sırasında sohbet, anlatı konuları aracılığıyla sunulur. Bu süreç zaman içinde öğrenilir (Topbaş, 2001).

8.1.5. Kullanım Bilgisi (Pragmatik /Edim Bilgisi)

Dili başkalarını etkilemek ya da bilgi aktarmak için kullandığımızda, pragmatikleri kullanırız. Kullanım bilgisi, dilin bağlam içinde incelenmesidir ve toplumsal amaçlara ulaşmak için kullanılan bir iletişim aracı olarak dile yoğunlaşır. Başka bir ifadeyle **kullanım bilgisi (pragmatik /edim bilgisi)**, uygun ve etkili iletişim kurma kurallarıyla ilişkilidir ve dilin yapılandırılma biçiminden ziyade dilin iletişim kurmak için nasıl kullanıldığı ile ilgilenir (Berk, 2013; Owens, 2019). Kullanım bilgisi (edim bilgisi/pragmatik), dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgidir. Dilin kullanımı, edim biliminin inceleme alanıdır. Bireylerin dilin bu işlevine ait bilgisine edim bilgisi denir. Bu tanımlamadaki anahtar sözcükler; sosyal bağlam ve dilin işlevleri ya da iletişim amaçlarıdır (Topbaş, 2001). Bu bileşen sıra ile konuşma, konuşmayı başlatma, konuşmayı aynı konuda devam ettirme ve bitirme, zaman, durum ve konuya uygun konuşma ve anlatım becerileri gibi konuları içermektedir (San Bayhan ve Artan, 2011).

Kullanım bilgisi (pragmatik/ edim bilgisi) aşağıdakilerden oluşur:

- İletişim niyetleri ve bunları gerçekleştirmenin bilinen yolları.

■ Konuşma ilkeleri ya da kuralları.

■ Anlatım ve şakalar gibi söylem türleri ve bunların yapılandırılması (Owens, 2019).

Toplumun belirli kesimlerinde dili kullanma biçimlerinin, çoğunun öğrenme yaşamında belirli bir yeri vardır. Kişinin toplumda yerini alabilmesi kendine güven, kendini ifade, düşünme, analiz etme, nedenleri araştırma, mantık yürütme, bir işe girişmeden önce karar verme, sonuçları hakkında tahminde bulunabilme, kendi sorunları ile başa çıkabilme gibi süreçlere katılımı ile değerlendirilebilir. O halde toplumsal kurallar, nasıl dil kazanacağımızı belirler. Bunların gelişmesi için dili kullanmaktadır ve çocukları için yetişkinlerin bu konuda rolü büyüktür. Dolayısıyla dilin kullanımı, sosyal becerilerin gelişimi ile yakından ilgilidir. Dili bilmek demek, o dille neler yapılabileceğini bilmek demektir (Topbaş, 2001).

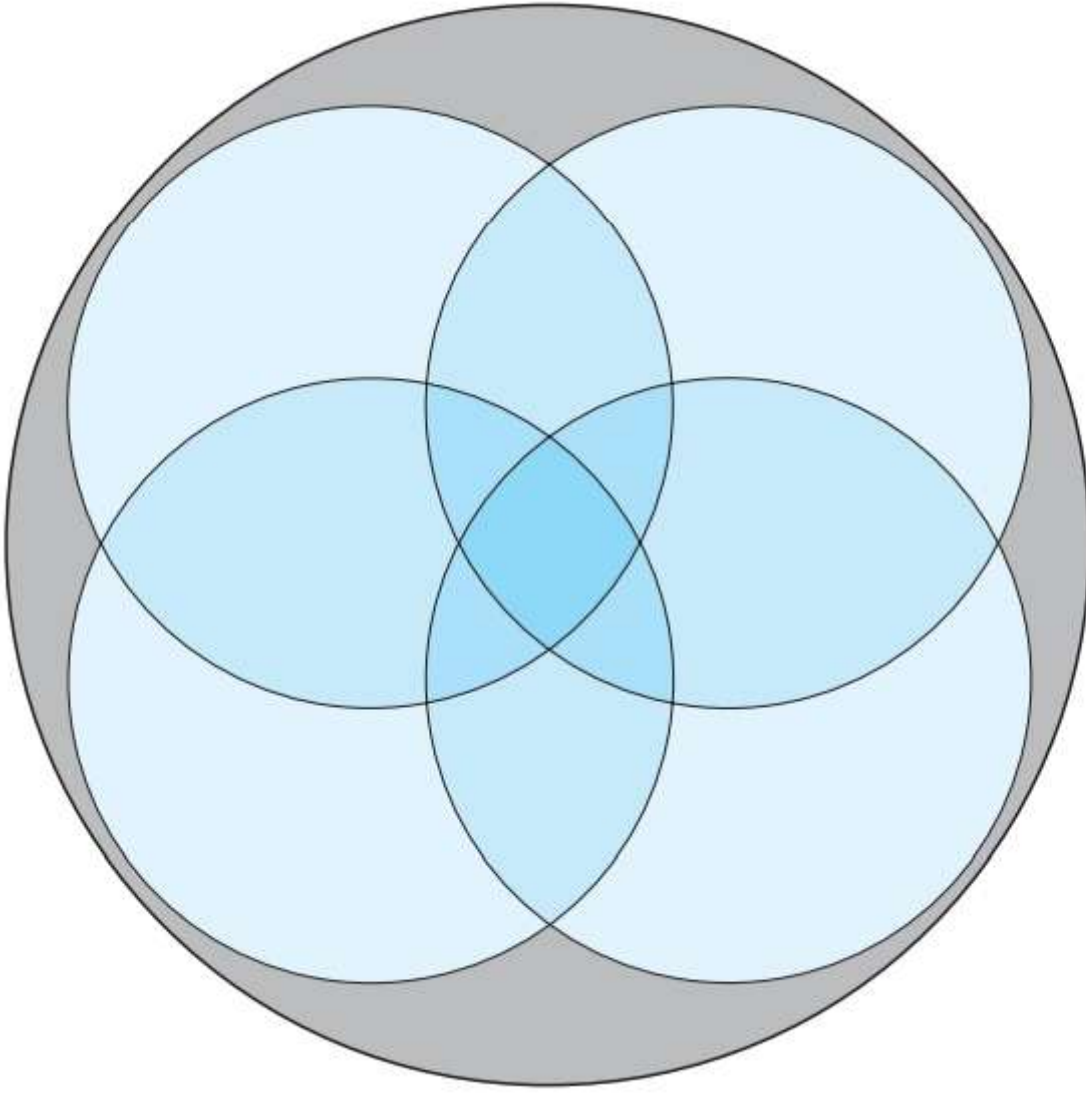
Dilin diğer bileşenlerinden daha başarılı kullanım bilgisi, kültürün ve bireylerin anlaşılmasını gerektirir. Geçerli olabilmesi için konuşmanın uygun kişi ve koşulları içermesi, tüm katılımcılar tarafından eksiksiz ve doğru bir şekilde yürütülmesi ve tüm katılımcıların uygun niyetlerini içermesi gerekir. “Çörek alabilir miyim, lütfen” sadece sizi gerçekten anlayabilecek biriyle ve çöreklerin bulunduğu bir yerde konuşurken geçerlidir (Owens, 2019). Günlük yaşamda istekleri bildirmek, sevgimizi söylemek bilgi aktarmak, öğrenmek, başkalarını kontrol etmek gibi pek çok amaçla dil kullanılır. Dolayısıyla, dilin işlevleri iletişim amaçlarımıza hizmet eder. Sosyal bağlam, insanların aynı ya da değişik amaçlara ulaşmak için dilin biçimsel seçenekleri arasından nasıl seçim yaptıklarını belirtir. Dili kullanma başkalarıyla etkileşimde bulunarak oluşagelen sosyal içerikli bir süreçtir. Bu süreçte anlamı paylaşma, paylaşımında etkili olma önemlidir. Bu da dilsel ve dilsel olmayan bağlamı, bağlamda yer alan konuşmacıları, durumları dikkate almayı gerektirir. Dinleyici hakkında bilgi, onların gereksinimlerini göz önüne alma, dinleyicinin konu hakkında bilgisinin olup olmadığını anlama mesajın biçimlenmesine yol gösterir (Topbaş, 2001). Dolayısıyla, bireyin samimi ve resmi olduğu kişilerle kullanacağı dilin biçimlerinin nasıl olması gerektiğini bilmesi ve buna göre kiminle, nerede, ne zaman, ne şekilde konuşacağını öğrenmesi kurulacak etkileşimin dinamiğinin belirlenmesinde oldukça etkilidir (Aksoy ve Baran, 2017).

Dinleyicinin kafa sallaması göz kontağı kurma ve diğer fiziksel hareketleri mesajın sürdürülmesinde etkilidir. O halde, iletişim sürecinde göz kontağı kurma, konum, dinleyenin yüz ve eylemsel ifadelerini yorumlayarak dikkate alma, konuyu sürdürme ve bunlara göre mesajı yeniden düzenleme, dil kullanımının dilsel olmayan diğer yönüdür. Dilsel olmayan kurallar, sözsüz iletişim biçimleri, dillere, kültürlere, sosyal konuma, rollere hatta cinsiyetlere göre farklılık gösterir. Türkler arasında selamlaşırken öpüşme önemlidir ancak İngilizler çoğunlukla sadece el sıkışırlar. Samimi bir kişiyle kullandığımız konuşma biçimiyle, resmi bir kişiyle konuşurken kullandığımız biçim arasında fark vardır. Söz gelimi dilin kibarlık imlerinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair bilginin kazanılması gerekir. Ne zaman ve nerede sen ya da siz diye hitap edileceğinin bilinmesi gerekir. Biçim dendiğinde sadece sözcükler ve yapıları değil, farklı söyleniş ve anlatım türleri de akla gelmelidir. Konuşmacı mesajını gönderirken, hangi bağlamda hangi biçimi kullanırsa daha

işlevsel olacağına karar verir. Bu durum etkileşimin dinamiğini belirler. Anne babamızla konuştuğumuz gibi öğretmenlerimizle, arkadaşlarımızla konuşamayız. Sevgimizi belirtirken bile çocuğumuza, annemize, babamıza, eşimize farklı biçimler kullanırız (Topbaş, 2001).

Kullanım bilgisi (pragmatik /edim bilgisi) bileşeni sıra ile konuşma, konuşmayı başlatma, konuşmayı aynı konuda devam ettirme, bitirme, zaman, durum ve konuya uygun konuşma ve anlatım becerilerini içerir. Çocuklar konuştukları kişiye bağlı olarak, farklı sözcükleri kullanmayı ve sorulara farklı tepki vermeyi erken yaşlardan itibaren öğrenmeye başlar (MEB, 2013). Başarılı bir biçimde konuşabilmek için, çocuklar sırayla konuşmalı, aynı konu üzerinde kalmalı ve anlamlarını açıkça ortaya koymalıdır. Ayrıca, jestlerin, sesin tonunun ve bağlamın anlamı nasıl farklılaştırılabileceğini de anlamak durumundadır. Çocuklar, sözlü selamlaşmalar ve hoşça kal deyip ayrılmalar gibi belirli etkileşim alışkanlıklarını edinmek zorundadır. Yaş ve konumda farklılıklar gibi önemli toplumsal ilişkileri belirtmek için konuşmalarını uyarlamalıdırlar. Ayrıca, kültürlerin konuşmaya ilişkin anlamlı deneyimlerini başkalarıyla paylaşma biçimini de kavramak zorundadırlar (Berk, 2013).

3-6 yaş arası okul öncesi dönemde en belirgin dil gelişimi başkalarını etkilemek için kelimeleri ve cümleleri kullanabilme becerisidir. Her kültür, dilin sosyal kullanımı için kurallara sahiptir. Bunların birçoğu da okul öncesi yıllarda kazanılmaktadır. Sosyal kurallardan bazıları nezaket, dinleyicinin anlayacağı şekilde konuşmak, sıra beklemek, konuşkanlık ve duruş ya da beden dilidir. *Nezaket*; konuşurken dinlemek, rica etmek, çok ısrarcı olmamak, sorulara yanıt vermek, dostça olmayan isteklerde bulunmamayı kapsamaktadır. Örneğin bir çocuk öğretmeni ile konuşurken “bana biraz daha boya ver!” yerine “biraz daha boya alabilir miyim?” ricasında bulunur. Okul öncesi dönemde çocuklar bu kuralları öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda yetişkinlerle ve kendi sosyal statülerinden büyük arkadaşları ile sohbet ederken bu kuralları uygularlar. Akranları ya da kendilerinden küçüklerle konuşurken ise daha az nezaket kurallarına uyarlar. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukları kendi pragmatik stratejilerini dinleyicinin sosyal statüsüne göre adapte edebilirler. Bir başka sosyal kural dinleyicinin anlayacağı şekilde konuşmaktır. Burada çocuk dilini dinleyicinin bakış açısına göre ayarlar, verilmek istenen mesajı açıkça belirtir ancak okul öncesi dönemdeki çocukların dinleyicinin bakış açısını öğrenmeleri için çok çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocukların iletişimlerini tamamen dinleyicinin perspektifine göre uyarlayamadıkları söylenebilir. Sıra beklemek ise, konuşmacının sırayla konuşmasını gerektirmektedir. Bu durum dinleyiciye yanıt verme hakkı tanır. Konuşkanlık, konuşmacının doğru miktarda konuşup, rahatsız edici sessizlikten kaçınmasını, duruş/beden dili ise, konuşmacının konuşma sırasında göz kontağı kurması, gülümsemesi gibi durumları kapsamaktadır (Trawick-Swith, 2013). Özetle, edimbilgisi günlük yaşam dilimizdir. Bu, konuşmanın amacına ve ortamın bağlamına uygun olarak sosyal ve bilişsel düzeyde davranışların seçimi ile etkili olur. Sıra alma, söyleşiyi başlatma, sürdürme, konu açma ve düzeltme kuralları edimbilgisinin konusudur. Nerede, ne zaman, kiminle iletişim kuracağımıza göre seçim yapar, dinleyiciden aldığımız dönüt doğrultusunda dil kullanımımızı yönlendiririz (Topbaş, 2001).



Semantik
Morfoloji
Sentaks
Fonoloji
Pragmatik

Şekil 13. Dilin Bileşenleri

Dilin tüm bileşenlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, dil sisteminin karmaşıklığı anlaşılmaktadır. Dili öğrenmek için dilin ses sisteminin (fonoloji), sözcükleri oluşturmak için kök ve ekleri birleştirme kurallarının (morfoloji), sözcüklerin nesneler, eylemler ve günlük yaşamdaki ilişkileri gösterdiğinin, düşünceleri ifade etmeye ilişkin kurallarının (anlambilim), cümleler oluşturmak için sözcüklerin birleştirilmesi ile ilgili kuralların (söz dizim) ve bir şey istemek, soru sormak gibi çeşitli amaçlar için dilin kullanımı ile ilgili kuralların (kullanım bilim) öğrenilmesi gerekmektedir (San Bayhan ve Artan, 2011).

8.2. Dil Gelişiminde Temel Kavramlar

Dil gelişimini anlayabilmek ve destekleyebilmek için aşağıdaki temel kavramların bilinmesinde yarar vardır.

8.2.1. Morgem (Tek sözcük)

Dil gelişiminde “tek sözcük” evresi olarak bilinen evre içerisinde çocukların tek kelime ile birden çok şey anlatmak istemeleri “morgem” olarak adlandırılmaktadır. Kullanılan kelimenin herkes tarafından bilinen ya da kabul edilen bir kelime olmasına gerek yoktur. Çocuk kendi oluşturduğu ses dizilerini de morgem olarak kullanabilir.

Örnek:

2 yaşındaki İrem çok sevdiği köpeği kastederek “hav” demektedir (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.2. Telegrafik Konuşma

Çocuk iki kelimeyi yan yana getirerek kullanmaya başlar ve bir şeyler anlatmaya çalışır. Bu özellik, iki sözcük evresi olarak bilinen evre içerisinde gözlemlenir. Yalnızca mesajı iletmek için gerekli olan kelimeleri içeren erken sözcükleri kapsamaktadır ve daha az önemli olan kelimeler “telegrafik konuşmada” atlanmaktadır (Aksoy ve Baran, 2017; Trawick-Swith, 2013).

Örnek:

Bir çocuğun “araba yolun aşağısına doğru gitti” anlamında “araba gitti” ifadesini kullanması ya da 2,5 yaşındaki Ahmet’in “annesine anne bana su verir misin?” demek yerine “Anne su” demesi.

8.2.3. Aşırı Kurallaştırma

Çocuğun bir olay ya da kavramla ilgili öğrenmiş olduğu bir kuralı, bu olay ya da kavrama ilişkin ilgili/ ilgisiz ayrımı yapmaksızın, tüm durumlara genellemesi ya da normalde olduğundan çok daha fazla anlamı belirtmek için kullanmasıdır.

Örnek:

Bir çocuğun “araba” kelimesini sadece arabalar için değil “kamyon, traktör” ve hatta “çocuk arabaları” için kullanması ya da “baba” kelimesini yetişkin erkek, postacı, amca/dayı ya da doktor ile iletişim kurarken söylemesi. Ayakkabı satan kişiler için “ayakkabı” kelimesine “-cı” eki ekleyerek “ayakkabıcı” yapıldığını öğrenen çocuk, bu kuralı manavcı, bakkalçı, öğretmenci, berberci şeklinde kullanmasıdır (Aksoy ve Baran, 2017; Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017; Trawick-Swith, 2013).

Çocuklar kelimeyi farklı kavramlar içinde duyup kullandıkça daha doğru bir anlam yapılandırır ve aşırı kurallaştırmadan uzaklaşırlar (Trawick-Swith, 2013).

8.2.4. Eksik Kurallaştırma

Çocuğun bir olayla ilgili öğrendiği kuralları, sadece o olayla sınıflandırmasıdır. Bu yönüyle aşırı kurallaştırmanın tersi olarak kabul edilebilir. Eksik kurallaştırma ile “özelden özele akıl yürütme” arasında yakın ilişki vardır. Erken dönemlerde görülen egosantirizm eksik kurallaştırmanın sebeplerinden biri olarak

görülmektedir (Aksoy ve Baran, 2017; Trawick-Swith, 2013).

Örnek:

Çocuk “ayakkabı” kelimesini sadece kendi ayakkabıları için kullanır ve diğer ayakkabılar için bu kelimeyi kullanmaz. Ya da çocuk için “kap” kelimesi sadece kendi kırmızı su kabı anlamına gelmektedir, diğerleri için “kap” kelimesini kullanmayı tercih etmez. Bir başka örnek ise beş yaşındaki Ali üst kat komşusu Ayşe hanıma “misafir” demektir. Bir gün alt kat komşusu Sevinç Hanım gelince, annesinin onca sözüne karşın Sevinç hanımı “misafir” kabul etmez.

Çocuğun dili kullanma ile ilgili tecrübesi arttıkça eksik kurallaştırmadan uzaklaşarak kelimelere kademeli olarak daha zengin anlamlar atamaktadır (Trawick-Swith, 2013).

8.2.5. Alıcı (Reseptif) Dil

Sözel uyarıların duyu-sinir ağı ve işitsel algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. Alıcı dil, çocuğun çevresindeki kişilerin dilini anlama becerisidir. Bu beceri çeşitli etkinliklerle artırılabilir. Ayrıca, çocuğun bu beceriye dayanarak, yeni kelime öğrenmedeki istekliliği de alıcı dil kapsamında değerlendirilebilir. Eğer çocuk yeni bir sözcük öğrendiğinde, ilgili olabilecek diğer sözcükleri de öğrenmek istiyorsa alıcı dil becerisi gelişmiştir. Alıcı dil, çocuğun dili öğrenmeye ne kadar istekli olduğunu gösterir. Örneğin; 8 aylık bir bebeğe annesi “Havhav nerede?” dediği zaman muhtemelen odanın içinde ailenin evcil köpeğine bakacaktır. Bebekler henüz bütün bu sözcükleri kendi konuşmalarında ifade edememelerine rağmen “Bana kitabını getir.” ya da “Lambaya dokunma.” gibi birçok basit yönergeyi anlayabilirler (Aksoy ve Baran, 2017; Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017; San Bayhan ve Artan, 2011).

Örnek:

Çocuğun önüne konulan farklı renkteki legolar arasından istendiğinde kırmızı renkte olanı göstermesi ya da "Kedi nasıl ses çıkarır?" diye sorulduğunda "miyav" sesini çıkarması olarak açıklanabilir (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.6. İfade Edici (Ekspresif) Dil

Duyu-sinir ve motor sinir işlevler (nefes alma, ses çıkarma, rezonans, artikülasyon mekanizmaları gibi) ile zihinsel kavramların bir ses imgesi aracılığı ile ifadesidir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017). İfade edici dil, çocuğun kendisini anlatabilme becerisidir. Yani ifade edici dilin gelişmesinin (çocuğun kendisini etkin bir şekilde ifade edebilmesinin) ön koşulu, alıcı dilinin gelişmiş olmasıdır. Alıcı dil yetenekleri yeteri kadar gelişmemiş çocukların, ifade edici dilleri de yeterli seviyeye ulaşmaz. Bir diğer anlatımla, çocukların alıcı dil becerilerinin yeterince gelişmemiş olması durumunda, ifade edici dil becerilerinin yeterli seviyeye ulaşması mümkün olamaz. Bu nedenle, ifade edici dil becerilerinin gelişmesi için alıcı dil becerilerinin gelişmesine ihtiyaç vardır (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.7. Yansıtıcı Dil

Karşılıklı konuşmada, karşımızdaki kişinin içini dökmesi, dilediği sayıda cümle kurarak kendini istediği gibi ifade edebilmesi, başarmak için nelere ihtiyacı olduğunu, çocuğun kendi konuşmaları içerisinde çekip bulmasını sağlamak amacıyla kullanılır (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.8. Benmerkezci Dil

Okul öncesi dönemde görülen bu dil “benmerkezci düşünmenin” özelliklerini yansıtmaktadır. Özellikle çocukların gerçekleştirdiği “sembolik oyunlar” sırasında bu dili ortaya koydukları görülmektedir.

Bu dili kullanan çocuklar;

- Sadece kendileri hakkında konuşur,
- Dışsal konuşmanın özellikleri taşır,
- Duydukları konuşmaları tekrar eder,
- Düşündüklerini ortaya koyabilmek için çevresindeki insanlardan çeşitli sorular yöneltmesini ister,
- Yaptığı eylemleri sanki karşılarında birisi varmış gibi sesli olarak anlatır (Aksoy ve Baran, 2017).

Küçük çocukların “ben” zamirini çok kullandıkları bilinir. Bu özellik, belirli yaş çocuklarda “benmerkezci” düşünmenin etkisinden kaynaklanır. Toplumsallaşma süreci geliştikçe benmerkezcilik azalacak ve çocuk öteki zamirleri de kullanır duruma gelecektir. 2-4 yaş arası çocuklar sözcükleri mutlak anlamda kullanmaktadırlar. Yani bir sözcük bir nesnenin görelisi ismidir. Çocuk kendisini nesnelerden ayrı düşünemediği gibi, bir sözcüğü de nesnesinden ayrı düşünememektedir (Bozkurt, 2016).

8.2.9. Anne Dili (Bebeğe Yönelik Konuşma)

Ailenin konuştuğu dilin özelliği, çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Anne babalar, çocuklarıyla konuşurken genellikle bir yetişkin ile olan konuşmalarına göre çok daha basit bir dil kullanırlar. Aile çocukları ile olan konuşmalarında:

- Oldukça titiz bir ses kullanır.
- Konuşma hızı çok yavaştır.
- Cümleler oldukça kısadır.
- Dil bilgisi açısından basittir.
- Somut kelimelere yer verir (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.10. Yeniden Biçimlendirme (Yayılm)

Anne babalar, çocuklarının kurduğu basit cümleleri, dil bilgisi açısından daha doğru şekilde ve genellikle biraz daha uzun hale getirerek tekrarlar. Bu duruma yeniden biçimlendirme denir (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.11. Tekrarlama

Bir çocuğun çevresinde duyduğu konuşmaları sürekli aynı şekilde tekrar etmesidir. Tekrarlama özellikle ilk çocukluk yıllarında gözlenir (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.12. Jest Dili

Herhangi bir duyguyu ya da düşünceyi açıklamak için el, kol, baş, yüz ile yapılan içgüdüsel ya da iradeli hareketler “jestleri” oluşturur. Bu noktada jest dili, kafa sallama, elleri kaldırma, kolları açma gibi kalıplaşmış vücut hareketleri ile kendini ifade etme şekli olarak açıklanabilir. Jest dili, sekiz-dokuz ay civarında görülmeye başlamaktadır. Bebekler de konuşma evresinden önce düşüncelerini jestler kullanarak aktarmakta ve çevresindekiler, bunlardan anlamlar çıkartmaya çalışmaktadır. Örneğin bebeğin oynamak istediği oyuncacı gördüğünde, ellerini açıp kapatması ve farklı sesler çıkarmaya başlaması, oyuncacı istediğinin jest diliyle bir ifadesidir. Bebekler genellikle ilk jest dili olarak “bay bayı” ifade ederler. Ayrıca istediklerini elde etmek için nesneyi göstermeleri, yetişkinlerin ellerini tutup çekiştirmeleri jest dilinin göstergeleridir (Aksoy ve Baran, 2017; Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017).

8.2.13. Sözel İletişim

Duyguları, düşünceleri, yaşantıları ya da paylaşımları sözlü yollarla ifade etme yöntemidir. Sözel iletişimin en belirgin şekli konuşma olmakla birlikte, yazı yazma ve kitap okuma gibi yöntemler de sözel iletişim kapsamındadır. Sözel iletişimin niteliği, konuşanın ve dinleyicinin iletişim becerilerine ve hazır oluş düzeyine bağlı olarak çeşitlenir (Aksoy ve Baran, 2017).

8.2.14. Sözel Olmayan İletişim

Jest ve mimikler, göz teması, beden hareketleri, yüz ifadeleri, ses tonu gibi yollarla kurulan iletişim, sözel olmayan iletişimdir. Sözel olmayan iletişim "sözsüz iletişim" olarak da ifade edilebilir. Sözsüz iletişim başlı başına bir iletişim şekli olabileceği gibi, sözlü iletişimle birlikte de kullanılabilir. Bu durumda, sözsüz iletişimin etkisi sözlü iletişimdeki sesleri ya da konuşmaları destekler nitelikte kullanılmasına bağlıdır (Aksoy ve Baran, 2017).

8.3. Dil ve Kültür İlişkisine Yönelik Kavramlar

8.3.1. Kültür Dili

Bir uygarlığın, kültürün yayılmasına aracılık eden, başka dilleri de etkileyen gelişmiş dildir. Örneğin: Arapça, Rusça ve Türkçe gibi (Özdemir, 2002).

8.3.2. Ortak Dil

Bir ülkede konuşulan lehçe ya da ağızlar içinden yaygınlaşan ve egemen olana verilen addır (Özdemir, 2002).

8.3.3. Yazı Dili

Her heceyi, her sözcüğü ya da sözcüğün her sesini birer işaretle gösteren ve görme duyumuza seslenen işaretler sistemidir (Demir, 2006). Bir lehçe ve üzerine kurulan ortak dilin yazışmalarda kullanılması, okul kitaplarının bununla yazılması sonucunda ortaya çıkan yazılı dil olarak tanımlanır. Bu niteliğiyle ortak dille ve edebi dille anlamdaş sayılabilir (Özdemir, 2002).

8.3.4. Konuşma Dili

İşitme duyumuza seslenen işaretler sistemidir. Evde, sokakta, günlük yaşamımızda kullanılan asıl dildir ve bir ulusun, bir dil birliğinin dilin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür. Konuşurken, konuşma organı ve araçlarının işleyişleri, hareketleri, seçilen sesler, ünlemler, sözcüklerin sıralanışı, düzeni belleğimizdeki örneklere göre oluşmaktadır. Bu örnekler bir ulusun konuşma geleneğini oluştururlar. Bu nedenle dil, bir ulusun konuşma geleneklerinin bir bütünüdür şeklinde ifade edilebilir (Demir, 2006; Özdemir, 2002).

8.3.5. Lehçe

Bir dilin değişik ülkeler ve bölgelerde, yine aynı dil birliğinden kimselerce konuşulan örneğin Türkçenin Yakut ve Çuvaş lehçeleri gibi değişik biçimdir (Özdemir, 2002).

8.3.6. Şive

Bazı dil bilimcilere göre bir lehçenin farklı söyleyiş özellikleri taşıyan dallarından her biri; lehçe ile ağız arasında yer alan birim olarak adlandırılmaktadır. Dil bilimciler arasındaki yaygın eğilime göre lehçe ile şive aynıdır. Bazı dil bilimciler ise, şive ile ağız eşanlamlı kabul etmektedir. Ağız, aynı lehçe içinde, daha küçük yerleşim bölgelerine özgü olan ve daha küçük ayrımlara dayanan konuşma biçimidir (Özdemir, 2002). Kültürün konuşmada etkisi büyüktür. Kişinin kültür düzeyi, sosyal durumu, eğitimi, yaptığı iş hatta mizacı konuşmasını etkilemektedir. Bir dilin değişik kültür düzeyine göre gösterdiği değişikliğe şive (söyleyiş) denilmektedir (Demir, 2006).

Uygulamalar

1.Çevrenizdeki çocukların dil gelişimlerini gözlemleyebilirsiniz. Yaptığınız bu gözlemlerle, bu bölümde öğrendiklerinizi karşılaştırabilirsiniz. Bu uygulama sizin öğrendiklerinizi pekiştirmenizi sağlayacaktır.

Uygulama Soruları

1.Çevrenizdeki çocukları gözlemlediniz mi?

Bölüm Özeti

Dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olan sembollerin kullanıldığı kurallar dizisi olarak tanımlanabilir. Dil gelişimi seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Çocuğun dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergelerindendir. İletişimi sağlayan en büyük araç olan dilin gelişimine ilişkin birtakım kavramlar söz konusudur. Bu kavramlar ses, sıra ve anlam sistemlerinden oluşan dil gelişim sürecinin anlaşılması noktasında büyük önem taşır. Biçim; düşüncelerin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüştürülmesini sağlayan koddur. Dilin, dil bilgisel boyutunu oluşturmaktadır. İfadelerin biçimi seslere, sözcüklere ya da cümlelere göre tanımlanabilir. İçerik, nesneler, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcükler ve cümlelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Diğer bir ifadeyle içerik, kişinin evren hakkında ne bildiğinin dil bilimsel gösterimidir. Kullanım dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygun olarak kullanımıdır. Kullanım edim bilimi kapsamaktadır. Ses bilgisi (fonoloji), bir dildeki seslerin ve özelliklerin tanımlanması, hangi seslerin bir araya gelebileceğini belirleyen, konuşma seslerinin yapı ve sırasını yöneten kurallarla ilgilidir. Sayılara, zamana, duruma, kişiye, toplumsal cinsiyete, etken ya da edilgen çatıya ve başka anlamlara işaret eden dil bilgisel belirleyicilerin kullanımına biçim bilgisi (morfoloji/ yapı bilgisi) adı verilir. Söz dizimi (tümce bilgisi/dizin bilgisi/ sentaks), sözcüklerin cümleleri oluşturmak üzere nasıl bir araya getirileceğiyle ilgili kurallar sistemi ya da sözcüklerin tümceler olarak düzenlenmesinde uyulan kurallar olarak tanımlanır. Anlam bilgisi (semantik) kelimelerin ve kelime kombinasyonlarının anlamını veya içeriğini düzenleyen bir kurallar sistemidir ve kelime, sözcük ya da cümlelerin anlamı, anlam bilgisi/ semantik olarak ifade edilmektedir. Kullanım bilgisi (pragmatik /edim bilgisi), uygun ve etkili iletişim kurma kurallarıyla ilişkilidir ve dilin yapılandırılma biçiminden ziyade dilin iletişim kurmak için nasıl kullanıldığı ile ilgilenir.

Dil gelişiminde temel kavramlar; morgem (tek sözcük), telegrafik konuşma, aşırı kurallaştırma, eksik kurallaştırma, alıcı (reseptif) dil, ifade edici (ekspresif) dil, yansıtıcı dil, benmerkezci dil, anne dili (bebeğe yönelik konuşma), yeniden biçimlendirme (yayılm), tekrarlama, jest dili, sözel iletişim ve sözel olmayan iletişim kavramlarını içermektedir. Dil ve kültür ilişkisine yönelik kavramlar ise; kültür dili, ortak dil, yazı dili, konuşma dili, lehçe ve şive kavramlarını içermektedir.

Ünite Soruları

1. İnsana özgü en güçlü iletişim aracı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Dikkat

B) Dil

C) Sevinç

D) Jest

E) Mimik

2. Gelişimin en önemli göstergelerinden biri aşağıdakilerden hangisidir?

A) Çocuğun dili kullanmayı öğrenmesi

B) Çocuğun zekâ düzeyi

C) Çocuğun bilinç düzeyi

D) Çocuğun motivasyonu

E) Çocuğun dikkat süresi

3. Çocuğun dil gelişiminde aşağıdaki becerilerden hangisini kazanması önemlidir?

A) Kelimelerin anlamını kavrama

- B) Düşünceleri ifade edebilme
- C) Konuşulana anlayabilme
- D) Sesleri kelimelere çevirme
- E) Hepsini

4. Aşağıdakilerden hangisi dilin fonksiyonları arasında yer almaz?

- A) İlgi çekicilik açısından
- B) Bilişsel açıdan
- C) Üstdil (Metalinguistik) açısından
- D) Sezgiler açısından
- E) Duygusal açıdan

5. Düşüncelerin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüştürülmesini sağlayan kod aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İçerik
- B) Alan
- C) Biçim
- D) Amaç

E) Kullanım

6. Dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygun olarak kullanımı aşağıdakilerden hangisi ile açıklanır?

A) İçerik

B) Alan

C) Biçim

D) Amaç

E) Kullanım

7. Nesneler, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcükler ve cümlelere karşılık gelen kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A) İçerik

B) Alan

C) Biçim

D) Amaç

E) Kullanım

8. Seslerin oluşumu kaç aşamada gerçekleşir?

A) 1

B) 2

C) 3

D) 4

E) 5

9. Ağza doğru itilen hava, soluk borusunun sonunda bulunan gırtlakta kırılgılarle karşılaşılır, kırılgılar havanın itmesiyle titreşir. Bunların titreşimi de havayı titreştirir. Böylece hava durumuna gelir. Boşluğa gelebilecek en uygun ifade aşağıdakilerden hangisidir?

A) Düşüm

B) Gerilim

C) Boğum

D) Selen

E) Alafon

10. Bir dilde var olan ve “s”,”e”,”h” gibi anlamdaki bir farkı işaret edebilen en küçük dilsel ses birimi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Morfem

B) Reseptif

C) Morgem

D) Ekspresif

E) Fonem

CEVAP ANAHTARI

1. b 2. a 3. e 4. d 5. c 6. e 7. a 8. c 9. d 10. e

9. DİL GELİŞİMİ KURAMLARI

Giriş

Herhangi bir kültürde, dile ait onlarca sembol, sembollerden binlerce kelime, kelimelerden milyonlarca cümleler ve anlamlar bulunmaktadır. Buna göre “O kültürde doğan bir birey, dile ait kazanımları nasıl gerçekleştirmektedir?” sorusunun yanıtını dil bilimciler farklı kuramsal bakış açıları ile açıklamaya çalışmışlardır (Kandemir, 2016). 1930 ve 40'lara kadar araştırmacılar veri toplamayı gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla sınırlamışlardır. Bu yıllarda araştırmacılar, dil davranışındaki düzenlilikleri gözlemleyerek dilin yeterliliğine ait kanıtları bu düzene dayandırmaktadır (Maviş, 2015). Dil gelişimi ile ilgili modern çalışmalar 1960'larda başlamıştır. Bundan önce öğrenme ve şartlanma prensiplerinin dil gelişimini açıklamaya yeterli olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda dil doğuştan değil öğrenilir görünmektedir. İçinde bulunulan çevrede konuşan biri olmaksızın, çocuklar sağır doğmakta, kötü bir biçimde ihmal edilmekte, sözlü iletişimi yerine getirememektedir. Literatürdeki bu açık çelişkiler yoğun bir şekilde dilin edinimi açısından kalıtım-çevre tartışmalarını başlatmıştır. Yirminci yüzyılın ilk yarısı içinde, dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalar dünyadaki çocuklar için geçerli kilometre taşları belirlemiştir. Buna göre dil gelişiminde ilk dönemler evrensel özellik gösterir. Farklı dilleri konuşan toplumların çocuklarında dil gelişiminin ilk dönemlerinde benzer özellikler bulunmaktadır. Tüm bebekler altı ay dolaylarında kuşdili konuşmaktadır, ilk sözcüklerini yaklaşık 1 yaşındayken söylemektedirler, ikinci yılın sonunda sözcükleri birlikte kullanmaya başlamakta ve 4-5 yaşlarında birçok sözcüğü ve dilbilimsel yapıyı öğrenmiş olmaktadır. Bu başarıları düzenliliği büyük ölçüde olgunlaşma tarafından yönetilen bir süreçte işaret etmektedir. İlk yıllardaki bu evrensellik 18-32 aydan sonra, sosyal sınıf farklılıklarının etkisiyle yok olmaktadır (Artar,1998; Berk, 2013; MEB, 2013).

Bu bağlamda çocuklarda dilin kazanılmasını açıklayan birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner 1957), dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden doğuştancı görüş (Chomsky 1969); dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden bilişsel görüş (Piget, Vygotsky, Bruner), dilde sosyal çevrenin son derece önemli etkisi olduğunu savunan pragmatik görüş (Austin ve Searle) ve dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu kazanıldığını savunan etkileşimci görüştür (Bandura). Bu görüşlerin hiçbirisi tek başına dilin kazanılmasını açıklayabilecek yeterlikte değildir. Fakat her bir görüş, dilin kazanılmasına katkıda bulunan etkenler üzerinde durmuştur (Artar,1998; Öztürk, 1995).

9.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın önde gelen ismi psikolog B. F. Skinner (1957)'dir (Arıca, 2003; Berk, 2013). Davranışçı kuram denildiğinde, klasik koşullanma ve edimsel koşullanma akıllara gelmektedir (Kandemir, 2016). Pavlov'un köpeğe uyguladığı klasik koşullanma, davranışçı kuramda çocuğun sözcük kazanımına uygulanarak desteklenmeye çalışılmıştır. Pavlov, köpeğe yiyecek gösterdiğinde (koşulsuz uyarıcı) köpek tükürük salgılamaktadır. Buradaki salgı koşulsuz yani öğretilmemiş tepkidir. Pavlov, köpeğe yiyecek gösterip hemen ardından zil çalıyordu. Daha sonraki uygulamalarında ise yiyecek göstermeden zil çaldığında köpeğin salgı çıkardığını keşfetmişti. Klasik koşullanmada bu uygulamada zil koşullu uyarandır (Okur, 2003). Yani, bu kurama göre dil, "Şartlı (Operant) koşullanma" olarak adlandırılan bir süreç ile öğrenilen davranışlardır. Şartlı koşullanma, davranışın, bu davranışı takip eden ve üzerinde etkisi olan başka davranışlar sonucu istenilerek değiştirilmesidir. Davranışın tekrarı olasılığını arttıran olaylara "**ödül**", davranışın tekrarı olasılığını azaltan olaylara da "**ceza**" denilmektedir. Eğer çocuğun tepkisi ödüllendiriliyor ve pekiştiriliyorsa davranışa dönüşmektedir (Arıca, 2003).

Edimsel koşullanmaya göre, dil ile çocuğun diğer davranışları arasında hiç fark görülmez. Başka herhangi bir davranış gibi, çocuk diğer davranışlarını nasıl öğreniyorsa dili de aynı öğrenme süreçleri aracılığı ile öğrenir. Tek fark çocuk çevresini ellerini ve kollarını kullanarak değil dili kullanarak öğrenir. Edimsel biçimlenme kuralı ses bilgisel özellikleri biçimlendirdiğinde, bir anlamda sözcük gelişimine de katkıda bulunur. Örneğin, çocuğun babasının yanında ürettiği sözcük benzeri ses üretiminde (bababa gibi) farklı bir ilgi ve dikkat çekip pekiştirilirken, babanın olmadığı bir ortamda söylenmesi beklenen ilgiyi karşılayamayabilir. Baba, çocuğun "bababa" sesleme denemelerine bir anlam yükleyerek pekiştirirken, "papapa" seslemelerine herhangi bir anlam yüklenmediği için pekiştirmeyebilir. Bebekler ses çıkardıkça anne babalar gülümsemeler, kucaklamalar ve konuşmalarla bebeğe tepki vererek bu seslerden sözcüklere en çok benzeyenleri pekiştirir. Ya da çocuk ulaşamadığı bir yerdeki nesneyi alamayınca "ver" sözcüğüne yakın bir ses çıkarır ve çevresindeki bireylerin pekiştirmesi sonucunda öğrenir. Bu görüşe göre dilin öğrenilmesinin temelinde pekiştirme, sönme ve genelleme gibi edimsel öğrenmenin temel ilkeleri yatar. Pekiştirilen sesler, kelimeler, cümleler, tekrar edilir, çocuk, pekiştirilen seslemelerini her söylemeye çalıştığında çevresinin ilgisini görmekten bir farkındalığa erişir; pekiştirilmeyenler ise zamanla kullanım sıklığı azalarak söner ve kullanımı ortadan kalkar ve çocuk bu sesleri zamanla dağarcığından çıkarır (Berk, 2013; Kandemir, 2016; Köksal Akyol, 2014; Maviş, 2015).

Bu kurama göre yaşantı geçirme, şartlanma, pekiştirme, tekrar gibi davranışçı kuramın önemli özellikleri ile dil gelişir ve çevrenin aktif rol almasının sonucunda ortaya çıkar. Öğrenen ve süreçten etkilenen birey olarak çocuğun dil öğrenmesindeki rolü oldukça pasif bir roledir. Çocuk yaşamına "dil tankı" boş olarak başlar ve çevresinden sağlanan dil modelleri ile oluşan deneyimler bu tankı zamanla doldurarak çocuğu bir dil kullanıcısı haline getirir. Bu tür bir gelişim içinde, dil modellerini taklit ederken çok etkin görülmeyen çocuk, bunlarla dil davranışını belki başlatamaz ama dil modellerinden aldığı seçici pekiştirmelerle dilini biçimlendirir ve bu bağlamda çevrenin sağladığı örnek modelleri taklit etmede aktiftir. Dil gelişimi, dili kullanan kişinin çevreden gelen uyarıcılara verdiği tepkiler ve bu tepkilere karşı oluşturulan yeni davranışlar

olarak açıklanmıştır. Davranışın taklit edilme olasılığını artıran kişi **“pekiştiren”**, olasılığı azaltan ise **“ceza verendir”**. Sonuçtaki davranış değişikliği ise “öğrenme ya da koşullu öğrenme”dir. Karmaşık davranışlar şekillendirme yoluyla öğrenilir. Şekillendirmede, beklenen davranışın oldukça benzerlerinin pekiştirilme yoluyla geliştirilmesi söz konusudur. Dil; fonem (sesbirim) ve sözcük, anlam ve sözcük, sözce ve yanıt (tepki) arasındaki bağlantılar setidir. Bu bağlantılar, uyaran ve onu takip eden tepki arasındaki ilişkiler yoluyla öğrenilir ya da koşullandırılır. Uyaran-tepki setinin gücü beklenen yanıtın gelme olasılığını belirler. Karmaşık dilsel davranışlar, çeşitli uyaran-tepki dizinlerinin çeşitli şekillerle bir araya gelme biçimlerini temsil eder (Arıca, 2003; Kandemir, 2016; Maviş, 2015; Topbaş, 2001). Skinner, sözel davranışın çevresel uyarıcıların kontrolünde oluştuğunu ifade etmektedir:

Örnek:

Çocuk ev içinde, “baaa”, “baab”, “babababa” gibi rastgele sesler çıkartır. Bunu gören çocuğun babası, çocuğa gülümser ve aferin kızıma ya da oğluma diye çocuğu pekiştirir. Çocukta bu sesler ile gülümseme ve babası arasında bir koşullanma süreci başlar. Bundan sonra babayı gören çocuk bu sesleri çıkaracak ve karşılığında gülümseme bekleyecektir. Diğer durumda çocuk, anne dediği zaman hemen ödüllendirilir. Ama bu anne sözcüğünü farklı kadınlar için kullandığında ödül almadığını fark ederek bu sözcüğü sadece annesine vermesi gerektiğini öğrenir (Kandemir, 2016; San Bayhan ve Artan, 2011).

Skinner’e göre, çocukların sözel davranışları, evrelerindeki anlamlı olan başka kimselerce seçici olarak ödüllendirildiği için çocuklar dili öğrenirler. Çocuk yetişkinin söylediği sözcükleri tekrar etmekte ve yetişkin çocuğu bu davranışından dolayı ödüllendirmektedir. Çocuğun dil gelişim süreci bu ödüllendirmelerin sonucunda gerçekleşmektedir. Taklit, model olma ve pekiştirme gibi şartlı teknikler çocukların temel dil becerilerini ve yapılarını kazanmalarında yardımcı olur, ancak kazanımı tümüyle açıklamaz. Çocuklar cümle yapılarını aynı yolla öğrenir. Örneğin, çocuk önce belli cümle kalıplarını öğrenir. Sonra başka kelimelerle yeni cümleler oluşturur. Çocuk “su istiyorum” demeyi ödüllerle pekiştirir. Daha sonra aynı cümle yapısından hareketle “süt istiyorum”, “oyuncağımı istiyorum” gibi cümleler oluşturur (Arıca, 2003; Özdemir, 2002; Ülgen ve Fidan, 1991).

Bu kurama göre dil, çevrenin bir ürünüdür ve **pekiştireçlerle** dil edinimi sağlanmaktadır. Skinner, pekiştireçlerle dilin öğrenilmesini şu şekilde açıklamaktadır:

1-Bebek, agulamaya başladığı zaman ihtiyaçlarını çeşitli seslerle açıklamaya çalışmaktadır. Bu seslerin hiçbir kelime anlamı bulunmamaktadır. Bu sesler, bebeklerin duydukları seslerin taklidi olarak da kabul edilmemektedir. Ancak, bu sesler rastgele anlamlı bir kelimeye benzerlik gösterebilmektedir. Örneğin, bebek “Bu, bu, bua” diye ses çıkardığı zaman anne hemen onu bebek su istiyor şeklinde yorumlayabilir. Ya da bebek “Ma, ma, ma” diye sesler çıkardığında, çevredeki bebeklerin mama istediğine ilişkin çıkarımda bulunabilirler. Bu durumda hemen su ya da mama getirerek bebeğin çıkardığı sese yanıt vermiş olurlar. Bu

gibi durumlar birkaç kez tekrarlandığında ve bebek susamış ya da acıkmış olduğunda bu sesler anlam kazanmaktadır. Daha sonraları bebek su içmek istediği zaman su demek yerine “Bu”, acıktığı zaman da “Mama” demeyi öğrenmektedir.

2-Çocuk gerçekte bir obje ile temasta iken sözel olarak tepkilerde bulunur. Örneğin, çocuk su ile oynarken agulamaya başlar ve rastgele “bu, bu” sesini çıkartır. Çocuk gerçekte “bu” sesi ile su arasında ilişki kuramadığı halde anne baba bu bağı kurar. Çocuğu konuşmasındaki başarısından dolayı ödüllendirir. Bu durum birkaç defa tekrarlanınca çocuk su gördüğü zaman “bu, bu” tepkisinde bulunur.

3-Çocuk başkalarının sözel davranışlarını taklit eder. Onların berrak bir sıvıya su dediklerini duyar. Kendisi de aynı durumla karşılaştığı zaman aynı sesi çıkartmaya çalışır. Ebeveyn çocuğa su verir ve gülerek onun bu sözel ifadedeki başarısını ödüllendirir. Böylece çocuğun davranışı pekişir (Ülgen ve Fidan, 1991).

Anne babanın görevi çocuğa model ve destek olmaktır. Ebeveynin model olması ve pekiştirmesi sonucunda, öncelikle çocuğun ses dağarcığını oluşturmaktadır. Bu nedenle dil gelişiminde koşullanmanın önemine dikkat çeken kuramcılara göre, dil gelişiminin sağlanmasında çocuğun çıkardığı seslerin yetişkin tarafından pekiştirme yoluyla desteklenmesi büyük önem taşır. Çünkü kullandığı sözcüklerin pekiştirilmiş olmasının, çocuğun bu sözcükleri zaman içerisinde kullanmaya devam ederek alışkanlık haline getirmesini sağlayacağı düşünülür. Örneğin bir yaş dolaylarında bebeğin babasını gördüğünde "baa" diye ses çıkarması üzerine, babanın “aaaa, baba dedi.” diyerek sevinçli bir şekilde alkış yapması, baba-çocuk etkileşimi yoluyla bebeğin sözcüğü öğrenmesi üzerinde etkili olacaktır. Ebeveynler çocuğun çıkardığı seslerden sadece ana dilde kullanılanları pekiştirmektedir. Çocuklar, genelde, daha sonra belki de kullanmayacakları pek çok sesi deneyerek ses üretimine başlarlar. 4 ay civarında çocuğun çıkardığı sesler ana dilin göstergesi olmayabilir ancak 9 ay gibi çocuk daha sonraki yaşamında kullanacağı sesleri üretme aşamasına gelir. Ebeveynlerin çocuklarının kullandıkları doğal dildeki bu sesleri pekiştirmeleri önemlidir. Çocuk davranışı bir kez edindiğinde, örneğin bir ses ya da heceyi ürettiğinde, o davranışı güçlendiren ya da devam etmesini sağlayan pekiştireç zaman zaman gerekebilir. Çocuk, konuşmaya yakın sesler ürettiğinde ona dokunarak, gülümseyerek destek verilebilir. Gözden kaçırılan ya da daha az üretilen sesler ya da heceler pekiştirilmedikçe bir üst aşamaya geçmeden azalır ve zamanla kaybolur. Çünkü bu yöntemle cezalandırılan davranışlar bir süre sonra azalmaktadır. Cezanın dışında, bir davranışın böylesine bir işlemle azalma süreci ise **“sönme”** olarak ifade edilmektedir (Aksoy ve Baran, 2017; Maviş, 2015; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

Bu yaklaşıma göre çocuğun dil gelişimi daha çok onun çevresine bağlıdır. Aile üyelerinin tutumları, tavırları, değer yargıları, çocukla ilişkileri ve değerleri çocuğun duygusal gelişim ve sosyal ilişkilerindeki dil gelişimini şekillendirir. Çocuğun doğumdan itibaren çıkardığı gırtlak sesleri on ikinci aya doğru anadilindeki seslere benzemeye başlar. Bu süreç zarfında anne babanın ya da yakın çevrenin model olduğu kadar anadildeki kelimelere yakın heceler (mama, baba, dede gibi) çıkardığı zaman pekiştirilen heceleri pekiştirilmeyen hecelerden ayırt etmeye başlar. Taklidin kelimelerin dizilişi ya da gramerin öğrenilmesinde de etkili olduğu

belirtilmektedir. Modelin çok çeşitli kelime gruplarını cümle içinde tekrarlaması sonucu (isim, zar, fiil gibi), çocuk hangi kelime gruplarını taklit edeceğini öğrenir. Annenin ve diğer aile üyelerinin çocukla konuşurken aksanları, kelimeleri sıralayışları, taklit etmeye hazır olan çocuğu etkiler. Çünkü çocuk duyduğu sesi, duyduğu sıraya göre seslendirme eğilimindedir. Ayrıca konuşmalarındaki tekrarlar, anne babanın yüz ifadesi ya da cümleyi açarak tekrarlaması dil öğrenimini geliştirir. Burada önemli olan bir husus anne babanın çocukla konuşurken “çocukça konuşmadan” sakınmaları ve cümleleri doğru ve net bir şekilde telaffuz etmeleridir. Çocuğun yanlışlıkla arabaya “ayaba” demesi ve anne babaların hoşuna gittiği ve bu ifadeyi sevimli buldukları için çocuğa aynı şekilde tekrarlamaları dil gelişimini engelleyici bir unsurdur (Aydın Yılmaz, 2007; Ülgen ve Fidan, 1991).

Taklit etmede yeni bir sözcüğü yalnızca söz birimini ayırt etme ve telaffuz etme becerilerinin izin verdiği ölçüde kullanabilmektedirler (Aydın Yılmaz, 2007).

Örnek:

Dilara ablasını bir parça kek isterken ve alırken gözlemler. Ama bütün ses birimlerine hakim değildir ve “kek”i “tet” olarak söyler (Aydın Yılmaz, 2007).

Bebek bir takım sesler çıkarırken ebeveynler bu seslerden en çok sözcüğe benzeyenlerini gülümseyerek, kucaklayarak ve konuşarak pekiştirirler. Örneğin 12 aylık bir çocuk hoşuna giden bir kitabı okurken ebeveynin çıkardığı seslere benzer bir takım sesler çıkarır. Bunu duyan ebeveyn, bir gün çocuk yine benzer sesler çıkarırken ona kitabı gösterir ve “kitap” der. Kısa bir süre sonra çocuk ortamda bir kitap olduğu zaman “kitap” demeye başlar. Bebekler sesleri önceden tesadüfi ve taklidi olarak çıkartmaktadır. Bu seslerden özellikle yetişkin konuşmasına benzeyen seslerin ebeveynin dikkatini çekmesiyle hemen pekiştirilmesi, çocuğun bu benzeyen sesleri daha çok çıkarmasına neden olmaktadır. Bazı davranışçılar, çocukların bütün cümleler ve kalıplar için kompleks yapıları kullanmayı nasıl öğrendiklerini açıklamak için taklitçilik görüşünü ortaya atmışlardır. Konuşmayı ilerletmek için taklitçiliğin pekiştirmeyle birleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Ebeveynler “Yemek istiyorum” demesi için bu cümleyi tekrarlarken çocuk “Yemek istiyorum” derse hemen pekiştirilerek övgü gibi bir ödül kazanır. Çocuk seslerin benzerlerini çıkarmada yetersiz kalırsa ödül alamaz. Böylece çocuk ödül ile eşleştirilmiş sesleri eşleştirilmemişlerden ayırmaya başlar (San Bayhan ve Artan, 2011).

Pekiştirme ve taklitçilik erken dil gelişimine katkıda bulunurken, dil gelişimini kazanmayı tamamen açıklamak yerine daha çok destekleyici görüşler olarak görülmektedir. Günümüzde sadece birkaç araştırmacı davranışçı bakış açısını desteklemektedir. Skinner’in, çocukların edindiğine değil, edinim sürecine odaklanması diğer kuram ve kuramcılar tarafından eleştiri konusu olmaktadır. Bu kurama göre çocuk ve yetişkin ilişkisinde, yetişkin çocuğun söylediklerini düzgün olarak tekrarlırsa hem doğruyu pekiştirme, hem de tekrarlarla çocuk yetişkini tekrar edeceğinden daha düzgün cümleler kurabilecektir. Çocukların dil gelişimini yalnız taklit, pekiştirme ya da yetişkinin yardımıyla açıklamanın yetersiz olduğu da ileri sürülmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda, taklit, pekiştirme ve aile etkilerinin aynı derecede önemli

olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, taklidin sözdizimsel öğrenmeye yararı olmadığı, bir dil edinim yöntemi olarak iki yaştan üzerindeki çocuklar tarafından sıklıkla kullanılmadığı ortaya konmuştur. Bu görüşe göre, çocuklar daha önceden öğrendikleri ve ürettikleri yapıları taklit etmektedir. Genelde “taklit” daha önceden üretilmiş yapıların sabitlenmesi için tercih edilmektedir. Tümüyle taklit üzerine dayalı bir dil öğrenim yöntemi ise Chomsky’e göre anne babaların iyi bir model olamayacakları düşünülerek önerilmemektedir. Çünkü gerçek hayatta, yetişkinlerin konuşmaları “yanlış başlangıçlar, tekrarlamalar, akıcısızlıklar, konuşma bölünmeleri ve dil sürçmeleri gibi” hatalar içerdiği için doğru model olmaları çok olasılıklı kabul edilmemektedir. Diğer taraftan, çocukların dil edinim süreci içinde gerçekleştirdiği dil hatalarının hiç birine yetişkin dilinde rastlanmamaktadır. Bu bağlamda yetişkin ve çocuklar arasında taklide dayalı bir iletişim olmadığı varsayılmaktadır. Çocuk sözcükleri, kendisinin bile daha önce hiç duymadığı bir şekilde birleştirir. Örneğin; oyuncak ayısının dikilip tamir edilmesini istediğinde “Onu dik” der. Bu çerçevede, çocuğun sadece taklit ettiği dili öğrendiğini savunan davranışçı kuramcılar, dilin yaratma özelliğini görmezden geldikleri belirtilmektedir (Berk, 2013; Maviş, 2015; San Bayhan ve Artan, 2011).

9.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre dil kazanımı sosyalleşme sürecinde gelişmektedir. Sosyalleşme sürecinde, bireyler gözlem ve taklit yoluyla konuşmayı ve dilin temel bileşenlerini öğrenirler. Dil, anne babanın model olması, çocuğun taklit etmesi, anne babanın pekiştirmesi ve düzeltici geri bildirim vermesi suretiyle kazanılmaktadır. Sosyal etkileşimde, “**gözleme dayalı öğrenme**”nin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu süreçte, öncelikli olarak çocuk çevresini gözlemler, duymuş olduğu bir sese, heceye, kelimeye veya cümleye dikkat eder, kendisine yakın gördüğü kişileri model alır ve kendi sesini onların sesine benzetir, yani onları taklit eder. Bu bağlamda sosyal öğrenme kuramında dil ediniminin en temel noktası “**taklit**”tir. Çocuk çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek konuşmayı gerçekleştirir. Hatta bu şekilde konuşmalarda görülen şive farklılıkları, vurgu ve tonlamalar dahi etkili bir şekilde taklit edilmektedir. Taklit edilenler doğru ise, çocuğun çevresindekiler tarafından çocuğa pekiştireç verilir, yanlış ise çevresindekiler tarafından düzeltilerek çocuğa geri dönüt verilir. Bu şekilde çocuk dil ya da kavram kazanımını sağlar. Bu nedenle, dilin öğrenilmesinde çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamların ve buradaki bireylerin etkisi oldukça fazladır. Sosyal öğrenme kuramında, bir başkasının rehberliği önemlidir. Rehber olan kişi, iyi bir model, yönlendirici ve düzenleyici olmalıdır (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017; Kandemir, 2016).

Örnek:

Dışarıda gezerken bir araba gören çocuk ile annesinin arasında geçen bir diyalogu incelediğimizde:

Anne: Oğlum bak burada bir “araba” var.

Çocuk: Aaa nerede “ayaba”, hani nerede?

Anne: Oğlum bak karşı kaldırımın kenarına park etmiş. Ama onun ismi “araba”.

Çocuk: Anne “ayaba”

Anne: Oğlum, “ayaba” değil “araba”. Bak şu şekilde söylüyoruz: “araaabaaaa”

Çocuk: “Araaabaaa”, “Araabaa”

Anne: Aferin oğlum çok güzel.

Çocuğun bir sözcüğü duyar duymaz taklit etmesi gerekli değildir. Çocuklar dili, bölüm bölüm taklit ve geliştirmeye öğrenir. Bazen bir çocuk, bir sözcüğü duymasından bir hafta ya da daha az bir süre geçtikten sonra, sonradan taklit edebilir. Genelleştirme dönemi içinde, çocuklar duyduğu sözcüğü nasıl duyarlarsa o şekilde değil de cümle ve yapılar içinde kullanırlar. Fakat taklit geliştirme ve genelleştirme tüm dillerin genel gramer kurallarının özne, fiil, nesne gibi dil bilimsel öğeleri değil de, sözcük dağarcığının gelişmesini açıklayabilir (San Bayhan ve Artan, 2011).

9.3. Doğuşancı Kuram (Psikolinguistik/ Biyolojik Alt Yapılı Kuram/Önoluşumcu)

Davranışçı yaklaşıma göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzemektedir. Bu boş levhaya bilgiler uyarıcı, tepki ve pekiştirme yoluyla işlenmekte, çeşitli tekrarlarla dil öğrenilmektedir (Güneş, 2011). Oysa doğuşancı (psikolinguistik/ biyolojik alt yapılı kurama) kuramın öncüleri, dilin doğuştan var olan bir davranış olduğunu, fiziksel ve zihinsel bozuklukları olan çocukların dil gelişimlerinde de sorunlar olacağını öne sürmüşlerdir. Dil kullanımında, davranışçı yaklaşımın savlarına karşın, dil yapısı ve bunun altında yatan zihinsel durumlar önem kazanmakta, davranışçı kuramda olduğu gibi çocuklarda dil gelişimi, öğretmek, tekrar ve pekiştirme ile gerçekleşmemektedir. Çevrenin etkisi bir veri kaynağı olmakta, ancak dil pekiştirme ile öğrenilmemekte, edinilmektedir. Bu kurama göre bireyler dil öğrenme mekanizmasıyla, biyolojik alt yapısıyla ve kapasitesiyle dünyaya gelirler. Daha sonra mekanizma olgunlaştıkça öğrenme potansiyeli açığa çıkmaya başlar. Var olan potansiyel çevreyle etkileşime girer. Etkileşim sonrasında, çevrede konuşulan dili ve özelliklerini birey kazanmaya başlar. Bu yaklaşım, dil gelişim kuramlarından en fazla dikkat çeken kuramdır. Lennenberg, Mc Neil gibi isimler bu kuramın temsilcilerindendir. Ancak bu kuramla özdeşleşen en önemli temsilcisi Noam Chomsky'dir. Chomsky, davranışçı görüşün aksine küçük çocukların kendi dillerini öğrenmede oldukça büyük bir sorumluluk aldığını kabul eden ilk dilbilimcidir (Berk, 2013; Güneş, 2011; James, 1990; Kandemir, 2016; San Bayhan ve Artan, 2011).

Dilbilimci Naom Chomsky, dili beynin yapısına işlenmiş benzersiz bir insan başarısı olarak gören doğuşancı bir görüş önermiştir (Berk, 2013). Bu kurama göre, çocukların şaşırtıcı dil yapılarının insan beyninin yapısına işlendiği ve doğuştan çocukların dile eğilimli oldukları belirtilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2011). Chomsky'e göre dil edinme insanlarda genetik bir donanımla yani doğuştan bir yetenekle olmaktadır. İnsan beyninin belirli bölgeleri dil edinmekle görevlidir. Bu genetik yapı sayesinde çevrede kullanılan dil içselleştirilir. Böylece konuşma ve anlama gerçekleşir (Güneş, 2011). Küçük çocuklar karmaşık bir simgeler sistemini çok çabuk öğrenebildikleri için ve bütün insanlar bunu aynı şekilde gerçekleştirebildiği için doğuştan yetenekler dil ediniminde ön planda görünmektedir. Dil çocukların kendi kendilerine

oluşturdukları bir süreçtir. İşitme konuşma için gereklidir. Ancak bununla birlikte dilin yapısını, kurallarını, kendi kapasiteleri doğrultusunda öğrenmektedirler. Bebeklerin dilin seslerine doğuştan duyarlı olmaları ve bunların arasında ince ayrımlar yapmaya yetenekli olma eğilimleri vardır. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylerler, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişir. Çocuklar dili öğrenirken önce cümle yapısını kavrar, ardından bunları farklı cümle yapılarına dönüştürerek yeni cümleler üretir. Cümle yapısını anlayan çocuk çok sayıda cümle üretebilir. 4-5 yaşlarına kadar çocuk yetişkin diline çok yakın bir dil yapısına sahip olur. Bu nedenle dil öğrenme davranışçılarının savunduğu gibi alışkanlık ve şartlanma yoluyla gerçekleşmez. Tam tersine dil öğrenme zihinsel ve üretime dayalı işlemleri içermektedir. Daha çok edinçle ilgilenen doğuştancılara göre çocuk dil öğrenirken, sadece bir dizi sözcüğü değil, bu sözcüklerin dizi haline getirilmesine olanak veren gramer kurallarını da öğrenmektedir. Bu düşünceleri savunan Chomsky, dili üretici bir sistem olarak ele almakta ve dilin üretici yapısını kavrayan kişinin sonsuz sayıda cümle üretebileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte dilin normal olarak gelişmesi için çocuğun onu konuşurken duyması gerektiği konusunda görüş birliği içindedir (Arıca, 2003; Aydın Yılmaz, 2007; Güneş, 2011; Özdemir, 2002; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Doğuştancı (psikolingüistik/ biyolojik alt yapı) kuramı savunan dilbilimciler küçük çocukların telgraf konuşmalarını geniş biçimde incelemişlerdir. Küçük çocukların genellikle sözcükleri rastlantısal olarak bir araya getirmedikleri örülmüştür. Örneğin bir çocuk “Anne kitap oku” diyebilir, ama büyük olasılıkla “Kitap anne oku” dememektedir. Psikolingüistik kuramı savunan dilbilimcilerin yaptıkları pek çok ilginç deney, çocukların gramerin genel kurallarını konuşma dilinden çıkarsadıkları ve bunları kendi konuşmalarında kullandıkları görüşünü desteklemektedir (Aydın Yılmaz, 2007).

Kuramın iki önemli varsayımı bulunmaktadır:

- a) Dil insanlara özgüdür. Çevre, dil gelişiminde çok az rol oynamaktadır çünkü başka kültürlerden çocuklar da benzer edinim aşamalarından geçmektedirler.
- b) Dil sistemi gibi karmaşık bir sistem, çocuğun belli bir dilsel bilgisi olmadan bu kadar kısa sürede edinilemez (Arıca, 2003; James, 1990).

İnsan beyni ve yapısı, genetik olarak dili öğrenecek biçimde tasarlanmıştır ve insanın konuşmak üzere doğumdan önce programlandığı kabul edilir. Chomsky (1963), maymun beyni ile insan beynini karşılaştırdığında maymun beyninde duyu ve hareket alanları bulunduğunu insan beyninde ise bu alanlara ek olarak konuşmayı üretme, dili kavrama ve şekilleri isimlendirme, okuma, yazma ile ilgili önemli alanlar bulunduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, hangi çevrede hangi koşullar altında olursa olsun çevresinde konuşan birileri olduğu sürece insan yavrusu konuşmayı öğrenir. Çocuklar dili öğrenirken yalnızca sözcükleri değil, dilin gramer kurallarını da edinirler (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017; Köksal Akyol, 2014; Ülgen, 1995). Bu yaklaşıma göre, beyinde, dil için kullanılan bazı bölgeler bulunmaktadır. Bu bölgeler, Broca ve Wernicke alanlarıdır. Beynin sol frontal bölgesinde Broca alanı bulunmakta ve bu alanın sözcük çıkarmayla ilgili görevleri bulunmaktadır. Broca alanı, dil bilgisel işleme ve dil üretimini

desteklemektedir. Aynı zamanda sol yarıkürede bulunan wernicke alanı, dili anlamayla ilgili sözcüklerin anlamını kavramada rol oynamaktadır. Bu alanlar, dil merkezleri olarak da bilinmekte ve burada oluşan bir hasarda, dil kayıpları, afazi (söz yitimi) gibi dil engelleri oluşmaktadır. Broca alanında hasar oluşan bireyler, sözcükleri doğru bir şekilde söylemekte zorluk yaşarlar; wernicke alanında hasar oluşan bireyler ise, anlamaları zayıftır ve akıcı ancak anlaşılabilir konuşurlar (Berk, 2013; Kandemir, 2016).

Chomsky, dil bilgisi üzerine odaklanarak, tümce örgütlenme kurallarının doğrudan öğretilmek ya da bilişsel olarak gelişmiş bir küçük çocuk tarafından bile keşfedilmek için çok karmaşık olduğu sonucuna varmıştır. Çocuklar ve yetişkinler benzer bir şekilde, özne, tümleç ve yüklemden oluşan sınırsız bir sözcük dizisini kolayca üretir ve anlayabilirler (sık sık da, daha önce hiç söylemedikleri ya da duymadıkları tümceleri). Chomsky dille ilgili bu olağanüstü kolaylığı açıklamak için, bütün çocukların doğuştan biyolojik bir sistem olan dil kazanım aygıtına (DKA) sahip oldukları görüşünü ileri sürmüştür. Bu, çocuklara duydukları dile bağlı olmadan yeterli sözcük öğrenmelerinden itibaren kurallara uygun şekilde konuşmalarına olanak verir. Çünkü çocuklar sınırlı sayıda cümleler duyarlar ancak sınırsız sayıda cümleleri anlayacak ve üretecek kuralları oluşturabilmektedirler. Dil kazanım aygıtı, evrensel, dilsel kuralları ve sözcük öbeklerinin yapı kurallarını içermektedir. Bu, bir kez yeteri kadar sözcük bilgisine sahip olduktan sonra, çocukların sözcükleri dilbilgisel olarak tutarlı yeni tümcelerde bir araya getirebilmelerine ve işittikleri tümceleri anlamalarına izin veren bir sistemdir. Başka bir ifadeyle, araç, bir anlamsal (anlam) katalog içinde evrenselleri ve cümle oluşturma kurallarını içermektedir. Chomsky'ye göre, Dil kazanım aygıtı (DKA) içinde evrensel bir dilbilgisi vardır ki bu, bütün insan dilleri için geçerli, doğal bir kurallar deposudur. Küçük çocuklar bu bilgiyi, yüz yüze kaldıkları herhangi bir dildeki dilbilgisel kategorileri ve ilişkileri anlamada kullanırlar. Dil kazanım aygıtının (DKA) dil işleme için özgül olarak uyarlanmış olması nedeniyle çocuklar, yalnızca sınırlı dil deneyimleriyle dilin yapısını kendiliğinden kavramaktadır. Dil kazanım aygıtı (DKA), belli bir dile doğan çocuğu o dili edinmeye ve dilin düzenliliklerine uygun hipotezlerini oluşturmaya yetkin kılar. Hipotez deneme sürecinde, çocuk kendi dilinin söz dizimsel kurallarının doğru şemasını kendisi uygulayarak bulur. Araç genetik ya da doğuştan bir yeterlik olabilir ama bu mekanizmayı aktive edecek bir dilsel girdiye gereksinim vardır. Hipotezler, çocuğa işitme yoluyla dışarıdan gelen örneklere dayandırılarak üretilecektir. Chomsky'nin ileri sürdüğü ve sadece insanlara özgü gördüğü dil kazanım aygıtı, doğumda olgunlaşmamış olarak kabul edilmektedir. Sinir sisteminin olgunlaşmasıyla o da olgunlaşır ve bu sayede çocuk dili kazanır, kuralları yapılaştırır ve gramere ilişkin konuşma üretir ve anlar. DKA mekanizması, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra da uygun dil bilgisi kuralları ile konuşmasını sağlamaktadır. Bu sayede çocuklar, aynı aşamalardan geçerek biyolojik olarak belirli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde aynı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler. Chomsky'e göre, çoğunlukla işitilen yapılar standart dil bilgisi kurallarına uymasa da, bu dilsel girdilere rağmen çocuk doğuştan gelen yeterliliği sayesinde dil kurallarını çıkarsayarak düzenli yapılara ulaşabilir (Berk, 2013; Maviş, 2015; San Bayhan ve Artan, 2011).

Çocuklar dili öğrenirken kendi cümlelerini öğretme yeteneğine sahiptirler. Dildeki sözcük sayısı sınırlı olabilir, ancak sınırlı sözcüklerle bile kurulabilecek cümle sayısı sınırsızdır. Bu nedenle de sözcükler için sözlük vardır, ancak cümleler için sözlük yoktur. Bunun yanı sıra dil belirli bir sistem içinde öğrenilir. Çocuk cümleleri oluştururken sözcükleri rastgele arka arkaya koymaz. Çünkü çocuk çevresinde konuşulan dili dinleyerek kendi cümlelerini kurma konusunda doğuştan bir beceriye sahiptir (Köksal Akyol, 2014). Genelde, dili oluşturan derin yapı kurallarında belli bir düzenden söz edilebilir ancak bu kurallarda kullanılan dile özgü kural farklılıkları da gelişebilir. Chomsky'e göre derin yapı kuralları 2 çeşit evrensel özellik içermektedir. **Bağımsız/oluş bildiren evrenseller**, isim ve eylemlerde olduğu gibi, belli öğelere ilişkin kurallardır. **Kurallı/biçimli evrenseller** ise, edilgen yapılarla olduğu gibi dilsel biçimlere ait daha genel kurallardır. Chomsky bunları dilin evrenselleri olarak açıklamaktadır. Evrenseller, herhangi bir potansiyel dili oluşturabilecek basit bir kuralı biçimlerler (Maviş, 2015).

Doğuşancı görüş, çocukların dili üretme ve kullanma becerisi ile doğduğunu ve dil kazanımının temelde insan gelişimi ile bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Kurama göre, normal olarak doğan ve gelişen çocuklar dünyadaki bütün dilleri öğrenebilme yeteneğine sahiptirler ve çevrelerinde konuşulan dili edinmektedirler. Doğuştan gelen bu mekanizma, destekleyici beyin bölgelerinin gelişimi tamamlandığında konuşulan dildeki kuralların ortaya çıkmasını sağlamakta ve çocuklar dilde sınırlı sayıdaki öğeler ile sınırsız sayıda cümleler üretebilmektedir. Bu bakımdan dil gelişiminde çocuğun doğuştan sahip olduğu keşfetme yeteneğinin önemli olduğu ve her çocuğun dili edinmesinde birtakım evrensel değişmez özelliklerin olduğu savunulurken, dilin nörofizyolojik ve bilişsel özelliklerine de dikkat çekilir (Aksoy ve Baran, 2017; Arıca, 2003; Başal, 2003; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Chomsky'yi en fazla destekleyen "Dilde Dönüm Noktaları" kavramını ortaya atan Erik Lennenberg (1967) olmuştur. Lennenberg çocukların dili, erinlik döneminde tamamlandığına inandığı beyin yarımkürelerinin bazı işlevlerde uzmanlaştığı yaş dönemi sırasında (dil gelişimi için duyarlı dönem) öğrenmek zorunda oldukları görüşünü ileri sürmüştür. Lennenberg (1967) konuşmada biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen bazı gözlemler yapmıştır. Gözlem sonuçlarına göre dünyadaki bütün kültürlerdeki çocuklar ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedirler. Ayrıca konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır. Çocukların dil öğrenmelerini sağlayan özel beyin merkezlerinin ve konuşma seslerini çıkarabilmek için özelleşmiş bir işitme sisteminin de var olduğunu savunmuştur. Çocuklar konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenebilmektedirler. Dünyanın her yerinde genel olarak anadilini on yılda öğrenemeyenler, daha sonra da öğrenememektedirler. Bu kuram önemli araştırmalara yol açmıştır. Araştırmacılar çok değişik dil topluluklarında dil öğrenen çocuklar arasındaki paralellikleri yani dil evrenselliklerini araştırmaya başlamışlardır ve dil kazanımında doğal gözlemlerin değerini ortaya koymuşlardır. Chomsky tarafından belirlenen bu kuram, dilbilimi alanında söz dizimi, dizim bilgisi ve cümle analizi çalışmalarına yol gösterici olmuştur. Bu uzmanlaşmayla örtüşen duyarlı bir dönemi destekleyen araştırma sonuçlarının ortaya konması, doğuşancı kuramın dil gelişiminin kendine özgü biyolojik özellikleri olduğu görüşünü destekler niteliktedir (Başal, 2003; Berk, 2013; Temiz, 2002; Uyar, 1995).

Doğuşancı (psikolinguistik) kuramcılar, farklı kültürdeki bebeklerle yaptıkları çalışmalar sonunda, bebeklerin içinde bulundukları kültür ve karşılaştıkları dile bakılmaksızın son derece benzer dil evrelerinden geçtiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaları, farklı kültürlerde yetişen çocukların ilk çıkardıkları seslerin benzer olması, hiç işitmeyen çocukların özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmeleri dil gelişiminin biyolojik bir temeli olduğu görüşünün ortaya çıkmasına neden olmuştur (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017). Psikolinguistik kuram, çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem vermektedir. Çevre koşulları, çocuğun hangi dili, hangi sözcükleri kullanacağını belirlemektedir. Ancak dilin öğrenme sürecini bu koşullarla açıklamanın mümkün olmadığı görülmektedir. Kurama göre, çocuklar edinecekleri karmaşık dil yapılarını, kendilerine yetişkin girdisi olarak sunulan eksik ve doğru olmayan bilgiye rağmen gerçekleştirebilirler (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Dil problemlerinin iyileştirilmesiyle ilgilenen birçok uzman davranışçı yaklaşımı yararlı bulmaktadır. Davranışçı kuramın doğuşancı kuramın bazı boşluklarını doldurduğu belirtilmektedir. Chomsky ise Skinner'in dil öğrenimiyle ilgili kuramını bazı açılardan eleştirmektedir: Koşullanma modelleri, açıklamalarında basit kas ya da salgı davranışlarını temel almaktadırlar. Dil davranışı karmaşık bir olaydır ve basit davranışlar üzerinde kurulmuş bir modelle açıklanamaz. Dil “yaratıcı” bir davranıştır. Çocuk daha önce hiç duymadığı cümleleri söyleyebilir. Çocuk hiç söylemediği ve duymadığı bir cümleyi pekiştiremeyeceğine göre, dilde yaratıcılık, pekiştirme kavramıyla açıklanamaz. Dil öğreniminin temelinde koşullanma bulunuyorsa, dünyanın değişik toplumlarında değişik sosyal koşullar altında yetişen çocukların birbirinden farklı dil öğrenim şemaları göstermeleri gerekir (Aydın Yılmaz, 2007). Chomsky'nin kuramının dil gelişimiyle ilgili günümüzdeki görüşler üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Ancak, Chomsky'nin insanların eşsiz, biyolojik temelli dil öğrenme yeteneklerinin bulunduğu ilişkin görüşü yaygın olarak kabul görmesine rağmen, dil gelişimine ilişkin açıklamaları birçok açıdan eleştirilmektedir (Berk, 2013). Birçok çalışma, çocukların dildeki yapıyı erinlik döneminin ortalarına kadar hatta sonuna kadar kavrayamadığı yolundadır. Ayrıca Chomsky'nin bütün dillerin altında ortak bir dilbilgisi vardır görüşü bilim adamları tarafından desteklenmemiştir (Solmaz, 1997). Diğer taraftan sosyal öğrenme kuramcıları sosyal çevrenin gerekliliğini savunmaktadır. Örneğin; Bandura çocukların genellemelerinin düzeltilmesi gerektiğine inanırken, Chomsky, araştırarak, keşfederek öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Seçilmiş, 1996). Çevrenin önemi ve erken sosyal-bilişsel gelişim bu kuramın göz ardı ettiği önemli faktörlerdir. Dili kullanma yetisinin doğuştan olduğunu savunmak dil gelişiminin gerçek sürecinin anlaşılmasına çok az katkı getirmektedir. Kuramın odağının çıktıya/ürüne (dilsel performansa) değil, sürece yönelik oluşu kuramın yetersizlikleri arasında yer almaktadır (Maviş, 2015).

9.4. Bilişsel Kuram

Davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için geliştirilen bu yaklaşımın görüş ve uygulamaları öncekilerden farklıdır. Bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır. Chomsky, çocukların dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığını, bu sürecin zihinsel gelişimle ilişkili olmadığını, dil öğrenmenin

alışkanlık ve şartlanma yoluyla değil, zihinsel ve üretici işlemlerle gerçekleştiğini iddia eder. Oysa dil kazanımının ilk bilişsel gelişmeye bağlı olduğu düşüncesi çocukların edilgen alıcılar olarak gören üretme ve öğrenme görevlerinden ayrılmaktadır. Bilişsel görüş çocukları kavramları ve anlayışları geliştiren ve sonra demek istediklerini söyleyen, sözcüklerini ve cümle yapısını etkin olarak kullanan bireyler olarak görmektedir. Çocuklar, sözcükleri bulamadıkları ya da telaffuz edemedikleri zaman onları kendileri yaratırlar. Başka bir ifadeyle çocuklar önce kavramları oluştururlar, sonra onu ifade eden kelimeyi öğrenirler. Bilişsel kuramın temsilcisi Piaget, dil öğrenmenin zihinsel gelişimle ilişkili olduğunu vurgulayarak Chomsky'nin görüşlerine karşı çıkar. Bilişsel görüş, Chomsky'nin doğuştancı kuramının eksik yönünü tamamlayarak, dil gelişim sürecinde bilişsel yetilerin de etkili olduğunu kabul etmekte, doğuştancı kuram ile çevrenin etkisi üzerinde duran davranışçı kuramın tam ortasında yer almaktadır. Bu görüşe göre, çocuğun gelişen zekâsı ve anlamı ifade edebilme isteği, anne babasından aldığı dil girdisi ile birlikte dil gelişimine güçlü bir dürtü sağlamaktadır. Bu görüşleri öne süren bilişsel kuramın araştırmacıları, biçimsel, ses bilgisel veya biçim bilimsel düzeylerinden çok dilin anlam ve kullanım boyutuna odaklanmışlardır. Bilişsel yaklaşıma göre “Dil, edinilmez öğrenilir.” Dil öğrenme bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir. Dil becerileri zihinsel gelişime ve sosyal ilişkilere bağlı gelişir. Dil tek başına değil sosyal etkileşimlerle öğrenilir. Diğer taraftan dil ve öğrenme, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirir dil de öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır (Aydın Yılmaz, 2007; Güneş, 2011; Topbaş, 2001).

Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanında önemli çalışmalar yapmış olan Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmaktadır. Piaget, dil gelişiminin genel bilişsel gelişiminin bir parçası olduğunu ve dil kazanımı için özel bir mekanizmanın bulunmadığını ileri sürmektedir (Foster, 1990). Piaget'e göre öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgileri öğrenir ve zihnini geliştirir. Piaget'e göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Uyum, bireyin çevreyle etkileşimi sonucu, çevresindeki değişiklikleri ve bilgileri öğrenmesidir. Uyum sürecinde iki önemli zihinsel işlem yapılır. Bunlar özümleme ve uyumsamadır. Özümleme, yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya yerleştirmedir. Uyumsama ise önceden var olan zihinsel şemaları ve yapıları değiştirme, düzenleme ve yeni duruma uygun hâle getirmedir. Uyum sürecinin sonunda özümleme ve uyumsama işlemleriyle yeniden denge kurulur. Denge, zihinsel gelişim sürecinde yeni bir duruma geçmedir. Kısaca birey özümleme, uyumsama ve denge işlemleriyle yeni bilgileri aktif çabalarıyla öğrenir ve zihinsel gelişimini sürdürür. Zihinsel gelişim çocuklarda aşamalı olarak ilerler. Çocuğun zihinsel gelişimine paralel dili de aşama aşama gelişir. Ancak her aşamadaki dil becerileri ve düzeyleri farklıdır. Piaget'ye göre, çocukta düşünce ve dil birbirine paralel gelişmektedir. Hatta düşünce biraz daha öncedir. Kısaca dil öğrenme zihinsel gelişime bağlıdır. Zihinsel gelişme de dil öğrenmenin hazırlayıcısıdır (Güneş, 2011).

Piaget'e göre dil, kalıtım ve çevre etkileşimiyle gerçekleşir. Çocuklar dil öğrenme yeteneğiyle dünyaya gelirler ve dili kazanmaya gereksinim duyarlar. Dilin kazanılmasından önce çocukta zihinsel faaliyetler vardır. İlk iki yıl çocuklar kendilerini duysal devinim yoluyla ifade ederler. Duyu-motor dönemde ses uyarıcısının bebekte ses üretmeyi doğurması, sesle yapılan taklidin başlangıcıdır. Bebek ses şemaları üretir. Zamanla da bu üretilenlerin çevre üzerindeki etkileri önem kazanır. Şemalar yeni durumlara genellenir ve yeni durumlara uymak için şemalar değişir. İki yaşına gelen çocuk olaylar, insanlar ve durumlarla ses bağlantısı kurar. İnsanları ve nesneleri temsil eden bir semboller sistemi geliştirir. Çocuk için bu sistem, sonraki zihinsel gelişim için de gereklidir. Çünkü dil ve zihin birbirine paralellik göstermektedir (San Bayhan ve Artan, 2011). Piaget, çocukların konuşmasının bir dinleyici için anlamlı olup olmamasının önemli olmadığını, daha çok “kendileri için konuştuklarını” belirtmiştir. Bunu da benmerkezci konuşma olarak tanımlamaktadır. Akranları ile konuşmalar sonucu diğerlerinin kendilerinden farklı bir bakış açısına sahip olduklarını fark ettiklerinde benmerkezci konuşmanın yavaş yavaş azaldığını ve dinleyici ile uyumlu sosyal konuşmayı tercih ettiklerini belirtmektedir (San Bayhan ve Artan, 2011). Piaget, dilin düşüncenin şekillenmesinde etkili olduğunu ve dilin bireylerin biliş düzeyini yansıttığını ifade etmektedir. Aynı zamanda dil, pek çok problemi çözmek için birçok içerikte uygulanabilen evrensel ve kültürel bir araçtır (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017).

Dil gelişimi ve bilişsel beceriler çocuğun çevresiyle etkileşimlerinden çıkardığı sonuçlarla gelişir. Çocuk, ilk iki yıl süresince dış nesnel gerçekliğe bağlıdır. Bu nesneler somuttur. Dokunduğu, gördüğü, kısaca duyularıyla algıladığı her şey var, bunun dışında ise her şey yok demektir. Bebekler doğumdan itibaren konuşmaya tepki verirler ve 3-4 aylıkken gülümserler ve tanıdık olan sese doğru dönerler. Çevreyle etkileşime girmenin dil gelişimi üzerinde özellikle, çocuğun sözcükleri somut nesnelerle ve etkinliklerle birleştirmesi ve iletişim ve düşünme için bir çatı oluşturması üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır. Çocuk bütün duysal becerileri, bu gerçeklik yaşantısından bağımsız nesneler dünyasının olduğunu anladığı an, kavramlaştırma ve simgeleştirme işlemlerini gerçek anlamda yapmaya başlar. Dil ediniminin ilk safhalarında karşılıklı paylaşım ön planda yer almaktadır. Çocuk, doğuştan itibaren yakınında bulunan kişiler ile direkt ilişkilerinde iletişimsel paylaşımın kurallarını öğrenmektedir ve dilin iletişimsel ortamında büyümektedir. Bu ilk safhanın ilk paylaşımlarında yalnızca çevresinde var olan nesneler hakkında nasıl bir iletişimin söz konusu olduğunu kavramaktadır. Bununla birlikte ilk sözcükleri anlayıp üretebilmektedir. Fakat bunların henüz bir temsil özelliği bulunmamaktadır. Bu süreç somuttan soyuta doğru gelişir. Dil bu soyutlamaların aracıdır. Nesneleri simgeleştirme, kavramlaştırma, bilişsel süreci hızlandırmak için gereklidir. Bu sürecin başlaması ise çocuğun nörofizyolojik yönden gelişmesi, konuşma organlarının gelişmesi ve toplumsallaşma sürecinin sağlıklı işlemesine bağlıdır. Çünkü dil diğer değişkenlerin yanı sıra toplumsallaşma ile birlikte öğrenilerek kazanılır.

Piaget doğumdan ilk 18 aya kadar süren bebeklik dönemini duysal-motor zekânın geliştiği dönem olarak tanımlamaktadır. Çocuklar bu dönemde henüz çevrelerindeki nesneleri temsil eden sembolleri kullanmadıkları için bu evre “konuşma öncesi dönem” olarak varsayılır. Bu dönemde çocuklar çevrelerini

doğrudan duyuları ile duyusal olarak ve bu duyulara dayandırarak geliştirdikleri (motor) etkinliklerle anlamaya çalışırlar. Çocuklar nesneleri kendi deneyimleri dışındaki kullanımları ile ayırt edemeyebilirler. Gözlerinin önünde olmayan nesneler ya da algısal çevrelerinden kaybolan bir nesne onların zihinlerini meşgul etmez. Ancak 18 ay civarında, çocuklar nesne devamlılığı/sürekliliği olarak bilinen evreye geçerek nesnelerin devamlılığı olduğunu anlamaya başlarlar. Bu evrede çocuklar göremedikleri nesneler için onları temsil eden sembollerini kullanmaya başlarlar ve bu semboller onların ilk sözcükleri olur. Böylece nesne devamlılığının gelişmesinin dil edinimi için bir ön şart olduğu kanıtlanmış olmaktadır. Bu bağlamda bilişsel gelişim ne kadar mükemmel ise dilsel gelişimi de o kadar iyidir. İşlem öncesi dönemin (2–4 yaş arası) ikinci aşamasından sonra çocuklar, artan toplumsallaşma süreciyle birlikte yeni iletişim becerileri geliştirmeye başlar. Dil ediniminin ikinci safhası bilişsel süreçler ile tanımlanmaktadır. Bunlar, çocuğu, sözcüklerin temsili boyutunu kavramaya ve dilin anlamsal düzlemini geliştirmeye yönlendirmektedir. Çocuk, bilişsel süreçte, tutulup görülemeyen olay ve nesneleri de düşünüp kurgulamayı öğrenmektedir. Böylece çocuk, yavaş yavaş somut ortamdan sembolik düzleme geçmektedir. 6–7 yaşlar ise benmerkezciliğin gerilediği, onun yerine işbirliğinin geliştiği dönemlerdir. Başka insanlarla ilişkiler dil gelişimini arttırır. Bununla birlikte etken sözcük dağarcığında da hızlı bir artış olur. Böylelikle zekâ ile dile egemen olma arasındaki ilişki yaşla birlikte giderek gelişecektir. Somut işlemler dönemi, sözcük ile gerçek arasındaki ilişkinin ayırt edilmeye başlandığı dönemdir. Somut işlemler döneminin sonunda çocuk görsel algılardan daha çok, düşünme süreçlerini kullanmaya başlayacaktır. Soyut işlemler döneminde ise simgeleştirme işlemleri yüksek düzeylere ulaşacaktır. Çocuk sınıflama, gruplama, kavramlaştırma süreçlerine bağlı olarak, dille düşünce arasında ilişkileri yüksek düzeyde kullanabilmeyi öğrenecektir (Bozkurt, 2016; Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Maviş, 2015; Özdemir, 2002; San Bayhan ve Artan, 2011).

Bu kapsamda Piaget'nin gelişim kuramında çocuğun bilişsel gelişiminin ne kadar iyi olduğuna bağlı olarak, dil gelişiminin de o kadar iyi olacağı ileri sürülür. Bu bağlamda bilişsel gelişim kuramının dil edinimine ilişkin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Aksoy ve Baran, 2017):

- Dil gelişimi bilişsel gelişimin bir parçasıdır ve dil gelişiminde dış dünyaya ilişkin bilişsel izlenimlerin etkisi büyüktür.
- Dil; bellek, zekâ, algılama, hatırlama gibi süreçlere paralel olarak gelişir.
- Dil gelişimi için yeterli olgunluğa ulaşılması gerekir.
- Piaget'e göre, çocuklar zihinlerinde uyarıcılarla ilgili şemalar oluşturur ve sonrasında oluşan şemaları dilsel olarak sembolleştirirler. Bu süreçte zihindeki şemalara uygun düşen sözcükler kolay bir şekilde öğrenilir.
- Piaget, çocukların konuşmasında “benmerkezci konuşma” ve “sosyalleşmiş konuşma” şeklinde iki ayrı dönem olduğunu ve dil gelişiminin benmerkezci konuşmadan sosyalleşmiş konuşmaya doğru ilerlediğini savunur (Aksoy ve Baran, 2017).

Dil edinimine bakış açılarıyla bu yaklaşımın diğer temsilcileri Vygotsky ve Bruner, Piaget'ten farklılaşmakta ve dil öğrenmede sosyal ilişkilerin önemini üzerinde durmaktadırlar. Onlara göre dil öğrenme sadece zihinsel gelişimine değil sosyal ilişkilere de bağlıdır (Güneş, 2011). Piaget'e göre çocuğun duyu hareket yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır. Dil ve düşünce ilişkisi yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bebekler dili anlam için bir ipucu olarak kullanmaktadır. Bu varsayım anlamın, dil öğrenmede önemli bir rol oynadığı görüşünden yola çıkmaktadır. Vygotsky ve Piaget (1962) çalışmalarında bu varsayıma destek bulunmuştur. Vygotsky ve Piaget "Dil gelişiminden önce, düşüncenin bağımsız olduğunu ve çocuğun dili anlamaya başladığında, bu ilişkinin kurulduğunu söylerler. Bu görüş bazı işitme engelli bireylerle yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir" (Artar,1998).

Piaget gibi bilişselcilere göre, biliş dilin önünde bir perdedir ve perde açıldıkça dil açığa çıkmaktadır. Vygotsky gibi bilişselciler ise bu görüşün tam tersini düşünmektedir (Kandemir, 2016). Piaget'in öncülüğünde bilişsel kuramcılar, çok küçük çocukların bile dünya ile baş edebilmeye ilişkin bilgilerinin olduğu ve bu bilgiyi duydukları konuşmaları analiz etmek için kullandıklarını savunmuştur. Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky'ye göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu, gelişmemiş, benmerkezci, kısmi, ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabilirliği vurgulanır (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Piaget, dili çocuğun zihinsel gelişimi içinde edinebileceği diğer sembolik becerilerden biri olarak görürken, Vygotsky'ni dili bilişsel gelişimin en önemli ögesi olarak kabul etmektedir. Vygotsky çocukların temelde bilişsel ve algısal yetilerle doğduklarına, bu yetilerin bellek ve dikkat gibi kapasiteleri de içerdiğini belirtmektedir. Çocuğun ilk iki yıllık yaşamında biyolojik takvimin getirdiği bir olgunlaşma ve çevresi ile etkileşimlerinin sağladığı deneyimler sonucu yetileri de gelişmektedir. Çocuğun yaşadığı çevresel deneyimler zihinde temsil edilmeye başlandığında, önemli bilişsel değişiklikler dilsel yetilerle birlikte kendini göstermeye başlamaktadır (Maviş, 2015). Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelerin mental temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında, dil, çocuğun soyut düşünebilme yeteneğine dış dünyadan sembolleştirdiği anlamları iliştiirmesine yardımcı olmaktadır. Yani, dil ve düşünce oldukça iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu yüzden, çocuk, dili elverdiği oranda düşünür ve kavramsal düşünme yeteneği arttıkça da dili gelişir (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Vygotsky'e göre yetişkin ve çocukların işbirliği içinde çalışmaları, çeşitli etkinlikler yapmaları, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, dil ve zihinsel becerilerin gelişimini beslemektedir. Bu nedenle işbirlikçi öğrenmeye ağırlık verilmelidir. Bu süreçte iki düzeye dikkat edilmelidir.

- Birincisi öğrencinin mevcut gelişim düzeyidir. Bu düzey öğrencinin kimsenin yardımı olmadan bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir.
- İkincisi ise geliştirilebilir düzeydir. Bu düzey öğrencinin birinin rehberliği veya yardımıyla bir etkinliği, işi ya da görevi yapabilme düzeyidir (Güneş, 2011).

Vygotsky'nin dile diğer bir katkısı da çocuğun çevresiyle etkileşime girerken önemli olan ifade edici dil üzerinde durmasıdır. Çocuklar dil aracını kendilerini uzmanlaştırmak ve düşünce ve hareket özgürlüğü kazanmak için kullanırlar. Bu yaş grubu çocuklar, oyunlarında genellikle kendi kendilerine konuşurlar, ya oyunları sırasında ne olacağını anlatırlar ya da kendi hareketlerini yönlendirirler. Çocuklar kendi kendine konuşmayı (özel konuşma) kendilerine rehberlik etmek ve kendilerini yönlendirmek amacıyla kullanırlar. Bu bağlamda Vygotsky, Piaget'nin çocukların benmerkezci konuşma ve ilk etapta sosyal olmayan konuşmayı tercih ettikleri fikrine karşı çıkmıştır. Çocukların kendilerine yol gösterme, kendilerini yönlendirme için konuştuklarını ifade etmektedir. Vygotsky, çocuğun temelde düşünme ve konuşma kapasitesi olduğu, iki yaş civarında bu kapasitelerin bütünleşerek (içsel konuşmada bireyin kendi kendine sorması ve yanıt aramasıdır) girdiğine işaret eder. İçsel konuşmada çocuk, dili sebep bulmaya bir araç olarak kullanır. Konuşma, çocukların kendi davranışları hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun için de denetlenen ilgi, temkinli ezberleme, anımsama, sınıflandırma, planlama, sorun çözme ve kendini yansıtmayı içeren yüksek kavramaya ilişkin işlemler için temel bir yapı olarak görülmektedir. Çocuklar büyüdükçe kendilerini yönlendiren konuşmaları azalır ve içselleşir. Özel konuşma olarak adlandırılan ve hata yaptıklarında ya da nasıl devam edecekleri konusunda kafaları karıştığı zaman kullandıkları bu konuşma büyüdükçe fısıltılara ve sessiz dudak hareketlerine dönüşmektedir. Çocuk gelişimsel olarak daha ileride olan yaşlılarıyla ya da kendisini destekleyen yetişkinlerle çalışarak daha karmaşık olan etkinlikleri başarılı bir şekilde yapar ve böylece potansiyel gelişim seviyesinde çalışır. Kavram geliştirmede çocuğun karşılaştığı kelimeler, onu yavaş yavaş öğeleri gruplanmaya yönlendirir ya da düşünceleri ifade etmesini sağlar. Sonuçta birey kendi düşünce ve dilini tam anlama düzeyinde bütünleştirir (Aydın Yılmaz, 2007; San Bayhan ve Artan, 2011).

Vygotsky gibi Bruner'de dili "bilişsel gelişim için en önemli araç" olarak görmektedir. Bruner yetişkinlerin, çocukların sorunlarını çözmek için nasıl aracılık ettiklerini araştırmıştır. Çocuğun bir etkinliği gerçekleştirdiği sırada, yetişkinlerin yönlendirici yardım vermesini iskele modeli olarak nitelendirmiştir. Rutinler ve yönlendirici yardım (yardımlı öğrenme) çocuklara gereksinim duydukları zamanı kazandıran iki dil kullanım yöntemidir. Bu yöntemleri kullanan yetişkinler, bir etkinliği yerine getirmeye çalışan çocukların becerilerini geliştirmelerini sağlarlar. Çocukta bilgiyi oluşturma yöntemi, bilgiyi basitleştiren, farklı bakış açılarını ortaya çıkaran ve bilginin yönlendirilmesini sağlayan şekilde gerçekleşmelidir. Bu bağlamda, toplumsal ve kültürel öğeler de göz ardı edilmemelidir (Maviş, 2015).

Bilişsel kuramlar gelişime bakışlarının olumlu olması ve anlayış kazanmanın aktif olarak yapılandırılmasına vurgu yaparak katkı sağlamışlardır. Bunun yanında dil ve biliş becerilerinin birbirinden ayrı geliştiğini destekleyenlerde bulunmaktadır. Bu nedenle bilişsel gelişimin dil edinimini belirlediği görüşü kesinlik kazanmamıştır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bilişsel yaklaşımın eleştiri aldığı en önemli nokta, çocukların anadillerini nasıl öğrendiklerini açıklamakta yetersiz kalmalarıdır. Ayrıca bu yaklaşımın eleştiri aldığı bir başka nokta da sosyal etkileşimdir. Dil edinme, dil öğrenme sosyal bir ortam içinde gerçekleşmezse, çocuk işitmezse, anadilin çocuk tarafından nasıl öğrenilebileceği bu kuramın eleştirilmesindeki önemli noktalardandır (Aydın Yılmaz, 2007).

9.5. Pragmatik (Faydacı/Sosyolinguistik) Kuram

Chomsky'nin yapı konusundaki sınırlı görüşü, dil bilimcileri pragmatik kurama doğru yönlendirmiştir. Pragmatik kuram, iletişimin hizmet verdiği işlevlerin çalışması olarak kabul edilebilir. Dil bağlamının, anlamı nasıl etkilediği ve çeşitli durum ve ortamlarda dilin konuşanlara farklı işlevler konusunda nasıl hizmet ettiğine ilişkin sorular üzerine odaklanılmıştır. 1980 ve 90'larda pragmatik (faydacı/sosyolinguistik) kuramın öncülerinden Austin, konuşan kişilerin cümle üretimlerinde klasik dil kuralları ile kurulmuş sözcük ve sözcelerden daha fazlasını söylediklerini, sözcükleri ile bir takım eylemler oluşturduklarını belirtmiştir. Austin'in öğrencisi Searle ise söz eylemleri "Düzsöz", "Edimsöz" ve "Etkisöz" olarak üç farklı eylem grubunda sınıflandırmıştır. Düzsöz, söylenen sözce ile sınırlıdır; arkadaşınıza "kilo vermişsin" dediğinizde onun duyduğu ve sizin söylediğiniz ile sonlanan ve farklı bir anlam taşımayan, özne ve yüklemden oluşan bir eylemdir. Edimsöz, söylenin sözcenin altında yatan anlam, amaç ya da uyarıdır. Etkisöz ise, dinleyicinin kendisine söylenenden ne algıladığına ilişkindir (Maviş, 2015).

Pragmatik (faydacı/sosyolinguistik) kurama göre dil gelişimi, ana dili öğrenme sosyal gelişim sürecinde gerçekleşir. Çocuk isteklerini, taleplerini sosyal iletişim ortamında açıklama gayretindeyken dili öğrenmektedir. Sosyal etkileşim ortamı çocuğa dil ile ilgili dil bilgisel içerik ve yapıyı kazanma fırsatı verdiği gibi, yine aynı sosyal ortam çocuğun kavramları anlamasına da fırsat sağlamış olur. Çocuk, konuşmak için ihtiyaç duyduğu zaman dil kazanılmış olmaktadır. Çocuk en çok iletişim sayesinde çevresini etkileyebileceğine inandığı zaman dili kullanacaktır. Yetişkinler, dil öğrenim sürecini hızlandırıcı roledirler ve dil çocuk ile yetişkinler arasında sosyal etkileşim ortamında öğrenilmektedir. Çocuk bu süreç içerisinde aktif bir katılımcıdır ve dil öğrenme süreci hali hazırda var olan iletişimin bir fonksiyonudur (Aydın Yılmaz, 2007). Bruner'e göre, çocuklar başkalarının davranışını yönlendirmek ve sosyalleşmek için dili öğrenirler. Bruner, dilin kazanımını sosyal gelişimin bir aşaması olarak görür (Özdemir, 2002). Dil öğrenme probleminde sosyal ortam, iletişim gibi kavramları temel alan dil bilgisel yapı, kavram ve semboller gibi noktalara açıklık getirememektedir. Çocuk sosyal ortamda iletişim sayesinde dili öğrenirken cümle yapıları, sembol, öğrenme ve kavram öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusu pragmatik yaklaşımın açıklık getiremediği noktalardandır. Bu açıdan kuram eleştiri almaktadır (Aydın Yılmaz, 2007).

9.6. Etkileşimci Kuram

Dil edinimini açıklamaya yönelik etkileşimci bakış açısı günümüzde yaygın olarak kabul edilmektedir. Etkileşimci kurama göre dil gelişiminde çevre, biyolojik özellikler ve toplumsal özellikler eşgüdümlü olarak işler (Aksoy ve Baran, 2017). Temsilcileri A. Bandura, N. Miller ve J. Dollard'tır. Bu görüşün temelinde, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği görüşü vardır. Bu yaklaşımda dil içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanır (Özdemir, 2002). Özellikle anne babayla etkileşim dilin öğrenilmesinde önemlidir. Anne babanın bilinçli ve düzgün telaffuzla çocukla etkileşime girmesi gerekmektedir. Etkileşim kuramcıları, çocukların anne babalarla belirli zaman dilimlerinde dilsel etkinlik geçirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Anne baba ile bu anlamda yaşantı geçirmeyen çocukların bu eksikliklerini kardeşleriyle ya da diğer sosyal çevreyle yaşantı geçirerek gidermeye çalışmaları, tam olarak yeterli olmamaktadır. Etkileşim kuramcıları burada çocuğa anne babanın sıcak ve samimi tutumunun da önemli bir belirleyici olduğunu belirtmek istedikleri söylenebilir (Kandemir, 2016). Anne ile olan etkileşim dilin temelini oluşturur. Bebek daha refleks hareketlerini ortaya koyarken anne babanın onun davranışlarına anlam vermek istemeleri ile iletişim şekillerinin temelini atılmasına neden olmaktadır. Burada önemli olan çocuğu belli bir amaca yönelik davranışlarda bulundurabilmektir (Güleryüz, 1990). Bununla beraber, çocuklar yetişkin model olmasa da bazı dil yapılarını kullanabilmektedirler. Örneğin çocuk cümlelerin başına ve sonuna olumsuzluk ifadesini yetişkin model olmasa da kullanmaktadır. Daha sonraki dönemlerde olumsuz cümlelerin diğer yapılarını kazanmaktadırlar (Seçilmiş, 1996).

Uygulamalar

1.Çevrenizdeki çocukların dil gelişimlerini gözlemleyebilirsiniz. Yaptığınız bu gözlemlerle, bu bölümde öğrendiklerinizi karşılaştırabilirsiniz. Bu uygulama sizin öğrendiklerinizi pekiştirmenizi sağlayacaktır.

Uygulama Soruları

- 1.Çocukları gözlemlediniz mi?
- 2.Gözlemlediğiniz çocukların dil gelişimlerinde çevrenin, kalıtımın ya da her ikisinin mi etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

Bölüm Özeti

Çocuklarda dilin kazanılmasını açıklayan birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner), dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden doğuştancı görüş (Chomsky); dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden bilişsel görüş (Piget, Vygotsky, Bruner), dilde sosyal çevrenin son derece önemli etkisi olduğunu savunan pragmatik görüş (Austin ve Searle) ve dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu kazanıldığını savunan etkileşimci görüştür (Bandura). Davranışçı kurama göre

yaşantı geçirme, şartlanma, pekiştirme, tekrar gibi davranışçı kuramın önemli özellikleri ile dil gelişir ve çevrenin aktif rol almasının sonucunda ortaya çıkar. Öğrenen ve süreçten etkilenen birey olarak çocuğun dil öğrenmesindeki rolü oldukça pasif bir roldedir. Bu kurama göre dil, çevrenin bir ürünüdür ve pekiştireçlerle dil edinimi sağlanmaktadır. Anne babanın görevi çocuğa model ve destek olmaktır. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre dil kazanımı sosyalleşme sürecinde gelişmektedir. Sosyalleşme sürecinde, bireyler gözlem ve taklit yoluyla konuşmayı ve dilin temel bileşenlerini öğrenirler. Dil, anne babanın model olması, çocuğun taklit etmesi, anne babanın pekiştirmesi ve düzeltici geri bildirim vermesi suretiyle kazanılmaktadır. Doğuşancı (psikolingüistik/ biyolojik alt yapılı) kurama göre, çocukların şaşırtıcı dil yapılarının insan beyni yapısına işlendiği ve doğuştan çocukların dile eğilimli oldukları belirtilmektedir. Chomsky'e göre dil edinme insanlarda genetik bir donanım ile yani doğuştan bir yetenekle olmaktadır. İnsan beyninin belirli bölgeleri dil edinmekle görevlidir. Bu genetik yapı sayesinde çevrede kullanılan dil içselleştirilir. Böylece konuşma ve anlama gerçekleşir. Chomsky dille ilgili bu olağanüstü kolaylığı açıklamak için, bütün çocukların doğuştan biyolojik bir sistem olan dil kazanım aygıtına (DKA) sahip oldukları görüşünü ileri sürmüştür. Dil kazanım aygıtı (DKA), belli bir dile doğan çocuğu o dili edinmeye ve dilin düzenliliklerine uygun hipotezlerini oluşturmaya yetkin kılar. Bilişsel kuram, Chomsky'nin doğuşancı kuramının eksik yönünü tamamlayarak, dil gelişim sürecinde bilişsel yetilerin de etkili olduğunu kabul etmekte, doğuşancı kuram ile çevrenin etkisi üzerinde duran davranışçı kuramın tam ortasında yer almaktadır. Bu görüşe göre, çocuğun gelişen zekâsı ve anlamı ifade edebilme isteği, anne babasından aldığı dil girdisi ile birlikte dil gelişimine güçlü bir dürtü sağlamaktadır. Pragmatik (faydacı/sosyolingüistik) kurama göre dil gelişimi, ana dili öğrenme sosyal gelişim sürecinde gerçekleşir. Çocuk isteklerini, taleplerini sosyal iletişim ortamında açıklama gayretindeyken dili öğrenmektedir. Sosyal etkileşim ortamı çocuğa dil ile ilgili dil bilimsel içerik ve yapıyı kazanma fırsatı verdiği gibi, yine aynı sosyal ortam çocuğun kavramları anlamasına da fırsat sağlamış olur. Etkileşimci kurama göre ise dil gelişiminde çevre, biyolojik özellikler ve toplumsal özellikler eşgüdümlü olarak işler. Bu görüşün temelinde, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği görüşü vardır.

Ünite Soruları

1. Farklı dilleri konuşan toplumların çocuklarında dil gelişiminin ilk dönemlerinde özellikler bulunmaktadır. İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Farklı

B) Ayrı

C) Önemli

D) Benzer

E) Güçlü

2. Davranışçı kurama göre davranışın tekrarı olasılığını arttıran olaylar aşağıdakilerden hangisi ile açıklanır?

A) Ödül

B) Ceza

C) Tekrar etme

D) Açıklama

E) Gelişim

3. “Gözleme dayalı öğrenme”nin önemli olduğu vurgulayan kuram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Davranışçı Kuram

B) Sosyal Öğrenme Kuramı

C) Bilişsel Kuram

D) Doğuşancı Kuram

E) Pragmatik Kuram

4. Çocukların şaşırtıcı dil yapılarının insan beyni yapısına işlendiği ve doğuştan çocukların dile eğilimli olduklarını vurgulayan kuram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Davranışçı Kuram

B) Sosyal Öğrenme Kuramı

C) Bilişsel Kuram

D) Pragmatik Kuram

E) Doğuşancı Kuram

5. Davranışçı kurama göre davranışın tekrarı olasılığını azaltan olaylar aşağıdakilerden hangisi ile açıklanır?

A) Ödül

B) Ceza

C) Tekrar etme

D) Açıklama

E) Gelişim

6. Chomsky'e göre edilgen yapılarda olduğu gibi dilsel biçimlere ait daha genel kuralları içeren evrensel özellik aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bağımlı evrenseller

B) Oluş bildiren evrenseller

C) Kuralsız evrenseller

D) Bağımsız evrenseller

E) Biçimli evrenseller

7. Çocukları kavramları ve anlayışları geliştiren ve sonra demek istediklerini söyleyen, sözcüklerini ve cümle yapısını etkin olarak kullanan bireyler olarak gören kuram aşağıdakilerden hangisidir?

A) Davranışçı Kuram

B) Sosyal Öğrenme Kuramı

C) Bilişsel Kuram

D) Doğuştancı Kuram

E) Pragmatik Kuram

8. Edimsel koşullanmaya göre, dil ile çocuğun diğer davranışları arasındagörülmez.

İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Fark

B) Ayrı

C) Önemli

D) Benzer

E) Güçlü

9. Chomsky'e göre isim ve eylemlerde olduğu gibi, belli öğelere ilişkin kuralları içeren evrensel özellik aşağıdakilerden hangisidir?

A) Bağımlı evrenseller

B) Kurallı evrenseller

C) Kuralsız evrenseller

D) Bağımsız evrenseller

E) Biçimli evrenseller

10. Gözden kaçırılan ya da daha az üretilen sesler ya da heceler pekiştirilmedikçe bir üst aşamaya geçmeden azalır ve zamanla kaybolur. Bu süreç aşağıdakilerden hangisi ile açıklanır?

A) Pekiştirme

B) Ceza verme

C) Sönme

D) Görmezden gelme

E) Ödüllendirme

CEVAP ANAHTARI

1. d 2. a 3. b 4. e 5. b 6. e 7. c 8. a 9. d 10. c

10. DİL GELİŞİM DÖNEMLERİ

Giriş

Konuşmayı ve diğer insanları anlamayı öğrenmek, çocukların geliştirdiği en karmaşık yeteneklerindendir. Dili kullanmanın amaca yönelik işlevi vardır. Dilin işlevi insanın neden konuştuğu ile ilgili öğrenme, isteme gibi amaçlarla ilgilidir. Çocukların hepsi konuşma öncesi sesler çıkarır. Çocukların duygularını, düşüncelerini, ilgilerini, isteklerini ifade etmek için iletişime girmeleri gerekir. İletişim başkalarının söylediklerini anlamalarını, sözcük dağarcığı geliştirmelerini, sözcükleri doğru olarak telaffuz etmelerini ve anlaşılır bir cümle yapısını kavramalarını sağlar. Dil bilimciler ve eğitimciler, son yıllarda yapılan çalışmalara dayanarak “Dilin kazanılmasında, insanın doğuştan getirdiği bilişsel kapasitesi etkindir ve bu kapasite çevre yaşantıları ile geliştirilmektedir.” görüşünde birleşmektedir (MEB, 2013). Bütün bu bilgilerin ışığında “Çocukta dil ve düşüncenin gelişimini” ayrı ayrı incelemenin mümkün olmadığını görmekteyiz. Çünkü çocukta dilin gelişimi, düşüncenin gelişimine paraleldir (Bozkurt, 2016). Dil gelişimi için öğrenme gerekli olmakla birlikte, olgunlaşma da şarttır. Bu bakımdan dil gelişimi süreç içerisinde ortaya çıkar. Dil gelişim dönemleri çevresel şartlara, bireysel özelliklere ve gelişimsel farklılıklara bağlı olarak, çocuktan çocuğa farklı seyriler gösterebilir. Ancak, çocukların içerisinde bulundukları haftalık ya da aylık dönem içerisinde gözlenebilen bir takım beceri ve davranışlar mevcuttur. Bu bakımdan çocukların dil gelişimleri temel olarak "konuşma öncesi dönem" ve "konuşma dönemi" şeklinde iki temel kategori altında incelenebilir (Aksoy ve Baran, 2017).

Tablo 10. Dil Gelişim Aşamaları

DİL GELİŞİMİ	
KONUŞMA ÖNCESİ DÖNEM	KONUŞMA DÖNEMİ
1.Yeni doğan dönemi (ağlama)	1.Ses, sözcük dönemi
2.Gııldama dönemi	2.Tek sözcük dönemi
3.Mırıldanma dönemi	3.İki sözcüklü ifadeler dönemi
4.Mırıldanmanın tekrarı dönemi	4.Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi
5.Başkalarının seslerini taklit dönemi	5.Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi

10.1. Konuşma Öncesi Dönem (Agulama Evresi 0-12 Ay)

Konuşma öncesi dönem, agulama evresi olarak da bilinmektedir. Konuşma öncesi dönemde, doğumdan sonraki ilk anlamlı kelimelerin kullanılmaya başlandığı 1 yaş civarına kadarki dönemi kapsamaktadır (Kandemir, 2016). Başka insanların söyledikleri sesleri anlamlaştırıp, anlayabilme ve konuşabilmeyi öğrenme çocukların edindikleri en karmaşık becerilerdendir. Bebeğin ilk hareketleri ve sesleri ile iletişim başlar. Bebekler doğumla birlikte bağıırlar, akciğerlere oksijen alınmasıyla başlayan ses çıkarma durumu fizyolojik bir olaydır. Yani doğmuş bir bebeğin ilk bilinçli kelimeyi ürettiği zamana kadar geçen konuşma öncesi dönemde görülen bu özellikler, bütün dünya çocukları için geçerli olan karakteristik tepkileri içerir. Bebekler daha birkaç haftalıktan itibaren sesli uyarımları algılamaya ve onlara tepkide bulunmaya başlarlar. Birinci ayda bebekler “bah” ve “pah”, “ga” ve “da” gibi heceleri birbirinden ayırt edebilirler. Hayatın ilk birkaç ayında bebekler, konuşmanın temeli olan ağlama ve anlamsız sesler çıkararak iletişim kurarlar. Üçüncü aydan itibaren bebekler, annelerinin sesini başka bir yetişkin kadın sesinden ayırabilirler (Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2013). Doğumdan bir yaşına kadar olan konuşma öncesi iletişim evresi, yeni doğan dönemi (ağlama), gıgıldama, mırıldanma, mırıldanmanın tekrarı ve başkalarının seslerini taklit olmak üzere beş ayrı evreden oluşmaktadır. Konuşma öncesi evrenin yaklaşık ilk altı ayı (doğumdan sonra ilk altı ay) genelde vokal seslerin üretildiği sesleme, gıgıldama ve genişletme evresini içermektedir. Bebeklerin yaşamının ikinci altı ayı ise seslerin bir araya getirilerek anlamlı sözcüklerin oluşumuna kadar devam eden süreçtir. Bu evrede mırıldanma (babıldama/jargon) ve mırıldanmaların tekrarı ve başkalarının seslerini taklit evrelerini içermektedir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

10.1.1. Yeni Doğan Dönemi (Ağlama / 0-2 Ay)

Bu dönemde bebekler genellikle ağlamanın dışında çok az ses çıkarırlar. Çocuğun çıkardığı ilk sesler onun ihtiyaç ve isteklerinin göstergesidir. Çocukların çıkardığı bütün sesler konuşma için gerekli değildir. Yeni doğanın davranışlarının çoğu istem dışıdır. Konuşmanın gelişimi için arama, emme, yutma refleksleri önemlidir. Beslenme ile ilgili olan bu reflekslerin sürekli tekrarlanması, ağlama ve seslenme sonucunda, bebek konuşma sesi üretimi için gerekli olan nefes alma ve ağız-yüz yapılarını kazanır. Konuşma mekanizmasının asıl görevi, nefes alma ve beslenmedir (Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2013).

Yeni doğan döneminde 16-17 farklı ses çıkartılmaya başlanır. Bebeğin ilk çıkardığı bu sesler, ağlamadır ve bir iletişim aracı niteliğindedir. Bu ağlamalar farklılaşmamış ve farklılaşmış ağlamalar şeklindedir. **Farklılaşmamış ağlama;** bebeklerin doğumdan sonraki ilk 3 haftada çıkarttıkları, farklılaşmamış, amaçsız, anlamsız rastgele seslerdir. İlk üç haftada görülen bu ağlama refleksidir. Bunlar amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılırlar. Bu dönemdeki sesler bilinçsizce olmasına rağmen, daha sonraki zaman ve dönemlerde konuşmaya temel teşkil etmektedir (Aydın Yılmaz, 2007; Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017; Callander ve Nahmad-Williams, 2011; Kandemir, 2016; MEB, 2013).

İkinci 3 haftalık dönemde farklılaşmış sesler ortaya çıkar. Doğumundan sonraki üç-altı hafta arasında karnı acıktığında, kucağa alınmak istediğinde ya da uykusu geldiğindeki ağlamaları arasında farklılıklar olmaya başlar. Bu nedenle, üç-altı hafta arasındaki dönem **“farklılaşmış ağlama dönemi”** olarak da ifade edilir. Farklılaşmış ağlamalar uyarıcı ile ilişkili olup genellikle bebeğin aç, kızgın, acılı olduğunu annenin ayırt etmesini sağlayan, bebeğin ihtiyaç ve isteklerini belirten iletişim araçlarıdır. Birinci ayın sonunda anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini (açlık, kızgınlık, acı) belirleyebilir. Çıkarılan sesler, anlam yönünden incelendiğinde ham sözcüklerin başladığı, bebeğin başkalarının sesine tepki gösterdiği dönem olduğu görülür (Aksoy ve Baran, 2017; MEB, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011).

10.1.2. Gııldama/Agulama Dönemi (2-4 Ay)

Ağlama ile birlikte bebekler basit sesler çıkarır. Bilinçsizce çıkarılan bu sesler evrenseldir. Bebek rahatsızlığını ifade eden seslerin yanı sıra mutluluk ve hoşnutluğunu ifade eden sesler de çıkarır. İki aylık bebeğin, ağız kaslarının kontrolünü henüz tam kazanmamış olmakla birlikte ağız hareketlerini başlatıp durdurabilir. 2 ve 4 aylık dönem, gııldama ya da agulama dönemidir. Çocuk, sesi, ses olarak çıkardığını bilir. Çıkardığı seslerden mutlu olur, ses oyunları oynar ve kendiliğinden ses üretimi başlar. Rastgele olarak çıkardığı “a, u, o” ünlü seslerini uzatır. Daha sonra da bu seslerin sonuna “h” eklenerek “ah, uh”, şeklinde sesler üretirken “s, k, g” gibi yumuşak damak ve gırtlak seslerini çıkarır. Bu sesler çoğu zaman “aaah” ya da “oooo” gibi açık ünlüler ve fokurdama sesleridir. Ünlü harfler daha kolay aktarılmaktadır. Ses üretimi hâlâ refleksiftir. Çıkarılan sesler, anlam yönünden incelendiğinde hoşnutluğu ve hoşnutsuzluğu belirten seslerdir. Başkalarının çıkardığı seslere tepki verir ve annesinin sesine gülümser (Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011).

Bazı bebekler çok fazla agular ve bu sesler kendi eylemlerinin sonucu olduğu için bundan çok zevk aldıkları görülür. Bu evrede bebekler rahatlık, mutluluk ifade eden seslendirmeler yapar. Ağlama sıklığı azalırken, gülücükler artar. “-o, -a, -u, -ı” gibi ünlü seslemelere artdamaksıl “-k, -g” benzeri seslerin eklenmesiyle ünlü ünsüz sıralamalarına benzeyen sesler çıkarılır. Anne babaların agucuklar olarak tanımladığı seslere sık rastlanır. Bu nedenle agulama evresi olarak da adlandırılır. Çok erken bir aşamada görülen bu seslendirmelere dilin temel taşları olarak bakılır. Bunlar bebeğin genellikle rahat ve hoşnut olduğu zaman çıkardığı ünlü harflerden oluşur ve dünyanın her yerindeki çocuklarda aynı şekilde görülür. Bu sesler öğrenilmemiş ve genel seslerdir (Aydın Yılmaz, 2007; Topbaş, 2015).

10.1.3. Mırıldanma Dönemi (4-6 Ay)

Bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolünün arttığı görülür. Dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülür. Memnuniyetini belirten sesler çıkarır. Bu sesler ilk başlarda genel insan sesleri olarak kendilerini gösterirler. Fakat kısa bir zaman içinde, bebek çevresindeki insanların konuştuğu dilin fonemlerini andıran sesler çıkarmaya başlar. Seslerin herhangi bir yapısı ya da anlamı bulunmamaktadır. Ancak ses çıkarma organlarını kullanmaktan büyük bir zevk alır ve her fırsatta bu sesleri tekrar tekrar çıkarmaya devam ederler. Ayrıca kendi çıkardığı bu sesleri taklit eder. Bu taklit sesleri, yalnız olduğunda görülür. Bebeğin çıkardığı

sesler refleksif olmaktan çıkmış, tamamen amaçlı hâle dönüşmüştür. Ses çıkarma için uyaran, kendisidir. Bu süreç, bebeğin “kendi kendine konuşmaya başladığı dönem” olarak da nitelendirilir. Ünlü ve ünsüz seslerin çeşitlerini üreterek bunları tekrar eder. Buna **vokal jimnastik** denir. Bebeğin tekrar etmekten hoşlandığı bu sesler “ma-ma-ma”, “ba-ba-ba” gibi seslerdir. Ses çıkarma için uyaran bebeğin kendisidir. Görüldüğü gibi bebek, ünsüz benzeri seslerle ünlü benzeri sesleri birleştirerek iki heceli sözcükler oluşturmaya başlar. Bu dönemde “b, m, p” gibi dudak seslerini çıkarır. Uzun oyun sesleri, çılgınlıkları ve seslenmeler görülür. Bebeğin çıkardığı seslerin sayısında ve türünde artmalar vardır. Bu süreci takiben dört ay civarında bebeğin konuşma seslerine doğru kafasını çevirdiği ve tanıdığı kişiye gülümseyerek farklı tepki vermeye başladığı gözlenir (Aksoy ve Baran, 2017; Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011).

Çocuğun ses denemeleri, ünlü, yarı ünlü seslerle yüksek perdeli sıralamalar, tiz ya da bas sesleri içerir. Bu dönemin sonuna doğru “ba” ve “da” gibi ünsüz-ünlü sıralı mırıldanma başlar ancak bu mırıldanmaların zamanlaması yetişkinlerinkine oranla yavaştır. Ses değişimleri özellikle gırtlak ve gırtlak üstündeki anatomik yapının gelişimine bağlıdır (Topbaş, 2015).

10.1.4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (7-9 Ay)

7-9 aylar arasında görülür. Bu dönem, mırıldanmanın tekrarı/babıldama dönemi olarak da ifade edilir. Bebek, ses üretimi ile işitmeyi birleştirir. Seçilmiş işitilen sesleri tekrarlar. Mırıldanmanın tekrarının görülmemesi, bu dönemde bebekte işitme kaybı, dil problemleri, zihinsel yetersizlik ya da duygusal yoksunluk gibi durumların bir işareti olabilir. Bu tür problemleri olan bebeklerde mırıldanmalar ortaya çıksa bile, mırıldanmanın daha az kullanılması ya da daha erken sürede bırakılması olası bir durumdur. Bu nedenle, bebeğin bakımından sorumlu olan kişilerin bebeğin çıkardığı seslere ve tepkilere karşı iyi bir gözlemci olması gerekir (Aksoy ve Baran, 2017; MEB, 2013; Topbaş, 2015).

Bu dönemde görülen “anana”, “nananan”, “baba bab” ve “adada” gibi üretimlerin evrensel özellikler taşıdığı belirtilmektedir. Bu dönemde bebekler yetişkin benzeri zamanlamayla ünsüz-ünlü sırasında hecesel tekrarlar üretirler. Çıkarılan “dada”, “bababa” ve “mamam” gibi tekrarlı sıralamalar ailelerin çocuklarının gerçek sözcükler söylediklerini sanmalarına neden olur. Ancak bu seslerin belirgin bir göndereni olduğuna dair hiçbir bilimsel kanıt bulunmamaktadır. Bu nedenle bu sözcükler gerçek ilk sözcükler olarak kabul edilememektedir. Genizsi durak ve yarı ünlü gibi akıcı sesler yoğun olarak duyulur. Sesletim yeri dikkate alındığında art-damaksıl seslerin kullanımı azalır, bunların yerini dudaksıl “p, b, m” ve diş- yuvasil “-d” sesleri alır. Bu dönemde çocuğun gerek kendi sesini gerekse de çevreden gelen sesleri duyması çok önemlidir. Bu aylarda fiziksel olarak ağız- geniz yolu giderek olgunlaşır, dokunma duyusu gelişir. Böylece seslerin çıkartılmasında da kontrol artar (Topbaş, 2015). Bebeğin ağız hareketlerinde çeşitlilik görülür. Bebeğin çıkardığı sesler, hece tekrarına dönüşerek daha çok çevredeki dilin niteliklerini kazanır. Önceleri “p, b, d” gibi dudaksı ve diş eti patlamalı sesler çoğunluktadır. Ünlü ünsüz birleşimlerinin tekrarıyla “ba-ba-ba”, “de-de-de” “ma-ma-ma” şeklinde görülür. Bu dönemde çocuk, değişik sesler çıkarır. Çocuklar kelime

söyleyene kadar, çocukla beraber bu seslerin tekrar edilmesi teşvik edicidir. Bu dönemde çocuk, bütün ses mekanizmasını serbestçe hareket ettirmeyi öğrenir. Ses oyunlarında ritim kullanır (MEB, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011).

Bebğin çıkardığı sesler, anlam yönünden incelendiğinde dikkati çekme, sosyalleşme için kullanıldığı, hoşnutluk verici bir durum ya da nesne hatırlandığında sesin yeniden ortaya çıktığı görülür. Yetişkinlerin konuşmasına gülümseyerek ya da ses çıkararak cevap verebilir, ayrıca kızgınlık ve hoşnutluk seslerini de ayırt edebilir (MEB, 2013).

10.1.5. Başkalarının Seslerini Taklit Dönemi (9-11 Ay)

Bebekler, kendi sesini ve başkalarının sesini bilinçli bir şekilde taklit ederler. Örneğin, annesinin sesine benzer bir ses çıkarır. Çünkü annenin sesi ona güven vermektedir. O sesi taklit ederek bu güveni tazeler. Ağlamak, gülmek ve bağlamakla, karşısındaki insanların farklı tepkileri olduğunu ayır eder. Farklılaşma süreci giderek düşünsel farklılaşmayı da getirir. Taklit etme davranışı bebeğin, dil gelişimi ve sosyal becerileri kazanması için önemli bir belirleyicidir. Yaklaşık on birinci ayda kelimelerin taklit edilmesi başlar. Bebekler ilk anlamlı sözcük çıkarmayı öğrenmeden önce, sesi taklit ederler. Bu döneme kadar bebekler, kendi temel ses repertuarını kazanmışlardır. Sözel uyararla verilen ses ya da heceleri ve konuşmanın toplanmasını taklit ederler. Bu aşamadan sonra bebekler anlamları araştırmaya ve kendi dillerini öğrenmeye hazırdırlar (Bozkurt, 2016; MEB, 2013). Konuşma öncesi dönemin sonlarına doğru ünsüz ve ünlüler ile ses dizileri çeşitlenir, zenginleşir, çeşitlendirilmiş mırıldanma dönemi olarak da ifade edilir. Çocuklar farklı ezgi ve vurgu taşıyan uzun heceli dizileri üretebilir, yetişkinlerinkine benzer ses tonu kalıpları kullanabilirler. Hece uzunlukları, sesletim süreleri ve ünlü-ünsüz geçişleri yetişkinlere benzemeye başlar (Topbaş, 2015).

10.2. Konuşma Dönemi

Çocuklar ikinci yılın başında yavaş yavaş kendilerini sözcükler ile ifade etmeye başlar. Tek heceli seslerden başlayan ifade gücü, sessiz harfleri kullanabilecek düzeye ulaşarak, giderek artan bir sözcük dağarcığını da beraberinde getirir. Hecelerinde sözcüklerin belirginleşmesiyle birlikte, acıyı, tatlıyı, hoşlanmayı ve rahatsızlanmayı anlatan seslerin giderek farklılaştığı gözlemlenir (Bozkurt, 2016). İlerleyen süreçte söylenenleri anlamaya, tek kelimelerle kendini ifade etmeye, cümleler kurarak konuşmaya, kendini anlatmaya çalışır. Konuşma dönemi; ses- sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerini kapsar (MEB, 2013).

10.2.1. Ses- Sözcük Dönemi (11-13 Ay)

Bu dönem, “tekrarlama” dönemi olarak da ifade edilir. İnsan seslerini bilinçli bir şekilde taklit eder. Çocuğun sık sık mırıldanarak yetişkin konuşmasına benzeyen dizeler oluşturduğu görülür. Bu sesler anlamdan yoksun, akıcılık özelliği olan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltı şeklindedir. Bebeğin konuşması yetişkin konuşmasına o kadar benzer ki bebek sanki tüm cümleleri konuşuyor gibi görünür. Ancak bebeğin

cümlelerinin hiçbir anlamı bulunmamaktadır. Bu anlaşılma konuşmalara, **jargon** denilmektedir. Mırıldanmalar, çocuk için sözcük yerini tutar. Basit soruları bakarak ya da göstererek yanıtlar. “Cee” oyununu başlatır. Dil bilimcilerin, ilk sözcüğün söylendiği bir yaş civarını genellikle “dil başlama noktası” olarak kabul ettiği görülür. Bu dönemde çocuk, birkaç jesti ve sözcüğü anlar. Bu aşamadan sonra bebekler, artık anlamları araştırmaya kendi dillerini öğrenmeye hazır durumdadır (MEB, 2013; Trawick-Swith, 2013).

10.2.2. Tek Sözcük Dönemi (14-18 Ay)

Çocuğun gerçek konuşmaya geçmesi bu dönemin özelliğidir. Mırıldanma ile gerçek konuşma arasında bir suskunluk dönemi geçtikten sonra sözcük, sesle oynarken rastlantısal olarak ortaya çıkar; tekrarlanmalar ile pekiştirilir. Bir yaşının sonuna doğru ilk sözcüğün görülmeye başlamasıyla dilin başladığı düşünülür. Çocuğun sözcüklerinin gerçek bir sözcük olarak kabul edilmesi için bu sözcüğü, belli bir durum ya da nesneyi belirtmek üzere tutarlı ve doğru olarak kullanması gereklidir. Çocuğun ilk anlamlı konuşmaları “mama”, “baba” “dede”, “bay bay” gibi tek sözcüklerden meydana gelir (Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2013).

İlk sözcükler genellikle isimlerden oluşmuştur. İsimlerden sonra günlük konuşmalarda sıkça kullanılan “al, ver, git” gibi fiiller kullanılmaya başlanır. Öğrenilen isimler genellikle çocuğun günlük yaşantısında en sık karşılaştığı, kullandığı nesnelerin ya da kişilerin isimleridir. Ayrıca hareket halindeki nesne isimlerinin kullanılması, telaffuz edilmesi de öncelik alır (Aydın Yılmaz, 2007). Çocuklar ilk olarak isimleri, sonra filleri, en son sıfatları öğrenirler. Ayrıca anlaşılan sözcük sayısı, kullanılan sözcük sayısından daha çoktur. Bunların yanı sıra çocuk daha önce öğrendiği dil kuralını yeni kelime ve giderek anlamsız sözcüklere uygulayarak yeni yapılar oluşturabilmektedirler (Bozkurt, 2016). Bu sözcüklerde çocuk insanlar, oyuncaklar, yiyecekler, giyecekler gibi tanıdığı, yaşantısında olan durumlardan ya da varlıklardan söz eder. Sözcükler hareketler yoluyla öğrenilir. Örneğin çocuk kapı vuruluşunu belirtmek üzere kullandığı “kapı” sözcüğünü, yerde duran bir ayakkabıdan daha önce anlatabilir. İlk kullanılan ifadelerin sık tekrarlanan hareketlerden (baş baş, bay bay gibi) oluştuğu belirtilmiştir. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri, içinde bulundukları durumla birlikte ifade edilmelidir. Tek sözcükler bir cümle anlamını taşıyabilir. Çocuk babasının resmini göstererek “baba” diyorsa bu adlandırma, eğer babasının terliklerini göstererek “baba” diyorsa terliklerin babasına ait olduğunu söylüyordur. Bakışın yönü, ses iniş-çıkışı, jest ve mimiklerin anlatıma katılımı çocuğun ifadesini belirlemede önemlidir. Başlangıçta söylenen bu tek kelimeler, konuşma ve etkinliğin birleşmesini sağlar. Örneğin “atdaa” kelimesi sokağa gitmeyi anlatır. Bu dönemde çocukların alıcı dillerinin, ifade edici dillerine göre daha iyi gelişmiş olmasının nedeni, kavramsal gelişimin dil gelişiminden ileri olmasıdır. Dönemin sonuna doğru sözcük hazinesi gelişme gösterir. Çocukların ilk kullandıkları sözcükler, nesne isimleri ya da fonksiyonları ile ilgilidir. Bebeklerin ilk sözcükleri geliştirmeleri uzun sürerken, on ya da daha fazla sözcük kullandıktan sonra sözcük hazinesi hızla gelişir (MEB, 2013).

Çocuk hay hay, miyav, tik tak, çuçu gibi taklit edilebilen sesleri de kullanır. Tek sözcüklerin çoğu iki heceden oluşur. Çocukların büyük bir kısmı, kelimelerden bir iki hece atıp onları kısaltarak da kullanırlar. Eğer bebekler gerçekten bütün bir cümleyi tek bir sözcükle anlatabiliyorlarsa, bu durum onların bilişsel

gelişiminin dil gelişimlerini desteklediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak bu tek sözcüklü cümlelerin gerçekten doğru olup olmadığı konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Genellikle bebekler cümleleri kendileri üretmeden önce başkalarının cümlelerini anlarlar (Aydın Yılmaz, 2007). Çocuklar başlangıç yıllarında, canlı ya da cansızları kendilerinin duyu ve algılama alanları içinde oluşan kendilerine özgü seslerle adlandırır. Sözelimi suya “buu”, Çiçeğe “çiçi” diyebilirler. Konuşma fizyolojisinin toplumsallaşmayla birlikte sözcük ve tümceler kullanımı olgunlaşma ve giderek sözcüklerin tek anlamlı olduğunu ayırt etme, ses ile sözcüklerin tek anlamlılığını kabul etme başlayacaktır. Bu dönemde çocukların kullandıkları kelimelerin yüzde yetmişinin tek heceli olduğu saptanmıştır. Yüksek zekâlı çocuklar üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise bu çocukların uzun cümle kurabildikleri ve çok sayıda sözcükle konuşabildikleri gözlenmiştir (Bozkurt, 2016).

İlk sözcükler; kendine yakın insanlarla (anne, baba), hareket eden nesnelerle (top, araba, ayakkabı), tanıdık durumlarla (bay bay, baş baş, yukarı) tanıdık hareketlerin sonuçları (kirli, ıslak) ile ilgilidir. İkinci yılın son yarısında bebekler, duygularını “mutlu”, “üzgün”, “kızgın” gibi sözcüklerle nitelendirmeye başlarlar (MEB, 2013). Bebekler, bu evrede tek kelimeyle çok şey anlatmaya çalışırlar. Bu duruma “morgem” denilmektedir (Kandemir, 2016).

Örnek:

Bebek babasına dönüp, “bu” diyorsa, bebek “su istiyorum”, “altıma kaçırdım”, “bunu bana ver”, “yağmur yağıyor” gibi çok şey söylemek istemiş olabilir.

Tek sözcük döneminde aynı zamanda, anlam genişletmesi ya da anlam daralması görülmeye başlanır. Kavramı anlamına uygun olmayan uyarıcılar için kullanılması genişletme; anlamı geniş olan kavramı sınırlı kullanma ise anlam daraltması olarak ifade edilmektedir (Kandemir, 2016).

Örnek:

Çocuğun “kedi” kelimesini, “köpek”, “koyun” gibi hayvanların yerine kullanması anlam genişlemesidir. Çocuğun kendinden küçük kardeşine “bebek” demesi fakat komşusunun yeni doğan bebeğine bebek dememesi anlam daraltmasıdır.

10.2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (Telgrafik/ İki kelime dönemi 18-24 Ay)

İki sözcüklü ifadeler dönemi (telgrafik/ iki kelime dönemi) 18-24 aylar arasında görülür. Bu dönemin başında çocuklar sözcükleri birleştirir. Ama bunlar iki tek sözcüğün art ardına gelmesiyle oluştuğu için iki sözcüklü cümlecik sayılmaz. Bu dönem, “iki sözcüklü cümleciklere geçiş dönemi” olarak da ifade edilir. Hareketlerle anlatımdan çok sözcüklerle anlatım başlar. Çocuk, 2 yılın sonuna doğru sözcüklerin birbiriyle olan ilişkilerini anlayarak onları yan yana getirerek farklı anlamları ifade etmeye başlar. “Anne gider.”, “Araba gider.” gibi oluşan iki sözcüklü cümleler, isim ve fiillerden oluşan, dil bilgisi çekim ekleri olmayan, içerisinde edat, zarf, sıfat bulunmayan cümlelerdir. Sadece anlam taşıyan sözcüklerden oluşan bu cümleler, telgraf konuşması

olarak ifade edilir. İki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı, gelişme gösterirken çocuk, kelimeleri yan yana getirerek kendi ana dilinin gramer yapısını öğrenmeye başlar. İki sözcüklü cümlelerde çocuklar, vurgu kullanmaktadırlar. Çocuğun konuşmasında ilkel dil bilgisi sistemi başlar (MEB, 2013).

İki sözcüklü ifadeler döneminde çocuklar iki kelimeyi bir araya getirerek kullanırlar. Kullanılan kelimeler, isim ve fiil şeklinde bazen de sıfat olurlar. Çocuklar bu evrede yaklaşık olarak 200 civarında kelime kullanırlar (Kandemir, 2016). Çocuk telegrafik konuşmada anlatmak istediği manayı temsil etmeyen sözcük ya da ekleri terk ederek konuşur. Çocuk daha sonra “Anne oku” ya da “öykü oku” örneklerinde olduğu gibi daha çok özneyi ve eylemi bir araya getirir, birleştirir. Daha sonra bu örüntüler çoğu zaman özne-eylem-tümleç (ayı-yemek-kurabiye) biçiminde ya da özne-eylem-yer (baba-oturmak-buraya) biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler. Bu örüntüler derece derece genişler ancak genellikle doğru fiil formları, sahiplik takıları, tanımlıklar ve diğer bağlayıcılar kullanılmaz (Aydın Yılmaz, 2007).

Örnek:

“Annem nerede?”, “su benim”, “kırmızı araba”, “bak araba” gibi.

Örnekler incelendiğinde iki kelimedenden oluşan, dil bilgisi kurallarına uymayan cümleler kurabildikleri görülmektedir. Aynı zamanda cümlelerin, anlamsal olarak çeşitlendiği görülmektedir. Çocuklar “su benim” diyerek sahiplik, “bak araba” diyerek yer belirleme ifadelerini kullanabilmektedir. Bu dönemin sonlarında cümledeki kelime sayısı üçe çıkabilmektedir. Ancak bu cümle yapısında dil bilgisi kurallarına uygun kullanım yine görülmemektedir. Aynı zamanda bu dönemde “ve”, “ama” gibi bağlaçları yerinde olmasa da kullanmaya başlarlar. Kural hataları olarak bilinen aşırı kurallaştırma ve eksik kurallaştırma görülmeye başlanır. Dile ait öğrenilen herhangi bir kuralı, genellememesi gereken kavramlara genelleme aşırı kurallaştırma; öğrenilen kuralı uygun durumlara genelleyememe ise eksik kurallaştırmadır (Kandemir, 2016).

Örnek:

Simit satan kişinin simitçi olduğunu öğrenen çocuk, berbere berberci, manava manavcı demesi aşırı kurallaştırmadır. Fakat simitçiye öğrenen çocuğun, kitapçıya bunu genelleyememesi de eksik kurallaştırmadır.

Bir çocuğun ünsüz dağarcığı 9-11 sözcük başı ünsüz ve bir yarısı kadar da (5-6) sözcük sonu ünsüz içermektedir. Yaklaşık iki yaşında tamamlanan bu dönemde dil edinimi hızla ilerler. Ses bilgisel örüntüler belli sözcüklere bağımlı olmaktan çıkar ve söyleyiş örüntüleri daha sistematik ve düzenli biçimler olarak sıralanır. Kestirilebilir özellikler taşıyan bu düzenli görünüm, çocukların hedef yetişkin söyleyişine ulaşma çabası içinde olduklarını göstermektedir (Topbaş, 2015).

10.2.4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler (İlk Gramer Dönemi 2-3 Yaş)

Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler (ilk gramer dönemi) 2-3 yaşındaki çocukları kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk 3-4 kelimeyi bir araya getirerek tek bir düşünceyi bütün olarak ifade eder. Çocuk; mantıklı, anlamlı ve yerinde cümleler yapar. Küçük emirleri yerine getiren çocuk, basit soruları cevaplandırır. Bütün bunlar, çocuğun konuşmaları kavradığını gösterir. Yeni sözcükler öğrenen çocuğun sözcük hazinesi gelişerek sözel iletişimi artır. Bu dönemde çocuğun söyledikleri, durum içinde değerlendirilmelidir. Örneğin “Anne çorap” dediğinde bu cümle “Annenin çorabı” anlamını taşıırken diğeri “Anne çorabını giydi” anlamını ifade etmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu durum ve uygulama şekli, bu yapıların değerlendirilmesinde önemlidir. Çocukların çoğu üç yaşına geldiğinde 300 civarında kelime bilir, kendi kendine uzun süren konuşmalar yapar ve dilin temel yapılarını öğrenir. Bu yaşta dili büyük bir istekle kullanır, yeni kelimelere karşı ilgi duyar ve sözel etkileşim fazlalaşır. Çocukların sözcük dağarcığı da hızla gelişir. Çocuk soru sormak, istek ve emirlerini bildirmek için ses tonunu değiştirmektedir. “Anne ceket” ifadesinde ses tonu değişikliği ile çocuk “Anne bu ceket mi?” sorusunu sorabilir. Bu evrede çocuk konuşurken başkalarının görüş açısını dikkate almamaktadır. 2-3 yaş çocuklarının cümleleri çok açık fakat gramer yönünden eksik olabilir. Üç sözcüklü birleşimlerde zaman ekleri, sıfatlar, zamirler, edatlar ve çekim ekleri yoktur. Bu dönemdeki üç sözcüklü birleşimler ya yeniden birleştirme (anne at + top at = baba top at) ya da genişletme (büyük kalem = çok büyük kalem) şeklinde olur. Çocuk, çok sözcüklü cümleler yaparken dilin temel yapılarını da öğrenir. Çocuk “ve” bağlacını kullanmakta ve düşüncelerini ekleyebilmektedir. Çocuğun basit düzeyde de olsa işaret sıfatlarını, işaret zamirlerini, zarfları, olumsuz yapıları soru yapılarını, çekim eklerini kullanmaya başladığı görülür (Aydın Yılmaz, 2007; MEB, 2013).

10.2.5. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (3-6 Yaş)

Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi 3-6 yaş arası çocukları kapsamaktadır. 3-4 yaş çocuğunun kelime hazinesi gelişir. Yeni sözcükler öğrenirken bildiği sözcükleri daha esnek kullanır. Ana dilinin temel yapılarını öğrenir. Kendini rahatça ifade eder. Dil kullanımı çok yönlü olup duygularını, düşüncelerini ilişkilerini anlatır. Fısıldamayı öğrenir. Hayali oyunda dil kullanır. Çocuk, kendine dönük açıklamalar yaparak benmerkezci konuşma sergiler. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar. Bu dönem, çekim kurallarının görülmeye başladığı dönemdir. Çocuk geçmiş, şimdiki ve geniş zaman eklerini kullanır. Daha önce “Kedi içer.” derken şimdi “Kedi süt içiyor.” şeklinde ifade edebilir. 3 yaş civarında olan çocuklar ne, kim? sorularını “ Nerede, ne zaman?” şeklinde genişletirler. Yetişkinlerin kullandığı soru formlarındaki cümleleri, 4 yaşlarında üretmeye başlarlar.

4-5 yaşında çocuk, dili kolay ve doğru kullanır. Anne babasının ses perdesini taklit eder. Dili kullanmada kız çocukları, erkek çocuklarına göre daha iyidir. Benmerkezci konuşmanın sürdüğü görülür. Sözcük sayısı artmaya devam eder. Kelime hazineleri 1000 kadardır. Önceki döneme göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlarlar. Çoğul kullanımı doğru yaparlar.

5-6 yaşındaki çocuğun dili kullanımı bir yetişkinin diline benzer. Sosyal etkileşimde konuşma artar ve konuşmanın anlaşılır biçimde olduğu görülür. Çocuk, yetişkini daha az taklit eder. Çekim kuralları ve kişi zamirlerinin çekimi de doğru kullanılır. Çocuk, 5 yaşına geldiğinde olayları sırasına göre anlatır. “Elimi yıkadım ve yemeğimi yedim.” gibi. Olayları “önce-sonra”, “sırasına dizme”; “geçmiş, şimdiki, gelecek” zamanı kullanımı gelişir. Çocuk, 5 sözcük içeren cümleler kurabilir. 5-6 yaşta benzer şekilde, olayları önce-sonra şeklinde oluş sırasına göre açıklayabilir ve geçmiş-şimdiki-gelecek zaman kullanımlarına göre çekimleyebilir. Bireysel farklılıklar olmakla birlikte, normal koşullarda beş-altı yaş grubu çocuğunun sorulan sorulara verdiği yanıtlar ve konuşma süresinde kurduğu cümleler büyük oranda anlaşılır düzeydedir. 6-7 yaşlar ise benmerkezciliğin gerilediği, onun yerine işbirliğinin geliştiği bir dönemdir. Başka insanlarla ilişkiler dil gelişimini arttırır. Bununla birlikte etken sözcük dağarcığında da hızlı bir artış olur. Böylelikle zekâ ile dile egemen olma arasındaki ilişki yaşla birlikte giderek gelişir. Çocuklar 6-7 yaşlarında birlikte yaşadıkları yetişkin gibi konuşurlar. Sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır. 8 yaşına geldiğinde sözcük sayısı 3000’e ulaşır. Bu yaştan sonra dinleme süresi artar. Yaşadıkları olayları mantıklı bir şekilde anlatırlar. Telaffuzları düzgün, kelimeleri çeşitlidir. Sözcük ile gerçek arasındaki ilişki bu dönemde ayırt edilmeye başlar. Çocuk görsel algılardan daha çok, düşünme süreçlerini kullanmaya başlar ve simgeleştirme işlemleri yüksek düzeylere ulaşır. Çocuk sınıflama, gruplama, kavramlaştırma süreçlerine bağlı olarak, dille düşünce arasında ilişkileri yüksek düzeyde kullanabilmeyi öğrenir (Aksoy ve Baran, 2017; Bozkurt, 2016; MEB, 2013; San Bayhan ve Artan, 2011).

Bir çocuğun konuşması sürekli olarak eleştirilirse, bu durum onun için kötü olabilir. Sürekli eleştirmek yerine anne babaların ve çevresindeki kişilerin doğru konuşarak çocuk için model olmaları gereklidir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişiminin 4 temel özelliği aşağıdaki gibidir:

1-Hemen hemen bütün konuşma seslerini öğrenirler. Dilleri daha temiz hale gelir. Telaffuz, akıcılık ve tonlaması daha da ilerler. Bu, dil gelişim alanları fonoloji/sesbilim olarak tanımlanır (bakınız 8. bölüm).

2-Okul öncesi çocukları birçok kelime kullanır ve kullandıkları kelimelerin tam anlamını bilmektedir. Dilin bu bölümüne semantik/anlambilim denilmektedir (bakınız 8. bölüm).

3-Bu dönemdeki çocukların cümleleri daha uzun ve karmaşık olmaya başlar. Kendilerini daha detaylı anlatmada cümleler ve türemiş kelimeler kullanırlar. Dilin bu gibi özellikleri sözdizim/sentaks olarak tanımlanır (bakınız 8. bölüm).

4-Son olarak, çocuklar dili sosyal işlerini tamamlama ve başkalarını etkilemek amacına yönelik olarak kullanmaya başlarlar. Bu sosyal iletişim genelde kullanımbilim/pragmatik olarak adlandırılır (bakınız 8. bölüm).

Tablo 11. Dil Gelişiminde Kilometre Taşları

Yaş	Ses Bilgisi	Anlam Bilgisi	Dil Bilgisi	Kullanımlar
-----	-------------	---------------	-------------	-------------

Doğum-1 Yaş	- Kategorik konuşma algısına sahiptir. - Agular, sonra cıvıldar. - Cıvıldamalar ana dilin ses ve ton örüntülerini yansıtır.	- Annesinin sesini ve ana dili öğrenmeyi tercih eder. - Konuşma akışını sözcükler ve hece vurgusu örüntüleri için çözümler. - Tanıdık sözcükleri seçer. - Konuşma öncesi el-kol hareketleri kullanır.	- Sözcük ardışıklıklarının yapısına dikkat eder. - Tümcecik ve tümce parçası sınırlarına duyarlılık gösterir.	- Sese ilişkin alış verişlerde bulunur.
1-2 Yaş	- Tanıdık sözcüklerin doğru söyleniş biçimlerini tanır. - Sözcüklerin söylenişlerini basitleştirmek için sistematik stratejiler kullanır.	- İlk sözcüklerini söyler. - Sözcük dağarcığı birkaç yüz sözcüğe çıkar.	- Telgrafımsı konuşmada iki sözcüğü birleştirir. - Üç sözcüklü tümceler görülmeye başlarken yavaş yavaş morfemler ekler.	- Konuşmaya ilişkin sırayla konuşa görülmeye başlar. - Bir konu hakkında konuşmayı sürdürme girişlerinde bulunur.

3-5 Yaş	- Ses bilgisel farkındalık artar. - Kelimelerin telaffuzları büyük ölçüde ilerleme gösterir.	- Henüz kavranmamış sözcüklerin yerini doldurmak için sözcükler uydurur. - Somut duygusal karşılaştırmalar üzerine temellenmiş eğretilmeleri anlar.	- Yavaş yavaş dil bilgisel biçimleri geneller. - Dil bilgisel morfemleri düzenli bir sırada eklemeyi sürdürür. - Yavaş yavaş karmaşık dil bilgisel yapılar üretmeye başlar.	- Sıra değişimi gibi ek konuşma stratejilerini öğrenir. - Konuşmacının gerçek niyetini anlamaya başlar. - Konuşmayı dinleyici bakış açısına ve toplumsal beklentilere uyarlar. - Belirsiz, açık olmayan iletilerin açıklığa kavuşturulmasını ister. - Zaman sıralı anlatımlar üretir.
6-10 Yaş	- Ses bilgisel farkındalık bütün fonemleri kapsayacak biçimde genişler. - Anlamda ince farklılıklara işaret eden hece vurgu örüntülerini kavrar.	- Okula başlangıçta yaklaşık olarak 10 000 sözcüklük bir sözcük bilgisi vardır. - Sözcüklerin anlamını, tanımları temelinde anlar. - Mizah ve eğretilmelerde işaret edildiği gibi sözcüklerin çoklu anlamlarını kavrar.	- Edilgen tümce yapısı ve geniş zamanlı tümcecikler gibi karmaşık dil bilgisel yapıları kavramayı sürdürür.	- Gölgeleme gibi, ileri konuşma stratejileri kullanır. - Sözcüklerin arkasındaki gerçek niyete ilişkin anlayışı geliştirmeyi sürdürür. - Telefonda olduğu gibi, baskılı durumlarda açık bir biçimde iletişim kurar. - Yönlendirici bilgi ve değerlendirmeler açısından zengin klasik anlatımlar üretir.

11 Yaş-Yetişkin	Soyut sözcüklerin hece- vurgu örüntülerini kavrar.	- Birçok soyut sözcüğü de içeren 40 000'in üzerinde bir sözcük dağarcığı vardır. - Acı alay, ince alay ve atasözlerinde olduğu gibi, gerçeği yansıtmayan ince sözlerin anlamlarını kavrar.	Karmaşık dil bilgisel yapıları kavramayı sürdürür.	Farklı durumlarda toplumsal beklentilerle uyumlu bir biçimde iletişim kurabilme yeteneği gelişir.
------------------------	--	---	--	---

Not: Bu kilometre taşları yaş eğilimlerini yansıtmaktadır. Her kilometre taşına ulaşma yaşında bireysel farklılıklar vardır (Berk, 2013).

Aşağıda çocukların yaşlara göre gösterdikleri dil gelişimi özelliklerine yer verilmiştir.

Çocukların 0-3 ayda yapabildikleri

- Soslere başını çevirebilir.
- Mırıldanma ve gülümsemeyle karşılık verebilir.
- Ünlü-ünsüz birleşimi heceler çıkarabilir (ah-ah, oh-oh).

Çocukların 3-6 ayda yapabildikleri

- Anlaşılmaz sesler çıkarabilir (bababa, gagaga).
- İsmine yanıt verebilir.
- "Ce" oyunu oynayabilir.

Çocukların 6-12 ayda yapabildikleri

- Sözcükleri taklit edebilir.
- "Hayır"a tepki verebilir.
- "Anne" ,"baba" gibi sözcükleri söyleyebilir.
- Kolay heceleri söyleyebilir (da, go, ga).

Çocukların 12-18 ayda yapabildikleri

- Sözcük dağarcığı 5-20 arasında olabilir.

- Basit direktifleri takip edebilir.
- İsmine karşılık verebilir.
- Bay bay yapabilir.
- İki basit sözcükle basit cümle kurabilir: Örneğin, "Dede gitti".

Çocukların 18-24 ayda yapabildikleri

- İki ya da dört sözcükle cümle kurabilir.
- Bilinen insanların, nesnelerin ismini söyleyebilir.
- Yaklaşık 50 sözcük bilir.

Çocukların 24-36 ayda yapabildikleri

- İki aşamalı direktifleri takip edebilir; "Arabayı getir ve masaya koy." gibi.
- Çok farklı cümle tiplerini anlayabilir.
- Dört beş sözcüklük cümleler kullanabilir.
- "Neden" soru tipini kullanabilir.
- Masalları dinleyebilir ve masalla ilgili basit sorular sorabilir.

Çocukların 3-4 yaşta yapabildikleri

- Günlük yaşamımızda kullandığımız içmek, açmak, kapamak, uyumak gibi eylemleri belirten resimleri isimlendirebilir.
- Özellikleri belirtilen nesneleri getirebilir.
- İki eylem gerektiren direktiflere uyabilir.
- Çevredeki nesneleri tanıır ve onları adlandırabilir.
- Söylenmese bile dokuz yüze yakın kelimeyi anlayabilir.
- İki ayrı nesneli eylemi gerektiren emirleri yerine getirebilir.
- Beş altı kelimeli cümle kurarak konuşabilir.
- Sesinin tonunu ve hızını ayarlayarak konuşabilir.
- Yaptığı bir resmi anlatabilir.
- Kendi kendine konuşur ve çok soru sorar.
- On sekiz nesne kartı içinden en az on tanesinin ne olduğunu söyleyebilir.
- Altı kelimelik bir cümleyi, söylendikten sonra tekrarlayabilir.

- Bir hikâye oluşturup anlatabilir.
- Zamanı algılayabilir (yarın, daha sonra, gelecek hafta gibi).
- Olayları birbirine bağlayıp olan biteni anlatabilir.

Çocukların 4-5 yaşta yapabildikleri

- Özellikleri belirtildiğinde vücudunun kısımlarını gösterebilir.
- Üç nesneyi içeren yönergelerle ilgili davranışları ve emirleri yerine getirebilir.
- Resimleri mantıklı bir şekilde açıklayabilir.
- Tek başına 3-4 mısralık şarkıları söyleyebilir.
- Düzgün ve tam cümleler kurabilir.
- Yedi kelimeden oluşan cümleler kurabilir.
- Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları doğru olarak kullanabilir.
- On sekiz değişik nesne resminden on dört tanesinin ismini söyleyebilir.
- Yakın zamanda yaşanmış olayları anlatıp olaylar arasında ilişki kurabilir.
- Ev adresini söyleyebilir.
- Kaç yaşında olduğunu söyleyebilir.
- Sürekli olarak "neden, ne zaman, nasıl" gibi sorular sorabilir.
- Kelimelerin anlamlarını merak ederek ne olduğunu sorabilir.
- Gerçekleri hayallerle karıştırarak hikâyeler anlatabilir.
- Daha uzun öyküler anlatır ve içinde ailesinin de olduğu öyküler yaratabilir.

Çocukların 5-6 yaşta yapabildikleri

- Adını soyadını söyleyebilir.
- Ailedeki kişilerin isimlerini söyleyebilir.
- Telefonunu ve ev adresini söyleyebilir.
- 6-8 kelimelik cümleler kurabilir, söylendiğinde tekrarlayabilir.
- Somut nesneleri yapılarına göre daha ayrıntılı olarak tanımlayabilir.
- Soyut nesnelerin anlamlarını sorabilir.
- Zıt anlamlı soyut kelimeleri söyleyebilir.

- Zıt anlamlı somut kelimeleri söyleyebilir.
- Günlük yaşantısını anlatabilir.
- Yer ve hareket tarif edebilir.

Niçin sorusunu açıklayarak cevaplayabilir (MEB, 2013).

Uygulamalar

1.Çevrenizdeki çocukların dil gelişimlerini gözlemleyebilirsiniz. Yaptığınız bu gözlemlerle, bu bölümde öğrendiklerinizi karşılaştırabilirsiniz. Bu uygulama sizin öğrendiklerinizi pekiştirmenizi sağlayacaktır.

Uygulama Soruları

- 1.Çocukları gözlemlediniz mi?
- 2.Gözlemlediğiniz çocukların içinde bulundukları yaş dönemi, burada öğrendiğiniz dönemin özellikleriyle uyum gösteriyor mu?

Bölüm Özeti

Çocukların dil gelişimleri temel olarak "konuşma öncesi dönem" ve "konuşma dönemi" şeklinde iki temel kategori altında incelenir. Konuşma öncesi dönem, agulama evresi olarak da bilinmektedir. Konuşma öncesi dönemde, doğumdan sonraki ilk anlamlı kelimelerin kullanılmaya başlandığı 1 yaş civarına kadarki dönemi kapsamaktadır. Doğumdan bir yaşına kadar olan konuşma öncesi iletişim evresi, yeni doğan dönemi (ağlama), gıgıldama, mırıldanma, mırıldanmanın tekrarı ve başkalarının seslerini taklit olmak üzere beş ayrı evreden oluşmaktadır. Yeni doğan döneminde bebekler genellikle ağlamanın dışında çok az ses çıkarırlar. Bu ağlamalar farklılaşmamış ve farklılaşmış ağlamalar şeklindedir. Farklılaşmamış ağlama; bebeklerin doğumdan sonraki ilk 3 haftada çıkarttıkları, farklılaşmamış, amaçsız, anlamsız rastgele seslerdir. Üç-altı hafta arasındaki dönem “farklılaşmış ağlama dönemi” olarak da ifade edilir. Farklılaşmış ağlamalar uyarıcı ile ilişkili olup genellikle bebeğin aç, kızgın, acılı olduğunu annenin ayırt etmesini sağlayan, bebeğin ihtiyaç ve isteklerini belirten iletişim araçlarıdır. 2 ve 4 aylık dönem, gıgıldama ya da agulama dönemidir. Çocuk, sesi, ses olarak çıkardığını bilir. Çıkardığı seslerden mutlu olur, ses oyunları oynar ve kendiliğinden ses üretimi başlar. Mırıldanma dönemi, 4-6 ay arasındaki çocukları kapsar. Bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolünün arttığı görülür. Dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülür. Memnuniyetini belirten sesler çıkarır. Ünlü ve ünsüz seslerin çeşitlerini üreterek bunları tekrar eder. Buna vokal jimnastik denir. Mırıldanmanın tekrarı dönemi, 7-9 aylar arasında görülür. Bebek, ses üretimi ile işitmeyi birleştirir. Seçilmiş işitilen sesleri tekrarlar. Başkalarının seslerini taklit dönemi 9-11 ay arası çocukları kapsar. Bebekler, kendi seslerini ve başkalarının seslerini bilinçli bir şekilde taklit ederler. Örneğin, annesinin sesine benzer bir ses çıkarır. Konuşma dönemi; ses- sözcük, tek sözcük, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler ve

gramer kurallarına uygun konuşma dönemlerini kapsar. Ses-sözcük dönemi (11-13 Ay). Bu dönem, “tekrarlama” dönemi olarak da ifade edilir. Bebeğin konuşması yetişkin konuşmasına o kadar benzer ki bebek sanki tüm cümleleri konuşuyor gibi görünür. Ancak bebeğin cümlelerinin hiçbir anlamı bulunmamaktadır. Bu anlaşılma konuşmalara, jargon denilmektedir. Tek sözcük dönemi (14-18 Ay). Çocuğun gerçek konuşmaya geçmesi bu dönemin özelliğidir. İlk sözcükler; kendine yakın insanlarla (anne, baba), hareket eden nesnelerle (top, araba, ayakkabı), tanıdık durumlarla (bay bay, baş baş, yukarı) tanıdık hareketlerin sonuçları (kirli, ıslak) ile ilgilidir. Tek sözcük döneminde aynı zamanda, anlam genişletmesi ya da anlam daralması görülmeye başlanır. Kavramı anlamına uygun olmayan uyarıcılar için kullanılması genişletme; anlamı geniş olan kavramı sınırlı kullanma ise anlam daraltması olarak ifade edilmektedir. İki sözcüklü ifadeler dönemi (telgrafik/ iki kelime dönemi) 18-24 aylar arasında görülür. Bu dönemin başında çocuklar sözcükleri birleştirir. Ama bunlar iki tek sözcüğün art ardına gelmesiyle oluştuğu için iki sözcüklü cümlecik sayılmaz. Çocuk telegrafik konuşmada anlatmak istediği manayı temsil etmeyen sözcük ya da ekleri terk ederek konuşur. Çocuk daha sonra “Anne oku” ya da “öykü oku” örneklerinde olduğu gibi daha çok özneyi ve eylemi bir araya getirir, birleştirir. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler (ilk gramer dönemi) 2-3 yaşındaki çocukları kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk 3-4 kelimeyi bir araya getirerek tek bir düşünceyi bütün olarak ifade eder.

Ünite Soruları

1. Bebekler rahatlık, mutluluk ifade eden seslendirmeler yaptığı, ağlama sıklığı azalırken, gülücüklerin arttığı ve “a, u, o” ünlü seslerini uzatılarak söylendiği evre aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yeni doğan dönemi
- B) Gııldama dönemi
- C) Mırıldanma dönemi
- D) Mırıldanmanın tekrarı dönemi
- E) Başkalarının seslerini taklit dönemi

2. Bebeğin “kendi kendine konuşmaya başladığı dönem” olarak da nitelendirilen dönem hangisidir?

- A) Yeni doğan dönemi
- B) Gııldama dönemi
- C) Mırıldanma dönemi
- D) Mırıldanmanın tekrarı dönemi
- E) Başkalarının seslerini taklit dönemi

3. Bebekleri genellikle ağlamanın dışında çok az ses çıkardıkları dönem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yeni doğan dönemi
- B) Gııldama dönemi
- C) Mırıldanma dönemi
- D) Mırıldanmanın tekrarı dönemi
- E) Başkalarının seslerini taklit dönemi

4. Ünlü ve ünsüz seslerin çeşitlerini üreterek bunları tekrar eder. Bunadenir. İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Fonem
- B) Vokal üretim
- C) Kelime jimnastiği
- D) Morgem
- E) Vokal jimnastik

5. Ses üretiminin refleksif olduğu evre aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mırıldanma dönemi
- B) Başkalarının seslerini taklit dönemi

C) Yeni doğan dönemi

D) Gııldama dönemi

E) Mırıldanmanın tekrarı dönemi

6. 18 - 24 aylar arasında görülen dil gelişim evresi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi

B) İki sözcüklü ifadeler dönemi

C) Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi

D) Tek sözcük dönemi

E) Ses-sözcük dönemi

7. Bebekler, bu evrede tek kelimeyle çok şey anlatmaya çalışırlar. Bu duruma “.....” denilmektedir

A) Fonem

B) Vokal üretim

C) Kelime jimnastiği

D) Morgem

E) Vokal jimnastik

8. Çocuğun “kedi” kelimesini, “köpek, “koyun” gibi hayvanların yerine kullanması aşağıdaki terimlerden hangisi ile açıklanır?

- A) Anlam daralması
- B) Anlam kayması
- C) Anlamsız konuşma
- D) Anlam hatası
- E) Anlam genişlemesi

9. 3-6 yaş arası çocukları kapsayan dil gelişim evresi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi
- B) İki sözcüklü ifadeler dönemi
- C) Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi
- D) Tek sözcük dönemi
- E) Ses-sözcük dönemi

10. Çocuğun kendinden küçük kardeşine “bebek” demesi fakat komşusunun yeni doğan bebeğine bebek dememesi aşağıdaki terimlerden hangisi ile açıklanır?

- A) Anlam daralması
- B) Anlam kayması

C) Anlamsız konuşma

D) Anlam hatası

E) Anlam genişlemesi

CEVAP ANAHTARI

1. b 2. c 3. a 4. e 5. d 6. b 7. d 8. e 9. c 10. a

11. ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ

Giriş

Okul öncesi dönemde bazı çocuklar erkenden okuma yazmaya başlarlar. Fakat onların okuma yazması yetişkinlerinki ile aynı özellikleri taşımamaktadır (Trawick-Swith, 2013). 1920'lerden 1950'lere kadar yapılan çalışmalarda içeriğe göre, okumaya hazırlık anlayışı, çocukların resmi bir şekilde okula başlamadan önce okuma ve yazma öğrenmemesi düşüncesine dayanmıştır. Bu düşünceye etki eden en önemli araştırmacılardan biri de Arnold Gesell olmuştur. Gesell, gelişimin olgunlaşmayla ilişkisini vurgulamış, motor ve bilişsel gelişimin sinir gelişiminin bir sonucu olduğunu savunmuştur. Gesell'e göre daha geniş bir deyişle hazırbulunuşluk, sinir gelişimin bir sonucudur. Buna göre uygulamalarda da “eğer çocuk hazır değilse bekle” görüşü hâkimdir (Özbay, 2019).

Okuryazarlık gelişiminin aşamaları şu şekildedir:

Aşama 1. Erken gelişen okuryazarlık: Genellikle çocuklar anaokuluna başlamadan önce gerçekleşir. Bu aşamada çocuklar, sözlü dil, çizim ya da karalamalar aracılığıyla yazı yazma gibi okuryazarlık temellerini geliştirirler.

Aşama 2. Gelişen okuryazarlık: Genellikle anaokulunun sonunda ya da birinci sınıfın başında gerçekleşir. Bu aşamada, çocuklar okuryazarlıkla daha fazla ilgilenirler. Daha standart sözel dil kalıpları ve biçimlerini, harflerin isimlerini kullanmaya başlarlar. Bir harf ya da sözcüğü tanımak gibi yazıyla ilgili kavramlar da bu aşamada gelişir.

Aşama 3. Okuma ve yazmaya başlama: Genellikle çoğu çocuk için birinci sınıfta, ancak bazıları için ise iki ya da üçüncü sınıfta gerçekleşir. Bu aşamada, sözel dil becerileri artar. Çocuklar geleneksel yollarla okumaya ve yazmaya başlarlar. Sözcüklerin telaffuzlarını bilirler ve aynı zamanda okumada akıcılık kazanırlar. Sözcükleri otomatik, doğru ve hızlı bir şekilde tanıma yeteneği gelişir. Daha fazla sözcüğün anlamlarını anlarlar.

Aşama 4. Akıcı okuma ve yazma öncesi dönem: Çoğu çocuk için bu, ikinci sınıfın sonuna doğru gerçekleşir ve dördüncü ya da beşinci sınıfa kadar gelişimi devam eder. Bu aşamada, çocuklar okuryazarlığın her alanında daha da gelişirler. Bir önceki aşamaya göre sessiz okumayı daha iyi başarırlar, daha fazla yazı yazarlar ve sözel dil becerileri artar.

Aşama 5. Akıcı okuma ve yazma: Akıcı okuma ve yazma gelişimi bazı çocuklar için dördüncü sınıfta başlar ve hayat boyu devam eder. Bu aşamada, çocuklar çeşitli amaçlar için okuma, yazma ve sözlü dili kullanırlar (Wang, 2014).

Erken dönemlerde okuryazarlık gelişiminde anne ve babalar da çocukların beceriler kazanmaları ve bu alandaki yeterliklerini artırmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Erken dönemlerde aileler bebeklerle kitap okudukları zaman, kitabın nasıl tutulacağı ya da sayfaların nasıl çevrileceği gibi erken okuma becerilerini geliştirmeye başlamış olurlar. Aynı zamanda kitap okurken, bebekler okumanın belirli bir hızla ve tonlamayla yapıldığına ilişkin farkındalık geliştirirler. Çocuklara kitap okurken anne babalar erken okuma yazma becerileri için çocuklara “**aşamalı destek**” sunmuş olurlar. Aşamalı destekleme terimi Vygotsky’nin çalışmalarında yer almaktadır. Aşamalı destekleme bir görev ya da aktivitenin bazı kısımları için yetişkinlerin destek ya da rehberlik sundukları, ardından çocukların düşünce ve eylemlerinde daha bağımsız hale gelebilmeleri için yavaş yavaş yönetimi çocuklara bıraktıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Böyle yaparak yetişkinler çocukların eylemlerinde daha bağımsız hale gelmelerine yardımcı olurlar. Bir okuma çalışmasında anne babalar çocuklara pek çok yönden aşamalı destekleme yaparlar. Bir ebeveyn kitabın ilk sayfasını kendisi çevirip ondan sonra gelenleri çevirme görevini çocuğa verebilir. Bir başkası, resimleri gösterip çocuğun onları adlandırmasını isteyip, sonraki sayfalarda bunu çocuğun bağımsız yapması için onu cesaretlendirebilir. Aynı zamanda anne babalar hikâyenin içinde ondan sonra ne olmuş olabileceğiyle ilgili tahminler yürütmesini çocuktan isteyebilir (Trawick-Swith, 2013).

MEB (2013), okul öncesi eğitim programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Programda okuma ve yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur. Sonuç olarak, gelişen okuryazarlık dönemindeki çocuklarla çalışan bireyler çocuklara okumayı öğretmezler, çocukların okumaya geçişini kolaylaştıracak ses, yazı ve sözlü dil ile ilgili bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olurlar. Gelişen okuryazarlık gelişim döneminin sonlarına yaklaşan çocuklar konuşmada duyulan belirgin sesleri temsil eden harf-ses uygunluğunu fark etme, bazı sözcükleri heceleme gibi basit düzeydeki bilgilerini kullanmaya başlarlar. Daha sonra ise sistematik bir şekilde sözcüklerin kodunu çözmek için harf seslerini kullanırlar. Bu durum, çocukların erken okuryazarlık gelişim aşamalarının başlangıç düzeyine geldiklerinin göstergesidir. Bu aşamada çocuklar, sözcüklerin çözümlenmesi ile ilgili eğitime ihtiyaç duyarlar. Alfabetik ilkeyi kavramaya başlamaları da sözlü ve yazılı dilin sistematik yollarla bağlanmasını anlamayı sağlar. Sonuç olarak gelişen okuryazarlık, resmi okuma yeteneğinden önce gelen becerileri, tutumları ve ortamları kapsamaktadır (Çetin, 2019; MEB, 2013).

11.1. Erken Okuryazarlık

Genel olarak, çocukların okuyucular ve yazarlar olarak okumadan önce okuma ve yazma hakkında öğrendikleri, ortaya çıkan okuryazarlık bilgisi ve çocukların bu bilgiyi gösterme yolları (yani gözlemlenebilir davranışları) erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılır (Rhyner, Haebig & West, 2009). Erken okuryazarlık kavramının kapsamı ve temel varsayımları bilgisini net bir şekilde anlamak için teorilerin varlığı oldukça önemlidir. Okuryazarlık öğretimi bir zamanlar yaygın olarak okulun alanı olarak kabul edilmiş ve “okuma öncesi beceriler” olarak tanımlanmıştır. Son yirmi yılda, erken okuryazarlık gelişimine bakış

açısında değişiklikler olmuştur. Günümüzde, okuryazarlığın okul öncesi yıllarda başladığı fikri yaygın olarak kabul edilmektedir. (Çetin, 2019). Erken okuryazarlık becerileri, kapsam ve uygulama açısından 0-6 yaşa yani okul öncesi döneme denk gelmektedir. Son dönemlerde çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerileri kapsamında ele alınan erken okuryazarlık becerilerinin önemini daha da arttırmıştır. Ülkemizdeki formal okuma öğretiminin birinci sınıfta başladığı düşünüldüğünde, çocukların okul öncesi dönemde okumaya temel oluşturan önkoşul becerileri kazanmaları ve birinci sınıfa okuma öğretimine hazır ve erken okuryazarlık becerilerini edinmiş bir şekilde başlamaları önemlidir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde 5 önemli nokta bulunmaktadır

1.Okuryazarlık gelişimi, yaşamın erken dönemlerinde ve ilkokulda verilen formal okuryazarlık eğitiminden çok önce başlar.

2.Sözel dil becerileri (dinleme ve konuşma) ile yazılı dil becerileri (okuma ve yazma) arasında, becerilerin birbiri ardına gelmesinden ziyade eşzamanlı ve birbiriyle ilişkili olarak gelişmesi (örneğin, yazılı dil gelişiminden önceki sözlü dil gelişimi vb.) arasında bir ilişki vardır. Ayrıca, çocukların erken çocukluk döneminde bilişsel gelişimi okuryazarlık gelişimleri için önemlidir.

3.Erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişiminde, okuryazarlığın işlevleri (örneğin, bir restorandan bir menüden yemek siparişi vermek, bir etkinlik hakkında bilgi edinmek, arkadaşlarını bir doğum günü partisine davet etmek) çocuğun okuryazarlık formları (örneğin, mektuplar, kelimeler, cümleler) kadar önemlidir.

4.Çocuğun ortam içerisinde aktif olarak keşifler yapması ve çevresindeki okuma ve yazma içindeki yetişkinlerle (özellikle ebeveynleri) sosyal etkileşimleri (örneğin, birlikte kitap okuma, favori bir futbol takımına destek vermek için bir işaret yapma, bir kurabiye tarifini yönergelere uygun hazırlama gibi) çocukların okuma yazma davranışlarını yetişkinleri model alarak öğrenmesi için önemli fırsatlar sunar.

5.Okuryazarlığın gelişmesi boyunca ortaya çıkan okuryazarlık bilgi ve becerilerinin edinilme sırası ve sıralamasında tipik olarak gelişmekte olan çocuklar için değişkenlik vardır (Rhyner, Haebig & West, 2009).

Erken okuryazarlık üzerine ortaya çıkan okuryazarlık bakış açısı, küçük çocukların okuma ve yazma hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Örneğin:

- Bilgiyi tanımak, anlamlandırmak, kullanmak ve çevredeki yazının anlaşılması,
- Yetişkinlerle etkileşimli kitap okumak,
- Evde yetişkin okuryazarlığı deneyimlerine ortak olmak,
- Gazeteyi okurken bir ebeveynin dizlerinin üzerinde oturmak,
- Alışveriş listeleri yazmak,

- Kart ve mektup gönderip almak,
- Sosyo-dramatik oyunlarda okuryazarlık bilgisini kullanmak,
- Erken karalama, çizim ve yazmada erken girişimler, geleneksel yazıya doğru giderek gelişmektedir.

Erken çocukluk döneminde, çocuğun erken okuryazarlık başarıları yaşlara göre farklı aşamalarda gelişmektedir.

0-3 yaş

- ☐ Belirli kitapları kapaklarından tanır.
- ☐ Okuyormuş gibi yapar.
- ☐ Sözcük oyunu ve uyaklardan hoşlanır.
- ☐ Hikayeyi dinler.
- ☐ Yazıya benzer çizimler üretir.

3-4 yaş

- ☐ Alfabe harflerinin isimleri olduğunu ve resimlerden farklı olduğunu bilir.
- ☐ Bazı çevresel yazıları tanır.
- ☐ Uyaklı sözcüklere dikkat eder.

5-6 yaş

- ☐ Tüm büyük ve küçük harfleri tanır ve isimlendirebilir.
- ☐ Yazılı bir sözcükteki harf sırasının aynı sözcüğün sözel ifadesindeki ses sırasını temsil ettiğini bilir (alfabetik ilke)
- ☐ Bazı kitap başlıklarını ve yazarlarını adlandırabilir.
- ☐ Öyküleri ya da hikayelerin bölümlerini temel alarak tahminler yapar.
- ☐ Kendi adını yazabilir.
- ☐ Öğretildiğinde çoğu harfi ve bazı sözcükleri yazabilir (Çetin, 2019).

11.2. Erken Okuryazarlık Bileşenleri

Erken okuryazarlık bileşenleri fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama, yazı yazma olarak ele alınabilir.

11.2.1. Fonolojik/Ses Bilgisel Farkındalık

Fonolojik ya da ses bilgisel farkındalık, konuşulan kelimelerde fonemlere aynı zamanda hece ve kafiye kelimelere odaklanma ve manipüle etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Çocukların fonolojik/ ses bilgisel farkındalığını yönergeler ve etkinlikler yoluyla geliştirmek için aşağıdaki uygulamalar kullanılabilir:

Fonem ıskalasyonu, kelimelerde bireysel seslerin tanınmasını gerektirmektedir. Örneğin “Bana pırasa kelimesindeki ilk sesi söyle” (/p/).

Fonem benzerliği, ortak sesin farklı kelimelerle tanınmasını gerektirmektedir. Örneğin “Bana bisiklet, balık ve boy kelimelerindeki aynı sesi söyle” (/b/).

Fonem kategorizasyonu, sıra ile üç ya da dört kelime arasından ortak seste olmayan kelimenin tanınmasını gerektirmektedir. Örneğin “Kuş, kaş, kış, tas kelimelerinden hangi kelime bu kelime grubuna ait değil?” (tas).

Fonem birleştirme, ayrı ayrı konuşulan seslerin bir dizisini dinlemeyi ve tanınabilir bir kelime oluşturmak için birleştirmeyi gerektirmektedir. Örneğin “/ t // p // o / nedir?” (top).

Fonem bölümleme, sesleri vurarak, sayarak ya da her ses için bir işaretçi telaffuz ederek ve konumlandırarak bir kelimeyi seslerine bölmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Kuş kelimesinde kaç ses var?” (3: / k // u // ş /).

Fonem silme, belirli bir ses kaldırıldığında hangi kelimenin kaldığını tanımayı gerektirmektedir. Örneğin, “Ayak kelimesinde / a / olmadan ayak nedir?” (yak) (Ehri vd., 2001).

Fonolojik/ ses bilgisel farkındalığın, çocukların okumayı öğrenmelerine katkısı çok fazladır. Çocukların okumayı ne kadar iyi öğreneceğinin en iyi yordayıcılarından biri fonolojik/ ses bilgisel farkındalıktır (Ehri vd., 2001). Fonolojik farkındalığın fonolojik temsil ile ilişkisi, süreçten ürüne ilişkidir: Farkındalık, temsilin yönlerine katılma sürecidir. Fonolojik farkındalık, aynı seslerle (ses yinelemesi) başlayan ritmik sözcükleri ve kelimeleri belirlemeyi ve üretmeyi, kelimeleri ve heceleri saymayı içermektedir. Fonolojik farkındalığın gelişimi basit, hızlı ya da tek taraflı değildir. Fonolojik farkındalığın gelişimi tüm çocuklarda aynı anda olmaz ve eşit olarak gerçekleşmez. Çocuklar arasındaki bu fonolojik farklılıklar, çocukların kelimelerle olan bireysel deneyiminden ve fark ettikleri kelimeler arasındaki ilişki türlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Rhyner, Haebig & West, 2009). Çocukların tekerleme, şiir gibi kafiye sesleri duyup ve söylemeleri, onların farklı seslerin farkına varmaları ve sözel olarak fonolojik farkındalıklarının artmasını sağlamaktadır (Callander ve Nahmad-Williams, 2011). Tamamen gelişmiş, fonolojik farkındalık, fonolojik sistem ile duyuşal deneyim birikimi yoluyla ortaya çıkar: sesleri duyarak, diğer insanlar sesleri ürettiğinde seslerin nasıl görüldüğünü görerek ya da “dudak okuyarak” ve seslerle bağlantılı sembollerini yazarak. Alfabe bilmeden okul öncesi çocuklar hece sayılarını güvenilir bir şekilde eşleştirebilir ve bazen tekerlemeler söyleyebilir ve üretebilir. Bu durum, 2 ve 3 yaşındaki çocuklarda bile belirgindir. Çocuklar kafiye kelimeleri “aynı” olarak

ya da uzun sözlerle ya da komik sesli sözlerle yorumlayabilir. Çocukların konuşma formu hakkında yorum yapması, metabilimsel yeteneklerini yansıtır ve seslerdeki farklılıkları sadece ayırt edebilmelerinin ötesinde bunları analiz edebilecek bir seviyede oldukları da gösterir (Rhyner, Haebig & West, 2009).

Çocuklar harflerin ya da grafiklerin konuşma seslerini temsil ettiği kavramı gibi alfabetik kurallarla ilgili deneyim kazandıkça fonolojik farkındalıkları da gelişir. Fonem farkındalığı, çocuğun bir kelimeyi bileşen seslerine ya da fonemlerine parçalamasına ve orijinal kelimeyi hafızada tutarken bu sesleri taşımasına ya da değiştirmesine izin verir (Rhyner, Haebig & West, 2009).

Fonolojik/ ses bilgisel farkındalığın gelişimi aşağıdaki aşamalarda gerçekleşmektedir:

- ☐ Cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etmek
- ☐ Kelimelerin kafiyeli olabileceğini tanıma - sonra kafiyeli kelimeler üretmek
- ☐ Kelimelerin hecelere bölünebileceğini fark etmek - daha sonra kelimeleri hecelere bölmek
- ☐ Kelimelerin aynı sesle başlayabileceğini fark etmek - daha sonra bu tür kelimeler üretmek
- ☐ Kelimelerin aynı sesle sona erebileceğini fark etmek - daha sonra bu tür kelimeler üretmek
- ☐ Kelimelerin ortalarında aynı ses (ler) e sahip olabileceğini fark etmek - daha sonra bu tür kelimeler üretmek
- ☐ Kelimelerin bireysel fonemlere ayrılabilceğini fark etmek - daha sonra bu tür kelimeler üretmek
- ☐ Yeni kelimeler üretmek için kelimelerden seslerin silinebileceğini fark etmek - daha sonra bu tür kelimeler üretmek
- ☐ Kelimeleri oluşturabilmek için sesleri karıştırabilme
- ☐ Kelimeleri kurucu seslere ayırabilme (Ehri vd., 2001).

11.2.2. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocukların yazının işlevini ve biçimini, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi tanıma yeteneğini ifade eder. Kelime farkındalığı, çocukların kelimeleri hem yazılı hem de konuşmanın birbirinden ayrı unsurları olarak tanıma, yazılı ve sözlü kelimeler arasındaki ilişkiyi anlama yeteneğini tanımlar (Justice ve Ezell, 2001). Yazı farkındalığı, yazı ile ilgili kavramları (örneğin, yazının nasıl kullanılabileceğini anlama) ve yazı kurallarını (örneğin yazının yukarıdan aşağı, soldan sağa doğru ilerlemesini) içermektedir (Christie, 2008).

Tablo 12. Erken Çocukluk Döneminde Yazı Farkındalığının Hedefleri ve Uygulama Alanları

Yazı Hedefleri	Açıklamalar ve Örnekler
----------------	-------------------------

Yazının Etki Alanı**Yazının
İşlevi**

“Yazı bir anlam taşımaktadır; bazı özel yazıtipleri de farklı anlam taşıyabilmektedir. Bazen yazılar, çizim ya da resimlerle ifade edilebilir.” şeklinde çocuğa açıklamada bulunun:

**Çevresel
yazı**

☐ “Hikâyedeki kişi sinirli olduğu için onunla ilgili sözcükler kırmızı yazılmış” gibi.

Okuma**Kavramı**

Çevrede bulunan işaretler, etiketler, listeler, takvimler ya da trafik levhalarında kelimeler resimlerde tasvir edilebilir.

☐ “Bak, bu kavanozun üzerinde çay kelimesi yazıyor”.

☐ “Haydi, trafik levhalarını okuyalım”.

Okumanın işlevi bilgi aktarmak ya da bir hikaye anlatmaktır. Okuduğumuzda birçok şey yaparız.

☐ “Bana okurken yaptığımız bazı şeyleri kim söyleyebilir?”

☐ “Eğer hikayedeki kahramanımızın bu sorunu nasıl çözdüklerini öğrenmek istersem okumaya devam etmem gerekecek.”

Kitap ve Yazının Düzenlenme Alanı

Sayfa Sırası Kitabın Adı Sayfanın Üstü ve Altı Yazı ve Okumanın Yönü Yazarın/Çizerin Rolü	Kitap sayfalarının okunma sırasını çocuğa ifade edin (yani, bir kitabın okunma sırasına göre sayfalarını çevirme eylemini çocuğa gösterin). ☐ “Şimdi bu sayfayı okuyorum, bu ondan sonraki sayfa” (Çocuğa sayfalar işaret edilerek gösterilir). ☐ “Kitabın ilk sayfası nerede? Bana gösterir misin?” Bir etiket olarak kitap başlığının rolü ve anlam aktarımını çocuğa ifade edin. ☐ “Bu kitabın başlık sayfası. Bize kitabın adını anlatıyor. ” ☐ “Başlık sayfası bize bu kitabın İstanbul’da yayınlandığını söylüyor.” Türkçe’de okuma, sayfanın üstünden sayfanın altına doğru gerçekleşir. ☐ “Burası sayfanın üst kısmı. Yazılar buradan başlıyor.” ☐ (parmağınızı aşağı doğru hareket ettirin) “Bu üst satırı, sonra bu satırı ve sonra bu son satırı okuyacağım.” Türkçe’de yazı ve okuma soldan sağa doğru yapılmaktadır. Ancak hikâye kitaplarındaki bazı metinler, farklı bir anlam ifade etmek için alışılmadık şekilde farklı yönlere ya da farklı şekillerde yazılabilmektedir. ☐ (Parmağınızı yazının altında kaydırın) “Okuduğumda bu tarafa doğru okuyarak gidiyorum.” Yazar(lar)ın ya da çizer(ler)in rolünü çocuğa açıklayın. ☐ “Yazar, bu kitaptaki kelimeleri yazan kişidir.” ☐ “Yazar bu kitabı annesine ithaf ederek yazmış.” ☐ “Çizer, hikâye kitabındaki resimleri çizen kişidir.”
Harflerin Etki Alanı	

Harflerin İsimleri Harf Bilgisi Büyük ve Küçük Harf Bilgisi	Türkçe alfabede 29 harf bulunmaktadır. ☐ “Bu sayfada R ile başlayan bir kelime görüyorum!” ☐ “Bu sayfadaki S harfini kimler bulabilir?” Harflerin kelime oluşturmadaki amacını kapsamaktadır. Aynı harfler birçok şekilde bir araya gelerek kullanılabilir. ☐ “Bu iki kelimedede aynı harfi görüyorum.” ☐ “Kedi kelimesinde dört harf var.” Harfler, büyük ve küçük harfler olmak üzere iki şekilde de kullanılabilir. ☐ “Bu bir büyük D harfi. Dilara’nın adında bir büyük D harfi var.” ☐ “Büyük S harfi ile küçük s harfi aynı şekildedir.”
Kelimelerin Etki Alanı	
Yazı İçerisinde Kelime Kavramı Uzun ve Kısa Kelimeler Harfler ve Kelimeler Kelime Tanıma	Kelimeler farklı yazı birimleridir ve harflerden farklıdır. ☐ "Bu sayfadaki kelimeleri sayalım." ☐ “Kim bana sadece bir kelime gösterebilir?” Kelimeler farklı yapılara sahiptir. Bazı kelimeler kısa, diğerleri uzun. ☐ “Dinozor uzun bir kelime. Çok fazla harfi var. ☐ “Hangi kelime daha uzun? Taş mı Oyuncak mı?” Kelimeler, harflerden oluşur. ☐ “Bu B harfi. Büyümek ve bahçecilik kelimesinde yer alıyor.” ☐ “Bu kuş kelimesi. K-u-ş kuş böyle söyleniyor.” Bazı tanıdık ya da anlamlı kelimeler çocuklara tanımlanabilir. ☐ “Bu bir domates resmi. Domates kelimesi resmin yanına yazılmıştır. ” ☐ “Bu “bu” kelimesidir. Bu kitapta “bu” kelimesinden çok fazla var! ” (Zucker, Ward ve Justice, 2009).

Birçok çocuk için yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi, yeni doğan döneminde etrafa bakmaya ve dinleyerek dünyaya adapte olmaya başladıklarında başlar. Eğer bebeklik döneminden itibaren hikaye kitapları okunursa, hikaye kitaplarının özelliklerini incelemek için görsel becerileri yeterince gelişir. İşitsel

becerileri de hikayeyi okuyan kişinin sesiyle birlikte hikayeyi kolayca takip edebilecek kadar gelişir (Çetin, 2019). Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı çocukların (1) yazının bir sayfada soldan sağa ve yukarıdan aşağıya kağıt üzerinde yatay olarak düzenlenmiş işaretlerden oluştuğunun; (2) yazmanın, “kelimeler” ve “harfler” den oluşan ayrık sembollerden oluştuğunun; (3) yazılı olarak tekrarlayan sınırlı bir dizi sembol olduğu; sembollerin belirli bir şekilde oluşturulduğu ve belirli isimlere sahip olduğunun ve (4) sembollerin, bellekte tutulabilen ve gerektiğinde çoğaltılabilecek kelimeler oluşturmak için birlikte gruplandırılabilirdiğinin anlaşılmasını kapsamaktadır (Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009).

Yazı farkındalığı becerisi, çocukların yazının işlev ve fonksiyonları (biçim) ile ilgili gelişen bilgilerini ifade eder. Yazılı dilin formları (biçim) arasında harfler, sözcükler ve cümle, sözcük öbekleri, listeler, öyküler, işaretler gibi bir dizi farklı metin yapısı ve noktalama işaretleri bulunur. Çocukların yazı bilgilerinin gelişmesi, sadece birbirine benzeyen büyük ve küçük harfleri fark etme gibi yazının farklı formlarını öğrenmelerini içermez, aynı zamanda cümlenin başındaki harfin büyük yazılması gibi kullanım kurallarını da içerir. Çocukların yazıyla ilgili öğrenmesi gereken kurallar, birçok açıdan sözlü dil hakkında öğrenmesi gereken kurallara benzerdir. Çocukların yazı hakkında öğrenecekleri kurallar şunları içerir:

- ☐ Harfler sözcükleri oluşturmak için birleştirilir.
- ☐ Harflerin büyük ve küçük formları vardır ve bunların bazıları birbirlerine benzerler.
- ☐ Sözcükler, yazılı dilin anlam taşıyan birimleridir.
- ☐ Sözcükler ve harfler soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru düzenlenmiştir.
- ☐ Boşluklar sözcükleri ayırt etmek için kullanılır.
- ☐ Cümleler büyük harfle başlar ve noktalama işareti ile biter.
- ☐ Özel isimler büyük harfle başlar.

Çocuklar bu kuralların bir kısmını, yaşamlarının ilk yıllarında rastlantısal olarak öğrenirler. Çünkü yazmayla ilgili deneyimleri olur, hikaye kitaplarıyla karşılaşır. Yazı konusunda bir deneyime sahip olmayan çocuklar, birinci sınıfta yazı öğretimi başlayana kadar yazı ile ilgili kuralları öğrenemeyebilirler. Diğer taraftan ebeveynleri ya da daha bilgili akranlarından yazının formlarına ilişkin bilgi edinme fırsatlarına sahip olan çocuklar, genellikle bu bilgiyi içselleştirir ve ilkökula başlamadan önce iyi bir şekilde yazıya ilişkin kuralların çoğuna aşina olurlar. Erken çocukluk yıllarındaki birçok çocuk, yazı formlarını öğrenme kurallarına ek olarak yazının işlevleriyle ilgili de bir anlayış geliştirir. Yazı formlarıyla ilgili kurallarda olduğu gibi, bu bilginin çoğu ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar ve eğitimciler de dahil olmak üzere başkalarının rehberliği altında informal deneyimler yoluyla kazanılmaktadır (Çetin, 2019). Sözel dil çocukların yazı farkındalığı gelişiminde benzersiz ve özel bir rol oynarken karşılıklı olarak, yazı farkındalığı gelişimi de çocukların sözel dil başarılarını artırır (Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009).

11.2.3. Alfabe ve Harf Bilgisi

Çocuklar çok erken dönemlerden itibaren tabelalar, yazılı materyaller, etiketler gibi çevresel yazılar ve yetişkinler tarafından çocuklara okunan kitap deneyimleri aracılığıyla sıklıkla karşılaştıkları alfabenin harflerini henüz tam anlamıyla tanımlayamasalar da bunları tek tek fark etmeye başlarlar. Çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için alfabedeki harfleri tanımlamaları ve adlandırmaları gerekmemektedir. Küçük bir çocuğun başlangıçta sözel dille zaten bilinen tüm kelimeleri öğrenmesi soyut harfleri öğrenmekten daha kolaydır. Tanıdık sözcükler onlar için anlam taşısa bile alfabede yer alan her bir harf anlam taşımamaktadır. Çocuklar kağıda ilk kez işaret yapmaya başladığında, çoğu çocuk bunu yazılı dilin sembol sisteminin alfabetik doğası hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadan yapar. Çocuklar bu süreçte harfleri tanımadan önce, belirli harflere anlam yüklerler. Örneğin kendi adının “C” harfiyle başladığını fark eden çocuk, kağıda “C” harfini yazarak harfleri tanımaya başlar. Bu süreç çocukların yazının dili temsil ettiğini öğrenmesini kolaylaştırır (Morrow, 2007).

Alfabe bilgisi alfabetik tanımlama ve alfabetik adlandırma olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. **Alfabetik tanımlama**, bir başkasının isimlendirdiği bir harfi göstermeyi içerir. Örneğin, bir öğretmen bir çocuktan bir alfabe grafiğindeki (tüm harfleri alfabetik sırayla listeleyen bir grafik) C harfini göstermesini isteyebilir. **Alfabetik adlandırma**, başka birinin işaret ettiği bir harfi adlandırmayı gerektirir. Örneğin, öğretmen alfabe grafiğindeki C harfine işaret edebilir ve “Bu harfin adı nedir?” diye sorabilir. İki beceri arasında alfabetik adlandırma, alfabetik tanımlamaya göre daha zordur (Christie, 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocukların alfabe ve harf bilgisi farkındalıkları için aşağıdaki beceriler önemlidir;

- ☐ Harf bilgisi ve kelimeleri tanıma
- ☐ Harf adlarını şekilleri ile ilişkilendirmeye başlama.
- ☐ Alfabede yer alan 10 ya da daha fazla harfi tanımlama.
- ☐ Tanıdık kelimelerdeki başlangıç harflerini fark etme.
- ☐ Bazı kelimelerdeki harf-ses ilişkilerini kurmaya başlama.
- ☐ Bazı sık tekrarlanan kelimeleri belirlemeye başlama.

Alfabe bulmacaları, manyetik büyük ve küçük harfler ve manyetik bir tahta, bir dizi ahşap büyük ve küçük harfler, zımpara kağıdından dokunma harfleri, alfabe oyunları, keçe harfler ve keçe tahtası, mektup şablonları, alfabe kartları gibi manipülatif materyaller kullanarak çocukların harfleri keşfetmesine olanak sağlanabilir (Morrow, 2007).

11.2.4. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama

Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama erken okuryazarlık gelişimi için önemli bir bileşendir. Dinlediğini anlama becerisi bir başkası tarafından okunan bir metni çocuğun anlaması ve metin hakkında yorumda bulunabilmesini kapsamaktadır. Bunun için çocuğun sözcük bilgisi, dil bilgisi ve sözcük-anlam ilişkisi hakkında farkındalık sahibi olması gerekmektedir (Diesendruck, 2007). Çocuklar okul öncesi yıllarında

çeşitli anlatım biçimleriyle deneyimler yoluyla doğal olarak bir “hikaye duygusu” geliştirir. Bu tesadüfi öğrenme deneyimleri arasında etkileşimli hikaye kitabı okuma, başkaları tarafından anlatılan hikayeleri ve anekdotları işitme ve dinleme, medya aracılığıyla hikayeleri izleme, hikaye anlatımı ve yeniden anlatmaya katılma, günlük etkinliklere katılma, gösteri paylaşma gibi etkinliklere katılma yer alır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde kazanılan dinlediğini anlama ile ileriki dönemlerdeki okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Dinlediğini anlama becerisi, çocuklarda var olan dil becerileri ile yakından ilişkilidir ve başarılı dinlediğini anlama becerisine sahip olabilmek için temelde sözel dili anlama becerisi kapsamında sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ile morfolojik farkındalık becerilerinde belirli bir yetkinliğe ulaşmak gerekmektedir (Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009; Roth, 2009).

11.2.5. Yazı Yazma

Çocukların yazma gelişimi, heceleme, kompozisyon ve el yazısını içeren çok boyutlu bir yapıdır. Yazım denetimi, çocukların yazma sisteminin ses, desen ve anlam katmanları hakkında gittikçe karmaşıklaşan bilgisini ifade eder. Yaklaşık bir yaşında, çocuklar ebeveynlerinin kucağındaki hikâye kitaplarının sayfalarına baktıkça yazı ve resimler arasındaki farkı tanımaya başlayabilir ve hatta belki de kâğıt üzerine ya da duvarlara karalamalar yapmaya başlayabilirler. El yazısı, basit karalamalarla başlamaktadır. Çocuklar genellikle el yazısı için gerekli olan özel harfleri yazmaya başlamadan önce çizim yapmaktadırlar. Çocuklar genellikle 15 ila 20 ay kadar, belirgin bir düzeni ve amacı olmayan karalamalar üreterek çizim gelişimine başlamaktadır. Aslında, karalama işleminde ilk girişim kazara gerçekleşebilir. Elde edilen karalamalar ile güçlendirildikten sonra, çocuk genellikle ek karalamalar yapmakta, ancak genellikle tereddüt belirtileri göstermektedir. Bu karalamalar çocuk kendine güven kazandıkça daha cesur ve belirgin hale gelmektedir. Bu erken çizim biçimi, çocuklar harflere dönüşen şekiller oluşturma becerilerini geliştirirken, el yazısını öğrenmelerine hizmet etmektedir. Harflerin kopya edilmesi genellikle çocuklar yaklaşık 2 yaşlarındayken dikey çizgilerle başlayan geometrik şekilleri yeniden çizmeye çalıştıklarında başlamaktadır. Yatay çizgiler yaklaşık 6 ay sonra görülmeye başlanmaktadır ve üçüncü yaşta tam daireler çocuklar tarafından sıklıkla çizilmektedir. Yaklaşık 2-3 yaşlarında, çevrelerindeki reklam panolarındaki ve tabelalardaki bir kaç harfi tanıyabilirler. Odalarının kapısına asılan isimleri ya da favori hikâye kitaplarının ismi gibi dikkat çekici sözcükleri tanıyabilirler. Hatta bu yıllarda kendi yazılarını üretmeye başlayabilirler. Bu durum yazının bir iletişim aygıtı olduğunu öğrendiklerine dair açık bir kanıt sağlar. Üç yaşındaki bir çocuk kendi kendine bir resmin yanına bir şeyler karaladığında ve bunun kendi ismi olduğunu ifade ettiğinde, yazının bir çizimden farklı olduğunu anlamaya başlamış demektir. Çocuğun bu karalamayı soldan sağa yapmış olması ise yazının yönüne ilişkin farkındalık edinmiş olabileceğinin göstergesidir. Geleneksel anlamda çocuklar yazı yazma becerisini kazanmadan çok önce karalamakta, çizim yapmakta, harfli şekiller kullanmakta ve rastgele harfler yazmaktadırlar. 4 yaşından 5 yaşına kadar çocuklar, çarpı işaretleri ve kareleri, beş buçuk yaşına kadar ise üçgenleri çizmeye çalışmaktadır. Bu tür geometrik şekiller yaratma kabiliyeti, genellikle çocuğun yazmaya hazır olduğunu gösteren bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu yaş döneminde birçok çocuk hikaye kitaplarında ve etrafındaki tabelalarda yazan basit sözcükleri okurlar. Hatta bir yetişkinin yardımı olmadan

kendi yazılarından hikayeler üretebilirler. Bu erken yazarlık becerileri, çocukların yazının işlevi ve fonksiyonu ile ilgili bilgilerinin giderek arttığının göstergesidir. 5 ve 6 yaşlarında ise, yazıyı birçok farklı işlev ya da amaca hizmet etmek için kullanırlar (Çetin, 2019; Justice ve Sofka, 2010; Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009; Payne ve Isaacs, 2017).

Erken Okuryazarlığı Desteklemek İçin Stratejiler

□ **Çocuğa günlük olarak kitap okuma:** Kitapla yapılan herhangi bir deneyim çocuklar için faydalı olsa da, anne ya da baba gibi belirli bir yetişkinin okuma davranışları özellikle çocukların yazıyı anlamalarını artırmada etkili olmaktadır. Yetişkinler tahmin edilebilir ifadelerin ve hikaye akışının olduğu yüksek kalitede resimli kitaplar seçmelidir. Kitabı okurken zaman zaman çocuğun kitabı elinde tutmasına, incelemesine, sayfalarını çevirmesine ve yakından yazıyı görmesine izin vermelidir. Çocuğun anne ya da babanın dizinin üstünde olması bu durumlara yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ise büyük boy kitapların kullanılması çocukların hem resimleri hem de yazılı metni görmelerini sağlayacaktır. Kitap okurken, çocuklarla hikâye hakkında konuşulmalı, onların görüşlerini belirtmeleri istenmeli ve tahmin sorularını içeren ilginç sorular sorulmalıdır: “Sence hikâyede bundan sonra ne olabilir?”.

□ **Erken okuryazarlık fırsatları sunan yazı ile donatılmış zengin uyaranlı bir çevre yaratma:** Kitaplar, sınıfın yalnızca okuma köşesinde ya da kütüphanesinde değil her yerde bulundurulabilir. Örneğin bloklarla ilgili blok merkezinde ya da müzikle ilgili kitaplar müzik merkezinde yer alabilir. Çocukların yazabilecekleri boş kâğıtlar, sınıf günlükleri, favori oyuncaklar için sıra listesi ve boş kitaplar olabilir. Yetişkinler çevredeki yazılı tabelalara dikkat çekmelidir. Örneğin, “Bu tabelada sence ne diyor?” ya da “Bak, tabela blok köşesinin kapalı olduğunu söylüyor” gibi. Çocukların oyunlarında yazı farkındalığı konusunda cesaretlendirici olunmalıdır.

□ **Fonomik farkındalığı ve alfabe bilgisini öğreten oyunlar ve etkinliklerin planlanması:** Fonomik farkındalık kelimeler, heceler ve sesler gibi dilin daha küçük birimlerden oluştuğu anlayışıdır. Alfabe bilgisi ise, harflerin farklı şekillerinin ve her birinin özel bir sesle ilgili olduğu anlayışıdır. Fonomik farkındalık ve alfabe bilgisi becerileri, daha sonra kazanılacak olan okuma yazma becerisi için çok önemlidir.

□ **Çocukları hikâye oluşturma ve uydurma, heceleme ile meşgul etme:** Boş kitaplar, yazı tahtaları ve üzerinden yazıları çıkarılmış hikâye kitapları gibi yazı materyallerini kullanma çocukların bağımsız hikâye oluşturabilmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar, hikâyeyi temsil etmeleri için karalama çizimler kullanırlar.

□ **Okuma yazma oyun etkinlikleri planlama:** Kâğıtlar, kalemler, boyalar, zarflar, kitaplar, dergiler, afişler gibi birçok okuma-yazma materyalinin bulunduğu bir sosyodramatik oyun merkezi oluşturulabilir. Genellikle bu materyaller planlanan belirli oyun konuları ile ilgili materyaller olmalıdır. Örneğin manav olarak tasarlanan ve hazırlanan sosyodramatik oyun merkezinde alışveriş listeleri, kuponlar, fiyat etiketleri

ve ürün isimlerini belirten materyaller bulundurulur. İkinci adım olarak öğretmenler oyun alanlarına girerler ve okuma yazma materyallerinin nasıl kullanılacağını model olarak çocuklara gösterirler. Bu stratejiler sınıftaki diğer öğrenme merkezlerinde de uygulanabilir (Trawick-Swith, 2013).

Tablo 13. Etkileşimli Kitap Okumaya İlişkin Çocukların Bilgi ve Beceri Gelişimi

YAŞ ARALIĞI	BİLGİ VE BECERİ
6-18 Ay Arası	☐ Kitaplardaki resimli nesneleri tanır. ☐ Kitaplardaki ve nesnelerdeki resimler arasında ayrım yapar. ☐ Kitaplardaki resimlere bir yetişkinle birlikte odaklanır. ☐ Kitaplara manipülatif oyuncaklar gibi davranır (ör. Kitabı gelişigüzel açma ve kapatma). ☐ Kitaptaki resimleri çizerek, kavrayarak ya da manipüle etmeye çalışarak keşfeder (örn. Kitaptaki bir topun resmine vurur ya da bir dondurma konisinin resmini yalar). ☐ Zamanlama uygun olmasa bile kitabın sayfalarını çevirir. ☐ Kitaplardaki resimlere bakarken seslendirir. ☐ Yetişkinlerin sorularına yanıt olarak seslendirir. ☐ Nispeten kısa sürelerle dikkatini odaklar.
18-36 Ay Arası	☐ Yetişkinlerin önce tek kelimelerle ve sonra orta aşamada daha uzun sözlerle resimlerle ilgili sorularını yanıtlar. ☐ Tanıdık kitapları okurken yetişkinlerin cümlelerini uygun kelimelerle doldurur. ☐ Önce yetişkinlere favori kitapları getirerek, daha sonra belirli kitapları adlandırarak kitap okunmasını ister. ☐ Kitaptaki belirli resimlere işaret eder (örneğin Yetişkin, “Köpek nerede?” diye sorar. Çocuk kitaptaki resme işaret eder.); önce hem elle keşfederek hem de işaret ederek, daha sonra yalnızca işaret ederek yetiştikine yanıt verir. ☐ Bir yetişkinin yardımı ile kitap sayfalarını uygun şekilde çevirir. ☐ Kitaplardaki resimlerin üzerine gelir ve “Bu nedir?” diye sorar. ☐ Kitaptaki olayları gerçek hayattaki olaylarla ilişkilendirmeye başlar.

36-60 Ay Arası	☐ Etkinliklerin ve karakterlerin motivasyonlarına yanıt olarak “Neden?” diye sorar. ☐ Giderek karmaşıklaşan hikâye yapılarını anlar. ☐ Hikâyedeki olayları nasıl tahmin edeceğini öğrenir. ☐ Hikâyeleri artan doğruluk ve ayrıntılarla yeniden anlatır (Rhyner, Haebig & West, 2009).
---------------------------------	--

Uygulamalar

1.Çevrenizdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini gözlemleyebilirsiniz. Yaptığınız bu gözlemlerle, bu bölümde öğrendiklerinizi karşılaştırabilirsiniz. Bu uygulama sizin öğrendiklerinizi pekiştirmenizi sağlayacaktır.

Uygulama Soruları

1.Çevrenizdeki çocukları gözlemlediniz mi?

Bölüm Özeti

Okul öncesi dönemde bazı çocuklar erkenden okuma yazmaya başlarlar. Fakat onların okuma yazması yetişkinlerinki ile aynı özellikleri taşımamaktadır. Gelişen okuryazarlık dönemindeki çocuklarla çalışan bireyler çocuklara okumayı öğretmezler, çocukların okumaya geçişini kolaylaştıracak ses, yazı ve sözlü dil ile ilgili bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olurlar. MEB (2013), okul öncesi eğitim programında da okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının ilkökula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkökula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler olduğu ve kesinlikle okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımadığı belirtilmektedir. Genel olarak, çocukların okuyucular ve yazarlar olarak okumadan önce okuma ve yazma hakkında öğrendikleri, ortaya çıkan okuryazarlık bilgisi ve çocukların bu bilgiyi gösterme yolları (yani gözlemlenebilir davranışları) erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılır. Erken okuryazarlık becerileri, kapsam ve uygulama açısından 0-6 yaşa yani okul öncesi döneme denk gelmektedir. Erken okuryazarlık bileşenleri fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama, yazı yazma olarak ele alınabilir. Fonolojik ya da ses bilgisel farkındalık, konuşulan kelimelerde fonemlere aynı zamanda hece ve kafiye kelimelere odaklanma ve manipüle etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yazı farkındalığı, çocukların yazının işlevini ve biçimini, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi tanıma yeteneğini ifade eder. Kelime farkındalığı, çocukların kelimeleri hem yazılı hem de konuşmanın birbirinden ayrı unsurları olarak tanıma, yazılı ve sözlü kelimeler arasındaki ilişkiyi anlama yeteneğini tanımlar. Alfabe bilgisi alfabetik tanımlama ve alfabetik adlandırma olarak iki alt gruba ayrılmaktadır. Alfabetik tanımlama, bir başkasının isimlendirdiği bir harfi göstermeyi içerir. Alfabetik adlandırma ise, başka birinin işaret ettiği bir harfi adlandırmayı gerektirir.

Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama erken okuryazarlık gelişimi için önemli bir bileşendir. Dinlediğini anlama becerisi bir başkası tarafından okunan bir metni çocuğun anlaması ve metin hakkında yorumda bulunabilmesini kapsamaktadır. Bunun için çocuğun sözcük bilgisi, dil bilgisi ve sözcük-anlam ilişkisi hakkında farkındalık sahibi olması gerekmektedir. Çocukların yazma gelişimi, heceleme, kompozisyon ve el yazısını içeren çok boyutlu bir yapıdır. Yazım denetimi, çocukların yazma sisteminin ses, desen ve anlam katmanları hakkında gittikçe karmaşıklaşan bilgisini ifade eder.

Ünite Soruları

1. Erken gelişen okuryazarlık hangi dönemde başlamaktadır?

A) Çocuklar anaokuluna başlamadan önce

B) İlkokul birinci sınıfta

C) İkinci sınıfın sonuna

D) Dördüncü sınıfta

E) Anaokulunun sonunda ya da birinci sınıfın başında

2. bir görev ya da aktivitenin bazı kısımları için yetişkinlerin destek ya da rehberlik sundukları, ardından çocukların düşünce ve eylemlerinde daha bağımsız hale gelebilmeleri için yavaş yavaş yönetimi çocuklara bıraktıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır. İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Aşamalı rehberlik

B) Aşamalı gelişim

C) Aşamalı süreç

D) Aşamalı destekleme

E) Aşamalı eylem

3. MEB (2013), okul öncesi eğitim programında okuma yazmaya hazırlık çalışmaları açısından aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak amaçlanır.
- B) Programda okuma ve yazma öğretim etkinlikleri yer alır.
- C) İlkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alır.
- D) Çocuklara okuma yazmaya hazırlık için etkinlikleri kapsar.
- E) Çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amaçlanır.

4. Aşağıdakilerden hangisi 0-3 yaş çocuklarının erken okuryazarlık başarıları arasında yer almaz?

- A) Belirli kitapları kapaklarından tanır.
- B) Sözcük oyunu ve uyaklardan hoşlanır.
- C) Hikayeyi dinler.
- D) Yazıya benzer çizimler üretir.
- E) Kendi adını yazabilir.

5. Aşağıdakilerden hangisi 3-4 yaş çocuklarının erken okuryazarlık başarıları arasında yer almaz?

- A) Alfabe harflerinin isimleri olduğunu bilir.

- B) Bazı çevresel yazıları tanır.
- C) Tüm büyük ve küçük harfleri tanır ve isimlendirebilir.
- D) Uyaklı sözcüklere dikkat eder.
- E) Alfabe harflerinin resimlerden farklı olduğunu bilir.

6. Aşağıdakilerden hangisi erken okuryazarlık bileşenleri arasında yer almaz?

- A) Fonolojik farkındalık
- B) Yazı farkındalığı
- C) Sözcük bilgisi
- D) Okuma
- E) Ses bilgisel farkındalık

7. Okuma ve yazma gelişimi bazı çocuklar için dördüncü sınıfta başlar ve hayat boyu devam eder. Bu aşamada, çocuklar çeşitli amaçlar için okuma, yazma ve sözlü dili kullanırlar. Burada bahsedilen aşama okuryazarlık gelişiminin hangi aşamasıdır?

- A) Akıcı okuma ve yazma aşaması
- B) Okuma ve yazmaya başlama aşaması
- C) Akıcı okuma ve yazma öncesi dönem
- D) Gelişen okuryazarlık aşaması

E) Erken gelişen okuryazarlık aşaması

8. Erken okuryazarlık becerileri, kapsam ve uygulama açısından hangi döneme denk gelmektedir?

A) İlkokul dönemine

B) Okul öncesi döneme

C) Ergenlik dönemine

D) 0-3 yaş dönemine

E) Okul dönemine

9. Aşağıdakilerden hangisi ortak sesin farklı kelimelerle tanınmasını gerektiren bir uygulamadır?

A) Fonem benzerliği

B) Fonem birleştirme

C) Fonem izalasyonu

D) Fonem bölümlendirme

E) Fonem kategorizasyonu

10. Gelişen okuryazarlık hangi dönemde başlamaktadır?

A) Çocuklar anaokuluna başlamadan önce

B) İlkokul birinci sınıfta

C) İkinci sınıfın sonuna

D) Dördüncü sınıfta

E) Anaokulunun sonunda ya da birinci sınıfın başında

CEVAP ANAHTARI

1. a 2. d 3. b 4. e 5. c 6. d 7. c 8. b 9. a 10. e

12. DİL VE İLETİŞİM PROBLEMLERİ

Giriş

İletişim, insanın birey olarak gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır. İnsanlar arası iletişim denildiğinde akla ilk gelen dil ve konuşma yoluyla iletişim kurulmasıdır. Dil ve konuşma yoluyla iletişim çocuğun ağlama, gülümseme ve jestlerin kullanımıyla konuşma öncesi dönemde başlayıp gelişen doğal bir süreçtir. Bu sürecin başlaması ise çocuğun nörofizyolojik ve konuşma organlarının gelişmesi ve toplumsallaşma sürecinin sağlıklı işlemesine bağlıdır. Çünkü dil diğer değişkenlerin yanı sıra toplumsallaşma ile birlikte öğrenilerek kazanılmaktadır. İletişim, dil ve konuşma içerikleri birbirinden farklı, ancak birbirini tamamlayan ilişkili sistemlerdir. Bu üç sistem ilişkili ve iç içe geçmiş olmakla beraber gelişim sürecinde biri diğerinin daha gerisinde ya da ilerisinde olabilmektedir. İletişim için konuşma sırasında göz kontağı kurma ve sürdürme, konuşmayı başlatma, sıra ile konuşma, bir konu üzerinde konuşmayı sürdürme ve konuşmayı bitirme, zamanı ve durumu konuya uygun konuşma gibi anlatım becerilerinin öğrenilmiş olması gerekir. İşitme yetersizliği olan ve işaret dili ile iletişim kuran bir birey, temelde iletişim ve dile sahiptir ancak konuşması sınırlıdır. Dilin kazanımı ve gelişimini; zihinsel engel, fiziksel engel (yarık damak), duyuşsal engel (işitme ve görme kaybı), duyuşsal yoksunluk (güven ortamı), uyarıcı yoksunluğu, uyarım eksikliği (yetişkinlerin çocukla konuşması, oynaması ve uyarımlar vermesi) ve sık hastalanma gibi durumlar etkiler. Bu bağlamda iletişim, dil ve konuşma bozukluklarını anlayabilmek için dil gelişimine etki eden faktörlerin bilinmesi önem kazanmaktadır (Acarlar, 2010; Bozkurt, 2016; MEB, 2013a).

12.1. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal bir araç olan dil, en basitten karmaşığa insanın tüm işlerinin merkezinde yer almaktadır. Alışveriş yapma, arkadaşlarla sohbet etme, farklı konular hakkında görüş bildirme, bilgi aktarma ya da yeni bilgileri öğrenme örneklerinde olduğu gibi dilin sosyal beceriler açısından çok önemli olduğu söylenebilmektedir (Acarlar, 2010). Çocuk doğduğunda bir dili konuşabilme donanımıyla dünyaya gelmekle birlikte dil gelişimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Çocuğun içinde yaşadığı aile, toplum, çocuğa sunulan fırsatlar dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Köksal Akyol, 2014). Dilin bir başka özelliği de dil ile kritik yaş ilişkisidir. Dünyadaki bütün çocuklar, kendi dillerini 2-5 yaşları arasında öğrenmektedir. Çocuklar, benzer dil yeteneği ile doğarsa bile gelişimleri için gerekli ses uyarımlarını alamadıklarında (işitme engelli doğarlarda olduğu gibi) dil yeteneklerinin köreldiği görülmüştür. Konuşmanın olmadığı bir ortamda çocuğun konuşmayı öğrenemediği ortaya çıkmıştır (MEB, 2013a). Çocuklar sadece dil gelişimi oranında değil, düzeyinde de farklılık gösterebilirler. Gelişen okul öncesi çocuklar dil gelişiminde iki yıla kadar değişiklik gösterebilir. Bireysel gelişimsel farklılıklar zekâ, kişilik ve öğrenme stilineki farklılıklar, sosyo-ekonomik durum, aile yapısı, etnik köken, evde konuşulan dil doğum

sırası ile ilgilidir. Genel olarak, bu ilişkiler sadece neden ve sonuç değildir ve çok karmaşıktır. Zekâ gibi bazı faktörler diğerlerinden çok daha güçlü olabilir. Örneğin, sadece sosyoekonomik faktörlerin dil gelişim hızı üzerinde çok az etkisi olabilir. Sosyoekonomik sınıflar arasında aralarından daha fazla farklılık olabilir (Owens, 2019).

Sağlık: Çocuğun sağlığının dil gelişimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Şiddetli ve uzun süren hastalıklar çocuğun dil gelişimini olumsuz etkiler ve çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl erteleyebilir. Çocuğun hastalık nedeniyle başkalarıyla iletişimi ve haberleşmesinin kısıtlanması ve konuşmaya daha az yöreklendirilmesi de konuşmasında gecikmeye neden olabilir (Aydın Yılmaz, 2007; Köksal Akyol, 2014; MEB, 2013). Örneğin down sendromunda agulama ve erken sözcüklerde gecikme yaşanmaktadır. Bebekler başkalarının söylediklerine daha az sıklıkla tepki verirler, daha az istekte bulunurlar, nadiren karşılıklı konuşmayı başlatan taraf olurlar. Anne babaları kendileriyle konuşmak istediklerinde bu bebekler daha az dikkat gösterirler ve daha az karşılıklı konuşma davranışı içerisine girerler (Trawick-Swith, 2013). Ayrıca işitme algısının sağlıklı olması, dil gelişimi açısından önemlidir. Duyma yetersizliğinde agulama bebeklerde ilk 6 aya kadar tipik olup vokalizasyon ikinci 6 ayda azalmaya başlar. Daha karmaşık agulamalar ve ifade edici jargon görülmez. Duyma yetersizliği olan bebeklerin 6-9 aylar arasında yapılan ses oyunları döneminde normallerden ayrıldığı, bebeğin dil gelişiminin aksadığı belirtilmiştir. Görsel algılama dil gelişimi için belirleyici olmakta; ciddi görme kaybı olan çocukların dil gelişimleri, görmesi normal olanlara göre daha geç başlamaktadır (MEB, 2013a; Trawick-Swith, 2013).

Zekâ: Dil yeteneği ile zihin yetenek arasında doğru bir orantı vardır. 2 yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekâsının ilişkisi olmamasına rağmen 2 yaşından sonra dil gelişimiyle IQ arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Erken konuşan çocukların zekâ düzeylerinin genellikle normal ya da normalin üstünde olduğu ve dilin zekâyı bağlı olarak geliştiği görüşü kabul edilmektedir. Dilin kazanılması, çocuğun bilişsel gelişimine dayanmakta olup zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama, kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir (Aydın Yılmaz, 2007; MEBa, 2013).

Sosyoekonomik Durum: Sosyoekonomik koşullar da çocuklara dil gelişimini destekleyici uyaran ve ortam sunma bakımından dilin kazanımında önemli olabilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının dili doğru kullanmalarını daha çok önemseyebilir ve çocuklarına daha zengin bir uyarıcı çevre fırsatı sunabilir. Zengin uyarıcıların olduğu bir çevre çocukların dil gelişimleri açısından önemlidir. Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının erken ve düzgün konuştuğu belirtilmektedir. Çocuğun dil gelişiminde çocuğun okuduğu kitap sayısı, anne babanın onunla vakit geçirme düzeyi ve oynadığı oyunların da rolü söz konusudur. Anne babasıyla daha fazla vakit geçiren çocukların daha düzgün konuştukları gözlemlenmiştir. Yapılan bir araştırmada sosyoekonomik durum yönünden farklı olan çocuklar, konuştukları toplam sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu açısından karşılaştırıldıklarında 7-36 aylık yaşlarda geniş farklılıklar bulunmuştur. Bu çocukların toplam konuştukları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu ile ebeveynin eğitimi, meslek sahibi olması ve gelir düzeyi gibi sosyoekonomik değişkenler

arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Yedi yıl sonra ilkokulda bu çocukların sözel becerileri ve akademik başarılarının (okuma ve heceleme) 7-36 aylık döneme ilişkin sosyoekonomik durum ve dil ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Aydın Yılmaz, 2007; Köksal Akyol, 2014; MEB, 2013a).

Cinsiyet: Konuşmayı öğrenmede cinsiyet de önemlidir. Çocukların dil gelişiminde ilk yıllarda cinsiyetler arası farklılık bulunmamaktadır. İlerleyen süreçlerde konuşma konusunda erkek çocukların kız çocuklara göre daha geride oldukları görülmektedir. Erkek çocukların cümleleri daha kısa ve sözcük hazinelerinin kızlara göre daha sınırlı olduğu belirtilmektedir (Aydın Yılmaz, 2007). Diğer taraftan bazı çalışmalarda ise dil gelişimi açısından bakıldığında erkek çocukların cümlelerinin daha kısa, gramer yapılarının ve telaffuzlarının kızlara oranla daha bozuk olduğu, kızların genellikle erkek çocuklardan daha erken konuşmaya başladığı ve geliştiği için kızlarda erkeklere nazaran daha az dil ve konuşma bozukluğuna rastlandığı belirtilmektedir. Ancak son yıllarda cinsiyete yönelik araştırmalarda dil yeterliğinde çok fazla farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Çiyiltepe, 2015; Köksal Akyol, 2014; MEBa, 2013).

Aile ilişkileri: Çevre ve özellikle anne babalar tarafından çocuğa sunulan sözel uyaran zenginliği dil gelişimini olumlu etkiler. Yetişkinlerle uzun süre birlikte olan çocuk düzgün konuşur. Bakımevlerinde büyüyen çocuklar, aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha az heceledikleri, daha çok ağladıkları ve daha az dil becerilerini kullandıkları, konuşmayı daha geç öğrendikleri bulunmuştur. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir etkiye neden olmaktadır. Bu çocukların daha geç konuşmayı öğrenmelerinin, aile içi ilişkilerin dil gelişiminde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuda ailedeki kişi sayısının ve ailenin genişliğinin de önemli olduğu belirtilmektedir. Aile içerisinde tek olan çocuklar, anne babanın ilgi odağı olması nedeniyle daha çabuk, iyi ve düzgün konuşma olanağına sahiptir. Çocuğun konuşmaya teşvik edilmesi, cevap vermeye cesaretlendirilmesi dil gelişimi için önemlidir. Çocukla konuşmak, oyun oynamak, kitap okumak dil gelişimini destekler. Yetişkinlerle sürdürülen soru cevap alışverişleri, çocuğun bilmediği dil yapılarını öğrenmesine olanak sağlar Dil kazanımı, temelde aynı sırayı izlese de bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenecek beslenir. Çevre uyarıcılarından yoksun ortamlarda büyüyen çocukların dil düzeylerinin düşüklüğü, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini belirtir. Çocuğun okuduğu ya da çocuğa okunan kitap sayısı, anne babanın çocukla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunlar dil gelişimini etkiler. Yetişkinlerin bebekle erken dönemden başlayarak kurdukları sözel iletişim, bebeğin dili öğrenmesinin temelini oluşturur (Aydın Yılmaz, 2007; Köksal Akyol, 2014; MEBa, 2013).

Diğer taraftan aile bireyleri arasındaki iletişim biçimi çocukların konuşmaları üzerinde etkili olur. Sevgiye dayalı bir iletişimin olması dil gelişimini desteklerken, dilin tartışma aracı olarak kullanıldığı bir ortamda çocuk konuşmak istemeyebilir. Aşırı koruyucu anne babalar çocuklarına konuşma fırsatı vermedikleri için dil gelişimine olumsuz bir etkiye bulunurlar. Çocuğun isteğini ifade etmesi beklenmeden anne babanın hemen bu istekleri karşılaması sonucunda çocuk konuşma ihtiyacı duymayabilir. İlgisiz anne baba tutumuna sahip bir ortamda büyüyen çocukların da dil gelişimleri sağlıklı bir şekilde devam etmez (Köksal Akyol, 2014).

Kardeşler: Doğum sırası ya da aile içindeki konumu erken dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tek çocuklar, yetişkinleri ile iletişim kurmak için birkaç kardeşleri olan çocuklara göre daha büyük bir fırsata sahiptir ve böylece dili daha hızlı geliştirir (Owens, 2019). Çocuklara dil ile iletişim olanaklarının sağlanması onların dili kavramaları ve ifade etmelerinde hızlı ilerlemelerin olmasını sağlar. Çocukların iletişim becerileri, konuşulan konuya ve kişiyi tanımlarına göre değişir. Tanıdıkları kişilerle bildikleri konularda yüz yüze konuşmada başarılıdır. Çocuk, yüz yüze olan ilişkilerine çoğunlukla sözlü iletişimle başlar. Çocuk için çevrede büyük bir çocuğun bulunması, dilin kullanımını öğrenmesi için ortam oluşturur. Çocuklar; büyük çocuklarla anne babaları arasındaki konuşmaları takip eder, onlara katılmaya çalışır ve sözlü iletişim süreleri giderek uzar. Konuşmaya katılımı çocukların konuşulan konuyu anlamalarına göre değişir. Konuşulanları dinleyerek, ben, sen, o gibi konuşma öğelerinin cümle içindeki kullanımını duyarlar (MEB, 2013a).

Çocuğun bireysel özellikleri: Bir çocuğun öğrenme stili de dil öğrenimini bir ölçüde etkiler. Genel olarak, aktif ve girişken bir çocuğun dili, sakin, içine kapanık bir çocuktan daha hızlı öğrenmesi daha olasıdır. Aktiflik ve girişkenlik, dil öğrenmeyi teşvik ederek, mevcut olan her türlü etkileşime katılmaya ve iletişim kurmaya daha eğilimlidir (Owens, 2019). Olgunlaşma ve öğrenme ile ilgili öğeler de çocuğun dil gelişimini etkiler. Çocuğun, dili akıcı kullanabilmesi için öğrenme sürecinden geçmesi gerekir. Çocuğun dil öğreniminin önemli kısmı kendi girişimi ile olur. Çocuk dili, örnek aldığı modeli taklit ederek gelişir. Dil gelişimindeki değişiklikler, zamanla çocuğun yaşı ilerledikçe ortaya çıkar (MEBa, 2013). Yalnızca dil öğrenim hızını göz önünde bulundurmamak yanıltıcı olabilir. Örneğin, bazı çocuklar ifade edici dil kullanımında ilerleme gösterirken, bu alanda biraz gecikmiş gibi görünen diğerleri üstün anlama becerileri sergiler (Owens, 2019).

Ayrıca duygusal çatışmalar dil ve iletişim kurma üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Kardeş kıskançlığı, sevgi ihtiyacının giderilmemesi, kaza ya da diğer travmatik durumlar duygusal çatışmaya yol açarak dil ve konuşma gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Köksal Akyol, 2014). Bazı dil problemlerinin görünür bir sebebi bulunmamaktadır. Bazı bebekler algısal ya da bilişsel problemleri olmamasına rağmen dilin bazı öğelerini diğer akranlarından daha yavaş kazanırlar. Bu çocukların kelime dağarcığı zayıf olabilir ya da konuşmaya diğerlerinden daha geç başlarlar. Bazı çocuklar ise, kendilerine söyleneni anlamakta zorluk çekerler. Bu durumu tanımlamak için “genel dil geriliği” ifadesi kullanılmaktadır. Dil gerilikleri iletişim gelişiminin bir kısmında ya da tamamında görülen gerilikleri kapsamaktadır. Genel dil geriliğinde agulamalar ve benzetmeye çalıştıkları sözcükler yaşça kendilerinden çok daha küçük normal gelişen çocuklarına benzer. Zaman içinde dil gelişimi gecikmesi olmayan çocukların seviyesine alacakları desteğe bağlı olarak yetişebilir ya da yetişemeyebilirler (Trawick-Swith, 2013). Dil ve konuşma bozukluklarının önemli bir ölçütü, çocuğun eğitimsel performansının önemli düzeyde etkileyip etkilenmediğidir. Eğitimsel performansı önemli düzeyde etkileyebilen bozukluklar, çocuğun yaşamında daha farklı sorunların ortaya çıkmasına da yol açabilir. Bu kapsamda dil ve konuşma bozukluklarının uygun şekilde tanımlanması ve tedavi edilmesi gerekir (Aksoy ve Baran, 2018).

12.2. Dil ve İletişim Problemleri

Dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri genel olarak merkezi sinir sistemi, duyu-motor sistem ve çevresel-duygusal faktörler şekliiden gruplanabilmektedir. Genetik yatkınlık, anne adaylarının gebelik döneminde sağlıklı olmaları, alkol ve ilaç kullanmamaları gibi çocukların yaşama sağlıklı olarak başlamalarının amaçlandığı önlemlerle bazı sorunları ortaya çıkmadan önce önlemek mümkün olabilmektedir (Acarlar, 2010).

Tablo 14. Dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri (Acarlar, 2010; MEB, 2013a).

DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARININ NEDENLERİ	
Organik Bozukluklar	Fonksiyonel Bozukluklar
Merkezi sinir sistemi bozuklukları	Çocuğun yaşadığı çevre
Ağızda yapı ve biçim bozuklukları (kurtağzı, yarım damak, yarı dudak gibi)	Ailede yöresel dilin kullanılması
Duyu organlarındaki bozukluklar (görme ve işitme kaybı)	Aileden birden fazla dilin kullanılması
Bilişsel bozukluklar (zekâ gerilikleri)	Belirgin sosyal ve duygusal bozukluklar
Motor bozukluklar	Aile içi problemler
Down sendromu gibi kromozomal ya da genetik bozukluklar	Ciddi duygusal sorunu olan çocuklar
Cerebral Palsy gibi nörolojik bozukluklar	Çocuğa birincil bakım veren kişinin ruhsal sağlığı
Otizm gibi gelişimsel bozukluklar	Sağlık bakımının yetersiz olması
Kurşun zehirlenmesi gibi zehirli toksinlere maruz kalma	Düşük sosyo-ekonomik düzey
Menenjit ve kızamık gibi hastalıklar	Sosyal etkileşim azlığı
Kafa travması	

Dil ve konuşma bozuklukları türleri aşağıdaki gibidir:

- ☐ Ses bozuklukları
- ☐ Eklemlleme (söyleyiş) bozuklukları
- ☐ Ritim bozuklukları (kekemelik)

□Gecikmiş dil ve afazi (söz yitimi).

12.2.1. Ses Bozuklukları

Sesin şiddet, perde, ton, esneklik, yaş, cinsiyet ve duruma göre sürekli olarak beklenenden farklılık göstermesi ve iletişimi etkileyecek farklılıkların bulunması ses bozuklukları olarak tanımlanır. Ses bozuklukları, dört grupta toplanarak açıklanabilir.

12.2.1.1. Sesin Şiddetindeki Bozukluklar

Sesin gereğinden fazla gür ve çok zayıf olması olarak ifade edilir. Bu durumlar dinleyeni rahatsız eder.

12.2.1.2. Sesin Perdesindeki Bozukluklar

Kişinin sesi yaşına ve cinsiyetine göre beklenenden daha yüksek (tiz) ya da alçak (pes) olması olarak tanımlanır. Normal konuşma sırasında yüksek ve alçak tonlar arasında yumuşak geçişler vurgulama sağlarken konuşmanın dinlenmesini ilginç hâle getirir. Sesin perdesini değiştirmeden (monoton konuşan) konuşan kişiyi dinlemek insanı rahatsız eder. Ergenlik döneminde, ses perdesinde kırılmalar görülür. Bu kırılmalar, daha sonraki yaşlarda devam ederse sorun olabilir (MEB, 2013a).

12.2.1.3. Sesin Tonundaki Bozukluklar

Fonasyon (tiz seslilik, boğuk seslilik, nefes almadan konuşma vb.) ve rezonans (genizden konuşma, burun seslerinin çıkarılamaması, konuşmaya eşlik eden horultu vb.) bozukluklardır (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017). Bu açıdan burun yolundan çıkması gerekmeyen seslerin, burun yolundan çıkması sesin tonunda bozuklukların görülmesine neden olabilir (MEB, 2013a).

12.2.1.4. Sesin Esnekliğindeki Bozukluklar

Konuşmanın dinleyenin izleyebilme gücünden hızlı ya da normalden yavaş olması olarak tanımlanır. Konuşmadaki olağan dışı duraklamaların yapılması, sesin monoton olması gibi durumlar esnekliğe ilişkin problemlerdir.

Konuşma organlarındaki yapısal bozukluk ve rahatsızlıklar, gırtlaktaki sorunlar, sinir sistemindeki bozukluklar, çevresel etmenler ses bozukluğu nedenleri olarak sayılabilir. Çocuktaki ses bozukluğunun giderilmesi için bozukluğun nedenleri ve türü belirlenerek çocuk konuşma eğitimine alınır.

12.2.2. Ekleme (Söyleyiş/Artikülasyon) Bozuklukları

Ana dilinin seslerini (bağımsız ya da birleşik seslerini) doğru ya da anlaşılır biçimde çıkaramıyor, birbirine gereği gibi ulanmasında ya da bu seslerin çıkarılmasında yaşıtlarından çok fazla ayrılık gösteriyorsa bu olay ekleme (söyleyiş/ artikülasyon) bozukluğu olarak tanımlanır. Ekleme (söyleyiş/artikülasyon) bozukluğu, dört grupta toplanarak açıklanabilir (MEB, 2013a).

Sıklıkla sesletim kusurları olarak adlandırılan bu rahatsızlıklar dilin birimlerinin bireysel gerçekleştirim düzeyindeki birtakım güçlüklerden oluşur. Sesler mevcut olmayabilir, bozuk olabilir. Bozukluklar ses örgenlerinin yanlış yerleşiminden ileri gelebilir (Kara, 2004).

12.2.2.1. Sesin Düşürülmesi (Atlamalar)

Konuşma sırasında bir sözcüğü oluşturan seslerden bir ya da birkaçının atlanmasıdır. Örneğin “tavşan” yerine “taşan” “saat” yerine “sat” gibi durumlar sesin düşürülmesidir (MEB, 2013a).

Çocuğun konuşurken bir sözcüğü oluşturan seslerden birini veya birkaçını atlayarak konuşmasıdır. Örneğin; gördüm yerine "gödüm", hayat yerine "ayat" gibi bir kullanımın olmasıdır (Aksoy ve Baran, 2018).

12.2.2.2. Sesin Değiştirilmesi (Yerine Koyma)

Çocuğun sözcüğün başında, ortasında ya da sonunda kendisine zor gelen bir sesin yerine kendince kolay çıkarabileceği bir sesi kullanarak konuşması olarak tanımlanır. En sık görülen eklemleme (artikülasyon) bozukluklarından biridir. Örneğin “sarı” yerine “sayı”, “kara” yerine “kaya”, “arı” yerine “ayı” gibi durumlar sesin değiştirilmesidir (MEB, 2013a).

Çocuğun sözcük içinde çıkarılması kendisine zor gelen bir sesin yerine, kendince kolay çıkarabildiği başka bir sesi kullanarak konuşmasıdır. Bu değiştirmeleri çocuklar belli bir kurala göre yapmaz, rastgele gerçekleştirirler. Sıkça değiştirilen bu sesler "k, r, s, ş, t, ı" şeklindedir. Örneğin sarı yerine "sayı", mutfak yerine "mutlak", takvim yerine "taklim" şeklinde bir kullanımın olmasıdır. En sık görülen eklemleme bozukluklarından biri olarak açıklanabilir (Aksoy ve Baran, 2018).

12.2.2.3. Ses Ekleme

Sözcük içinde olmayan bir sesin eklenerek söylenmesi olarak tanımlanır. Bazı çocuklar, iki ünsüz sesin arasına bir ünlü ekleyerek “saat” yerine “sahat” gibi söyler. Bazı çocuklar belirli bir kurala uymaksızın ekleme yapar. Örneğin, “avlu” yerine “havlu” “eşek” yerine “eşşek” gibi durumlardır (MEB, 2013a).

Sözcük içinde olmayan bir sesi, o sözcük içine katarak söylemektir. Bu kapsamda çocukların birbiri ardına gelen iki ünsüz sesin arasına bir ünlü ekledikleri veya belirli bir kurala uymaksızın ekleme yaptıkları görülür. Örneğin avlu yerine “havlu”, saat yerine “sahat” şeklinde bir kullanımın olmasıdır (Aksoy ve Baran, 2018).

12.2.2.4. Ses Bozulması

Sesler tam ve doğru olmamakla birlikte gerçeğine yakın ses ya da konuşma dilinde olmayan yeni bir ses olarak ortaya çıkar. Sesi tanımak güçtür. Çocuklarda çok rastlanan bir bozukluk değildir (Aksoy ve Baran, 2018; MEB, 2013a).

İşitme ve konuşma organlarındaki yapısal bozukluklar, dudak-damak yarıkları ve evdeki yetişkinlerin çocuğa iyi model olmaması vb. gibi faktörler eklemleme bozukluğunun nedenleri arasında yer alabilir. Bunların yanında cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzeyi, ailesel ve genetik etkenlerle olumsuz çevre

koşulları da artikülasyonun oluşumunda etkilidir. Bu bozukluğun düzeltilmesi için nedenlerin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi ve çocuğun konuşma eğitimine alınması gerekir (MEB, 2013a).

12.2.3. Ritim Bozuklukları (Kekemelik)

Kekemelik, konuşmada tutukluk, bocalama ve tekrar normal konuşmaya dönüş gibi belirtilerle 3-4 yaşındaki çocuklarla başlayabilir. Kekemelik probleminin gerçek yerleşimi 5-6 yaşlarında olmaktadır. Çocukların çoğunlukla 2.5- 3.5 yaşlar arasında kekelemelerinin nedeni, bu sırada çocuğun özellikle heyecanlıyken düşünceyle dilini birbirine karıştırmasından kaynaklanmaktadır. Sözcük dağarcığı kısıtlı olmasına rağmen, çok şey söylemek isteyen çocuk konuşmada zorluk çeker ve kekeler. Ayrıca iletişimde yaşadığı hayal kırıklığı ve sosyal ilişki kurmakta endişeli tutumu da çocuğu kekemeliğe götürmektedir (Aydın Yılmaz, 2007).

Konuşma için gerekli olan seslerde, heceler veya sözcüklerde uzatma, tekrarlama, irkilme, duraklama ve bazen de bunların yanında el, yüz, kol ve vücut hareketleri ile konuşmanın ritim ve akıcılığında oluşan bozukluk olarak tanımlanır. 2-4 yaşları arasındaki çocuklarda kekeleme sık görülen bir durumdur. Kekemelik birincil ve ikincil devre olmak üzere 2 grupta incelenir (MEB, 2013a).

12.2.3.1. Birincil Devre Kekemelik

Kekemelikte sorun sadece konuşmanın kendisinde olup konuşana geçmemiştir. Konuşma sırasındaki kararsızlık, tutulma, tekrarlama veya uzatma şeklinde akıcılıkla ilgili bozukluktur. Çocuk, konuşmasının sorunlu olduğunun ya da başkalarının konuşmasından farklı olduğunun farkında olmadığı için konuşmaktan çekinmez.

12.2.3.2. İkincil Devre Kekemelik

İkincil devre kekemelikte, konuşmanın kendisiyle birlikte konuşmaya eşlik eden jest, mimik ve vücut hareketlerinde de birtakım görüntüler olur. Konuşan kişide, konuşmaya başlayamama, duraklama, tekrarlama, patlama ve uzatma gibi belirtiler görülür. Bu belirtilere jest, mimik, el, kol ve vücut hareketleri de katılır. Kişi konuşmasının bozuk olduğunun farkında olduğundan kekelerim kaygısını taşır. Bu kaygı, onun tekrar kekelemesinin nedenidir.

Kekemelerin bazıları, yalnızken ya da yakınları ile normal konuşurken, yabancılarla konuşurken konuşma akıcılıklarını yitirirler. Bazılarının konuşurken kekeledikleri ama şarkı söylerken ya da okurken kekelemedikleri görülür. Kekemelik çocuktan çocuğa farklılık gösterir.

Kekemelikte konuşmanın akıcılığını bozan engelleri ortadan kaldırmak, çocuk tarafından problemin farkına varılmasını sağlamak, çocuğun problemini çözmesi için istekli hâle getirmek gerekir (MEB, 2013a).

Anne babalar ve öğretmenler kekemelik problemi yaşayan çocuklarla etkileşime girerken şu noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir:

- ❑ Konuşma hızınızı yavaşlatın. Çocuğa konuşmasını yavaşlatmasını söyleyerek dikkatini konuşmasına çekmek yerine yavaş konuşma konusunda çocuğa model olun.
- ❑ Evde ya da okul ortamında aceleci bir tutumdan kaçının, kendi eylemlerinizi yavaşlatarak zaman baskısını azaltmaya dikkat edin. Sabah kalkma, giyinme, kahvaltı ve okula yetişme çocuğun kendisini zaman baskısı altında hissetmesine yol açabilmektedir. Bu açıdan iyi bir programlama, çocuğun zaman baskısına ilişkin hissettiği baskıyı azaltabilir.
- ❑ Sıra ile konuşun, çocuğun konuşmasını tamamlamasını bekleyin. Sınıftaki diğer çocuklara da başkalarının sözünü kesmemeleri konusunda yönlendirici olun.
- ❑ İyi bir dinleyici olun. Çocuğun konuşmasını bitirene kadar göz kontağını sürdürün.
- ❑ Çocuğun cümlelerini tamamlamayın.
- ❑ “Yavaşla”, “konuşmadan önce düşün”, “derin bir nefes al” gibi konuşması ile ilgili önerilerde bulunmayın. Bu tarz öneriler, çocuğun konuşmasındaki kekemeliğe dikkat çeker ve kaygısını artırır.
- ❑ Vücudunuzun duruşu ve yüz ifadenizin düşünceleriniz ve tutumunuzla ilgili bilgi verdiğini unutmayın. Bu nedenle çocuk konuşurken kaygılı, üzgün bir ifadeniz olmamasına özen gösterin.
- ❑ Çocuğu kendisini hazır hissetmeden grup önünde konuşması için zorlamayın. Performansını küçük bir grupta ya da grupla birlikte göstermesine izin verin (Acarlar, 2010).

12.2.4. Gecikmiş Dil ve Afazi (Söz Yitimi)

Gecikmiş dil, çocuğun beklenen zamanda dilini geliştirememesi yaşlılarına göre anlama ve anlatmada güçlük yaşaması olarak tanımlanır. Bu tanımlamada çocuğun yaşı ile dil gelişimi arasında bir paralellik dikkate alınır. Dili gecikmiş çocukların kelime dağarcığı sınırlıdır. Dillerinde anlatım noksanlığı, gramer ve söz dizimi yanlışları vardır. Arzu ve duygularını jest, mimik ve hareketlerle anlatmaya çalıştıkları, çevrelerindeki konuşmalara pek ilgi göstermedikleri, durmadan anlamsız sesler çıkardıkları, yalnız kalmaktan hoşlandıkları görülür.

Zihinsel gerilikler, uzun süren hastalıklar, çevresel etkenler, duygusal problemler gecikmiş dilin nedenleri arasında sayılabilir. Bozukluğun düzeltilmesi için problemin türünü ve ayrıntılarını bilmek, çocuğu konuşmaya istekli hâle getirmek, görsel ve sözel ifadelerin birlikte sunulduğu oyun etkinliklerinden eğitimde yararlanmak gerekir.

Afazi (söz yitimi) bozukluklar, beynin hasar görmesi sonucu oluşan iletişim bozukluğu olarak tanımlanır. Afazide dili anlama, kullanma yeteneği ve becerisi tam ya da kısmi hasar görmüştür. Afazi beyin yapısında meydana gelen bir iletişim problemi olduğu için nörolojik kökenlidir. Afazili bireylerin tanınması ve sağlık durumlarının iyileştirilmesi tıp doktorları, bireyin dil özelliklerinin değerlendirilmesi, terapi programının

belirlenmesi ve uygulanması konuşma ve dil uzmanları tarafından yapılır. Terapi esnasında ifade edici dile ve ağız egzersizlerine yönelik çalışmalar yapılır. Çocuğun dil gelişimi değerlendirmeye alınır. Değerlendirme sonucuna uygun hazırlanan program ile eğitim verilir.

Bu gecikme anlamsal ve söz dizimsel yönler hakkında olabilir, anlatının yapılandırılmasında hem anlatım hem de gerçekleştirim düzeylerinde ortaya çıkabilir. Belirgin bir özelliği yoktur, ama gelişimin farklı aşamalarına ilişkin hataların bir araya toplanmasından oluşabilir. Çocuk geç konuşmaya başlamışsa ve dili yeterince edinmemişse bunun nedeni ses, söz dizim ve anlamsal yönlerle ilgili işlevsel bir rahatsızlık olabilir. Disfazi edinimlerin tıkanmasına indirgenemez. Bir bakıma bütün kişilik bundan etkilenir. Daha önce de değindiğimiz gibi normal çocuk 18 ile 20 ay arasında konuşmaya başlar. Disfazik çocuğun geç konuşmaya başlamasının nedeni dil yetisinden yeterince yararlanamamasıdır. Bu yüzden bu tür çocukların olabildiğince erken saptanması son derece büyük önem taşımaktadır. Çünkü erken müdahale ile daha iyi sonuç alınabilir. Dilsel gecikmeye neden olan etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- ☐Psikoz, otizm gibi kişilik rahatsızlıkları
- ☐Zekâ geriliği
- ☐Duyuşsal rahatsızlıklar (sağırılık, körlük gibi)
- ☐Organik rahatsızlıklar

Gecikmiş dil ve konuşma problemi olan çocuklara yardımcı olmak için: (Trawick-Swith, 2013).

1-Fonoloji: Eğitimciler, çocuğun yardıma ihtiyacı olduğu belirli bir konuşma sesine yönelik olarak etkinlikler planlayabilirler. O konuşma sesinin yer aldığı parmak oyunlarını, tekerlemeleri, şiirleri ve şarkıları seçebilirler. Örneğin “r” sesini çıkarmada zorluk yaşanan bir çocuk için “mır mır kedi” parmak oyunu oynatılabilir. Çocukların seslere eşlik edebilecekleri rol yapma ve kukla oyunları planlanabilir, “Oradaki yılanların hepsi ssssssss demeye başlamışlar” gibi tekrarlardan yararlanılabilir.

2-Semantik: Eğitimciler, kelimeleri öğrenmekte zorlanan çocuklar için nesnelere, durumlara ve hareketlere isimler verebilirler. Fiiller, sıfatlar ve edatlar heyecanlı bir şekilde vurgulanarak söylenebilir. Örneğin, “Bu top oyununu çok hızlı yapıyorsun.” “Bu, senin için çok kolay mı?” gibi cümleler kurulabilir. Eğer eğitimciler bu kelimeleri çocukların doğal oyunları sırasında kelimenin kullanışı ile eş zamanlı kullanırlarsa yani çocuğun belirli nesneyi kullanırken ya da belirli eylemi yerine getirirken kullanılırsa, belirli isim ya da fiilin kullanılması gibi bu strateji en etkili şekilde kullanılmış olacaktır.

3-Sentaks: Eğitimciler çocukların sorun yaşadığı belirli morfemleri özellikle kullanabilirler ve morfemleri çocukların kullanmaları için teşvik edebilirler. Öğretmen “Kaç tane top var? İki tane değil mi?” diyerek çocukları cesaretlendirebilirler. Ayrıca çocukların kısa ve tam olgunlaşmamış cümlelerini geliştirebilirler. Bir çocuk “Hayır, meyve suyu daha yok” dediğinde yetişkin “Hımm, sen artık daha fazla meyve suyu istemiyorsun” karşılığını verebilir.

4-Pragmatik: Oyun ve diğer başka sosyal deneyimler sunma dil ve konuşma problemi yaşayan çocuklara pragmatik kazanımında yardımcı olacaktır. Eğitimciler bir çocuğun sorun yaşadığı dilin belirli sosyal kurallarını öğretmek için oyunlar ve küçük grup tartışmaları planlayabilirler. Çocukların bir masalı sırayla parça parça anlatmaları gibi toplu masallar, sessiz telefon oyunu ve selamlaşma şarkıları sıra alma kuralını geliştirecek örneklerdir.

5-Okuryazarlık: Okuryazarlığa karşı herhangi bir ilgi ya da beceri gösteremeyen çocuklar için, sınıf içinde kitaplar ve yazma farkındalığına ilişkin deneyimler sunulmalıdır. Örneğin okuryazarlık gecikmesi olan bir çocuk sürekli olarak blok merkezinde oynuyorsa, bu merkeze dergiler, kalemler konulabilir ya da çocuk farklı merkezlere yönlendirilebilir (Trawick-Swith, 2013).

12.3. Dil ve Konuşma Bozukluklarında Anne Babalar ve Öğretmenlerin Rolü

Dil ve konuşma bozukluğu, çocuğun yaşamın farklı alanlarında sorunlar yaşamasına neden olur. Çocuk, kendisini doğru ifade edemez ve iletişim problemleri yaşar. Bundan kaynaklı olarak çocuğun akranlarıyla olan etkileşiminde ve çevreyle olan ilişkilerinde ciddi yetersizlikler görülebilir. Buna paralel bir şekilde, kendine olan güveninde ve çevreyle olan uyumunda sorunlar ortaya çıkabilir. Soru sorma, sorulara cevap verme, duygularını ifade etme gibi becerilerin sergilenmesinde ve akademik performansta yetersizlikler olabilir. Bu noktada çözüm odaklı bir adım olarak, dil ve konuşma bozukluklarına ilişkin kapsamlı bir değerlendirmenin yapılması ve buna uygun destek hizmetlerinin sunulması gerekir (Aksoy ve Baran, 2018).

Dil ve konuşma bozukluklarında anne babalar ve öğretmenlerin kolaylıkla uygulayabilecekleri stratejiler şu şekildedir:

Kendi kendine konuşma: Çocukla oyun sırasında yetişkin kendi eylemlerini çocuğa anlatır. Örneğin, çocuk bir sepetin içine küpleri koyuyorsa yetişkin de kendi sepetine küpleri koyarken “Küpleri sepete koyuyorum. Şimdi bir tane daha küp aldım ve bunu da sepetin içine bırakıyorum. Şimdi kırmızı bir küp aldım. Benim küplerimi gördün mü?” şeklinde kendi yaptıklarını çocuğa anlatır. Kendi kendine konuşma, eylem ve sözcük ilişkisinin çocuk tarafından kurulmasını sağlamaktadır.

Paralel konuşma: Paralel konuşmada kendi kendine konuşmadan farklı olarak yetişkin çocuğun eylemleri hakkında konuşur. Sepete küpleri koyma örneğinde bu kez yetişkin “Küpleri koyuyorsun. Şimdi bir küp daha sepete koydun. Şimdi mavi bir küp aldın. Tekrar bu mavi küpü sepetin içine koydun. Sepetin içinde ne çok küpün oldu” şeklinde çocuğun yaptıklarını anlatır. Paralel konuşma çocuğun ilgisinin paylaşılmasını sağlar.

Genişletme: Çocuğun cümlesinde eksik kalan öğeler eklenerek yetişkinin kurduğu cümleye benzer şekilde cümle genişletilir. Örneğin, çocuk bir küpü eline alarak sepete attığında “küp attı” dediğinde “Sepetin içine bir küp attın” şeklinde çocuğun cümlesi genişletilir. Genişletme, çocuğun yetişkinin kurduğu cümlenin en azından bir kısmını kendiliğinden tekrar etmesi olasılığını artırmaktadır.

Yorum yaparak genişletme: Bu cümleler çocuğun cümlesine anlamsal bilgi ekleyen yorumları kapsamaktadır. Örneğin çocuk “küp” dediğinde yetişkin “Şimdi küpü alıp sepetin içine bıraktın” şeklinde genişletme yapabilir. Genişletmede çocuğun zaten ifade etmiş olduğu anlam ve biçim bir adım ileri götürülerek düşüncesini daha üst bir yapı içinde nasıl kullanabileceği konusunda çocuğa model olunmaktadır.

Yeniden düzenleme: Genişletmeye benzer olan bu teknikte çocuğun cümlesi farklı türde bir cümleye genişletilmektedir. Çocuk “su” dediğinde yetişkin “Su içmek mi istiyorsun?” şeklinde çocuğun cümlesini soru cümlesine dönüştürerek genişletebilir (Acarlar, 2010).

Okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler. Sınıfta raporu olan özel gereksinimli çocuk olduğunda öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerde özel gereksinimli çocuk için uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerdeki uyarlamaların yanı sıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) da uygulamaları gerekmektedir. Yapılan bu uyarlamalar, özel gereksinimli çocukların bütün eğitim sürecine kaynaştırılmasını amaçlamaktadır. Öğretmenlerden sınıftaki özel gereksinimli çocuk için uyarlama yaparken etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili açıklama yapması beklenmektedir. Okul öncesi eğitimi programı dil ve konuşma bozukluğu riski olan çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekildedir:

Tablo 15. Dil ve Konuşma Bozukluğu Riski Olan Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar (MEB, 2013b).

BELİRTİLERİ	ALICI DİL BECERİLERİNDE SORUN YAŞAYAN ÇOCUKLAR:
	☐ Sorulara uygun cevaplar veremezler. ☐ Sözlü olarak sunulan bilgiyi kullanamazlar. ☐ Sözlü yönergeleri takip edemezler. ☐ Nitelik, sıralama, karşılaştırma bildiren kavramları anlamada zorlanırlar. ☐ Karmaşık cümleleri anlamada zorlanırlar.
	İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNDE SORUN YAŞAYAN ÇOCUKLAR:

- ☐ Dil bilgisi kurallarını yanlış kullanırlar.
- ☐ Bir konudan başka bir konuya atlarlar.
- ☐ Sözcük dağarcıkları sınırlıdır.
- ☐ Konuşurken doğru sözcüğü bulmada zorlanırlar.
- ☐ Soru sormaktan çekinirler.
- ☐ Hangi soruyu soracağını, soruyu nasıl soracağını bilemezler.
- ☐ Konuşurken aynı bilgiyi defalarca tekrarlarlar.
- ☐ Konuşurken karşılarındakilere yeterli bilgi aktaramazlar.

GELİŞİM ALANLARI	DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR
ÖZ BAKIM	☐ Öz bakım becerilerinin kazandırılması, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı aşamalarda gerçekleşir. ☐ Model olunarak yapılan çalışmalar hem çocuğa hem öğretmene kolaylık sağlar.
DİL	☐ Çocukla normalden biraz daha yavaş ve sakin bir biçimde konuşulmalıdır. ☐ Çocuk konuşurken onu dikkatle dinlemelidir. ☐ Çocuğun taklit etmesi için ona uygun model olunmalıdır. ☐ Çocuğun ifadeleri yeni sözcükler eklenerek genişletilmelidir. Çocuk “kedi” derse, “Evet küçük kedi”/“Kedi üşümü.” gibi genişletmeler yapılabilir. ☐ Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları fark edildiğinde ilgili uzmanlara yönlendirilmelidir.
BİLİŞSEL	☐ Bilişsel becerilerin kazandırılması, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı aşamalarda gerçekleşir. ☐ Model olunarak yapılan çalışmalar hem çocuğa hem öğretmene kolaylık sağlar.
SOSYAL VE DUYGUSAL	☐ Grup etkinliklerine katılması konusunda cesaretlendirilmelidir. ☐ Ancak grup önünde sunu/konuşma yapması için zorlanmamalıdır. ☐ Sınıftaki çocuklar dil ve konuşma bozukluğu olan arkadaşlarını kendi gruplarına almaları konusunda yönlendirilmelidir.

MOTOR	☐ Motor becerilerin kazandırılması, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı aşamalarda gerçekleşir. ☐ Model olunarak yapılan çalışmalar hem çocuğa hem öğretmene kolaylık sağlar.
-------	--

Uygulamalar

- 1.Çocukların dil ve konuşma bozukluklarının nedenlerini araştırın.
- 2.Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörleri araştırın.

Uygulama Soruları

- 1.Çocukların dil ve konuşma bozukluklarının nedenlerini araştırdınız mı?
- 2.Çocukların dil gelişimini etkileyen faktörleri araştırdınız mı?

Bölüm Özeti

İletişim, insanın birey olarak gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır. İnsanlar arası iletişim denildiğinde akla ilk gelen dil ve konuşma yoluyla iletişim kurulmasıdır. Dil ve konuşma yoluyla iletişim çocuğun ağlama, gülümseme ve jestlerin kullanımıyla konuşma öncesi dönemde başlayıp gelişen doğal bir süreçtir. Bu sürecin başlaması ise çocuğun nörofizyolojik ve konuşma organlarının gelişmesi ve toplumsallaşma sürecinin sağlıklı işlemesine bağlıdır. Çünkü dil diğer değişkenlerin yanı sıra toplumsallaşma ile birlikte öğrenilerek kazanılmaktadır. Dilin kazanılmasını ve gelişimini zihinsel engel, fiziksel engel (yarık damak), duyuşsal engel (işitme ve görme kaybı), duygusal yoksunluk (güven ortamı), uyarıcı yoksunluğu, uyarım eksikliği (yetişkinlerin çocukla konuşması, oynaması ve uyarımlar vermesi) ve sık hastalanma gibi durumlar etkiler. Bu bağlamda iletişim, dil ve konuşma bozukluklarını anlayabilmek için dil gelişimine etki eden faktörlerin bilinmesi önem kazanmaktadır. Dil gelişimini etkileyen faktörler arasında sağlık, zekâ, sosyoekonomik durum, cinsiyet, kardeş sayısı ya da sırası ve çocuğun bireysel özellikleri gibi etmenler yer almaktadır. Çocuğun sağlığının dil gelişimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Şiddetli ve uzun süren hastalıklar çocuğun dil gelişimini olumsuz etkiler ve çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl erteleyebilir. Dil yeteneği ile zihin yetenek arasında doğru bir orantı vardır. Sosyoekonomik koşullar da çocuklara dil gelişimini destekleyici uyarıcı ve ortam sunma bakımından dilin kazanımında önemli olabilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının dili doğru kullanmalarını daha çok önemseyebilir ve çocuklarına daha zengin bir uyarıcı çevre fırsatı sunabilir. Zengin uyarıcıların olduğu bir çevre çocukların dil gelişimleri açısından önemlidir. Konuşmayı öğrenmede cinsiyet de önemlidir. Çocukların dil gelişiminde ilk yıllarda cinsiyetler arası farklılık bulunmamaktadır. İlerleyen süreçlerde konuşma konusunda erkek çocukların kız çocuklara göre daha geride oldukları görülmektedir. Çevre ve özellikle anne babalar tarafından çocuğa

sunulan sözel uyaran zenginliği dil gelişimini olumlu etkiler. Yetişkinlerle uzun süre birlikte olan çocuk düzgün konuşur. Doğum sırası ya da aile içindeki konumu erken dil gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tek çocuklar, yetişkinleri ile iletişim kurmak için birkaç kardeşleri olan çocuklara göre daha büyük bir fırsata sahiptir ve böylece dili daha hızlı geliştirir. Dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri genel olarak merkezi sinir sistemi, duyu-motor sistem ve çevresel-duygusal faktörler şekilden gruplanabilmektedir. Genetik yatkınlık, anne adaylarının gebelik döneminde sağlıklı olmaları, alkol ve ilaç kullanmamaları gibi çocukların yaşama sağlıklı olarak başlamalarının amaçlandığı önlemlerle bazı sorunları ortaya çıkmadan önce önlemek mümkün olabilmektedir. Dil ve konuşma bozuklukları türleri; ses bozuklukları, eklemleme (söyleyiş) bozuklukları, ritim bozuklukları (kekemelik) ve gecikmiş dil ve afazi (söz yitimi)'dir.

Ünite Soruları

1. Dilin kazanılmasını ve gelişimini aşağıdakilerden hangisi etkilemektedir?

- A) Zihinsel engel
- B) Duyusal engel
- C) Duygusal yoksunluk
- D) Fiziksel engel
- E) Hepsi

2. Duyma yetersizliği olan bebekler hangi aylar arasında yapılan ses oyunları döneminde normallerden ayrılmakta ve bebeğin dil gelişiminin aksadığı gözlenmektedir?

- A) 0-6 aylar arasında
- B) 6-9 aylar arasında
- C) 9-12 aylar arasında
- D) 12-18 aylar arasında
- E) 18-24 aylar arasında

3. Aşağıdakilerden hangisi dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri arasında yer almaz?

A) Merkezi sinir sistemi

B) Motor sistem

C) Duygusal faktörler

D) Çevresel faktörler

E) Benmerkezcilik

4. Aşağıdakilerden hangisi dil ve konuşma bozukluklarından “Fonksiyonel Bozuklukların” nedenleri arasında yer almaz?

A) Aile içi problemler

B) Düşük sosyo-ekonomik düzey

C) Ciddi duygusal sorunu olan çocuklar

D) Kafa travması

E) Sosyal etkileşim azlığı

5. Aşağıdakilerden hangisi kişinin sesi yaşına ve cinsiyetine göre beklenenden daha yüksek (tiz) ya da alçak (pes) olması olarak tanımlanır?

A) Sesin perdesindeki bozukluklar

B) Sesin esnekliğindeki bozukluklar

C) Sesin tonundaki bozukluklar

D) Sesin şiddetindeki bozukluklar

E) Hiçbiri

6. Tiz seslilik, boğuk seslilik, nefes almadan konuşma gibi faktörler aşağıdakilerden hangisiyle ilişkilidir?

A) Fonasyon

B) Kovarsyon

C) Rezonans

D) Artikülasyon

E) Tonasyon

7. Sarı” yerine “sayı”, “kara” yerine “kaya”, “arı” yerine “ayı” demek gibi durumlar aşağıdakilerden hangisiyle ilgilidir?

A) Ses ekleme

B) Ses atlaması

C) Sesin düşürülmesi

D) Ses bozulması

E) Sesin değiştirilmesi

8. Genizden konuşma, burun seslerinin çıkarılamaması, konuşmaya eşlik eden horultu gibi faktörler aşağıdakilerden hangisiyle ilişkilidir?

A) Fonasyon

B) Kovarsyon

C) Rezonans

D) Artikülasyon

E) Tonasyon

9. Aşağıdakilerden hangisi sesin gereğinden fazla gür ve çok zayıf olması ile ilgili bir terimdir?

A) Sesin perdesindeki bozukluklar

B) Sesin esnekliğindeki bozukluklar

C) Sesin tonundaki bozukluklar

D) Sesin şiddetindeki bozukluklar

E) Hiçbiri

10. Aşağıdakilerden hangisi dil ve konuşma bozukluklarından “Organik Bozuklukların” nedenleri arasında yer almaz?

A) Merkezi sinir sistemi bozuklukları

B) Duyu organlarındaki bozukluklar

C) Motor bozukluklar

D) Çocuğun yaşadığı çevre

E) Otizm gibi gelişimsel bozukluklar

CEVAP ANAHTARI

1. e 2. b 3. e 4. d 5. a 6. a 7. e 8. c 9. d 10. d

13. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İKİNCİ DİL/İKİ DİLLİLİK

Giriş

Dil ve zihin birbirine paralel gelişmektedir. Düşünmek, hatırlamak, kavramak, dikkatini yöneltmek, algılamak gibi tüm zihinsel faaliyetlerde dil vardır ve tüm zihinsel süreçlerle iç içe gelişmektedir. Ülkeler arası göçler, turizm, yurt dışında eğitim, farklı uluslardan gelen insanların evliliği gibi çeşitli nedenlerle, iki ya da daha çok dillilik durumu gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu açıdan insanlar yalnızca tek dilli bir ortamda kalmayabilirler. Sürekli olarak iki dilli ya da çok dilli ortamlarda da yaşayabilirler ya da işlerini bu tür ortamlarda sürdürebilirler. Bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insan iki dillidir. Bu tanımdan yola çıkıldığı zaman, dünyadaki iki dilli insan sayısının tek dillilerden daha yüksek olduğu, özellikle dünyadaki etkileşim göz önünde bulundurulduğunda, iki dilli ortamların gerçekten her geçen gün arttığı ifade edilebilir. Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının da bir aracıdır. Her ülkede eğitim dili olarak kabul edilen resmi bir dil vardır ve ülkeler eğitim öğretim sistemlerini resmi dil üzerine kurmaktadır. Ancak her ülkenin kabul ettiği resmi dilden farklı bir dile sahip olan bireyler, yaşadıkları toplumlardaki eğitim-öğretim ve sosyal yaşamlarında bu farklılıktan dolayı birtakım sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle iki dil arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan iki dilli çocuklar için bu sorun daha büyük bir önem taşımaktadır (Günay, 2015; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014; Yazıcı ve İlter, 2008).

Günümüzde çocukların büyük bir çoğunluğu birden fazla dil öğrenerek büyümektedir. Dünyadaki birçok çocuk için, çeşitli dillerin karmaşık kullanımını öğrenmek olağandışı bir durum kabul edilmemektedir. Çocuklarda dil gelişimi ya da dilbilimcilerin deyişiyle dil edinimi bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim ile motor becerilerin gelişimine paralel seyreden karmaşık bir süreçtir. İki ya da daha fazla dil ile büyümek, çevre ve amaçlanan içeriğe göre bunlar arasında geçiş yapmak, birçok çocuğun öğrendiği sosyalleşme sürecinin bir parçasıdır. Diller, kendi başlarına, benzersiz bir kelime dağarcığı, anlam, dilbilgisi, telaffuz ve edim bilimden oluşur. Çocuklar sahip oldukları elastik beyin yapıları ile birlikte olağanüstü öğrenme şevkleri ve sezgisel yetenekleri aracılığıyla ilk dillerini adım adım ve gayretle edinirler. Bu nedenle çocuğun dil gelişimi onun tüm zihinsel gelişimini desteklemektedir. Bu düşünceler prensipte erken yaşlarda gerçekleşen ikinci dil edinimi için de geçerlidir. Fakat ilk dil ve ikinci dil edinim süreçlerinin birbirinden ayrılan belli başlı yönleri de vardır. Bebekler, dünyaya geldiklerinde doğdukları ortamda konuşulan dili edinme potansiyeline sahiptir. Tüm dünyadaki bebekler doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkarabilme yetisine sahipken, zaman geçtikçe sadece etrafında konuşulan dildeki sesleri tekrar eder hale gelmektedir (Barratt-Pugh, 2000; Pınar, Kubilay Pınar ve Çetintaş, 2015; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014; Yazıcı ve İlter, 2008).

13.1. İki Dillilik (Bilingualism) ve Çok Dillilik (Multilingualism)

Dil bilimciler, dilin kaynağına ulaşmak ve dilin karmaşık yapısını öğrenmek için yaptıkları çalışmalarda çocuk dilinin önemli bir kıstas olduğu düşüncesi ile çocukların dil edinim süreçlerine odaklanmışlardır. Doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil anadili olmasına rağmen bazen bireylerin ülkelerinden çeşitli nedenlerle uzak olmaları, ülkelerinde birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının gerekliliği gibi nedenlerle birden fazla dili edinmek mecburiyetinde kalırlar. Bu noktadan hareketle özellikle de dil bilimciler, anadilinin edinimi yanında iki ya da daha fazla dilin ediniminin nasıl gerçekleştiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durumda olan bireylere iki dilli ve bu durum için de iki dillilik denilmektedir. Çocuklarda ana dilinin edinimi gibi iki ya da çok dilliliğin edinimi de dil bilimin ayrı bir çalışma alanını oluşturmuştur (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014; Yılmaz, 2014). “İki dillilik (bilingualism)”, iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir. İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan “Bilingualism” sözcüğü Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil bilimi anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşur (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu bağlamda iki dilliliğin birçok tanımı vardır; ancak, çoğu kişi bunu düzenli olarak iki dil kullanılması olarak tanımlamaktadır (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). İki dillilik, çocuğun doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalması ve çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması durumudur (Yılmaz, 2014). Mackey’e (1962) göre “**iki dilli**” birey birden fazla dili kullanma yeterliliğine sahip olan kişidir. Haugen’e göre ise (1953) iki dilde de anlamlı ve eksiksiz ifadeler kullanabilen birey iki dilli bireydir (Akt. Chilla & Fox-Boyer 2012).

Bazı durumlarda üç ya da dört farklı dil konuşulan aile ortamında büyüyen çocuklar söz konusu olmaktadır. Bu gibi durumlar “çok dillilik (multilingualism)” olarak açıklanmaktadır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Çok dillilik olgusu, her insanın, anadilinden başka dilleri de öğrenme potansiyeline sahip olduğundan yola çıkar. Bunun yetenekle değil, doğal öğrenme yetisi, becerisiyle ilgisi vardır. Dil öğrenme süreçleri, bireyden bireye farklılık gösteren şekil ve seviyelerde gelişen psikolojik ve dilsel süreçlerdir. Çok dilli olmak, anadilinden başka dillerde uzmanlık kazanmış olmak anlamına gelmez. Çeşitli amaç ve gereksinimler doğrultusunda, anadilinden başka dilleri de, belirli seviyelerde kullanabilmek anlamına gelir. Örneğin, bir alışveriş yapabilmek, bir konuşmaya katılmak, bir mektup ya da metin yazmak ve/ ya da okumak çok dilli bir insanın yapabileceği faaliyetlerdir. Birey, içinde bulunduğu gereksinim ve motivasyon sayesinde bu dilleri kullanmada daha da ilerleyebilir (Saydı, 2013). Bu doğrultuda “çok dillilik” kavramı üzerine odaklanan araştırmacıların yapmış olduğu tanımlar şu şekildedir: Bloomfieldt (1933) “**çok dilli**” bireyi tek dilli bir birey gibi iki dili kontrol edebilen ve bu iki dilde de hâkimiyeti olan kimse olarak tanımlar (Akt. Chilla & Fox-Boyer 2012). Başka bir tanımda ise çok dillilik, bireylerin üç ya da daha fazla dili anlaması ve kullanması olarak tanımlanmaktadır (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). Bu tanımlamalardan da görüldüğü gibi iki ya da çok dillilik, bireylerin sahip olduğu iki ya da daha çok dili iletişim aracı olarak kullanılabilecek derecede hâkim olması durumu önemli bir ölçüttür. Özetle, bireyler hem tek dillilik durumunda hem de iki ya da çok dillilik

durumunda iletişim kurmak için dil bir araç olarak kullanılmaktadır. İletişimde en temel araç olan dil de evrensel özellikler olduğu gibi her dil kendine özgü yapıları ve kuralları olan belli bir sistemden oluşmaktadır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

İki dillilikle ilgili birçok yanlış düşünce vardır. Bunlardan biri dildeki gecikmelerin ikinci bir dil öğrenmekten kaynaklandığına yönelik inanıştır. Bu doğru bir inanış değildir. Nitekim diğer tüm çocuklarda olduğu gibi, iki dilli bir çocuğun dil gecikmesi olabilir, ancak ikinci bir dil öğrenmek, dil gecikmesi yaşama olasılığını artırmaz ya da azaltmaz (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). İki dilli anaokullarında yapılan bir araştırmada İspanyolca konuşan 3 ve 4 yaşlarında bir grup çocuk rastgele iki sınıfa yerleştirilmiştir. Bu sınıflardan birinde sadece İngilizce eğitim verilmektedir. Diğer sınıfta ise eğitim her hafta dönüşümlü olarak İngilizce ve İspanyolca verilmektedir. İki sınıftaki çocuklar dil, okuma-yazma ve matematik gibi alanlarda gelişim göstermişlerdir. İngilizce dili ölçümlerinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat anadili İspanyolca ve İngilizce olan çocukların hepsi İspanyolca dili ölçümlerinde anlamlı bir gelişme göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre İngilizce dilinin desteklenmesinin yanı sıra, iki dilli eğitim programlarının ikinci dili erken yaşlardan itibaren geliştirdiği belirtilmiştir (Trawick-Swith, 2013).

İki dillilikle ilgili diğer bir inanış, ilk ya da anadilinizi kullanmayı bırakır ve yeni dile odaklanırsanız ikinci bir dil öğrenmek daha kolaydır. Gerçek şudur ki, ilk dil ne kadar güçlü olursa, ikinci bir dil öğrenmek o kadar kolay olmaktadır (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). 1960'larda, çocukların tek bir dil seçilerek büyütülmesi gerektiğine dair inanış varlığını sürdürmüştür. Sinirbilimci Laura Ann Petitto, bu durumu, "beynin yalnızca tek bir dili öğrenmek üzere ayarlı olduğuna dair varsayım" ile açıklamaktadır. Bu varsayıma göre, iki dille büyüyen çocuk, hangi dili kullanacağı konusunda zorluk yaşamakta, sözel ifadede gecikmeler ve hatalar görülmektedir. Ancak 2001 yılından başlayarak yapılan birçok çalışmada Petitto ve meslektaşları bunun doğru olmadığını 10 yaşından önce iki dille yetiştirilmeye başlanan çocukların, tek dille yetiştirilen akranları ile aynı zamanlarda dil bakımından kritik gelişimsel süreçleri geçirdiklerini ve dil kirliliği ya da karmaşası gibi belirtiler göstermediklerini, yaklaşık 4 aylıktan itibaren iki farklı dilleri olduğunu anladıklarını ortaya koymaktadır (Konuk, 2012).

Diğer bir inanış ise, çocuklar İngilizce gibi ikinci bir dil konuşmaya başladığında ebeveynler ilk ya da ana dili kullanmayı bırakmalıdır (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). İki dili aynı anda kazanan çocuğun "yarım dillilik (semi-lingual)" sürecine girmemesi önemli bir noktadır. İki farklı dilin konuşulduğu bir ailede, her iki dili de ideal olarak kazandırmanın yolu doğumdan itibaren anne baba ve çocuk arasındaki sağlıklı iletişimden geçmektedir. Bu nedenle çocukla iletişime geçerken evde kullanılan dillerin ayırt edilmesi, çocuğun dilleri kullanan kişilerle özdeşim kurmasını sağlayarak çocuğu kiminle hangi dili konuşacağı konusunda aydınlatır. Anne babaya da çocuklarıyla kendi anadillerinde daha rahat iletişim kurma imkanı verir. Bu durumdaki anne babalar çocuklarıyla iletişim kurarken tutarlı bir tutum takınmalı ve onlarla hep aynı dili konuşmaya özen göstermelidir. Ancak bu koşullarda dahi çocuğun dille ilgili sıkıntıları ortaya çıkmaktaysa tek bir dilin

tercih edilmesi ve evde anne babanın çocukla bu dil üzerinden iletişim kurmaları daha sağlıklı olacaktır. Çünkü yetişkinlerde olduğu gibi çocuklar da çevreleriyle iletişimlerinde kendilerini en iyi bildikleri dilde ifade ederler ve bu onların sağlıklı bir iletişim temeli oluşturmasını sağlar (Yazıcı ve İlter, 2008).

Geçerliğini yitiren önyargılardan biri “Dil öğrenmek yetenek işidir”. Bu yanlış bir inanıştır çünkü dil öğrenmek her insanın sahip olduğu doğal bir yetidir. Hiçbir eğitim-öğretim olayına girilmeden, doğal ortamında kendi kendine öğrenilen yerel diller vardır (Saydı, 2013). Çocuklar doğumlarından itibaren, sorunsuz olarak birden fazla dili öğrenebilecek yeteneğe sahiptirler. Doğa onlara ana karnında bile değişik dilleri algılama ve bu dilleri yaşamlarının ilk yıllarında edinme yeteneği vermiştir. Tek bir dili ders almadan edinebilecekleri gibi, başka dillere erişimleri mümkün kılındığında iki dili edinmeleri de olanaklıdır (Chilla & Fox-Boyer 2012).

İki dilli/çok dilli çocukların akademik başarıları üzerine yapılan araştırma sonuçları, çocukların konuşulan dili anlamasının daha sonraki eğitim yaşantılarında gerekli olan okuma-yazma becerisinin ediniminde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca konuşulan dilin anlamsal, sesbirim, sözdizimi ve biçimbirim gibi dil bilimsel çözümlenmesi çocuklarda akademik başarının ilk başlangıcı olan okuma-yazmanın kazanılmasında önemli bir unsurdur (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Bu anlamda, iki dilli çocukların dil gelişimleri konuşma ve iletişim kurma süreçleri açısından önem taşımakla birlikte, okul olgunlukları ve okuryazarlık becerileri açısından da ayrıca önemlidir (Aksoy ve Baran, 2018).

Her iki dile de tam olarak maruz kalan bebeklerin daha geniş bir agulama ses repertuarı bulunmaktadır. Bu açıdan iki dilli bebeklerin tek dilli bebeklere göre daha geniş bir ses yelpazesi duymaya alıştıkları söylenebilir (Trawick-Swith, 2013). Aynı zamanda yapılan bir araştırma, erken yaş itibarıyla iki dille yetişmenin bilişsel alanda fayda sağladığı ve bebeklerin iki dili birbirinden ayırabildiğini göstermektedir. Psikolog Agnes Kovacs 2009 yılındaki bir çalışmada, henüz sözel döneme geçmemiş 7 aylık bebeklerde bilişsel esnekliğin bebeğin değişen koşullara ne çabuklukta adapte olabildiğini ölçmek üzere görsel bir test uyguluyor. Bunun için, öncelikle, bebeklere birtakım seslerden oluşan bir dizi öğretiliyor. Bu ses dizisinin sonrasında, bir bilgisayar ekranında kukla benzeri bir görsel ödül beliriyor. Bebeklere esas öğretilmek istenen, belli bir ses dizisini takiben, belli bir yerde, bir kukla görüntüsünün belirdiği. Gerek tek dil gerekse iki dille yetişen bebeklerin, ses dizisi ve kukla arasında aynı beceriklilikle ilişki kurdukları görülüyor; zamanı geldiğinde her iki gruptaki bebekler de kuklanın belirdiği ekrana bakıyor. Ancak Kovacs ses dizisini ve kuklanın yerini değiştirdiğinde, iki dile aşına olan bebekler bakışlarını yeni ekrana çevirip yeni koşullara uyum sağlarken, tek dil duyan bebekler ilk ekrana bakmaya, yani görsel uyarıyı ilk ekranda beklemeye devam ediyor (Konuk, 2012). Bu bağlamda iki dilliliğin çocukların zihinsel ve bilişsel gelişimleri açısından olumlu sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca iki dilli çocuklar, iki kelimelik cümleleri tek dilli çocuklarla aynı zamanda kullanmaya başlarlar. Ancak iki ya da daha fazla dili konuşanlar için kelimeleri bir araya getirmek, özellikle de konuştukları diller birbirinden çok farklıysa oldukça zor olabilmektedir. Her dilin kendine özgü bir kelime sıralaması vardır (Örneğin Türkçe için özne+nesne+yüklem gibi). Eylemler bir dilde cümlelerin sonunda olduğu gibi bazı dillerde cümlelerin ortasında yer almaktadır (Örneğin İngilizcede

özne+yüklem+nesne gibi). Sıfatlar bazı dillerde isimlerden önce gelirken (Örneğin kırmızı araba- sıfat+isim) bazı dillerde onları takip ederler. Dolayısıyla iki dilli evlerde yetişen çocuklar basit cümleleri oluştururken iki farklı kurallar kümesine uymak durumunda kalırlar (Trawick-Swith, 2013).

13.2. İki Dillilik Türleri

İki dilli insanın ne tür dilsel etkinliklerde hangi dili kullandığı ya da kullanabildiğini belirleyen iki temel özellik var. Bunlardan biri iki dilliliğin nasıl edinildiği, ikincisiyse söz konusu iki dilin toplumsal konumlarıdır (Günay, 2015). “İki dillilik” kavramı bireylerin konuştukları dillere hakim olma düzeyleri, çevrelerinde konuşulan dil, evde baskın konuşulan dil, ebeveynlerin farklı dillerde konuşup konuşmaması gibi durumlarına göre farklı çeşitlere ayrılmaktadır:

Dengeli iki dillilik: Bireylerin her iki dilde de eşit derecede yeterli olması “Dengeli iki dillilik” olarak tanımlanmaktadır (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Baskın iki dillilik: Genellikle insanlar iki dilli olduğunda, dillerden birinin daha sık ve daha fazla yeterlilikle kullanılmasına “Baskın iki dillilik” denir. Bu açıdan bir kişinin iki dilli olma derecesi değişebilir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Bir kişi-bir dil: Ebeveynler farklı anadillerine sahiptir fakat ikisi de diğerinin dilini biraz bilmektedir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan dildir. Ebeveynler, doğumdan itibaren çocukla kendi dillerini konuşmaktadırlar. Çocuğun her iki dil için sahip olduğu edinim stratejisi aynıdır. Başka bir ifadeyle, çocuk her iki dile de eşit mesafededir ve çocuğun her iki dil için ayrı ayrı edinim stratejileri geliştirmek zorunluluğu yoktur.

Baskın olmayan ev dili: Ebeveynler farklı anadillerine sahiptir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan dildir. Ebeveynler çocukla sadece baskın olmayan dili konuşmakta, ev dışında çocuk baskın dile maruz kalmaktadır.

Toplum desteği olmayan baskın olmayan ev dili: Ebeveynler aynı anadile sahiptir. Ebeveynlerin dili, toplumda baskın olan dil değildir. Ebeveynler, çocukla kendi anadillerinde konuşurlar.

Toplum desteği olmaksızın baskın olmayan iki ev dili: Ebeveynler farklı anadillerine sahiptir. Toplumda baskın olan dil, ebeveynlerin anadillerinden farklıdır. Ebeveynler, çocukla kendi anadillerinde konuşmaktadırlar.

Yerli olmayan ebeveynler: Ebeveynler aynı anadilini konuşmaktadırlar. Toplumda baskın olan dille ebeveynlerin anadilleri aynıdır. Ebeveynlerden biri çocukla kendi anadili dışındaki dile konuşmaktadır.

Karışık diller: Ebeveynler ve toplumun bazı kesimleri iki dillidir. Ebeveynler çocukla konuşurken kod değiştirme ve kod karıştırma yapmaktadır (Ağca, 2012; Pınar, Kubilay Pınar ve Çetintaş, 2015).

13.3. İki Dilliliğin Edinimi

Edinim ve öğrenme birbirlerinde farklı kavramlardır. Edinim, öğretimi ilgilendirmez, öğrenim, edinimin bağlamının bir ögesidir. Edinim, öğretici bir oluşu belirtmez, dil ile dilin edinimi farklı şeylerdir. Öğrenme terimi iki biçimde düşünülebilir: Edinim yoluyla öğrenme doğal bir sürecin sonucunu belirtir. İkincisi ise eğitim yoluyla öğrenmedir ve öğretici bir niyetin ve gerçekleşmesinin sonuçlarına bağlıdır. Böylece bir eğitim sorunsalında, edinimin ve gelişmenin boyutları, öğrenmeye göre oldukça küçük kalır. Öğrenmenin kişisel gelişime katkıları vardır. Diğer insan davranışları gibi öğrenmeyle ilgili farklı etmenlerden söz edilebilir. Kişinin koşulsuz olarak öğrenmeye başlaması öğrenme edimini ve hızını artırır (Günay, 2015).

Tablo 16. Edinim ve Öğrenme Arasındaki Farklılıklar

Edinim	Öğrenme
Bilinçsizce yapılan bir süreçtir.	Bilinçli olarak yapılan biçimsel bir süreçtir.
Bu süreç genellikle önceden hazırlanmış bir ortamda (sınıf, kütüphane, çalışma ortamı, vb.) değil, doğal yaşam içinde gerçekleşir.	Anadil dışındaki bir başka dil öğrenilir, anadil ise edinilir.
Çocuk iletişim sağlamak için gerekli edinci bu aşamada kazanır.	Öğrenme için belirli ortamlar (sınıf, laboratuvar, vb.) gerekli olabilir.
Dil ediniminin, öğrenmeye katkısı vardır.	Öğrenme, anadil edinimine zorunlu bir katkı sağlamaz.

Dil edinimi ve dil öğrenmede farklı zihinsel iki süreç söz konusudur. Bu yüzden Krashen (1981) (monitör) modelini beş varsayım üzerine oturtmuştur:

- 1- Öğrenme ile edinimin karşıtlığı varsayımı: Dilsel biçime dikkat etmeksizin doğal bir biçimde çocuğun birinci dilini edinme biçimine benzer bir tarzda ikinci dilin edinilmesini ifade eder. Öğrenme ise okul ortamındaki dilsel bir gelişime yani dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi anlamına gelir.
- 2- Doğal bir edinim düzeninin varlığı varsayımı: Birinci dilin dil bilgisel yapılarının doğal bir edinim sırası vardır. İkinci dilde de edinim sırası muhtemelen benzer olmalıdır. Bu varsayım hem ana dil hem de ikinci dildeki birtakım deneysel gözlemlere dayanmaktadır.
- 3- Yetişkin bireyde bir “monitör”ün varlığı varsayımı: Krashen’e göre, her yetişkin bireyde sözceler üretildiğinde onların biçimini değiştiren ya da düzelten, bir tür “denetim” işlevi gören “monitör” vardır. Düzeltme hem sözce söylenmeden hem de söylendikten sonra gerçekleşebilir.
- 4- Anlambilimin dilbilgisine göre önceliği varsayımı: Edinimde öncelikle sessiz bir süre boyunca yeni bir anlamın anlaşılması söz konusudur. Sadece bu anlamanın sonrasında yeni bir yapı edinilebilir. Öğrenmede ise yapılar anlamdan önce öğrenilir.

5- Duygusal bir filtrenin varlığı varsayımı: Krashen'e göre, edinen bireye yönelik edinim düzeneği ile anlamsal veriler arasında beliren bir tür duygusal filtre vardır. Bu duygusal filtre üç ögeden oluşur: Güdülenme ve tutum (ikinci dili konuşan bireylere karşı olumlu bir tutum takınmak), kendine güven ve kaygının bulunmaması (örneğin öğretici ile iyi ilişkilere sahip olmak, diğer edinen bireylerle dostça ilişkiler içine girmek gibi) (Kara, 2004; Krashen, 1981).

Çocukla, yakın kişilerin (anne babanın) ve çevrenin iletişiminde aynı dili kullanması **“tek dilli edinimdir”**. Çocukla iletişimde ihmalkarlık ya da sosyal-duygusal bozukluk gibi dil edinimini etkileyecek herhangi bir engel ya da işitme engeli gibi bir durum söz konusu değilse, bir çocuğun bu dili tam olarak edinmesi ve dile hakim bir şekilde iletişim kurması beklenmektedir. Buna ilişkin tek dil ediniminin aşamaları şu şekildedir:

Tablo 17. Tek Dil Ediniminin En Önemli Aşamaları (Chilla & Fox-Boyer 2012).

Yaş	Çocuğun Dilsel Davranışı
6 ay-1 yaş arası	Bebekçe hecelemeler
1 yaş civarı	Pek çok sözcüğün ve tümcenin anlaşılması
1 yaştan itibaren	Sözcüklere benzer ifadelerin kullanılması
1 buçuk-2 yaş arası	Kullanılan sözcüklerin sayısında belirgin bir artış
2 yaş civarı	İki sözcüklü tümcelerin kullanılması
2 buçuk-3 yaş arası	Kısa (eksikli) tümceler
3 buçuk yaş civarı	Çocuğun söylediklerinin yabancılar tarafından da anlaşılabilmesi
4 yaştan itibaren	Yan tümcelerin de olduğu tümceler
4 buçuk-5 yaş arası	Kısa anlatımların mümkün olması

Bazı durumlarda iki dil birbirini etkileyebilmekte ve bu durum geçici dilsel sapmalara, yani hatalı ya da eksik söylemlere neden olabilmektedir (Chilla & Fox-Boyer 2012). İkinci bir dil edinen bir çocuğun dil gecikmesi olup olmadığını ya da sadece dil öğrenme sürecinde olup olmadığını (belki de düşük bir hızda) belirlemek zor ve karmaşık bir görev olabilir. Bir çocuğun dil gecikmesi varsa, her iki dilde de gecikme yaşanır. Herhangi bir dilde bir çocuğun dil gelişimi ya da ikinci bir dil edinme oranı hakkında endişeler olduğunda, bir uzmana başvurmak ve değerlendirme yapılmasını istemek gerekmektedir. Böyle bir değerlendirmede, evde hangi dillerin konuşulduğu ve çocuğun ilk dilinin nasıl geliştiği hakkında bilgi alınmaktadır. Bu, çocuğun söylediklerini anlama, kelime kullanma, cümleler oluşturma ve farklı yetişkinlerle iletişim kurmak için farklı diller kullanma ve çocuğun sosyal gelişimi hakkında bazı bilgileri içerir. Konuşma patalogları gerekli

incelemeleri ve değerlendirmeleri yaparak çocuğa gerekli destek sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda iki dilli olmak, dil geciktirme şansını arttırmaz ya da azaltmaz. Tıpkı bir dili konuşan ve bir dil gecikmesi olan çocuklar olduğu gibi, gecikmeli iki dilli çocuklar da vardır. (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). Diğer taraftan çocuklar iki ya da daha fazla dil öğrendiklerinde fonolojik açıdan tamamen farklı birçok ses sistemini edinmek durumundadırlar. Farklı dillerdeki fonolojik kuralları koordine edebilmek oldukça zor bir durumdur. Çocuklar genellikle kullanılan dilin seslerini, özellikle evde kullanılan dilin seslerini ikinci dili konuşmak için kullanır. Örneğin İngilizcede “c” sesi “k” olarak telaffuz edilmektedir. Evinde Türkçe konuşulan okulunda ise İngilizceyi öğrenen bir çocuk “Come=gelmek” kelimesini söylerken “com” diyebilir (Trawick-Swith, 2013).

Tablo 18. İki Dil Ediniminin En Önemli Aşamaları (Chilla & Fox-Boyer 2012).

Yaş	Çocuğun Dilsel Davranışı
6 ay-1 yaş arası	İki dilde de birbirine benzer bebekçe hecelemeler
1 yaş civarı	Pek çok sözcüğün ve tümcenin iki dilde de anlaşılması
1 yaştan itibaren	Dillerden birindeki sözcüklere benzer ifadelerin kullanılması
1 buçuk-2 yaş arası	Kullanılan sözcüklerin sayısında farkedilir bir artış
2 yaş civarı	İki sözcüklü tümcelerin kullanılması
2 buçuk-3 yaş arası	Kısa (eksikli) tümceler
3 buçuk yaş civarı	Çocuğun söylediklerinin yabancılar tarafından da anlaşılabilmesi
4 yaştan itibaren	Yan tümcelerin de olduğu tümceler
4 buçuk-5 yaş arası	Kısa anlatımların mümkün olması

Bireyin iki dilli sayılabilmesi için o kişinin günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması gerekmektedir. Söz konusu tüm dillerde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip olan bireyler günlük yaşamlarında iki dili de kullanıyorlarsa iki dilli sayılırlar (Yılmaz, 2014). Çocuklar açısından ise erken dil öğreniminde (18 ay öncesi) bebekler her iki dilden de sanki tek bir sözcük dağarcığı (ya da zihinsel sözlük) gibi kelimeler öğrenirler. Örneğin evinde Türkçe ve İngilizce konuşulan bir ailenin çocuğu “at” kelimesini İngilizce “horse” olarak söyleyebilir. Yine aynı şekilde çocuk bazı yiyecek adlarını İngilizce (Ör: apple=elma) bazılarını ise Türkçe (Ör: muz) isimlerini kullanmayı tercih edebilmektedir. İki dilli çocuğun hangi dili daha çok kullanacağı o dillerin hangisine daha çok maruz kalmış olduğuyula ilişkilidir. Eğer Türkçe/İngilizce

konuşan bir çocuğun evinde zamanın %80'inde İngilizce konuşuluyor ise o çocuğun sözcük dağarcığı daha çok İngilizce kelimelerden oluşacaktır (Trawick-Swith, 2013). Bu bağlamda çocukların ikinci dil edinme oranını etkileyen bir dizi faktör vardır. Bunlar:

- İkinci bir dile maruz kalma süresi;
- İkinci bir dile maruz kalma derecesi;
- Çocuğun ikinci bir dile ilk maruz kaldığı yaşı;
- Çocuğun ikinci bir dile maruz kalma biçimleri;
- İkinci dil ve anadil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar;
- İkinci dil ve anadiline verilen kabul ve değer;
- Ailelerdeki bireysel özellikler - güçlü yanları, ihtiyaçları ve destekleri ve
- Çocuğun başkalarıyla etkileşim kurma ve yeni dili kullanmaya hazır olma isteklerini ve hazırlıklarını etkileyebilecek bireysel özellikleri (kişilik, güven ve öğrenme stilleri dahil) (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

İki dillilik ya da çok dillilik edinmenin üç temel çeşidi bulunmaktadır:

1.Eşzamanlı edinim: Birden fazla dilin eşzamanlı edinimidir. Dolayısıyla “eşzamanlı iki dil edinimi” bir çocuğun doğumundan itibaren iki dille büyümesini ifade etmektedir. Örneğin bir çocuk aynı anda iki dil öğrendiğinde eşzamanlı edinim kavramı kullanılmaktadır. Genellikle çok dilli ya da çok uluslu, örneğin annenin farklı, babanın farklı bir dil konuştuğu evliliklerde görülmektedir. Ailede, çocuğun annesi ve babasının anadilleri birbirinden farklıysa ve de anne ve baba çocuğuyla kendi dillerini konuşmaya karar verirse, çocuk doğal bir ortamda doğuştan itibaren iki dilli büyür. Çevre dili bu durumda babanın ya da annenin dili olabilir, çocuk da Türkiye’de ya da “İngiltere’de büyüyor olabilir. Dilbilimcilerin bakış açısına göre bu model, “bir kişi- bir dil” olarak ifade edilmektedir. Bu tür bir “eşzamanlı iki dillilik ediniminin”, çocuğu zihinsel ve bilişsel açıdan hiçbir şekilde zorlamadığı, tersine iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından faydalı olduğuna dair güçlü araştırma bulguları bulunmaktadır. Bu bağlamda iki dilin aynı anda öğrenilmesi olumsuz bir etken oluşturmamaktadır. Eşzamanlı iki dil edinen çocukların dil gelişimleri, iki dilde de tek dillilerle aynı gelişimi göstermektedir. Çünkü iki dilin sistemi birbirinden bağımsız olarak gelişmektedir. İkinci dillerini öğrenen çocuklar, birinci dilleri üzerinde sahip oldukları bilgiyi kullanabilirler. Ancak, eşzamanlı iki dilli yetişen çocuklar, ilk sözcüklerini tek dilli yaşlıtlarına göre daha geç söyleyebilirler.

Eşzamanlı edinme: Dillerin eşzamanlı olarak edinilmesinde tanımlanmış üç aşama vardır:

Aşama 1 - Çocuk iki dili tek bir sistemde karıştırır.

Aşama 2 - Çocuk, kelimeleri her dilden ayırmaya başlar ve dilin hangi kişiye konuşulması gerektiğini tanır.

Aşama 3 - Bir dil diğerinden daha fazla kullanılır ve bu dil baskın hale gelir.

Eşzamanlı edinmede, ikinci bir dile maruz kalmanın iki yaygın şekli vardır:

- Bir kişi - bir dil (örneğin, bir ebeveynin ya da başka bir aile üyesinin bir dili ve başka bir ebeveynin ya da aile üyesinin farklı bir dil konuştuğu yerlerde). Genel olarak, "bir kişi - tek dil" yaklaşımı çocukların iki dili ayırmalarına ve öğrenmelerine yardımcı olur.
- Her iki ebeveyn (ya da diğer aile üyeleri) her iki dili de konuşur.

İki dilli çocukların sözcük dağarcıkları şu aşamalarda gelişmektedir:

Birinci aşamada iki dilli çocuğun sözcük dağarcığında her iki dilden de sözcükler yer almakla birlikte, bu sözcükler birbiriyle örtüşmemektedir. Çocuğun bir dilde kullandığı sözcük ve terimler diğer dilde aynı anlamı vermediği için, çocuğun sözcük dağarcığı ayrılaştırılmamış tek bir sözcük dağarcığı gibidir.

İkinci aşamada; her iki dilde de sözcük dağarcığı zenginleşme gösterir. Sözcük dağarcığındaki sıçramaların ardından, çocuklarda iki farklı dilde sözcük dağarcığı oluşmaya başlar. Bu aşamada her iki dilden eylem, nesne ve durumları adlandırmak için geniş bir sözcük hazinesine sahip olmasına karşın, her iki dilde aynı anlama gelen sözcükler arka arkaya kullanılır.

Üçüncü aşamada; çocuğun sözcük dağarcığında yer alan her iki dildeki sözcükler aynı ilişkisel ifadelere sahiptir, sadece sözcüklerin dillere göre sınıflandırılması farklıdır. Her iki dilde birbirinden aktarımlar az bulunmasına rağmen, çocuk artık her iki dili de sözcük ve söz dizimsel olarak ayrılaştırmaya başlar.

2.Ardışık edinim: Birinciden sonra ikinci dil öğrenilmesi ardışık edinimdir. “Ardışık dil ediniminin” önemli bir özelliği, ikinci dilin bir yaşından sonra dört ila sekizinci yaş hatta beş ila onuncu yaş aralığında öğrenilmeye başlanmasıdır. Erken yaşta aile dışında, yani çocuğun içinde büyüdüğü toplumda, bir başka dil işlevsellik gösteriyorsa, çocuk toplumsal çevresi genişledikçe öteki dili de edinir. Bu şekilde iki dilli çocuğun bir dili ilk dili/anadili olur, öteki dili ise “ikinci dilidir”.

Ardışık/sıralı dil öğrenenlerini motive eden ve yönlendiren üç tanımlanmış aşama vardır:

Aşama 1 - Çocuk ikinci dilin konuşmacılarını gözlemler ve sessiz olabilir; çocuk sözsüz iletişim kurabilir (örneğin, işaret ederek); daha sonra, çocuk ezberlenmiş tüm ifadelerle güvenir.

Aşama 2 - Çocuk ikinci dilde başkalarıyla iletişim kurar; çocuk kendi cümlelerini yaratmaya başlar; Çocuk elinden geldiğince iletişim kurar.

Aşama 3 - Çocuk, doğru kelime, dil bilgisi ve telaffuz kullanarak doğru konuşmaya çalışır.

Ardışık edinimde, ikinci dilin nasıl tanıtıldığı ve sürdürüldüğü çok önemlidir. Özellikle, iki dilin bir karışımını tutarsız bir şekilde kullanmak yerine, dillerin açıkça ayrılması önemlidir. Diller sırayla öğrenildiğinde:

- Birinci dilin temel kurallarını anlamak, ikinci dilin gelişimini destekleyecektir
- Çocukların ikinci dil olarak farklı bir dil edinmesinin en iyi yolu ailelerin evde ilk dillerini desteklemeye ve pekiştirmeye devam etmeleri ve

• Orijinal dil ya da anadil, ikinci bir dil ile değiştirilirse ve ilk dil için çocuğa sunulan tüm destek geri alınırsa, bazı çocuklar ilk dillerindeki becerilerini kaybedebilir. Bu durum çocuğun gelecekteki dil gelişimlerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir. Her iki dilin sırayla kazanım süreci karmaşık ve uzun bir süreci kapsamaktadır. Araştırmalarda ortak olan nokta 3-6 yaş arası bir çocuk kendi duygu ve düşüncelerini anadilinde ifade etmede sorun yaşıyor ise kendi anadilini kullanmakta sıkıntı yaşayan bir çocuğa ikinci dil eğitimi vermek onun daha fazla problem yaşamasına neden olacağından çocuk ikinci dil eğitimine hazır olana kadar yani anadili kazanım sürecini gerçekleştirene kadar başlanmaması doğru bir tercih olacaktır.

3.Yetişkin ikinci dil edinimi: Onuncu yaştan itibaren edinim sürecinin başlaması durumunda kabul edilen dil edinim türüdür. İkinci dil, burada “yabancı dilden” ayrı bir kavram olarak kullanılır. Yabancı dil bir insanın programlı bir eğitim çerçevesinde öğrendiği dildir. İkinci dilse, bir insanın, ilk dili/anadilinden farklı olarak gündelik yaşamında işlevsel olduğu için öğrendiği ya da öğrenmek zorunda kaldığı dildir. Örneğin bir çocuğun okulda, eğitim ortamında Türkçe haricinde ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenmesi “Yabancı Dil Öğrenimidir”. İkinci dil ediniminin bu yönlendirilmiş biçiminde örneğin gramer (dil bilgisi) öğrenilir ve yeni sözcükler ezberlenir, anlamlı formüller ve tipik ifadelerle ders etkinlikleri planlanır (“my name is....”). İstek, dersin yönetimi ve o dili öğrenmek için yapılan başka etkinlikler yabancı dil öğreniminin başarısı etkilemektedir (Aksoy ve Baran, 2018; Chilla ve Fox-Boyer 2012; Genesee, 2005; Günay, 2015; Pınar, Kubilay Pınar ve Çetintaş, 2015; Purcell, Lee ve Biffin, 2019; Yazıcı ve İlter, 2008).

İki dili öğrenmek bazı adımlarda gerçekleşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna giden bir çocuğun hayvan isimlerinden İngilizce “cat” ve Türkçe “kedi” kelimelerini öğrenme aşamaları şu şekildedir:

1.Aşama: Çocuk sadece “kedi” kelimesini kullanır. Kedinin İngilizce karşılığı olan “cat” kelimesini asla kullanmaz.

2.Aşama: Çocuk İngilizce konuşurken ara sıra İngilizce kedi anlamına gelen “cat” sözcüğünü kullanmaya başlar. İngilizce ve Türkçe kedi kelimelerini birleştirerek “catkedi/kedicat” gibi sözcükler üretir.

3.Aşama: Çocuk Türkçe konuşan anne babası ile iletişim kurarken “kedi” sözcüğünü kullanır. İngilizce konuşan öğretmeni ile “cat” ya da “catkedi/kedicat” kelimelerini kullanır.

4.Aşama: Çocuk Türkçe konuşulan her ortamda kedi demek istediğinde “kedi”, İngilizce konuşulan ortamlarda ise “cat” kelimesini kullanmayı zaman içinde öğrenir (Trawick-Swith, 2013).

Dil edinimi için çok uygun olan bir zaman aralığının varlığı dil bilimciler tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle dil ediniminin başlama zamanı, çocuğa sunulan dilin niteliği ve de niceliği yani nasıl ve ne kadar olduğu çok önemlidir. Yapılan araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan biri, çocukların dili ya da dillerini yetişkinlerden daha kolay öğreniyor gibi görünmeleridir. Bu durum dil edinme yeteneğinin yaşam sürecinde yaşla birlikte değiştiği varsayımını desteklemektedir. Erik Lennenberg (1967), dili zorlanmadan öğrenmenin mümkün olduğunu ve çocukların dili, erinlik döneminde tamamlandığına inandığı beyin yarımkürelerinin bazı işlevlerde uzmanlaştığı yaş dönemi sırasında (dil gelişimi için duyarlı

dönem) öğrenmek zorunda oldukları görüşünü ileri sürmüştür (bakınız bölüm 9). “Dilde Dönüm Noktaları” olarak da adlandırılan bu zaman aralığı ergenlik döneminde yaklaşık olarak 12 yaş civarında sona ermektedir. Beyindeki esnekliğin, yani beynin dil edinimi için ve başka zihinsel alanlardaki değişebilirlik kapasitesinin yaşamın sadece belli gelişim dönemlerinde mümkün olduğu kabul edilmektedir. Dil edinimi bu zaman aralığında gerçekleşmediğinde dile hâkimiyetin tam olarak gerçekleşmeyeceği beklenmektedir. Bunun yanı sıra birinci ve ikinci dil edinimiyle ilgili araştırmalar, yetişkinlerdeki ikinci dil ediniminin gerek gelişim aşamaları gerekse ortaya çıkan dilsel sonuçlar açısından tek dilli edinimden temel olarak ayrıldığını ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç iki dilli yetişen çocuklar için özellikle önemlidir, çünkü güncel araştırmalar “dilde dönüm noktası” olarak ifade edilen dil edinim zaman aralığının 12 yaşında değil, daha erken yaşlarda yani dört ve yedi yaşları arasında yavaş yavaş sona erdiğine işaret etmektedir. Diğer bir nokta ise, yeni sözcükleri öğrenme yeteneği yani sözcük dağarcığının genişlemesi ise ömür boyu devam etmekte ve yaşamın sonuna kadar yeni sözcükler öğrenilebilmektedir (Chilla & Fox-Boyer 2012). Diğer taraftan yabancı dil sadece küçük yaşta öğrenilir düşüncesi yanlış bir inanıştır çünkü küçük yaşta öğrenmek sadece bir avantajdır. Bunun yanında, yetişkinlerin dil öğrenmeleri, bazı açılardan, çocuklara göre daha da kolay olabilir çünkü yetişkinlerin depolanmış bilgi ve deneyim hazineleri vardır. Yeni bir dili öğrenen yetişkinler, benzetme yapmak, karşılaştırmak, mantık yürütmek gibi bilişsel alt yapılarından yararlanırlar. Çocuklarda olmayan ya da tam olarak gelişmemiş olan bu avantaj, küçümsenmeyecek bir destektir. Altyapı, bilgi birikimi, özyönetim gibi donanımlara sahip olan yetişkin, yeni bir dili öğrenirken anadilinin uzmanlığından da yararlanır (Saydı, 2013).

Dilin gelişimi ya da dil ediniminin sonucu açısından çocuğun üç yaşında mı, dört yaşında mı yoksa altı yaşında mı ikinci dil öğrenmeye başladığı çok önemlidir (Chilla & Fox-Boyer 2012). İnsan beyni altı yaşına (bazı araştırmacılar bu sınırı dokuz yaşına çekerler) kadar, daha sonraki döneme göre, çok kolay algılama özelliğine sahiptir. Bir olaya anlam vermenin temelinde algılama ve algılamanın da temelinde kişinin varoluşundaki durumlar ve dayanaklar etkindir. Bu dayanaklar çocuk büyürken oluşmaktadır. Çocuğun en hızlı öğrendiği dönemler 4-9 yaşları (bazıları 4-6 yaşları, bazı araştırmacılar 3-7 yaşları ilgili dönem olarak belirtirler) arasındadır. Bu tartışmanın merkezinde yer alan soru ise şudur: “İnsanın gelişim süreci içerisinde bir dilin tam olarak edinildiği belirli bir zaman dilimi var mıdır? Böyle bir dönem varsa bu dönemin dışında kalan zamanda bir dili tam olarak edinebilmek olası değil midir?” Kritik yaşlar denilen insan yaşamının bu dönemi yabancı dil uzmanlarınca da sıklıkla gündeme getirilmektedir. Altı yaşından önce öğrendiği dili, çocuk anadili olarak görür ve her türlü ortamda, vurgu, tonlama ya da söyleyiş farkı olmadan konuşabilir (Günay, 2015). İki dille büyüyen çocuk, bir yerine sözcüklerin iki düzenini, sözdizim kurallarının iki sistemini anlamak zorundadır. İki dilin konuşulduğu evlerde üç yaş civarında olan çocuklar, konuşulananın her ikisini de anlayabilirler ve konuşabilirler (San Bayhan ve Artan, 2011). İki dilliliğin zihinsel ve dilsel gelişimi olumlu yönde etkilediği hakkında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar iki dilli çocukların dildeki anlamlara daha duyarlı olduklarını ve tek dilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla

yatkınlık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Son dönemde yapılan çalışmalar, iki dilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha fazla gelişmiş olduğuna dikkat çekmektedir (Yılmaz, 2014).

İkinci dil öğrenen bireyler o dili ana dili olarak konuşan bireylerin düzeyinde sesletim açısından aynı beceriyi gösterememektedirler. Sözdizim açısından ise elde edilen veriler dokuz yaşından itibaren bireyin beyin sisteminin ikinci dilin sözdizimine uyabilme yatkınlığının gitgide azaldığını göstermektedir. Bu veriler de dil edinimi açısından erken çocukluk döneminin gerek sesletim gerekse sözdizimsel açıdan ne denli önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Kara, 2004). Çocuklar iki dili dört yaşına gelene kadar konuşmadan önce üç basamaktan geçmektedir. İlk olarak bir dilde sözcük öğrenirler sonra diğerini geliştirirler. İkinci olarak, dildeki sözdizimi kurallarını her iki dilde de sözcüklere uygularlar. Üçüncü aşamada duydukları zaman her iki dili de net bir şekilde ayırırlar. Bazı araştırmacılar, çocukların iki dili iki ayrı bağlamda öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Örneğin birini evde diğerini okulda ya da birini anneden birini babadan gibi. Ancak bazı araştırmacılar bu fikri desteklememektedir (San Bayhan ve Artan, 2011).

13.4. Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Öğretim ve Öğreniminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

İki dilli olarak tanımlanan çocukların karşılaştıkları sorun dil sorunudur. Eğitimlerine ara vererek ülkelerini terk etmiş ya da o ülkede doğmuş olup eğitime başlayan çocukların ana dillerini devam ettirebilmeleri için ilk olarak ailelerine büyük görev düşer. Çünkü ana dillerini kullanabilecekleri alanlar sınırlıdır (Baştuğ ve Kara, 2018). Aslında, ailelerin ikinci bir dil öğrenen çocukları desteklemesinin en iyi yolu, çocuğun ana dilini evde kullanmasını sağlamaktır. Ebeveynler, çocuklarının ikinci bir dil öğrenmesine yardımcı olmak için ikinci bir dil konuşmak zorunda değildir. Ebeveynlerin konuşma dilini iyi ve rahat bir şekilde kullanmaları daha önemlidir. Bunu yaptıkları zaman dilbilgisel olarak doğru cümle modelleri ve geniş bir kelime dağarcığına erişim sağlayabilirler. Bu nedenle ebeveynler çocuklarıyla alışveriş gibi günlük aktiviteler hakkında konuşmak ve şiirleri, hikâyeleri, şarkıları, kitapları ve oyunları paylaşmak için ilk dillerini kullanmaya devam etmelidir. Ebeveynlerin çocuklarına bu dilde konuşurken dilin adını kullanmaları da yardımcı olabilir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Çocuklara yabancı dil öğretiminde bir diğer önemli nokta stresin duygusal bir filtre oluşturarak öğrenmeye engel olma olasılığıdır. Dolayısıyla stres ne kadar az ise öğrenme o denli fazla gerçekleşir. Çünkü çocuğun ana dili edinmesi stressiz ve kaygısız gerçekleşir. Bu yüzden ikinci dil öğrenen bireyin de rahat davranabileceği koşulların oluşturulması son derece büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla her tür öğrenmede belirebilecek stresi en aza indirgeyebilecek biçimde rahat ve eğlenceli bir ortamın yaratımı eğitimcilere kalmaktadır (Kara, 2004). Bütün çocuklar iki ya da çok dili aynı anda öğrenebilirler. Çocukların her iki dili ideal bir şekilde geliştirebilmeleri için ev, okul öncesi eğitim kurumu ve eğitimci etkin bir şekilde işbirliği içerisinde olmalıdır. İki dilli ebeveynler bu dilleri nasıl öğretecekleri ya da ev ortamında nasıl kullanabilecekleri konusunda hem eğitimcilerden hem de dil bilimcilerden yardım almalıdır. Bilinçsiz bir dil kullanımı iki dilli çocuğu tüm dil ortamlarından uzaklaştırabilir (Yazıcı ve İlter, 2008). İki dillilik çocuğun

zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından hiçbir şekilde zararlı değildir, faydalı bile olduğu söylenebilir. Bu faydaların en belirginlerinden biri, iki dilli çocukta erken yaşta bir “dil farkındalığının” oluşması ve bu dil farkındalığının çocuğun hem genel olarak dil edinmesinde hem de yabancı dil öğrenmesinde destekleyici olmasıdır. İki ya da çok dil bilen kişilerin, tek dil bilen kişilere göre daha fazla hoşgörüye sahip olduğu, daha olumlu düşünebildiği yolunda yapılan bazı araştırmalar vardır. Fakat bu farkındalık kendiliğinden ortaya çıkmaz. İki dilliliğini kullanamayan, iki dilli olduğu kabul edilmeyen, iki dilli olduğu için baskı gören çocukta bu farkındalık gelişemez. Özellikle “erken yaşta artzamanlı” olarak tanımlanan (ve Avrupa ülkelerindeki Türkler ve diğer yabancılar arasında çok yaygın olan) iki dillilik ediniminde eğer iki dilliliği okulda kabul edilmez ve desteklenmezse, çocuğun toplumda egemen olan ve okulda geçerli olan dil, yani ülke dilini öğrenmesinde de ciddi aksaklıklar ortaya çıkma olasılığı oldukça yüksektir. Bunun nedeni, erken ikinci dil ediniminde önemli bir faktör olan bilişsel “transfer” stratejisidir. Çocuğun ikinci dil edinimi, birinci dil ediniminden beslenebildiği oranda gelişir ve başarılı olur. Dolayısıyla, hem birinci hem de ikinci dil ediniminde destek gören çocuğun her iki dilde daha başarılı olması beklenebilir (Günay, 2015).

İnsanlar günlük hayatta her an, çok sayıda farklı uyarana maruz kalmaktadır. İnsan beyni farklı sesler, kokular, hisler arasında bir öncelik sıralaması yapmakta; belli duyuları seçerek dikkati bunlara vermekte; diğerlerini filtrelemektedir. İki dilli bireyler, içinde bulundukları iletişimin durumuna göre, okurken, dinlerken, konuşurken ve yazarken iki dil arasında seçim yapar (Yılmaz, 2014). İki dilli yetişkinlerin bir cümle içindeki diller arasında geçiş yapması alışılmadık bir durum değildir ve bu aslında iletişimi geliştirebilir. Benzer şekilde, yeni bir dil öğrenen çocukların cümleler kurarken iki dili karıştırması normaldir. Birçok çocuk ilk olarak ikinci bir dile maruz kaldığında sessizleşir. Bu sessiz dönem aylarca sürebilir ve anlayış geliştirmede önemli olabilir. Bu süre zarfında çocukların konuşmaya gerek kalmadan sadece gözlem yapmalarına izin vermek önemlidir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Yaşadığı çevrede kullanılan dil ile yaşadıkları ülkenin dili farklı olan çocukların anadil eğitimi sorunu ailelerini, ülkelerini ve yaşadıkları ülkeyi ilgilendirmektedir. Çoğu kez ikinci dili öğrenmenin ana dilini sekteye uğrattığı ya da bunun tam tersi düşünülür. Bu nedenle ana dil öğrenmenin ikinci dili öğrenmeyi yavaşlattığı konusunda aileler endişe duymaktadırlar. İkinci dilin iyi öğrenilebilmesi için anadil öğretimi görmezden gelinmekte ancak bu yaygın düşüncenin aksine ana dil öğretimi ikinci dilin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Çünkü her iki durumda da ana ve ikinci dildeki dil gelişimi birbiriyle ilişkilidir (Baştuğ ve Kara, 2018). İnsanlar iki dili aynı anda öğrendiği gibi arka arkaya da öğrenebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da vardır. Artzamanlı iki dil ediniminin de, iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından hiçbir şekilde zararlı olmadığı, hatta faydalı olduğu yönünde araştırma bulguları vardır. Avrupa’da doğan ikinci ya da üçüncü kuşak Türkler eşzamanlı olarak iki dil edinmişlerdir. Ancak anne ve babaları Türkiye’de Türkçeyi öğrendikten sonra gittikleri ülkenin dilini öğrenmeye çalışmışlardır. Elbette günlük yaşamda bir dil daha fazla kullanılıyorsa ve diğer dile gereksinim her geçen gün azalıyorsa, az kullanılan dilde sözcük unutma ve başka tür unutma durumları olabilecektir (Günay, 2015).

Bir çocuk iki dilli bir kreşe ya da anaokuluna gittiğinde üç nokta çok önemlidir: (1) Anne babaların çocuğun ikinci dildeki başarısıyla bağlantılı olan beklentileri konusunda düşünmeleri gerekir. (2) Dil öğretiminde kullanılacak yöntemler, çocuğun iki dille temasındaki miktarı ve kaliteyi belirlemektedir. (3) Çocuğun kaç yaşından itibaren ve ne kadar süreyle (haftada kaç gün, kaç saat?) iki dilli okul öncesi eğitim kurumuna gönderileceği önemli bir rol oynamaktadır (Chilla & Fox-Boyer 2012). Normal gelişim koşullarında beş yaşındaki bir çocuk ana diline ilişkin temel dil becerilerini edinmiş bulunmaktadır, dolayısıyla okul öncesi eğitiminin son senesi ikinci bir dilin sözlü dil becerisini kazanmak açısından son derece elverişli bir dönemdir. Bu dönemde yapılacak yoğunlaştırılmış dil öğretimi ikinci bir dilin kalıcı bir biçimde özellikle sözlü dil boyutuyla edinilmesinde son derece elverişli bir ortam sunmaktadır (Kara, 2004). İkinci bir dil öğrenen çocuklar genellikle kısa sosyal ifadeler kullanarak başlar; örneğin, “sıra bende”, “beni kovala”, “bana yardım et”. Genellikle bu ifadeleri kullanımı kolay bulurlar. Bu açıdan ikinci bir dil öğretiminde eğitimcilerin kısa ve basit ifadeler kullanmaları ve bu açıdan çocukları destekleyip cesaretlendirmeleri önemlidir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Eğitimcilerin çocuktan beklentilerinin, çocukların benlik kavramı ve başarıları üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Aynı zamanda eğitimcilerin tutumları belki de her çocuğun öğrenmesinin gelişimini etkileyen en önemli faktördür. Çeşitliliğe yönelik tutumların ilk yıllarda sağlanan çevre, müfredat içeriği, değerlendirme uygulamaları ve etkileşim üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Tüm bunların hem çok dilli hem de tek dilli çocuklar için önemli sonuçları vardır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimcilerine kültürel ve dilsel çeşitliliğe yönelik kendi tutumlarını değerlendirme ve bunların öğrenimi planlama, uygulama ve değerlendirmelerini etkileme yolları üzerinde düşünme fırsatı verilmesi önemlidir (Barratt-Pugh, 2000). Erken çocukluk eğitimcileri, çocuklar ikinci bir dil öğrendiklerinde ne bekleyebilecekleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlarsa, uygun beklentileri olabilir. Örneğin, bazı çocukların sessiz bir dönemden geçeceğini bilerek, bu aşamayı tanıyabilir ve çocukları konuşmaya zorlamazlar. Birçok çocuk için, bu sessiz dönemde onları destekleyecek bir yetişkine sahip olmak, ikinci dili anlamalarını geliştirebilir. Çocuklar faaliyetlere katılmaya hazır olduklarını gösteriyorsa, erken çocukluk eğitimcileri onları teşvik edebilir, destek sağlayabilir ve övebilir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Tüm iki dilli çocuklar ya da ikinci bir dil öğrenen çocuklar için işe yarayacak tek bir yaklaşım bulunmamaktadır. Erken çocukluk ortamlarındaki eğitimciler, çocukları, aileleri ve kültürleri hakkında ellerinden gelen her şeyi öğrenerek destekleyebilirler. Çocuğun ilk dilinin ve evde sürekli kullanımının kabul edilmesi önemlidir. Çocukların neyle ilgilendiğini ve neleri motive ettiğini gözlemlemek de benzer şekilde önemlidir, böylece bu etkinlikler ya da deneyimler erken çocukluk programlarına dahil edilebilir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). Bağlamında sunulan dilbilgisel ve sözcüksel içerik son derece önemlidir. Sözcüksel alan saptanırken çocuğun günlük yaşamının düzenlenişi ile doğrudan ilintili olan (temizlik, beslenme, giyinme, günlük işlerde anne babaya yardımcı olma gibi) etkinlikler, çocuğun, yetişkinlerin dünyasıyla temasıyla ilgili

(telefon etme, ziyaret yapma gibi) toplumsal etkinlikler, (hasta olma, yatakta yatma, doktora görünme gibi) sağlıkla ilgili olaylar, (hafta sonu tatile gitmek, gezmeye çıkmak, eşyalarını hazırlamak gibi) eğlence etkinlikleri, (kedi, köpek, hayvanat bahçesini ziyaret gibi) hayvanlarla ilişkiler ele alınabilir (Kara, 2004).

İkinci bir dil öğrenen çocuklar, dil dışı etkinliklere (örneğin resim eşleştirme) ve çeşitli duyuları (örneğin su oyunu) uyaran etkinliklere de dahil edilebilir. Bu etkinlikler çocukların yetkinliklerini göstermelerine ve dilsiz katılımlarına olanak tanır. Ayrıca, çocuklar ikinci bir dil öğrendiklerinde de yardımcı olabilecek akranlarıyla etkileşim kurma fırsatları sunarlar (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). İlk aşamada çocukları, ikinci dile duyarlı hale getirip, sözcenin hız (ritim) ve ses düzeyinden başlayarak günlük etkinliklerinde kullanabilecekleri iletişim araçlarıyla donatmaya özen göstermek gerekir. Bu yaştaki çocuğun belirli bir uğraşa yoğunlaşma kapasitesinin de sınırlı olduğunu göz önüne alıp arkadaşlarıyla sıkça temasa geçmeye, kımıldamaya, konuşmaya kısacası etkileşime gereksinim duyduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden bir öğretim biriminin öğretimi için öngörülen süre 20-25 dakikayı aşmamalıdır. Eğer daha uzun olursa bunu daha kısa birimlere bölerek düzenlemek gerekir. Çocukların duyarlılığını dikkate alarak öngörülen etkinliklerin çeşitli ve zengin olmasına özen göstermek yararlı olabilir. Kısacası öğretimin, zengin bir oyun ortamında dinamik bir tarzda geçmesi zorunludur (Kara, 2004).

Tüm erken çocukluk ortamlarında olduğu gibi, çocuklar oyun, rutinler, kitaplar ve şarkılar aracılığıyla öğreneceklerdir. Bu faaliyetlerin bir parçası olarak, personel, anlamlı kelimeleri ve kelime öbeklerini modelleyerek ve tekrarlayarak dil gelişimini destekleyebilir (örneğin, “elleri yıkayın”, “oyun oyna”). Jest, mimik ve fotoğraf gibi görsel materyalleri kullanmak, çocukların dili anlamalarına ve kelime edinmelerine büyük ölçüde yardımcı olabilir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019). Gerek anaokulunda, evde çocuk bahçesinde gerekse tatilde ya da bunların dışında kalan diğer anlarda çocukların günlük etkinliklerinin birçoğu oyun biçimindedir. Bu oyun evreni çocukların yetişkinleri gözlemleyerek öykünmeye çalıştıkları bir evrendir. Şu halde erken yaşta yabancı dil öğretimini bu öykünme ve oyun etkinliklerinin bir devamı gibi tasarlamak gerekmektedir. Böyle bir bakış açısı ikinci bir dil öğretiminin ilk aşamasında benimsenecek sözcük dağarcığının seçiminde de etkili olur. Bu öğretim çocuğun günlük farklı etkinliklerini içerir: Bunlar resim çizmek, boyama yapmak, saklambaç oynamak, anne baba rolü oynamak, doktor-hasta ya da satıcı alıcı rolü oynamak gibi etkinlikler olabilir. Bu tür etkinlikler yabancı bir dilin kullanımının oyun halinde bir uzlaşmaya dönüştüğü iletişim ortamları yaratmaya olanak tanır (Kara, 2004). Çocuklar, başlama, deneme ve risk alma istekliliklerinde önemli ölçüde değişiklik gösterebilir. Erken çocukluk eğitimcileri, çocukların güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayarak, çocukların iletişiminin olumlu ve ödüllendirici bir deneyim olmasına yardımcı olabilir (Purcell, Lee ve Biffin, 2019).

Çocuklar en çok eğlenirken daha fazla bilgiyi öğrenirler. Çocuklar motive olduklarında, daha fazla bilgiyi emer ve hatırlarlar. Çocuğun hoşuna gideceği aktiviteler için birlikte vakit geçirmek, iki dilli çocukların dil becerilerini çok az çabayla geliştirmelerine destek sağlayacaktır (Bonfiglio, 2017). Sözcüksel ve söz dizimsel açılardan, diyaloglarla alıştırmalar ve bütünüyle oyun boyutu taşıyan etkinlikler arasında bir bağlantı olabilmesi için, bu oyunların dilsel bir temelini var olması gerekir. Bu yaştaki çocukların gözde etkinlikleri

olan boyama ya da resim çizme etkinliklerinin etkin biçimde kullanılması da gerekir. Son olarak göz önüne alınması gereken bir diğer özellik, daha ileri yaştaki insanlardan çok daha fazla kendiliğinden gerçekleşen ve doğal olan yarışma zevkidir. Öğretimde farklı etkinlikleri gerçekleştirmek için, kendiliğinden oluşan gruplar arasında yarışma ortamları öngörülmesi ve seviye gruplarının çok türliliğine de özen gösterilmelidir (Kara, 2004).

Çocukların dikkatini çekebilecek ve ikinci dilin çeşitliliğini yansıtan çevresel yazılar, farklı dillerinin durumunu ve değerini yükseltmenin ve tüm çocukların dil deneyimini genişletmenin çok güçlü bir yoludur. Yazı ile ilgili tartışmalar yoluyla, çocuklar sadece yazının farklı işlevlerini değil, aynı zamanda kişisel önemi olan işaret ve sembollerini merak ettikleri için yazı biçimlerini de anlamaya başlarlar. Çevresel yazı, ikinci bir dil öğrenen çocuklar için özellikle yararlıdır, çünkü yazının anlamlarını deşifre etmelerine yardımcı olmak için birkaç ipucu sağlar. Bunlar, yazının gerçekleştiği genel çevreyi (oyun merkezi, öğle yemeği köşesi, kitap merkezi), grafikleri (boyut, renk, biçim ve yazı), yazının gerçekleştiği gerçek nesneyi (gıda paketi, mağaza işareti) ve çocuğun başka çevrelerde kendi yazı deneyimini yaşamasına katkı sağlar (Barratt-Pugh, 2000). Oyun etkinliği özellikle de boyama kitapları, ikinci dil öğrenme sürecinde etkin bir biçimde kullanılabilir. Anaokulundan başlayarak çocuk oyun ortamında tüm dilsel becerilerini en iyi biçimde geliştirir. Bu dönemde çocuğun kendi ders kitabını kendisinin hazırlamasına olanak verilip öğrenme ve öğretme sürecine etkin bir biçimde katılımı sağlanabilir. Ayrıca erken çocukluk döneminde dil öğretilirken boyama ve resim etkinliklerine özel bir yer ayırmak gerekir. Öğrenen bireyden resmin bütününe değil sadece bazı bölümlerini boyamalarını istemeliyiz. Çünkü bu şekilde anlama denetlenir ve salt dil bilgisel olmaktan çok farklı bir etkinliği doğuran doğal bir iletişim ortamı yaratılır. Örnek olarak seçilen kahramanların konuşmalarını dinlerken çocukların ilk görevi kahramanların kimliklerini saptamaktan oluşur. Belirtilen renkler kullanılarak resimler tamamlanır. Örneğin siyah köpek, mavi araba, kırmızı ev gibi. Aynı çerçevede “bu nedir?” sorusuyla adı öğrenilen farklı nesneleri gösteren resimler bulunur. Söz konusu isimler öğrenildikten sonra, bir sonraki aşamada çocuklardan bu nesneleri boyamaları istenerek bu konuya yeniden dönülür. Alıştırmaya fazladan bir nesne eklenerek çocukların bu alıştırmayı yaparken eksik kalan bazı öğeleri resim üzerinde tamamlamaları istenir. Bu etkinlikler diğer nesne ve oyuncaklarla zenginleştirilebilir (Kara, 2004).

Çoğu çocuk konuşmadan önce şarkı söyleyebilir. Bir dil öğrenmek ya da iki dilli çocukların dil becerilerini geliştirmek için müzik kullanmak önemlidir. Birlikte şarkı söyleyerek, çocuğun bir melodi içerisinde kolayca öğrenebileceği bir dizi kelime duyması sağlanabilir. Müzikle ilgili olarak, çocukların farkında olmadan öğrenmeye motive eden bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Çocuklar doğal olarak dans etmeyi ve şarkı söylemeyi severler. Hedef dilde şarkı söylemek, çocuğun eğlenirken öğrenmesini sağlayacaktır (Bonfiglio, 2017). Aynı zamanda (tekerleme, öykü, şarkı, dans gibi) yeni öğeleri tekrar ele alan salt oyun türünden etkinliklere başvurulabilir. Biraz daha özgür bir anlatıma ulaşmak için eğitimci önceki etkinliklerde karşılaşılmış olan bildirişim ortamlarını oluşturmaya özen gösterebilir. Çocukların söylemeyi arzuladıkları

şeyi nasıl söyleyeceklerini kendilerine empoze etmeden, rahat davranabilecekleri bir ortamı sağlamak dilsel edinimlerini özgür biçimde ortaya koymalarına yardımcı olur. Eğitimci tarafından yapılacak düzeltmeler gereklidir fakat bunlar dikkatli ve özenli bir biçimde gerçekleştirilmelidir (Kara, 2004).

Uygulamalar

1.İki dilli olarak tanımlanan çocuklara ilişkin farkındalığınızı geliştirmek için çevrenizdeki iki dilli ya da çok dilli çocukları gözlemleyip notlar alabilirsiniz. Bu çocukların dil gelişimlerini öğrendiğiniz bilgilerle karşılaştırabilirsiniz.

2.İki dilli çocuklarla gerçekleştirilmiş araştırmaları inceleyebilirsiniz. Bu araştırma sonuçlarını eğitim programı hazırlarken göz önünde bulundurup, çocukların gelişimlerini desteklemenize yardımcı olabilir.

Uygulama Soruları

1.İki dilli olarak tanımlanan çocuklara ilişkin farkındalığınızı geliştirmek için çevrenizdeki iki dilli ya da çok dilli çocukları gözlemleyip notlar aldınız mı?

2.İki dilli çocuklarla gerçekleştirilmiş araştırmaları incelediniz mi?

Bölüm Özeti

Günümüzde çocukların büyük bir çoğunluğu birden fazla dil öğrenerek büyümektedir. Dünyadaki birçok çocuk için, çeşitli dillerin karmaşık kullanımını öğrenmek olağandışı bir durum kabul edilmemektedir. Çocuklarda dil gelişimi ya da dilbilimcilerin deyişiyle dil edinimi bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim ile motor becerilerin gelişimine paralel seyreden karmaşık bir süreçtir. İki ya da daha fazla dil ile büyümek, çevre ve amaçlanan içeriğe göre bunlar arasında geçiş yapmak, birçok çocuğun öğrendiği sosyalleşme sürecinin bir parçasıdır. “İki dillilik (bilingualism)”, iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir. Bazı durumlarda üç ya da dört farklı dil konuşulan aile ortamında büyüyen çocuklar söz konusu olmaktadır. Bu gibi durumlar “çok dillilik (multilingualism)” olarak açıklanmaktadır. “İki dillilik” kavramı bireylerin konuştukları dillere hakim olma düzeyleri, çevrelerinde konuşulan dil, evde baskın konuşulan dil, ebeveynlerin farklı dillerde konuşup konuşmaması gibi durumlara göre çeşitlere ayrılmaktadır: **Dengeli iki dillilik:** Bireylerin her iki dilde de eşit derecede yeterli olması “Dengeli iki dillilik” olarak tanımlanmaktadır. **Baskın iki dillilik:** Genellikle insanlar iki dilli olduğunda, dillerden birinin daha sık ve daha fazla yeterlilikle kullanılmasına “Baskın iki dillilik” denir. Bu açıdan bir kişinin iki dilli olma derecesi değişebilir. **Bir kişi-bir dil:** Ebeveynler farklı anadillere sahiptir fakat ikisi de diğerinin dilini biraz bilmektedir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan dildir. Ebeveynler, doğumdan itibaren çocukla kendi dillerini konuşmaktadırlar. Çocuğun her iki dil için sahip olduğu edinim stratejisi aynıdır. Başka bir ifadeyle, çocuk her iki dile de eşit mesafededir ve çocuğun her iki dil için ayrı ayrı edinim stratejileri geliştirme zorunluluğu yoktur. **Baskın olmayan ev dili:** Ebeveynler farklı anadillere sahiptir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan

dildir. Ebeveynler çocukla sadece baskın olmayan dili konuşmakta, ev dışında çocuk baskın dile maruz kalmaktadır. **Toplum desteği olmayan baskın olmayan ev dili:** Ebeveynler aynı anadile sahiptir. Ebeveynlerin dili, toplumda baskın olan dil değildir. Ebeveynler, çocukla kendi anadillerinde konuşurlar. **Toplum desteği olmaksızın baskın olmayan iki ev dili:** Ebeveynler farklı anadillere sahiptir. Toplumda baskın olan dil, ebeveynlerin anadillerinden farklıdır. Ebeveynler, çocukla kendi anadillerinde konuşmaktadırlar. **Yerli olmayan ebeveynler:** Ebeveynler aynı anadilini konuşmaktadırlar. Toplumda baskın olan dille ebeveynlerin anadilleri aynıdır. Ebeveynlerden biri çocukla kendi anadili dışındaki dille konuşmaktadır. **Karışık diller:** Ebeveynler ve toplumun bazı kesimleri iki dillidir. Ebeveynler çocukla konuşurken kod değiştirme ve kod karıştırma yapmaktadır. Edinim ve öğrenme birbirlerinden farklı kavramlardır. Edinim, öğretimi ilgilendirmez, öğretim, edinimin bağlamının bir ögesidir. Edinim, öğretici bir oluşu belirtmez, dil ile dilin edinimi farklı şeylerdir. Öğrenme terimi iki biçimde düşünülebilir: Edinim yoluyla öğrenme doğal bir sürecin sonucunu belirtir. İkincisi ise eğitim yoluyla öğrenmedir ve öğretici bir niyetin ve gerçekleşmesinin sonuçlarına bağlıdır. **Eşzamanlı edinim:** Birden fazla dilin eşzamanlı edinimidir. Dolayısıyla “eşzamanlı iki dil edinimi” bir çocuğun doğumundan itibaren iki dille büyümesini ifade etmektedir. **Ardışık edinim:** Birinciden sonra ikinci dil öğrenilmesi ardışık edinimdir. Yetişkin ikinci dil edinimi: Onuncu yaştan itibaren edinim sürecinin başlaması durumunda kabul edilen dil edinim türüdür.

Ünite Soruları

1. İki ya da daha çok dillilik durumunun gittikçe yaygınlaşması aşağıdakilerden hangisine bağlıdır?

A) Ülkeler arası göçler

B) Turizm

C) Farklı uluslardan gelen insanların evliliği

D) Yurt dışında eğitim

E) Hepsine

2. İki dillige ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

A) Bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insan iki dillidir.

B) Günümüzde çocukların çok az bir kısmı birden fazla dil öğrenerek büyümektedir.

C) İki dilli ortamların ve insanların sayısı her geçen gün artmaktadır.

D) Dünyadaki iki dilli insan sayısının tek dillilerden daha yüksektir.

E) Günümüzde insanlar yalnızca tek dilli bir ortamda kalmayabilirler.

3. İki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelen terim aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tek dillilik

B) Düz dillilik

C) İki dillilik

D) Çok dillilik

E) Hiçbiri

4. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

A) Her iki dile de tam olarak maruz kalan bebeklerin daha geniş bir agulama ses repertuarı bulunmaktadır.

B) Dildeki gecikmeler ikinci bir dil öğrenmekten kaynaklanır.

C) Çocuklar İngilizce gibi ikinci bir dil konuşmaya başladığında ebeveynler ilk ya da ana dili kullanmayı bırakmalıdır

D) Dil öğrenmek yetenek işidir.

E) İlk ya da ana dilini kullanmayı bırakır ve yeni dile odaklanırsanız ikinci bir dil öğrenmek daha kolaydır.

5. Bireylerin üç ya da daha fazla dili anlaması ve kullanması olarak tanımlanan terim aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tek dillilik

B) Düz dillilik

C) İki dillilik

D) Çok dillilik

E) Hiçbiri

6. Bireylerin her iki dilde de eşit derecede yeterli olması aşağıdaki terimlerden hangisi ile açıklanır?

A) Baskın iki dillilik

B) Karışık diller

C) Bir kişi-bir dil

D) Baskın olmayan ev dili

E) Dengeli iki dillilik

7. Ebeveynler farklı anadillere sahiptir. Ebeveynlerden birinin dili, toplumda baskın olan dildir. Ebeveynler çocukla sadece baskın olmayan dili konuşmakta, ev dışında çocuk baskın dile maruz kalmaktadır. Bu durum aşağıdaki terimlerden hangisi ile açıklanır?

A) Baskın iki dillilik

B) Karışık diller

C) Bir kişi-bir dil

D) Baskın olmayan ev dili

E) Dengeli iki dillilik

8. Genellikle insanlar iki dilli olduğunda, dillerden birini daha sık ve daha fazla yeterlilikle kullanılmasına “.....” denir. İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- A) Baskın iki dillilik
- B) Karışık diller
- C) Bir kişi-bir dil
- D) Baskın olmayan ev dili
- E) Dengeli iki dillilik

9. Dil edinimine ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Bilinçsizce yapılan bir süreçtir.
- B) Çocuk iletişim sağlamak için gerekli edinci bu aşamada kazanır.
- C) Bilinçli olarak yapılan biçimsel bir süreçtir.
- D) Dil ediniminin, öğrenmeye katkısı vardır.
- E) Bu süreç genellikle önceden hazırlanmış bir ortamda değil, doğal yaşam içinde gerçekleşir.

10. İki dil ediniminde çocukların 1 yaş civarında gösterdikleri dilsel davranış aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dillerden birindeki sözcüklere benzer ifadelerin kullanılması

B) Pek çok sözcüğün ve tümcenin iki dilde de anlaşılması

C) Kullanılan sözcüklerin sayısında farkedilir bir artış

D) İki sözcüklü tümcelerin kullanılması

E) İki dilde de birbirine benzer bebekçe hecelemeler

CEVAP ANAHTARI

1. e 2. b 3. c 4. a 5. d 6. e 7. d 8. a 9. c 10. b

14. DİL GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ

Giriş

Uzun yıllardır dil bilimcilerin, eğitimcilerin, gelişimcilerin, psikologların antropologların ve sosyologların dil üzerine odaklandığı bilinen bir gerçektir. Farklı disiplinler ve farklı bakış açılarından dili inceleseler de hepsinin ortak noktası, dilin çağlar boyu insan yaşamındaki olguları, olayları anlayıp kavramlaştırılmasında, düşünceleri algılanma ve iletilme biçimlerinde kullanılan bir araç olmasıdır. Tüm toplumlar kendi geleceğinin teminatı olan çocuklarına ve gençlerine en ideal şekilde dil ve iletişim becerilerini kazandırma çabasıdadır. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için her toplumun milli politikaları arasında planlı ve programlı olarak dil eğitimi ve öğretimi yer almaktadır. Dil eğitimi ve öğretimiyle ilgili tüm toplumların temel amacı, globalleşen dünya da kendine özgü kültürel varlığıyla devamını sürdürebilmesi ve gelecek nesillerine aktarılabilmesinin dil aracılığıyla gerçekleşebileceği düşüncesiyle en erken dönemden itibaren kendi dilini öğretmek çabasıdadır. Bu nedenle planlı ve programlı dil eğitimine okul öncesi eğitimle başlanılmaktadır (Yazıcı, 2012).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda dil ve dili kullanma becerisindeki gelişim, dinamik bir süreçtir. Bu yıllarda çocuğun sözcük dağarcığı zenginliği, konuşmayı başlatma, sürdürme, tartışma, soru sorma ve deneyim aktarımı gibi dil becerilerin gelişiminin desteklenmesi için planlı ve programlı dil etkinlikleri hazırlanmaktadır. Özellikle planlı olarak sunulan eğitici ortamlar, kullanılan yöntem ve uygulanan program içerikleri, çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde en önemli noktalardır. Dil eğitim etkinliklerini planlayan ve uygulayan eğitimcilerin, öncelikle çocuklarla etkili iletişim kurma amacına odaklı, yaratıcı düşünme becerisine sahip, dili kullanmaya teşvik edici ve destekleyici becerilere sahip olması gereklidir (Yazıcı, 2012). Kişinin iletişim yeteneğinin geliştirilmesi, dilini kullanabilme becerisi ile doğru orantılıdır. Ana dili öğretiminin amacı da kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dil ve düşünme arasında mutlak bir ilişki mevcuttur. Dil aracılığıyla öğrenir, sessiz bir dil kullanarak düşünür ve yine dil aracılığıyla düşüncelerimizi başkalarına anlatırız. Öğrenmenin kolaylaşması doğru ve etkili bir dil kullanımına bağlıdır. Bu nedenle ana dilin kullanımındaki başarının, okuldaki başarı ile güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz ve kişisel yeteneklerin daha da ön plana çıktığı günümüzde, birey, yaşam alanı içerisinde, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Kişiler arası iletişimin en temel ögesi durumunda olan dilin etkili kullanımı, hem bireylerin toplum içinde diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, hem de temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar (Aydın Yılmaz, 2007). Çocukların dil

gelişimlerinin desteklenmesi onların dil kazanımlarını hızlandırmak, çeşitlendirmek ve akıcı olmalarını sağlamak açısından önemli olmaktadır. Çocuklarla yapılacak dil gelişimini destekleyen etkinliklerde; sesleri algılama, dikkatini toplama, kelime dağarcığını arttırma, sözel ifade becerilerini arttırma gibi dil işlevlerini kolaylaştıracak çalışmalara yer verilir. Dil gelişiminin desteklenmesinde nesne, olay ya da varlıkları adlandırma ve onlara ait belli başlı özellikleri söylemenin yanı sıra cümle öğeleri, Türkçedeki ekleri doğru olarak kullanma; nesne, durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama, aynı anlama gelebilecek düşünceleri farklı cümlelerle açıklama, sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde (şiiir, bilmece, tekerleme, hikâye, şarkı) kullanma becerilerini geliştirme hedeflenmektedir. Çocuğun gelişim düzeyini dikkate alarak neyi yapamadıkları ya da başaramadıkları göz önüne alınarak yapabildiklerinden başlayarak etkinlik oluşturmak gerekir (MEB, 2013a).

14.1. Dil Gelişimine Yönelik Materyaller

Çocuğa uygun bir araç gereç seçerken sağlam, kullanışlı ve bakımı kolay, birden çok amaca yönelik ve çocuğa zarar vermeyecek olmasına dikkat edilmelidir. Araç gereçler ilgi çekici olmalı, göze hoş görünmeli, araştırma ve keşifleri sağlamalı, yaratıcılığı desteklemeli ayrıca güvenli olmalıdır. Çocuğun gelişim düzeyine göre basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru giden bir sıra ile verilmelidir. Seçilen araç gereçlerin eğitim programındaki kazanım ve göstergelerle tutarlılık göstermesi sağlanmalıdır (MEB, 2013a).

Kitaplar (resimli, tahta ya da bez gibi): Sağlam ya da kaplamalı sayfalara sahip renkli kitaplar ya da karton kitaplar, pamuklu kumaşlar, kaldırmak ve altında yer alan resmi incelemek için kanatlı kitaplar, hissetmek için yumuşak tüylü oyuncaklar, dokunmak için kaba zımpara kağıdı, parmakları içinde gezdirmek ya da yapıştırmak için delikler keyifli duysal keşifler içeren kitaplardır. Ev yapımı aile fotoğrafları koleksiyonları birçok küçük çocuğun dikkatini çekmektedir. Basit, büyük resimli fotoğraflar, zıt renkte bir arka plana karşı konumlandırılmış fotoğraflar ve açıldığında kendi başlarına duracak şekilde yapılmış kitaplar da erken dönemlerde çocukların ilgisini çeken kitaplar arasındadır (Machado, 2010).

Elektronik kitaplar: Elektronik özelliklere sahip kitaplar, çocuklara öyküler dinletmek ve resimler göstermek için farklı seçenekler sunmaktadır. Her kitap farklıdır, ancak birçoğunun hareket eden, parıldayan, “konuşan” ya da müzikal sesler ve hayvan sesleri çıkaran özellikleri ve renkli çizimleri vardır. Bir alana, düğmeye, simgeye ya da sembole basılması önceden kaydedilmiş ses özelliklerini etkinleştirir. Ancak yapılan araştırmalar, özellikle 3 yaşından önce çocukların medya izlemesinde erken medyaya maruz kalmanın olası olumsuz etkileri konusunda anne babalar ve eğitimcileri uyarmaktadır. Çalışma sonuçları, 3 yaşından önce şiddet içeren ya da şiddet içermeyen eğlence amaçlı görsellerin izlenmesinin, 5 yıl sonraki dikkat sorunları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir (Machado, 2010). Bu bağlamda erken yaştaki çocukların elektronik kitaplara yönlendirilmesinin olumsuz sonuçlar ortaya koyabileceği anne baba ve yetişkinler tarafından dikkate alınması gereken bir konudur.

Müzik kutusu: Çocuklara sesli müzik kutuları seçerken dikkat edilmesi gerekenlerden biri müziğin basit ritimlerden oluşması diğeri ise tekrar eden ses ya da ifadelerden oluşmasıdır. Çocuklara müzik kutusundan müzik dinletirken kullanılabilecek bir teknik, çocukların müzik eşliğinde nasıl hareket ettiklerini çocuklara sözlü olarak tanımlamaktır. Örneğin, “Mustafa şimdi dizlerini karnına kadar çekti” ya da “Ayşe şimdi ellerini çırparak sağa sola hareket ediyor” gibi. Bu durum çocukların müziğin ritmine uygun bir şekilde hareket etmelerini ve müziğin ritmi konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olur (Machado, 2010).

Müzikli, ses çıkaran oyuncaklar: Ses çıkaran ya da konuşan müzikal oyuncaklar, bebekler ve doldurulmuş hayvanlar ve manyetik alfabe harfleri de dahil olmak üzere alfabe oyuncakları, dili destekleyen oyuncaklar olarak tanımlanabilir. Hem konuşan hem de müzikal ses çıkaran oyuncaklar ya da kayıtlar, çocukların dikkatlerini çekmekte ve bu tarz manipülatif oyuncaklar gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu oyuncak türleri, çocukların dil gelişimiyle güçlü bir bağlantıya sahiptir. Şarkılar ve müzik çocukların çok hoşlarına gitmekte ve onları eğlendirirken dil gelişimlerini destekleyecek alternatif yollar sunmaktadır (Machado, 2010).

CD, radyo, video, televizyon gibi değişik tonlarda müzik dinleyebileceği araçlar: Günümüzde çocukların dinleyebilmeleri için artan sayıda CD, kaset ve video üretilmektedir. Çocuklar müzik dinlerken hem seslere ilişkin farkındalık kazanmakta hem de vücutlarını ritmik olarak hareket ettirme şansı yakalamaktadır. Bu nedenle çocukların farklı sesleri duyup dinleyebileceği materyallerin, çocukların dil gelişimini desteklemek açısından önemli bir yeri vardır (Machado, 2010).

Kuklalar: Kuklaların kullanımı, çocuklarla diyaloga girmenin ve hayal güçlerini harekete geçirmenin mükemmel bir yoludur. İletişim becerilerini geliştirir ve dil kullanımını eğlenceli bir şekilde zenginleştirir. Çocukların kuklalara tepkisi her zaman olumludur, eğlence ve öğrenme kaynağıdır. Bu nedenle, kukla ile özgürce ve coşkuyla etkileşim kurma eğilimindedirler (Callander ve Nahmad-Williams, 2011).

Çocuğa uygun kostüm ve aksesuarlar: Çocuğa uygun kostüm ve aksesuarlar kullanılarak hareket ettirme ya da taklit etmeyi içeren kısa dramatik oyun çeşitleri evde ve okulda çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Konuşma genellikle canlandırmalara eşlik eder. Yaygın oyun temaları telefonda konuşmak, bebek bakımı ya da yemek yapmak olabilir. Bebekler, oyuncaklar ve giydirme kıyafetleri genellikle eylemin bir parçasıdır ve bu tür bir oyunu başlatmaya hizmet edebilir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında birden fazla oyuncak bebek bulunur, böylece birçok çocuk başkalarının bunu yaparken gördüklerinde “bebeklerini” besleyebilir ve sallayabilir (Machado, 2010). Aynı zamanda çocuklara masal kahramanlarına uygun kostüm giydirilerek onlardan öyküyü dramatize etmeleri istenebilir. Çocuklardan kukla tiyatrosu ile öykünün bir başka şeklini oluşturması ve oynatması istenebilir. Maske kullanmak da öyküyü canlandırmada etkili bir yoldur. Böylece çocukların Türkçedeki ekleri doğru olarak kullanma, nesne durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama, aynı anlama gelebilecek düşünceleri farklı cümlelerle açıklama becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir (MEB, 2013a).

Ayrıca çingırak, saat, çeşitli araçlardan yapılmış marakaslar, oyuncak bir telefon, seslerini dinleyebileceği değişik cisimler ve flüt, davul, org gibi müzik aletleri de erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanılabilir (MEB, 2013a).

14.2. Dil Gelişimini Desteklemede Etkinlik Çeşitleri

14.2.1. Hikâye Anlatma

Dil gelişimi işitsel süreçlere bağlıdır. Kulaklar ses dalgalarına tepki verir. Bu sesler beyne gider ve geçmiş deneyime göre organize olur. Aynı süreç erken çocuklukta ve daha sonraki dönemlerde çocuk okumayı öğrendiğinde de kullanılır. Bu bağlamda erken çocukluk dönemlerinde çocuklara hikâye anlatmanın onların dil gelişimlerini desteklemek açısından önemli katkıları bulunmaktadır. Hikâye anlatılacak ortamda çocukların dikkat sürelerinin çok kısa olduğu da göz önünde bulundurularak ortamın sessiz olmasına özen gösterilmeli, ışık, ortamın ısısı gibi koşullar kontrol edilmeli ve çocuğa oturabileceği rahat bir mekan hazırlanmalıdır. Hikâye anlatma sırasında genellikle çocuklara sorular sorularak çocukların hikâyede geçen olay ya da karaktere dikkat edip etmediği, onları hatırlayıp hatırlamadığı kontrol edilebilir. Diğer taraftan çocukların sorulara verecekleri yanıtlar da onların dil gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Hikâye anlatma için yetişkinin hikayeyi daha önce okuması ve seslendirme yaparken eğlenceli bir şekilde anlatması da önemlidir (Fiechtner, 2017; Machado, 2010).

14.2.2. Hikâye Okuma

Okul öncesi dönemdeki çocuklar çok çeşitli kelime ve hikâye anlatma stilleri ile farklı hikaye kitaplarının kendilerine okunmasından dil gelişimleri açısından yararlanırlar (Fiechtner, 2017). Yapılan araştırmalar, 12 aydan küçük bebeklere kitap okumanın onların ses düzenlerini ve kelimelerin nasıl oluştuğunu öğrenmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Kitap okuma teknikleri, anne baba ya da eğitimcilerin, çocuk taklidini teşvik etmeyi, hayvan ya da farklı sesleri çıkarmayı, çocuğun sağlam sayfaları çevirmesine izin vererek hoşlandığı bir şeyi okumalarını içerir. Burada önemli bir kural, çocuğun kitaba karşı ilgisi azalmadan etkinliği sonlandırmaktır (Machado, 2010). Özellikle küçük çocuklar beğendikleri hikâye kitaplarının tekrar tekrar okunmasından büyük bir keyif almaktadır. Bu açıdan hem eğitimcilerin hem de anne babaların küçük çocukların hikâyeyi tekrarlama isteklerini teşvik etmeleri önemlidir. Bu durum, çocukların dilin ritimlerini anlamalarına, cümlelerin ve hikâye anlatıcılığının yapısını keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Bir kelimeyle karşılaştıklarında, çocuklar bu kelimeye aşina olmayabilirler. Bu açıdan bunun hakkında konuşmak için çocuklara zaman ayrılması ve kelimenin ne anlama geldiğine dair bir fikirleri olup olmadığının sorulması önemlidir. Okunan hikâye kitabı ve yeni kelimeler hakkında konuşmak için zaman ayırmak önemli bir kelime dağarcığı oluşturma alıştırmasıdır ve daha sonraki hikâye kitaplarını seçerken çocukların ilgi alanlarını ve kelime yeterliliklerini anlamaya yardımcı olur (Fiechtner, 2017).

Çocuklar için seçilecek kitapların iyi yazılmış ve önyargısız olduğundan, cinsiyet, ırk, yetenekler, aile yapıları vb. gibi geniş bir çeşitliliği temsil ettiğinden ve çocukların gelişim seviyelerine uygun olduğundan emin olmak gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklara seçilecek hikâye kitaplarının öncelikle eğitimciler ve anne babalar tarafından okunması önemli bir husustur (Fiechtner, 2017). Burada eğitimcinin kitabın içeriğini, konusunu, anlatım dilini, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygunluğunu incelemesi ve daha sonra ebeveyne rehberlik etmesi son derece önemli ve yararlıdır. Ayrıca ebeveyne, hikâyeyi okurken ses tonunu, jest ve mimiklerini nasıl ayarlaması gerektiği, hikâyedeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını açıklaması, çocukların anlatılan hikâyeyi doğaçlama yaparak yeniden anlatmalarına imkân sağlaması konularında rehberlik edilmelidir (Muslugüme, 2016). Eğitimci çocuklara kitap okurken de kuşların bulutların üstünde, balıkların denizin altında yüzdüğünü anlatırken de çocukların kelime hazinesini arttırmakta, hikâye anlatımından sonra yapılan soru-cevap konuşmalarında, hikâyenin dramatizasyonunda ya da hikâye tamamlama gibi etkinliklerle de çocukların kendilerini düzgün cümlelerle ifade etmelerine rehberlik etmektedir. Böylece çocuklar dinleme becerisini kazanma, dinlediği hikâyede yer alan kelimeleri öğrenme, Türkçedeki ekleri doğru olarak kullanma, hikâyedeki nesne, durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama, aynı anlama gelebilecek düşünceleri farklı cümlelerle açıklama, sözcükleri farklı yapıda, sözel ürünler oluşturacak şekilde (şiir, bilmece, tekerleme, hikâye, şarkı) kullanma becerilerini geliştirir (MEB, 2013a). Resimli hikaye okuma çalışmalarında eğitimciler, öykü sonunda çocuklarla sohbet ederek öyküdeki ana olay, karakterler, öyküyü oluşturan sorunlar ile giriş, gelişme ve sonuç hakkında sorular sorabilirler. Resimli kitapları oluşturan resim, yazı, renk, boyut gibi temel özellikler ile yazar ve çizerler hakkındaki konuşmalar çocuklara kitabı oluşturan unsurları tanıtır (MEB, 2013b).

14.2.3. Hikâye Tamamlama– Hikâye Oluşturma

Hikâye oluşturmak için resim, fotoğraf ya da diğer görselleri kullanmak çocukları hikâyeler anlatmaya teşvik etmekte, yaratıcı düşünme ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Burada en önemli şey, çocukların aynı görsel imgelerden ilişkilendirebileceği hikâyelerin çeşitliliğinin çok fazla olabilmesidir. Bu bağlamda hikye oluşturmak, çocukların dil becerilerini geliştirebilecekleri bir uygulamadır. Benzer şekilde hikâye oluşturmak için kullanılan hikye dizisi kartları da çocukların dil becerilerini destekleyecek öğretim yardımcısıdır. Hikâye kartları, hikâye oluşturma sırasında hikâyelerin başından sonuna kadar ilerlediğini, olaylar, eylemler ve durumlar arasında bir akış olduğunu çocuğun öğrenmesi ve kendi anlatımıyla bunları ifade etmesine olanak sağlayan görsel bir yardımcıdır (Machado, 2010). Yazısız kitaplar, hikâye oluşturmak için okul öncesi dönemdeki çocukların keyifle kullanabilecekleri bir materyaldir. Yazısız kitaplar, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlar. Kitap içindeki resimler daha önceden belirlenmiş olmasına rağmen, çocukların kendi hikâyelerini yaratma imkânları vardır. Çocuklar, resimli kitaplara isimler verebilir, hikâyenin nerede gerçekleşeceğine karar verebilir, olayların neden öyle oldukları gibi durumları kendi yaratıcılıklarını kullanarak anlatabilir ve kitaptan sonra ne olduğunu söyleyebilirler. Yazısız kitaplara aşına olduktan sonra, kendi kelimesiz kitaplarını oluşturmak için aile fotoğrafları ya da dergi illüstrasyonlarını kullanmalarında çocuklara yardımcı olunabilir (Rolton, 2001). Farklı bir uygulama da hikâyeyi baştan sona okumak yerine,

hikâyenin belli bir bölümünde okumayı bırakıp çocuğun tamamlamasını teşvik etmektir. Bu durumda çocuk bir problem durumu ile karşılaştığını fark eder. Bu problemin nedenini bulmaya çalışır. Kendini hikâyedeki kahramanların yerine koyarak akıl yürütür. Probleme, düşüncelerini, yaratıcılığını, hayal gücünü kullanarak çözüm bulmaya çalışır. Çocuk bulduğu çözümü dil becerilerini kullanarak ifade etmeye gayret eder. Bütün bunlar, çocuğun analitik düşünme, empati kurma, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirip, bulduğu çözümü anlatırken de dil gelişimini oldukça destekler (Muslugüme, 2016).

14.2.4. Hikâye Resimleme

Hikâye anlatımıyla ilgili önemli bir konuda, çocukların anlatım sonrasında hikâyenin resmini çizmeleridir. Hikâyeyi resimlemeleri için büyük pastel boyalar ya da kuru boya kalemleri verilebilir. Renklendirme materyallerinin çok küçük olmamasına dikkat edilmelidir çünkü küçük çocukların bunları yutma riski bulunmaktadır. Diğer taraftan büyük kalem ya da pastel boyalar, çocukların bunları rahat kavramaları ve rahat bir şekilde boyama yapmaları açısından gereklidir. Resimleme aşamaları bittikten sonra, çocuktan resimlere bakarak hikâyeyi anlatması istenebilir ayrıca çocuk hikâyeyi anlatırken yetişkin de çocuğun sözlerini yazarak hikâye baştan oluşturulabilir (Machado, 2010). Bu şekilde ebeveynlerinin ve çevrelerindeki diğer insanların yazı okuyup yazdığını gördükçe, yazının bir iletişim aracı, kendini ifade etme biçimi olduğunu fark eder. Bütün bunlar düşünüldüğünde, çocuklarla hikâye resimleme ve resimleri betimleme çalışmalarının dil gelişimini ve okuma yazma becerilerini desteklediği görülür (Muslugüme, 2016). Hikâye resimlemede çocuklara yaptıkları resimde neler yaptıklarını anlatmaları istenir. Resimde başka kimlerin olacağı, resimdekilerin neler konuştukları sorulur. Resimdeki kendisi olsaydı neler söylemek isteyeceği, bu resmi bir daha çizseydi neler çizebilecekleri, neyi ne renk boyadıkları, konularında çocuklarla konuşmak, onların nesneleri öğrenmesi ve kelime hazinesini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca bu tür çalışmaların algılama, dikkat, kendini düzgün cümlelerle ifade etme, Türkçedeki ekleri doğru olarak kullanma, nesne durum ya da olayı anlaşılır bir şekilde açıklama, aynı anlama gelebilecek düşünceleri farklı cümlelerle açıklama, yaratıcılıklarını artırarak dil gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmektedir (MEB, 2013a).

14.2.5. Şiir

Şiir, çocuğa yeni kelimeler, fikirler ve tutumlar öğrenme ve şairin gözüyle hayatı tanıma fırsatı verir. Çocuk şiiri, dinleme becerilerini geliştirmek için keyifli bir araçtır. Şiir içeren etkinlikler, eğlenceli bir öğrenmeyi kelimelerle ilişkilendirerek dili ve okuryazarlığı teşvik etmek için birçok fırsata sahiptir. Şiir, her kelimeyi önemli kılan yoğun bir kaliteye sahiptir. Duyusal açıklamaları ile görüntüleri harekete geçirir ve çocukların dil becerilerini geliştirdiği kadar yaratıcılıklarının gelişmesini de destekler (Machado, 2010).

Erken çocukluk döneminde şiirin kullanılma nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- ☐ Çocukları edebi mirasımızın bir parçası olarak kabul edilen klasik ve çağdaş şiire alıştırma ve göstermek
- ☐ İşitme seslerinin keyfini yaşamak için çocukları eğitmek
- ☐ Komik kelimeler ve mizah içeren şiirlerin kullanımıyla öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek

- ☐Çocukların hayal güçlerini harekete geçirmek
- ☐Çocukların kelime ve bilgi dağarcıklarını artırmak
- ☐Çocukların kafiye anlayışını teşvik etmek
- ☐Çocukların kendine değer verme ve kendine güven oluşturma becerilerini desteklemek (Machado, 2010).

Erken çocukluk döneminde, çocukların dil gelişimine katkısı olan uygulamalar arasında çocuk şiirlerini okumak ve çocukla beraber tekrar edip anlamaya çalışmak eylemleri de sayılabilir. Bu noktada çocuk şiirlerinin özellikleri dikkate alınmalıdır. Şiirlerin içerdiği kelimelerin basit ve sade olması, bir mısradaki dört ya da beş kelimedenden fazla sayıda kelime olmaması, şiirin içeriğinin çocuğun ilgi alanına uygun olması anne baba ve eğitimcilerin çocukla beraber şiir okurken dikkat etmesi gereken özellikler olarak sayılabilir. Şiir öğretilirken çocukların konuyla ilgili kendilerini ifade etmesine şiirdeki nesne, olay ya da varlıkları adlandırmasına ve onlara ait belli başlı özellikleri öğrenme ve söyleme becerisini geliştirmelerine rehberlik edilir. Şiirde çocuğun anlamını bilmediği bir kelime varsa, anne baba ya da eğitimciler tarafından o kelime açıklanmalı ve mümkünse kelimenin resmi gösterilmelidir. Anne baba ve eğitimcilerin, çocukla beraber okumak için şiir belirlerken, şiirin içeriğinin çocuğun gelişim düzeyine ve yaşamındaki olaylara benzer nitelikte olmasına dikkat etmelidir. Şiir okurken de kelimeleri doğru telaffuz etmeli, şiirdeki anlam ve duyguyu jest ve mimiklerine yansıtmaya özen göstermelidir (MEB, 2013a; Muslugüme, 2016).

14.2.6. Tekerlemeler

Tekerlemelerin tekrarlanan biçimi onları çocuklar açısından “unutulmaz” kılar. Tekrarlama, zevkle öğrenmek için bir stratejidir. Kafiye dili, hafızada kolayca sabitlenir; çocuğun yaşam için dilsel ve entelektüel kaynaklarının bir parçası olabilir. Çocuklar kendisine söylenen dört beş sözcüklük cümleleri tekrarlayabilir. Ayrıca kendisi de beş altı sözcükten oluşan cümleler kurabilir. Çocukların nesne, olay ya da varlıkları adlandırma ve onlara ait belli başlı özellikleri söyleme, cümlelerinde öğeleri, Türkçedeki ekleri doğru olarak kullanma becerilerini geliştirmeleri sağlanır. Anne babalar ve eğitimciler, kitap ya da hikâye okumadan önce tekerleme söyleyerek çocuğun dikkatini toplamasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda tekerlemeler, başlı başına da bir dil etkinliği olarak kullanılabilir. Çocuklardan söylenilen tekerlemeye benzer cümleler kurarak yeni tekerleme oluşturmayı denemelerini istenebilir. Böylece sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde (şiir, bilmece, tekerleme, hikâye, şarkı) kullanma becerilerini geliştirme hedeflenir. Uyuklar, ritmik cümleler, bilmeceler ve tekerlemeler çocuğa harflerin sesini kavratmak için iyi bir yöntemdir. Ayrıca anne babalar ve eğitimcilerin tekerlemedeki kelimelerin anlamını kavramaya ve çocuğa anlatmaya çalışması, içerisindeki gülünç öge ya da durumu çocukla beraber analiz etmesi, tekerlemeyi birden çok kez söyleyerek ve çocuğun da düzgün ve anlamlı bir şekilde söylemesine teşvik etmesi, çocuğun kelime dağarcığını geliştirecek, konuşma becerisine katkı sağlayacak ve bu şekilde dil gelişimini desteklemek için oldukça faydalı olacaktır (Machado, 2010; MEB, 2013a; Muslugüme, 2016).

14.2.7. Parmak Oyunları

Parmak oyunlarının en önemli kazanımlarından biri çocuklar için eğlenceli bir aktivite olmasıdır. Eğlenceli bir aktivite olmasının yanında parmak oyunları çocukların sosyal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerini de desteklemeye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla parmak oyunları, çocuğun dil geliştirme yeteneğinde önemli bir rol oynar (Rolton, 2001). Anne baba ya da eğitimcilerin, hareketleri kendisi de yaparak çocukla uyum içinde olması parmak oyunlarının daha kolay kavranması konusunda yararlı olabilir. Yetişkinler, çocuğuyla parmak oyunu oynarken, telaffuzuna dikkat etmeli, kullandığı kelimelerle, jest ve mimiklerinin uyumlu olmasına özen göstermelidir. Ayrıca çocuğun dikkat ve hoşlanma durumuna göre birden fazla tekrar yapılabilir (Muslugüme, 2016).

14.2.8. Bilmeceler

Ebeveyn çocuğuna bilmeceyi sorduktan sonra onun cevabı bulması için bir süre beklemelidir. Gerekirse ipucu vermeli, ipucu verirken de bilmecenin cevabının resmini göstermek yerine, cevabı hatırlatacak cümleler kurmalıdır. Örneğin ebeveyn (ağaç üstünde kilitli sandık) şeklinde bir bilmece sorduğunda, çocuğa (ağaçta sandık olur mu? kilit ne demek? ne işe yarar?) diye sorular sormalı ve sandık kelimesiyle başka bir nesne kastedildiğini açıklamalıdır. Bilmecenin cevabı bulunduktan sonra, verilen bütün cevaplar çocukla beraber değerlendirilmeli, cevapların neden yanlış ya da doğru olduğu bilmecedeki kelimelerle ilişkilendirilerek tartışılmalıdır (Muslugüme, 2016).

14.2.9. Sohbet

Erken çocukluk döneminde dil gelişimini destekleyecek uygulamalardan biri de anne baba ya da eğitimcinin çocukla sohbet etmesidir. Çocuklarla sohbet ederken ya da konuşurken dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde sıralanabilir:

- ☐ Çocukla konuşurken onun göz seviyesine inerek ve onunla göz kontağı kurarak konuşulmalıdır.
- ☐ Çocukla ismini kullanarak, gülümseyerek konuşulmalıdır.
- ☐ Kullanılan kelimeler ve cümlelerle çocuğa model olacağından doğru kelimeleri ve dil bilgisi kurallarına uygun cümle yapılarını kullanmaya özen gösterilmelidir.
- ☐ Normal ses tonu, jest ve mimikler kullanılarak konuşulmalıdır.
- ☐ Çocuğa onun anlatmaya çalıştıklarını dinleyerek doğru model olunmalıdır.
- ☐ Çocukla günlük yaşananlar, kendisinin ya da diğer çocukların yaptığı işler hakkında konuşulmalıdır. Gerekli görülen durumlarda ona açıklama yapılmalıdır.
- ☐ Çocuğun konuşması genişletilerek konuşulmalıdır. Çocukların kelimeleri anlamaları, kelime kullanımlarından önce gelir. Yani söyleyebileceklerinden çok daha fazla kelimeyi anlayabilmektedirler. Çocuklarla sohbet sırasında kelimeleri farklı durumlarda tekrarlamak, onlara yeni kelimeler duymak ve öğrenmek için daha fazla fırsat verir (Lowry, 2012; MEB, 2013a)

Sohbet, güvenli bir ortamda konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmenin ideal bir yoludur. Dinleme, sıraya girme, konuya devam etme, uygun cevap verme ve rol oynama, anlama becerilerinin tümü bu süreç boyunca geliştirilir (Callander ve Nahmad-Williams, 2011). Dil ve iletişimin desteklenebilmesi için çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk iletişimini teşvik eden bir yaklaşımın kullanılması önemlidir. Seçilen etkinliklerin sözel ve sözel olmayan dil becerilerini kapsaması, örneklerle çeşitlendirilmesi, yorumlara ve farklı çıkarımlara olanak sağlaması, ilk elden deneyim kazanmanın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi kalem-kâğıda dayalı becerilerden çok daha fazla önem taşımaktadır (MEB, 2013b). Sohbet etmeye başlamadan önce bir konu ya da tema belirlemek faydalı olabilir. Bu temanın çocuğun ilgi düzeyinde olması onun merakını arttıracak ve sohbete katılımını kolaylaştıracaktır. Sohbet, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük yaşamında deneyim elde edebileceği konuları da içerebilir. Çocukların ilgisini çeken şeylerden bahsedildiğinde, çocukların sohbet edilen konuya dikkat etmesi ve yeni bir kelime öğrenmesi daha olasıdır. Örneğin çocuk arabalarla oynamak istiyorsa, “itme”, “bip sesi” ya da “hızlı” gibi kelimeleri küçük çocuklarla ya da “mekanik”, “hız” ya da “trafik” gibi daha karmaşık kelimeleri okul öncesi dönemdeki çocuklarla telaffuz edip, konu hakkında konuşulabilir. Gün içinde ebeveynin çocuğundan herhangi bir konuda evde yapmasını isteyeceği küçük ev işleri, ebeveyn ile çocuğun markete, parka, sinemaya gittiğinde yaşadığı deneyimler, çocuğun okulda arkadaşları ile katıldığı etkinlikler gibi birçok örnek sohbet konusu olabilir. Sohbet sırasında çocuğa sorular sorulması, onun düşünme becerisini geliştirecek, yeni ve özgün cevaplar verebilmesine imkân tanıyacaktır. Anne baba ve eğitimcilerin çocuğun sorduğu soruları dikkatle dinlemesi, çocuğu, soru sorma konusunda cesaretlendirebilir (Lowry, 2012; Muslugüme, 2016).

14.2.10. Şarkı

Şarkılar, çocukların dil becerilerini ve yaratıcılığını desteklemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Anne babalar ve eğitimciler, küçük çocukları şarkı ve müzikle teşvik edebilirler. Çocuğun sözel ifadelerini artırmak için basit ritmik şarkılar söylenebilir. Örneğin “Pazara Gidelim” gibi çoğul kullanımına uygun “Ellerim Nerede?” “Ali Babanın Çiftliği” gibi ritmik şarkılar öğretilir. Müzik de çocuğun dinleme becerisini geliştirmede önemli rol oynar. Bazı konuşmalar çocuklarla ritmik bir şekilde yapılabilir. Bu eğlenceli oyun sayesinde çocuk, seslere ve ritimlere odaklanabilecektir. Eğitimci, çocuklara öncelikle şarkının tamamını söyleyerek dikkati üzerine çeker ve şarkının ikinci ve sonraki tekrarlarını çocuklarla birlikte yapar. Şarkının nakarat bölümlerinde çocuklar alkışlarla (ritim araçları ile de olabilir) ritim tutarlar. Eğitimci, bu konuda çocuklara rehberlik eder. Çocuklarla birlikte müzikli dramatizasyon da yapılabilir. Çocuklar ayağa kalkıp halka oluştururlar. Şarkıya uygun hareketlerle şarkının nakarat bölümlerinde halkanın ortasında toplanarak diğer bölümlerinde de halkada yürüyerek canlandırma yapabilirler. Burada önemli bir nokta eğitimcilerin, her zaman yaratıcı ifadeler kullanan, farklı hareketler yapan çocuklara odaklanmaması, aynı kelimeleri söyleyen ve/veya aynı eylemleri yapan çocukları da şarkıları yaratıcı bir şekilde yorumlamaları konusunda desteklemesidir (Machado, 2010; MEB, 2013a).

14.2.11. Oyun

Oyunlar, çocuğun kavramları öğrenmesini ve öğrendiği kavramları sözel düşünceye aktarmasında doğal bir laboratuvar gibidir. Çocuk bu laboratuvarında özgürlüğü tadar, aynı oyunu birçok kez tekrarlayarak yeni keşiflerin peşine düşer. Aynı oyunu her oynadığı oyununda farklı bir noktaya odaklanır. Bu nedenle dil etkinlikleri planlanırken, çocukların algılama şekillerine ve dikkat sürelerine uygun, çocukların keyif alarak odaklanmasını sağlayacak nitelikte oyun ve eğlence gibi unsurlarla ortamlar yaratmaya çaba gösterilmelidir (Yazıcı, 2012). “Bu ne?” sorusu çok küçük yaşlardan itibaren etraftaki nesne ya da kişilerin isimlerini öğrenmeye, farklı şeyleri keşfetmeye ilişkin yaygın olarak kullanılan bir soru şeklindedir. Erken çocukluk dönemi eğitimcileri, çocukların bu ilgisini kendi avantajlarına kullanmak için kelime dağarcığını geliştiren isim koyma oyunu oynayabilirler. Oyun birinci yılın ikinci yarısından itibaren 3 yaşın sonuna kadar belli aşamalarla oynanabilir. 1. Aşamada yetişkin, çocuğun gördüğü ya da tuttuğu nesnenin adını abartılı bir ses tonlamasıyla söyler (Örneğin: “O bir top” ya da “Aaa senin bir oyuncak ayın var. O bir oyuncak ayı!). bu aşama çocuk konuşmaya başlamadan önce başlatılabilir. Çocuğun tek kelimelik cümleler kurduğu dönemde geçilen ikinci aşamada yetişkin konuşmalara “Bu ne?” sorusunu ilave eder. Çocuk bir nesneyi gördüğü ya da tuttuğu zaman “Bu nedir?” diye sorarak çocuğun yanıt vermesini bekler. Bu aşamada çocuk yanıt vermezse yetişkin “O bir kitap” diyerek yanıt verir. Zaman içinde çocuk nesnelerin isimlerini söylemeye başlar özellikle de çevresinde görmeye alışkın olduklarını. Bu durumda yetişkin, çocuğun söylediği isimleri daha büyük bir heyecanla tekrarlar “Evet, doğru! O bir kitap!”. Üçüncü aşamaya çocuklar nesnelerin isimlerini sormaya başladıklarında geçilir. Bu noktada yetişkin soru sormada dahil olmak üzere oyunun kontrolünü çocuğa devreder. Örneğin çocuk vazodan aldığı bir çiçeği göstererek “Bu ne?” diye sorduğunda yetişkin çiçeğin ismini söyler “O çiçeğe gül deriz”. Zaman içerisinde soruların sıklığı artar, çocukların sorularını mümkün olduğunca yanıtlamak dil öğrenimi açısından çok önemlidir (Trawick-Swith, 2013).

Tablo 19. Anne Babalar ve Eğitimciler Açısından Çocukların Dil Gelişimini Destekleyecek Öneriler

Yaş	Çocukların/Bebeklerin Dil Gelişimini Destekleyecek Öneriler
-----	---

0-6 ay arası	☐ Bebeğin konuşma çabasını destelemek için onunla bol bol konuşabilir ve onu dinleyebilirsiniz. ☐ Çeşitli sesler çıkararak bebekle konuşabilirsiniz. Ardından bebeğin çıkardığı sesleri taklit edebilir, bebeği yeni sesler çıkarması için destekleyebilirsiniz. ☐ Bebekle bulunduğunuz mekânda onun görebileceği ya da ilgisini çeken nesneleri tanıtarak onlar hakkında konuşabilirsiniz. ☐ Şarkı ya da ninni söylerken onun yüz mimiklerini taklit edebilirsiniz. ☐ "Ce" oyunları gibi oyunları oynayarak karşılıklı iletişimi geliştirebilirsiniz. ☐ İsmi söylediğinizde size bakmasını teşvik edebilirsiniz. ☐ İletişim çabasıyla çıkardığı bütün sesler için olumlu ifadeler kullanabilirsiniz ("Ne güzel gülüyorsun!" gibi). ☐ Bebeğe değişik mesafelerden teypten müzik dinletebilirsiniz. Odanın farklı yerlerinden davul, zil, çingirak, tahta ya da metal kaşık vb. kullanarak sesler çıkararak bebeğin tepki vermesini sağlayabilirsiniz
--------------	--

6-12 ay arası	☐ Bebeğe birbirine vurduğu zaman ses çıkarabileceği materyaller, buruşturduğu zaman ses çıkaran renkli kâğıtlar, naylon gibi malzemeler vererek oynaması için teşvik edilebilirsiniz. ☐ Bebekle konuşurken bebeksi konuşmalar ve yanlış telaffuzlar yapmadan, onunla doğal, basit, yavaş, anlaşılır ve kısa tümcelerle konuşabilirsiniz. ☐ Seslerin farkına vardıkça (örneğin telefon çaldığında) ne olduğunu anlatabilirsiniz. Çıkardığı seslerin doğru telaffuzlarını tekrarlayabilirsiniz. ☐ Bebeğin sözcük ile nesne ilişkisini anlaması için kelimeleri uygun zamanlarda söyleyebilirsiniz. Örneğin dedesini görünce “dede” dersiniz duyduğu ya da gördüğü nesnelerin ilişkisini daha kolay anlayabilir. ☐ Bebekle konuşurken konuşmasını beden dilinizle ifade edebilirsiniz. Jest, mimik ve hareketlerle çocuğun daha kolay anlamasını sağlayabilirsiniz. Bir nesnenin ismini söylerken ona doğru bakabilir ya da el ile işaret ederek nesneyi gösterebilirsiniz. ☐ Ne söylediğini anlaması için ona zaman tanıyabilirsiniz. ☐ İsimleri, olayları, günlük etkinlikleri tanımlamak için aynı ifadeleri kullanabilirsiniz. “Ayşe'nin banyosu”, “uyku zamanı”, “banyo zamanı”, “şimdi yemek zamanı” gibi. ☐ Parmak oyunları oynayabilirsiniz. ☐ Kitaplarla tanıştırap kitapta bulunan, basit ve günlük yaşantısında çok karşılaştığı nesneleri isimlendirebilirsiniz.
12-18 ay arası	☐ Çocukla iletişiminizde basit ve kısa tümceler kullanabilirsiniz. ☐ Doğal bir formda, ancak yavaş, anlaşılır ve açık konuşabilirsiniz. ☐ Çocuğun sözcük kazanımı için tercihli sözcüklerle soru yönelterek model olabilirsiniz. Örneğin elma ya da muz ister misin? gibi. ☐ Oynayabileceği bazı oyuncakları sağlayabilirsiniz. Örneğin oyuncak bir telefon, konuşma taklitleri yapabileceği en iyi oyuncaktır.

- 18-24 ay arası
- ☐Yaptığınız etkinlikleri ve ne olduğunu anlatarak tanımlayabilirsiniz.
 - ☐Birlikte bazı günlük etkinlikler yapabilir, böylece konuşacak çok şey oluşturabilirsiniz.
 - ☐Çocuğun oyun içinde gerçek nesnelerle oynamasını teşvik edebilirsiniz. Örneğin, gerçek yiyeceklerin kullanıldığı bir çay partisi gibi.
 - ☐Resimli olay ya da nesne kartlarıyla grup oyunları oynayabilir, bulmacalar çözebilirsiniz.
 - ☐Mümkün olduğunca sık sık kitap okuyabilirsiniz. İsim ve objeleri tekrar edebilirsiniz. Resimli bez kitapları kendi kendine tutmasını, karıştırmasını sağlayabilir; tanıdık objeleri gösterip, isimlerini söyleyebilirsiniz. Çocuktan tekrarlamasını isteyebilirsiniz.
 - ☐Geçmişten, günümüzden ve gelecekte söz edebilirsiniz (Bugün ne yaptınız? Yarın dede gelecek gibi).
 - ☐Eğer çocuğun çıkarabildiği bir ses varsa (örneğin baa), bu sesle başlayan ve çevresinde bulunan nesneleri öncelikle sözcük dağarcığına kazandırmayı hedefleyebilirsiniz. Örneğin bardak gibi. Bu sözcüğü basit tümcelerde ve duruma uygun ifadelerin içinde kullanabilirsiniz.
 - ☐Hedeflediğiniz ve çıkarabildiği sese ilişkin sözcük kartları oluşturabilirsiniz. Bu kartlarla evin içinde çeşitli oyun ortamları hazırlayabilirsiniz. Karttaki sözcüğü göstererek ismini söyleyebilirsiniz. Sözcüğün nasıl söylendiğini duymasına yardımcı olabilirsiniz. Bazen ona da sorarak isimlendirmesini isteyebilirsiniz. Her ne şekilde isimlendirme yaparsa yapsın, doğru kabul edip, tekrar geri iletim sağlayabilirsiniz (Örneğin Evet bu bir "bardak". Daha sonra /b/ sesiyle başlayan diğer karta geçebilirsiniz. Kendi gelişim süreci içinde yalnızca onu desteklemeyi hedefleyebilirsiniz).
 - ☐İyelik zamirini öğretebilirsiniz ("Bu benim arabam, bu senin araban" gibi)

2-3 yaş	☐Çocuğa yer bildiren sözcükleri öğretebileceğiniz oyunlar oynayabilirsiniz. Örneğin "topu kutunun 'içine' koymak" ya da "masanın 'üstünden' atmak" gibi. ☐Çocuğa 10'a kadar saymasını öğretebilir ve sayma oyunları oynayabilirsiniz. ☐Yazmayı taklit edebilmesi için boya kalemleri ve kâğıt temin edebilirsiniz. ☐Diğer çocuklarla oyun oynayarak iletişim sağlayabilmesi için fırsatlar yaratabilirsiniz. ☐Daha uzun ve karmaşık hikâyeler okuyabilir, masallar anlatabilirsiniz. ☐Kitap içinde bulunan eylemleri tanımlayarak onları kısa cümlelerle anlatabilirsiniz. Anlattığınız cümlelerle ilgili her olaya ilişkin hemen soru yöneltebilirsiniz. Her ne cevap verirse versin, tekrar sorunuzun yanıtını bir de sizden duyması ona uygun konuşma modeli olmanız açısından etkilidir. Örneğin "Evet, çocuk ayakkabısını giyiyormuş." gibi. ☐Çocuğun konuşmasına fırsat tanıyarak konuşmalarını dikkatle dinleyebilirsiniz. Çocuğun konuşmalarında o, bu, ben gibi zamirleri kullanıp kullanmadığını izleyebilir; bunları kullanması için çocuğa sorular yöneltebilirsiniz. ☐Birlikte gittiğiniz kitapçıdan çocuğun, kitabı kendi başına seçmesine izin verebilirsiniz.
4-5 yaş	☐Çocukla konuşurken tam ve düzgün cümleler kurabilirsiniz. Nesneler üzerinde konuşurken “bu”, “o” yerine, nesnenin ismini söyleyebilirsiniz. Örneğin “onu bana ver” yerine “Kalemi ver.” gibi. ☐Çocuğun sorularını sabırla yanıtlayabilirsiniz. Kuru yaprakların üzerinde yürürken, balık tutarken, evde otururken hep konuşabilir, sorularını yanıtlayabilirsiniz. Çocuğa zenginleştirilmiş yakın çevre imkânı tiyatro, sinema, müze, konser, maç gibi farklı etkinlikler sunabilirsiniz. ☐Büyük-küçük, sert-yumuşak gibi zıtlıklar içeren oyunlar oynayabilirsiniz. ☐Konuşmalarınıza zamana ilişkin kavramlar katabilirsiniz (bugün, yarın, daha sonra, gelecek hafta gibi). ☐Çocuğa olaylara ilişkin hisleri ve duyguları hakkında konuşma fırsatı tanıyabilirsiniz. ☐Kendinize ait sözcük oyunları, tekerlemeler, hikâyeler yaratabilirsiniz. ☐Sözcük bulma oyunları oynayabilirsiniz. ☐Çocuğun sorularını bıkmadan cevap verebilir, olayları sebep-sonuç ilişkisi içinde anlatarak çocuğun sözcük bilgisinin artmasına, merakının tatmin olmasına hem de olayları birbirine bağlamasına yardım edebilirsiniz. ☐Dil ötesi becerilere ilişkin oyunlar üretebilirsiniz (örneğin bir sözcüğün hangi sesle başladığının ya da bir sesle başlayan sözcüğün bulunması gibi fonolojik farkında olmaya ilişkin etkinlikler)

- 6 yaş
- Çocuğa resimli kitaplar verebilirsiniz. Resimdeki konular hakkında neler düşündüğünü açıklaması için cesaretlendirebilirsiniz.
 - Çocuk giyinirken onunla giysilerin renkleri, nelerden yapıldığı üzerine sohbet edebilirsiniz (ipek gömlek, yün çorap gibi). Aynı durum ev eşyaları ve diğer nesneler için de uygulanabilir (tahta kaşık, cam bardak, mermer merdiven vb.). Böylece çocuğun kelime hazinesinin gelişimine yardım edebilirsiniz.
 - Çocuğa bol bol öyküler okuyabilirsiniz. Bunlarla ilgili sorular sorarak çocuğun okunan parçayı anlatmasını sağlayabilirsiniz. Kelime hazinesini ve dil becerisini geliştirebilirsiniz; bu kitapların çocukların gelişimleri doğrultusunda seçilmesi önemlidir.
 - Kâğıt torbaların üzerine bir yüz çizerek göz ve ağız yerlerine düğme ya da kumaş yapıştırarak köşelerini iple bağlayarak kulak yapabilirsiniz. Bunu çocuğun eline geçirip bileğinden iple bağlayarak el kuklaları ile değişik rollere bürünerek hikâyeler oluşturmalarına rehberlik yapabilirsiniz.
 - Çocukla birlikte hazırlayacağınız kukla sahnesi, el ve parmak kuklaları ile duygu, düşünce ve isteklerini yansıtabileceği bir oyun ortamı hazırlayabilirsiniz. Duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, kelime dağarcığının artmasına rehberlik yapabilirsiniz.
 - Günlük yaşantınız üzerine kurduğunuz öyküleri anlatırken öyküdeki bir çocuğun adının yerine sınıftaki bir çocuğun adını kullanmanız yerinde olur. Neşeli ve komik olayları anlatan öyküler çocukları mutlu eder. Bazen çocukların da benzer öyküler anlatmasını isteyebilirsiniz. Böylece çocukların duygu, düşünce, olayları anlama ve ifade etme yeteneğinin gelişimine yardımcı olabilirsiniz. Yeni sözcükler, anlamlı, uzun ve akıcı cümleler, iki ayrı fikri bir cümlede birleştirerek ifade etme becerisini geliştirir.
 - Çocuğun beraber yaşadığınız ve onun yaşadığı günlük olayları bir spikermiş gibi size haber olarak anlatmasını isteyebilirsiniz. Bunun için bir masanın üstüne iki tarafı açık bırakılmış bir koliyi TV gibi yerleştirebilirsiniz. Kolinin eni kalın olmamalı ve arkasından görünen duvar ışıltı almamalı ve koyu bir fon oluşturmaya dikkat edilmelidir. Çocuk bu kolinin içine koltuk altlarına kadar portresi gözükecek biçimde girerek anlatmak istediklerini TV spikeri gibi anlatması sağlanmalıdır. Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun kullanmasına, kurduğu cümlelerde öğeleri doğru yerleştirmesine, Türkçedeki ekleri, takıları yerli yerinde kullanmasına rehberlik edilebilir.
 - Ninniler, şarkılar ve şiirler ilgi çekicidir. Çocuğa şiirler ve şarkılar söylenebilir. Daha sonra sevdikleri şiirlerin ve şarkıların üzerine eklemeler yapılabilir. Bunları söylerken çocuklardan ardından gelen tanıdık sözcükleri tahmin etmeleri istenebilir. Bu türden kitaplar alarak çocuklarla son sözcüğü tahmin etme oyunları oynayabilirsiniz (MEB, 2013a).

14.3. Dil Gelişiminde Eğitimcinin Rolü

Eğitimciler, çocukların dil gelişimleri açısından onlara iyi bir model olmalıdır. İfadelerinde neyi, nasıl ilettiğine dikkat etmelidir. Aynı zamanda çocukların da süreçte ne söyledikleri ile ilgilenilmeli ve söylediklerini nasıl ilettiğine dikkat edilmelidir. Bir gözlemci olarak eğitimcinin rolü, tüm günlük eğitimci çocuk değişimlerini etkileyen ve eğitimcinin bireysel çocuklarla eylem yollarına karar vermesine izin veren sürekli bir sorumluluktur. Çocukların ilgi alanlarını, mevcut davranışları ve ortaya çıkan becerileri bilmek, eğitimcinin çocukların bireysel ihtiyaçlara göre planlama yapmasına yardımcı olur. Bu süreçte eğitimcinin çocukların gelişim özelliklerinden ve bireysel farklılıklarından haberdar olması ve bu doğrultuda bir beklenti içinde olması gerekir. Çocuklardan potansiyellerinin üzerinde bir beklentiye sahip olunması, sorunun onların iç dünyasında büyük izler bırakmasına yol açabilir. Örneğin henüz yeterli düzeyde konuşamayan ya da konuşurken ses bozuklukları yaşayan çocuğa, konuşmasındaki sorundan dolayı söz hakkı verilmemesi ya da her konuşmasında sözünün kesilerek cümlesinin düzeltilmesi çocuğun konuşmaktan kaçınmasına, özgüven problemi yaşamasına yol açabilir.

Dil gelişiminde eğitimcinin rolü, çocukların gelişimlerine uygun olarak çeşitli dilsel aktiviteler ve beceri temelli etkinlikler sunmak, çocukların dil gelişimlerini destekleyecek çeşitli etkinliklere katılmanın onlara yaşattığı olumlu fiziksel, sosyal ve duygusal sonuçlara odaklanmaktır. Bu bağlamda çocuğun yaşına ve ilgisine uygun bir etkinlik ve materyal hazırlanmalıdır. Eğitimci çocukların dil gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak çocuklar için hikâye dinleme, hikâye anlatma, müzik dinleme, eğitici oyuncaklarla parça-bütün tamamlama, parmak oyunu oynama gibi çeşitli etkinlikler hazırlayabilir. Eğitim programı kapsamındaki dil gelişimini sağlamaya yönelik etkinliklerin içeriğinin, yaş grubuna ve seçilen göstergelere uygun olması gerekir. Örneğin bebeklik dönemindeki çocuklara okunacak hikâyelerin çocukların dikkat süresine ve ilgilerine hitap edecek şekilde kısa cümlelerden ve bol resimli bir içerikten oluşmasına özen gösterilmelidir. Küçük yaş grubu çocuklarda renk, hareket, ses oldukça dikkat çekici unsurlar olduğu için, bebeklik dönemindeki çocuklara yönelik etkinliklerde bu unsurlara yer verilmesi çocukların sürece dâhil edilmesi noktasında katkı sağlayıcı olacaktır.

Eğitimci, çocuklarla deneyimlerini paylaşan ve konuşmayı teşvik eden bir etkileşimcidir. Bu açıdan çocukla iletişimde kullanılan sözcükler, onun anlama düzeyinde olmalıdır. Çocuk ile etkinlikler sırasında konuşurken ona sürekli soru soran ve onu sürekli izleyen bir yetişkin modeli olmaktan çok onu motive edecek, kendisini ifade etmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Eğitimciler çocukların dil gelişimlerini desteklerken, güvende olmalarını ve etkinlikleri gerçekleştirirken eğlenmelerini sağlayan anahtar bir konumdadır. Çocukların yapılan etkinliklere istekle katılmaları, onların öğrenmelerini de en üst seviyeye çıkarmaktadır. Dolayısıyla çocukların ilgilerini çekmeyen bir etkinlikte çocukları ısrarla etkinliklere katılmaları için teşvik etmek doğru bir yaklaşım olmamaktadır. Eğer çocuk, seçilen materyallere ve konuya ilgi göstermiyorsa etkinlik çocuğun ilgi gösterdiği konuya ve materyallere yönelik olarak hazırlanmalıdır.

Eğitimcinin tüm rollerde dengeyi koruması gerekir. Bu şu anlama gelir; çocukla etkileşim kurmak, ancak çocuğun düşünce ya da eylemlerine müdahale etmemek ya da bunlara hükmetmemek. Çocuğa destek vermek ama onun yerine görevleri kendisi yerine getirmemek, çocukla konuşmak ama bunaltıcı bir şekilde çok fazla konuşmamak, çocuğun konuşması için birçok fırsat sunmak, anlayışlı ve sabırlı olmak, dinlemek ancak dinliyor gibi görünmemek.

Her çocuğun gelişim düzeyi birbirinden farklıdır. Eğitimciler, çocukların dil gelişim düzeylerindeki farklılıkları göz ardı ederek, çocuklardan aynı oranda başarı beklememelidir. Bu açıdan öncelikle çocukların dil gelişimi özellikleri değerlendirme ile belirlenmelidir. Etkinlikler planlarken eğitimcilerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat etmesinin yanı sıra eğitim ortamını düzenlemesi, farklı yöntem ve teknikleri kullanması, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Aynı zamanda dil gelişimini destekleyecek etkinlikler hazırlanırken geniş bir gelişimsel etkinlik çeşitliliği sunmak, çocukların olgunluklarına bakılmaksızın başarılı olmalarını sağlar. Ayrıca çocuk bir etkinlikte uzun süre ilgileniyorsa etkinlik değiştirilmemeli, bu durum, çocuğun o etkinlikte öğrendiği bir şeylerin olduğunu gösterir. Çocuğun hareketlerinde monotonlaşma görüldüğünde mutlaka yeni materyal verilmelidir.

Eğitimci çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanan materyalleri amacına uygun kullanmadan önce çocuklara onları tanıması için fırsatlar sunmalıdır. Etkinliklerin çoğu farklı amaçlar içinde yer almalıdır. Örneğin kum ve su gibi görme, dokunma ve işitme ile ilgili organları uyaran araştırma niteliğindeki oyunlar ve hayalî oyunlar anlama ve ifade etmeyi geliştirmek için kullanılabilir. Genelleme yapabilme özelliği, etkinlikler için önemlidir. Çocuk yeni öğrendiği becerileri mümkün olduğunca farklı durumlarda ve etkinliklerde pek çok kez ve eğitimciden farklı kişilerle de tekrarlaması önemlidir. Bu açıdan çocuğun öğrendiklerini pekiştirebilmesi için gerekli olan tekrarlar yapılmalıdır. Çocuğa hatalarını düzeltmesi için zaman tanınması kendisine olan güvenini geliştirecektir.

Eğitimci, çocuğun içinde yaşadığı kültürel ve sosyal yapıyı tam olarak tanımalıdır. Eğer çocuğun içinde bulunduğu sosyal yapıyı bilirse, kendi yaratıcı ve üretici fikir ve becerileriyle çocuğa sunacağı kavramları, hazırlayacağı dil eğitim içeriklerini oluşturma gibi mesleki becerilerini bütünleştirebilir. Eğitimcinin çocuğun aktif öğrenmesini destekleyici yöntem ve metotları belirleyebilmesi, temel eğitime geçişte gerekli olan dil, okuma-yazma, bilişsel ve sosyal duygusal becerileri geliştirmeye yönelik öğrenme ortamları oluşturmaları, öğretme öğrenme hakkında yerinde kararlar verebilmesi için bu bilgilere gereksinimi vardır. Bu nedenle dil eğitim etkinlikleri planlanmadan önce, çocukların gelişim seviyesi, gelişimsel olarak güçlü ve zayıf yönleri, ilgi ve ihtiyaçları çok iyi belirlenmeli ve çocukların içinde bulunduğu sosyal kültürel ortama karşı duyarlı olunmalıdır.

Bebeklik döneminde farklı beceri ve kavramların öğrenilmesiyle birlikte, kullanılan sözcüklerde ve kelime dağarcığında artış ortaya çıkar. Bu bağlamda, eğitimcinin bilişsel, sosyal, kişilik gibi farklı gelişim alanlarını desteklemeye yönelik planladığı süreçler, aynı zamanda çocukların dili üretme ve kullanma becerilerinin gelişimini de destekler.

Eğitimci etkili ebeveyn-çocuk iletişiminin kurulması adına aileyi bilgilendiren, aileleri çocuklarına zengin dil yaşantıları sunmaları noktasında teşvik eden ve çocukların dil gelişimlerini desteklemeye yönelik önerilerde bulunan kişi rolündedir. Bu bağlamda, eğitimci bebeklik dönemindeki çocukların ilk sözcük edinimlerinden başlayarak, dili doğru ve etkili kullanma becerilerinin gelişimine kadar okul-aile işbirliği içerisinde doğrudan ya da dolaylı yollarla katkı sağlayan kişidir (Aksoy ve Baran, 2017; Fiechtner, 2017; Lowry, 2012; Machado, 2010; MEB, 2013a; MEB, 2013b; Rolton, 2001; Yazıcı, 2012)

14.4. Dil Gelişimini Destekleyen Etkinlik Örnekleri

Tablo 20. Yaşlara Göre Etkinlikler

ETKİNLİKLER	GELİŞİM ALANLARI	3-4 YAŞ	4-5 YAŞ	5-6 YAŞ
Türkçe Etkinlikleri (öykü-masal)	Dil gelişimi, Bilişsel gelişim	Beş dakikayı geçmeyecek uzunluktaki öyküyü dinleyebilir. Anlamli olmayan öykü oluşturabilir.	On beş dakikaya kadar olan öyküleri dinleyebilir. Öykü ile ilgili karakterleri ayırt edebilir. Konu ile ilgili sorulara cevap verebilir. Anlamli öyküler oluşturabilir.	Uzun öyküleri bölümler halinde dinleyebilir. Konu ya da resim verildiğinde giriş-gelişme-sonuç sıralamasına uygun, anlamli öykü oluşturarak anlatabilir.
Parmak oyunu, şiir, tekerleme, bilmece	Dil gelişimi, Motor gelişimi (küçük kas) Bilişsel gelişim	3-4 dizelik şiir ve tekerlemeleri tekrarlarla öğrenebilir. Basit parmak oyunlarını eğitimci eşliğinde tekrarlayabilir.	Kısa şiir ve tekerlemeleri tekrarlarla öğrenebilir. Verilen ipuçlarını değerlendirerek bilmece çözebilir. Öğrendiği parmak oyununu tek başına tekrarlayabilir.	Konulu şiir öğrenir ve istendiğinde şiiri tekrarlayabilir. Uzun tekerlemeleri öğrenerek tekrarlayabilir. Konu ile ilgili bilmece oluşturabilir.

Şarkılar (ritim çalışmaları)	Dil gelişimi, Bilişsel gelişim, Motor gelişimi	Dört mısralık şarkıları öğrenebilir. Melodik yapıyla söyleyebilir. Basit melodilerde ritim çubuğu kullanabilir.	Ritim aletlerini kullanarak iki kıtalı şarkılara eşlik edebilir.	Şarkıları melodik yapısıyla öğrenebilir. Ritim aletlerini amacına uygun kullanarak yeni melodiler oluşturabilir.
Drama	Bilişsel gelişim, Dil gelişimi, Motor (büyük kas) gelişimi, Sosyal-duygusal gelişim	Konu ile ilgili drama çalışmalarına katılabilir.	Konu ile ilgili drama çalışmalarına uygun materyaller kullanarak katılabilir.	Konu verildiğinde drama çalışmasını kurgulayabilir. Rol dağılımı yaparak gerçekleştirebilir.
Tiyatro	Dil gelişimi, Bilişsel gelişim, Sosyal-duygusal gelişim	Kısa süreli oyunları izler. Kuralları belirlenmiş basit oyunlara katılır.	20-30 dakikalık oyunları izler. Gerektiğinde yönergeye uygun malzemeleri kullanarak oyuna katılır.	30 dakikalık oyunları zevkle izler. Etkin katılım gösterir. Konu ile ilgili sorular sorarak neden-sonuç ilişkisi kurar.

Uygulamalar

- 1.İnternet kaynaklarından ya da çevrenizdeki okul öncesi eğitim kurumlarından dil eğitimine yönelik etkinlikleri inceleyiniz.
- 2.Dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinlik örneklerinde olması ya da olmaması gereken unsurları belirleyip bunları öğrendiğiniz bilgilerle karşılaştırabilirsiniz.

Uygulama Soruları

- 1.İnternet kaynaklarından ya da çevrenizdeki okul öncesi eğitim kurumlarından dil eğitimine yönelik etkinlikleri inceleyip notlar aldınız mı?
- 2.Eriştiğiniz etkinlik örneklerinde olması ya da olmaması gereken unsurları belirlediniz mi?

Bölüm Özeti

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda dil ve dili kullanma becerisindeki gelişimi, dinamik bir süreçtir. Bu yıllarda çocuğun sözcük dağarcığı zenginliği, konuşmayı başlatma, sürdürme, tartışma, soru sorma ve deneyim aktarımı gibi dil becerileri gelişiminin desteklenmesi için planlı ve programlı dil etkinlikleri hazırlanmaktadır. Özellikle planlı olarak sunulan eğitici ortamlar, kullanılan yöntem ve uygulanan program içerikleri, çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde en önemli noktalardır. Dil eğitim etkinliklerini planlayan ve uygulayan eğitimcilerin, öncelikle çocuklarla etkili iletişim kurma amacına odaklı, yaratıcı düşünme becerisine sahip, dili kullanmaya teşvik edici ve destekleyici becerilere sahip olması gereklidir. Çocuğa uygun bir araç gereç seçerken sağlam, kullanışlı ve bakımı kolay, birden çok amaca yönelik ve çocuğa zarar vermeyecek olmasına dikkat edilmelidir. Araç gereçler ilgi çekici olmalı, göze hoş görünmeli, araştırma ve keşfetmelerini sağlamalı, yaratıcılıklarını desteklemeli ayrıca güvenli olmalıdır. Çocuğun gelişim düzeyine göre basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru giden bir sıra ile verilmelidir. Seçilen araç gereçlerin eğitim programındaki kazanım ve göstergelerle tutarlılık göstermesi sağlanmalıdır. Dil gelişimine yönelik kitaplar (resimli, tahta ya da bez gibi), elektronik kitaplar, müzik kutusu, müzikli, ses çıkaran oyuncaklar, cd, radyo, video, televizyon gibi değişik tonlarda müzik dinleyebileceği araçlar, kuklalar, çocuğa uygun kostüm ve aksesuarlar, ayrıca çingirak, saat, çeşitli araçlardan yapılmış marakaslar, oyuncak bir telefon, seslerini dinleyebileceği değişik cisimler ve flüt, davul, org gibi müzik aletleri de erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullanılabilir.

Dil gelişimini desteklemede hikâye anlatma, hikâye okuma, hikâye tamamlama– hikâye oluşturma, hikâye resimleme, şiir, tekerlemeler, parmak oyunları, bilmeceler, sohbet, şarkı ve oyun gibi etkinlik çeşitleri kullanılabilir. Dil gelişiminde eğitimcinin rolü açısından eğitimciler öncelikle çocukların dil gelişimleri açısından onlara iyi bir model olmalıdır. Diğer taraftan eğitimcinin rolü, çocukların gelişimlerine uygun olarak çeşitli dilsel aktiviteler ve beceri temelli etkinlikler sunmak, çocukların dil gelişimlerini destekleyecek çeşitli etkinliklere katılmanın onlara yaşattığı olumlu fiziksel, sosyal ve duygusal sonuçlara odaklanmaktır. Eğitimci, çocuklarla deneyimlerini paylaşan ve konuşmayı teşvik eden bir etkileşimcidir. Eğitimciler çocukların dil gelişimlerini desteklerken, güvende olmalarını ve etkinlikleri gerçekleştirirken eğlenmelerini sağlayan anahtar bir konumdur. Her çocuğun gelişim düzeyi birbirinden farklıdır. Eğitimciler, çocukların dil gelişim düzeylerindeki farklılıkları göz ardı ederek, çocuklardan aynı oranda başarı beklememelidir. Eğitimci çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanan materyalleri

amacına uygun kullanmadan önce çocuklara onları tanınması için fırsatlar sunmalıdır. Eğitimci, çocuğun içinde yaşadığı kültürel ve sosyal yapıyı tam olarak tanımalıdır. Eğer çocuğun içinde bulunduğu sosyal yapıyı bilirse, kendi yaratıcı ve üretici fikir ve becerileriyle çocuğa sunacağı kavramları, hazırlayacağı dil eğitim içeriklerini oluşturma gibi mesleki becerilerini bütünleştirebilir.

Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2005). Psychology and Life. USA: Pearson.

Kocayörük, E. ve Çelik, B. (2017). Öğrenme. (Ed: Neriman Aral ve Tayyip Duman). Eğitim psikolojisi içinde (ss: 270-293). Ankara: Pegem Akademi.

Malmberg, K. J., Raaijmakers, J. G. W. ve Shiffrin, R. M. (2019). 50 years of research sparked by Atkinson and Shiffrin (1968). Memory & Cognition, <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00896-7>.

Mayesky, M. (2002). Creative Activities for Young Children. Seventh Edition. Usa: Thomson Delmar Learning.

Schirmacher, R. (2006). Art and Creative Development for Young Children (5th Edition). New York: Delmar Thomson Learning.

Santrock, J.W. (2014). Essentials of Life-Span Development (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill

Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 189-212.

Sternberg, R. J. (2003). Cognitive Psychology (3rd Edition). Belmont: Thomson Wadsworth.

Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z. ve Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 25-49.

Torrance, E. P. (1962). Guiding Creative Talent. New Jersey: Prentice- Hall

Tulving, E. ve Craik, F. I. M. (2000). The Oxford Handbook of Memory. New York: Oxford University Press

Agger, C. (2007). Conservation of Number Task with Small and Large Quantities on Male and Female Preschool Children. Indiana Undergraduate Journal of Cognitive Science, 2(2007), 28-32.

Angın, E. (2016). Bilişsel gelişim (Ed: Emal Arslan), Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s:1-24). Ankara: Eğiten Kitap.

Baron-Cohen, S. ve Leslie, L. A. ve Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? Cognition, 21 (1985) 37-46.

Bayhan, P. ve Artan İ., (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bee, H. ve Boyd, D. (2004). The Developing Child (10th Edition). Boston: Pearson.

Berger, K. (2005). The Developing Person Through The Life Span (6th Edition). New York: Worth Publishers.

Berk, L. E. (2007). Development Through The Lifespan (4th Edition). Boston: Pearson: International Edition.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı. [Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood]. Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, (Ed. G. Haktanır) Ankara: Anı Yayıncılık.

Bourguignon, E. (2000). Consciousness and Unconsciousness: Cross-Cultural Experience. (Ed. E. Kazdin) Encyclopedia of Psychology içinde (ss: 275-277). Washington: American Psychological Association.

- Brüne M, Brüne-Cohrs U (2006) Theory of mind evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neurosci Biobehav Rev*, 30:437-455.
- Bütün Ayhan, A. (2017). Bilişsel Gelişim. (Ed: Neriman Aral ve Tayyip Duman). Eğitim Psikolojisi içinde (ss: 104-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Byom, L. J. ve Mutlu, B. (2013) Theory of mind: mechanisms, methods, and new directions.
- Cole, M. ve Cole, S. R. (2001). The development of children (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- Çekirdekci, S., Toptaş, V. ve Çekirdekci, N. (2016). Bruner'in Zihinsel Gelişim İlkelerine Göre Yapılan Bilgisayar Destekli Eğitimin 3. Sınıf Geometri Dersi Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, Vol 5 (USOS Özel Sayı), 2016, 82 – 96.
- Didin, E. ve Köksal Akyol, A. (2018). Bilişsel Gelişim. (Ed. Aysel Köksal Akyol). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II içinde (ss:109-141). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elibol, F. (2014). Bebeklerde bilişsel gelişim, (Ed: F. Tufan ve A. İpek Yükselen) Çocuk gelişiminde 1 bebeklik döneminde gelişim, Her yönüyle okul öncesi eğitim 1. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Durmuşoğlu, C. (2017). Bilgiyi işleme kuramı. (Ed: Neriman Aral ve Tayyip Duman). Eğitim psikolojisi içinde (ss: 380-405). Ankara: Pegem Akademi.
- Falkman, K. W. (2005). Communicating your way to a theory of mind : the development of mentalizing skills in children with atypical language development. Department of Psychology Göteborg University, Sweden.
- Flavell, J. H. (1999) Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology* 50 , pp. 21-45.
- Guilherme, A. A. ve Dos Santos, A. M. (2015). Remembering Jerome Bruner. *Educação revista quadrimestral Porto Alegre*, 39(2), 144-145.
- Hoong, L. Y., Kin, H. W. ve Pien, C. L. (2015). Concrete-Pictorial-Abstract: Surveying its origins and charting its future. *The Mathematics Educator*, 16(1), 1-19.
- Kargı, E. (2012). Kültürel tarihsel kuram çerçevesinde erken çocuklukta bilişsel gelişim.(Ed: Eda Kargı). Erken çocukluk döneminde gelişim içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2011), 1-21.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind.". *Psychological Review*, 94(4), Oct 1987, 412-426.
- Lutz, S. L. ve Huitt, W. G. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9 (1), 67-90.
- Merikle, P. (2000). Consciousness and Unconsciousness: Processes. (Ed: E. Kazdin) *Encyclopedia of Psychology* içinde (ss: 272-275), Washington: American Psychological Association.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). Bilişsel Gelişim. Morpa: Ankara.
- Özgün, Ö. (2014). Çocuk gelişimi kuramları, (Ed: F. Tufan ve A. İpek Yükselen) Çocuk gelişiminde 1 bebeklik döneminde gelişim, Her yönüyle okul öncesi eğitim 1. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Özyürek, A. (2017). Bilişsel gelişim. Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s:89-128). Ankara: Vize.

- Piaget, J. (1930). The Child's Conception of The World. New York: Harcourt, Brace & World.
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. Journal of research in science teaching, 2,176-186.
- Premack D, Woodruff G (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? Behav Brain Sci, 1:515-52
- Rowe AD, Bullock PR, Polkey CE, Morris RG (2001) Theory of mind impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. Brain, 124:600-616.
- Saçkes, M. (2013). Bebeklikte Bilişsel Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (5.Basım). (Çeviri Ed: Berrin Akman). Ankara: Nobel.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Ankara: Morpa.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simatwa, E. M. W.(2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at presecondary school level. Educational Research and Reviews, 5(7), 336-371.
- Slavin, R. E. (2005). Theories of development. Educational Psychology: Theory and Practice (with MyLabSchool) (8th edition). (p.28-63). New Jersey: Pearson.
- Smith, P. K., Cowie, H. ve Blades, M. (2003). Understanding Children's Development (4th Edition). USA: Blackwell Publishing.
- Steiner, G. (1974). On the Psychological Reality of Cognitive Structures: A Tentative Synthesis of Piaget's and Bruner's Theories. Child Development. 45, 891-899.
- Sternberg, R. J. (2003). Cognitive Psychology (3rd Edition). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Subaşı, G. (2007). Bilgiyi İşleme Kuramı (Ed: Ayten Ulusoy). Eğitim Psikolojisi içinde (ss: 369-416). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tdk.20.04.2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc7fb44931724.74076326 adresinden alınmıştır.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). Bilişsel Gelişim (Ed: İbrahim H. Diken). Erken Çocukluk Eğitimi (ss: 135-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Youmans G (2004). Theory of Mind in individuals with Alzheimer-Type Dementia profiles (Electronic Theses). The Florida State University College of Communication.
- White, F. A., Hayes, B. K. ve Livesey, D. J. (2013). Developmental psychology from infancy to adulthood. (3rd edition). Australia: Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society: the development of higher mental process. US: Harvard University Press.
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 155-168.
- Aslan, E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 16(2), 15-22.
- Aydoğan, Y. (2006). Ev ortamının çocuğun gelişimine göre düzenlenmesi. Aile ve Toplum, 8(3),27-33.
- Berger, K. (2005). The Developing Person Through The Life Span (6th Edition). New York: Worth Publishers.

- Berk, L. E. (2007). *Development Through The Life Span* (4th Edition). Boston: Pearson: International Edition.
- Brown, R. (1989). *Creativity What Are We to Measure?*. (Eds. J. A. Glover, R. R. Ronning & Cecil Reynold). *Handbook of Creativity*, (pp:3-32). New York: Plenum Press.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları: Erken çocukluk eğitimde Vygotsky yaklaşımı*. [Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood]. Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, (Ed. G. Haktanır) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme Becerileri*. (Ed. S. B. Filiz). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss: 281-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th Edition). New Jersey: Pearson.
- Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2005). *Psychology and Life*. USA: Pearson.
- Gültekin, G. ve Baran, G. (2005). *Hastalık ve çocuk*. *Aile ve Toplum*, 2(9), ISSN: 1303- 0256.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2010). *Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ anlayışına*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Koyuncu Şahin, M. ve Akman, B. (2018). *Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi*, *Milli Eğitim*, 218, 5-20.
- Kramer, M. S., Aboud, F., Igumnov, S., Fombonne, E., Bogdanovich, N., Ducruet, T., Collier, J. P., Chalmers, B., Hodnett, E., Davidevsky, S., Skugarevsky, O., Trofimovich, O., Kozlova, L. ve Shapiro, S. (2008). *Breastfeeding and child cognitive development*. *Arch Gen Psychiatry*, 65(5), 578-584.
- Mayesky, M. (2002). *Creative Activities for Young Children* (7th Edition). USA: Thomson Delmar Learning.
- Meyers, D. (2009). *Breastfeeding and health outcomes*. *Breastfeeding Medicine*, 4(1), 13-15.
- Moon, S. M., (2004). *Social Emotial Issues underachievement and Counseling of Gifted and Talent Students*. California: Corwin Press.
- Myers, D. G. (2004). *Psychology* (7th Edition). New York: Worth Publishers.
- Oommen, A. (2014). *Factors influencing intelligence quotient*, *Journal of Nuorology Stroke*, 1(4), 00023. Pearson (2019).
- Plomin R., Spinath, F. M. (2004) *Intelligence: genetics, genes, and genomics*. *J Pers Soc Psychol* 86(1), 112-129.
- Saçkes, M. (2013). *Bebeklikte Bilişsel Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* (5.Basım). (Çeviri Ed: Berrin Akman). Ankara: Nobel.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Schirmacher, R. (2006). *Art and Creative Development for Young Children* (5th Edition). New York: Delmar Thomson Learning.
- Shaffer, D. R. ve Kipp, K. (2007). *Developmental Psychology Childhood ve Adolescence*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). *Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi*. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246.
- Tuğrul, B. (2006). *Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. New York: Plenum Press.
- Yörükoğlu, A. (2010). Çocuk Ruh Sağlığı Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Eğitimi Sorunları (31.Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1), 1-10.
- Avcı, N. (2007). Gelişimde 0-3 Yaş. "Yaşama Merhaba". Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Berk, L. E. (2007). Development Through The Life Span (4th Edition). Boston: Pearson: International Edition.
- Blume, L. B. ve Zembar, M. J. (2007). Middle childhood to middle adolescence. New Jersey: Pearson.
- Bonino, S., Cattellino, E. (1999). The Relationship Between Cognitive Abilities and Social Abilities in Childhood: A Research on Flexibility in Thinking and Co-operation with Peers. International Journal of Behavioral Development. 23 (1), 19 – 36.
- Borst, G., Poirel, N., Pineau, A., Cassotti, M. ve Houde, O. (2013). Inhibitory control efficiency in a Piaget-like class-inclusion task in school-age children and adults: A developmental negative priming study. Developmental Psychology. 2013 Jul;49(7):1366-74. doi: 10.1037/a0029622.
- Dusek, J.B. (1987). Adolescent Development and Behavior. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- Goodwin, G. P. ve Johnson-Laird, P. N. (2008). Transitive and pseudo-transitive inferences. Cognition, 108(2), 320-352.
- Hendrick, J. ve Weissman, P. (2010). The whole child: developmental education for the early years. (9th edition). New Jersey: Merrill.
- Levine, L. E. ve Munsch, J. (2010). Child Development From Infancy to Adolescence. New York: Sage Global.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü Ankara.
- Öngen, D. (1993). Ergenlikte bilişsel gelişim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1, 289-302.
- Ömeroğlu, E., ve Kandır, A. (2005). Bilişsel Gelişim. Ankara: Morpa Yayınları.
- Ryder, V. (1990). Parents and their children. USA: The Goodheart- Willcox Company.
- Vrugt, A. ve Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. Metacognition and Learning, 30, 123-146. doi:10.1007/s11409-008-9022-4
- Akarsu, F. (2001). Zekâ ve yaşantı. Çoluk Çocuk Dergisi, 7, 28-29.
- Bee, H., ve Boyd, D. (2004). The Developing Child (10th Edition). Boston: Pearson.
- Berger, K. (2005). The Developing Person Through The Life Span (6th Edition). New York: Worth Publishers.
- Colombo, J. (1993). Infant Cognition: Predicting Later Intellectual Functioning. Newbury Park, CA: Sage.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 231-252.
- Erkan, T. ve Üster, S. (2012). Application of Multiple Intelligences Theory in Art History Instruction. SDU Faculty of Arts and Sciences Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences, 25, 273- 297.
- Geçda. (2005). Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA" (2. Baskı). Ankara: Rekmay Ltd.
- Gottfredson, L.S.(1997).Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History and Bibliography. Intelligence. 24(1),13-23.

- Guilford, J. P. (1985). The Structure of Intellect Model. (Ed. B. B. Wolman). Handbook of Intelligence: Theories, Measurement and Applications (ss: 225-266). New York: John Wiley.
- Kane, H. ve Brand, C. (2003). The importance of Spearman's g as a psychometric, social, and educational construct. The Occidental Quarterly, 3(1), 7-30.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. What is Emotional Intelligence?. USA: Basic Books.
- Öktem F., Gençöz T., Erden G., Sezgin, N. Ve Uluç, S.(2009). Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği IV (WÇZÖ IV) Uyarlama ve Standardizasyon Çalışması. Tübitak Sobag Bilimsel Araştırma Projesi. Ankara.
- <https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Behavior/Adaptive/Bayley-Scales-of-Infant-and-Toddler-Development-%7C-Third-Edition/p/100000123.html> adresinden 03.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Roid, G. ve Barram, R. (2004). Essentials of Stanford–Binet Intelligence Scales (SB5) Assessment. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş., ve Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Salman, U., Şimşek, A., Turfanda, M. ve Salman, A. B. (2017). Türkiye’de kullanılan zekâ ölçekleri. FNG & Bilim Tıp Dergisi, 3(2-3), 87-89.
- Savaşır I, Şahin N. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WÇZÖR) El Kitabı. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara; 1995.
- Sözel, H. K., Öpengin, E., Sak, U. ve Karabacak, F. (2018). The discriminant validity of the Anadolu-Sak Intelligence Scale (ASIS) for gifted and other special education groups. Turkish Journal of Giftedness and Education, 8(2), 160-180.
- Sternberg, R. J. (2004). North American approaches to intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), International handbook of intelligence (pp 411–444). UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. American Psychologist, 52(10), 1030-1037.
- Tan, S., Soysal, Ş., Aldemir, S., Işık, B. (2012). Üstün Zekâ Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin WÇZÖ-R Profillerinin İncelenmesi. Yeni Tıp Dergisi. 29(3):170- 173.
- Uzun, M. (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi: Üstün Zekâlı Çocuklar El Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Akman, B. (1995). Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişiminde Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Aral, N. (2006). Analysis of the effect of computer assisted teaching on the concept development in six year old children attending kindergarten (Project No: 2003-09-13-001). Ankara: Ankara University Scientific Research Projects.
- Arı, M., Üstün, E. ve Akman, B. (1994). 4-6 yaş anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması. 10. Ya-Pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

- Avcı, N. (2007). Gelişimde 0-3 Yaş. "Yaşama Merhaba". Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Behl-Chadha, G. (1996). Basic-level and superordinate-like categorical representations in early infancy. *Cognition*, 60(2), 105-141. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(96\)00706-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00706-8).
- Berger, K. (2005). *The developing person through the life span* (6th Edition). New York: Worth Publishers.
- Berk, L. E. (2007). *Development Through The Lifespan* (4th Edition). Boston: Pearson: International Edition.
- Bhargava, A. ve Kirova, A. (2002). Assesing the development of mathematical concepts in preschool children: Cheklist for teacher. *Journal of Teaching & Learning*, 2 (1), 53- 62.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitimde Vygotsky yaklaşımı. [Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood]. Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, (Ed. G. Haktanır) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education*. New Jersey: Pearson.
- Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Identifier: ED355040.
- Bukatko, D. ve Daehler, M. W. (1992). *Child development*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Charlesworth, R. ve Lind, K. K. (2013). *Math and science for young children*. (7th edition). Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Clements, D. H. ve Samara, J. (2009). *Learning and teaching early math the learning trajectories approach*. New York: Taylor & Francis.
- Cole, M. ve Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- Çelik, C. (2005). Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Dönmez, N. B. , Abidoğlu, Ü. , Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşcü, Ş. (1981). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa.
- Einon, D. (2000). *Öğrenmede ilk adımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Flavell, J. H., Green, F. L. ve Flavell, E. R. (1993). Children's understanding of the stream of consciousness. *Child Development*, 64(2), 387-398 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02916.x>
- Gelman, S. A. (2009). Learning from others: children's construction of concepts. *Annual Rev Psychol*. 60, 115–140. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093659.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.
- Kaymak Özmen, S. ve Demir, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dikkat toplama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 135-154.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2011), 1-21.
- Koyuncu Şahin, M. ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim*, 218, 5-20.

- Kuşcu, Ö. (2010). Orff-Schulwerk Yaklaşımı İle Yapılan Müzik Etkinliklerinin Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarının Dikkat Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Memiş, Y. (2019). Matematik eğitimi ve oyun. (Ed: Burcu Durmaz) Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. ve Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive Psychology* (3rd Edition). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Tepetaş, G. Ş. ve Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 62-79.
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.
- Ülgen, G. (2001). Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum Press.
- Yaycı, L. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini grup çalışması yoluyla geliştirme. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1638-1668. DOI: 10.26466/opus.450972
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. (Ed: Müzeyyen Sevinç) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde. İstanbul: Morpa.
- <http://www.psikolojibilimi.gen.tr/algıyı-etkileyen-faktorler-nelerdir-2/> adresinden 0.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, A. ve Dere Çiftçi, H. (2008). Erken çocuk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar oynuyorum, eğleniyorum, öğreniyorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Bergen, D. ve Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In Kathleen A. Roskos & James F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*(pp. 45-62). New York: Erlbaum.ED 456 904.
- Berger, K. (2005). *The developing person through the life span* (6th Edition). New York: Worth Publishers.
- Berk, L E. (2018). *Infants and children prenatal through middle childhood* (7th Edition). Boston: Pearson.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitimde Vygotsky yaklaşımı. [Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood]. Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, (Ed. G. Haktanır) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 226-249. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789195>

- Clements, D. H. ve Samara, J. (2013). Math in the early years: A strong predictor for later school success. *The Progress of Education Reform*, 14(5). 1-7.
- Connolly, J. A. ve Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 797-806. doi:10.1037/0012-1649.20.5.797
- Creasey, G. L., Jarvis, P. A. ve Berk, L. (1998). Play and social competence. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116-143). Albany, NY: State University of New York Press.
- Çapan, S. (1996). Bilişsel gelişim ve dil edinimi. *Dil Bilim Araştırmaları Dergisi*, 7, 284-287.
- Dağlıoğlu H.E. ve Çakır F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 144(28-35).
- Dere, Z. (2019). Analyzing the early literacy skills and visual motor integration levels of kindergarten students. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 176–181. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p176>
- Duman, G. (2019). Anaokulu Çocuklarının İnce Motor Gelişim Ve Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, v5(17), pp.652-657, <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.148>.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138–149.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th Edition). New Jersey: Pearson.
- Gleason, T. R. (2002). Social Provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology*, 38(6), 979-92.
- Hanline, M. F., Milton S. ve Phelps, P. C.(2008), A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, Cilt:23, Sayı: 1, s. 19-28.
- Istomina, Z. M. (1977). The development of voluntary memory in preschool age children. *Soviet developmental psychology içinde* (ED: L. Moll). New York: Sharpe.
- Koyuncu Şahin, M. ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim*, 218, 5-20.
- Kurşunlu, E. (2014). Okulöncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lu Soo Ai, T. (2007). The effects of an enriched environment and teacher intervention on the dramatic and sociodramatic play of children, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/2482/>
- Meb. (2013). Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. 15.12.2019 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. [Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond]. (Çev. Bağlı, M.T.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 137-169.

- Oğuz, V. (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Y. (2013). Sembolik düşünce; okul öncesi yıllarda oyun, dil ve okuryazarlık. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (5.Basım). (Çeviri Ed: Berrin Akman). Ankara: Nobel.
- Pellegrini, A. (1980). The relationship between kindergartner"s play and achievement in prereading, language and writing, *Psychology in the Schools*, Sayı: 17, s. 520-535.
- Pellegrini A. D. ve Dresden J. (1992). Play's place in public education for young children. Washington: National Education Association of the United States.
- Ramani, G. B. (2005). Cooperative play and problem solving in preschool children. (Doctoral Thesis). University of Pittsburgh.
- Saçkes, M. (2013). Bebeklikte Bilişsel Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı (5.Basım). (Çeviri Ed: Berrin Akman). Ankara: Nobel.
- Şahin, F. ve Yıldırım, M. (2006). Okul öncesinde örnek olaya dayalı problem çözme ile ilgili bir araştırma. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı 1, 201-210, İstanbul.
- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19 (2), 165-180.
- Siry, C., Ziegler, G., ve Max, C. (2012). "Doing science" through discourse-in-interaction: Young children's science investigations at the early childhood level. *Science Education*, 96(2), 311-326. <http://doi.org/10.1002/sce.20481>
- Smith, P. K., Cowie, H. ve Blades, M. (2003). *Understanding children's development* (4th Edition). USA: Blackwell Publishing.
- Tucker, K. (2010). *Mathematics through play in the early years*. (2nd Edition). London: Sage.
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.
- Türkmen, H. ve Topkaç, D. D. (2015). Effects of learning cycle model in preschool kids learning of the growth of plant. *Participatory Educational Research*, 2(3), 32-42. <https://doi.org/10.17275/per.15.31.2.3>
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7-97.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Child psychology*. New York: Plenum Press.
- Yağcı, M. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, A. (2010). Zihinsel araçların ve ileri düzey zihinsel işlevlerin kazanılması (Ed: G. Haktanır). *Zihin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. (s. 26-47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Young, J. ve Loveridge, M. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 1- 17, 255.
- Wellhousen, K. ve Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Albany: Delmar.

- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi. (Ed: Müzeyyen Sevinç) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde. İstanbul: Morpa.
- Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Vize.
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. Onur, B. (Çev. Edt.). Ankara: İmge.
- Bozkurt, C. (2016). Çocukta bilişsel gelişme ve dil edinimi. <http://alatrakya.blogspot.com/2016/04/dil-edinimi-cafer-bozkurt.html>.
- Demir, T. (2006). Türkçe dilbilgisi. Ankara: Kurmay.
- Kandemir, M. (2016). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 89-146). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- Owens, R. E. (2019). Language development. (10.ed.). New York: Pearson.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa.
- Uyar, N. (1995). Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1991). Çocuk gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Temiz, G. (2002). Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topbaş, S. (2001). Dil gelişiminin sosyal temelleri. S. Topbaş (Ed.), Dil ve kavram gelişimi (s. 75-92) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. Ankara: Nobel.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Arıca, E. (2003). Otistik çocukların dil kullanımındaki farklılaşmalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Artar, M. (1998). Ankara'da yaşayan 9-26 aylık çocuklarda aile bilgisine dayalı dil normlarının saptanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Vize.
- Başal, H. A. (2003). Nasıl mutlu çocuk yetiştirebilirim? Ankara: Morpa.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. Onur, B. (Çev. Edt.). Ankara: İmge.

- Bozkurt, C. (2016). Çocukta bilişsel gelişme ve dil edinimi. <http://alatrakya.blogspot.com/2016/04/dil-edinimi-cafer-bozkurt.html>.
- Foster, S. (1990). The communicative competence of young children: A modular approach. London: Longman.
- Gülyüz, F. (1990). 48–60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (15), 123–148.
- James, S. L. (1990). Normal language acquisition. London: College-Hill
- Kandemir, M. (2016). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 89-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal Akyol, A. (2014). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 73- 108). Ankara: Anı.
- Maviş, İ. (2015). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), Dil ve kavram gelişimi içinde (s. 39-73). Ankara: Kök.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- Okur, A. (2003). Hayvan masallarının anadili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, A. (2002). Bilişsel gelişim kuramları ışığında Türkçenin ana dil olarak öğretiminde yeni yaklaşımlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk Dağabakan, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf>.
- Öztürk, H. (1995). Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa.
- Seçilmiş, S. (1996). Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solmaz, F. (1997). Altı yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Ankara: Vize.
- Temiz, G. (2002). Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topbaş, S. (2001). Dil gelişiminin sosyal temelleri: Çocukta dil ve kavram gelişimi. Seyhun Topbaş (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1318, AÖF: 717. 75-93.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim psikolojisi: Birey ve öğrenme. Ankara: Bilim.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (1991). Çocuk gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.

- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Vize.
- Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. Onur, B. (Çev. Edt.). Ankara: İmge.
- Bozkurt, C. (2016). Çocukta Bilişsel Gelişme ve Dil Edinimi. <http://alatrakya.blogspot.com/2016/04/dil-edinimi-cafer-bozkurt.html>.
- Callander, N. & Nahmad-Williams, L. (2011). Communication, language and literacy. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- Kandemir, M. (2016). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 89-146). Ankara: Pegem Akademi.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa.
- Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2015). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.). Dil ve kavram gelişimi içinde (s. 75-108). Ankara: Kök.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. Ankara: Nobel.
- Callander, N. & Nahmad-Williams, L. (2011). Communication, language and literacy. New York, NY: Continuum International Publishing.
- Christie, J. F. (2008). The scientifically based reading research approach to early literacy instruction. L. Justice and C. Vukelich, (Ed.). In Achieving excellence in preschool literacy instruction, (p. 25-40). New York: Guilford Press.
- Çetin, A. (2019). Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Diesendruck, G. (2007). Mechanisms of word learning. E. Hoff & M. Shatz (Ed.). In Blackwell handbook of language development (p. 257-276). Malden, MA: Blackwell Publishing
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. doi:10.1177/026565900101700303.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds. New York. NY: Guilford Press.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q. & Justice, L. M. (2009). Early writing and spelling development. P. M. Rhyner (Edt.). In Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood (p. 104-152). New York: Guilford Press.
- Kargin, T, Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitimi programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>.

- Morrow, L.M. (2007). Developing literacy in preschool. New York: Guilford.
- Özbay, Ö. (2019). Köy ve kentte ana sınıfına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2017). Human motor development: a lifespan approach. New York, NY: Routledge.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K. & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for the emergent literacy stage. P. M. Rhyner (Edt.). In Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood (p. 153-191). New York: Guilford Press.
- Roth, F. P. (2009). Children's early narratives. P. M. Rhyner (Edt.). In Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood (p. 5-35). New York: Guilford Press.
- Wang, X. L. (2014). Understanding language and literacy development: Diverse learners in the classroom. Hoboken: Wiley.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. Ankara: Nobel.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., and Justice, L. M. (2009). Print referencing during readalouds: a technique for increasing emergent readers' print knowledge, *The Reading Teacher*, 63 (1), 62-72.
- Acarlar, F. (2010). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.). Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde (s. 255-275). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2018). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim II içinde (s. 143-166). Ankara: Anı.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel.
- Bozkurt, C. (2016). Çocukta bilişsel gelişme ve dil edinimi. <http://alatrakya.blogspot.com/2016/04/dil-edinimi-cafer-bozkurt.html>.
- Çiyiltepe, M. (2015). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S. Topbaş (Ed.). Dil ve kavram gelişimi içinde (s. 191-226). Ankara: Kök.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Köksal Akyol, A. (2014). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.). Eğitim psikolojisi içinde (s. 73- 108). Ankara: Anı.
- MEB. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- MEB. (2013b). Okul öncesi eğitimi programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oororam.pdf>.
- Owens, R. E. (2019). Language development. New York, NY: Pearson.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. Ankara: Nobel.
- Ağca, Ö. (2012). Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.

- Barratt-Pugh, C. (2000). Literacies in more than one language. C. Barratt-Pugh and M. Rohl (Ed.). In Literacy learning in the early years (p. 172-196). Australia: Allen & Unwin.
- Baştuğ, D. ve Kara, Ş (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (Özel Sayı), 31-42.
- Bonfiglio, C. (2017). Bilingual children: How to improve their language skills. <https://kidworldcitizen.org/bilingual-children-improve-language/>
- Chilla S. & Fox-Boyer A. (2012). İkidillilik/ çokdillilik: Anne baba el kitabı. Çev. E. Babur. Almanya, Roßdorf: Schulz-Kirchner Verlag. ISBN 978-3-8248-0922-6.
- Genesee, F. (2005). Early bilingual language development: one language or two? L. Wei (Edt.). In The bilingualism reader (p. 306-321). New York, NY: Routledge. ISBN 0-203-76958-9.
- Günay, D. V. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. 1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi, 24-25 Nisan, Bekçika-Gent.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 295-314.
- Konuk, E. (2012). İki dillilik/çok dillilik ve beyin gelişimi. <https://www.dbe.com.tr/Kurumsal/tr/iki-dillilikcokdillilik-ve-beyin-gelisimi/>
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. Oxford, England: Pergamon.
- Pınar, Y., Kubilay Pınar, N. ve Çetintaş, B. (2015). Dilbilim, sinirdilbilim ve beyin araştırmaları bulguları ışığında çocuklarda ilk ve ikinci dil gelişimi ve ikidillilik. İdil, 4(18), 1-23.
- Purcell, J., Lee, M. & Biffin, J. (2019). Supporting bilingual children in early childhood. <https://www.learninglinks.org.au/supporting-bilingual-children-in-early-childhood/>
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(28), 269-283.
- Temel, Z.F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). Erken çocuklukta dil edinimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. Ankara: Nobel.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. Dil Araştırmaları Dergisi, 3, 47-61.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, 1641-1651.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Dil gelişimi. Aysel Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I içinde (s. 270-293). Ankara: Anı.
- Aydın Yılmaz, Z. (2007). Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel.
- Callander, N. & Nahmad-Williams, L. (2011). Communication, language and literacy. New York, NY: Continuum International Publishing.

- Fiechtner, J. (2017). Supporting language development: Building relationships in the early childhood classroom. <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2017/supporting-language-development>.
- Lowry, L. (2012). Build your child's vocabulary. The Hanen Centre. <http://www.hanen.org/helpful-info/articles/build-your-childs-vocabulary.aspx/>
- Machado, J. M. (2010). Early childhood experiences in language arts: Early literacy. Belmont, CA: Wadsworth.
- MEB. (2013a). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf
- MEB. (2013b). Okul öncesi eğitimi programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>.
- MEB. (2013c). Okul öncesi eğitim programı – 2013: Etkinlik kitabı. http://anaokulu.cu.edu.tr/___/file/OOEP_2013_Etkinlik_Kitabi.pdf.
- Muslugüme, E. (2016). Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilimdalı, Denizli.
- Rolton, G. (2001). Read to me. Melbourne: Acer Press.
- Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. Ankara: Nobel.
- Yazıcı, Z. (2012). Okul öncesi çocuklar için Türkçe dil eğitimi ve etkinlik örnekleri. E. Aktan Acar ve G. Karadeniz (Ed.). Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış içinde (s. 172-182). Ankara: Özgün Kök.

Ünite Soruları

1. Çocuklarla yapılacak dil gelişimi destekleyen etkinliklerde aşağıdaki çalışmalardan hangisine yer verilir?

- A) Sesleri algılama
- B) Kelime dağarcığını artırma
- C) Sözel ifade becerilerini artırma
- D) Dikkatini toplama
- E) Hepsine

2. Çocukların sözcükleri farklı yapıda sözel ürünler oluşturacak şekilde kullanma becerilerini geliştirmeleri açısından aşağıdakilerden hangisi kullanılmaz?

- A) Pantomim
- B) Tekerleme
- C) Bilmece
- D) Şiir
- E) Şarkı

3. Aşağıdakilerden hangisi erken dönemlerde çocukların ilgisini çeken kitaplar arasında yer almaz?

A) Kanatlı kitaplar

B) Resimsiz kitaplar

C) Bez kitaplar

D) Tahta kitaplar

E) Renkli kitaplar

4. Erken çocukluk döneminde kullanılan “elektronik kitaplara” ilişkin aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

A) Birçok elektronik kitabın, “konuşan” ya da müzikal sesler ve hayvan sesleri çıkaran özellikleri vardır.

B) Bir alana, düğmeye, simgeye ya da sembole basılması önceden kaydedilmiş ses özelliklerini etkinleştirir.

C) Erken yaştaki çocukların elektronik kitaplara yönlendirilmesinin olumsuz sonuçları yoktur.

D) Her elektronik kitap birbiriyle aynı özelliktedir.

E) Çocuklara öyküler dinletmek ve resimler göstermek için kullanılır.

5. Kuklalara” ilişkin aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

A) Çocuklarla diyaloga girmeyi kolaylaştırır.

- B) Çocukların hayal güçlerini harekete geçirir.
- C) Çocuklar için eğlence ve öğrenme kaynağıdır.
- D) Çocukların iletişim becerilerini geliştirir.
- E) Çocukların kuklalara tepkisi her zaman olumlu değildir.

6. Aşağıdakilerden hangisi resimli kitapları oluşturan temel özelliklerden biri değildir?

- A) Resim
- B) Boyut
- C) Fiyat
- D) Yazı
- E) Renk

7. Çocuklar için seçilecek kitaplarda aşağıdakilerden hangisine dikkat edilmelidir?

- A) Önyargısız olmasına
- B) Çocukların yaşlarına uygun olmasına
- C) Cinsiyet, ırk, aile yapıları gibi konularda ayrımcılık yapmamasına
- D) Çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına
- E) Hepsine

8. , hikaye oluşturmak için okul öncesi dönemdeki çocukların keyifle kullanabilecekleri bir materyaldir. İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Cep kitapları

B) Resimsiz kitaplar

C) Yazısız kitaplar

D) Küçük kitaplar

E) Okul kitapları

9. Çocuğa yeni kelimeler, fikirler ve tutumlar öğrenme ve şairin gözüyle hayatı tanıma fırsatı veren etkinlik çeşidi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Şarkı

B) Bilmece

C) Parmak oyunu

D) Şiir

E) Tekerleme

10. Ebeveyn çocuğunasorduktan sonra onun cevabı bulması için bir süre beklemelidir. İfadede boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A) Şarkı

B) Bilmece

C) Parmak oyunu

D) Şiir

E) Tekerleme

CEVAP ANAHTARI

1. e 2. a 3. b 4. d 5. e 6. c 7. e 8. b 9. d 10. b