Gülhan, M. ve Yazıcı, D. N. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişiminde gereksinimi olan çocuklara yaptıkları bireysel uygulamaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *14*(2), 263-282. https://doi.org/10.16916/aded.1844172

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 18.12.2025 Kabul/Accepted: 18.03.2026
Araştırma Makalesi / Research Article

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişiminde Gereksinimi Olan Çocuklara Yaptıkları Bireysel Uygulamaların İncelenmesi

Meryem GÜLHAN[*]
Dila Nur YAZICI[**]

Öz

Pandemi süreciyle birlikte artan teknoloji kullanımı ve yetersiz sosyal etkileşimin çocuklar arasında dil ve konuşma bozukluklarının ve sosyal iletişim problemlerinin yaygınlaşmasına ve sınıflarda dil gelişimi farklılık gösteren çocukların artmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin uygulamalarında gelişimsel özellikler kadar çocukların bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurması gerekliliği MEB tarafından vurgulanmaktadır. Bu araştırmada sınıfında dil gelişimi akranlarından farklı olan çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları bireysel uygulamalar incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilerek, ölçütleri sağlayan 10 okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Veri toplama süreci çevrimiçi bir platform üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla gerçekleşmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin dil gelişiminde gereksinimi olan çocuklara yaptıkları bireysel uygulamalar, bu uygulamaları tercih etme nedenleri, uygulamaların avantaj ve dezavantajları ve okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine yönelik genel görüşleri temaları ortaya çıkmıştır.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, gelişime uygun uygulamalar, bireysel farklılıklar, dil gelişimi, öğretmen uygulamaları

Examining Individualized Practices Implemented by Preschool Teachers for Children with Language Development Needs

Abstract

Increased use of technology and insufficient social interaction during the pandemic have led to language and speech disorders and social communication problems among children, resulting in a rise in the number of children with varying levels of language development in classrooms. The MoNE emphasizes the need for teachers to consider children's individual differences and developmental levels. This study examined the individual practices of preschool teachers, including those for children whose language development differs from that of their peers. The research was designed as a qualitative study. The study group included 10 preschool teachers, selected via criterion sampling. Data were collected using semi-structured interviews on an online platform. Data were analyzed using content analysis, revealing themes related to the individualized practices teachers implemented for children with language development needs, the reasons for choosing these practices, their advantages and disadvantages, and general views on language development in preschool children.
Keywords: Preschool education, developmentally appropriate practices, individual differences, language development, teacher practices

[*] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi, Ankara, meryemgulhan@hacettepe@edu.tr, mgulhan@kku.edu.tr
[**] Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi, Erken Çocukluk Politika Uygulamaları ve Araştırma Merkezi, Ankara, dilayazici@hacettepe.edu.tr

Giriş

Toplumsal olarak kabul görmüş sembol ve davranış sistemi kullanılarak yapılan bilgi alışverişi olarak tanımlanan iletişim farklı şekillerde olabilmektedir (Sharp ve Hillenbrand, 2008). İnsanlar arasındaki temel iletişim aracı dildir, ancak iletişim aynı zamanda yüz ifadesi, bedensel jestler ve sözsüz sesler gibi diğer anlam iletme araçlarını da kapsamaktadır. Dil, bu diğer iletişim biçimlerinden farklıdır; sonsuz sayıda olası anlam üretmek için az sayıda ögenin kural tabanlı bir şekilde bir araya getirildiği karmaşık bir biçimsel sistemdir. İnsan dilinin çoğu konuşmayla ifade edilmektedir. Dil, konuşmadan ve iletişim de dilden daha fazlasını içermektedir (Bishop ve Norbury, 2008).

Literatür incelendiğinde dil gelişiminde bazı dönüm noktaları olduğu görülmektedir. Yaşamın ilk iki yılında konuşma üretiminin gelişimi evrensel aşamalardan oluşan bir küme olarak tanımlanmaktadır (Kuhl ve Meltzoff, 1996). İki ay civarında bebekler cıvıldayarak hoş ünlü sesler çıkarırlar. Dört aylık olduklarında bebekler şarkılı oyunlar ya da "ce-eee" oyunu gibi bakıcıların oynadığı sıra alma oyunlarını ilgi ile izlerler. Altı aylık bebekler agulayıp cıvıldamalarına ünsüz harfleri de ilave etmeye başlarlar ve heceleri tekrar etmeye başlarlar. Yedinci aydan sonra agulama, konuşma dilinin çoğu sesini içermeye başlar ve bebekler duydukları kelimeleri kavramaya başlarlar. 8-12 aylıkken bebekler sıkılıkla baktıkları şeyleri sözel olarak isimlendiren bakıcıları ile ortak dikkat geliştirmede daha iyi hâle gelirler. Aktif olarak sıra alma oyunlarına katılarak bakıcıları ile rol değiştirmeye başlarlar. Bebekler bir yaşına geldiklerinde agulamaları, içinde bulundukları toplumun dilinin seslerini ve tonlamalarını içermeye başlar ve kelimelerin telaffuzundaki doğruluk hızla artmaya başlar. Bebekler ilk kelimelerini hatırlayıp söylemeye başlarlar. 18 aylık olduklarında ise konuşma dilinde hızlı bir artış olur ve bebekler iki kelimeyi bir araya getirmeye başlarlar (Berk, 2012). Üç yaşına geldiklerinde çocuklar ana dillerinin temel yapılarını kullanarak kendilerini daha iyi ifade etmeye başlamaktadırlar. Dört yaşına geldiğinde dilini daha doğru kullanmaya başlayan çocuk, beş yaşında zıt kavramları ayırt etmeye ve karşılaştırma yapmaya başlar. Çocuklar 5-6 yaşlarında dil kullanımları yetişkinlerin dil kullanımlarına benzemektedir (Ergin ve Koçak, 2025).

Her gelişim alanında olduğu gibi çocuğun dil gelişimini de etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Çocukların dil gelişimlerini etkileyen faktörler çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı ve doğum sırası, sosyo-ekonomik koşullar ve çevre şartları, ikiz olma durumu, televizyon/bilgisayar, çocuk kitapları ile çocuğun özel gereksiniminin olup olmamasıdır (Ergin ve Koçak, 2025). Yaş ve cinsiyet, dil gelişiminin temel belirleyicileri olup, her yaş döneminde çocuklar farklı dilsel beceriler kazanmaktayken, kardeş sayısı ve doğum sırası da önemli bir rol oynamaktadır (Berk, 2012). İlk çocuklar genellikle ebeveynlerden daha fazla bireysel dikkat alırken, sonraki çocuklar akranlarıyla etkileşim yoluyla dil öğrenme fırsatlarına sahip olmakta; ikiz olma durumu, çocukların birbirleriyle geliştirdikleri özel iletişim biçimleri nedeniyle dil gelişiminde farklı bir dinamik oluşturabilmektedir (Santrock, 2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin sağlayabileceği dilsel girdi, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin sağladığı girdiden nitelik ve nicelik açısından farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, çocukların kelime dağarcığı, sözdizimi ve iletişim becerilerinde önemli farklılıklara yol açabilmektedir. Çevre şartları, çocuğun maruz kaldığı dilsel uyarıların zenginliğini belirlemektedir; zengin bir dilsel ortamda büyüyen çocuklar, sınırlı bir ortamda büyüyen çocuklara kıyasla daha hızlı dil gelişimi göstermektedir (Berk, 2012).

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU)

1980'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde politika yapıcılar ilkokul müfredatını okul öncesi eğitime entegre etmeye çalışmışlar ve sonunda Ulusal Küçük Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC), 1987 yılında kendi misyonunu açıklayarak çocukların en iyi aktif olarak katılım sağladığı, yaşlarının getirdiği gelişimsel özelliklerin yanı sıra bireysel farklılıklarının da dikkate alındığı öğrenme ortamlarından fayda sağladığını belirtmiştir (Thompson ve Stanković-Ramirez, 2021). Daha sonrasında yaş ve bireye uygunluk ilkesine kültüre uygunluğu da ekleyen NAEYC, 2020 yılında GUU'yu her çocuğun potansiyelinin en iyi şekilde desteklenmesini, güçlü yönlerine dayalı ve oyun temelli aktif katılımın desteklendiği yaklaşımlar ve yöntemler olarak tanımlamıştır (NAEYC, 2020).

GUU, doğumdan 8 yaşına kadar çocuklara hizmet veren kaliteli erken çocukluk eğitimi için olmazsa olmazdır ve geleneksel yaklaşımlardan daha iyi bir felsefe, teori, araştırma ve uygulama

geçmişine sahiptir. Bunun nedeni ise uygulamalarının geleneksel öğretim stratejilerinden ziyade ihtiyaç temelli ve çocuk merkezli öğretim uygulamalarını temel almasıdır (Mengstie, 2023). Espinoza (2002) kaliteli bir erken çocukluk eğitiminde GUU'yu kalite sürecinin bir bileşeni olarak tanımlamaktadır. Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi vurgulayan programların çocukların dil, okuma-yazma ve matematik becerilerini geliştirdiği ve istenmeyen davranışları azalttığı göz önüne alındığında GUU'nun önemli bir bileşen olduğu aşikârdır (Yazıcı vd., 2025).

GUU sadece çocukların takvim yaşını dikkate almaz, aynı zamanda içinde bulunduğu kültür ve çocukların bireysel gereksinimleri de önemli bir yere sahiptir (NAEYC, 2020). Bu bağlamda DEC/NAEYC (Erken Çocukluk Bölümü) 2009 yılında yayınladıkları ortak bildiride kapsayıcı eğitimi "geniş bir yelpazede öğrenme fırsatlarına erişim, yetişkinler ve akranlarla katılımı kolaylaştıran bireyselleştirilmiş düzenlemeler ve sınıftaki çabaları destekleyen sistem düzeyinde destekler" olarak tanımlamıştır. Bu bildiride ayrıca mevcut erken çocukluk programı standartlarının öncelikle genel çocuk nüfusunun ihtiyaçlarını yansıttığından ve erken çocukluk sınıfının genel kalitesini iyileştirmek için her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamanın gerekliliğinden bahsedilmiştir. Dolayısıyla tanısı olsun ya da olmasın tüm çocuklar için gerekli bireyselleştirmenin yapılması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024 Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de çocukların tanısı olsun ya da olmasın tüm çocukların gerekli gelişim alanlarında desteklenmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Yapılan son araştırmalar erken çocukluk döneminde dil ve konuşma bozukluğunun yaygınlığının %3,4 ile %8,5 arasında değiştiğini göstermektedir (Eadie vd., 2015; Wu vd., 2023). Ayrıca, dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların sosyal duygusal problemleri daha çok yaşadığı, sözel olmayan zekâ puanlarının ve okula hazır bulunuşluk puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Wu vd., 2023).

Bununla birlikte çocukların dilsel problemleri sadece dil ve konuşma bozukluğundan kaynaklanmamaktadır. Örneğin otizmli çocukların da iletişim ve sosyal etkileşimlerinde zorluklar vardır (Yazıcı ve Akman, 2025). Otizmli çocukların yanı sıra zihinsel ve gelişimsel yetersizlik, travmatik beyin hasarı gibi özel gereksinim türlerinde de dil ve konuşmada zorluklar görülebilmektedir. Ayrıca çocukların tanısı olmasa bile, televizyon, bilgisayar, tablete fazla maruz kalma, ebeveynlerin çocuklarıyla yeteri kadar iletişim kuramaması sebebiyle dil gelişimleri beklenenin altında kalabilmekte, bazen de üstün yetenek potansiyeli olan çocukların dil gelişimleri beklenenin üstünde ilerlemektedir. Literatür incelendiğinde özellikle pandemi sürecinde öğretmenler çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekliliğinin (Acar vd., 2021) üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenlerin yaptıkları müdahalelerle tanısı olsun ya da olmasın çocukların dil gelişimlerini destekledikleri (Voltmer vd., 2021) göz önüne alındığında bu araştırmanın amacını okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara yaptıkları bireysel uygulamaları incelemek oluşturmaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri dil gelişiminde akranlarından farklılık gösteren çocuklar için hangi bireysel uygulamaları yapmaktadırlar?
2. Bu uygulamaları neden tercih etmektedirler?
3. Bu uygulamaların avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara yaptıkları bireysel uygulamaları incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma kullanılarak desenlenmiştir. Temel nitel araştırmayı kullanan araştırmacılar insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2009). Bu araştırmada da dil gelişimi açısından akranlarından farklılık gösteren çocukların yaptıkları bireysel uygulamaları ve uygulamaları seçme nedenlerini incelemek amacıyla verilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanarak temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, "önceden belirlenmiş bir önem kriterini karşılayan tüm vakaların" incelenmesini içerir (Patton, 2002, s. 238). Bu yaklaşım, araştırma sentezcileri tarafından, belirli önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan tüm çalışmalar hakkında kapsamlı bir anlayış oluşturmak için sıklıkla kullanılmaktadır (Suri, 2011). Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde kriter, 2025-2026 eğitim öğretim yılında sınıfında dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuk olması olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda bulunan 10 okul öncesi öğretmeni MEB devlet ilköğretim okuluna bağlı anasınıfında çalışmaktadır. Katılımcıların ve sınıflarına ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Demografik Bilgi

Katılımcı Kodu	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Eğitim Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Dil Gelişimi Farklılığı	Tanı Durumu	Aile-Destek Bilgisi
K1	28	4	Lisans	24	Dil ve konuşma bozukluğu	Tanı yok	-
K2	31	5	Lisans	25	Kekemelik benzeri kesintiler	Tanı yok	-
K3	37	8	Lisans (Çocuk gelişimi)	21	Dil ve konuşma bozukluğu	Tanı yok	Tanılama istemiyor.
K4	27	4	Lisans	21	Dil ve konuşma bozukluğu ve dikkat eksikliği	Tanı yok	-
K5	30	6	Lisans	8	Dil gelişim geriliği, hafif zihinsel yetersizlik ve fiziksel engel	Tanı var	Özel eğitim desteği var.
K6	24	2	Lisans	25	Konuşma bozukluğu ve artikülasyon bozukluğu	1 Tanı var, 3 Tanı yok	Tanılama sonradan yapıldı.
K7	40	20	Lisans tamamlama (Çocuk gelişimi)	23	Konuşma bozukluğu	Tanılama sonradan yapıldı	Tanılama sonrası dil terapisi desteği
K8	30	9	Lisans	22	Konuşma ve artikülasyon bozukluğu	Tanı yok	Tanılama istemiyor.
K9	32	12	Lisans	26	Artikülasyon bozukluğu	Tanı yok	Tanılama için uzmanla görüşüldü, özel destek alıyor.
K10	43	20	Yüksek lisans	17	Konuşma ve artikülasyon bozukluğu	Tanı yok	Tanılama istemedi, sonradan dil terapisi aldı.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdemleri ve çalıştıkları okul türünün yanı sıra, sınıfta dil gelişimleri akranlarından farklılık gösteren çocuk ve sınıfta tanılı çocuk olup olmadığına ilişkin sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuğun gelişimsel özellikleri, çocuğun dil gelişimini desteklemek için kullandıkları yöntemler ve kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma sürecinde katılımcılara sorulan görüşme sorularından iki örnek eklerde yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler 1 Ekim-20 Kasım 2025 tarihleri arasında çevrimiçi bir görüşme platformu aracılığıyla öğretmen ve araştırmacıların uygun olduğu bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler

öğretmenlere araştırmanın açıklaması ve sözlü onamın alınmasıyla başlamıştır. Görüşmeler 22 ile 31 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılmaktadır (Patton, 2014). Verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler transkript edilerek Word'e aktarılmıştır.
2. Transkript işlemleri tamamlandıktan sonra araştırmacılar doğrulama işlemini gerçekleştirmiştir.
3. Transkript işlemi ve doğrulama sürecini tamamladıktan sonra yazarlar bağımsız olarak verileri kodlamış ve temalara ayırmıştır. Ardından bir araya gelerek kodları ve temaları incelemiş ve görüş ayrılığı olan konularda konuşarak görüş birliğine varılmıştır. Görüş birliğine varıldıktan sonra kodlar ve temaları düzenlenerek bulgular tamamlanmıştır.
4. Kodlar ve temalar düzenlendikten sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisinden inceleyerek görüşlerini yansıtıp yansıtmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılar görüşlerini tamamen yansıttığını belirtmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın dış geçerliğinde ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. İç geçerlik için katılımcı teyidi, güvenirlik için ise kısa teyide başvurulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu
Karar tarihi= 23.09.2025
Belge sayı numarası= E-56512197-050-00004488573

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara yönelik yapmış oldukları bireysel uygulamalarını incelemeye yönelik yapılan çalışma bulgularının analizi sonucunda dört temaya ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişiminde Akranlarından Farklılık Gösteren Çocuklar İçin Tercih Ettikleri Bireysel Uygulamalar

Bu tema altında öğretmenlerin dil gelişimi farklılıkları gösteren çocukları desteklemek amacıyla sınıf içinde ve bireysel düzeyde hayata geçirdikleri çeşitli uygulamalar incelenmiştir. Bu uygulamalar, dil ve konuşma etkinlikleri, birebir destek, sosyal etkileşim stratejileri, aile iş birliği ve teknoloji kullanımı gibi farklı kategorilerde yoğunlaşmaktadır.

Dil ve Konuşma Etkinlikleri

Öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemler, dil ve konuşma becerilerini doğrudan hedef alan etkinliklerdir. Bu etkinlikler, çocuğun kelime dağarcığını genişletmeye, doğru telaffuz becerisi kazandırmaya ve kendini ifade etme yeteneğini güçlendirmeye odaklanmıştır. Öğretmenler, somutlaştırma ve çocuğun ilgisini çekme amacıyla görsel materyalleri (resimli kartlar, projeksiyon vb.)

ve teknolojiyi hem görsel okuma hem de gördüğünü ifade etme ve tanımlama becerisini destekleme için sıklıkla kullanmaktadır. Bu yöntemin, özellikle kelime öğreniminde ve olayları anlama-anlatma becerilerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

K1: "Ben biraz görsel kartlar oluşturdum... O agu dediğinde ben onun su işte su mu istiyorsun işte bir hafta sadece su dedirtmek böyle geçti..."

Öğretmenler, hikâye kitaplarını ve görsel hikâye kartlarını kullanarak hikâye oluşturma gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin tercih edilmesi bütün öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K10: "Etkileşimli kitap okuyorduk bol bol. Özellikle onun dikkatini çekmek için ona sorular soruyordum, sen olsaydın ne yapardın, ne hissederdin gibi kendini ifade etmesi için ona fırsat tanıyordum."

K4: "… her cuma onunla 3, 5 tane kitabımı paylaşıyordum…anneyle babayla birlikte okuyorlardı. Çok bol bol kitap okuduk."

Ritmik ve tekrar içeren etkinlikler olan şarkı, tekerleme ve parmak oyunları, öğretmenlerin dil akıcılığını ve doğru ses üretimini desteklemek için başvurduğu temel araçlardır. Ayrıca, öğretmenler çocuğun yanlış telaffuz ettiği kelimeleri, onu incitmeden doğru model olarak tekrar etme veya cümlenin anlamını genişleterek sunma tekniğini yaygın olarak kullanmaktadır.

K7: "Biz zaten normalde parmak oyunları, şarkılar, tekerlemeler yapıyoruz aslında bunların ben yıllarca baktım ki dil gelişimine gerçekten çok ciddi bir şekilde faydası var."

K8: "… genelde tekerleme falan söyletmeye çalışıyorum … şarkı tekerleme ya da şiir ona özel olarak ekstradan zaman harcıyorum."

Öğretmenler, çocukların söylediği yanlış kelimeleri düzelterek tekrar ederek, onlara doğrusunu söyletmeye çalışarak da dil gelişimlerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Dil egzersizi ve artikülasyon çalışmaları, öğretmenlerin birebirde çocukların dil gelişimini desteklemek için kullandığı yöntemler olarak belirtilmiştir.

K7: "Mesela bir kelimeyi söylediğinde diyorum ki tekrar söyler misin duymadım diyorum…. Sonradan onun yanlış söylediğini, ona hani hissettirmeden… kâğıt mı istedin, Kalemi mi istedin, kalem mi dedin (diyorum)."

K5: "Serbest zamanda birebir karşılıklı işte hafif dil egzersizi (yapıyorum) … kelimeleri telaffuz etmeye çalışıyorum..."

Birebir Destek ve Bireyselleştirilmiş Uygulamalar

Öğretmenler, kalabalık sınıf ortamında bu çocuklarla özel olarak ilgilenebilmek için birebir çalışma zamanları oluşturmakta ve etkinlikleri çocuğun ihtiyacına göre uyarladıklarını belirtmiştir. Genellikle serbest oyun zamanı veya sabah karşılama gibi daha esnek zaman dilimlerinde çocukla birebir çalışıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Etkinlikler sırasında ise çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak basitleştirme, daha fazla ipucu verme veya materyali farklı şekilde sunma gibi uyarlamalar yapılmaktadır.

K8: "Serbest zamanlarda … yanıma çağırıyorum öğrenciyi orada zaman ayırabiliyorum sadece."

Günlük rutinlerde yapılan etkinlerin bu çocukların ihtiyaçları doğrultusunda uyarlamaların yapılması, kullanılan teknikler arasında belirtilmiştir.

K4: "Hocam uyarlama yapıyordum aslında... O etkinliğe onu da katmaya çalışıyordum... bir hikâye kitabı okurken o çocuğun daha çok kitabı incelemesine izin veriyordum."

Öğretmenler, dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara etkinliklerinde söz hakkı tanımada daha çok fırsat alanı oluşturdukları ve bu çocuklara öncelik verme noktasında özen gösterdiklerini beyan etmişlerdir.

K6: "(Etkinliklerde) O çocuğa daha çok fırsat tanıyordum."

Sosyal Etkileşim ve Akran Desteği

Dil gelişiminin sosyal bir bağlamda gerçekleştiğinin farkında olan öğretmenler, çocuğun akranlarıyla etkileşimini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmektedir.

K5: "… Konuşması daha iyi olan, daha açık çocuklarla bir arada oturmasını sağlıyorum ki akranlarından da çok şey öğrenebilsin…"

Grupla yapılan etkinliklerde dil gelişiminde akranlarından farklılık gösteren çocukların motivasyonunu artırmak ve cesaretlerinin kırılmaması için onları özel olarak destekleme yöntemi öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K2: "Grup içerisinde söylendiğinde de evet arkadaşlar işte arkadaşımızı dinliyoruz, onun da kendini söylemesini bekliyoruz…"

Dil gelişiminde akranlarından farklılık gösteren çocukların sosyal oyunlarına katılarak ya da akranlarını dâhil ederek oyun aracılığıyla çocuğun dil gelişimine katkı bulunma yöntemi öğretmenlerin belirttiği bir başka yöntemdir.

K10: "Oyun kurduğunda özellikle … daha çok onun yanına gidiyordum. Mesela soruyordum, bu hangi hayvan mesela köpek diyoruz. Köpek ne yapıyor, köpek uyuyor mu?"

Çocukla İletişim Stratejileri

Dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara yönelik öğretmenlerin kullandığı yöntemlerden birisi de çocukları anlamaya yönelik kullandıkları ifadeler olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, çocukların söylediklerini anlamadıkları noktalarda, çokça tekrar ettirmek yerine onları anlamış gibi de davranmayı seçtiklerini belirtmişlerdir.

K7: "Anlamasam da anlamadığımı belirtmiyordum. İyice içine kapanmasın diye ..."

Dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara daha fazla sorular sorma, onları daha uzun cümleler kurması için teşvik etme öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

K6: "… Hikâyeyi devam ettirmede onun masasına gelen kartı daha böyle onun zorlandığı şeylere yönelik anlatmasını sağlayacak tarzda seçiyordum…"

Bu çocukların kendilerini ifade etmesi için daha çok fırsat oluşturma, onları bu konuda destekleyerek daha fazla söz hakkı vermek için imkân oluşturma yöntemleri öğretmenlerin tercih ettiği yöntemlerdendir.

K9: "Eğer kendi parmak kaldırıyorsa mutlaka destekliyorum cevaplaması için eğer kaldırmadıysa da sen ne düşünüyorsun diyerek onun da söylemesini motive ediyorum."

Aile ile İş Birliği

Öğretmenler, sürecin bir bütün olduğu bilinciyle aile ile sürekli iletişim hâlinde kalarak onları bilgilendirmekte, evde yapabilecekleri çalışmalar konusunda yönlendirmekte ve gerektiğinde uzman desteği almaları için teşvik ettiklerini belirtmiştir. Aileleri çocukların gelişimsel farklılıklarıyla ilgili bilgilendirme, evde yapabilecekleri çeşitli dil gelişimi çalışmaları ve gerektiği durumlarda dil gelişimi uzmanlarına yönlendirme çalışmaları öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K4: "Aileyle birlikte çalışmalarımızı ortak yürüttük... Ailesiyle çok koordineli bir şekilde gittik."

K6: "O çocuğun özellikle annesine söyledim. Bilmece sormasını, daha çok tekerleme öğrensin, daha çok şarkı öğrensin gibi… "

K10: "Ben veliyi bilgilendirdim o zaman görüş alınması konusunda ama veli bir türlü kabul etmiyordu…"

Teknoloji Kullanımı

Bazı öğretmenler teknolojiyi (akıllı tahta, eğitici uygulamalar) bir destek aracı olarak kullanırken, birçoğu artan ekran maruziyetinin dil gelişimine olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Dil gelişimi desteklemek için sınıfta kontrollü bir şekilde teknolojinin yararlarından faydalandıkları, ancak ekran kullanımının özellikle kontrolsüz şekilde çocukların ekrana maruz kalma sürelerinin kısaltılması için de aileleri sık sık uyardıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K1: "Bir sayfa var (internette), … oradan eşleştirme oyunu açıyordum."

K9: "Biz velileri durdurmaya çalışsak bile telefonlar var… telefonların kullanma miktarını ayarlayamıyoruz."

Öğretmenlerin Bu Uygulamaları Tercih Etme Nedenleri

Öğretmenlerin belirli bir yöntemi veya stratejiyi seçmelerinin ardında yatan nedenler; çocuğun bireysel ihtiyaçları, sınıf ortamının getirdiği koşullar, öğretmenin mesleki yetkinliği ve uygulamanın gözlemlenen etkinliği gibi faktörlere dayanmaktadır. Bu tema altında yer alan kategoriler, açıklamaları ve örnek katılımcı alıntıları aşağıda verilen Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğretmenlerin Uygulamaları Tercih Nedenleri

Kategori	Tercih Nedenleri	Örnek Katılımcı Görüşü
Çocuğun ihtiyaçları	Çocuğun ilgisini çekmesi, gelişim düzeyine uygun olması ve özgüvenini desteklemesi.	K10: "…ilgisini çekiyordu daha aktif oluyordu. Hikâye etkinliğinde ve oyun merkezlerinde yanına gittiğimde daha mutlu oluyordu."
Zaman ve ortam	Çocuğun dikkatinin en açık olduğu zaman dilimlerini (serbest zaman, sabah) seçme ve diğer etkinlikleri aksatmama.	K8: "… etkinliği aksamasın diye [serbest zamanı tercih ediyorum]."
Öğretmen yetkinliği	Üniversite eğitimi, mesleki deneyim ve önceki başarılı tecrübelerle birlikte gözlemlenebilir farklılıkların olması	K2: "… benim işimi kolaylaştırdığı için ve çocukta da gözlenebilir bir farklılık gördüğüm için..."
Uygulama etkinliği	Yöntemin dil gelişimine doğrudan katkı sağlaması ve diğer gelişim alanlarını da desteklemesi.	K7: "Söylemeye çalışırken de aslında dil gelişimi gelişiyor. Söyleyemediği harfleri çıkarmak için bir gayreti oluşturuyor."
Sosyal ve duygusal nedenler	Çocuğun sosyalleşmesini sağlama, özgüvenini artırma ve akranları tarafından dışlanmasını önleme.	K7: "… o çocuk da orada farklı bir durum hissetmesin, arkadaşları da ona o (farklı) gözle bakmasın."
Pratik ve ekonomik nedenler	Kalabalık sınıflarda uygulanabilir olması, sınıf yönetimini kolaylaştırması, yönlendirmesinin kolay ve ekonomik olması.	K9: "… bir çocuğa bire bir de çok uzun bir zaman ayırma şansımız da olmuyor. Daha çok grup etkinliklerini ön planda tutmam gerekiyor."

Öğretmenlerin Bu Uygulamaların Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Düşünceleri

Öğretmenler, uyguladıkları yöntemlerin hem avantajlarını (olumlu sonuçlarını) hem de bu süreçte karşılaştıkları dezavantajları (zorlukları ve sınırlılıkları) dile getirmişlerdir.

Avantajlar (Olumlu Sonuçlar)

Uygulanan destekleyici yöntemlerin sadece dil gelişimine değil, çocuğun bütüncül gelişimine olumlu katkılar sağladığı elde edilen bulgularda görülmektedir.

Dil Gelişimine Katkılar

Öğretmenler, uygulamalar sonucunda çocukların kelime dağarcıklarının arttığını, telaffuzlarının düzeldiğini, daha uzun cümleler kurabildiklerini ve en önemlisi iletişim kurma çabalarının ve becerilerinin gözle görülür şekilde geliştiğini belirtmişlerdir.

K6: "… çocuğu ziyarete gittim evine, gerçekten güzel konuşuyor artık… dil geriliğini atlattıktan sonra çocuk daha çok konuşur olmuş... geveze bir çocuk olmuş çok iyiydi."

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Dil becerilerindeki ilerlemenin, çocukların sosyal ilişkilerini doğrudan etkilediği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Kendini daha iyi ifade eden çocukların akran gruplarına daha kolay dâhil olduğu, oyunlara katıldığı, özgüvenlerinin arttığı ve hırçınlık gibi olumsuz davranışlarının azaldığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

K10: "…kendini ifade edebildiğini görünce daha çok konuşmaya çalıştı. Eskiden daha çekingenken sonra zamanla o da hani konuşmaya çalıştı … konuşmasını daha da düzelttiği için daha sosyalleşti."

Bilişsel ve Motor Gelişim

Öğretmenler, dil etkinlikleri sırasında kullanılan materyaller ve yöntemlerin, çocukların görsel hafıza, analitik düşünme gibi bilişsel becerilerini ve parmak oyunlarının olduğu şarkılı oyunlar aracılığıyla motor becerilerini de desteklediğine yönelik görüşleri belirtmiştir.

K1: "Görsel hafızası çok güçlendi. Puzzle yapmayı daha çok sevmeye başladı... arkadaşlarına bu sefer anlatmaya başladı."

K8: "Onun dışında bazen şarkı söylerken onun hareketleri de oluyor. Psikomotor gelişimine de katkı sağladığını düşünüyorum."

Dezavantajlar (Zorluklar ve Sınırlılıklar)

Öğretmenler, idealde yapmak istedikleri birçok uygulamayı çeşitli engeller nedeniyle hayata geçiremediklerini ifade etmişlerdir.

Zaman ve Kaynak Kısıtları

Öğretmenlerin en sık vurguladıkları sorun, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Öğretmenler bu durumu, dil gelişimi geriliği olan çocuklara yeterli birebir zaman ayırmasını engelleyen bir sorun olarak belirtmiştir. Ayrıca okullarda bu konuda uzmanlaşmış destek personelinin (özel eğitimci, dil terapisti) veya yardımcı öğretmenlerin bulunmaması, tüm yükün sınıf öğretmeninin omuzlarında kalmasına neden olduğu görüşü öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K8: "Devlet okulu çok kalabalık olduğu için bu çocuklar bence biraz geri planda kalıyor... destek eğitimini verebilecek bir öğretmen yok."

Aile İş Birliği Sorunları

Öğretmenlerin karşılaştığını belirttiği bir diğer önemli engel, ailelerin durumu kabullenmemesi veya reddetmesi olarak ortaya çıkmıştır. Ailelerin, gelişimsel destek ihtiyacının olduğunu kabul etmemesi, uzman desteği alma önerisini reddetmesi ve evde gerekli desteği sağlamaması, okulda yapılan çalışmaların etkinliğini ciddi şekilde azalttığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K3: "Evde desteklenmediği sürece anneyle beraber veya babayla beraber inanın o kadar çok havada kalıyor ki."

Uzman Desteği ve Sistem Eksiklikleri

Tanı almamış ancak desteğe ihtiyacı olan çok sayıda çocuğun resmi destek mekanizmalarından (destek eğitimi vb.) faydalanamaması sorun olarak belirtilmiştir. Okullardaki rehberlik servislerinin de genellikle tüm okula hizmet vermesi nedeniyle ana sınıflarına yeterli zamanı ayıramadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

K9: "Rehberlik servisini bununla ilgili devreye girmeye çalışıyor bu arada ama genel boyutta şu an ana sınıflarına görevlendirilen bir rehber öğretmen olsa da tamamen bize çalışan bir rehber öğretmeni maalesef olmuyor. Yani bu okulların öğrenci kapasitesi yüzünden de olmuyor."

Çevresel Faktörler

Öğretmenler, son yıllarda dil problemlerinin artmasının arkasındaki en önemli nedenlerden biri olarak aşırı ekran maruziyetini gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca pandemi, sosyo-ekonomik düzey ve çocukların akranlarıyla doğal ortamlarda (sokak, park vb.) daha az vakit geçirmesi de dil gelişimini olumsuz etkileyen diğer faktörler olarak vurgulanmıştır.

K10: "Hocam bu ekran süresi arttıkça çocuklardaki dil gelişimi sıkıntılarının arttığını düşünüyorum… 20 yıl önceki sınıfımla şu anki sınıfım arasında dağlar kadar fark var."

Uygulama Sınırlılıkları

Öğretmenler, çocukların okulda geçirdikleri sürenin kısıtlı olması, dil gelişimi bağlamında çocukların desteklenmesi için daha uzun soluklu çalışmaların yapılmasına yönelik imkânlarının olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenler kendi kullandıkları yöntemlerinden bahsederken yöntem olarak sayılıp sayılamayacağını, daha planlı ve programlı ilerlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

K8: "… kısa sürede oluşacak bir şey değil yani şu an okulda yeni başladığı için tam bir gelişme gözlemlediğimi söyleyemem. Hani zaman içerisinde uzun vadede (etkisi) gözlemlenebilecek bir şey."

Öğretmenlerin Sınıflardaki Dil Gelişim Problemlerine Yönelik Değerlendirmeleri

Öğretmenler, dil gelişimi farklılık gösteren çocukların oransal olarak her yıl daha fazla arttığını, dil gelişiminde sorun yaşayan çocukların davranış bozukluklarını daha fazla gösterdiğini ve bu durumun sınıf yönetimlerini ekleklerini belirtmiştir. Evde kalan çocuğun sosyalleşme imkânlarının zayıflığı, akran etkileşiminden ve öğrenmesinden uzak kalmasıyla daha çok ekrana maruz kalarak büyümesinin, dil gelişimini önemli ölçüde negatif etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenler, okul öncesi eğitimin, bu durumda olan çocuklar için önemli bir erken müdahale alanı olduğu, ancak yaşadıkları bazı dezavantajlı durumlardan dolayı da sınırlı kaldıklarını belirtmiştir.

K7: "… okul öncesinde özellikle 3 yaşından sonra ben mecburi olmasını düşünüyorum… eğer bu çocuk 3 yaşında bir anaokuluna ya da 4 yaşında bir anaokuluna başlasaydı şu anda çok ciddi bir ilerleme olan bir çocuktu."

K9: "Okul öncesi kurumları bu noktada onlara bizce bir imkân da sağlıyor. Evde olan bir çocuk ve okul öncesi eğitim alan çocuk arasında bile çok fark var. Bu yıl rehber öğretmenimizin de ifade ettiği ana sınıfına gelen tüm çocukların okula uyumda hiçbirinin problem yaşamadığı ama anasınıfına gelmeyen çocukların da okula uyum problemi yaşayan çocuklar olduğunu belirtti. Ana sınıfına hiçbirinin gelmemiş olduğunu ifade etti."

Tartışma ve Sonuç

Çocukların dil yetkinliği, ev okuryazarlık ortamı ve sosyal-duygusal gelişim arasındaki uzun dönemli ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, erken dil gelişimi ve ev okuryazarlık ortamının yaşamın ilerleyen yıllardaki sosyal-duygusal gelişimini etkilediği literatürde belirtilmiştir (Rose vd., 2018). Çalışmada, ev okuryazarlık ortamının zenginliği ve dil becerilerinin desteklenmesinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimi için koruyucu faktör olduğu belirtilmiştir. Dil gelişimi zayıf olan çocukların, ihtiyaçlarını ve duygularını ifade edemedikleri için sosyal geri çekilme ya da saldırganlık gibi davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir. Öğretmenlerin dil gelişimini desteklemeye yönelik yaptıkları müdahalelerini sosyal-duygusal destek aracı olarak görmeleri, onların GUU ilkeleriyle uyumlu ve bütüncül bir bakış açısına sahip olduklarını da göstermektedir. Erken müdahalenin önemini vurgulayan Vermeij ve arkadaşları (2023) dil gelişiminde gecikme olan çocuklara yönelik erken müdahalenin çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil gelişimini desteklemesine ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla arasındaki gelişimsel farkın açılmasına engel olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişimini desteklemeye yönelik erken müdahale çabalarının kritik olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara yönelik tercih ettikleri uygulamalar ve destekleme çalışmalarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bu yöndeki ihtiyaçların belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında dil gelişimi açısından akranlarından farklılık gösteren çocuklara yönelik tercih ettikleri bireysel uygulamaları, bu uygulamaları tercih etme nedenlerini, uygulamaların avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerini ve genel değerlendirmelerini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili uluslararası ve ulusal alan yazın ışığında, belirtilen temalar altında tartışılarak yorumlanmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Bireysel Uygulamalar

Araştırma bulguları, öğretmenlerin dil gelişimi farklılıkları gösteren çocukları desteklemek amacıyla çeşitli ve pedagojik olarak temellendirilmiş stratejiler kullandığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemler arasında etkileşimli kitap okuma, hikâye anlatma, şarkı ve tekerlemeler gibi dil ve konuşma etkinlikleri ile birebir destek ve akran etkileşimini teşvik etme yer almaktadır. Bu uygulamalar, erken çocuklukta dil gelişimini desteklemeye yönelik kanıta dayalı müdahalelerle önemli ölçüde örtüşmektedir. Özellikle, öğretmenlerin kullandığı etkileşimli kitap okuma yöntemi, alan yazında "diyalojik okuma" olarak kavramsallaştırılan ve çocukların dil becerilerini geliştirmede etkinliği kanıtlanmış bir yaklaşımdır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu yaklaşım, yetişkinin sadece kitabı okuduğu geleneksel yöntemden farklı olarak, çocukla kitap hakkında bir diyalog kurmasını, açık uçlu sorular sormasını ve çocuğun anlatıma aktif katılımını teşvik etmesini içerir. Literatürde yer alan bir analiz çalışmasında, paylaşılan kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu doğrulanmıştır (Noble vd., 2019). Ancak aynı çalışma, bu etkinin, müdahalenin kalitesine ve uygulayıcının tekniğine bağlı olduğunu ve sadece kitap okumanın yeterli olmadığını vurgulamaktadır.

Çocuklara amaç doğrultusunda çeşitli açık uçlu sorular sorularak öğrenmenin ve yanıtlamanın hikâye içeren etkileşimli kitap okuma yönteminin hem çocukların dil gelişimini ve hikâye anlatımını hem de öğretmenlerin dil girdilerinin kalitesini desteklediği çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Melzi vd., 2023). Çalışmamızdaki öğretmenlerin çocuklara sorular sorma, onları hikâyeye dâhil etme ve görsel materyallerle süreci zenginleştirme çabaları, bu nitelikli uygulamanın öneminin farkında olduklarını göstermektedir.

Birebir destek ve bireyselleştirilmiş uygulamalar da öğretmenlerin sıkça vurguladığı bir diğer stratejidir. Bu bulgu, yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin dil gelişimindeki kritik rolünü ortaya koyan çalışmalarla desteklenmektedir. Öğretmenlerin, çocukları gelişimsel olarak desteklemede bireysel ihtiyaçlarını düşünerek bu doğrultuda amaçlı planlamalar yapması gerekmektedir (Bredekamp, 2015). Öğretmenler, günlük rutinlerinde ve birebir çalışmalarında çocukların yanlış kullandıkları kelimelerin doğrusunu söyleyerek rol model olma amacıyla kelimeleri tekrarladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Temiz Çağlar ve Ulutaş'ın (2024) çalışmalarında elde ettikleri bulguyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin sağladığı öğretimsel desteğin ve sınıf yönetimi becerilerinin, çocukların alıcı dil becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı literatürde görülmektedir (Yang vd., 2021). Birebir etkileşim, öğretmenin çocuğun dil seviyesine uygun girdi sunmasını, anında geri bildirim vermesini ve yapı iskelesi kurarak çocuğun dil becerilerini bir üst seviyeye taşımasını kolaylaştırır. Müdahaleye tepki yaklaşımı çerçevesinde, öğretmenler sınıf içerisinde ele aldıkları uygulamalarında, risk grubunda olan dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklara yönelik bireysel uygulamalarda kalabalık sınıfların olmasından dolayı sınırlı bireysel etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir.

Son olarak, öğretmenlerin sosyal etkileşimi ve akran desteğini bir müdahale aracı olarak kullanmaları, dil gelişiminin sosyal bağlamından ayrı düşünülemeyeceğini gösteren sosyokültürel teorilerle uyumludur (Vygotsky, 1978). Akranların sahip olduğu dil becerilerinin, bir çocuk için önemli bir dil kaynağı oluşturduğunu ve özellikle dil becerileri daha düşük olan çocukların, daha yetkin akranlarla girdikleri etkileşimlerden önemli ölçüde faydalandığı görülmektedir (Chen vd., 2020). Akranların dil gelişiminde oynadığı rolü vurgulayarak, öğrenme fırsatı oluşturma noktasında akranların önemli bir kaynak olduğu vurgulanmıştır (Choi vd., 2025). Akran oyunlarındaki çeşitliliğin farkında olunması ve bu ortamların öğretmenler tarafından teşvik edilmesinin okul öncesi dönemde kapsayıcılığın desteklenmesi için önemli görüldüğü belirtilmiştir. Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin oyun yoluyla ve çocukları oyun gruplarına dâhil ederek çocukların dil gelişimini destekleme yöntemleri belirtilmiştir.

Bu çalışma, öğretmenlerin bilinçli olarak oluşturduğu akran gruplarının, dil gelişimi geriliği olan çocuklar için doğal bir öğrenme ortamı yaratarak çocukların dil gelişimini desteklemede kullandıkları bir yöntem olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntemler literatürde yer alan başka çalışmalarla desteklenirken, uygulamaların sınırlı kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin beyanları çerçevesinde tercih ettikleri uygulamalarda materyal uyarlama ve çevresel destek değişikliğiyle uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Akran desteği ve rol model olma gibi yöntemlerin çocukların dil

gelişimini desteklemek için sık sık kullanıldığı gizli destek, küçük grup etkinliklerinin planlanması, doğal bağlama dayalı dil öğretimi gibi dil destek çalışmalardan vurgulamadıkları ve bunlardan faydalanma noktalarında sınırlı kaldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin Bu Uygulamaları Tercih Etme Nedenleri

Öğretmenler, bu uygulamaları tercih etme nedenlerini açıklarken çocukların ilgisini ve dikkatini çekecek şekilde bireysel ihtiyaçlarını, çocuğun algısının en açık olduğu zaman dilimleri ve ortamları, önceki tecrübelerinde gelişimsel olarak çocuğa olumlu katkı sağlayan, dil gelişimiyle bağlantılı olarak çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyecek uygulamalar olduklarına inandıkları için tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin tercih ettikleri bu uygulamaların, özellikle kalabalık sınıflarda dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklar için diğer çocukları da ihmal etmeden uygulanabilir en pratik yöntemler olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, dil gelişimi akranlarının gerisinde olan çocukları desteklemek için tercih ettikleri etkinlikleri ağırlıklı olarak serbest zamanda yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ortamında diğer çocukların oyununa dâhil ederek, kendileri de oyun gruplarına katılarak çocuğun dil gelişimini desteklemeye çalıştıkları öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. İyi düzenlenmiş bir serbest oyun ortamının ve kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimin, çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Paulick, 2019; Weisberg vd., 2013). Ayrıca, "-mış gibi" oyunların, yalnızca tanısı olmayan dil gelişimi akranlarının gerisinde olan çocuklar için değil, OSB tanısı olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine de önemli katkılar sağladığı literatürde yer almıştır (Vyshedskiy ve Khokhlovich, 2023).

Sınıfların kalabalık olması ve tek öğretmen olarak çalışmalarından dolayı, öğretmenler bu zaman dilimini özellikle seçerek diğer çocukların etkinlik zamanlarından çalmamak adına, dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuklarla birebir çalışmalarını da bu zaman diliminde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bowne ve arkadaşları (2017) sınıf büyüklüğü, yetişkin/çocuk oranını ve program etkinliğini incelemek için yaptıkları çalışmada, sınıflardaki yetişkin/çocuk oranının programın etkinliği noktasında yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulamaların Avantaj ve Dezavantajları

Öğretmenler, uyguladıkları yöntemlerin avantajlarının sadece dilsel kazanımlarla sınırlamamış, aynı zamanda çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve motor gelişimlerine olan bütüncül katkılarını da vurgulamışlardır. Özellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişimine ve davranış problemlerinin azalmasına yönelik olan olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Kendini ifade edebilen çocuğun daha mutlu ve sosyal hâle gelmesi, öğretmenler için en önemli motivasyon kaynağıdır. Ancak, bu çabaların önünde ciddi engeller ve dezavantajlar bulunmaktadır.

Öğretmenlere göre bu uygulamalar, çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayarak özgüvenlerini artırmakta, akran gruplarına daha kolay dâhil olmalarına yardımcı olmakta ve hırçınlık gibi olumsuz davranışları azaltmaktadır. Bu bulgu, dil becerileri ile sosyal-duygusal yetkinlik arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koyan alan yazınla tutarlıdır. Dil becerilerinde zorluk yaşayan çocukların, ihtiyaçlarını ve duygularını ifade edemedikleri için sosyal geri çekilme veya saldırganlık gibi davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir (Conti-Ramsden ve Botting, 2004). Dolayısıyla, öğretmenlerin dil müdahalelerini aynı zamanda bir sosyal-duygusal destek aracı olarak görmeleri, sınıf yönetiminde ve sınıf ortamında davranış bozukluklarını azaltmak adına önemli bir yol olarak kabul etmeleri, GUU ilkeleriyle uyumlu, bütüncül bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir (NAEYC, 2020).

En sık vurgulanan dezavantaj, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin bireysel desteğe en çok ihtiyaç duyan çocuklara yeterli zamanı ve dikkati ayıramamasına neden olmaktadır. Bu bulgu, sınıf mevcudunun okul öncesi eğitim kalitesi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarla doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi eğitimde öğretmen başına düşen çocuk sayısı azaldıkça, öğretmen/çocuk etkileşim sayısını ve kalitesinin artırdığı çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Alvestad vd., 2014; Pramling Samuelsson vd., 2016). Araştırmalar, öğretmenlerin daha az kalabalık sınıflarda çocuklara daha fazla odaklanabildikleri, onları dinlemek ve birebirde vakit ayırabilmek için daha fazla zaman ayırabildiklerini ortaya koymuştur (Alvestad vd., 2014). Bunlara ek olarak, Francis ve Barnett (2019), daha küçük sınıfların (örneğin 15 çocuk), öğretmenlerin çocuklarla daha fazla birebir etkileşim

kurmasına olanak tanıdığını, çocukların kelime dağarcığında çok yüksek bir etkisi olmasa da (etki büyüklüğü 0.12) okuryazarlık becerilerinde anlamlı kazanımlarla (etki büyüklüğü 0,20) sonuçlandığını rapor etmiştir. Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim yapma kapasitesini ciddi şekilde kısıtlamaktadır.

İkinci önemli dezavantaj, aile iş birliğindeki zorluklar olarak öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler, ailelerin çocuğun durumunu kabullenmemesi, uzman desteğini reddetmesi veya evde gerekli desteği sağlamaması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aileler, okul öncesi döneminde bulunan çocukların ilk öğretmenidir. Okulda gerçekleşen öğrenme sürecinin, evde de devam etmesi, çocukların gelişimsel olarak desteklenmesi önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimin, çocukların fonolojik farkındalığı, kelime bilgisini ve alıcı dil becerilerini artırarak, genel okuryazarlık puanlarını da artırdığı görülmüştür (Çetin vd., 2018). Ancak okulda geçen zamanın sınırlılığı ve sınıflardaki öğretmen/çocuk oranının yüksekliği dolayısıyla ev okuryazarlık ortamının da çocuğun dil gelişimini destekler nitelikte olması, ebeveyn ve çocuk etkileşiminin bu doğrultuda çocukları desteklemesi gerekmektedir. Alan yazın, ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimindeki rolünün kritik olduğunu ve ebeveynlere yönelik verilen eğitimlerin hem ebeveynlerin destekleyici dil stratejilerini kullanmasını artırdığını hem de çocukların dil becerilerinde anlamlı gelişmelere yol açtığını gösteren güçlü kanıtlar sunmaktadır (Roberts vd., 2019). Bu meta-analiz, ebeveyn eğitimini içeren müdahalelerin, çocukların dil ve iletişim becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Rose ve arkadaşları (2018), ev okuryazarlık ortamının çocukların dil gelişimi ve sosyal-duygusal yetkinliğinin uzun dönemli gelişiminde önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Perkins ve arkadaşları (2013) ise, yoksulluk ve düşük sosyo-ekonomik statünün dil gelişiminde ciddi farklılıklara yol açtığını, dil gelişiminde sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık ve sözdiziminde azalmaların sosyoekonomik statü düştükçe azaldığını göstermektedir. Düşük sosyo-ekonomik statüye ve düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin ebeveyn okuma inançlarının düşük olduğu araştırmalarda görülmüştür (Katrancı vd., 2018). Düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip ebeveynlerin, çalışmaya daha fazla zaman ayırmak durumunda olması da çocuklarıyla etkileşimle zaman geçirmelerine engel olabilmektedir. Bu nedenle, yoksulluk ve düşük sosyo-ekonomik seviye, çocukların dil gelişiminde akranlarına göre gelişimsel olarak önemli bir boşluk oluşturabilmektedir. Dolayısıyla, aile iş birliğinin sağlanamaması, müdahalenin en önemli ayaklarından birinin eksik kalması anlamına gelmektedir.

Üçüncü dezavantaj olarak, uzman desteği ve sistem eksiklikleri öne çıkmaktadır. Öğretmenler, okullarda dil ve konuşma terapisti veya özel eğitim uzmanı gibi profesyonellerin bulunmamasından dolayı tanılama gerekliliği kararı ve müdahale sürecinde kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Erken çocukluk döneminde disiplinler arası iş birliği, müdahalenin etkinliği için hayati önem taşır. Dil gecikmesi olan çocuklara yönelik müdahalelerde, grup dil, bireysel konuşma ve dil terapisi ve ebeveyn tarafından uygulanan dil müdahalelerinin etkili olduğu literatürde belirtilmiştir (Vermeij vd., 2023). Dil ve konuşma terapistlerinin öğretmenlere danışmanlık yapması ve sınıflarda öğretmenle iş birliği içinde çalışması, hem öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını güçlendirir hem de desteğe ihtiyacı olan çocukların erken dönemde doğru müdahaleyi almasını sağlar.

Öğretmenlerin Sınıflardaki Dil Gelişim Problemlerine Yönelik Değerlendirmeleri

Öğretmenlerin genel değerlendirmeleri, dil gelişimindeki sorunların giderek arttığı yönündeki gözlemlerini ve bu durumun arkasındaki nedenlere ilişkin görüşlerini içermektedir. Temiz Çağlar ve Ulutaş'ın (2024) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların dil gelişimi açısından son yıllarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bunu da teknolojiye fazla maruz kalmalarına bağlamıştır. Öğretmenler, özellikle aşırı ve kontrolsüz ekran maruziyetini dil problemlerindeki artışın en önemli nedenlerinden biri olarak görmektedir. Bu gözlem, bilimsel araştırmalarla da güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar, yaşamın ilk yıllarında uzun süreli ekran maruziyetinin, çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığı, dikkat ve sosyal etkileşim becerilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Massaronni vd., 2023; Mustonen vd., 2022). Çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan içeriklere maruz kalmak, çocukları zengin dilsel girdi ve karşılıklı etkileşim fırsatlarından mahrum bırakmaktadır. Silva Junior ve arkadaşları (2025), altı yaşına kadar çocuklarda etkileşimli ekranların ifade edici dil gelişimine etkisine yönelik yapılan çalışmalar kapsamında sistematik derleme

çalışması yapmıştır. Çalışmada ele alınan araştırmalar çerçevesinde aşırı ekran süresi ile dil gelişimi arasında negatif bir ilişki olduğunu, özellikle ifade edici dil ve sözcük dağarcığında olumsuz etkilerin görüldüğü vurgulanmıştır. Bu çalışmalara ek olarak, literatürde yer alan bazı çalışmalar da ekran kullanım süresinin artması ve dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Dore vd., 2020; Taylor vd., 2018). Kuhl (2011) ise nörobilim alanında yapmış olduğu çalışmalarda, ekran kullanımından ziyade ekranın nasıl kullanıldığının çocuğun dil gelişimine etkisi olduğunu ifade etmiştir. Etkileşimsiz ekran kullanımının çocuğu sessiz bir izleyiciye dönüştürerek beynin konuşma ve ifadeyle ilgili alanlarının sessiz kalmasına neden olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir yetişkin eşliğinde kullanılan teknolojinin, karşılıklı diyalog ve etkileşimle çocuğu konuşmaya motive etmesi ise, çocuğun dil gelişimini destekleyebilir. Yapılan çalışmalardaki sonuçların yöntemsel ve ele alınan farklı değişkenler dolayısıyla farklı sonuçlar ortaya koyması ihtimali yüksektir. Yetişkin-çocuk etkileşiminin yüksek olduğu ekran kullanımında dil gelişiminin pozitif yönde etkilendiği belirtilse de teknolojinin olmadığı bir ortamda yetişkin-çocuk etkileşim kalitesinin daha yüksek olduğu da yine literatürde yer almıştır (Carr ve Dempster, 2021).

Öğretmenler ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyin ve çocukların akranlarıyla doğal ortamlarda daha az vakit geçirmesinin de dil gelişimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu görüş, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ile çocuklara sunulan dilsel girdinin niteliği ve niceliği arasında bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla uyumludur (Katrancı vd., 2018; Perkins vd., 2013). Öğretmenler, tüm bu zorluklara rağmen okul öncesi eğitimin, özellikle dezavantajlı durumdaki çocuklar için kritik bir erken müdahale fırsatı sunduğunu, ancak mevcut sistemsel engeller nedeniyle bu potansiyelin tam olarak kullanılamadığını vurgulamışlardır. Sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olmasının çocukların dil gelişimini pozitif yönde etkilediği (Qasem vd., 2022); yoksulluk ve düşük sosyo-ekonomik seviyenin de dil gelişiminde negatif etkilere yol açtığı literatürde belirtilmiştir (Perkins vd., 2013). Bu durumun, ailedeki stres seviyesinin yüksekliği ve tercih ettikleri yatırımların çocuğa dilsel girdi olarak yetersiz kalan ortamların oluşmasıyla; çocuğu karakteristik özellikleri, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve sağlanan öğrenme kaynakları olarak dilsel girdinin yetersizliğiyle açıklanabileceği belirtilmiştir (Pace vd., 2017; Perkins vd., 2013). Dil gelişiminde yaşanan problemlerin, yaşamın ilerleyen yıllarında akademik başarıda ve sosyal duygusal alanda zorluklar yaşanma ihtimalini artırdığı, bu nedenle de dil gelişimindeki problemleri önleyebilme adına erken müdahalenin önemli olduğu belirtilmiştir (Vermeij vd., 2023). Okul öncesi eğitimin, özellikle dezavantajlı durumdaki çocuklar için kritik bir erken müdahale fırsatı sunduğu, ancak mevcut sistemsel engeller nedeniyle bu potansiyelin tam olarak kullanılamadığını vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimde sınıf mevcutlarının, öğretmenlerin her bir çocukla nitelikli birebir etkileşim kurmasına olanak tanıyacak şekilde düşürülmesi öncelikli bir hedef olmalıdır. Francis ve Barnett (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıflardaki kalabalık sınıflarda sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşiminin daha düşük olduğu belirtilerek, beş çocukluk bir azalışın bile çocukların okuryazarlık becerilerinde anlamlı kazanımlar sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca, her okula veya belirli bir bölgedeki okullara hizmet verecek şekilde dil ve konuşma terapisti ve özel eğitim uzmanı kadrolarının oluşturulması, erken tanılama ve müdahale zincirinin kurulması için kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin, güncel uygulamalar çerçevesinde artırılması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi adına öğretmenlere, diyalojik okuma, dil destek stratejileri ve GUU konularında kanıta dayalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Okul yöneticileri, öğretmenler, uzmanlar ve aileler arasında düzenli iş birliği ve iletişim mekanizmaları kurmalıdır. Vermeij ve arkadaşları (2023), grup müdahalesi, bireysel terapi ve ebeveyn müdahalelerinin birlikte çok daha etkili olduğunu bulmuştur. Erken çocuklukta dil gelişiminin önemi, risk faktörleri (özellikle aşırı pasif ekran maruziyeti) ve çocuklarının dil gelişimini evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik ebeveyn eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Çocukların pasif bir şekilde aşırı ekrana maruz kalmasının negatif etkileri, denetlenir şekilde sınırlı ve amaçlı ekran kullanımının çocuğun dil gelişimi açısından önemli olduğu noktasında ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Silva Junior vd., 2025). Bu programların, kanıta dayalı ve yapılandırılmış olması etkinliğini artıracaktır (Roberts vd., 2019). Bu çalışma nitel bir desene sahip olup, sınırlı bir çalışma grubuyla yapılmasından dolayı bulguları genellenemez. Gelecekteki araştırmalar, farklı sosyoekonomik düzeylerden daha geniş örneklemlerle nicel ve karma yöntemli çalışmalar yürüterek öğretmen uygulamalarının ve karşılaşılan zorlukların

yaygınlığını belirleyebilir. Ayrıca, öğretmenlere sunulan farklı hizmet içi eğitim modellerinin ve aile katılımı programlarının çocukların dil gelişim çıktıları üzerindeki etkinliğini karşılaştıran boylamsal çalışmalar alana önemli katkılar sunacaktır. Okul öncesi eğitimin, gelişimsel olarak farklılık gösteren çocuklar adına önemli bir erken müdahale programı olması dolayısıyla, öğretmenlerin bu değerli çabalarını destekleyecek, bütüncül ve sistemli bir erken çocukluk eğitim ekosisteminin oluşturulması, öğretmenlerin dil destekleme stratejileri noktasında bilgilerinin artırılarak dil gelişiminde desteğe ihtiyacı olan çocuklar için daha zengin bir öğrenme ortamının oluşturulması toplumun geleceği için vazgeçilmez bir yatırımdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu
Karar tarihi= 23.09.2025
Belge sayı numarası= E-56512197-050-00004488573

Yazarların Katkı Oranı

Yazar 1: Kavramsallaştırma, araştırma problemlerini oluşturma, literatür tarama, verileri toplama, veri analizi, araştırma sonuçlarını raporlaştırma ve tartışma bölümü. Yazar 2: Kavramsallaştırma, araştırma problemlerini oluşturma, veri analizi, literatür tarama ve araştırma sonuçlarını raporlaştırma, tartışma bölümü ve metin düzenleme.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makale hazırlık sürecinde yapay zekâ araçlarından olan ChatGPT üzerinden yaratıcı makale başlığı önerisi istenmiş ancak önerilen başlık kullanılmayıp, Etik Kurul Raporu başvurusunda belirtilen başlık kullanılmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından destek almamıştır.

Kaynaklar

Acar, E. A., Erbaş, Y. H., & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 31-54. https://doi.org/10.51948/auad.979726

Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J. E., Os, E., Pálmadóttir, H., Pramling Samuelsson, I., & Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care, 184*(5), 671-688. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607

Berk, L. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Pearson.

Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2008). Speech and language disorders. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (pp. 782-801). Blackwell.

Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality

associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes?. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(3), 407-428. https://doi.org/10.3102/0162373716689489

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

Carr, A., & Dempster, T. (2021). Parent-child interactions during joint engagement with touchscreen technology: A comparison of younger versus older toddlers. *Infant Behavior and Development, 64*(2021), 101587. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101587

Chen, J., Justice, L. M., Tambyraja, S. R., & Sawyer, B. (2020). Exploring the mechanism through which peer effects operate in preschool classrooms to influence language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 53*(4), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.002

Choi, J. Y., Wen, Z., Boros, A., Lin, T.-J., Huang, B., & Yin, C.-H. (2025). Peer play network in preschool classrooms: Features and variations by child characteristics and skills. *PLoS One, 20*(8), e0327023. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327023

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(1), 145-161. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013)

Çetin, Ö. Ş., Gülhan, M., & Katrancı, M. (2018). A Study on the effect of pre-school education on early literacy skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 201-221. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.05.014

DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill. 17 Kasım 2025 tarihinde https://www.naeyc.org/resources/position-statements adresinden erişildi.

Dore, R. A., Logan, J., Lin, T. J., Purtell, K. M., & Justice, L. M. (2020). Associations between children's media use and language and literacy skills. *Frontiers in Psychology, 11*, 1734. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01734

Eadie, P., Morgan, A., Ukoumunne, O. C., Ttofari Eecen, K., Wake, M., & Reilly, S. (2015). Speech sound disorder at 4 years: Prevalence, comorbidities, and predictors in a community cohort of children. *Developmental Medicine & Child Neurology, 57*(6), 578-584. https://doi.org/10.1111/dmcn.12635

Ergin, B., & Koçak, N. (2025). Dil gelişimi. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay)* içinde (ss. 109-149). Pegem Yayıncılık.

Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Matters*. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric& AN=ED480816&site=eds-live adresinden 17 Kasım 2025 tarihinde alınmıştır.

Francis, J., & Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 49*(2019), 49-58. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.002

Katrancı, M., Gülhan, M., & Çetin, Ö. Ş. (2018). Examining the relationship between early literacy skills, parents' reading beliefs and home literacy environment. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 6*(4), 383-398. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.3174

Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. *Mind, Brain, and Education, 5*(3), 128-142. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01121.x

Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1996). Infant vocalizations in response to speech: Vocal imitation and developmental change. *The Journal of the Acoustical Society of America, 100*(4), 2425-2438. https://doi.org/10.1121/1.417951

Massaroni, V., Delle Donne, V., Marra, C., Arcangeli, V., & Chieffo, D. P. R. (2023). The relationship between language and technology: How screen time affects language development in early life: A systematic review. *Brain Sciences, 14*(1), 27-46. https://doi.org/10.3390/brainsci14010027

Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). Okul öncesi eğitim programı. 20 Kasım 2025 tarihinde https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı. 20 Kasım 2025 tarihinde https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf adresinden alınmıştır.

Melzi, G., Schick, A. R., & Wuest, C. (2023). Stories beyond books: Teacher storytelling supports children's literacy skills. *Early Education and Development, 34*(2), 485-505. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024749

Mengstie, M. M. (2023). Preschool teachers' beliefs and practices of developmentally appropriate practice (DAP). *Journal of Early Childhood Research, 21*(2), 121-132. https://doi.org/10.1177/1476718X221145464

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implemeantation*. Jossey-Bass.

Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2022). Screen time of preschool-aged children and their mothers, and children's language development. *Children, 9*(10), Makale 1577. https://doi.org/10.3390/children9101577

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP) position statement*. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents adresinden 20 Kasım 2025 tarihinde alındı.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*(2019), 100290. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics, 3*, 285-308. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226

Paulick, J. H. (2019). Teacher talk during children's play in Head Start preschools: Differences in quantity, differences in quality. The Dialog: *A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals, 22*(2), 22-38. https://doi.org/10.55370/hsdialog.v22i2.779

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* Sage.

Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in Clinical Neuroscience, 10*(4), 10-19. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3659033/ adresinden 24 Kasım 2025 tarihinde alınmıştır.

Pramling Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S., & Hellman, A. (2016). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research, 14(*4), 444-460. https://doi.org/10.1177/1476718X14559233

Qasem, F., Alduais, A., Alfadda, H., Alfadda, N., & Amri, L. A. (2022). A study on the relationship between pragmatic language development and socioeconomic status in Arab preschoolers with and without pragmatic language impairment. *Sustainability, 14*(10), 6369. https://doi.org/10.3390/su14106369

Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 173*(7), 671-680.

Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development, 29*(3), 342-356. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096

Santrock, J. W. (2010). *Life-span development*. McGraw-Hill.

Silva Junior, D. C., Silva, M. P., Castro, Y. M., Dutra, R. P., & Caumo, D. P. (2025). Impact of the use of interactive screens on language development in children up to 6 years of age: A systematic

review. *Child: Care, Health and Development, 51*(6), 70176. https://doi.org/10.1111/cch.70176

Sharp, H. M., & Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America, 55*(5), 1159-1173. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.07.007

Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal, 11*(2), 63-75. https://doi.org/10.3316/QRJ1102063

Taylor, G., Monaghan, P., & Westermann, G. (2018). Investigating the association between children's screen media exposure and vocabulary size in the UK. *Journal of Children and Media, 12*(1), 51-65. https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1365737

Temiz Çağlar, A., & Ulutaş, İ. (2024). Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(4), 898-918. https://doi.org/10.16916/aded.1504654

Thompson, J., & Stanković-Ramirez, Z. (2021). What early childhood educators know about developmentally appropriate practice. *Phi Delta Kappan, 103*(2), 20-23. https://doi.org/10.1177/003172172110511

Vermeij, B. A. M., Wiefferink, C. H., Knoors, H., & Scholte, R. H. J. (2023). Effects in language development of young children with language delay during early intervention. *Journal of Communication Disorders, 103*(2023), 106326. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106326

Voltmer, K., Hormann, O., Pietsch, M., Maehler, C., & Von Salisch, M. (2021). Teaching the teachers about language support strategies: Effects on young children's language development. *Frontiers in Psychology, 12*, 660750. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660750

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vyshedskiy, A., & Khokhlovich, E. (2023). Pretend play predicts language development in young children with autism spectrum disorder. *International Journal of Play, 12*(3), 403-419. https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235472

Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play, 6*(1), 39-54.

Wu, S., Zhao, J., De Villiers, J., Liu, X. L., Rolfhus, E., Sun, X., Li, X., Pan, H., Wang, H., Zhu, Q., Dong, Y., Zhang, Y., & Jiang, F. (2023). Prevalence, co-occurring difficulties, and risk factors of developmental language disorder: First evidence for Mandarin-speaking children in a population-based study. *The Lancet Regional Health–Western Pacific*, *34,* 100713. https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2023.100713

Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology, 12*, 649680. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.649680

Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2025). Investigation of the effectiveness of a relation based early interventions program on parent outputs. *International Journal of Disability, Development and Education, 72*(3), 480-493. https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2391360

Yazıcı, D., Akgül, E., & Akman, B. (2025). Investigation of the relationship between beliefs about developmentally appropriate practices, competencies in inclusive practices and self-efficacy perceptions in early childhood education teacher candidates. *European Journal of Education, 60*(4), e70247. https://doi.org/10.1111/ejed.70247

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Ed.), *Reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates.

Extended Abstract

Introduction

Language is the fundamental means of communication among people and a critical skill that affects all areas of a child's development (Sharp and Hillenbrand, 2008). Speech production in the first two years of life follows a series of universal stages, during which babies begin cooing and making pleasant sounds from two months of age (Kuhl and Meltzoff, 1996). By age three, children begin to express themselves using basic structures of their native language, and by age five or six, their language use resembles that of adults (Ergin and Koçak, 2025). However, the prevalence of language and speech disorders in early childhood ranges from 3.4% to 8.5% (Eadie et al., 2015; Wu et al., 2023). Children with language and speech disorders experience social-emotional problems and difficulties with school readiness. Differences in language development can arise not only from diagnosed disorders but also from factors such as excessive screen exposure, insufficient communication with parents, socioeconomic conditions, and special needs. Given that teachers support children's linguistic development through their interventions, regardless of the children's diagnosis, examining preschool teachers' practices is important for developing early intervention strategies

Method

This research used a qualitative design to examine the individual practices preschool teachers prefer for children who differ from their peers in language development, the reasons why they choose these practices, and their views on the advantages and disadvantages of these practices. Researchers who conduct qualitative research are interested in how people interpret their lives, construct their worlds, and attach meaning to their experiences (Merriam, 2009). The study group included 10 preschool teachers selected using criterion sampling (Patton, 2002). The selection criterion was the presence of children in their class during the 2025-2026 academic year who exhibited differences in language development compared to their peers. Data were collected through semi-structured interviews conducted online. The interviews were transcribed and analyzed using content analysis (Patton, 2014). The study was approved by the Institute of Educational Sciences Research Ethics Committee. A detailed description and purposive sampling were used to enhance external validity; participant confirmation for internal validity; and brief confirmation for reliability.

Result and Discussion

The findings indicated that teachers used a range of evidence-based strategies to support children with language development differences. Interactive book reading was among the most frequently used methods. Conceptualized in the literature as "dialogic reading," this approach involved the adult engaging in dialogue with the child about the book, asking open-ended questions, and encouraging the child's active participation in the narration (Zevenbergen and Whitehurst, 2003). Noble et al. (2019) confirmed that shared book reading had a positive effect on children's language development. Teachers also used visual materials, songs, rhymes, and rhythmic activities, such as finger plays, to expand children's vocabulary and teach correct pronunciation.

One-on-one support and individualized practices were another important strategy in which teachers adapted activities to the child's developmental level during free play and morning hours. Developmentally appropriate practices should consider not only children's age-related traits but also their individual developmental characteristics (Bredekamp, 2015). Yang et al. (2021) found that teachers' instructional support and classroom management skills significantly predicted children's receptive language skills. Teachers supported language development by repeating the correct model without making the child feel self-conscious about words they said incorrectly.

Teachers provided social interaction and peer support, recognizing that language development occurred in social contexts and encouraging the child to interact with peers. Research by Chen et al. (2020) indicated that children with lower language skills benefited significantly from interactions with more competent peers. Games were shown to contribute significantly not only to the language development of children who were behind their peers without a diagnosis but also to the receptive and expressive language skills of children with ASD (Vyshedskiy and Khokhlovich, 2023).

Family collaboration was fostered by teachers informing families, guiding them in activities to do at home, and encouraging them to seek expert support when needed. A meta-analysis by Roberts et al. (2019) found that parent education interventions had significant positive effects on children's language and communication skills. Rose et al. (2018) found that the home literacy environment played a key role in the long-term development of children's language and social-emotional competence.

Teachers reported that the methods they used support language development by expanding children's vocabulary, improving pronunciation, and strengthening communication skills. Regarding social-emotional development, children who expressed themselves more effectively were more readily included in peer groups, have greater self-confidence, and exhibited fewer negative behaviors, such as aggression. Research by Conti-Ramsden and Botting (2004) indicated that children with language difficulties were more likely to exhibit behaviors such as social withdrawal or aggression because they could not express their needs and feelings.

The most important finding of the study was the presence of serious systemic barriers that teachers faced. Large class sizes prevented teachers from devoting sufficient one-on-one time to children with language development delays. A meta-analysis by Bowne et al. (2017) examined the effect of class size on the quality of preschool education, showing that teacher-child interaction increased as the teacher-to-child ratio decreases. Francis and Barnett (2019) reported that smaller classes allowed teachers to engage in more one-on-one interaction with children, resulting in meaningful gains in literacy skills. The lack of support staff, such as speech therapists or special educators, in schools placed the entire burden on classroom teachers. Family cooperation issues arouse when families neither accepted nor denied the situation. Research by Perkins et al. (2013) indicated that poverty and low socioeconomic status were associated with significant differences in language development.

Teachers viewed excessive and uncontrolled screen exposure as one of the most important contributors to the rise in language problems. Massaroni et al. (2023) and Mustonen et al. (2022) reported that prolonged screen exposure in early childhood negatively affected children's language development, vocabulary, attention, and social interaction skills. A systematic review by Silva Junior et al. (2025) found a negative correlation between excessive screen time and language development, with adverse effects particularly evident in expressive language and vocabulary. However, neuroscience research by Kuhl (2011) indicated that how the screen was used, rather than screen use itself, affected a child's language development. Vermeij et al. (2023) found that group intervention, individual therapy, and parental intervention together were much more effective. These findings indicated the need to reduce class sizes in preschool education, add speech and language therapists to every school, provide evidence-based in-service training to teachers, and organize awareness programs for families.

The research found out that preschool teachers make valuable, evidence-based pedagogical efforts, albeit limited, for children with language development differences. However, these individual efforts were severely constrained by systemic issues, including crowded classrooms, a lack of specialist support, difficulties in family collaboration, and increased screen exposure. Preschool education requires reducing class sizes, adding speech and language therapists to every school, providing evidence-based in-service training to teachers, and organizing awareness programs for families. This study emphasizes the need to create a comprehensive and systematic early childhood education ecosystem.

Ekler

Ek-1. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları Örnekleri

1. Sınıfınızdaki dil gelişimi akranlarından farklılık gösteren çocuğun dil gelişiminde bahseder misiniz? Hangi farklılıklar dikkatiniz çekti?
2. Bu yöntem ve tekniklerin çocuğun dil gelişimine nasıl faydaları olduğunu düşünüyorsunuz? Gözlemlerinizi paylaşır mısınız?