

Gelişimsel Gerilik ve Risk Altındaki Çocukların Dil Becerilerini Desteklemede Yaşanan Zorluklar: Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri

Difficulties in Supporting Language Skills of Children with Developmental Delays and Children at Risk: Preschool Teacher Opinions

Mehmet İnce¹, Emine Rüya Özmen²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmet.ince@ibu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0849-9101>)

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, eruya@gazi.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0226-1672>)

Geliş Tarihi: 04.06.2024

Kabul Tarihi: 30.09.2024

ÖZ

Çocuklar yaşamlarının ilk dört yılında dil becerilerinde önemli ilerlemeler gerçekleştirirler. Erken dönemde dil becerilerini desteklemek, çocukların ileriki dönem akademik ve sosyal anlamda daha başarılı olmalarına yönelik olumlu etkiler sağlamaktadır. Özellikle çocuklara okul öncesi dönemde sağlanan eğitimin içeriği bu anlamda zenginleştirilmeli dil becerileri desteklenmelidir. Bunun için okul öncesi dönem çocukların dil becerilerini destekleyecek olan öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanması ve yaşadıkları sorunların giderilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel risk grubunda olan çocukların dil becerilerini desteklemede yaşadıkları sorunların, gereksinimlerin ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre desenlenmiştir. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman incelemeleri ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda yedi tema elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler gelişimsel risk altındaki çocukları eğitimsel ve bilişsel zorluklar, öğrenme becerilerindeki zayıflıklar ve yaşlarına göre beklenen gelişim aşamalarını tamamlamama durumları ile tanımlamışlardır. Öğretmenler dil becerilerindeki güçlüklerin çocukların sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda katılımcı öğretmenler, çocukların dil becerilerinin desteklenmesi için çeşitli yöntem ve etkinlikler kullanırken aynı zamanda aile ve uzmanlarla iş birliğinin önemine değinmişlerdir. Son olarak bilgi ve eğitim ihtiyaçlarına vurgu yaparak gereksinimlerine ve yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Çalışma bulguları ilgili alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve uygulama ve araştırmaya yönelik öneriler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Gelişimsel risk, dil becerileri, okul öncesi öğretmeni, durum çalışması, nitel araştırma.

ABSTRACT

Children make significant progress in their language skills in the first four years their lives. Supporting language skills in the early stages leads to positive impacts on children's future academic and social success. In this context especially enriching the educational content provided to children in the preschool period is necessary for supporting language skills. Therefore, meeting the needs of preschool teachers, who will support children's language skills, and addressing their challenges is essential. The aim of this research

is to identify the problems, needs, and solution proposals of preschool teachers in supporting the language skills of children at developmental risk. This research was conducted according to the case study design among qualitative research methods. Data for the research were collected through semi-structured interviews, document analysis, and researcher's diary. The collected data were analyzed and interpreted through content analysis. Seven themes were obtained as a result of the analysis of the data obtained. According to the research findings, teachers have identified children at developmental risk with educational and cognitive difficulties, low learning abilities, and the inability to complete developmental stages expected for their age. Teachers pointed out that difficulties in language skills can negatively affect children's social relationships, academic success and overall quality of life. Teachers have emphasized the importance of collaboration with families and experts while using various methods and activities to support children's language and communication skills. They have made various suggestions for addressing their informational and educational needs and solving their problems. The research findings have been discussed in relation to the relevant literature, and recommendations for practice and further research have been provided.

Keywords: Developmental risk, language skills, preschool teacher, case study, qualitative research.

GİRİŞ

Çocuklar yaşamlarının ilk dört yılında dil becerilerinde önemli ilerlemeler gerçekleştirirler. Okul öncesi dönemdeki çocukların çok büyük bir kısmı birbirine benzer ve yaşlarına uygun dil özellikleri göstermektedir. Bununla birlikte bazı çocukların ortalamanın üzerinde dil gelişimine sahip olduğu bazı çocukların ise dili anlamada ve kullanmada belirgin sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Seçkin-Yılmaz, 2023). Araştırmalar, küçük çocukların dil öğrenmeye yatkın olduklarını ve bu becerinin onlar için büyük önem taşıdığını göstermektedir. Dil edinimi ve dil gelişiminin kritik dönemleri üzerine yapılan araştırmalar ve teoriler çocukların ana dillerine maruz kalmaları sonucunda dili öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Berk, 2012; Grimshaw vd., 1998; Friedmann & Rusou, 2015; Turan & Gündüz, 2022). Bu anlamda sözlü dilin gelişimi, çocuğun ailesi ve çevresindeki diğer yetişkinler tarafından sunulan zengin dil girdilerinin sağlandığı deneyimlerine dayanmaktadır (Huttenlocher vd., 2010; Turan & Gündüz, 2022; Romeo vd., 2018). Bu bağlamda erken dönemde çocukların dil becerilerinin kitap okuma, oyun oynama, şarkı söyleme gibi çeşitli aktivitelerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir (Antonacci & O'callaghan, 2011; Güzel-Özmen, 2003).

Çocukların erken dönemdeki dil becerileri, ileri okul yıllarında gösterdikleri akademik başarılarla doğrudan ilişkilidir. Alanyazında erken dönemde dil gelişiminin sonraki okuma becerileri ile pozitif bir ilişkisi olduğunu ve geniş bir kelime dağarcığı ile güçlü dil bilgisi becerilerinin ileri okuma becerilerini yordadığı vurgulanmıştır (Bartl-Pokorny vd., 2013). Dil becerilerinin özellikle okuma yazma becerileri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Bleses vd., 2016; Roulstone vd., 2011; Durkin vd., 2009). Fonolojik farkındalık, kelime dağarcığı, sözdizimi ve anlatım becerileri gibi dil yeterlilikleri, çözümlenme yapma ve okuduğunu anlama gibi temel okuma becerileri için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Bishop & Snowling, 2004; Bowyer-Crane vd., 2008). Bu nedenle erken dönemlerden itibaren dil gelişiminin desteklenmesi çocuğun gelecekteki akademik başarısı için hayati önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem dil gelişiminde önemli gelişmelerin yaşandığı bir zaman olarak değerlendirilmektedir (Biemiller, 2015). Bu dönem çocuklar, yetişkine yakın bir şekilde sözel dili kullanmaya başladığı bir dönem olduğu için bebeklik döneminden farklı olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde, çocukların kelime dağarcıkları gelişirken, sözel ifadelerin uzunluğu ve karmaşıklığı da artar. Buna ek olarak sonraki dönem okuma ve yazmaya temel olacak şekilde dil becerileri kazanırlar (National Research Council, 2000). Ulusal ve uluslararası literatürde okul öncesi dönem çocuklara sağlanan ortamların dil becerilerine olan etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar çocukların dil becerilerinin desteklenmesinin çocukların iletişimini önemli ölçüde geliştirdiğini ve akademik ve dil

becerilerini geliştirerek çocukların okula hazır olma durumlarını geliştirebileceğini göstermiştir (Lieberman vd., 2017; Mashburn vd., 2008; Ramsook, 2019; Roulstone vd., 2011; Son & Morrison, 2010). Özellikle gelişimsel gerilik veya gelişimsel risk altındaki çocukların dil becerilerinin desteklenmesi bu çocukların akademik ve sosyal becerileri için kritik bir öneme sahiptir.

Gelişimsel gerilik, çocuğun yaşına uygun becerileri kazanma sürecinde beklenenden daha yavaş ilerlediği veya motor, dil, sosyal, bilişsel ve duygusal alanlarda sınırlılık yaşadığı durum şeklinde tanımlanabilir (Petersen vd., 1998; Riou vd., 2009). Bu durum, çocukların genellikle yaşlılarına kıyasla belirgin bir gelişim geriliği gösterdiğini ve erken müdahale gerektirdiğini işaret etmektedir. Gelişimsel geriliği olan çocuklar alıcı ve ifade edici dil becerilerinde yaşlılarına göre farklılıklar gösterebilmekte ve dilin bileşenlerinde zaman zaman sınırlılıklar yaşayabilmektedir (Ryan vd., 2015). Gelişimsel risk ise çocuğun gelişimsel bir gecikme yaşama olasılığı taşıdığı fakat henüz belirgin bir gerilik göstermediği durumu tanımlar. Bu çocuklar genetik, biyolojik veya çevresel faktörler nedeniyle risk altındadır ve dil, motor veya sosyal becerilerde zorluk yaşayabilirler (Cummins, 2000).

Gelişimsel dil becerilerinde zorluk yaşayan çocukların karmaşık dil yapılarını kullanmakta zorlandıkları ve davranış problemleri sergilediğini göstermektedir (Acarlar & Johnston, 2011; Akoğlu & Acarlar, 2014; Dilbaz, 2020; Wasik & Hindman, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin gelişimsel risk altındaki çocuklarla çalışırken yeterli bilgiye sahip olmamaları, risk altındaki çocukların gelişimsel açıdan desteklenmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır (Temiz, 2020). Özellikle dil becerilerinin gelişimi açısından risk altında olan çocuklar için erken müdahale ve uygun eğitim ortamları kritik bir öneme sahiptir. Erken müdahale programları, gelişimsel riskleri en aza indirerek çocukların dil, bilişsel ve sosyal becerilerini destekleyebilir (Gilkerson vd., 2018). Risk altındaki çocukların dil becerilerinin erken dönemde desteklenmemesi halinde, gelişimsel gerilikler ilerleyen dönemlerde daha belirgin hale gelebilir ve okul hayatında çeşitli zorluklara neden olabilir (Romeo vd., 2018).

Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin dil ve konuşma bozuklukları konusunda sınırlı bilgi ve farkındalık düzeylerine sahip olduğu, öğretmenlerin çoğunun dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarla deneyime sahip olmadıkları ve ciddi dil problemleri olan çocuklara müdahale konusunda yetersiz hissettikleri bir araştırma sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal vd., 2019). Bu bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin dil açısından gelişimsel risk altındaki çocukların dil becerilerini destekleme yeterliliklerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu makalenin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin, gelişimsel risk altındaki çocukların dil becerilerini desteklerken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini incelemek, anlamak ve anlamlandırmaktır. Bir diğer amaç ise öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerini ve gereksinimlerini belirlemektir. Çalışma sonuçları itibarıyla okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel risk altındaki çocukların dil becerilerini destekleme konusundaki zorlukları anlamak ve çözüm yolları önermek bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir zaman dilimi içinde bir veya birkaç durumu çoklu kaynaklardan gelen verileri kullanarak derinlemesine inceleyerek gerçekleştirilen bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu kaynaklar arasında gözlemler, görüşmeler, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar yer alabilir. Araştırmacı, toplanan verileri analiz ederek durumu ve duruma bağlı temaları tanımlamaya çalışır (Creswell, 2014; Merriam, 2013). Ancak elde edilen

bulgular evrene genellenemez sadece kendi bağlamı içinde aktarılabilir (Akar, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim geriliği ve gelişimsel riski olan çocukların dil becerilerini desteklemede yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerinin belirlenmesi açısından bu çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

2.2.Araştırma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Bolu il merkezinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya sınıfında gelişimsel yetersizlik tanılı ve gelişimsel açıdan risk altında çocuk olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin onamları hem yazılı hem de sözlü olarak alınmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Sıra	Yaş	Cinsiyet	Çalıştığı Yaş Grubu	Sınıftaki Çocuk Sayısı	Tanı Almış Çocuk Sayısı	Tanısı	Risk Grubu Çocuk Sayısı	Dil ve İletişimle İlgili Eğitime Katılma Durumu
Katılımcı 1	40	Kadın	4 Yaş	23	-		4	-
Katılımcı 2	44	Kadın	5 Yaş	20	2	Hafif zihin yetersizliği	1	-
Katılımcı 3	25	Erkek	5 Yaş	16	2	Hafif zihin yetersizliği	4	Hizmet içi eğitim
Katılımcı 4	34	Kadın	4 Yaş	22	-		1	Kurs
Katılımcı 5	44	Kadın	3 Yaş	20	-		2	Hizmet içi eğitim/ Kurs
Katılımcı 6	34	Kadın	5 Yaş	23	1	Dil ve konuşma bozukluğu	3	-
Katılımcı 7	46	Kadın	3 Yaş	18	-		1	-
Katılımcı 8	42	Kadın	5 Yaş	19	2	Dil ve konuşma bozukluğu/Zihin yetersizliği	2	-
Katılımcı 9	37	Kadın	5 Yaş	20	2	Dil ve konuşma bozukluğu	1	Hizmet içi eğitim
Katılımcı 10	44	Kadın	5 Yaş	20	1	Dil ve konuşma bozukluğu	1	-
Katılımcı 11	41	Kadın	4 Yaş	20	2	Dil ve konuşma bozukluğu/Zihin yetersizliği	3	Hizmet içi eğitim
Katılımcı 12	38	Kadın	3 Yaş	22	-		2	Hizmet içi eğitim
Katılımcı 13	36	Kadın	4 Yaş	22	1	Dil ve konuşma bozukluğu	2	-
Katılımcı 14	38	Kadın	5 Yaş	25	-		3	-
Katılımcı 15	30	Erkek	3 Yaş	20	-		2	-

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları 24-46 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 13'ü kadın 2'si ise erkektir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri dört yıl ile 22 yıl

arasında değişmekle birlikte öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olmuşlardır. Bir öğretmen yüksek lisans mezunuyken diğer öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Öğretmenlerin tamamı bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerden dördü 3 yaş grubundaki çocuklarla, dördü 4 yaş grubundaki çocuklarla ve yedisi ise 5 yaş grubundaki çocuklarla çalışmaktadır. Sınıflarındaki çocuk sayıları 16 ile 25 arasında değişen öğretmenlerin hepsinin sınıfında tanıli ya da risk grubunda olduğunu düşündükleri en az bir çocuk bulunmaktadır. Tanılı çocukların tanıları, dil ve konuşma bozukluğu ya da hafif zihin yetersizliğidir. Altı öğretmen özel eğitim konusunda hizmetiçi eğitim ya da kurslara katılmışlardır.

2.3.Verilerin Toplanması

Çalışmada, nitel araştırma yönteminin inandırıcılığını artırmak üzere doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri olmak üzere üç farklı veri toplama aracına yer verilmiştir (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı, çalışma süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutmuştur. Bu günlüklerde araştırmacı, çalışmanın tüm sürecinde yaşadıklarını, çalışma konusunun belirlenmesi, ikinci yazar ile görüşmeler, sorularının hazırlanması, pilot görüşmenin yapılması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi ve katılımcıların seçimi gibi aşamaları, duyu ve düşüncelerini içerecek şekilde günlüğüne yansıtmıştır. Çalışma boyunca toplam 36 sayfa günlük tutulmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin planları, çocuklarla okudukları kitaplar, kullandıkları tekerlemeler, şarkılar, videolar ve kendi istekleri dahilinde gösterdikleri belgeler incelenmiştir. Bu belgelerle çocuklarla yapılan dil çalışmaları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin görüşmelerde belirttikleri etkinlik ya da uygulamalara ilişkin görüşleri desteklenmiştir. Yansıtılmalı araştırmacı günlüğü ve doküman incelemeleri öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmiş ve veriler zenginleştirilmiştir. Birinci yazar odaklanılan olgu üzerinde derinlemesine bir inceleme yapabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlamıştır. Daha sonra ikinci yazar ile yapılan görüşmelerle görüşme soruları düzenlenmiştir. Hazırlanan sorular nitel araştırma, okul öncesi eğitimi ve dil ve iletişim alanında uzman beş öğretim üyesinden alınan görüşlerle düzeltilmiş ve geliştirilmiştir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yazarlar tarafından tekrar incelenmiştir ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine, ikinci bölümde ise 10 adet yarı yapılandırılmış soruya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlerin gelişimsel risk ve dil güçlükleri kavramlarını nasıl tanımladıklarını, dil güçlüğü yaşayan çocukların gelişim özelliklerinin neler olduğunu ve öğretmenlerin dil becerilerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye yönelik sorulardır. Ayrıca görüşme formunda öğretmenlerin dil becerilerini desteklerken yaşadıkları sorunlar, gereksinimler ve bu sorunları çözmeye yönelik önerilerine ve diğer paydaşlarla kurdukları iş birliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Verilerin toplanması amacıyla ilk olarak öğretmenlerle telefon ya da mesaj yoluyla iletişime geçilmiş ve müsait oldukları gün ve saatler belirlenmiştir. İkinci olarak görüşülecek öğretmenlerin belirttikleri tarihte öğretmenler yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler birinci araştırmacı tarafından öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, sessiz bir ortamda bire-bir şekilde uygulanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin izinleri alınarak cep telefonu yoluyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin süresi 21 ile 47 dk. arası değişmektedir.

2.4.Verilerin Analizi

Çalışma boyunca elde edilen veriler durum çalışması desenine uygun olarak içerik analizi (Yıldırım & Şimşek, 2018) yoluyla analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin temel içeriklerinin ve kapsadığı bilgilerin özetlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Cohen vd., 2007). Bu anlamda çalışmanın veri toplama aşamasında kaydedilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları her görüşmeden sonra dökümü yapılmıştır. Her bir

katılımcı için ayrı ayrı gerçekleştirilen bu döküm işleminde herhangi bir eklemenin ya da çıkartmanın yapılmamasına özen gösterilmiş ve bu dökümler daha sonra doğrulama amaçlı incelenmiştir. Bu karşılaştırma işleminin ardından transkriptler ile ses kayıtları arasındaki tutarlılık doğrulanmıştır. Kodlama sürecinde, çalışma sorularını dikkate alarak verilerin içinde aranan unsurların sürekli farkında olunmuş ve bu sorulara uygun bir şekilde izlenmiştir. Yapılan bu incelemeler yoluyla çalışmanın kodları çıkarılmıştır. Kategorilerin belirlenmesi için kodlar bir araya getirilmiş, incelenmiş ve ortak yönleri saptanmıştır. Ardından, kategoriler arasındaki ortak ilişkilerden yola çıkarak temalar belirlenmiştir. Verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve görselleştirilmesi konusunda araştırmacılara çeşitli imkanlar sunan bir yazılım olan MAXQDA kullanılmıştır (Silver & Lewins, 2014; Woolf & Silver, 2018). Daha sonra veri seti, kategoriler ve kodlar okul öncesi eğitimde görev yapan ve nitel araştırma yöntemleri hakkında deneyimi olan bir öğretim üyesine gösterilerek kategorileri ve kodları veri setine göre kontrol etmesi ve önerilerini paylaşması istenmiştir. Bu bağlamda tüm süreç uzmana sunulmuş, yapılan çalışmalara ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uzman tarafından çalışma deseninin, analizlerin ve veri toplama tekniklerinin uygun olduğu teyit edilmiştir.

2.5. İnandırıcılık

Durum çalışması araştırmalarında inandırıcılığı arttırmak için görüşmelere ilişkin katılımcı teyidini almanın önemi vurgulanmaktadır (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Erlandson vd. (1993) inanılabilirliği arttırmak için veri toplama sürecinde görüşmenin hemen sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyeceğini ve katılımcıdan bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini isteyebileceğini belirtmiştir. Görüşmeci her görüşmenin sonunda görüşmeyi genel olarak özetlenmiş ve katılımcılardan eklemek istedikleri bir konu veya yanlış anlaşılmalardan olup olmadığını sormuştur.

2.7. Araştırma Etiği

İnsanlarla yapılan araştırmalarda dikkate alınması gereken temel etik kurallar bulunmaktadır. Bilimsel araştırmaların evrensel ilkeleri arasında bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı, zarar vermemek, aldatmama-yanıltmama ve verilere sadık kalma bulunmaktadır (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmanın her aşamasında, dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım gibi etik ilkelere uyulmasına özel bir özen gösterilmiştir. Bu çerçevede alınan önlemler arasında, çalışma için resmi izinlerin alınması, çalışma sürecinin şeffaf bir şekilde yönetilmesi, katılımcılardan önceden yazılı ve sözlü izin alınması, gönüllü katılımcıların istedikleri aşamada çalışmadan çekilebilmeleri için bilgilendirilmesi yer almaktadır. Her bir katılımcının bireysel olarak gönüllü katılım formunu imzalaması sağlanmıştır. Kurumların ve öğretmenlerin gerçek kimlikleri belirsiz tutularak kod isimleri kullanılmıştır.

Bu çalışmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “*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. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

2.8. Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 27.10.2023

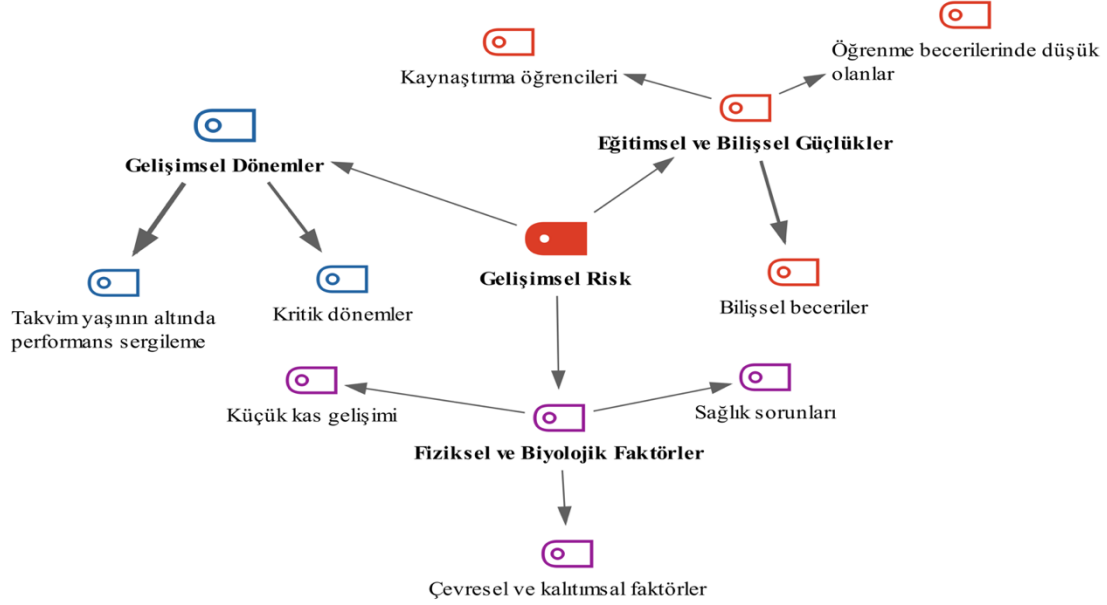
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/411

BULGULAR

Bu çalışmada bulgular yedi tema altında toplanmıştır. Çalışmaya ait tema, kategori ve kodlara ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Şekil 1

Gelişimsel Risk Kavramına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel risk kavramını nasıl tanımladıkları ve algıladıklarına ilişkin olarak bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin gelişimsel risk kavramına ilişkin görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; gelişimsel dönemler, eğitimsel ve bilişsel güçlükler ve fiziksel ve biyolojik faktörler şeklindedir. Öğretmenler gelişimsel risk kavramını genel olarak takvim yaşının altında performans sergileme ve kritik dönemlerdeki becerileri gerçekleştirilememesi şeklinde tanımlamışlardır. Bazı öğretmenler ise risk olarak küçük kas gelişimindeki yetersizliklere odaklanmışlardır. Küçük kas gelişimindeki yetersizliklere odaklanan öğretmenlerin üç ve dört yaş grubu öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmenler risk grubundaki öğrencilerin risklerinin çevresel ve kalıtsal faktörlerden ya da sağlık sorunlarından kaynaklandığına da dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin risk grubunda olan çocukları kaynaştırma kapsamında eğitim gören, öğrenme becerilerinde ve bilişsel becerilerde düşük performans sergileyen çocuklar olarak algıladıkları görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

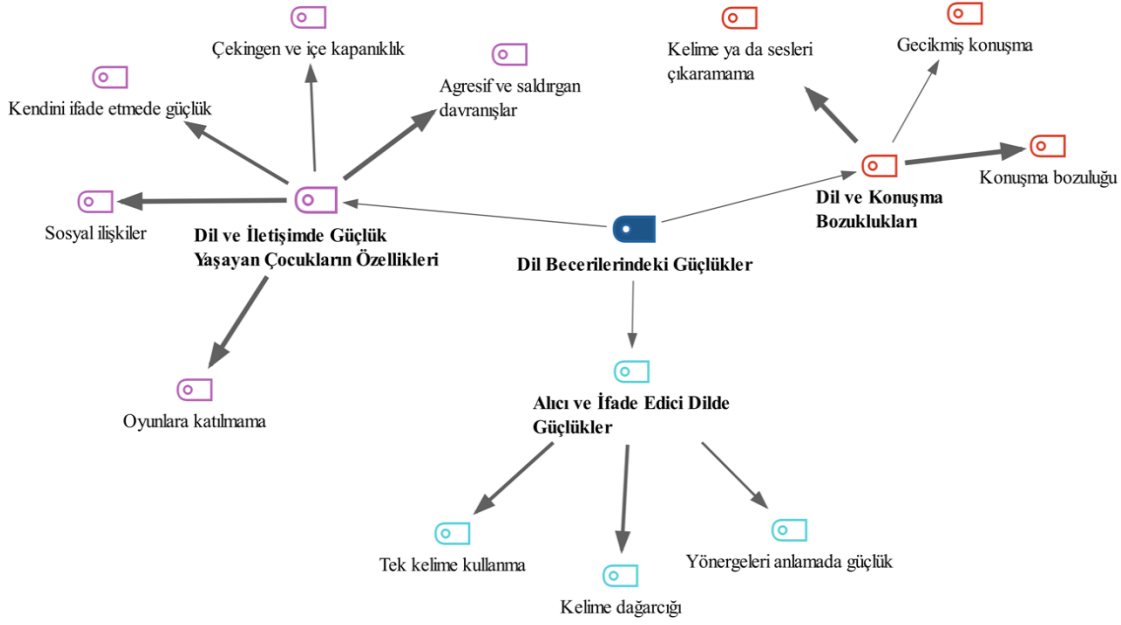
“Kendi yaşlarının gelişimlerinin altında olması yani bu bilişsel olsun sosyal olsun dil olsun belli bir düzeyin altında olmaları diye ifade edebiliyorum” (Ece Öğretmen)

“Hani bilişsel, zihinsel ya da dil açısından gelişiminin altında performans gösteren grupta olan çocuklar olabilir.” (Gizem Öğretmen)

“Küçük kaslar oturmamış oluyor aileler bunu oturtmak için uğraşmıyorlar.” (Emine Öğretmen)

Şekil 2

Dil Becerilerindeki Güçlükler Kavramına İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 2’de çalışmaya katılan öğretmenlerin dil becerilerindeki güçlükler kavramını nasıl tanımladıkları ve algıladıklarına ilişkin olarak bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin dil becerilerindeki güçlükler kavramına ilişkin görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; dil ve iletişimde güçlük yaşayan çocukların özellikleri, dil ve konuşma bozuklukları ve iletişim becerilerindeki güçlükler şeklindedir. Öğretmenler dil becerilerindeki güçlükleri ağırlıklı olarak ifade edici dil bağlamında değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları alıcı dil becerilerindeki güçlükler de değinmişlerdir. Dil ve iletişim anlamında güçlük yaşayan çocukların sosyal ilişkilerde sorun yaşadıklarına ve problem davranışlar sergilediklerine değinmişlerdir. Bu anlamda öğretmenler dil ve iletişim becerilerindeki zorlukların çocukların akranlarıyla etkileşimini, duygusal durumlarını ve genel davranışlarını önemli ölçüde etkileyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerinden bazıları verilmiştir.

“Artikülasyon bozuklukları, 4 yaşında konuşmanın yeterli olmaması, bilişsel becerilerin akranlarından farklılığı, geriliği yönergeleri anlamaması, istek ve ihtiyaçlarını anlatacak yeterlikte olmaması, oyunlarda akranları ile iletişimde zorluk gibi” (Esra Öğretmen)

“Dilde konuşma problemi benim için daha çok telaffuzla alakalı dil bozuklukları...Hem çocuğun kendini ifade edememesi algılaması yani ifade edici ve alıcı dille ilgili bir problemin olması.” (Mehmet Öğretmen)

“Yani çocuk en basit tabirle konuşmıyorsa ilk etapta yani şimdi bir akranlar çalıştığımız için direkt o çocuklar seçiliyor zaten.” (Berna Öğretmen)

“Bazı sesleri çıkarmadıkları için kelimeler anlaşılıyor cümleler anlaşılıyor o tarz sıkıntıları var. Bu birbirlerini tetikliyor dil becerileri yeterince gelişmemiş ise arkadaşlık ilişkileri gelişmiyor bunu yapamadıkları için sinirlenip agresif hareketler gösteriyorlar sarmal şekilde devam ediyor” (Dilek Öğretmen)

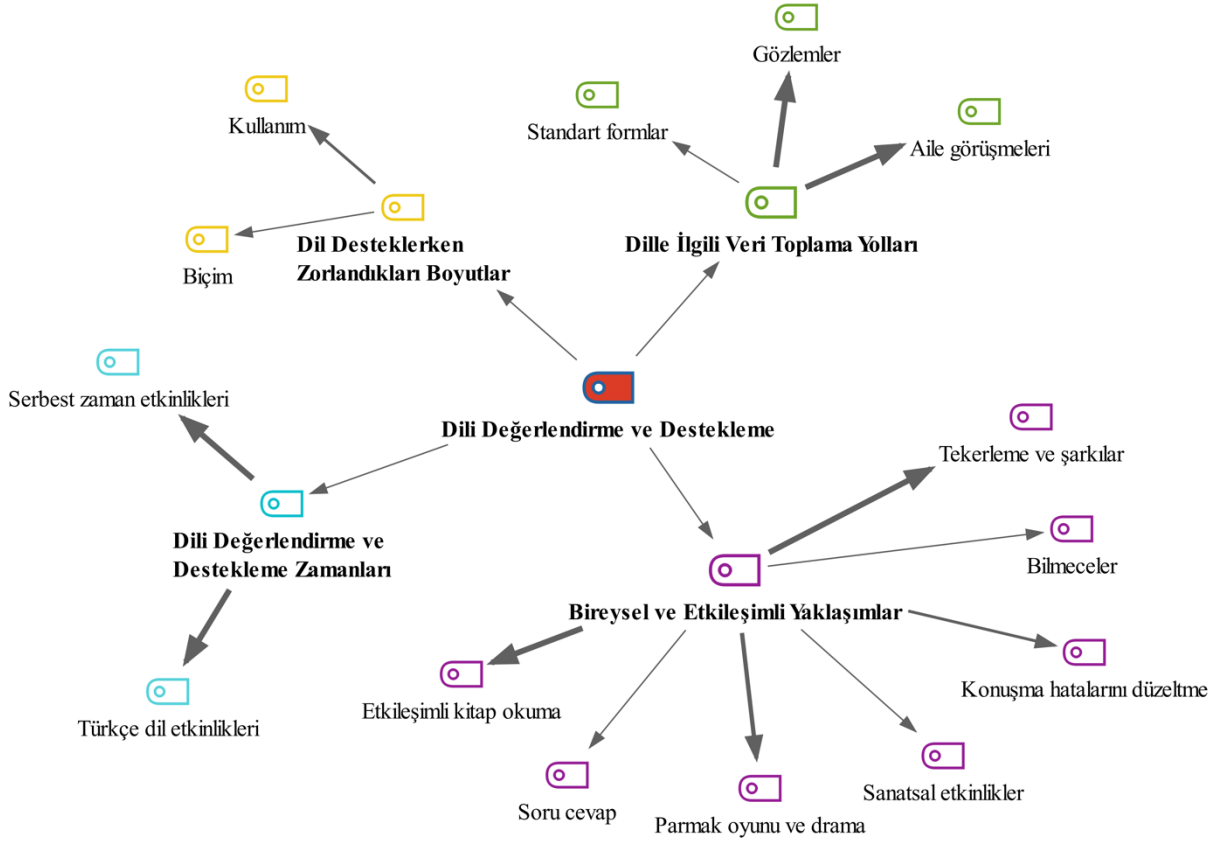
“Cümle kuramadığı zaman daha böyle hırçın davranışlar gösterebiliyor. Ben dil konuşma bozukluğu olan öğrenciyle çalışma yaptım birinde gerçekten hırçın şeyler vardı davranışlar

çocuk kendini ifade edemiyor yani ifade etmemesini vurarak gösteriyor yani şey yapıyor.” (Ebru Öğretmen)

“Oyun oynarken dil gelişimi açısından geç gelişen çocuklar oyunlara da katılmak istemiyor açıkçası...bence dil davranışları etkiliyor yani bu bütün bence dil sosyal davranışları da oyunu da sosyal davranışları da her şey etkiliyor.” (Hatice Öğretmen)

Şekil 3

Dili Değerlendirme ve Destekleme Sürecine İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 3'te çalışmaya katılan öğretmenlerin dili değerlendirme ve desteklemek için yaptıkları çalışmalara ilişkin kategori ve kodlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin cevapları beş kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, dilin boyutları, dille ilgili veri toplama yolları, dili değerlendirme ve destekleme zamanları, bireysel ve etkileşimli yaklaşımlar ve yaratıcı ve sanatsal etkinlikler şeklindedir. Öğretmenlerin çocukların dil gelişimleriyle ilgili bilgileri ağırlıklı olarak gözlemler ve aile görüşmeleriyle topladıkları görülmektedir. Ayrıca yapılan doküman incelemelerinde öğretmenlerin çocuklarla ilgili tüm bilgileri dönem başında aile mektupları, standart aile görüşme formları ve kendi gözlem formları ile topladıkları görülmüştür. Öğretmenler, çocukların dil becerilerini serbest zaman etkinlikleri ve Türkçe dil etkinliklerinde değerlendirmektedir. Öğretmenlerin dili desteklemede etkileşimli kitap okuma, parmak oyunları ve tekerlemeler, şarkılar konuşma hatalarını düzeltme gibi yöntemler uyguladıkları görülmektedir. Doküman incelemelerinde öğretmenlerin çok fazla sayıda çocuk kitapları kullandıkları ve kullandıkları kitapları birbirlerinin görüşlerine başvurarak seçtikleri görülmüştür. Yine bazı öğretmenlerin çeşitli tekerleme kitaplarını kullandıkları tekerlemeleri bu kitaplardan

seçtikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler dilin kullanım ve biçim boyutunu desteklemede zorlanmaktadır. Katılımcı öğretmenler dili değerlendirme ve destekleme ilgili olarak çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Her şeyimizin eğitimin hepsi zaten gözleme dayalı olduğu için yani çocuklar birebir bizden hani gözlemleriz bu tabii en büyük gözlemler serbest zaman veya Türkçe dil etkinliği.” (Dilara Öğretmen)

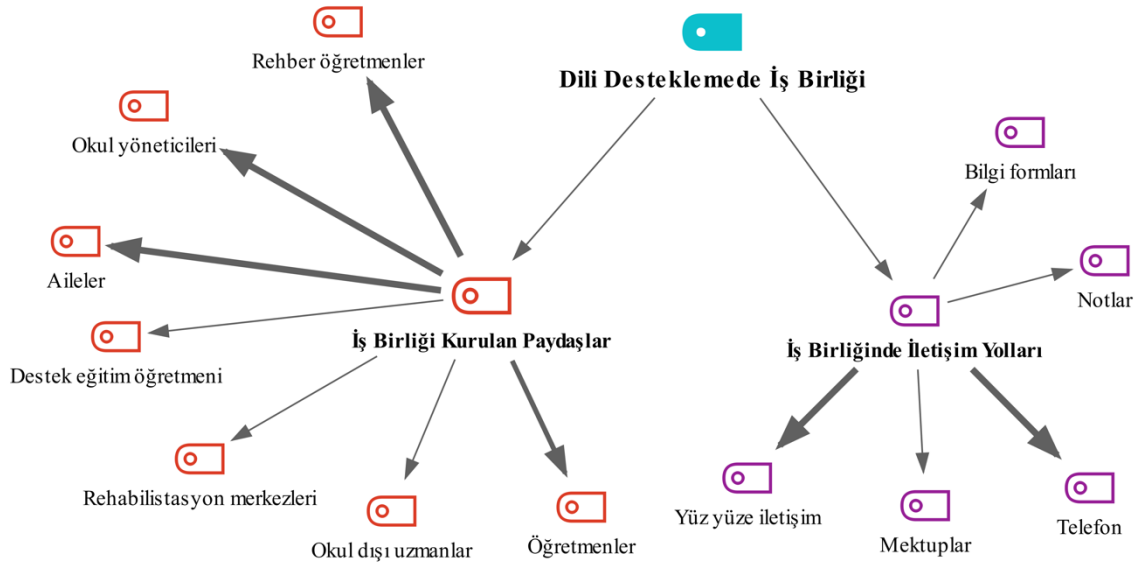
“Yani bilmeceleri çok soruyoruz tekerleme şarkı, sohbet etmeyi çok seviyorum çocuklarla devamlı sohbet ediyorum.” (Ayşe Öğretmen)

“Kitap okumayı ben çok seviyorum ve şeye inanıyorum insan kendi sevdiği şeyi aktarırken daha başarılı oluyor. Kitap okurken çok keyifli okuyorum ve bunun da şey onlara yansıdığını düşünüyorum.” (Nur Öğretmen)

“Bizim en büyük zorlandığımız alan bu kullanım genellikle yani bizim tabii yine biçim konusunda gerçekten ifade ederken daha çok işte ek kullanılmadan sözcükle ifade eden çocuklarda bu konuda bir şeylerimiz oluyor problemimiz.” (Mehmet Öğretmen)

Şekil 4

Öğretmenlerin Dili Desteklemede İş Birliğine İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 4’te çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukların dil becerilerini desteklerken kurdukları iş birliklerine ve iş birliğinde kullandıkları iletişim yollarına yer verilmiştir. İş birliği süreçleri iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, iş birliği kurulan paydaşlar ve iş birliğinde iletişim yolları şeklindedir. Öğretmenlerin sıklıkla aileler, rehber öğretmenler ve okul yönetimi ile iş birliği kurduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde özellikle rehber öğretmenler ile yoğun olarak birlikte çalıştıkları ve gelişimsel risk altında olduklarını düşündükleri çocukları rehber öğretmenlerin gözlemlerini istedikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların değerlendirmeye göndermek üzere hazırladıkları formlarda okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin görüşlerine de yer verdikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ailelerle kurdukları iş birliği sürecindeki iletişim yolları ise ağırlıklı olarak yüz yüze olmakla birlikte telefon, bilgi formları, notlar ve mektuplar gibi çeşitli iletişim yollarıyla iş birliğini yürüttükleri görülmektedir. Yapılan incelemelerde öğretmenlerin ailelerle çocuklarının

yaptıkları çalışmaları mesajlar yoluyla ailelerle paylaştığı görülmüştür. Gelişimsel olarak risk altında olduğunu düşündükleri çocukların aileleri ile okullarında rehber öğretmenler varsa birlikte eğer okullarında rehber öğretmen yoksa okul yöneticileri ile birlikte görüşmeler yaptıkları görülmüştür. Ayrıca Şekil 4'e göre öğretmenlerin bu iş birliği süreçlerinin merkezinde yer aldığı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir yaklaşımla hareket ettikleri söylenebilir. Yapılan incelemelerde öğretmenlerin tüm süreci planlayan kişi olduğu görülmüştür. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

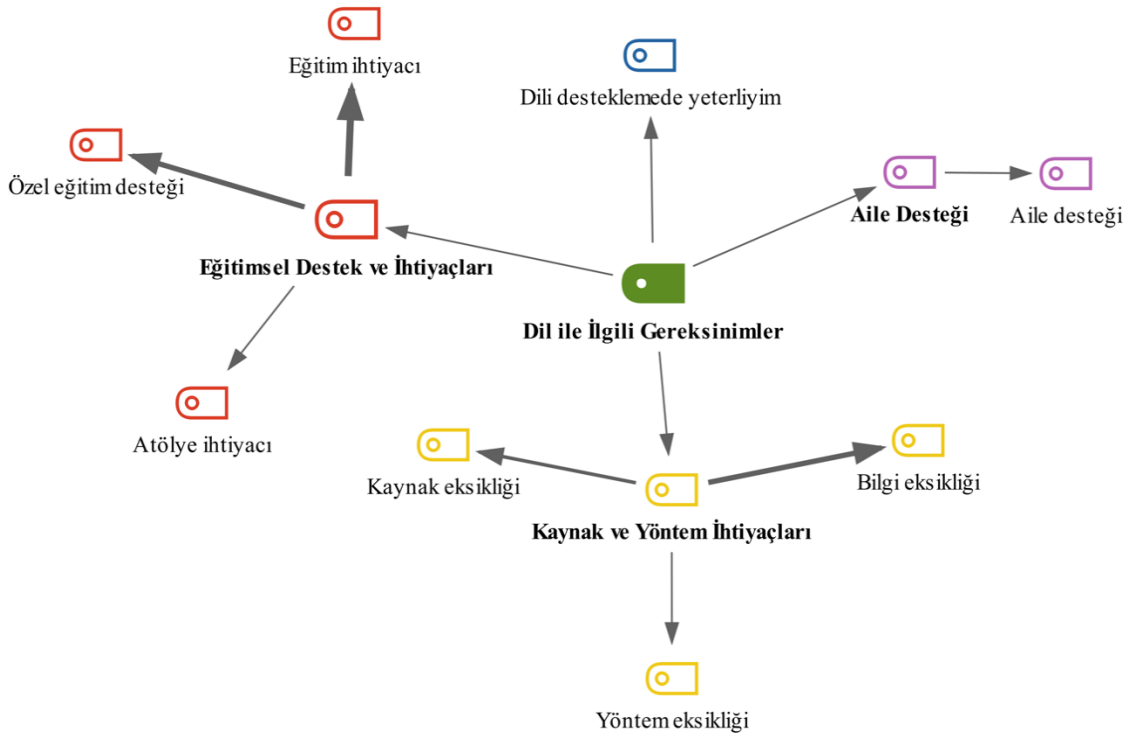
“Rehber öğretmenimizden destek alıyoruz ona mutlaka hani sen de bak nasıl...öncelikle rehber öğretmenimiz geliyor gözlemliyor belirli aralıklarla söylediğimiz çocuğu serbest zamanında gözlemliyor etkinlik sırasında gözlemliyor kitabı okuma saatinde vesaire.” (Nur Öğretmen)

“Müdürümüz de çok güzel hani iletişim kuruyor iş birliği sağlamaya çalışıyor yönlendirmelerle de yardımcı oluyor aileyle konuşurken de birlikte de konuşuruz.” (Özge Öğretmen)

“Ailelerle devamlı iletişim halindeyim zaten ailelerle yani yardım yapıyorum.” (Ayşe Öğretmen)

Şekil 5

Dil ile İlgili Gereksinimlere İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 5'te çalışmaya katılan öğretmenlerin dili desteklemeye ilişkin gereksinimlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin gereksinimleri dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, eğitimsel destek ihtiyaçları, kaynak ve yöntem ihtiyaçları, aile desteği ve herhangi bir ihtiyacı olmadığı (dili desteklemede yeterliyim) şeklindedir. Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini desteklemek için çoğunluğunun bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenler eğitim ihtiyaçlarının ve özel eğitim desteğinin altını çizmişlerdir. Kaynak eksikliği ve aile desteğinin yetersiz olduğuna değinen öğretmenler dil ve farklı gelişim alanlarını desteklemek için ilgili beceriye yönelik atölyelerinin olmadığına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlerin özel eğitimle ilgili kavram yanılgılarının olduğu ve dili desteklemek adına yöntem bilgilerinin sınırlı olduğu da görülmüştür.

Bu durumu öğretmenler görüşlerini dile getirirken de teyit etmişlerdir. Öğretmenlerin gereksinim duydukları desteklere ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yetersizim ben yani çünkü tam olarak ne yapmam gerektiğini bilmiyorum yani evet bu çocuk gelişimsel anlamda evet dil gelişiminin altında bunu biliyorum ve ben ne yapabilirim en fazla kitap okuyabilirim vaktim çok sınırlı birebir sürekli iletişim halinde olamıyorum.” (Özlem Öğretmen)

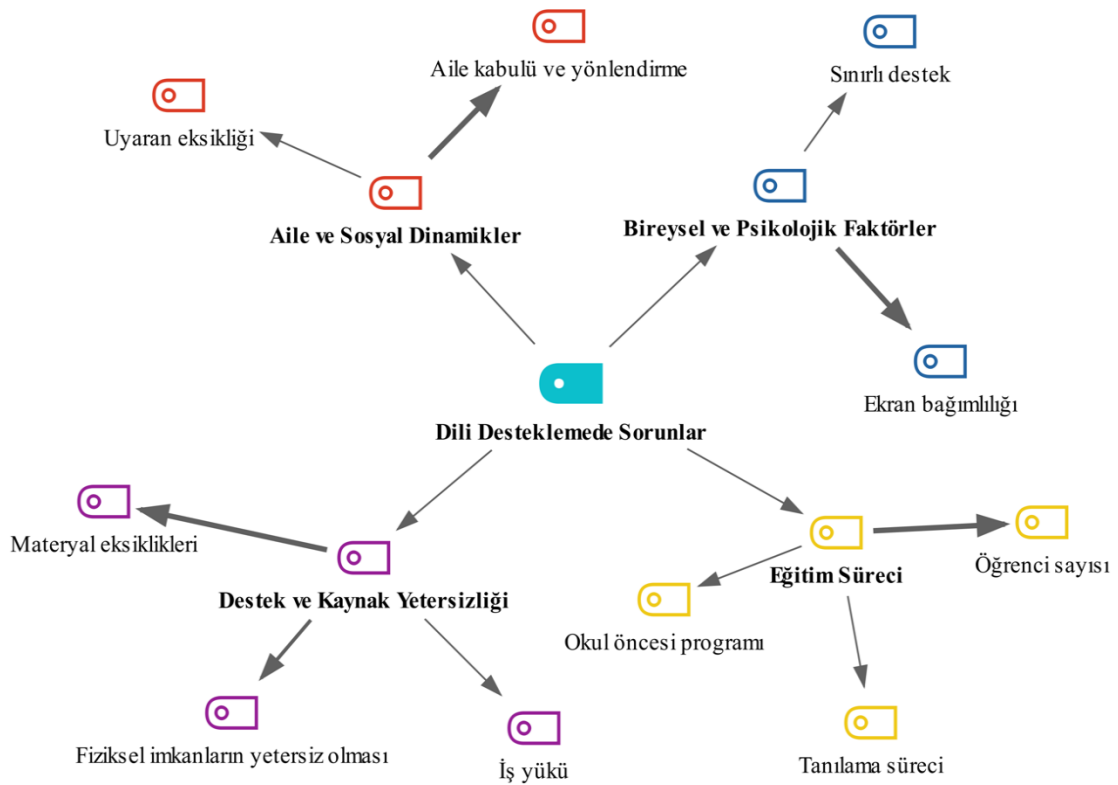
“Hocam yani hani özel bir şey daha alabiliriz yani bu konuyla neler yapmamız gerektiğini tam olarak bilemiyoruz.” (Gizem Öğretmen)

“Dil çalışmak için kaynaklarımız çok sınırlı bunun için çeşitli kaynaklara ihtiyaç duymaktayız.” (Zeki Öğretmen)

“Yöntem konusunda da kesinlikle eksiklikler var birtakım kullanılabilir yöntemler var ama yöntem konusunda eksik olduğumuz alanlar. Bir sürü yöntem var hem tanımadığımız bilmediğimiz bunlar konusunda kesinlikle destek olunabilir.” (Mehmet Öğretmen)

Şekil 6

Öğretmenlerin Dili Desteklemede Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 6’da çalışmaya katılan öğretmenlerin dil becerilerini desteklerken karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, aile ve sosyal dinamikler, bireysel ve psikolojik faktörler, eğitim süreci ve destek ve son olarak kaynak eksikliği şeklindedir. Öğretmenlerin dili desteklerken en çok öğrenci sayısının fazla olmasından, ekran bağımlılığından, ailenin kabul düzeyinden, materyal eksikliğinden ve fiziksel imkanların yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yapılan incelemelere göre öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci

sayılarının sıklıkla 20'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Okulların fiziksel imkanları göz önüne alındığında bu öğrenci sayılarının her okul için uygun olmadığı görülmüştür. Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların devam ettiği okulların materyal ve fiziksel imkanlar açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sıklıkla sorun yaşadığı bir diğer konu ise risk grubunda gördükleri çocukların ailelerinin çocuklarının gelişimsel geriliklerini ve değerlendirmeye yönlendirmeyi kabul etmemeleri şeklindedir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Sınıf mevcutlarının çok fazla 25 kişiyiz ve herkesle çok fazla temas etme şansımız olmayabiliyor her gün temassız ve şansımız olmayabiliyor.” (Nur Öğretmen)

“Genel olarak yani tabii ki de materyalleri söyleyebiliriz materyal konusunda destek olması gerekiyor.” (Mehmet Öğretmen)

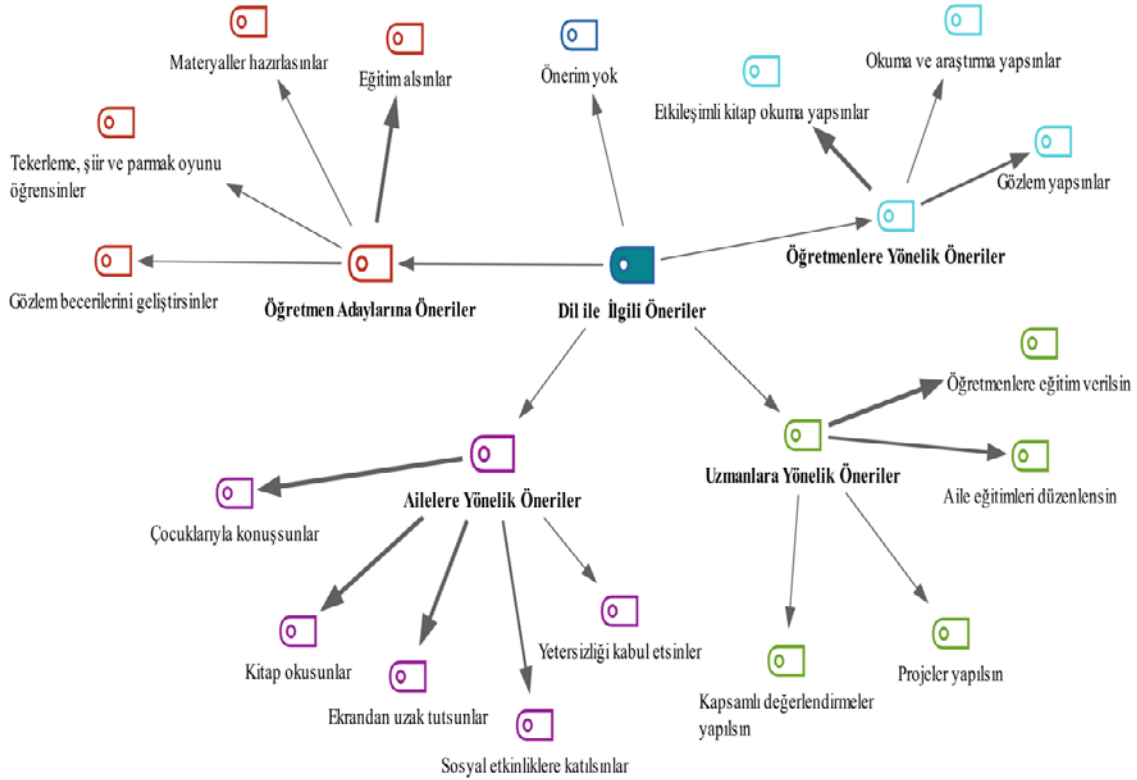
“Bence aileler çocukları kendi haline bırakmışlar gibi telefonu eline veriyorsun tableti eline veriyorsun...” (Emine Öğretmen)

“Bir dönem boyunca bir öğrencimize yönlendirmek mesela gitmek istemedi hani tanıdığımız da biriydi. Soruyor hocam ne yapayım mesela falan diye dedim böyle böyle aslında hiç öyle yapmaz diyor ama yapıyor çocuk yani hani evde de mutlaka yapıyordur da konduramıyorlar.” (Ebru Öğretmen)

“Benim bir matematik köşem olsa benim dil gelişimiyle ilgili farklı materyallerin olsa ne bileyim zihinsel geriliği olan çocuğum için farklı materyallerim olsaydı benim çok daha avantajlı olur benim işimi kolaylaştırıp hem daha hızlı ilerleme sağlardım.” (Ece Öğretmen)

Şekil 7

Öğretmenlerin Dili Desteklemeye Yönelik Önerilerine İlişkin Tema, Kategori ve Kodlar



Şekil 7’de çalışmaya katılan öğretmenlerin dil becerilerini desteklemeye yönelik önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler, öğretmen adaylarına, ailelere, uzmanlara ve kendi meslektaşlarına yönelik çok sayıda öneriye yer vermişlerdir. Öğretmenlerin ailelere özellikle çocuklarıyla konuşmalarını, çocuklarına kitap okumalarını ve ekrandan uzak tutmalarını önermişlerdir. Öğretmen adaylarına yönelik ise katılabildikleri tüm eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmelerini önermişlerdir. Meslektaşlarına yönelik olarak etkileşimli kitap okuma önerisi ve gözlem yapmaları ön plana çıkmaktadır. Okul dışındaki paydaşlara yönelik ise öğretmenlere ve ailelere yönelik eğitimler düzenlenmesine dikkat çekmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bize bol bol eğitim verin öğretmenlere ben ve dil konuşmada çok zorlanıyordum mesela göz teması kuramıyor çocuk bir şeyi anlatıyorsun anladığını bilmiyorsun.” (Ayşe Öğretmen)

“Ekran bağımlılığından çocukları uzaklaştırılanlar telefon olsun tablet olsun televizyon olsun belli bir sınır koymaları gerekiyor ailelerin dil konuşma becerisi için ailelere bu önerilerim olur.” (Hatice Öğretmen)

“Valla onlar öncelikle bol bol kitap okusunlar.” (Dilek Öğretmen)

“Dil ve iletişimle ilgili bulabildikleri kadar çok eğitim almaya çalışsınlar çünkü dediğim gibi çok fazla çocukla birdenbire karşılaşacaklar. Özellikle ilk yıllarda bu onları çok zorlayacaktır. Staja benzemiyor.” (Özlem Öğretmen)

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler gelişimsel risk altındaki çocukları eğitimsel ve bilişsel zorluklar, öğrenme becerilerindeki zayıflıklar ve yaşlarına göre beklenen gelişim aşamalarını tamamlayamama durumları ile tanımlamışlardır. Dil becerilerindeki güçlüklerin çocukların sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, çocukların dil becerilerinin desteklenmesi için çeşitli yöntem ve etkinlikler kullanırken aynı zamanda aile ve uzmanlarla iş birliğinin önemine değinmişlerdir. Öğretmenler, bilgi ve eğitim ihtiyaçlarına vurgu yaparak gereksinimlerine ve yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocukların dil becerilerinin gelişimi akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, gelişimsel risk altındaki çocukların dil becerilerini desteklerken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin gelişimsel risk kavramına ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel risk kavramını, çocukların takvim yaşının altında performans sergilemeleri ve kritik dönemlerdeki becerileri gerçekleştirememeleri şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin risk grubunda olmasının küçük kas gelişimindeki yetersizlikler, çevresel ve kalıtsal faktörler veya sağlık sorunlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin gelişimsel risk kavramını geniş bir perspektiften ele aldığını ve çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki gerilikleri dikkate aldığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde Mashburn ve diğerleri (2008) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin, risk altındaki çocukların eğitimsel ve bilişsel becerilerde düşüklük, fiziksel ve biyolojik faktörlerle ilgili zorluklar, el-göz koordinasyonu eksiklikleri, sağlık sorunları ve küçük kas gelişimindeki aksaklıklar gibi çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında özellikle, küçük kas gelişiminin önemi ve ailelerin bu alanda çocuklarına yeterli destek sağlamadaki eksiklikler (Cameron vd., 2012) motor becerilerin gelişimindeki aksamaların gelişimsel riskleri nasıl artırabileceğine dair önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin de belirttiği gibi gelişimsel riskin, çocukların yaşlarına göre fiziksel, biyolojik, sosyal, dil ve motor beceriler bakımından belirli bir düzeyin altında olmaları şeklinde tanımlanması (Sameroff, 2000) riskin sadece bir alanla sınırlı

olmadığını, farklı yetenek ve becerileri de kapsadığını göstermektedir. Bu anlamda gelişimsel açıdan risk grubunda olan çocukların belirli gelişim basamaklarında yaşatlarına kıyasla daha geri durumda olmaları, erken müdahale ve destek programlarının tasarımında kritik bir öneme sahiptir (Shonkoff & Phillips, 2000).

Dil becerilerindeki güçlükler çocukların akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenler, bu güçlüklerin çocukların sosyal ilişkilerini, akademik performanslarını ve genel yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilediğini gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği üzere dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların çekingenlik, oyun kurma ve oyuna katılma zorlukları, arkadaşlarından izole olma, agresif veya saldırgan davranışlar sergileme gibi sorunlar yaşayabilmektedirler. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin dikkat çektiği üzere dil sorunları yaşayan çocukların sosyal çevrelerinde izole olmalarına, problem davranışlar sergilemelerine ve grup oyunlarından kaçınmalarına neden olabileceğini ortaya koymaktadır (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Dilbaz, 2020; Starkweather, 1987). Benzer şekilde Paul (2007) bir çocuğun kelime veya sesleri doğru çıkarmaması veya cümle kuramamasının akranları arasında dışlanmasına neden olabileceğini ve bu durumun çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenler de dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların gelişiminde önemli bir engel teşkil ettiğine dikkat çekmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler dil becerilerindeki güçlükleri ifade edici ve alıcı dil bağlamında değerlendirmişlerdir. Alanyazında geniş bir şekilde tartışıldığı gibi dil güçlükleri, kelime dağarcığının sınırlı olması, tek kelimeyle iletişim kurma, cümle kurmada zorluklar, yönergeleri anlamada ve kendini ifade etmede yaşanan problemler gibi çeşitli belirtilerle kendini göstermektedir (Bishop & Leonard, 2000). Bu güçlükler, çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerini, duygusal durumlarını ve genel davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bu bağlamda Law ve diğerleri (2004) erken müdahalenin çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini, sosyal etkileşimlerini ve akademik başarılarını iyileştirebileceğini ve uzun vadede yaşam kalitelerini artırabileceğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde dil ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi, çocukların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir (Kızıltaş, 2009). Katılımcı öğretmenlerin deneyimleri, çocukların dil becerilerinin gelişiminde çeşitlilik ve yaratıcılık gerektiren bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Bu süreçte gözlemler ve aile görüşmeleri gibi veri toplama yöntemlerine başvurulması, öğretmenlerin çocukların dil becerilerini değerlendirme ve destekleme konusunda standart formlardan daha esnek bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir (Roskos vd., 2000; Pullen & Justice, 2003). Katılımcı öğretmenler, çocukların dil becerilerini desteklemek için hikayeler, kuklalar, görsel materyaller, bilmece, drama, tekerlemeler, şarkılar ve parmak oyunları gibi çeşitli yaratıcı ve sanatsal etkinlikleri kullanarak zengin bir içerik sunmaktadırlar. Nitekim Gönen ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genellikle kitaplar ve kuklalar kullanarak dil etkinlikleri yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu yöntemler, dil gelişimini desteklemenin yanı sıra çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Ancak öğretmenler dilin kullanım ve biçim boyutunu desteklemede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yaratıcı ve çeşitli etkinliklerle çocukların dil becerilerini desteklerken, aynı zamanda bu alanda desteğe ihtiyaç duyduklarını da göstermektedir.

Özel eğitim sürecinde iş birliğinin kritik öneme sahip olduğu, çeşitli çalışmalar ve uygulamalarla desteklenmektedir. Bu süreç, çocukların dil becerilerini geliştirmede öğretmenler, aileler, rehabilitasyon merkezleri ve diğer eğitim profesyonelleri arasındaki koordinasyonu gerektirir. Friend & Cook (2009) tarafından yapılan çalışma, özel eğitimde iş birliğinin, çocukların akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle dil becerilerinde güçlük çeken çocuklar için, öğretmenler ve aileler arasındaki etkili iletişim yöntemleri bu sürecin temel taşlarından biridir. Katılımcı öğretmenlerin yaptığı gibi yüz yüze görüşmeler, telefon aramaları, notlar ve mektuplar gibi çeşitli iletişim kanallarının kullanımı, ailelerin eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlamak ve bilgilendirme kalitesini artırmaktadır.

(Sheridan & Kratochwill, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin ailelerle ve diğer eğitim profesyonelleriyle kurduğu iş birliği, çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir yaklaşımı mümkün kılabilir. Özel eğitimde iş birliğinin sadece öğretmenler ve aileler arasında değil, aynı zamanda okul yönetimi, rehabilitasyon merkezleri ve diğer dış uzmanlar arasında da gerekliliğini ortaya koymaktadır (Dayı vd., 2022). Çalışma bulgularında, öğretmenlerin dil becerilerini desteklerken aileler, rehber öğretmen ve okul yönetimi ile sıkı iş birliği içinde oldukları belirtilmiştir. Öğretmenler, ailelerle iletişimde yüz yüze görüşmeler, telefon, bilgi formları ve mektuplar gibi çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu bulgular alanyazında belirtilen etkili iletişim ve iş birliği yöntemleri benzerdir.

Okul öncesi eğitim, özellikle dil ve iletişim becerileri gelişimi açısından, çocukların akademik ve sosyal başarılarının temelini oluşturmaktadır. Çalışmalar erken dönemde öğretmenlerin ve ailelerin sağladığı destek ve müdahalenin, çocukların uzun vadeli dil gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir (Flowers vd., 2007). Ancak mevcut bulgular okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dil becerilerine destek sağlamada bir dizi engelle karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, çocukların dil becerilerini desteklemekte yetersiz kaldıklarını ve bu yetersizliğin temelinde genellikle kaynak ve bilgi eksikliği yattığını ifade etmeleri, bu alanın karşılaştığı zorlukları gözler önüne sermektedir (Risley & Hart, 2006). Eğitimsel destek ve kaynakların güçlendirilmesi, öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir ve çocukların dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişim fırsatlarına erişimi, eğitimdeki etkinliklerini artırarak, her çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayacaktır (Justice & Pullen, 2003). Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dil becerilerini desteklerken karşılaştıkları en büyük sorunların sınıf mevcudu, ekran bağımlılığı ve materyal eksikliği olduğu görülmektedir. Öğretmenler ayrıca dil gelişimini desteklemek için daha fazla kaynak ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular alanyazında da belirtildiği şekilde eğitimsel destek ve kaynak eksikliği öğretmenlerin etkinliğini sınırlamaktadır.

Çalışma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin gelişimsel risk altındaki çocukların dil becerilerini desteklerken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların çözümüne ilişkin olarak şu öneriler sıralanabilir:

1. Öğretmenler gelişimsel risk altındaki çocukları eğitimsel ve bilişsel zorluklarla tanımlamışlardır. Bu çocukların öğrenme becerilerindeki zayıflıklar ve yaşlarına göre beklenen gelişim aşamalarını tamamlayamama durumları dil becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda gelişimsel risk altındaki çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması önerilebilir. Bu programlar, çocuğun özel ihtiyaçlarına göre tasarlanmalı ve düzenli aralıklarla gözden geçirilerek güncellenmelidir. Ayrıca erken müdahale programlarının yaygınlaştırılması ve programlara erişimin kolaylaştırılması sağlanabilir.
2. Öğretmenler dil becerilerindeki güçlüklerin, çocukların sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Öğretmenler, bu durumun çocukların genel gelişiminde önemli bir engel teşkil ettiğine dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda okullarda dil ve konuşma terapistlerinin daha aktif rol alması ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlanabilir. Çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için grup çalışmaları drama etkinlikleri ve oyun tabanlı öğrenme gibi etkinlikler düzenlenebilir.
3. Öğretmenler, çocukların dil becerilerini desteklemek için çeşitli yöntem ve etkinlikler kullanmaktadır. Ancak, bu yöntemlerin etkinliği ve uygulanabilirliği konusunda karşılaşılan zorluklar, öğretmenlerin bu alanda daha fazla destek ve eğitim ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların dil becerilerini destekleme konusunda bilgi ve becerilerini artırmak için düzenli olarak mesleki gelişim ve eğitim

seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlere, çocukların dil becerilerini destekleyici etkinlikler için gerekli kaynak ve materyal desteği sağlanabilir.

4. Aile ve uzmanlarla iş birliğinin önemi, öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ancak, bu iş birliğinin sağlanmasında yaşanan iletişim ve koordinasyon sorunları, öğretmenlerin işlerini zorlaştırmaktadır. Ailelere yönelik eğitim programları ve danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Öğretmenler, aileler ve uzmanlar arasında düzenli olarak koordinasyon toplantıları yaparak ailelerin ve uzmanların çocukların gelişim sürecine aktif katılımını sağlayabilir.
5. Öğretmenler, bilgi ve eğitim ihtiyaçlarına vurgu yaparak, bu ihtiyaçların karşılanmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, gelişimsel risk altındaki çocuklarla çalışırken daha fazla bilgi ve eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının oluşturulması önerilebilir. Bu programlar aracılığıyla öğretmenlerin bilgi ve becerileri güncellenebilir. Bu sayede öğretmenlerin gelişimsel risk altındaki çocuklarla çalışma konusundaki bilgi ve becerileri artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., & Johnston, J. R. (2011). Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with developmental disorders. *International journal of language & communication disorders*, 46(6), 728-738. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00035.x>
- Antonacci, P. A., & O'callaghan, C. M. (2011). *Promoting literacy development: 50 research-based strategies for K-8 learners*. Sage Publications.
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 139-176). Anı Yayıncılık.
- Akoglu, G., & Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89-103.
- Bartl-Pokorny, K. D., Marschik, P. B., Sachse, S., Green, V. A., Zhang, D., Van Der Meer, L., Wolin, T., & Einspieler, C. (2013). Tracking development from early speech-language acquisition to reading skills at age 13. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(3), 188-195. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.773101>
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. Pearson Education.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000599>
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V. M., & Leonard, L. B. (Eds.). (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology Press.
- Biemiller, A. (2015). Language and reading development. In B. Spooner, & M. Spender (Eds.), *The routledge handbook of psychology and language development* (pp. 239-253). Routledge.

- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., ... & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 422-432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with LI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 145-161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrain, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, 83(4), 1229-1244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Dayı, E., Ataman, S. & Köşretaş, B. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde iş birliği: Aile deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2663-2693. <https://doi.org/10.17152/gefad.1150770>
- Dilbaz, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin normal dil gelişimi gösteren akranları ile karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., Walker, A., & Simkin, Z. (2009). Educational and interpersonal uses of home computers by adolescents with and without specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 197-217. <https://doi.org/10.1348/026151008X320507>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Pearson Education, Inc.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in-service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 31(1), 6-18.
- Friedmann, N., & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27-34. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.07.004>
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & Vohr, B. (2018). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 142(4). e20174276. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4276>
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.

- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., vd. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 23-40.
- Grimshaw, G. M., Adelstein, A., Bryden, M. P., & MacKinnon, G. E. (1998). First-language acquisition in adolescence: Evidence for a critical period for verbal language development. *Brain and Language*, 63(2), 237-255. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1943>
- Güzel-Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 205-218.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/027112140302300301>
- Kızıлтаş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 924-943. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)069](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)069)
- Liberman, Z., Woodward, A. L., Keysar, B., & Kinzler, K. D. (2017). Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science*, 20 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/desc.12420>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- National Research Council. (2000). *Early childhood education: Science, research, and policy*. National Academies Press.
- Kika, B. (2017). The Influence of Psycho-Social Environment and Socio-Economic Status on Early Language Development Among Toddlers. , 8, 139-139. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p139-139>.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (Vol. 324). Elsevier Health Sciences.
- Petersen, M. C., Kube, D. A., & Palmer, F. B. (1998). Classification of developmental delays. *Seminars in pediatric neurology*, 5(1), 2-14. [https://doi.org/10.1016/s1071-9091\(98\)80012-0](https://doi.org/10.1016/s1071-9091(98)80012-0)
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/1053451203039002040>

- Ramsook, K., Welsh, J., & Bierman, K. (2019). What you say, and how you say it: Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation.. *Social Development*, (29)3, 783-800 . <https://doi.org/10.1111/sode.12425>.
- Riou, E., Ghosh, S., Francoeur, E., & Shevell, M. (2009). Global developmental delay and its relationship to cognitive skills. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(8), 600-606. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03197.x>.
- Risley, T. R., & Hart, B. (2006). Promoting Early Language Development. In N. F. Watt, C. Ayoub, R. H. Bradley, J. E. Puma, & W. A. LeBoeuf (Eds.), *The crisis in youth mental health: Critical issues and effective programs, Vol. 4. Early intervention programs and policies* (pp. 83–88). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Roskos, K., & Christie, J. F. (Eds.). (2000). *Literacy-enriched play settings: A broad-spectrum instructional strategy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roulstone S., Law J., Rush R., Clegg J., Peters T. (2011). Investigating the role of language in children's early educational outcomes. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181549/DFE-RR134.pdf
- Ryan, A., Gibbon, F. E., & O'shea, A. (2015). Expressive and receptive language skills in preschool children from a socially disadvantaged area. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 41–52. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1089935>
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), 297-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003035>
- Seçkin-Yılmaz, Ş. (2023). Erken çocuklukta okuma güçlüğü riski olan çocuklar. A. Doğanay Bilgi & E. R. Özmen (Ed.), *Okuma güçlüklerine erken müdahale içinde* (ss. 3-26). Nobel.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.
- Shonkoff, J. P & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*.
- Silver, C., & Lewins, A. (2014). *Using software in qualitative research*. Sage Publications.
- Starkweather, C. W. (1987). *Fluency and stuttering*. Prentice-Hall, Inc.
- Son, S.-H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103–1118. <https://doi.org/10.1037/a0020065>
- Temiz, Z. (2020). Challenges and coping strategies for preschool teachers with children who cannot speak a majority language. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 276–289. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1777845>
- Turan, F., & Gündüz, S. (2022). İletişim ve dil gelişimi. F. Acarlar & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi içinde* (ss.59-74). Pegem Akademi.

- Uysal, A. A., Gdk, A. H., & Tura, G. (2019). Knowledge and attitudes of preschool teachers about speech and language disorders in Turkey. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 562–568. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.562.568>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Wasik, B. A., & Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321-332. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01095>
- Woolf, N. H., & Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using MAXQDA*. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Children make significant progress in their language skills during the first four years of life. While most preschool children exhibit age-appropriate language features, some show above-average development, whereas others experience significant language problems (Seçkin-Yılmaz, 2023). Research indicates that young children are predisposed to learning languages, and that this skill is critical (Berk, 2012; Grimshaw et al., 1998; Friedmann & Rusou, 2015; Turan & Gündüz, 2022). Children's language development is supported by the rich linguistic inputs provided by the family and surrounding adults (Huttenlocher et al., 2010; Romeo et al., 2018). Therefore, it is essential to support language skills in the early period through activities such as reading books, playing games, and singing songs (Antonacci & O'Callaghan 2011; Gzel-zmen 2003).

Early language skills were directly related to academic success in later years. Language skills had a significant impact on literacy (Bleses et al. In 2016, Roulstone et al. 2011; Durkin et al. 2009). Proficiency in phonological awareness, vocabulary, and syntax forms the solid foundation for basic reading skills (Bowyer-Crane et al. 2008; Bishop and Snowling, 2004). Early language development is positively correlated with later reading skills, and broad vocabulary and strong grammar skills predict advanced reading ability (Bartl-Pokorny et al., 2013). Thus, supporting language development from an early age is vital for academic success.

Supporting language skills is especially crucial for children at a developmental risk. These children require a supportive environment for language development. Children with developmental disabilities show differences in language development compared to their peers and may face time to time limitations (Ryan et al., 2025). It has been observed that preschool teachers in Turkey have limited knowledge about speech and language disorders and feel inadequate to intervene with these children (Uysal et al., 2019). These findings emphasize the importance of determining teachers' competencies in supporting the language skills of children at developmental risk. The aim of this study is to identify the problems, needs, and solution proposals of preschool teachers in supporting the language skills of children at developmental risk.

Methods

This study was conducted as a case study using a qualitative research design. Case study is a qualitative research method where the researcher deeply examines one or several cases using multiple data sources to analyze and identify related themes (Creswell 2014; Merriam 2013). This study is designed as a case study to identify the challenges faced by preschool teachers in

supporting the language skills of children with developmental delays and risks, as well as to propose solutions.

The study group consisted of 15 preschool teachers working in official independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Bolu. Teachers who had children diagnosed with developmental disabilities and those at developmental risk in their classes and who volunteered to participate in the study were included. The teachers' ages ranged from 24 to 46 years, with 13 females and two males. Their professional experience ranged from four to 22 years, and all had a bachelor's degree in preschool teaching.

Document analysis, researcher diaries, and semi-structured interviews were used to ensure the credibility of the research (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). The researcher kept a diary throughout the study process, reflecting on their experiences and thoughts. Additionally, teachers' plans, books read with the children, and other documents were examined. The semi-structured interview questions were prepared and developed based on expert opinions. The interviews were conducted individually in a quiet environment at the teachers' schools. The duration of the interviews ranged from 21 to 47 min.

Data were analyzed through content analysis in line with the case study design, and the findings were interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2018). During the coding process, elements relevant to the study questions were identified and categories and themes were created. The data were processed, analyzed, and visualized using MAXQDA software. Participant confirmation was obtained during the interviews to increase credibility (Creswell, 2014; Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ethical principles were followed at each stage of the study. Written and verbal consent was obtained from the participants in advance, and volunteer participants could withdraw from the study at any stage. The identities of the participants were kept confidential, and code names were used.

Results and Discussion

According to the study results, teachers defined children at developmental risk based on educational and cognitive difficulties, weaknesses in learning skills, and inability to complete developmental milestones for their age. They noted that difficulties in language and speech skills could negatively affect children's social relationships, academic success, and overall quality of life. Teachers used various methods and activities to support children's language and communication skills, including stories, puppets, dramas, songs, and finger plays. These activities contribute to language development, as well as the social, cognitive, and emotional development of children (Wasik & Iannone-Campbell, 2012).

Collaboration between families and experts is a crucial aspect highlighted by teachers. Effective communication with families and other experts is essential to develop children's language and communication skills. This collaboration allows for a holistic approach tailored to the individual needs of the children.

Teachers emphasized their need for information and education, making various suggestions to address their requirements, and solving the challenges they face. These suggestions include continuous professional development opportunities for teachers, providing the necessary resources and materials for activities that support language and communication skills, and strengthening collaboration in special education. Teachers indicated that they needed more resources and training to overcome the challenges they encountered in supporting their language and communication skills.