



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

127920

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN FARKLI
SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERDEKİ İLKÖĞRETİM
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL
GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

127920

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Meral TANER

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
BURSA İLİ MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

BURSA 2003

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN FARKLI
SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERDEKİ İLKÖĞRETİM
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL
GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

127920
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Danışman
Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL

Meral TANER

BURSA 2003

TC.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

.....Meral.....TANER'e..... ait ..Okulöncesi..Eğitimi.. Alan
ve.....Almanya.....farklı.....Sosyo-ekonomik.....Düzeylerdeki..
İlköğretim.....Birinci.....Sınıf.....Öğrencilerinin...Dil...Gelişimlerinin Karşılaştırıl
ması adlı çalışma, jürimiz tarafındanİlköğretim.....
Anabilim/Anasanaat Dalı, ...Sınıf.....Öğretmenliği.....
Bilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan.....

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye (Danışman).....

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

Doç.Dr. Handan Asüle BASAL

İmza

Üye Doç.Dr. Asude Bilgin

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye...Doç.Dr. Rezat PEKER

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye.....

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

ÖZET

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERDEKİ İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİL GELİŞİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Meral TANER

Uludağ Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman:Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Asude BİLGİN

Doç. Dr. Reşat PEKER

Araştırmanın genel amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmaktır.

Araştırmanın evrenini, 2001-2002 eğitim öğretim yılında Bursa İli sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu birinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa ili sınırları içerisinde 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların dil gelişimini ölçmek için, Dunn (1965: Akt. Öner 1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Katz ve arkadaşları (1974: Akt. Öner 1994) tarafından uyarlanan Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi ile yapılmış olup, anlamlı farkların kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiştir.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar; okulöncesi eğitiminin ülkemizde yaygınlaştırılması gerekliliğinin önemini göstermiştir. Okulöncesi eğitimi programlarının dil gelişimine yönelik etkinliklerle zenginleştirilmesi ve özellikle anaokulu öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde dil gelişimini destekleyici örneklere daha çok önem vermesinin

çocukların dili kullanmasında önemi büyük olacaktır. Ayrıca evde anne ve babaların da, dili kullanmada çocuklarına iyi örnek olmaları, çocuklarıyla konuşmaları ve çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda desteklemeleri önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELEK

Okulöncesi Eğitimi, Dil Gelişimi, Sosyo-ekonomik Düzey, İlköğretim



SUMMARY

COMPARISON OF LANGUAGE DEVELOPMENT IN 1ST CLASS PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC LEVELS WHO TAKE AND DO NOT TAKE PRE-SCHOOL EDUCATION

Meral Taner

Uludağ University

Institute of Social Sciences

**Primary Education Main Science Branch
Class Teaching Branch**

Master Thesis

Counselor: Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL

Jury Members: Doç. Dr. Asude BİLGİN

Doç. Dr. Reşat PEKER

The main target of the research is to compare language development in 1st class primary school students from different socio-economic levels who take and do not take pre-school education according to the gender.

The universe of the research is comprised of students in 1st class in public primary schools inside the borders of Bursa city, within the 2001 – 2002 education year. Sampling of the research is comprised of a total 240, 120 male and 120 female students from 10 primary public schools within the borders of Bursa city. In order to measure the language development of the students, “Peabody” Picture - Word Test, developed by Dunn (Akt. Öner 1994) and adopted to Turkish by Katz and colleagues, is used as a means of gathering data.

Data analysis is carried out through “t test” and “Variant Analysis” for independent samples and Tukey HSD test is applied for finding the source of meaningful differences. In statistical comparisons meaningfulness level is taken as .01 and 05. Findings are summarised in tables.

As a result of the research, it is concluded that the language development of the students who take pre-school education is better than those who do not take it. It is determined that the language development of the students from middle and upper socio-economic level is better than the students from the lower socio-economic level. It is further found out that the language development of the male students is better when compared to that of the females’.

The findings shows the importance of pre-school education’s becoming widespread in our country. That the pre-school education programs are enriched with activities aimed at language development and kindergarten teachers give more

significance to examples supporting language development, shall have an important role in students' using language. It is further advised that parents to should be a good model for their children in using the language, talk with their children and encourage them to express their feelings and opinions.

KEY WORDS

Preschool Education, Language Developing, Socioeconomic Levels, Primary School



ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde, konu seçiminde yardımcı olan ve fikirleriyle çalışmalarımı yönlendiren, her türlü yardım, destek ve ilgisini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Handan Asude BAŞAL'a, uygulamalar sırasında bana yardımcı olan arkadaşlarım Ezgi AĞÇİÇEK, Esin ATASOY, Candan ÇELİK ve Hafize İNAN'a, çevirileri ile bana destek olan kardeşim Gülşah TANER'e, tezimin yazım aşamasında sürekli yanımda olan ve yardımlarını hiç esirgemeyen arkadaşım Araş. Gör. Zehra ÖZDİLEK'e, tezimi yazarken bana gösterdiği sabır ve yardımları için arkadaşım Araş. Gör. Ömür KAMAR'a, verilerin toplanması sırasında uygulamalara katılan ilköğretim öğrencileri ile yardımcı olan öğretmenlerine ve her türlü destekleri için annem ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Bursa 2003

Meral TANER



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1 Giriş.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	31
1.3 Araştırmanın Önemi.....	31
1.4 Problem Cümlesi.....	32
1.5 Alt Problemler.....	32
1.6 Sınırlılıklar.....	33
1.7 Sayılılar.....	33
1.8 İlgili Tanımlar.....	33
1.9 İlgili Araştırmalar.....	34

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	40
2.1 Araştırma Modeli.....	40
2.2 Evren ve Örneklem.....	40
2.3 Veriler ve Toplanması.....	41
2.3.1 Peabody Resim-Kelime Testi.....	42
2.3.2 Peabody Resim-Kelime Testinin Uygulanması.....	43
2.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	44

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	45
3.1 Okulöncesi Eğitimi Almanın Öğrencilerin Dil Gelişimine Etkisi.....	45
3.2 Sosyo-ekonomik Düzeyin Öğrencilerin Dil Gelişimine Etkisi.....	46
3.3 Cinsiyetin Öğrencilerin Dil Gelişimine Etkisi.....	48
3.4 Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri.....	49

3.5 Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almanyan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dil Gelişim Düzeyleri.....	52
3.6 Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dil Gelişim Düzeyleri.....	53
3.7 Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almanyan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dil Gelişim Düzeyleri.	56

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	59
4.1 Özet.....	59
4.2 Sonuç.....	60
4.3 Öneriler.....	61
KAYNAKLAR.....	64
EKLER.....	72
EK 1 Görüşme Formu Örneği.....	72
EK 2 Peabody Resim Kelime Testi Örneklı Açıklaması.....	73
EK 3 Peabody Resim Kelime Testi Kayıt Formu.....	78
EK 4 İzin Belgesi ve Valilik Oluru.....	79

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar		Sayfa
Tablo 2.1	Öğrencilerin Okul, Sosyo-ekonomik Düzeye ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	41
Tablo 3.1	Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçi t Testi Sonuçları.....	45
Tablo 3.2	Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	46
Tablo 3.3	Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 3.4	Tukey Testi Sonuçları.....	47
Tablo 3.5	Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçi t Testi Sonuçları.....	48
Tablo 3.6	Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	49
Tablo 3.7	Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 3.8	Tukey Testi Sonuçları.....	51
Tablo 3.9	Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Kız ve Erkek Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	52
Tablo 3.10	Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 3.11	Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 3.12	Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.13	Tukey Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.14	Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	57
Tablo 3.15	Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	58

KISALTMALAR

- OÖ** : Okulöncesi
OÖEA: Okulöncesi Eğitimi Alıp Almama
SED : Sosyo-ekonomik Düzey
İÖÖ : İlköğretim Okulu
p : Anlamlılık
X : Aritmetik Ortalama
N : Öğrenci Sayısı
ss : Standart Sapma
KO : Kareler Ortalaması
KT : Kareler Toplamı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş

Okulöncesi eğitimi, zorunlu eğitim çağına kadar olan çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, onlara iyi alışkanlıklar ve davranışlar kazandıran, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları temel eğitime hazırlayan ve ilköğretim bütünlüğü içerisinde yer alan bir dönemdir (Ural 1986).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel Komisyonu okulöncesi eğitimi; “Okulöncesi eğitim, mecburi öğrenim çağına kadar olan çocukların bedensel, psikolojik, sosyal ve törel gelişmelerini sağlayan; onları temel eğitimin tanımı içinde ilköğretime hazırlayan eğitim devresi” olarak tanımlamıştır (Oral 1974).

On dördüncü Milli Eğitim Şurası Okulöncesi Eğitimi Komisyon Raporunda da (27-29 Eylül 1993) okulöncesi eğitim şu şekilde tanımlanmıştır: “Okulöncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir ve isteğe bağlıdır” (Bilir ve arkadaşları 1998).

Oktay’a (1983) göre; “Okulöncesi eğitimi” deyimi daha çok üç-dört-beş yaşındaki çocukların düzenli bir programla eğitildikleri kurumlardaki eğitim için kullanılmaktadır.

Okulöncesi eğitimi, hayatın doğumdan zorunlu öğrenimin başladığı zamana kadar uzanan dönemi kapsar. Bu dönem süresince okulöncesi eğitimi, çocuğun yaşına göre aile veya bir bebek bakımevi (kreş), anaokulu veya yuva ile sağlanır (Vedeler 1984).

Okulöncesi eğitimin işlevleri; bir yandan çalışan ana-babalar için çocuk bakımının düzenlenmesini sağlarken diğer yandan, çocuğun bedence ve zihince

gelişmesine uygun bir çevre oluşturmayı amaçlayan ve ev ortamını tamamlayan bir eğitim kurumu olmalıdır (Vedeler 1984).

Bugüne kadar yapılan birçok araştırma çocukların okulöncesi dönemindeki yaşantılarının, onların daha ileriki yıllarda zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişmelerini etkileyen en önemli unsur olduğunu göstermiştir (Ateş 1993).

İnsan beyninin okulöncesi yaşlarda hızla geliştiğini ve altı yaşına gelmeden önce hemen hemen olgunluk hacmine ulaştığını belirten Arnold Gesell; “İnsanın zihni, karakteri ve istekleri büyümeyi şekillendiren okulöncesi yıllardaki kadar hızla bir daha asla gelişmeyecektir. Biz zihin sağlığının temelini kurmak için böyle bir şansa bir daha sahip olamayacağız.” demektedir. Benjamin Bloom ve arkadaşları da çalışmalarında; on yedi yaşında ölçülen zeka bölümünün %50’sinin hamilelikle-dört yaş arasında, %30’unun dört- sekiz yaş arasında geliştiğini, kalan %20’sininde sekiz-on yedi yaşları arasında geliştiğini öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, Bloom ve arkadaşlarına göre, zihin gelişiminde yaşamın ilk dört yılındaki gelişme, daha sonraki on üç yıldaki kadar bir gelişme göstermektedir (Akt. Gürkan 1982). Ayrıca, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının %33’ü sıfır-altı yaş arasındaki başarı ile açıklanabilmektedir (Fidan ve Erden 1998). “Özellikle çocukların ilköğretime başlayana kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan gelişme hızlarının çok fazla olduğu okulöncesi çağ, bu bakımdan daha fazla önem taşımaktadır”(Barkçin 1991: 18).

Çocuklar dinamik varlıklardır ve en hızlı değişim okulöncesi dönemde yaşanmaktadır. Bu doğal bir süreçtir. Değişim, gelişim süreci ve sonuçlarına karşı gösterilen uygun olmayan yetişkin davranış ve tutumları, bu süreci riske sokmaktadır (Tuğrul 2002).

Bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, çevredeki olaylara karşı uyarmak, entellektüel bir hava sağlamak, çocuğun yaptıklarını ve düşündüklerini izlemek ve doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak iyi eğitim görmüş ana-babanın yanında ya da planlı eğitim uygulayan bir okulöncesi eğitim kurumunda mümkün olabilmektedir (Fidan ve Erden 1998).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve daha elverişsiz çevrelerde büyüyen çocukların erken yaşlarda eğitilip, uyarılmalarının onların ilerideki başarılarında destekleyici olduğu görülmüştür. Bunun için çocuğun çevresinin desteklenmesi, uyarın bakımından zenginleştirilmesi çok önemlidir (Bekman 1986). Bu durum okulöncesi eğitiminin önemini artırmaktadır.

Çocukların bazı yeteneklerinin zamanında ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi okulöncesi kurumlardaki çalışmalarla mümkün olabilir. Zeka farklılıkları, duygusal gelişimdeki aksaklıklar bu kurumlarda daha rahat ayırt edilebilir. Böylece küçük yaşlarda özel eğitim gerektiren çocuklar fark edilebilir ve daha erken özel eğitim almaları sağlanabilir (Bilir 1980).

Okulöncesi eğitimin zihinsel gelişim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar; iyi organize edilmiş ve zengin yaşantılarla dolu bir okulöncesi eğitimin, çocukların zeka bölümlerinde olumlu yönde gelişime neden olduğunu göstermektedir. Bu olumlu etki, özellikle, aile çevresi yetersiz ve uyarıcı etmenlerden yoksun olan çocukların zihin gelişimleri üzerinde daha belirgin olarak görülmektedir. Okulöncesi eğitim görmek çocukların zihinsel bakımdan daha iyi gelişmelerinde, dili kullanmada, çevrelerine karşı uyanık davranmada ve düşünceleriyle daha çok katılımda bulunmada olumlu etkiler yapmaktadır (Gürkan 1982).

Çocuklar birlikte oynamaktan çok şeyler kazanırlar. Sevmeyi, sevilmeyi, başkaları tarafından kabul edilmeyi, haklarını korumayı, başkalarının haklarına saygı göstermeyi, yenmeyi, yenilmeyi, almayı, vermeyi ve insanlar arası ilişkiler kurmayı grup içinde öğrenirler. İki-üç yaşlarında başlayan çocuğun psikolojik bir özelliği olan bağımsızlık duygusu gelişir ve başkalarına karşı kendini kabul ettirmeyi öğrenir. Okulöncesi eğitimin görevlerinden biri, çocuğun kendini ifade etmeyi öğrenmesi ve aynı zamanda diğer kişilerin ifadelerini anlamayı öğrenmesidir. Kişiler arasındaki iletişim budur. Böylece çocuk, sosyal bir varlık olmaya başlar (Bilir 1980).

Gönen'e (1990) göre çocuk, okulöncesi eğitim kurumunda yemek, uyku, tuvalet ve temizlik gibi alışkanlıkları kazanabilir. Yapılan iyi bir eğitimle, çocuğun kendine güveni gelişir, kendini idare etmeyi öğrenir, bağımsızlaşır, öz-saygı kazanır, yaratıcı, girişimci, üretici ve problem çözücü olmayı öğrenir. Kendi kişiliğini ve vücudunu tanır,

insanlarla olumlu ilişkiler kurmayı öğrenir, çevresini ve içinde yaşadığı toplumu tanır ve ilköğretime uyumunu sağlayacak yetenekleri gelişir.

İyi bir anaokulu, okulöncesi çağda, çocuğa her şeyden önce toplumsallaşma fırsatı sağlar. Çocuk, arkadaş ilişkileri kurmayı ve sürdürmeyi öğrenir. Hakkını korumaya, başkalarının hakkına saygı göstermeye dikkat eder, işbirliğine ve topluluk içinde sorumluluk almaya yönelir. Bu amaca yönelik ortak çalışmalarla belli bir rol üstlenir ve bağımsız hareket etmeyi öğrenir. Anaokulunun sağladığı özgür ve yaratıcı ortamda çocuğun dil gelişimi hızlanır. Yetenekler serpilip ortaya çıkar. Başarı ve başarısızlık söz konusu olmadığı için çocuk, yeteneklerini korkusuzca kullanır, beceriler geliştirir. Böylece çocuk, ilköğretim çağındaki daha düzenli ve güdümlü öğretime hazır olur. Bu bakımdan iyi bir çocuk yuvası öğretmenin baş görevi öğretmek değil, çocuğa bu nitelikleri geliştirebilmesi için uygun ortamı sağlamaktır (Yörükoğlu 1978).

Shickedanz'a (1994) göre, toplumsallaşmanın en önemli aracı arkadaşlıktır. Arkadaşlık, çocuklar için evde sadece anne-baba veya kardeşler ile kazanılamayacak bir özellik olarak görülmektedir. Arkadaşlık kurmayı ve sürdürmeyi çocuklar en iyi, okulöncesi kurum içerisinde yaşlıları arasında öğrenebilirler. Çünkü, bu kurumlar, çocukların yaşlılarıyla kaynaşmaları açısından doğal bir çevre ortamı özelliği taşımaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk, daha okula başlamadan renkleri ayırtmayı, büyüklük-küçüklük, uzunluk-kısalık, nitelik ve nicelik kavramlarını yaş düzeylerine uygun olarak öğrenmektedir. Ayrıca, doğa olaylarını gözlemlemeyi, bir konuda karara varmayı, müziği, dansı, şarkı söylemeyi ve resim yapmayı öğrenmektedir. Okulöncesi eğitimi öğretmenin anlattıklarını, okuduklarını dinlemeyi ve dinlediklerini anlatabilme yeteneğini geliştirmektedir. Bütün bu etkinlikler ilköğretime temel oluşturmaktadır (Başal 1998).

Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde oluşan sesleri algulamaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar. Daha ileri yaşlarda ise dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu

bir temele dayanması ise, okulöncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlıdır (Bilir ve arkadaşları 1998).

Okulöncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma sonuçları, okulöncesi eğitimi almış çocukların almamış çocuklara göre, bağımsızlık, kendine güven, merak ve çevreye ilgi gösterme gibi özelliklerinde olumlu gelişmeler olduğunu göstermektedir. Genellikle çocuklarda görülen antisosyal davranışlar okulöncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça azalmaktadır. Bu nedenle, çocuk, okulöncesi eğitim kurumuna devam ettikçe sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu bir kişilik geliştirmektedir (Gürkan 1982).

Okulöncesi dönemi (0-6 yaş), çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevre ile iletişim kurmaya istekli olduğu, içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Okulöncesi dönemdeki bir çocuk için en etkili öğrenme ortamı, sağlıklı bir aile ortamı ve iyi bir anaokulu ortamıdır. İyi bir anaokulu ortamında çocuklara sağlanacak uygun eğitim fırsatları ile onların zeka, dil, sosyal, duygusal ve motor yeteneklerinin gelişimi desteklenebilmektedir (Bilir ve Bal 1989).

Okulöncesi eğitimin dil gelişimi üzerindeki etkisi bu kurumlarda varolan çevresel etmenler ve düzenlemelerle sıkı sıkıya ilişkilidir. Zengin çevresel etmenler ve düzenlemelerle dil gelişiminin hızlandırılabilceği görülmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklar oyun malzemeleriyle uğraşırken zamanlarının yaklaşık yarısını diğerleriyle konuşarak geçirmektedir. Bu etkileşimin dil gelişimine olumlu katkısı bulunmaktadır (Gürkan 1982).

İki ile altı yaşlar, anadili öğretimi için çok elverişli yaşlardır. Çünkü, doğumdan yirminci yaşa kadar süren gelişim boyunca, beyin gelişiminin %80-85'i altıncı yaş sonuna kadarki dönemde görüldüğü belirtilmektedir. Bu gelişimin en hızlı yılları da üç, dört, beş ve altı yaşlardır. Bilindiği gibi bu yaşlar, okulöncesi eğitim yaşlarıdır (Tunç 1974).

İki-altı yaşlarındaki çocuklar, zevkleriyle, ilgileriyle, düşünce tarzlarıyla ve hareket biçimleriyle farklılıkların az olduğu kaynaşmış gruplardır. Böylece anadili

öğretiminde eşit denilebilecek bir yaş grubuyla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu durum zorunlu eğitimdeki verimi ve başarıyı sandığından daha çok etkiler (Tunç 1974).

Türkiye’de de Okulöncesi Eğitiminin Amaç ve İlkelerinden biri, Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlköğretim ve Eğitim Kanununda (1987) “Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” olarak belirlenmiştir (Akt. Başal 1998).

Bazı ülkelerde, okulöncesi eğitim çocuğu ilköğretime hazırlamayı amaçlayarak, başarılı bir ilköğretim için gerekli bilgi ve becerileri de kazandırmaya çalışırken, bazı ülkelerde de çocuğun toplumsallaşmayı öğrenmesi, iyi alışkanlıklar kazanabilmesini hedef almaktadır. Bazı ülkelerde ise okulöncesi eğitim bir yandan çalışan kadınların çocuklarının bakım sorunlarını çözümlerken diğer yandan da, ülkenin temel yönetim ve yaşam prensiplerini çocuğa erkenden öğretmeyi hedef almaktadır (Oktay 1983).

Bireylerin içinde yaşadığı toplumda, diğer bireylerle etkileşimde bulunmak için kullanılan dil, insana özgü ve en güçlü iletişim aracıdır. Türlü düşünceleri, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatma ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri ve kültür birikimini aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmekte kullandığımız bir sesli işaretler sistemidir (Fişek ve Yıldırım 1993). Kısaca, dil, insanların duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, bilgi birikimlerini, tecrübelerini, hatıralarını, tüm yaşantısını anlatma vasıtasıdır. Dil, gerçek hayattaki varlıkların yerini tutan bir semboller bütünüdür (Koşucu 2001) .

Heidegger’e göre dil, insanın evidir. Joseph Jacobes’e göre kelimeler, merceklere benzer, berrak gösteremediklerini bulandırırılar. August Comte’a göre ise dil, insanlığın yüzyıllardan beri edindiği ve denediği gerçek hikmetleri saklayan bir hazinedir (Akt. Koşucu 2001).

Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan, sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir sistemdir (Dönmez 1986).

Dil, simgesel bir sistemdir. Biri seslerden, biri de anlamlardan oluşan iki simgeler sistemi arasında ilişki kurar (Şahin ve Aksu 1980).

Dil, insanlar arası duygu, düşünce ve fikir yönünden anlaşmalarını sağlayan simgeler dizgesi olarak da tanımlanabilir (Özsoy 1986).

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. İnsanlığın bütün kültür birikimi, kültür dokusunu aktaran en etkili araçtır. Toplumun bireye bağışladığı en büyük donatımdır (Sever 1993). Aksan (2000) dili; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına anlatılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamıştır.

Ateş'e (1990) göre dil, toplumsal bir kurumdur. Dilin oluşumu, gelişimi ve değişimi kendi kural ve yasalarıyla birlikte, toplumun koşullarına bağlıdır. Toplumdaki gelişmeler dile yansımaktadır. Dil, insanlar arasındaki yakınlaşmayı, bütünleşmeyi sağlayan kurumların başında gelir. Duygu ve düşüncelerimiz dil ile iç içedir. Duygu ve düşüncenin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi önemli ölçüde dile bağlıdır. Ulus olmanın gereği olan birlik ancak insanların birbirlerini anlamalarıyla, birbirini anlamak ise ancak dil ile olur.

İletişimi sağlayan dil, konuşma yoluyla iletişimin devamlı olduğu ortamlarda gelişir. İnsan dile sahip olduğu için soyut düşünebilir, kendi durumunu değerlendirebilir, düşüncelerini düzenleyebilir, sonuca gidebilir ve sonra da sebeplerini açıklayabilir. Düşünceler dile, bireyin düşüncesinin kalitesi de, dilinin kalitesine bağlıdır (Gönen 1988).

Fişek ve Yıldırım'a (1993) göre; toplumsal yapının ve kültürün aktarılması büyük ölçüde dile dayandığı gibi, kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi alanlarda da dil gelişimi ve genel bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içinde ilerler. Dil çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etkidir.

Bilim, sanat, tarih gibi toplumun yüzyıllarca biriktirdiği yaşam tecrübeleri ve kültürü dil aracılığıyla taşınır. Bütün bu insanlık serüveni, yeni yaşantı ve bilgi donanımı dil aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılır. Bireylerin bu kültür ve bilgi birikimini edinebilmesi ve bu donanımı kazanabilmesi için anadilinin yapısını ve olanaklarını iyi bilmesi gerekir (Sever 1993).

Dil, bir anlatım ve çevreye uyum aracı olarak düşünülebilir. Dil de “usamlama” gibi zekanın önemli bir ögesi ya da belirgin bir özelliği sayılabilir. Dolayısıyla, zeka gelişimi ile dil gelişimi paralellik göstermektedir. Çocukların kullandıkları sözcüklere bakarak zeka gelişmeleri hakkında bir yargıya varılabilir (Binbaşoğlu 1990).

Gönen’e göre (1988) dil, anaokulu ve ilköğretim okullarında çocukların öğretmen ve arkadaşlarıyla karşılıklı iletişim kurabilmeleri; birbirlerine düşünce, duygularını söyleyebilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri ve karşılıklı bilgi alışverişinde bulunabilmeleri için çok önemlidir. Dil çocuk için iletişim kurabilmek, diğer insanların dikkatini çekebilmek, ihtiyaç ve dileklerini ifade edebilmek için zorunlu bir araçtır. Fişek ve Yıldırım’a göre (1980); dil, insanı hayvanlardan ayıran az sayıdaki temel özelliklerden biridir ve soyut düşünme yeteneği ile yakından ilgilidir. İnsanlar bir arada yaşadıkları her yerde birbirleri ile anlaşmak için dili kullanmışlardır. Dolayısıyla, dil, en etkin iletişim yoludur. İnsanlar, zaman zaman dilin yerine jest ve mimiklerini, yüz ve vücut hareketlerini de kullanarak anlaşmaya çalışmışlardır. Bazen de dili güçlendirmek için de bu jest ve mimiklerden yararlanmışlardır.

Dil ve düşünce arasında nasıl bir bağlantı vardır? Bu konuda başlıca iki görüş bulunmaktadır. Birinci görüşe göre, dil ile düşünce arasında bir paralellik hatta özdeşlik vardır. Düşünme, kişinin kendisiyle yaptığı sessiz konuşma olarak düşünülür. Bu özdeşlik kayıtsız şartsız doğru kabul edilirse hayvanlarda, konuşmayan çocuklarda, sağır ve dilsizlerde düşünmenin bulunmadığı sonucuna varılabilir. Bu görüşe dayanılarak, bir toplumun sosyokültürel katmanları arasında, dili kullanım biçimlerindeki ayrılıklara bağlı olarak zihin işleyişlerinde de ayrılıklar olacağı ileri sürülür. İkinci gruptaki görüşlere göre ise, düşünme dilden bağımsız bir şekilde oluşur. Ancak dil aracılığıyla dışarı vurulur, başkalarına iletilir. Dil, düşünceyi taşıyan bir taşıt, içine düşünceyi alabilen bir kaptır. Düşünmenin gerçek temeli; soyutlama, temsil, zihin işlemleri yapabilme ve semboller kurabilme gibi yeteneklerdir. Dilin öğrenilmesi ve bir iletişim aracı olarak kullanılması insan zihninin bu özellikleri sayesinde mümkün olmaktadır. Düşünmenin sözel olması zorunlu değildir. Dolayısıyla sağır ve dilsizlerin düşünme yetenekleri dilin yokluğundan ciddi bir şekilde etkilenmez (Koşucu 2001).

Dil sadece iletişim sağlamakla kalmaz. Ayrıca, çocuğun zihinsel gelişiminde ve kavrama yeteneğinin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Bu konuda Vygotsky çeşitli çalışmalar yapmış ve çocuğun kelimeleri kullanmayı öğrendikçe, kavramları algılamaya başladığını belirtmiştir. Vygotsky belirli bir kelimenin her kullanımında çocuğun dikkatinin başka bir kavram üzerine çekildiğini ve zamanla tek bir kelimenin çeşitli deneyimlerden sonra genel bir düşünceyi temsil ettiğini göstermiştir (Gönen 1988). Vygotsky'e göre dil, yalnızca sözsüz şekilde biçimlenmiş kavramların sunulması değil aksine düşünme sürecini oluşturan ve yönlendiren bir araçtır (Akt. Wood 1998).

Vygotsky, kavramları kendiliğinden edinilen kavramlar ve öğretilen kavramlar olarak ikiye ayırmıştır. Kendiliğinden edinilen kavramlar gündelik hayatta kullanılan kavramlardır. Öğretilen kavramlar ise okulda karşılaştığımız kavramlardır ve tümevarım yoluyla edinilmektedir (Akt. Bacanlı 2001).

Vygotsky'ye göre tüm kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Bunun en açık örneği dildir. Sosyal etkileşimler bizim üzüntülü olduğumuzu ya da mutlu olduğumuzu belirler. Sosyal çevremiz bizi belli bir kategoriye yerleştirir. Örneğin; zeki, uzun, kısa, zengin vb. Sonuç olarak bizim bütün kişisel psikolojik süreçlerimiz, kültürümüz tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar (Akt. Senemoğlu 2000: 63).

Piaget'e göre dil, muhakeme süreçlerini oluşturan hareket ve işlemlerden ayrı olan, dünyayı temsil için olan semboller sistemidir. Piaget'nin dil hakkındaki görüşleri okulöncesi çocuklarının oyunları sırasında yaptığı gözlemlerine dayanır. Çocuklar beraber oynarken birbirleriyle konuşmalarına rağmen, Piaget'e göre aralarında tam bir sohbet gerçekleşmemektedir. İşlem öncesi dönemdeki çocuk dünyayı başkasının gözünden görememektedir. Çocukların başkalarının açısından görülecek durumlar oluşturabilmeleri, ancak, zihinsel işlemleri gerçekleştirdiklerinde mümkün olmaktadır. Bu aşamaya önce, başkalarının söylediklerini kendi görüşleriyle kaynaştırmakta ve çoğunlukla kendilerine söylenenlerin anlamını değiştirmektedirler. Piaget'e göre, karşılıklı iletişim ve anlayış, yedi yaş civarında ancak somut işlemlerin gelişimiyle ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, birbiriyle konuşan ve oynayan küçük çocukların konuşmaları genellikle gerçek diyaloglar yerine ortak monologlardan oluşmaktadır.

Vygotsky çocukluk konuşmalarını kişisel ve ben-merkezli değil aksine sosyal ve iletişimsel olduğunu belirtmiştir (Akt. Wood 1998).

Kendini ve duygularını anlatmada da ilk akla gelen araç dildir. Çocuk oynarken de yanındaki onu dinlesin ister. Dinlemese kendi kendine konuşur veya çok neşeli ise kendi kendine uydurduğu şarkıyı söyler (Şahinkaya 1983).

Konuşmanın, insanı hayvandan ayıran, sadece insana özgü bir yetenek olduğunu belirtmiştir. İnsan konuşma yeteneği ile doğar. Ancak, konuşacağı dil donanımlı olarak dünyaya gelmez (Banguoğlu 1986). Çocuk içinde yaşadığı toplumun dilini, o toplumun bireylerinden duyarak ve onları taklit ederek öğrenmektedir. Çocuğun ana dilini öğrenmesi ve onu iyi kullanması, onun dil gelişimini destekleyici ortam ve koşulların sağlanmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle, çocuğun okulöncesi döneminde dil gelişimine önem verilmelidir (Fişek ve Yıldırım 1993).

Her dilin, sözlük, ses ve gramer yapılarının farklı olduğunu belirten kuralları vardır. Bu kuralların öğrenilmesi bebeklik döneminden itibaren başlar, yaşamın ilk yılından itibaren de belirgin olarak ortaya çıkar (Dönmez 1986: 90).

Okul başarısı ilköğretimde de, lise ve üniversitede de doğrudan doğruya dil öğrenimine bağlıdır. Sözcük ve kavram hazinesinin zenginliği, düzgün cümleler kurabilme, soru sorma, yanıtı dinleme, anlama, öğrenenlerle arkadaşlar arasında kolayca iletişim kurmayı sağlamaktadır, bunun sonucu da insanların birbirleri ile anlaşmasıdır. Bilindiği gibi dil, sözlü ve yazılı olmak üzere iki alanda gelişir. Toplumların dağılmaması için sözlü dil ile yazılı dil arasında sürekli yakınlaşma sağlanmaya çalışılır. Çocuk okulöncesi dönemde sözlü dili, okul döneminde de yazılı dili öğrenmektedir (Alpay 1988).

Çocuğun yetiştirilmesi, beden-ruh ve kafa olarak ilköğretime hazırlanması, incelik isteyen, sabır ve bilgi isteyen önemli bir iştir. Doğduğu andan başlayarak duyduğu ninniler, konuşmalar, sesler -ötüş, havlama, miyavlama vb- kendisine okunan veya anlatılan masallar, sorulan bilmeceler, ezberletilen şiirler, tekerlemeler, söylenen şarkılar hep dil ve düşünce gelişmesini biçimlendiren uyaranlardır. Bu zihni gelişme ileride onun davranışlarının zihinsel temelini oluşturur. Bunlar olmadığı zaman çocuğun

bebeklik ve ilk çocukluk döneminde dil gelişmesi yavaşlar, yavaşladığı içinde çok iyi beslenmiş olsa bile vücutça sağlam, zihinsel olarak ise -konuşma ve düşünme yeteneği ve becerisi bakımından- yaşlılarına göre geri kalmaktadır. Bu geri kalmanın ömür boyu sürdüğünü ve aradaki farkın kapatılmadığını ileri süren araştırmacılar da vardır (Alpay 1988: 51).

Bir dilin dört temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar;

1. Fonem (Sesbirim): Dilin en küçük ünitesi ve temel seslerdir. Dilin ses yapısını belirler. Belli bir biçimde sıralanan adına sözcük denen, parçaları oluşturan belli görevi olan ve bir ulusun bireyleri arasında belli bir anlamın aktarılmasında aracılık eden işaretlerdir (Yinesor 1989; Aksan 2000).

2. Morfem (Biçimbirim): Fonem birleşimlerinden oluşan, kimi zamanda tek bir foneme kadar inen, dilbilimde en küçük anlamlı öge olarak benimsenen parçalara denmektedir. Morfemler, bir durumu belli belirsiz sezdirebilseler de belli bir kavramı tam, kesin olarak açıklayabilmekten uzaktırlar (Aksan 2000).

3. Sözcük: İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun, dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir. Sözcükler, biçimbirimlerin tersine kavramları kesinlikle yansıtabilirler (Aksan 2000).

4. Tümce (Cümle): Dilin önemli bir birimi, bir anlatım parçasıdır. Bunların kuruluşu dilden dile ayrılık gösterir. Dilin anlama ve anlatma yolunu gösteren bu biçimler, bir dilin sözdizimi özelliğiyle, yapısıyla ilgilidir (Aksan 2000: 61).

Dil kazanımı konusunda beş temel görüş vardır:

1. **Psikolinguistik Görüş:** Chomsky'nin temsil ettiği bu görüşe göre dil öğrenilmesinin biyolojik özelliklerle ilgisi vardır. İnsan beyni ve sinir sistemi kalıtsal olarak konuşmayı üretecek biçimdedir. Bu da insanların dil öğrenmesini sağlayan bir sistemdir. Chomsky, dilin çocuğun doğuştan getirdiği bir nitelik olduğunu, hatta çocuğun doğuştan tüm dilleri bilerek doğduğunu, ama anne ve babasının ona diğer dilleri unutturup anadilini muhafaza etmesini sağladıklarını düşünmektedir (Bacanlı 2001: 72). Bu görüşe göre, bütün çocuklar tüm sesleri çıkarabilecek yapıdadır ve iki-dört yaşları arasında konuşmayı öğrenebilmektedirler (Koşucu 2001).

Psikolinguistik dil kuramına göre, bebekler, dili kurallarına uygun kullanabilmeleri için doğuştan getirdikleri bir yeteneğe sahiptir ve dil öğrenimi için bebeğin programlanmış olduğu belirtilmektedir (Dönmez 1986; Şener ve Şenol 2001).

2. Davranışçı Görüş: Skinner'e göre dil çevrenin ürünüdür. Çocuk konuşmayı çevrenin etkisiyle öğrenir (Koşucu 2001). Bu görüşün temel hipotezi, çocukların sözel davranışları kazanmalarında biyolojik yapının rolünün çok alt düzeyde olmasıdır. Bu görüşe göre, dili öğrenmede ve kullanmada çevre etkilidir. Dil kazanmada taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Özellikle dil kazanımında; bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin bu çabasını ödüllendirmeleri ve bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durmaktadır (Dönmez 1986; Şener ve Şenol 2001).

Çevresel yaklaşımı benimseyen bu psikolog ve eğitimcilere göre dilin kazanılması modelleme yolu ile iki uyarıcı arasında ilişki kurmak ve pekiştireç devamlılığının kullanımına dayalıdır. Bu yaklaşıma göre özellikle çocukluk yıllarında birey dil öğrenmede çok yeteneklidir ve duyduğu birçok sesi taklit etmekte, sembollerle anlamlar arasında bağ kurmakta, aldığı pekiştireçlerle davranışlarını yoğunlaştırmaktadır. Cümle kurmada aynı yolla öğrenilmektedir. Çocuk önce cümle kalıplarını sonra başka kelimeleri başka cümleler yapmayı öğrenmekte, çevrenin özellikle aile üyelerinin tutumları, değerleri, çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Ülgen 1988).

Dil gelişimini "Öğrenme prensipleri" ile açıklayan Skinner'e göre ise çocuklar anlamlı sesler ya da sözleri üretmeyi derece derece öğrenirler ve çevresindeki kişilerin örneklerini izleyerek sözcükleri anlamlı bir şekilde düzenlerler. Çocuklar dili öğrenirken, anne, baba, öğretmenler ve arkadaşlarından yardım görürler. Bu görüşe göre dili kazanmada ödüllendirme temel öğedir (Dönmez 1987).

3. Etkileşimci Görüş-Anlamsal/Bilişsel Görüş: Piaget, Bloom ve Lahey'in savunduğu bu görüşe göre dil gelişimi zihinsel gelişime dayalıdır ve çocuğun algılama, dikkat, bellek, imgeleme, akıl yürütme vb. özellikleriyle ilgilidir. Çocuğun zihinsel yetenekleri geliştikçe dili de gelişmektedir (Koşucu 2001).

Bu görüşe göre, dil kazanımında kalıtım, olgunlaşma ve çevrenin etkileşim içinde olduğu belirtilmektedir. Bir başka deyişle “bebekler, konuşmayı öğrenmeye hazır doğarlar ve çevre onlara konuşmayı öğretir” şeklinde açıklanabilir (Dönmez 1986: 91).

Ülgen'e (1988) göre; bilişsel yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler bireyin anlam geliştirmeyi öğrendikçe sembolleri daha kolay öğrendiklerini ve uzun süre bellekte saklayabildiği görüşündedirler. Çocuğun zihinsel faaliyetlerinin hızla geliştiği okulöncesi dönem dört-altı yaş arasında dil kullanma becerisi ve kelime zenginliği de hızla gelişmektedir.

Etkileşimci görüşe göre dilin üç boyutu vardır; içerik, biçim ve kullanım. İçerik, dilin ne olduğudur. Biçim, dilin nasıl olduğudur. Kullanım ise sözcüklerin cümle içinde kazandıkları anlamlardır. Kullanım iletişim ve toplumsal etkileşimle ilgilidir (Koşucu 2001).

4. Sosyolinguistik Görüş: Sosyolinguistik görüşe göre, çocuklar sosyalleşmek ve başkalarının davranışını yönlendirmek için dili öğrenmektedirler. Morris dilde üç boyut olduğunu belirlemiştir: Sözdizimi (Syntax) Boyutu, Anlambilim (Semantik) Boyutu ve Pragmatik (Kullanım bilgisi) Boyutu (Dönmez 1986: 92).

Dil gelişimi en çok nörolojik ve bilişsel gelişimle yakından etkileşim içindedir. Lenneberg'e göre çocukta dil gelişiminin altı tipik özelliği vardır: Dil gelişimi; bütün sosyokültürel toplumlarda geçerlidir, başlangıcı yaşla ilişkilidir, her yerde sadece tek ve aynı biçimde oluşur, daha çok iç yapılanmayla ilişkilidir, bu yapılanma tarih boyunca henüz bir değişiklik göstermemiştir ve beynin belirli bölge zedelenmelerinde dil gelişimi aksayacaktır (Şener ve Şenol 2001).

Dil gelişimi, hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır. İlk ayın sonunda çocuk, her tür sesi çıkaracak bir “olgunlaşma düzeyine” eriştiği halde, çevresel etkilerin ve zihnin diğer öğelerinin gelişmemesi nedeniyle, çocukta dil gelişimi en az birinci yaşın sonunda kendini göstermeye başlar. Dil gelişmesi, çocuğun kendisiyle ilgilendiği oranda artar. Bu da dil gelişiminde yetişkinlerin heveslendirici etkisini gösterir. Aile çevresinin dışındaki kurumlarda yaşayan çocuklarda dilin geç ve güç geliştiği

saptanmıştır. Bu da çocuğun bebeklik yıllarını aile içinde geçirmesinin önemini gösterir (Binbaşıoğlu 1990).

Çocukta dilin gelişmesi için, çocuğun şu tepkileri yapabilmesine gerek vardır:

1. Sözcüğü oluşturan sesleri çıkarabilmek,
2. Sözcüğün anlamını bilmek ve kullanmak,
3. Sözcüğe eklenecek takıları bilmek ve kullanmak,
4. Sözdizimine uygun sözcükleri kullanmak.

Bu yeteneklere sahip bir çocuk, konuşmayı öğrenir. Bununda bir kısmı olgunlaşma, bir kısmı da eğitim ya da öğrenme sonucu gerçekleşir (Binbaşıoğlu 1990: 130).

Demirel (1994), dil gelişimiyle ilgili önemli noktaları şu şekilde özetlemektedir; dil gelişimi bireyseldir ve bireyin kendine özgüdür. Çocuğun dil gelişimi diğer alanlardaki gelişimleriyle yakından ilgilidir ve çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır. Dil gelişimi, çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve bir şeyler söylemek için güdülendiği bir çevrede mümkün olmaktadır, yalnız okul ya da aile içinde değil, çocuğun hayatının bütünü içinde düşünmek gerekmektedir. Çocuğun konuşmasının bir amaca ulaşmak için gerekli olduğu zamanlarda dil gelişimi daha iyi olmaktadır.

Araştırmalar sonucunda dil gelişimi aşamaları aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Çocukta Dil Gelişimi Aşamaları

1.1. Konuşma Öncesi Dönem:

1.1.1. Yeni Doğan Dönemi (0-6 Hafta):

Yeni doğanın davranışlarının çoğu istem dışıdır, refleksidir. Konuşmanın gelişimi içinse en ilginç refleks, ritmik emme, yutma refleksidir. Yaşamın ilk aylarında arama, emme ve yutma gibi yemeye ilgili reflekslerin sürekli tekrarlanması, ayrıca ağlama ve sesleme (dilsel sesleri çıkarabilme) sonucunda; bebek konuşma sesi üretimi için gerekli olan solunumu ve ağız-yüz yapılarını kazanır (Dönmez 1986: 92). Bu

dönemde bebek kendi gereksinimlerini, daha doğrusu duygularını çevresindekilere sesli, devinsel, görüntülü simgelerle anlatmaya çalışır. Karnı acıkınca ağlar, altı ıslanınca ağlar, karnına gaz dolarsa ağlar (Özsoy 1986: 7).

Erkan'a (1990) göre bebekte ağlama, seslendirmenin bir şekli olarak kendini gösterir. İlk günlerde ağlama oldukça kısa ve kesiktir. Birinci ayın sonunda, ağlamalar farklılaşmaya başlar. Dikkatli bir anne bebeğinin mutlu, aç veya acı içinde olduğunu anlayabilir. Kantemir'e (1978) göre ise çocuk, ağlama yoluyla çevresinin dikkatini çekecek biçimde bu iletişim aracından yararlanmaktadır.

1.1.2. Gıgıldama (Cooing) Dönemi (2-3 Ay):

İkinci ve üçüncü ayları kapsayan dönem gülme ve gıgıldama dönemidir. Bebekler bu dönemde h, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarabilirler. U, o, a gibi ünlü sesleri uzatabilirler (Dönmez 1986: 92).

1.1.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (4-6 Ay):

Dördüncü ve altıncı aylarda, dilin kontrolü artar ve bebek dilini çeşitli yönlerde hareket ettirebilir. B, m, p gibi dudak seslerinin eklenmesi ile çıkardığı seslerin sayısı gittikçe artar. Sesleri amaçlı olarak çıkarmaya başlar. Bu sesler genelde bebeğin şaşkınlığını ve memnuniyetini bildirir. Bu dönem babbling dönemi olarak isimlendirilir. Bebek bu dönemde uzun oyun sesleri, çığlıklar, seslemeler geliştirir (Dönmez 1986: 92; Erkan 1990: 5).

16-20. haftalar arasında bebek seslerle oyun oynamaktadır. İletişim kurma ile ilgili olmayan bu sesler zevk ve merak için üretilmektedirler. Bebek bu dönemde tonlamaları ayırt edebilir, ismine karşılık verir, insan seslerine reaksiyon gösterir, dostça ve kızgın tonlamalara uygun karşılık verir (Dönmez ve arkadaşları 1997; Arsu 2003).

1.1.4. Mırıldanmanın Tekrarı (6-10 Ay):

Altıncı ve onuncu aylar arasında alıcı dil hızla gelişir. Çevresinde duyduğu bazı sesler, bebeğin daha çok ilgisini çeker. Kelime algılama olayı başlar, çok kullanılan sözcüklerin farkına varılır. Altıncı ayın sonuna doğru ünlü ve ünsüz sesleri birleştirmeye başlar. Yedi ile on aylar arasında hece tekrarları beklenir (Erkan 1990; Bal 1992: 10).

1.1.5. Ses-Sözcükler (Vocables) Dönemi (9-12 Ay):

On bir ve on dördüncü aylar arasındaki ses-sözcük döneminde çocuk sık sık mırıldanır ve yetişkin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşturur. Bunlar, jargon denilen, anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılardır ve bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutarlar (Dönmez 1986: 93).

1.2. Konuşma Dönemi:

1.2.1. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay):

Çocukların tek sözcüğü üretim zamanı, kız çocuklarında genellikle yedinci ve sekizinci aylarda, erkek çocuklarında ise 11. ve 12. aylarda gerçekleşmektedir (Dönmez ve arkadaşları 1997: 93).

Bebek bu dönemde basit ifadeleri anlar, çevresindeki sesleri çıkarmaya çalışır, konuşmanın sosyal değerinin farkındadır (Arsu 2003). Genellikle ilk yaş sonuna doğru ilk sözcüğün görünmesiyle dilin başladığı varsayılmaktadır. Çocuğun sözlerinin gerçek bir sözcük olarak kabul edilmesi için, çocuk bu sözcüğü belli bir durum ya da nesneyi belirlemek üzere tutarlı olarak kullanmalıdır. Çocuğun ilk anlamlı konuşmaları “mama”, “baba”, “dede”, “bay bay”, “anne” gibi tek sözcüklerden oluşur (Dönmez 1986: 93).

Bebeklerin ilk sözcüklerini geliştirmeleri aylar almaktadır ama, on ya da daha fazla sözcüğü bir kez kazanırlarsa, 000 sözcük dağarcıkları daha hızlı artmaktadır (Gander ve Gardiner 2001).

Dönmez'e (1986) göre; bu dönemdeki çocukların ifadeleri, içinde buldukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Tek sözcükler, bir cümlenin anlamını hatta duruma göre birkaç cümlenin anlamını da taşıyabilir. Çocuk kapıyı gösterip “atta” diyerek “Ben dışarı gitmek istiyorum” cümlesinin anlamını ifade edebilir ya da “ben gezmeye gittim, yeni geldim” anlamını da ifade ediyor olabilir. Eğer çocuk babasının resmini göstererek “baba” diyorsa bu adlandırmadır, babasının terliklerini bulduğunda “baba” diyorsa, terliklerin ona ait olduğunu bildirişordur. Dilin kazanılmasında ve kullanılmasında özne, nesne, davranış amacı, yer gibi kavramların ayırıldılması önemlidir. Bakışın yönü, ses iniş çıkışı, jest ve mimiklerin anlatıma katılımı, çocuğun ifadesini belirlemede etkin faktörlerdir.

Şahin ve Aksu'ya (1980) göre; çocuğun anlayabildikleri, söyleyebildiklerinden daha fazladır. "Arı" ile "ayı" arasındaki farkı çok iyi bilen çocuk, "r" sesini çıkaramadığı için, ikisine de "ayı" diyebilir.

İlk öğrenilen sözcükler ad ve fiillerdir. Bunu, ünlem ve zarflar izler. Kimi zaman addan sonra ünlemler öğrenilir; fakat, genellikle bu sıra izlenir (Binbaşıoğlu 1990: 131).

Çocuklar kazandıkları ilk sözcükleri gerçek anlamıyla birlikte başka nesnelere içinde kullanabilirler. Örneğin; çocuklar "köpek" sözcüğünü "koyun ve at" için de kullanabilirler. Böylece ilk sözcüklerin yaklaşık %75'i genellenebilmektedir (Dönmez 1986).

1.2.2. Birbirini İzleyen Tek Sözcüklü Cümlecikler Dönemi (18-24 Ay):

Çocuklar ortalama 18-21 ay dolaylarında sözcükleri birleştirirler. Ancak bunlar iki sözcüklü cümlecikler sayılmaz. İki tek sözcüğün art arda gelmesidir. Bu, sözcük sonunda alçalan ses tonunda ve eşit vurgudan anlaşılır (Dönmez 1986: 94).

Bebek bu dönemde, çevresinde çok kullanılan nesnelere isimlerini bilir, "Bana gözlerini, burnunu, ağzını göster" gibi komutlara karşılık verebilir. Akıcılık genellikle zayıftır. Sesin tonlaması kontrol edilemez. İki zamiri doğru olarak kullanabilir (Arsu 2003).

Çocuk, 18-36 aylar arasında o zamana kadar anlamsız olan bir çok sesleri, nesnelere anlamaya başlar. Annesinin, babasının, bakıcısının sesini tanır (Şahinkaya 1983: 4).

1.2.3. İki Sözcüklü Cümleler Dönemi:

Dönmez ve arkadaşlarına (1997) göre; bu dönem dilbilgisi yapısının başlangıç dönemidir.

İki sözcüklü cümleler, isim ve fiillerden oluşan cümlelerdir ve dil bilimsel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sırasının yanında sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. Çocuğun söyledikleri durum içinde değerlendirilmelidir. Örnek; "anne çorap" cümlesinin bir anlamı "annenin çorabı", diğeri "anne çorabını giydi" anlamını taşımaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu durum

ve uygulama şekli bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır.konuşma sırasında anlamı belirlemek için çocukların da vurgu kullanmaktadırlar.

1.2.4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler Dönemi (2-3 Yaş):

İki sözcük döneminden sonra, çocuk artık 3-4 sözcüğü yan yana koyarak tek bir düşünceyi bütünüyle ifade etmeye başlar. 2-2,5 yaş civarında çocuğun üç sözcüklü cümleleri yaygınlaşır. Çocuk kısa ve basit cümlelerle konuşur. Kelime dağarcığı hızla gelişmektedir. Nesnelere isimlendirmesinin yanında nitelemek için sıfatları, eylemleri belirtmek için fiilleri kullanır. 2,5-3 yaş arasında çocuk için dil önemli bir iletişim aracı haline gelir ve dili amaçlı olarak kullanır. Yaratıcı bir şekilde konuşur. Ben, benim ve sen gibi kelimeleri kullanır, birkaç ay sonra daha uygun kelimeler oluşturur. Yetişkin, çocukla konuşurken artık fiziksel olarak değil sözlü ifadeyle ona yardımcı olur. Tekrar tekrar aynı hikayeyi dinlemekten hoşlanır (Owens 1984; Holt 1978; Hammill ve Bartel 1982; Liepert, Povlas, Marmer 1979; Eisenson, Ogilvie 1971; Ames 1970; Johnson, Moore, Jeffries 1978; Akt. Erkan 1990: 7). Ayrıca, sözcükleri bir ya da iki duymada öğrenir (Senemoğlu 2000: 53).

İkinci yaşta kullanılan sözcüklerin % 50-60'ı addır. Çocuk, zamiri ilk kez üçüncü yaşın sonlarında kullanır. 2,5 yaşına gelen bir çocuk, isteğini az çok anlatabilecek bir dil düzeyine erişir. Söylediklerinin % 90'ı anlaşılır. Dört yaşına gelince söylediklerinin % 100'ü de anlaşılabilir (Binbaşoğlu 1990: 130).

1.2.5. Üç-Dört Yaş Dönemi:

Bu dönem çocukların "Ben merkezli" konuşmalar yaptıkları dönemdir. Çocuk kendini anlatma ihtiyacındadır (Koşucu 2001). 3-3,5 yaş arasında çocuk artık dili açık olarak kullanmaya başlar. Bu dönemde, çocuğun, karmaşık cümle kurma yeteneği gelişmeye başlar. Çocuk için dil, inceleme aracı olmaya başlar. Dört yaşındaki çocuk, basit hikayeler anlatabilir. En çok dört veya beş kelimedenden oluşan cümleler kurabilir (Owens 1984; Holt 1978; Hammill ve Bartel 1982; Liepert, Povlas, Marmer 1979; Eisenson, Ogilvie 1971; Ames 1970; Johnson, Moore, Jeffries 1978; Akt. Erkan 1990: 7).

Taninan hayvanların isimlerini, resimli kitap ve magazinlerdeki kolay isimleri, bir veya daha fazla renk bilir, “üstünde” ve “altında” kavramlarını anlar, genellikle “neden” ile başlayan çok soru sorar (Arsu 2003).

Yavuzer’e (1983) göre; dil gelişimi açısından üçüncü ve dördüncü yaşlar özellikle önemli yıllardır, çünkü sözcükleri doğru olarak seslendiremem, kekemelik gibi konuşma bozuklukları bu yaşlarda başlar. Bu dönemde çocuğa yaşının düzeyinde iyi modeller vermek çok önemlidir.

Çocuğun, hem konuşma organlarının olgunlaştığı hem de çevreden gelen etkilerin en uygun (optimum) olduğu ve temel iletişim becerilerinin iyi bir biçimde yerleştiği yaş, üçüncü yaştır. Çevreden ya da kültürden kültüre değişse de, birçok çocuk, üç yaşında birbirleriyle kolayca anlaşabilirler. Anaokulu çağına gelen birçok çocuğun kullandığı tümce yapılarının yarısı, yetişkin ölçütlerine uygun olmaktadır (Binbaşıoğlu 1990).

Şahin ve Aksu’ya (1980) göre, çocuk dört yaşına ulaştığında, aralarında neden-sonuç, zaman, şart, yer ilişkileri bulunan bileşik anlamları tek cümlelerle anlatabilmektedir. Olayları öncelik, sonralık sırasına dizmekte, geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman ayrımlarına kavuşmaktadır.

Genellikle bileşik tümcelerin 3-3,5 yaş arasında gelişmeye başladığı görülmüştür. Bu dönemde görülen ilk gelişmeler, iki basit tümcenin bağlaçlarla birleştirilmesi örneğin; annem kızıyor da ondan ağlıyorum ve bir ana tümcenin, zarf yan tümcecisi ile birleştirilmesidir örneğin; bahçeye çıkınca oynarım. Dört yaşından sonra ise karmaşık nitelikle bağlanan tümceler örneğin; babamın aldığı bisikleti istiyorum; isim yan tümcecikleri de örneğin; onu kuruması için dışarı koyduk çocuğun rahatlıkla kullanabildiği bileşik tümce türleri olmaktadır (Şahin ve Aksu 1980: 67).

4-5 yaş arası çocukları çok konuşur, olayları büyüterek anlatır, gerçek dışı olaylar uydurup anlatır, kendi yarattığı kişilerle konuşur. Küfür eder, büyüklerden duyduğu iyi, kötü her şeyi tekrar eder. “Neden?, Niçin?, Nasıl?” gibi ayrıntılı cevaplar isteyen sorular sorar. Anlamsız kelime, tekerlemeler yaratıp söyler. Başkalarına isim takıp alay eder. İstediklerini sözle anlatmaya çalışır. Oyunlarda saldırgan, vurucu, kırıcıdır.

Hem bedenen hem de diliyle saldırgandır, oyuncaklarla yıpratıcı biçimde oynar. Masal saatine bayılır, kitap sayfalarını çevirmeyi sever (İstanbul Okulöncesi Projesi 1978; Akt. Tokol 1996: 36).

1.2.6. Beş-Altı Yaş Dönem:

Çocuk bu dönemde ben merkezli olmaktan çıkar. Artık dili neredeyse bir yetişkin gibi kullanmaya başlar. Dil artık onun için bir iletişim ve etkileşim aracı olmuştur. Bilgi edinmek ihtiyacında olduğundan bol bol soru sorar. Sebep- sonuç ilişkileri önem kazanır. Karşılaştırma yapabilir. Nesnelere özellikleri, benzerlikleri, farkları, nasıl çalıştıkları çok ilgisini çeker (Koşucu 2001). Birçok sıfat ve zarf olarak tanımlayıcı kelime kullanılabilir. Belli zıtlıkları bilir. Dört veya daha fazla sayı kavramı vardır. Ona kadar sayabilir. Üç emri yerine getirebilir. Dokuz kelime uzunluğundaki cümleleri tekrar edebilir. Sabah, öğleden sonra, gece, gündüz, sonra, yarın, dün, bugün gibi basit zaman kavramlarını bilir (Arsu 2003). Senemoğlu'na (2000) göre; iki ya da daha fazla fikri, düzgün olarak bir birleşik cümlede ifade edebilir. Ayrıca, bu yaşlarda çocuklar, dilin kuralları ve sözcüklerle oynayarak, komik cümleler ve sözcükler üretmekten çok hoşlanırlar.

Çocuk ortalama olarak, beş yaşlarında beş sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Beşinci yaşın sonuna doğru, pasif sözcük birikimi, aktif biçime dönüşür. Beşinci yaş, pasif sözcük birikimi ile aktif sözcük birikimi arasında sınır teşkil eder. Üç ve dört yaşlarında çocuğun pasif sözcük birikimi fazla olmasına karşın, eşya ve olayları algılaması, usa vurması iyidir. Hatta tanıdığı fakat adını aktif olarak söyleyemediği bazı nesnelere öyle adlar takar ki, taktığı bu adlar ile nesnenin anlamı veya gerçek adı arasında uyum vardır. Örneğin; oyuncak tabancasına cavcav, denize domdom, arabaya babpap gibi... Bu durum beşinci yaştan itibaren değişerek, nesnelere gerçek adlarını kullanmaya başlar (Uysal ve arkadaşları 1984: 20).

Altı yaş çocuğu dili gramere uygun kullanmaya başlar. Sözcük hazinesini genişletir. Zıt analizler yapar. Birçok sözcüğü tanımlar ve okuyabilir. T ve z seslerini çıkarır. Sözcükler hakkında göz belleğini geliştirmeye başlar. Sözcükleri tanımlamaktan ve yazmaktan hoşlanır. Ön takıları (edatları) anlar (Grotberg 1994; Akt. Tokol 1996: 42).

Şahinkaya (1983), üç-altı yaşında bir çocuğun anadilinde iki-üç bin kelime bildiğini belirtmiştir. Genellikle, bir çocuğun bir yaşında bir, 1,5 yaşında 22 kelime, iki yaşında 272 kelime, üç yaşında 896, dört yaşında 1540, beş yaşında 2072, altı yaşında 2562 kelime bildiğini belirtilmiştir. Binbaşıoğlu (1990), on yaşında bir çocuğun bildiği kelime sayısının beş yaşında bildiği kelime sayısının iki katı olduğunu söylemektedir.

Dil gelişiminde ilk on yaş, özellikle de okulöncesi yılları kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Dil, çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etkidir. Bu nedenlerle okulöncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Çocuğun bu yaşlarda kazanacağı yaşantılarının niteliği daha sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu 2003).

Çocuğun dili geliştikçe şunları kazanmaktadırlar:

1. Sosyal, duygusal ve temel fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması.
2. Türlü sesler çıkarma becerisi.
3. Başta işaretler sonra sözcükler ve daha sonra sözcüklerin birleşmesiyle, değişik anlamlar ifade etme yeteneği.
4. Dilbilgisi formlarını kullanmak yoluyla, daha detaylı anlamlar ifade etme becerisi, düzgün sözcük sırası. Örneğin, çoğullar, zamanlar gibi.
5. Bir konuşmayı başlatabilme ve izleyebilme becerisi (Arsu 2003).

Binbaşıoğlu'na (1990) göre dil gelişimini sağlayan etkenler iki başlık altında toplanabilir:

1.Çocuğun kendi içinden gelen gereksinimler: Yeterli zeka, normal işitme, konuşma organlarında herhangi bir bozukluğun olmaması, dinlediğini zihinde tutma ve dikkat etme bakımından ortalama bir yetenek, uzun süren hastalıkların olmaması, duygusal yönden uygun bir denge gibi,

2.Çocuğun dışında olan koşullar: aile içinde sevgi ve kabul görmek ve güvenlik içinde bulunmak, sağlıklı aile ilişkileri içinde bulunmak, çocuğun yaşına uygun olan işleri yapmasına izin vermek, baskı altında tutmadan, çocuğun kendi yeti ve yetenekleri

çinde çocuğun bir iş yapmasına izin vermek, uygun ve tutarlı bir disiplin anlayışı içinde bulunmak, kendi kendine anlatımda çocuğu yüreklendirmek, aile içinde ve her yerde iyi ve düzgün konuşmak durumlarıyla karşılaşmak gibi.

Kantemir (1978) ve Karacan'a (2000) göre dil gelişimini etkileyen önemli faktörler sosyal ve ekonomik yaşam düzeyleri, çocuğun karşısında anne veya baba gibi çok iyi bir model bulunması, çevresindeki diğer kişiler, oyun ve oyuncaklar, genetik, fizyoloji, algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim, fiziksel ve ruhsal durum, cinsiyet, aile yapısıdır.

Ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, evde tek dil veya iki dil konuşulması, aile üyeleri, ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi çocuğun dil gelişimini etkileyen önemli çevresel faktörlerdir (Eisenson ve Ogilvie 1971: Akt. Erkan 1990: 8).

Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde yetişen kişilerin dil alanındaki başarılarının farklı olduğunu araştırmalar göstermektedir. Daha bebeklik çağında, çocukların çıkardıkları seslerin ayrı sosyal çevrelerde farklı şekillerde belirlendiğini gösteren çalışmalar vardır. Bir araştırmacı, ses tipleri ve ses frekansı ile ailenin mesleki durumunu karşılaştırmıştır. Yüksek ve alt sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların değişik gelişim hızları gösterdiklerini, bir buçuk yaşından sonra yüksek sosyo-ekonomik düzey lehine, anlamlı farkların belirlendiğini bulmuştur (Davashgil 1980).

Şahin ve Aksu (1980), üst gelir ve eğitim düzeyindeki anne-babaların çocuklarının sözel araçları daha etkili olarak kullandıklarını ve buna daha erken yaşlarda başladıklarını belirtmiştir. Normal olarak, sözel araçlardan yararlanma alışkanlıkları 4-7 yaşları arasında kurulmaktadır. 10 yaş civarında otomatik bir alışkanlık durumuna gelmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzey çocukları, hem kitap, oyuncak, seyahat etme vb. uyarıcılardan yoksundurlar, hem de anne-babanın düşük eğitim düzeyi yüzünden, onlardan gelecek uyarıcılar yeterli derecede çeşitli değildir.

Jersild'e (1976) göre; alt sosyo-ekonomik düzey ve üst sosyo-ekonomik düzeyde aynı zeka seviyesine sahip olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda cümle

uzunluğu, soru sayısı ve sözcük dağarcığı bakımından üst düzeydekilerin lehinde bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Öztürk'e (1995) göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda, evin küçüklüğü, çocuk sayısının fazlalığı, çocuklara karşı tahammülsüzlük ve ilgisizlik gibi durumlar nedeniyle öğrenme güçlükleri fazla olabilmektedir. Bu durum konuşma ve daha bir çok davranışı geç öğrenme ve sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına neden olmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar arasında da yetenekli olanlar küçümsenmeyecek orandadır. Fakat çevre şartlarının olumsuzluğu, yeteneklerin gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Biri alt diğeri üst eğitim düzeyinde bulunan iki anne, çocuklarına eşit uzunlukta zaman ayırmış olsalar bile, konuşmaları sırasında sağladıkları uyarıcılar arasında nitelik farkları bulunmaktadır. Üst eğitim düzeyindeki annenin kullandığı tümcelerde kelime sayısı daha çok ve çeşitlilik bulunmaktadır. Daha zengin bir sözcük dağarcığına dayanmaktadır. Konuşulan konular hakkında çocuğun sorularına daha ayrıntılı yanıtlar verebilmekte, çocuğun merak ve ilgisini uyandırarak, aynı konuda başka sorular sormasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, uykudan önce çocuğa kitap okuma, resimli kitaplar hakkında çocuğa istediği zaman açıklamalar yapma gibi konularda üst eğitim düzeyindeki bir annenin daha çok yardımcı olması beklenir. Eğitim düzeyi genellikle gelir düzeyiyle de ilişkili olduğundan, evde radyo, TV gibi araçların bulunması, tiyatroya, konsere gitme olanaklarının kullanılması olasılığı yüksektir. Bu etkinliklerde dolaylı olarak çocuğun yeni tecrübeler kazanmasına ve bu tecrübeler hakkında konuşmasına yardımcı olabilirler. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin, çocuk yetiştirmede demokratik bir tutumu benimsedikleri gözlenmiştir. Böyle bir tutum, çocuğa kendi istek ve ihtiyaçlarını savunma olanağını vermekte, dolaylı olarak çocuğu daha etkili bir sözel iletişime hazırlamaktadır (Şahin ve Aksu 1980).

Sözlü uyarıların kullanılması, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve daha yüksek ailelerde, sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük ailelere göre daha zengindir. Yapılan bir araştırmada, genellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ev ortamları dil kazanımını engellediği ortaya çıkarılmıştır. Genellikle, koşulları kötü olan evlerdeki

konuşmadaki tümceler, olay ve nesnelere içeren basit cümlelerden oluşmaktadır (Hurlock 1956; Akt. Erkan 1990: 10).

Alt eğitim düzeyindeki ailelerden gelen çocukların, dil gelişimi yönünden daha geri ya da eksik oldukları söylenemez. Bu ailelerde öğrenilen dilin de kendine göre avantajları vardır. İki çevreden gelen çocuklar arasında bir “gerilik-ilerilik” değil, bir farklılık söz konusudur. Fakat okul, genellikle toplumdaki orta-üst sınıfın değerlerini benimseyen bir kurum olduğu için bu farklılıklar alt çevreden gelen çocukların eksikliği olarak algılanmaktadır. Üst çevre çocukları, ailede öğrendiklerini kolayca okula uydurabilmekte, alt çevre çocukları ise uzun bir yeniden öğrenme dönemi geçirmek zorunda kalmaktadırlar (Şahin ve Aksu 1980).

Dört aylık bebekler ile yapılan bir çalışmada; yüksek okul mezunu annelerin lise mezunu annelere göre daha az tensel uyaran içeren sözel iletişim kurdukları görülmüştür. Yüksek okul mezunu annelerin bebeklerinin, lise mezunu annelerinin bebekleriyle karşılaştırıldığında dil gelişimlerinin daha hızlı olduğu aktarılmıştır. Eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyarının arttığı dikkati çekmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça bebeğin gelişimsel test puanlarının da yükseldiği belirtilmektedir. Annelerin bulunduğu bir ortamda orta sosyal sınıfa ait bebeklerinin alt düzeye göre yedi kat daha fazla ses çıkardıkları aktarılmıştır. Sosyo-ekonomik durum yönünden farklı olan çocuklar toplam konuştukları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu açısından karşılaştırıldıklarında 7-36 aylık yaşlarda geniş farklılıklar göstermişlerdir. Bu çocukların toplam konuştukları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu ile ebeveyn eğitimi, mesleği olması ve gelir düzeyi gibi sosyo-ekonomik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yedi yıl sonra, ilköğretimde bu çocukların sözel becerileri ve akademik başarılarının (okuma ve heceleme) 7-36 aylık döneme ilişkin sosyo-ekonomik durum ve dil ile ilişkili olduğu bildirilmiştir (Karacan 2000).

Sosyal sınıf farklılıklarının ilk bir yıldaki anne-bebek ilişkisi üzerine etkisinin çalışıldığı bir diğer çalışmada ise orta düzey ve alt düzeyden anneler ve 10 aylık ilk kız bebekleri ev ortamında gözlenmiş, fiziksel temas, sınırlamalar ve sözel olmayan etkileşim alanlarında sosyal farklılıkların etkisi son derece az iken, erken sözel

davranışların orta düzey grubundaki annelerde daha sık olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç daha alt sosyal düzeyden olan annelerin bebeğin başkaları ile iletişim kurabilme kapasitelerine daha az inandıklarını ve onlarla sözel iletişime girmeye çalışmayı değerli bulmadıklarını düşündürmüştür (Karacan 2000).

Şahin ve Aksu'ya (1980) göre; üst eğitim düzeyindeki anne-babaların çocukları, dilin nerede, hangi amaçlarla kullanılacağını, hangi sosyal uzlaşımların dikkate alınacağını daha çabuk öğrenmektedirler. Bu çocukların kullandıkları dilin özellikleri, toplumdaki "okumuş-yazmış" kitlenin dil özelliklerine daha yakındır.

Çocuğun yaşatlarının da bulunduğu oyun ve eğitim gruplarına katılımı, kitap okuma, gezip görme ve düşüncelerini söylemeye teşvik yönünde sağlanan fırsatların sosyokültürel ve sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerde daha fazla olması bu ailelerde yetişen çocukların daha erken ve düzgün konuşması ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir (Karacan 2000).

Erkan'a (1990) göre, farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil farklılıkları konulu çalışmalarda çeşitli görüşlere rağmen araştırmacılar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar önce, dünyayı anlamak için dili kullanmada yeterli hale gelirken, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, algılamak ve muhakeme etmek için dili alet olarak kullanmada yeterli hale geldiği konusunda birleşmektedirler.

Dil kazanımı temelde aynı sırayı izlese de, bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir. Erişkinlerin bebekle erken dönemden başlayarak kurdukları sözel iletişim bebeğin anadilini öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır. Çevre ve özellikle anne tarafından çocuğa sunulan sözel uyaran zenginliğinin dil gelişimini olumlu etkileyeceği bildirilmektedir. Bakımevlerinde büyüyen çocuklar aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha çok ağlamakta ve daha az heceleemektedirler. Bu bebeklerin konuşmayı daha geç öğrenmelerinde kişisel ilişkilerin yetersiz olması ve anababa yakınlığını yaşayamamak önemli etkenler olmaktadır. Aile bireyleri özellikle anne ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini olumlu etkiler. Ayrıca, a ile üyelerinin sayısının fazlalığı da çocuğun dil kazanımında önemli bir etkendir. Ailenin tek ilgi merkezi olduğundan dolayı, tek çocuklar kardeşli çocuklara göre daha çabuk ve doğru konuşurlar (Karacan 2000).

Çocuğun en önemli dil öğrenme kaynağı annesidir. Anneler, çocuklarına yönelmiş konuşmalarında önemli ölçüde basitleştirmeler yapmaktadırlar. Basit sözdizimi kuralları kullanmakta sınırlı sayıda sözcük arasında seçim yapmaktadırlar. Telaffuzlar açıktır, vurgular belirgindir. Konuşmanın ritmi yavaşlatılmıştır. Çocukların annelerini taklit ettiği kadar, hatta ondan daha yüksek oranda, anne de çocuğun söylediklerini taklit etmektedir. Böylece çocuğa, söylediği ifadeleri tekrar duyma olanağı vermektedir. Anne bu taklit sırasında gerekli düzeltmeleri yaparak da çocuğun dili daha iyi anlamasını ve doğru öğrenmesini sağlamaktadır. Genellikle, anne-çocuk etkileşimi, çocuk konuşmayı öğrendikten sonra da çeşitli düzeylerde yoğun olarak sürmektedir. Nesnelerin isimleri, olaylarda neden-sonuç ilişkileri, sosyal değerler hakkında bilgiler vb. konuları çocuk, anneden öğrenebilmektedir. Çocuğun yaşı ilerleyip, dili çok yönlü olarak kullanmaya başlayınca, annenin sağlayacağı bilgi ve örnekler çok önemli olmaktadır. Annenin sözcük dağarcığı, eğitim düzeyi, çocuk yetiştirme konusundaki tutumları gibi etmenler, bu etkileşimden çocuğun ne ölçüde yararlanacağını da belirler. Diğer deyişle, ailenin içinde bulunduğu sosyal sınıf, anne-çocuk etkileşimi yoluyla çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Şahin ve Aksu 1980: 69).

Özsoy'a (1986) göre; dil gelişiminde önemli olan hususlardan birinin de çocuğun yaşantısını zenginleştirmek olduğunu ve bunun yolunun çocuğun çevreyle ilişkisini artırmaktan geçtiğini belirtmiştir. Aile çocuğun görebileceklerini gösterme, işitebileceklerini işittirme, tadabileceklerini tattırma, zararsız olan nesnelere haşır neşir olma yollarını aramalı ve bunların dil ile olan bağlantısı kurulmalıdır. Diğer oyuncakların yanında renkli resimli yarı yazılı kitaplar konuşma konusu yaratma bakımından yararlıdır. Bir şey yerken yediğinin adı, tadı, kokusu, yeme usulü çocuğun düzeyine uygun olarak söylenmeli, çocuğun tekrar etmesi sağlanmalıdır. Çocuğun sorusu mutlaka doğru ancak onun anlayabileceği biçimde basit ve sade yanıtlanmalıdır. Ayrıca, çocuğun kendi kendine konuşması, oyuncaklarını canlı insan yerine koyup onlarla konuşması yadırganmamalı, anlayışla karşılanmalıdır ve kendi yaşlıları ile konuşabilmesi için de fırsatlar hazırlanmalıdır.

Annelerin bebekleri ile konuşmalarında çoğunlukla sorular sordukları, o an yaşadıkları olaylarla sınırlı kaldıkları ve çocuğun duygu, istek ve gereksinimleri ile ilgili konuştukları belirtilmektedir. Anne ve bebeğin aynı anda ses çıkarmayıp dönüşümlü olarak konuştukları, annelerin bu dönemde bebekleri ile konuşurken tipik erişkin konuşmasındaki gibi yanıt süresi bıraktıkları ve bebeklerinin ağızları doluyken onlara soru sormadıkları dikkati çekmiştir. Bebekten yanıt almaya yönelik sorular sordukları ve bekledikleri yanıtı kendi cümleleri ile söyledikleri bildirilmiştir. Annelerin, bebekler yaklaşık 10 aylık olduklarında onlarla konuşmalarında daha çok nesnelere adlandırırken, 13-16. aylarda davranışları konuştukları ve bebeğin dikkatini çeken hareket ve jestleri daha sık kullandıkları görülmüştür. Annenin bebeğe verdiği tüm bu uyarılar bebeğin dil gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır (Karacan 2000).

Ayrıca, çocuklar konuşmaya çok heveslidir. Bunun için onların başlangıçta kendi alıştırdıkları biçimde konuşmalarına imkan verilmelidir. Çocukların düzgün bir konuşma dili kazanıp, kazanmamaları daha çok anne ya da anne yerine geçen kişinin tutumuna bağlı olmaktadır. Konuşmayı yeni öğrenmiş çocuktan iyi ve düzenli bir konuşma beklenmeyebilir. Ancak onu yetiştiren kişi sık sık soru sorarak, söz söylemesine olanak sağlayarak, çekinmeden duygularını söylemesine yardımcı olmalıdır. Bebek ile konuşmanın ise yalnız bebeğin daha sonraki dil öğrenimi için değil, çevre-bebek etkileşimi yönünden de son derece önemli olduğu bildirilmektedir. Bebeğin erken dönemde kendisi ile etkileşime girenleri ve çevreyi izleme ve dinleme becerileri sözel etkileşimin temelini oluşturur. Bebeğe bakım verenlerin çocuktaki sosyal içerikli etkileşimlere özellikle duyarlı oldukları bildirilmektedir. Erken bebeklik döneminde bebek-anne arasındaki duygusal iletişim öncelikle yüz yüze bakma, vücut duruşu, dokunma ve ses çıkarma ile olur. Bebek büyüdükçe daha karmaşık ve üstün sistemler geliştirse de yüz yüze etkileşim ve karşılıklı bakış, duygulanımın paylaşılması ve etkileşimin düzenlenmesinde çekirdek rolü oynar. Eğer bir bebek ya da küçük çocuk bakışlarını bir nesne ile kişi arasında kaydırarak değiştiriyorsa onunla bu deneyimini paylaşma istediğinin bir belirtisi olarak yorumlanabilir (Karacan 2000).

Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle beraber özellikle dil gelişimi için çok önemli bir unsurdur. Oyun; dinleme, gözlemlenme, taklit etme, kavram

oluşumu ve sembolik anlama gibi dil gelişiminin temelini oluşturan bu becerilerin gelişimine de yardım eder. Ayrıca oyun, çocuk için bir yaratma ortamıdır ve onun yaratıcılığını geliştirir (Dönmez ve arkadaşları 1997: 49).

Çocukların dil gelişimlerinde sınıf içindeki atmosfer de çok önemlidir. Bazı sınıflar gerçekten engelleyici olabilmektedir. Çocukların kelimeleri özgürce kullanabilecekleri ve onlarla birlikte deneyimler yapabilecekleri sınıf gibi grupların olduğu ortamlara ihtiyaçları vardır. Çocuklar genellikle kaygı ve stres dolu ortamlarda konuşmayı tamamen keser ve sessizleşirler. Onlar için gerekli olan, sınıf içindeki tüm çocuklar tarafından dinlenmek, tepki almak, sevmektir. Eğer dinleyiciler yeterli ilgi ve sessizliği gösterirlerse, çocuklar mutlaka doğru sözcükleri bulabileceklerdir (Seçilmiş 1996). Görüldüğü gibi, çocuk ne kadar erken yaşlarda okulöncesi kurumlara gönderilirse dil gelişimi o kadar sağlıklı olarak gelişecektir.

Çocuklar, sınıfta, serbest oyun oynarlarken, sınıf içinde, genellikle, uygulanan formal etkinliklere nazaran daha fazla dille ilgili etkileşim içine girerler. Konuşmaya yönelik ihtiyaçlarını tatmin edebileceklerini keşfederler yine konuşmaya yönelik yeterlilik kazanırlar ve dile gereken önemi vermeyi öğrenirler. Karşılıklı iletişimde etkileşim çok önemlidir. Çocuklar hamur, çamur, boyama, bloklarla, çivilerle oynama ya da kum, su etkinlikleri içindeyken hem konuşur hem de karşılarındakini dinlerler. Konuşurken kendilerini rahat hissederlerse, dille ilgili deneyimlerden daha da zevk alırlar. Evcilik köşesi gibi alanlarda oynadıklarında bildikleri rolleri taklit eder ve birbirleriyle iletişime girerler. Kahvaltı ya da yemek zamanları doğal konuşma örneklerinin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Sınıf dışında öğretmenin çocukların ilgilerine yönelik sağlayacağı deneyimler, çocukların hiç bilmedikleri yeni durumlar hakkında konuşmalar yapmasına olanak sağlayarak dili zenginleştirmeleri yönünde önemli rol oynayacaktır (Seçilmiş 1996).

Anaokullarında, uygun oyun ortamlarının yanı sıra, uygulanan anadili etkinlikleri dili kullanma yeteneğini geliştirmekte ve dili kullanma sıklığını artırmaktadır. Bu etkinlikler şunlar olabilir (Bilir ve Bal 1989: 56).

1. Hikaye dinleme;

- a. Hikayeyi tekrarlama,
 - b. Hikaye hakkında konuşma,
 - c. Hikayeyi tamamlama,
 - d. Hikayeyi dramatize etme(uygun aksesuar ve kuklalar ile),
 - e. Hikaye yaratma ve anlatma,
 - f. Kullanılan hikaye tekniği sonunda hikaye resimleme ve resmi anlatma.
2. Gezi öncesi ve sonrası;
- a. Çocuğa gezi hakkında bilgi verme,
 - b. Gezi sırasında yaşayarak öğrenme, gezi gereği olan davranışları yerine getirme ve uygun dili kullanma,
 - c. Gezi sonrası yapılanları anlatma ve yorumlama,
 - d. Gezi sonrası olayı resimleme ve resmi anlatma.
3. Drama;
- a. Günlük yaşantıları duygu, düşünce ve davranışlar yolu ile oyun içinde yansıtmaya,
 - b. Verilen bilgileri ve yaşanan olayları duygu, düşünce ve davranışlar yolu ile oyun içinde yansıtmaya.
4. Müzik;
- a. Radyo-teyp gibi araçlardan yararlanarak müzik dinleme,
 - b. Şarkı söyleme.
5. Şiir-tekerleme-parmak oyunları.
6. Film, slayt, video, tiyatro vb. görme-işitme araçlarından yararlanma ve ilgili yorumları yapma.
7. Kavram eğitimi (renk, şekil, büyüklük, sayı, zaman kavramları vb).
8. Günlük yaşantı sırasında, her durumda çocuğun sorduğu soruları cevaplandırma, çocuğun veya yetişkinin yaptığı işleri sözel olarak ifade etme ve karşılıklı tartışma.

Bu tip etkinlikler çocuklara yeni sözcükler kazandırarak, sözcük dağarcığının gelişimini desteklemekte ve çocuğun çocuk ile olan iletişimini olumlu yönde pekiştirmektedir. Çocuk-çocuk ve çocuk-yetişkin iletişiminin yoğun olduğu bir ortamda

bulunan çocuklar, dilbilgisi (gramer) kurallarına uygun bir şekilde konuşmayı doğal olarak öğreneceklerdir (Bilir ve Bal 1989: 57). Hikaye dinleme, müzik, dramatizasyon, şiir okuma gibi etkinlikler, çocuğun dinleme, anlama, dili kullanma, eleştirme, taklit etme, bağımsız düşünebilme ve sonuç çıkarma gibi becerilerini geliştirdiği için dil gelişimi etkinlikleri arasında yer alırlar (Gönen 1990: 8).

Çocukların dil gelişiminde şiir, nitelikli ve doğal bir kaynak sunmaktadır. Çünkü şiir kafiye, ritim ve kapsamı tekrarlayarak ezberleme açısından mükemmel bir araçtır (Buchoff 1994). Şiir ve tekerlemeler, kolay anlaşılır, kafiyeli, iyilik ve güzellik duygusunu ön plana çıkaran, çocuğun anlayabileceği düzeyde, kısa şiir ve tekerlemeler öğretilir. Ayrıca bu şiir ve tekerlemelerin öğretici yanı da bulunmalıdır (Koşucu 2001).

Müzik etkinlikleri örneğin; şarkı dinlemek, şarkı söylemek, müzikle hareket, müzik aleti çalmak, çocukta dil gelişimine, oluşan gerginliklerin giderilmesine, büyük ve küçük kas gelişimine yardımcı olurlar (Gönen 1990).

Buchoff'a (1994) göre; çocuk şarkıları, canlı bir tempoyla ezberlenen belirli sözcükler grubudur. Çocuklar, şarkının mesajını anlaşılır kılımda kendi ses birleşimlerini kullanmaları dolayısıyla açık bir şekilde telaffuzun önemini öğrenmektedir. Şarkı söyleme, yetenek ve dil düzeyini dikkate almaksızın tüm çocuklar için verimli bir dil deneyimi üretir.

Çocuklara hikaye okunur ya da anlatılır. Hikaye etkinliklerinin dışında çocuklara dramatize oyunlar oynattırılır. Örneğin; sınıfın bir köşesi küçük bir sahne haline getirilir ve çocuklar kuklalar ile rol dağılımı yaparak bir oyun dramatize ederler ya da bu oyunu kendileri tiyatrolaştırırlar. Bu oyunlar genellikle doğaçlama olur. Örneğin; "kırmızı Başlıklı Kız" hikayesinde roller bellidir ama çocuklardan bu oyunu içlerinden geldiği gibi oynamaları istenir (Koşucu 2001). Bu etkinlikler yoluyla çocuklar kendilerini sözel ve sözel olmadan ifade etme becerisi kazanırlar. Bu da onların dil gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynar.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmaktır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde, okulöncesi eğitimin önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. Çocuklar, okulöncesi eğitim döneminde yüksek öğrenme potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle okulöncesi eğitimi, çocuğun beden ve zihin gelişimine en uygun çevreyi yaratmayı amaçlar.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk, sevgiyi, saygıyı, iletişim kurmayı, haklarını korumayı, bağımsızlığı öğrenir. Yemek yeme, uyku, temizlik gibi alışkanlıkları kazanır. Dil gelişimi ve bazı temel becerileri kazanmaları ve ilköğretim kurumlarına hazırlık bakımından okulöncesi eğitim kurumları önem kazanmaktadır.

Okulöncesi eğitimi alan çocuklar, ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında zaten okul ortamına alışık olduklarından okula uyum konusunda zorluk yaşamamaktadırlar. Oysa, okulöncesi eğitimi almayan çocuklar, ilköğretim okuluna başladıklarında birden bire anne ve babasının yanından ayrılıp, hiç tanımadıkları onlarca çocukla birlikte bulduklarında okul korkusu yaşayabilmektedirler.

İki-altı yaşları arası anadili öğrenimi için en elverişli yaşlardır. Bu yaşlar ise okulöncesi eğitim dönemine denk gelen yaşlardır. Bu dönemde çocukların en fazla ve doğru uyaran alabileceği yer okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

Aile de bu dönemde çok etkili olmaktadır. Fakat her çocuk bu yönden şanslı olamamaktadır. Üst sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinde olan anne babalar, dilin önemli olduğunu bilirler, dili başarının bir aracı olarak görürler ve çocuğun dili en iyi şekilde kazanmasına çalışırlar. Çocuklarıyla her konuda konuşarak, sorularına tatmin edici, ayrıntılı cevaplar vererek ve doğru telaffuzlar yaparak, resimli kitaplar, oyuncaklar, bilgisayar ve televizyon gibi gereken eğitim materyal ve araçlarını sağlayarak çocuklarını teşvik etmektedirler. Bu yüzden çocukların konuşmayı öğrenmesi alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha erken ve doğru şekilde

olur. Fakat alt sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyindeki aileler, gerek ekonomik yetersizlikler nedeniyle eğitim materyallerini alamamakta, çocuk sayısının fazla olması nedeniyle çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenememekte, onlarla yeteri kadar konuşmamakta, konuştukları zaman ise telaffuzları doğru olamayabilmektedir.

Bütün bunlar dikkate alındığında okulöncesi eğitim kurumlarında, farklı sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinden gelen çocuklar arasındaki uyaran farklılıkları en aza indirilebilmektedir.

Bu amaçla okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri arasındaki fark araştırılmıştır. Böylece okulöncesi eğitimin, çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olup olmadığı görülebilecektir. Ayrıca okulöncesi eğitimin önemini fark edilebileceği ve ailelerin bu konuda motive edilebileceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Okulöncesi eğitiminin ve sosyo-ekonomik düzeyin kız ve erkek ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerine etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile okulöncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde dil gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Cinsiyete göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?

6. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?

7. Okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerinde bulunan 10 ilköğretim okulunda 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

2. Araştırmaya 1995 doğumlu olan yedi yaşındaki öğrenciler alınmıştır .

3. Araştırmanın verileri uygulamaya katılan öğrencilerin ölçme aracına verdikleri cevapların doğruluğu ile sınırlıdır.

4. Öğrencilere Peabody Resim-Kelime Testi uygulanarak, elde edilen bulgular bu sınırlar içerisinde değerlendirilmiştir.

Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Bu çalışmada, ailelerin, örnekleme alınacak çocukları belirlemek için dağıtılan bilgi formuna doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.

İlgili Tanımlar

Okulöncesi Eğitimi: Zorunlu öğrenim çağına kadar olan çocukların bedensel, psikolojik, sosyal ve törel gelişmelerini sağlayan; onları temel eğitimin tanımı içinde ilköğretime hazırlayan eğitim devresidir (Oral 1974).

Dil: İletişim sağlama aracı olarak kullanılan sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir sistemdir (Dönmez 1986: 90).

Dil Gelişimi: Gerçek sözlü iletişim, anlamlı sözcükleri cümle haline getirebilme ve başkalarının söylediklerini anlayabilme yeteneğidir (Yavuzer 1994: 93).

Sosyo-ekonomik Düzey: Bireyin toplum içindeki statü, ekonomik gelir ve eğitim durumunun gösteren bir düzeydir. Kısaca, sosyo-ekonomik düzey bireyin o toplum içerisindeki yaşam standardını belirlemektedir.

İlgili Araştırmalar

Bernstein (1975) tarafından yapılan, orta ve alt sosyo-ekonomik statüde çalışan ailelerin çocuklarının konuşma yeteneği üzerinde yaptığı bir çalışmada; deneklere dört resimlik bir seri vererek bu resimler hakkında bir hikaye anlatmalarını istemiştir. Sonuç olarak orta ve alt sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocukların konuşmalarında anlam açıklığı bakımından farklar bulunduğu görülmüştür. Orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların anlattıkları hikayelerinde daha doğru ve anlamlı ifadeler kullandığı saptanmıştır (Akt. Gülerüz 1990: 26).

Jonston (1977) tarafından yapılan bir çalışmada beş yaş çocuklarının geldikleri sosyal düzeye göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Orta ve alt sosyal düzeyden gelen 36 çocuk çalışmaya alınmıştır. Öncelikle çocuklara Peabody Dil Gelişim Testi uygulanmıştır. Çocuklar sosyal sınıf düzeyine, cinsiyetine, yaşına, sözel becerilerine göre gruplandırılmıştır. Uygulama, dört renkli resimli öyküyü içermektedir. Çocuklar öyküleri anlatırken, konuşmaları teybe kaydedilmiştir. Sonuçta her iki grup arasında dil öğelerinin kullanım sıklığı yönünden istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, orta sosyal düzeyden gelen çocukların kullandığı toplam sözcük sayısı, diğer gruptaki çocuklara göre daha fazla sayıdadır. Ayrıca zarfların kullanımında kız ve erkek çocuklarının arasında farklılık gözlenmiştir. Erkek çocuklar kızlara oranla daha çok zarf kullanmıştır. Orta sosyal düzeyden gelen çocukların özne pozisyonunda isimleri, buna karşılık alt sınıftan gelen çocukların ise daha çok zamirleri kullandığı ortaya çıkarılmıştır.

Tural (1977) tarafından yapılan çalışmada, Ankara'da anaokuluna giden 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına; yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokulunun etkisi incelenmiştir. Genel olarak deneklerin sözcük bilgilerinde yaş, cinsiyet ve ailenin eğitim düzeyi önemli olarak, deneklerin okula devam süresi ise önemsiz olarak görülmüştür. Ailenin eğitim düzeyine göre lise ve lise üstü eğitim düzeyinde anne-babalardan oluşan ailelerin çocuklarının aldıkları puanlarla, lise ve lise altı eğitim

düzeyindeki anne-babalardan oluşan ailelerin çocuklarının aldıkları puanlar arasında eğitim düzeyinin yüksekliği yönünde anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir (Akt. Erkan 1990: 25).

Ertuğ (1981) tarafından yapılan bir başka araştırmada, Çocuk Bakım Yurtlarında yaşayan beş-altı yaş çocuklarıyla ailelerinin yanında yaşayan beş-altı yaş çocuklarının dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmada Ankara ili evren kabul edilmiş ve 20 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 40 kişilik iki örneklem grubu tesadüfi yolla seçilmiştir. İki araştırma grubu karşılaştırıldığında; ailelerinin yanında yaşayan beş-altı yaş çocuklarının dil gelişimlerinin, Çocuk Bakım Yurtlarında yaşayan yaşlılarına göre daha ileri oldukları saptanmıştır.

Anlar (1983) tarafından yapılan araştırmada, ilk altı yaştaki dil gelişimi ile anne-baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin, normal çocukların dil gelişimine etkilerini araştırmak amacı ile 6 ay-6 yaş arasında 203 kız, 185 erkek olmak üzere 388 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda anne-babaları yüksek eğitim düzeyinde olan çocukların dil gelişimlerinin daha ileri olduğu ve aradaki farkın özellikle, 12-60 aylar arasında istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Davaslıgil (1985) tarafından yapılan araştırmada, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi incelenmiştir. Bunun için, çocukların bir sene başında birde sene sonunda dil gelişimleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, alt düzey çevrelerden gelen çocukların yıl sonu puanları üst düzey çevrelerden gelen çocukların okula başlama zamanındaki aldıkları ilk puanlardan düşük olduğu bulunmuştur. Kısaca, alt düzey çevrelerden gelen çocukların yıl sonu gelişim düzeylerinin, üst düzey çevrelerden gelen çocukların öğretim yılı başındaki sahip oldukları dil düzeyine ulaşamadığı görülmüştür.

Dönmez (1986) tarafından yapılan araştırmada, 12-30 aylık Türk çocuklarının Türkçe'yi kazanırken geçirdikleri aşamalar incelenmiştir. Araştırmaya, araştırmacının tanıdığı orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 12, 18 ve 24 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubuna, her yaş grubu için beş kız ve beş erkek olmak üzere on çocuk

alınmıştır. Uzunlamasına yapılan bu çalışmada, altı ay boyunca her 15 günde bir, bir saat düzenli olarak çocuklar ve anneleri izlenmiş ve bu süre içinde 15 dakika boyunca çocuk ve annenin sözel ifadeleri teybe kaydedilmiştir. Sonuç olarak, çocuğun ilk sözcüğü genellikle bir veya iki heceli olduğu ve ilk sözcüklerin çoğu cins isim, yüklem, ünlem ve sosyal sözcükler olduğu görülmüştür (Akt. Erkan 1990: 26).

Bilir ve Bal (1986) tarafından yapılan araştırmada, Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadeler söz dizimi yönünden incelenmiştir. Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar, kullanım yüzdesi yönünden iki, üç, dört sözcüklü ifadeleri yüksek oranda, tek sözcüklü ifadeler ile atı ve daha fazla sözcüklü ifadeleri ise daha düşük oranda kullandıkları belirtilmiştir. Sözcük çeşitlerinin kullanım sıklığına bakıldığında, tüm gruplar tarafından en yüksek oranda “isim”, “fiil” ve “zamir” çeşitlerinin, en düşük oranda ise “edat” ve “ünlem” çeşitlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. “Sıfat” çeşitlerinin gruplar arasındaki kullanım yüzdelerine bakıldığında, anaokuluna gitmeyenlere göre “sayı sıfatını” daha yüksek oranda, buna karşılık “işaret sıfatını” daha düşük oranda kullandıkları belirtilmiştir.

Bal (1988) tarafından yapılan araştırmada, anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadeler sözdizimi yönünden incelenmiştir. Okula giden ve gitmeyen 24'er çocuk üzerinde çalışılmıştır. Verileri teybe kaydedilmiştir. Her çocuğun birinci ifadesinden itibaren kullandığı 50 sözel ifade seçilmiştir. Bunlar sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, sözcük düzeni, ekler, sözcük grupları, dil öğelerinin sıralanış düzeni ve cümle çeşitleri yönünden analiz edilmiştir. Sonuçta cümlelerdeki sözcük sayısı yönünden anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay erkek grupları arasında, ayrıca 60-71 ay erkek grupları arasında farklılık önemli bulunmuştur. Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar iki, üç, dört sözcüklü cümleleri daha yüksek oranda kullanmışlardır. Çocuklar sözcük çeşitlerinden en yüksek oranda isim, fiil ve zamir çeşitlerini kullanmışlardır. Sıfat çeşitlerinden, anaokuluna giden grupların gitmeyenlere oranla sayı sıfatını daha yüksek oranda, işaret sıfatını ise daha düşük oranda kullandıkları görülmüştür. Fiil kiplerinden ise tüm gruplar tarafından en yüksek oranda şimdiki zaman kipini, en düşük oranda ise şart kipi kullanılmıştır. Cümle

çeritlerinden tüm grupların yalın, olumlu, kurallı ve fiil cümlelerini en yüksek oranda kullandıkları belirlenmiştir.

Göner (1988) tarafından yapılan araştırmada, anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, resimli kitaplarla dört ay boyunca destekleyici dil eğitimi alan deney grubunun son test ortalamalarının kontrol grubununkinden daha yüksek olması, verilen eğitimin olumlu etkisini açıkça ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Yinesor (1989) tarafından yapılan araştırmada, çocuk yuvasının dil gelişimine etkisi incelenmiş ve araştırma sonucunda, çocuk yuvasının normalin altında zeka bölümüne sahip olup, çocuk yuvasına devam eden düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen ayrıca anneleri ilk-orta eğitim düzeyinde olan çocukların dil gelişimlerinin çocuk yuvasında aldıkları eğitim sırasında olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Erkan (1990) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasında olan çocuklarının dil yapıları incelenmiştir. Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerin çocuklarından seçilmiş 24'er çocuk üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Peabody Dil Gelişim Testi kullanılmıştır. Veriler teybe kaydedilmiştir. Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yönünden düşük ve yüksek olan ailelerin 48-54 aylardaki kız çocukları arasında tek sözcüklü cümleleri kullanım sıklığı yönünden farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen 48-54 aylardaki kız ve erkek çocuklarının toplam sözcük sayısı, üst sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen çocuklarınkine oranla daha düşük olarak gözlenmiştir. 54-60 aylar arasındaki alt sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen kız çocuklarının toplam sözcük sayısı ise üst sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen çocuklarınkine oranla fazla olduğu görülmüştür. Zamirlerin kullanım sıklığı açısından 48-54 aylardaki erkek çocuklar arasında ailelerinin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık önemlidir. Her iki gruptaki 54-60 aylardaki kız ve erkek çocuklarının niteleme sıfatlarını kullanım sıklığındaki farklılık ise önemli bulunmuştur.

Güleryüz (1990), yaptığı araştırmasında, 48-60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda 48-53 ayda kız çocukları, 54-60 ayda erkek çocukların üç sözcüklü cümleleri daha sık kullandıkları, 48-53 ay arasındaki kız çocuklarında ünlem kullanımı, 54-60 ay arasındaki erkek çocuklarında zarf kullanımı açısından fark önemli bulunmuştur. Her iki yaş ve cinsiyet grubunda da cümle içindeki sıfat çeşitlerinden niteleme sıfatlarının kullanım sıklığının fazla olduğu görülmüştür. 48-53 ay arası kız çocuklarında, 54-60 ay erkek çocuklarında soru cümlesi kullanım sıklığı bakımından fark anlamlı bulunmuştur.

Dereobalı (1994) tarafından yapılan araştırmada, anaokuluna devam eden 48±2 aylık çocuklara normal eğitimlerine ek olarak verilen destekleyici algı eğitiminin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçta, normal eğitime ek olarak verilen destekleyici algı eğitiminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Destekleyici eğitim alan deney grubunun son test ortalamalarının kontrol grubunun son test ortalamasından daha yüksek olması verilen eğitimin olumlu etkisini açıkça ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek için Peabody Resim-Kelime Testi, ifade edici dil düzeylerini ölçmek için Lügatçe Dil Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi Kay Kare testi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında okulöncesi eğitim kurumuna giden öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okulöncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin sözcük dağarcıklarının, dili anlama ve kullanma düzeylerinin okulöncesi eğitim kurumlarına gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ilköğretime başlamak için daha hazır oldukları bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcıklarının ve dil düzeylerinin düşük olduğunu ve ilköğretime yetersiz dil düzeyi ile başladıkları belirtilmiştir. Cinsiyete göre alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmış ve kız ve erkek öğrenciler arasında alıcı ve ifade edici dil düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Poyraz (1995) tarafından yapılan araştırmada, Federal Almanya ve Türkiye'de okulöncesi eğitimi alan 4-6 yaşlar arası Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması yapılmış ve araştırma sonucunda, Türkiye'deki ocukların Peabody Resim Kelime Testi puanları daha yüksek olduğu belirtilmiştir. F. Almanya'daki çocuklarda alıcı dil gecikmesinin Türkiye'deki çocuklara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, PI Verfahren dil seviye testinden de Türkiye'deki çocuklar daha yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir.

Solmaz (1997) tarafından yapılan araştırmada, altı yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki kız ve erkek çocukların son testlerdeki başarı yüzdeleri, n testlerdeki başarı yüzdelerine oranla çok yüksek olduğu belirtilirken, kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların n ve son testlerdeki başarı yüzdeleri arasında çok büyük farkların olmadığı belirtilmiştir.

Kefi (1999) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitim kurumlarında devam eden 36-72 aylık rencilerin dil gelişimi düzeylerine, devam ettikleri kurumlarda uygulanan High/Scope Modeli Eğitim ile Klasik Model Eğitimin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; etkin öğrenme amaçlı High/Scope programına çocukların dil gelişim becerilerini, Klasik programa oranla daha fazla yükselttiği bulunmuştur. Eğitim programları öncesinde yapılan değerlendirmelerde örneklemedeki 36-72 ay arası çocukların dil gelişimi becerileri ön test puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuş, ancak eğitim programları sonrasında High/Scope programı ile eğitim alan çocukların dil gelişimi becerileri son test puan ortalamalarının Klasik program ile eğitim alan çocukların dil gelişimi becerileri son test puan ortalamalarından yüksek olduğu grlmştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir tür araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır.

Cinsiyete göre okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bursa ili sınırları içerisinde 2001-2002 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarına devam eden ilköğretim birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Bursa İli Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında ilk olarak, üç farklı sosyo-ekonomik düzeyi yansıttığı düşünülen semtlerden altı okul belirlenmiştir. Bu okullar Dilek Özer İlköğretim Okulu, Dörtçelik İlköğretim Okulu, Hürriyet İlköğretim Okulu, Hürriyet Başöğretmen İlköğretim Okulu, Sabiha Köstem İlköğretim Okulu ve Setbaşı İlköğretim Okuludur. Bu okullarda çalışabilmek için gerekli izinler Valilikten ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK 4). İzin alınan altı okuldaki gerekli olan sayıya ulaşamadığından, daha sonra bu okulların niteliklerine benzer dört okul daha belirlenmiş ve araştırma bu okullarda devam etmiştir. Bu okullar Mithatpaşa İlköğretim Okulu, Barbaros İlköğretim Okulu, Süleyman Cura İlköğretim Okulu ve İnönü İlköğretim Okuludur. Bu okullardan seçilen öğrencilerle, daha önce araştırma kapsamına alınması belirlenmiş olan toplam 240 öğrenciye ulaşılmıştır. Örnekleme giren toplam 240 öğrencinin okul, sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Öğrencilerin Okul, Sosyo-ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

OKUL	CİNSİYET	ÖĞRENCİ SAYISI				
		Sosyo-ekonomik düzey				
		Alt	Orta	Üst	Toplam	Toplam
Barbaros İÖÖ.	Kız	-	2	-	2	2
	Erkek	-	-	-	-	
Dilek Özer İÖÖ.	Kız	3	4	4	11	28
	Erkek	2	9	6	17	
Dörtçelik İÖÖ.	Kız	-	1	3	4	20
	Erkek	4	8	4	16	
Hürriyet İÖÖ.	Kız	12	14	7	33	64
	Erkek	12	12	7	31	
Hürriyet Başöğretmen İÖÖ.	Kız	5	1	-	6	10
	Erkek	3	1	-	4	
İnönü İÖÖ.	Kız	-	2	-	2	3
	Erkek	-	1	-	1	
Mithatpaşa İÖÖ.	Kız	-	-	5	5	6
	Erkek	-	-	1	1	
Sabiha Köstem İÖÖ.	Kız	20	4	1	25	51
	Erkek	19	7	-	26	
Setbaşı İÖÖ.	Kız	-	10	15	25	43
	Erkek	-	1	17	18	
Süleyman Cura İÖÖ.	Kız	-	2	5	7	13
	Erkek	-	1	5	6	
Toplam		80	80	80	240	240

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce Bursa İli Valiliğinden ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma kapsamına giren öğrencileri belirleyebilmek için önceden saptanan ilköğretim okullarına gidilmiş ve birinci sınıf öğretmenleri aracılığı ile sınıflarındaki öğrencilere bir görüşme formu (EK 1) verilmiş ve evde ailelerine doldurtmaları istenmiştir. İki gün sonra görüşme formları toplanmıştır. Görüşme formları incelenerek ve öğrencilerin öğretmenleriyle konuşularak örnekleme girecek öğrenci grubu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencileri belirlerken, 1995 doğumlu olmalarına,

okulöncesi eğitimi alıp- almamasına, sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete bakılmıştır. Okulöncesi eğitimi alan öğrencileri seçerken, öğrencilerin en az bir yıl en çok iki yıl okulöncesi eğitim kurumlarına gitmiş olmaları şartı aranmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyleri belirleyebilmek için görüşme formunda anne ve babanın eğitim düzeylerine, mesleklerine ve kendilerini hangi sosyo-ekonomik düzeyde tanımladıklarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, sosyo-ekonomik düzey, okulöncesi eğitim alıp-almama ve cinsiyet özelliklerine göre öğrencilerin dil gelişimini ölçen Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır.

Peabody Resim-Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi, 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen, bireysel olarak uygulanan bir performans testidir ve Dunn tarafından 1959 yılında geliştirilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testinin Türkiye’de uyarlanması Katz ve arkadaşları tarafından 1974 yılında yapılmıştır.

Peabody Resim-Kelime Testinin materyali; üzerinde dörder resmin bulunduğu 100 kart (EK 2) ve deneklerin verdiği cevapların araştırmacı tarafından kaydedildiği kayıt formu (EK 3) olmaktadır. Kayıt formunda çocuğun adı-soyadı, şehir merkezi, gece kondu veya köy olarak oturduğu yer, test tarihi, doğum tarihi, takvim yaşı belirtilmektedir. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun söylenen bu sözcüğe uygun olan kartın üzerindeki dört resimden birini parmağıyla göstermesi istenir. Peabody Resim-Kelime Testinin kartlarında, hayvan, eşya, çöl, nehir vb. doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testine, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen sekiz soruda altı yanlış cevap verilinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100 puandır. Peabody Resim-Kelime Testinin uygulamasında zaman sınırlaması yoktur. Peabody Resim-Kelime Testi, ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir.

Peabody Resim-Kelime Testi yurt dışında ve Türkiye’de de bir çok araştırmada kullanılmıştır (Jonston 1977; Tazebay 1978; Ertuğ 1981; Selçuk 1985; Duman 1986; Erkan 1990; Kök 1991; Öztürk 1995).

Peabody Resim-Kelime Testinin Paralel-Form Güvenirliği Dunn tarafından yapılmıştır. 2-6 ile 0-18 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmış ve elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenirlilik katsayıları; .64 ve .84 arasında değişmiştir ve her yaş için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00 ile 8.61 zeka bölümü puanı arasında bulunmuştur (Akt. Öner 1994).

Peabody Resim-Kelime Testinin Ölçüt-Bağımlı Geçerliği de Stanford-Binet zeka testi ile test edilmiş ve iki test arasındaki korelasyon .82 ile .86 arasında bulunmuştur ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile arasındaki korelasyon ise .41 ile .74 arasında bulunmuştur (Dunn 1965; Akt. Öner 1994).

Peabody Resim-Kelime Testinin Türkiye’de Katz ve arkadaşları tarafından yapılan Yapı Geçerliğinde 21 kız ve 21 erkeğin puanları t testi ile karşılaştırılmıştır ve istenen yönde anlamlı cinsiyet farkı ortaya çıkmamıştır. Şehirde ve köyde yaşayan çocukların puanları da t testi ile karşılaştırılmış ve .01 düzeyinde şehir çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Akt. Öner 1994).

Peabody Resim-Kelime Testinin Uygulanması

Peabody Resim-Kelime Testi, ilgili okullara gidilerek, araştırma kapsamına alınmış çocuklara sırayla araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testine verdikleri her doğru cevabın bir puan olarak hesaplandığı testte, bütün doğru yanıtların toplamı, toplam puanı vermektedir. Böylece öğrencilerin toplam puanları elde edilmiştir. Her bir çocukla yapılan uygulama ortalama 15 dakika sürmüştür. Peabody Resim-Kelime Testinin uygulamaları Mart-Haziran 2002 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin, dil gelişimlerinin sosyo-ekonomik düzey, okulöncesi eğitimi alıp-almama ve cinsiyet özelliklerine göre değişip değişmediği karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Gruplardaki öğrenci sayılarının eşit olması ve genellikle iki ve ikiden fazla grubun karşılaştırılması gerektiğinden, araştırmanın amacına uygun olarak bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi uygulanmıştır. Gruplardan anlamlı olanların bulunması için Tukey HSD Testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Peabody Resim-Kelime Testi ile toplanan verilere, bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi uygulanmıştır. Verilere uygulanan Varyans Analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

Okulöncesi Eğitimi Almanın Öğrencilerin Dil Gelişimine Etkisi

Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri bağımsız örneklem için t testi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

OÖ Eğitimi	N	\bar{x}	ss	sd	t
Alan	120	69,43	8,34	238	4,86**
Almayan	120	63,72	9,80		

**p< .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanlarının aritmetik ortalaması 69.43 olarak, okulöncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanlarının aritmetik ortalaması ise 63.72 olarak bulunmuştur. $p < .01$ anlamlılık düzeyinde $F = 8.59$, $t = 4.86$ ve $p = 0,004$ bulunmuştur. Bu değerler iki grup arasında okulöncesi eğitimi alan grup lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum okulöncesi eğitimi almanın dil gelişiminde etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Yinesor (1989) ve Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen öğrencilerin dil gelişimlerinde okulöncesi eğitim kurumuna giden öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuş ve

okulöncesi eğitimi alanın öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar da, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sosyo-Ekonomik Düzeyin Öğrencilerin Dil Gelişimine Etkisi

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde dil gelişim düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

SED	N	\bar{X}
Alt	80	60.95
Orta	80	67.49
Üst	80	71.30

Tablo 3.3: Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları

SED	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	4383.91	2	2191.95	30.62	0.00**
Grup içi	17280.59	237	72.91		
Toplam	21664.50	239			

** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 60.95, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 67.49 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 71.30 bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça ortalamaların arttığı dikkat çekmektedir. Tablo 3.3’de görüldüğü gibi ise, $F = 30.62$ ve $p = 0.00$ bulunmuştur. Bu değerler, $p < .01$ anlamlılık düzeyinde sosyo-ekonomik düzeye göre gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişiminde etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN			
	SED	SED	Ortalama Farkları
Tukey HSD	Alt	Orta	-6,54**
		Üst	-10,35**
	Orta	Alt	6,54**
		Üst	-3,81*
	Üst	Alt	10,35**
		Orta	3,81*

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi, Tukey HSD Testine göre alt sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -6.54 ve alt sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -10.35 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde orta ve üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı farklar vardır. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -3.81 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir fark vardır. Yani, orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısaca, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyler arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Bu sonuç, özellikle, üst sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarıyla ilişkilerinin daha demokratik olmasının, çocuklarına kendilerini daha rahat ifade etmeleri için imkanlar tanımalarının, çocuklarını doğumdan itibaren daha özgür ve zengin uyaranlarla dolu bir çevrede yetiştirmelerinin onların dil gelişimlerine katkısı olduğunu düşündürmektedir.

Bazı araştırmacılar da, dil gelişimi ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklar olduğunu belirtmişlerdir ve araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Anlar 1983; Davashgil 1985; Erkan 1990). Ancak, Jonston (1977) tarafından yapılan bir araştırmada, beş yaş çocuklarının sosyal sınıflarına göre dil gelişimleri karşılaştırılmış ve her iki grup arasında dil öğelerinin kullanım sıklığı yönünden bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, bu araştırmanın bulguları ile çelişmektedir.

Cinsiyetin Öğrencilerin Dil Gelişimine Etkisi

Cinsiyete göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri bağımsız örneklem için t testi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t
Kız	120	65,39	9,57	238	-1.94*
Erkek	120	67,77	9,36		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 67.77 ve kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ise 65.39’dur. Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -1.94$).

Tural (1977) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda ise anaokuluna giden dört-altı yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısı ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, bu araştırmanın bulguları ile

örtüşmektedir. Ancak, Anlar (1983) ve Öztürk'ün (1995) yaptığı benzer araştırmalarda da, kız ve erkek öğrenciler arasında dil gelişimi bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Okulöncesi Eğitimi Alan Ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri

Okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sosyo-ekonomik düzeye göre okulöncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.6'da ve Varyans Analizi Sonuçları ise Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.

SED	N	\bar{X}	ss
ALMAYAN	Alt	57,92	8,89
	Orta	74,50	9,41
	Üst	68,75	8,01
ALAN	Alt	63,97	9,05
	Orta	70,47	7,19
	Üst	73,85	5,22

Tablo 3.7: Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.

Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
SED	4383,91	2	2191,95	33,49**
OÖEA	1955,10	1	1955,10	29,87**
SED*OÖEA	11,16	2	5,58	0,085
Hata	15314,10	234	65,45	
Toplam	21664,5	239		

** p< .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, okulöncesi eğitimi almayan alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları

aritmetik ortalaması 57.92; okulöncesi eğitimi almayan orta sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 74.50; okulöncesi eğitimi almayan üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 68.75'dir. Okulöncesi eğitimi alan alt sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 63.97 ve okulöncesi eğitimi alan orta sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 70.47, okulöncesi eğitimi alan üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 73.85'dir.

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi Varyans Analizi sonucunda, $p < .01$ anlamlılık düzeyinde sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama faktörleri bakımından anlamlı farklar olmasına rağmen sosyoekonomik düzeyin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda dil gelişimine, sosyoekonomik düzeyin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı bir ortak etkisinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN			
	SED	SED	Ortalama Farkları
Tukey HSD	Alt	Orta	-6,54**
		Üst	-10,35**
	Orta	Alt	6,54**
		Üst	-3,81*
	Üst	Alt	10,35**
		Orta	3,81*

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, Tukey HSD Testine göre alt sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -6.54 ve alt sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -10.35 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde orta ve üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı farklar vardır. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -3.81 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir fark vardır. Yani, orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısaca, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyler arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Yine, Yinesor (1989) ve Öztürk (1995) yaptıkları araştırmaların sonuçları okulöncesi eğitimi alanın; Anlar (1983), Davaslıgil (1985) ve Erkan (1990) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da sosyo-ekonomik düzeyin çocukların dil gelişimlerine

katkısı olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonuçları bulgularımızı desteklemektedir.

Okulöncesi Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dil Gelişim Düzeyleri

Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda cinsiyete göre okulöncesi eğitimi alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.9’da ve Varyans Analizi Sonuçları ise Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Kız ve Erkek Öğrencilerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.

OÖ EĞİTİMİ	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss
ALMAYAN	Kız	60	62,07	8,97
	Erkek	60	65,38	10,37
ALAN	Kız	60	68,72	9,04
	Erkek	60	70,15	7,59

Tablo 3.10: Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.

Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
CİNSİYET	338,44	1	338,44	4,13*
OÖEA	1955,10	1	1955,10	23,88**
SED*OÖEA	53,20	1	53,20	0,65
Hata	19317,75	236	81,85	
Toplam	21664,5	239		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, okulöncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıftaki erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 65.38 ve okulöncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıftaki kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi

puanları aritmetik ortalaması ise 62.07'dir. Aynı şekilde okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıftaki erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması 70.15 ve okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıftaki kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 68.72'dir. Erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları kız öğrencilere göre ve okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin aritmetik ortalamaları okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre biraz daha yüksek bulunmuştur. Varyans Analizi sonucunda, $p < .05$ anlamlılık düzeyinde cinsiyet, $p < .01$ anlamlılık düzeyinde ise okulöncesi eğitimi alıp-almama bakımından anlamlı farklar bulunmasına rağmen cinsiyetin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p = 0.42$). Bu durumda dil gelişimine, cinsiyetin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı bir ortak etkisinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Yinesor (1989) ve Öztürk (1995) araştırma sonuçları okulöncesi eğitimi alıp-almama; Tural (1977) ise cinsiyet bakımından öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dil Gelişim Düzeyleri

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığı Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sosyo-ekonomik düzeye göre kız ve erkek birinci sınıf öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.11'de ve Varyans Analizi Sonuçları ise Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11: Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.

SED		N	\bar{X}	ss
ERKEK	Alt	40	62,25	8,88
	Orta	40	67,9	9,07
	Üst	40	73,15	6,74
KIZ	Alt	40	59,65	9,87
	Orta	40	67,07	8,72
	Üst	40	69,45	7,23

Tablo 3.12: Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.

Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
CİNSİYET	338,44	1	338,44	4,70*
SED	4383,91	2	2191,95	30,43**
SED*CİNSİYET	84,17	2	42,09	0,58
Hata	16857,98	234	72,04	
Toplam	21664,5	239		

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 62.25, orta sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 67.90 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 73.15’dir. Aynı şekilde alt sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 59.65, orta sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 67.07 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 69.45’dir. Varyans Analizi sonucunda, p< .01 anlamlılık düzeyinde sosyo-ekonomik düzey ve p< .05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet bakımından anlamlı farklar bulunmasına rağmen

cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.56$). Bu durumda dil gelişimine, cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.13’de gösterilmiştir.

Tablo 3.13: Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN			
	SED	SED	Ortalama Farkları
Tukey HSD	Alt	Orta	-6,54**
		Üst	-10,35**
	Orta	Alt	6,54**
		Üst	-3,81*
	Üst	Alt	10,35**
		Orta	3,81*

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

** $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi, Tukey HSD Testine göre alt sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -6.54 ve alt sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -10.35 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasında $p<.01$ anlamlılık düzeyinde orta ve üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı farklar vardır. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üst sosyo-ekonomik düzey ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -3.81 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasında $p<.05$ anlamlılık düzeyinde üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir fark vardır. Yani, orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim

birinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısaca, alt ve orta sosyo-ekonomik düzey, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyler arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Jonston (1977) araştırmasında, orta sınıftan gelen çocukların toplam sözcük sayısının alt sınıfa oranla daha fazla sayıda olduğunu ve zarfların kullanımında erkek çocukların kızlara oranla daha çok zarf kullandığını bulmuştur. Orta sınıftan gelen çocukların özne pozisyonundaki isimleri, buna karşılık alt sınıftan gelen çocukların ise zamirleri daha çok kullandığını ortaya çıkartmıştır. Bu sonuç, orta sosyo-ekonomik düzeydeki anne ve babaların çocuklarının cümle kurarken daha düzgün, güzel ve daha kibar konuşmalarını istemeleri sonucu olabilir. Örneğin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir anneden çocuğu kalem isterken “Şunu versene!” dediğinde, anne “Şunu versene denilmez, onun bir adı vardır” diyecektir. Kalemi verir misin demesini büyük olasılıkla isteyecektir. Bu da çocuğun özne pozisyonundaki isimleri daha uygun kullanmasına neden olacaktır.

Ayrıca, Davaslıgil (1985) ve Yinesor’un (1989) yaptığı araştırmalar da araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Okulöncesi Eğitimi Alan Ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dil Gelişim Düzeyleri

Okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığı Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sosyo-ekonomik düzeye göre kız ve erkek birinci sınıf öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.14’de ve Varyans Analizi Sonuçları ise Tablo 3.15’de gösterilmiştir.

Tablo 3.14: Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.

		CİNSİYET	N	\bar{X}	ss
OÖ. EĞT.ALAN ALT SED	ERKEK		20	65,05	7,84
	KIZ		20	62,90	10,20
OÖ. EĞT.ALMAYAN ALT SED	ERKEK		20	59,45	9,16
	KIZ		20	56,40	8,58
OÖ. EĞT.ALAN ORTA SED	ERKEK		20	70,35	6,85
	KIZ		20	70,60	7,68
OÖ. EĞT.ALMAYAN ORTA SED	ERKEK		20	65,45	10,44
	KIZ		20	63,55	8,42
OÖ. EĞT.ALAN ÜST SED	ERKEK		20	75,05	4,21
	KIZ		20	72,65	5,92
OÖ. EĞT.ALMAYAN ÜST SED	ERKEK		20	71,25	8,24
	KIZ		20	66,25	7,13

Tablo 3.15: Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.

Bağımlı Değişken: PUAN				
Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
CİNSİYET	338,44	1	338,44	5,20*
SED	4383,91	2	2191,95	33,70**
OÖEA	1955,10	1	1955,10	30,06**
CİNSİYET * SED	84,17	2	42,09	0,65
CİNSİYET * OÖEA	53,20	1	53,20	0,82
SED * OÖEA	11,16	2	5,58	0,08
CİNSİYET * SED * OÖEA	7,76	2	3,88	0,06
Hata	14830,75	228	65,05	
Toplam	21664,49	239		

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** p< .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.14'de görüldüğü gibi, okulöncesi eğitimi alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 65.05, kız öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 62.90; okulöncesi eğitimi almayan alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik

ortalaması 59.45, kız öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 56.40; okulöncesi eğitimi alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 70.35, kız öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 70.60; okulöncesi eğitimi almayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 65.55, kız öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 63.55; okulöncesi eğitimi alan üst sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 75.05, kız öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 72.65; okulöncesi eğitimi almayan üst sosyo-ekonomik düzeydeki erkek öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması 71.25, kız öğrencilerin dil gelişim puanları aritmetik ortalaması ise 66.25 bulunmuştur.

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi, Varyans Analizi sonucunda, $p < .01$ anlamlılık düzeyinde sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama; $p < .05$ anlamlılık düzeyinde cinsiyet bakımından anlamlı farklar bulunmasına rağmen cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=0.94$). Bu durumda dil gelişimine, cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Özet

Araştırmanın genel amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmaktır.

Araştırmanın evrenini, 2001-2002 eğitim öğretim yılında Bursa İli sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu birinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa ili sınırları içerisinde 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların dil gelişimini ölçmek için, Dunn (Akt. Öner 1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Katz ve arkadaşları (Akt. Öner 1994) tarafından uyarlanan Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi ile yapılmış olup, anlamlı farkların kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 ve .05 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiştir.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar; okulöncesi eğitiminin ülkemizde yaygınlaştırılması gerekliliğinin önemini göstermiştir. Okulöncesi eğitimi programlarının dil gelişimine yönelik

etkinliklerle zenginleştirilmesi ve özellikle anaokulu öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde dil gelişimini destekleyici örneklere daha çok önem vermesinin çocukların dili kullanmasında önemi büyük olacaktır. Ayrıca evde anne ve babaların da, dili kullanmada çocuklarına iyi örnek olmaları, çocuklarıyla konuşmaları ve çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri konusunda desteklemeleri önerilmektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmaktır.

Okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okulöncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine göre Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişim puanları ortalamaları daha yüksektir. Okulöncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu ve okulöncesi eğitimi almanın dil gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri arasında anlamlı bir fark vardır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimi puanları, alt sosyo-ekonomik düzey ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimi puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzey arttıkça dil gelişim puanlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Kız ve erkek ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, cinsiyetin dil gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama bakımından öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı farklar bulunmasına rağmen sosyoekonomik düzeyin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı

görülmüştür. Bu durumda sosyoekonomik düzeyin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Okulöncesi eğitimi alıp-almama ve cinsiyet bakımından öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı farklar bulunmasına rağmen cinsiyetin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda cinsiyetin okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet bakımından öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı farklar bulunmasına rağmen cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzey, okulöncesi eğitimi alıp-almama ve cinsiyet bakımından öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı farklar bulunmasına rağmen cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta öğrencilerin dil gelişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda cinsiyetin sosyo-ekonomik düzey ve okulöncesi eğitimi alıp-almama ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir. Bu durumda okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Okulöncesi eğitimi, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi bakımından çok olumlu etkiye sahip bir süreçtir. Bu nedenle okulöncesi eğitimi, Türkiye genelinde yaygınlaştırılmalıdır. Okulöncesi eğitimini yaygınlaştırmak için toplumu ve aileleri bilinçlendirmek gerekmektedir. Bu nedenle, Ev Merkezli Programlar, Ana-Baba Okulları, radyo ve televizyon programları, panel, seminer gibi çeşitli programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca, üniversitelerde okulöncesi

eğitiminin önemini vurgulamaya yönelik çeşitli araştırmalar yapılmalı, seminerler, konferanslar düzenlenmelidir.

Okulöncesi eğitimi almanın dil gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna göre, okulöncesi eğitimi programları, dil gelişimine yönelik çeşitli etkinliklerle daha da zenginleştirilmelidir.

Özellikle, şartları elverişsiz çevrelerde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması için gerek Milli Eğitim Bakanlığı ve Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve sivil toplum örgütleri tarafından acilen önlemler alınması gerekmektedir.

Özellikle okulöncesi eğitimi almadan ilköğretim birinci sınıfa başlayan ve dil gelişimi bakımından gerilik gösteren çocukların okul başarısı da düşük olabilir. Bu öğrencilerin öğretmenden en iyi düzeyde faydalanabilmesi için, öğretmen tarafından dil gelişimi geri olan çocuklar belirlenmeli ve dil gelişim düzeylerini arttırmak için dil gelişimine yönelik etkinlikler planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Öğrencilerin, anne ve babalarını, öğretmenlerini model aldıkları ve taklit ettikleri bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler, aynı şekilde anne ve babaları, öğretmenleri gibi konuşmaya çalışacaklardır. Bu nedenle evde anne ve babaların, okulöncesi eğitim kurumlarında ise öğretmenlerin, öğrencilere iyi örnek olabilmeleri için davranışlarına, konuşmalarına, telaffuzlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, sınıfta düzgün bir Türkçe ile ve zengin kavramların olduğu cümlelerle konuşmalı, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için onları desteklemelidirler. Ayrıca, anne ve babalar, çocukları ile bol bol konuşmalı, soru sorduklarında cevap vermekten kaçınmadan en uygun cevapları vermeli, onlara kitaplar okumalı, resimli kitapların resimleri hakkında konuşmalı ve çocuklarını konuşturmalıdırlar.

Okulöncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarında dil ile ilgili Türkçe: Yazılı ve Sözlü Anlatım, Konuşma ve Yazma Eğitimi ile Çocuk Edebiyatı gibi derslere daha çok önem verilmesi ve anaokulu öğretmeni olacak öğretmen adaylarının kendi diline hakim olan ve doğru konuşan öğretmenler olarak yetişmelerine önem verilmesi gerekmektedir.

Daha önce mezun olmuş, halen çalışmakta olan okulöncesi eğitimi ve ilköğretim okulu öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri işbirliği ile dil gelişimini arttırıcı etkinliklerin tanıtıldığı hizmet içi eğitim kursları verilerek, öğretmenlerin bu eğitim boyunca bizzat uygulamalara katılmaları sağlanabilir.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki genel sınıf ortamının, bu ortamda yer alan ilgi köşeleri ve kullanılan materyallerin, çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülerek en uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin daha etkin olabilmesi için, aile ile işbirliği yapılması gerekmektedir. Öğretmenler, aile ile sürekli irtibat halinde olmalı, çocuğun gelişimini aileye bildirmelidir. Ayrıca, aileler çocuk için nasıl daha iyi bir model olunabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi düşünülerek, evde ve okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirebilecek, dil ve kavram gelişimini sağlayan, telaffuzun doğru kullanıldığı eğitsel programların izlettirilmesi gerekmektedir. Televizyon ve videoda çocuklara uygun olmayan ve dilin yanlış kullanıldığı hatta argo kullanıldığı magazin programlarının izlettirilmemesi gerekmektedir. Bunun için anaokulu öğretmenleri ve özellikle anne ve babalar program izlemede seçici olmalıdırlar. Ayrıca, çocuklarına daha fazla zaman ayırarak ve bu zamanı kitap okuyarak, öykü anlatarak, oyun oynayarak geçirmelerinin çocuklarının dil gelişimlerine ve diğer gelişimlerine katkısı çok büyük olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aksan, Doğan
2000 Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim, Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 2. Baskı, Özkan Matbaacılık, Ankara.
- Alpay, Meral
2001 “Çocuk Kitaplarının Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Döneminde Okul Başarısına Katkısı”. Ya-Pa 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, Antalya.
- Anlar, Banu
1983 İlk Altı Yaşta Dil Gelişimi Anne Baba Eğitimi ve Cinsin Etkisi, (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arsu, Tülay
2003 “Özel Eğitim”. Online Sağlık Ansiklopedisi. www.doktorhakan.com/osa/rs/ps24.html. 20 Nisan 2003.
- Ateş, Latif
1993 “Milli Eğitim Bakanlığının Okulöncesi Eğitim Çalışmaları”, 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Bacanlı, Hasan
2001 Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım, 4. Baskı, Ankara.
- Bal, Servet
1992 “Gecikmiş Konuşma Problemi Olan Çocuklar İçin Hazırlanacak Dil ve İletişim Programlarında İzlenecek Amaçlar ve Yetişkin Davranışları”, Okulöncesi Eğitimi Dergisi .Yıl: 24, Sayı:44: 10-16.
- Banguoğlu, Tahsin
1986 Türkçenin Grameri. Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Barkçin, Fatma
1991 “DPT Çalışmaları ve Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Okulöncesi Eğitimin Yeri”. 7. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, 1. Baskı, Eskişehir.

- ..
- Başal, Handan Asude
1998 Okulöncesi Eğitimine Giriş. Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Bekman, Sevda
1986 “Çok yönlü Okulöncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi, Anne Eğitimi Projesi”, Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Bilir, Şule
1980 Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Dünyadaki Durumu. Program Planlama Dairesi Başkanlığı Yayın No:8 Seminer dizisi:2. TRT Genel Sekreterlik Basılı Yayınlar ve Kitaplık Müdürlüğü Yayınları No:120, Ankara.
- Bilir, Şule,- Servet Bal
1989 “Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi”. Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Bilir, Ş., -M. Arı,-M. Gönen,-E. Üstün,-N. Pekçağlayan
1998 Okulöncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı. Aşama Ltd. Şti., Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit
1990 Gelişim Psikolojisi-Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri. 5. Basım, Ankara.
- Buchoff, Rita
1994 “Joyful Voices: Facilitating Language Growth Through the Rhythmic Response to Chants”. Young Children. Vol. 49 (4): 26-30.
- Davaslıgil, Ümit
1985 Farklı Sosyo-ekonomik ve Kültürel Çevrelerden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- Demirel, Özcan
1994 Türkçe Programı ve Öğretimi. Usem Yayınları, Ankara,

- Dereobalı, Nilay
1994 Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dönmez, Necate Baykoç
1986 “Çocuklarda Dilin Kazanılması”, Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Dönmez, Necate Baykoç- Meziyet Arı
1987 “12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması”. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Sayı 2, Ankara.
- Dönmez, N.,-Ü. Abidoğlu,-Ç. Dinçer,-N. Erdemir,-Ş. Gümüşçü
1997 Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri. Sim Matbaacılık, 2. Baskı, Ankara.
- Duman, F. Nevsun
1986 Korunmaya Muhtaç Dört Yaş Çocuklarında Okulöncesi Hedeflerine Yönelik Zenginleştirilmiş Program Uygulaması (Pilot Çalışma), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Erkan, Pınar
1990 Sosyo-ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertuğ, Aysel
1981 Çocuk Bakım Yurtlarında Yaşayan 5-6 Yaş Çocuklarıyla Ailelerinin Yanında Yaşayan 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Fidan, Nurettin,-Münire Erden
1998 Eğitime Giriş. Alkım Yayınevi, Ankara.
- Fişek, Oral Güler,-M. Yıldırım
1993 Çocuk Gelişimi, Türkiye’de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- Gander Mary J.,-Harry W. Gardiner
1993 Çocuk Gelişimi, Türkiye’de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Gönen, Mübeccel
1988 Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, Mübeccel
1990 “Çocuğun Gelişiminde Okulöncesi Eğitimin Önemi”, III. Okulöncesi Eğitimi Dergisi, Yıl:22, Sayı: 39: 6-9.
- Gürkan, Tanju
1982 “Neden Okulöncesi Eğitim?”. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Yıl:1982, Cilt:15, Sayı:2, 215-219. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Güleryüz, Figen
1990 48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil yapılarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jersild, Arthur
1976 Çocuk Psikolojisi, Çev. G. Günce. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Johnston, Rhona Poole
1977 “Social Class And Grammatical Development. A Comparison of The Speech of Five Years Olds From Middle And Working Class Backgrounds”, Language and Speech, 20(4): 317-324.
- Kantemir, Enise
1978 “Çocukta Dilin Gelişimi”, Okulöncesi Eğitimi Dergisi. Yıl:10, Sayı:16: 23-24, Ayyıldız Matbaası.
- Karacan, Elvan
2000 “Çocuklarda Dilin Gelişimini Etkileyen Faktörler”, Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, Temmuz 2000, <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html>, 30 Eylül 2001.

- Kefi, Sara
1999 Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 36-72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelişimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High/Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model İle Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koşucu, Zeynep
2001 “Okulöncesinde Anadili Eğitimi”, www.bi.net.tr/tomer/125.htm. 25 Eylül 2001.
- Kök, Mehmet
1991 “İşitme Özürlüler okulundaki Öğrencilerin Normal Okuldaki Öğrencilerle Yaş, Cinsiyet, Yatılı-Gündüzlü Durumlara Göre Sözcük Dağarcıklarının Karşılaştırılması”. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, Cilt: 2: 96-102, Erzurum.
- Oktay, Ayla
1983 Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış. Okulöncesi Eğitim ve Sorunları Türk Eğitim Derneği 7. Eğitim Toplantısı 17-18 Kasım 1983. Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi No: 7, Şafak Matbaası, Ankara.
- Oral, İlham
1974 “Okulöncesi Kurumlarının Öğretmen (Eğitmen) Sorunu...”. Okulöncesi Eğitimi Dergisi. Yıl:6, Sayı:8: 18-20.
- Öner, Necla
1994 Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, Birinci Basım, İstanbul.
- Özsoy, Yahya
1986 “Çocukta Dil Gelişimi ve Ailenin Rolü”. Okulöncesi Eğitimi Dergisi. Yıl:19, Sayı:32: 7-14, Yeni-İş Basımevi.
- Öztürk, Hamiyet
1995 Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Poyraz, Hatice
1995 Federal Almanya ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil gelişim düzeylerinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçilmiş, Sema
1996 Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Ziya
1985 Türkiye’de Çocuk İstismarı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray
2000 Gelişim, Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray
2003 “Okulöncesi Eğitimde Dilin Önemi”. http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/Makaleler/dil_onem.htm. 14 Temmuz 2003.
- Sever, Sedat
1993 “Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları”. Eğitim Dergisi. Sayı: 3: 14-21. MEB Basımevi, Ankara.
- Shickedanz, Judith A.
1994 “Early Childhood Education and School Reform: Consideration of Some Philosophical Barriers”. Journal of Education. Vol. 176, Issue 1, p. 29-47.
- Solmaz, Feray
1997 Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Nail,-Ayhan Aksu
1980 “Çocukla İletişim ve Dil Gelişimi”. TRT Çocuk Yayınları Semineri İçinde. Program Planlama Dairesi Başkanlığı, Yayın No: 8, Seminer Dizisi: 2, Can Matbaa, Ankara.

- Şahinkaya, Rezan
1983 "Okulöncesi Çocuğunda Zihinsel Gelişim". Okulöncesi Eğitimi Dergisi. Yıl:15, Sayı:26: 4-7.
- Şener, Şahnur,- Selahattin Şenol
2001 "Çocuk Gelişimi (Ruhsal ve Fiziksel Gelişim)". <http://www.med.gazi.edu.tr/akd/dahili/cocukdonem3.html>. 30 Eylül 2001.
- Tazebay, Attila
1978 İşitme Özürlülerde Sözcük Dağarcığının Saptanması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Tokol, Oylum
1996 Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Anne-Baba Tutumlarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, Belma
2002 "Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 22: 142-147, Ankara.
- Tunç, Ali
1974 "Okulöncesi Döneminde Eğitimin Yeri ve Önemi". Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Ural, Mehmet
1986 "Ülkemizde Okulöncesi Döneminde Eğitimin Yeri ve Önemi". Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ya-Pa Yayınları, Ankara.
- Uysal, Turhan,-Niyazi Dirik,-İsmet Kaya,-Kamil Cinkılıç,-Yıldız Parlakyiğit,-Gülten Akyürek
1984 Okulöncesi Eğitim Rehberi. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları No:3, İzmir.
- Ülgen, Gülten
1988 Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme- Uygulama ve Kavramlar. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Vedeler, Liv
1984 "Okulöncesi Eğitimi ve İlköğretim Arasındaki İlişki". Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 9, Sayı 52: 43-46. Çev: A. F. Oğuzkan.
- Wood, David
1998 How Children Think and Learn. Oxford: UK, Second Edition, Blackwell.
- Yavuzer, Haluk
1983 "Çocuğun Gelişim Yüzleri". Aile ve Çocuk Yıllık Dergisi. Sayı 3: 62-63, İstanbul.
- Yinesor, Esin
1989 Yuvarın Dil Gelişimine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, Atalay
1978 "Okulöncesi Eğitimi ve Ruh Sağlığı". Okulöncesi Eğitim Dergisi. Yıl:10, Sayı:16: 17-23.

EKLER

EK 1 Görüşme Formu Örneği

GÖRÜŞME FORMU

Sayın veli, yapılacak bir araştırmada kullanılmak üzere siz ve çocuğunuz hakkında bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Aşağıdaki soruların karşısındaki boşluklara uygun cevapları yazınız.

Seçenekli sorularda ise seçeneğin yanındaki () içine X işareti koyunuz. Örnek:
Öğrencinin Cinsiyeti: Kız (X) Erkek ()

Teşekkürler

Öğrencinin; Adı Soyadı:.....

Doğum Tarihi:.....Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Okulu:.....

Sınıfı:.....

Çocuğunuz okulöncesi eğitimi aldı mı? Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise;

Ne kadar süre okulöncesi eğitimi aldı?

Bir yıl ()

İki yıl ()

Üç yıl ()

Üç yıldan fazla ()

Okulöncesi eğitimi almak için nereye devam etti?

Anasınıfı ()

Kreş ()

Anaokulu ()

Özel Anaokulu ()

Çocuğunuzun kardeş sayısı: Tek çocuk ()

İki kardeş ()

Üç kardeş ()

Üç kardeşten fazla ()

Annenin Eğitim Düzeyi:.....

Annenin Mesleği:.....

Anne çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise;

Nerede çalışıyor?.....

Babanın Eğitim Düzeyi:.....

Babanın Mesleği:.....

Baba çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise;

Nerede çalışıyor?.....

Ailenizin sosyoekonomik düzeyini nasıl tarif edersiniz?

Üst ()

Orta ()

Alt ()

EK 2 Peabody Resim-Kelime Testi Örneklı Açıklaması

PEABODY RESİM-KELİME TESTİ ÖRNEKLİ AÇIKLAMASI

Peabody Resim-Kelime Testi özel bir hazırlık gerektirmez. Yalnız testi verecek kişinin her kelimenin söylenişini bilmesi gerekmektedir. Testi verişe ait bütün özellikler bilindikten sonra konuşma terapisti, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve doktorlar tarafından test uygulanabilir.

UYGULAMADA DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

1. Bu test, sessiz bir odada tek olarak verilmelidir.
2. Testi veren kişi destekleyici, işini sever olmalıdır.
3. Test verilen çocuğu harekete geçirmek için hoş sözler söylenmelidir.
4. Yanlış cevaplar için çocuk yerilmemelidir. Eğer test verilen çocuk “Doğru söyledim mi?” diye sorarsa, siz “Verdiğin, iyi bir cevaptı.” diyebilirsiniz.
5. Testteki kelimeler ezbere söylemekten çok okunmalıdır.
6. Asıl cevap kelimelerini çocuğa göstermemek, cümle içinde kullanmamak, anlamını açıklamamak veya harflerini tek tek söylememek gerekmektedir.
7. Asıl cevap kelimeler, testi veren kişi tarafından birden fazla söylenebilir.
8. Bazı haller dışında asıl cevap kelimeler tekildir. Onları çoğullaştırmayın.
9. Asıl cevap kelimesi olan isimleri, ipuçlarını vermektan kaçınmak için tek başlarına kullanın.
10. Kişiyeye gerekli seçimi yapması için zaman tanıyın. Yalnız bir dakika içinde gerekli cevabı veremezse “Haydi, bir tanesini göster.” diyerek onu harekete geçirin.
11. Bazıları, genellikle küçük çocuklar birbirini arkasına hep sayfaların ucunu gösterebilirler. Onun içinde her seferinde sık sık “Dört resmede dikkatle bak.” demek gerekir. Eğer hala çocuk kendi bildiği gibi yapmakta diretiyorsa, o zaman testi veren kişinin önce 1. resmi gösterip “Buna bak.” demesi ve bunu dört resim içinde yapması gerekir.
12. Test verilen çocuk sürekli olarak cevabını değiştiriyorsa ilk söylediğini geçerli sayınız.
13. Uygun resmi gösterme yoluna giden kişilere kelimeyi söylemeden önce “Parmasını üzerine koy.,” “Bunu gösterebilir misin?,” resmin altındaki sayıları yanıt olarak söyleyen çocuklara da “Hangi sayı?” diye sorun.
14. Beyin hasarı olan çocuklar ne sözel olarak ne de parmakla göstermeyle cevap veremeyeceklerinden testi verenin her dört resmi gösterip çocuktan “Evet” veya “Hayır” cevabını alması yada testi alan çocuğa uygun gelen bir davranışı -kaşlarını kaldırma, indirme gibi- gerekli cevap olarak sayması uygun olur.

TESTİN VERİLİŞİ

1. 8 yaşından küçük çocuklar için teste şöyle başlayınız:
“Seninle bir oyun oynayacağız.” Örnek A’yı açın. “Bu sayfadaki resimleri görüyor musun?(Bunu her resmi işaret ederek söyleyin.) Şimdi sana bir kelime söyleyeceğim ve senin, buna uygun resmi göstermeni isteyeceğim. Şimdi bir tanesini beraber yapalım. Parmasını “yatak”ı gösteren resmin üzerine koy.” Çocuk uygun cevabı verince Örnek B’ye geçilir. Bunun içinde yukarıda söylenenler yapılır. Sonra Örnek C uygulanır.

Çok küçük ve geri zekalı çocuklar için istenilen cevap verme şeklini kazandırmak için birkaç deneme daha yapılabilir. Bu hallerde aşağıdaki örnekler uygulanabilir.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
Deneme 2	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
Deneme 3	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
Deneme 4	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

Eğer bu denemelerden sonra çocuk ne yapacağını anlayamamışsa teste devam edilmez.

2. 8 yaşından veya daha büyük çocuklar için teste şöyle başlayınız.

“Sana gösterecek bazı resimlerim var.” (Daha büyükler için “Ne kadar kelime bildiğini anlamak istiyorum.”) deyin. Örnek A’yı gösterin. “Bak, burada dört resim var. Her birine bir numara verilmiş. (Numaraları gösterin.) Ben bir kelime söyleyeceğim ve senden buna uygun resmin sayısını söylemeni (veya resmi göstermeni) isteyeceğim. Haydi, bir tane deneyelim. “Yatak”ı en iyi anlatan resmin sayısını söyle (veya resmi göster).” Çocuk istenen cevabı verdikten sonra Örnek B’ye, daha sonrada Örnek C’ye geçilir.

Gerekli sayıları söyleyerek cevap verme alışkanlığını kazandırmak için diğer bazı denemelerde yapılmalıdır.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
Deneme 2	Gümüş (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
Deneme 3	Kadın (2)	Adam (3)	Elma (4)
Deneme 4	Kedi (3)	Soyulan (2)	Çorap (1)

CEVAPLARIN YAZILMASI

Doğru cevaplayamadığı kelimelerin sıra numaralarının üzerine çizilir.

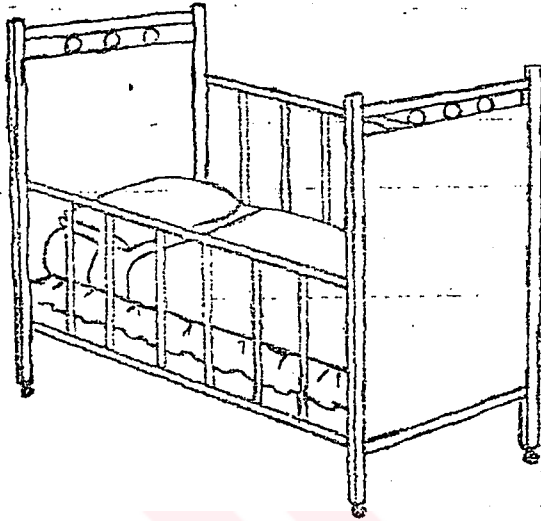
TESTİN UYGULANIŞI

Peşpeşe 8 cevap içinde 6 tane bilemeye kadar teste devam edilir. Bu ölçüye ulaşıncaya kadar test kesilir.

TESTİN PUANLAMASI

Toplam ham puan tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkarılır. Bu ham puan önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre (şehir-gecekonduköy) “Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden” alıcı dil yaşına çevrilir ve cevap kağıdında yerine yazılır.

ÖRNEK A



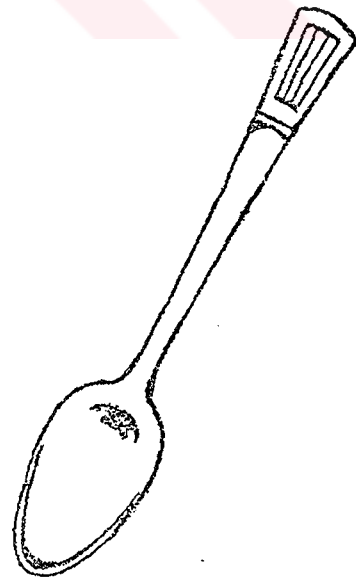
1



2

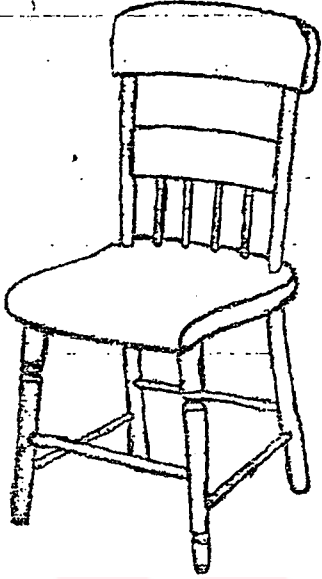


3

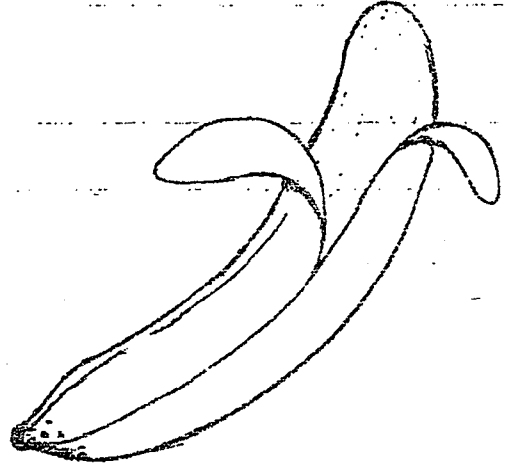


4

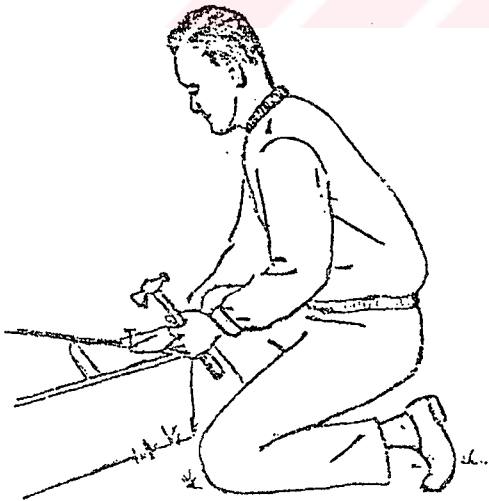
ÖRNEK B



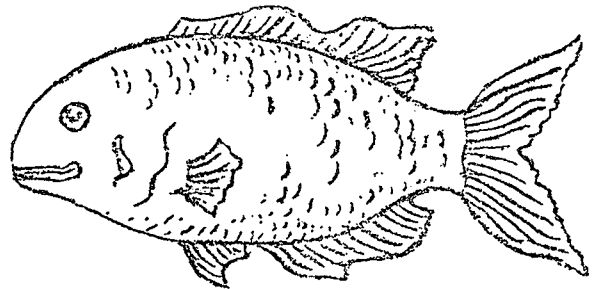
1



2

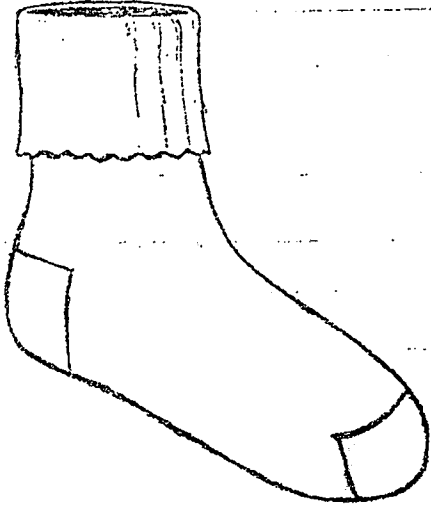


3

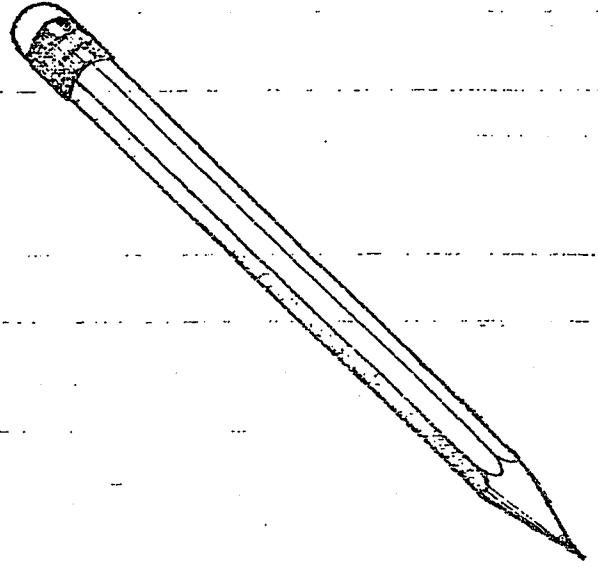


4

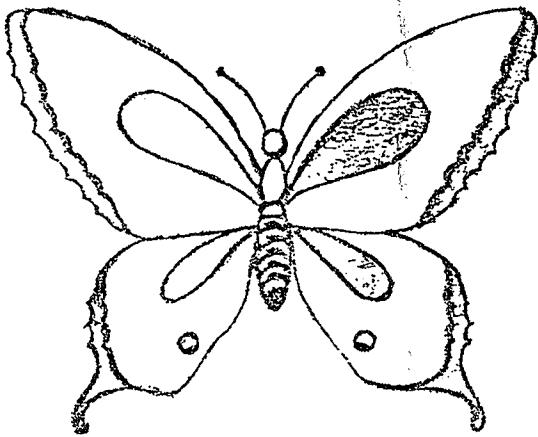
ÖRNEK C



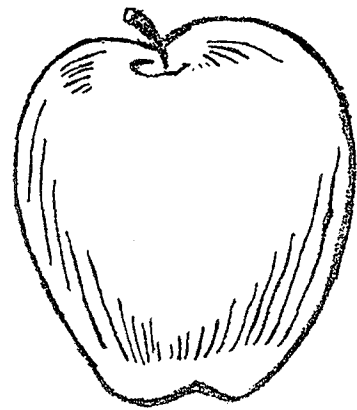
1



2



3



4

EK 3 Peabody Resim-Kelime Testi Kayıt Formu

PEABODY RESİM-KELİME TESTİ

Adı ve Soyadı :

Test Tarihi :/...../19..

Oturduğu Yer : Şe. Mrk. Gecekondu Köy

Doğum Tarihi:/...../19..

Aldığı Puan : Altı Dil Yaşı:

Takvim Yaşı:/...../19..

Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.
1.	Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.	Makas	(3)	35.	Aşçıbaşı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.	Ayakkabı	(4)	36.	Kemirici	(1)	69.	Ambulans	(2)
4.	Parmak	(4)	37.	Sıçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.	At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağlama	(1)
6.	Otobüs	(4)	39.	Tırmanan	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.	Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Delişet	(1)
8.	Oturana	(3)	41.	Külâh	(2)	74.	Küre	(1)
9.	Masa	(2)	42.	Çimbriz	(1)	75.	Profesör	(4)
10.	Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	Isı	(3)
11.	Merdiven	(3)	44.	Orumcek ağrı	(3)	77.	Lehimleme	(4)
12.	Ceket	(2)	45.	Yardım	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.	Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.	Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapara	(1)
15.	Kayık	(3)	48.	Fidan	(2)	81.	Eşek arısı	(3)
16.	Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	İzleme	(2)
17.	Zil	(1)	50.	Yükli	(2)	83.	Gıyveç	(2)
18.	Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	İlah	(1)
19.	Lastik	(3)	52.	Balina	(2)	85.	Hayret	(3)
20.	Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyeci	(4)
21.	Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(3)	87.	Dere	(3)
22.	Yüzük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.	Süs	(4)	56.	Kemirici	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.	Böcek	(1)	57.	Sonbahar	(2)	90.	Kimyager	(4)
25.	Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.	Yürün	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Anfibiyen	(1)
27.	Öğretmen	(2)	60.	Zaman	(1)	93.	Hukuk	(1)
28.	Silah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzon	(3)
29.	Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konut	(4)
30.	Pişiren	(4)	63.	Sıralayan	(1)	96.	İtimat	(3)
31.	Eklin Toplayan	(4)	64.	Engel	(2)	97.	Saz	(2)
32.	Parasüt	(1)	65.	Stadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.	Çeken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Çasusluk	(4)
						100.	Safkan	(3)

TEST GÖZLEMLERİ :

Uygulayan Uzman
(Adı, Soyadı ve İmza)



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/1562


Bursa 17/05/2002

Konu: Anket Uygulaması.

Sayın Meral TANER

Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 16.05.2002 tarih ve 050/18521 sayılı yazıda "Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması" konulu Peobody Kelime Testi çalışması ile ilgili onay ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. M. Fahri GASTAYMAZ
Müdür

EKİ-1 Valilik Oluru. (1 adet)

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

15 MAYIS 2002

SAYI : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050/ 18430
KONU : Anket Uygulaması

İL MAKAMINA
BURSA

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Meral TANER'in "Okul Öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması" konulu tezini İlimiz Hürriyet Başöğretmen İlköğretim, Sabiha Köstem İlköğretim, Hürriyet İlköğretim, Setbaşı İlköğretim, Dilek Özer İlköğretim ve Dörtçelik İlköğretim Okullarında Peobody Kelime Testi yapma isteği, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20/03/2002 tarih ve 350/996 sayılı yazısı ile istenmektedir.

Konu ile ilgili test soruları Müdürlüğümüz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde kurulan komisyon tarafından incelenmiş olup, aşağıda adı geçen okullarımızda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğine müsaadelerinizi arz ederim.


Engin ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15.../MAYIS/2002
M.Özay AKER
Valî Yardımcısı