



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÇİĞDEM KARAKURT

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ŞENGÜL MERTOL İLGAR

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

İSTANBUL-2019

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ÇİĞDEM KARAKURT

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ŞENGÜL MERTOL İLGAR**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

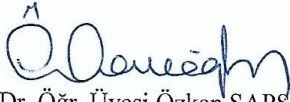
İSTANBUL-2019

3110160154 Öğrenci numaralı Çiğdem KARAKURT tarafından hazırlanan bu çalışma 17/01/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



Doç. Dr. Sengül MERTOL İLGAR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Dr. Öğr. Üyesi Özkan SAPSAĞLAM
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Serhat Armağan KÖSEOĞLU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Büyük hayalleri hayal etmem için beni cesaretlendiren Anneme

ÖNSÖZ

Bu yolculukta pek çok yetenekli ve cömert insanın desteği ile karşılaştım. Öncelikle beni bu çalışmaya yönlendiren ve bana tam olarak yapmam gerekeni yaptığım konusunda sürekli olarak güvence veren akademik danışmanım Sayın Doç. Dr. Şengül Mertol İlgar'a çok teşekkür ederim. Bu tez çalışmasının her aşamasında bana emek verdiği, yalnızca iyi bir öğretmen değil bununla birlikte iyi bir insan olmam için de bilgi ve birikimini benimle paylaştığı için kendisine minnettarım.

Tezim süresince bana değerli fikirleriyle yardımcı olan, hevesimi kırmayan, sıkıntılı anlarda bana yol gösteren ve en önemlisi çalışmamın istatistiksel analizleri konusunda bilgi ve tecrübesini benden esirgemeyen Sayın Araş. Gör. Dr. Asude B. Dağal'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans dersine seyerek katıldığım, güldürürken düşündüren Sayın Doç. Dr. Lütfü İlgar'a öğrettikleri, öğretecekleri ve akademik yönden katkıları için teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde onlardan çok şey öğrendiğim "küçük insanlara" ve araştırmamın uygulamaları sırasında süreci benim için kolaylaştıran, yardım ve anlayışlarını benden esirgemeyen tüm okul yöneticileri ve öğretmen arkadaşlara teşekkür ederim.

Bu çalışma sevgili annem Ayşegül'ün sevgisi, sabrı ve desteği olmadan asla mümkün olamazdı. Benim kıymetli annem kalbimin güneş ışığı sensin ve tatlı kucaklamaların ve güzel kahkahalarınla en zor günleri bile bana daha kolay hale getirdin. Bunun için sana çok minnettarım. Ne yapsam hakkını ödeyemem. Her zaman yanımda olan canım kardeşim Abdullah'a ve kendime inanmadığım zamanlarda bile her zaman bana inanan babam Mehmet'e çok teşekkür ederim.

Çiğdem KARAKURT

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Anadolu ve Avrupa yakasında olmak üzere toplam on iki ilçede okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 242 çocuk ve bu çocukların öğretmenlerinden elde edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerine ait veriler, örneklem grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilerek toplanmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde; Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların dil becerileri belirlenirken Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlama çalışması Topbaş ve Güven (2011) tarafından yapılan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) araştırmacı tarafından her çocuğa ayrı ayrı uygulanmıştır. Çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmada çocukların öz düzenleme ve dil becerileri için hesaplanmış puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi ile test edilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında ilişki olup olmadığı Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılarak test edilmiştir.

Analizler sonucunda, yaş arttıkça çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Cinsiyetin, öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu, erkeklerin toplam puanlarının kız çocukların puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çocukların eğitim kurumuna gitme süresinin, anne-baba öğrenim durumunun ve ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyinin onların öz düzenleme becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Çocukların kardeş sayısının ve doğum sırasının ise onların öz düzenleme becerilerine etki etmediği belirlenmiştir. Çocukların dil becerileri, anne-baba öğrenim durumuna ve ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterirken; yaş, cinsiyet, eğitim kurumuna gitme süresi, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. z düzenleme becerileri ile dil becerilerinin alt boyutları (alıcı dil ve ifade edici dil) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; dil becerileri ile öz düzenleme becerilerinin alt boyutları (kontrol becerileri ve düzenleme becerileri) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulgular araştırmanın konusu kapsamında tartişılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken ocukluk Eğitimi, z Düzenleme Becerileri, Dil Becerileri

ABSTRACT

INVESTIGATING THE RELATION BETWEEN SELF REGULATION SKILLS AND LANGUAGE SKILLS OF PRE-SCHOOL CHILDREN BETWEEN 48-72 MONTHS

The present study aims to investigate the relationship between children's self regulation skills and language skills. The data was collected from 48-72 months old 242 children enrolled in the academic year of 2017-2018 in the preschools of 12 different districts of Istanbul, distributed in both the Anatolian and European sides, and from their teachers. The data pertaining to children's self-regulation skills has been collected based on the evaluations of the participant children's teachers. The Self Regulation Skills Scale developed by Bayındır and Ural (2016) was used to assess children's self regulation skills. In order to assess children's language skills, the Turkish Early Language Development Test (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; TEDİL) that was developed by Hresko, Reid and Hammill (1999) and adapted to Turkish by Topbaş and Güven (2011) was used. Turkish Early Language Development Test (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi; TEDİL) was applied to each child separately by the researcher. Demographic information about the children and their families was obtained via the information form prepared by the researcher. In the study, the Mann Whitney-U Test and the Kruskal Wallis-H Test were used in order to test whether there was a significant difference in children's calculated self regulation and language skill scores in terms of demographic variables. Spearman's rank-order correlation coefficient was used to test whether there was a relationship between self regulation skills and language skills.

The analyses revealed that children's self-regulation skills increased with age. Gender had an effect on self-regulation skills; the total score of male children was lower than the total score of female children. The amount of time spent in an educational institution, the educational level of the parents, and the average level of parental income were also found to have an effect on self-regulation skills. The number of siblings and birth order had no effect on self-regulation skills. Children's language skills differed as a function of parent's level of education and the level of average income of the family, but not as a function of age, gender, the amount of time spent in an educational institution, the number of siblings, or birth order.

According to the results obtained from the data, a significant positive relationship was established to exist between self-regulation skills and language skills. A moderate level positive relationship was found to exist between self-regulation skills and the subdomains of language skills (receptive language and expressive language), as well as between language skills and the subdomains of self-regulation skills (control skills and regulation skills). The findings were discussed in the scope of the object of study, and suggestions were made for researchers and practitioners.

Keywords: Early Childhood Education, Self Regulation Skills, Language Skills

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEM	4
1.4. VARSAYIMLAR.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR	5
1.6. TANIMLAR	5
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. ÖZ DÜZENLEMENİN TANIMI VE KAPSAMI.....	7
2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı	7
2.1.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri.....	8
2.1.3. Öz Düzenlemenin Boyutları.....	11
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi	14
2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi	18
2.2. DİL GELİŞİMİ.....	20
2.2.1. Dilin Tanımı ve Önemi	20
2.2.2. Dil ve Düşünce.....	21
2.2.3. Dil Gelişim Kuramları	22
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi	25
2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Dil Becerilerinin Kazanımı	32
2.2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	36
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	46
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	46
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	46
3.2.1. Evren	46
3.2.2. Örneklem.....	46
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	48
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği	49
3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL).....	50
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	52
3.4.1. Verilerin Toplanması	52
3.4.2. Verilerin Çözümlemesi	53
BÖLÜM IV: BULGULAR	56
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	81
5.2.ÖNERİLER	102
KAYNAKLAR	104
EKLER.....	131
EK 1: MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI ÖRNEĞİ.....	131
EK 2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	132
EK 3: ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ MADDE ÖRNEKLERİ	133
EK 4: ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ YAZISI	134
EK 5: TÜRKÇE ERKEN DİL GELİŞİM TESTİ (TEDİL) MADDE ÖRNEKLERİ.....	135
EK 6: TÜRKÇE ERKEN DİL GELİŞİM TESTİ (TEDİL) KULLANIM İZİNİ YAZISI	136
EK 7: ARAŞTIRMACIYA AİT TEDİL UYGULAMA SERTİFİKASI	137
EK 8: AİLE ONAM FORMU	138
ÖZGEÇMİŞ.....	139

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo-3.1: Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	47
Tablo-3.2: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Maddeleri	49
Tablo-3.3: Form A ve Form B Yaşlara Göre Başlama Noktaları	51
Tablo-3.4: “Öz Düzenleme Becerileri” ve “Dil Becerileri” Toplam Puan Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları.....	54
Tablo-4.1: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri” ile “Dil Becerileri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”.....	56
Tablo-4.2: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri” ile “Alıcı Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”.....	57
Tablo-4.3: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri” ile “İfade Edici Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”.....	58
Tablo-4.4: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Çaba Gerektiren Kontrol Becerileri” ile “Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”.....	59
Tablo-4.5: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Zihinsel Düzenleme Becerileri” ile “Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”	59
Tablo-4.6: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının Çocukların “Yaş Grubu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları	60
Tablo-4.7: “Öz Düzenleme” Puanlarının Çocukların “Yaş Grubu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları	61

Tablo-4.8: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının Çocukların “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları.....	62
Tablo-4.9: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının Çocukların “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları.....	63
Tablo-4.10: “Öz Düzenleme” Puanlarının Çocukların “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları	63
Tablo-4.11: “Öz düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Annenin Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları.....	64
Tablo-4.12: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Annenin Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U” Sonuçları	66
Tablo-4.13: “Öz düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Babanın Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları.....	69
Tablo-4.14: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Babanın Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U” Sonuçları	70
Tablo-4.15: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri Ölçeği” Puanlarının “Kardeş Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları.....	74
Tablo-4.16: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri Ölçeği” Puanlarının “Doğum Sırası” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları	75
Tablo-4.17: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri Ölçeği” Puanlarının “Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları.....	76
Tablo-4.18: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U” Sonuçları.....	77

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi dönem doğumdan itibaren ilkokula kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu dönem çocuğun büyük bir hızla geliştiği, zihinsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleştiği bir dönemdir. Beyin gelişiminin büyük bir çoğunluğu da bu dönemde tamamlanmaktadır (MEB, 2013). Ayrıca okul öncesi dönemde hızlı beyin gelişimi ile birlikte, çocuğun tüm hayatı boyunca etkili olabilecek birçok yapı oluşmakta ve şekillenmektedir. Bu dönemde hızla gelişen önemli yapılardan biri ise öz düzenlemedir. Öz düzenleme, durumsal taleplere cevap olarak kişinin düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etme yeteneği olarak adlandırılmaktadır (Bronson, 2000). Literatürde öz düzenleme tanımları sayıca çok olsa da (McClelland ve Cameron, 2011), kişilik boyutu üzerinde çalışanlar çaba gerektiren kontrol, mizaç (Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Kochanska ve Knaack, 2003), bilişsel boyut üzerinde çalışanlar yürütücü işlevler, üstbiliş, üst hafıza (Flavel, 1979; Whitebread vd., 2009) gibi kavramları öz düzenlemeye karşılık kullanmıştır. Eisenberg ve diğerleri (2010) mizaca dayalı bir yaklaşımın ürünü olan çaba gerektiren kontrolü, yürütücü işlevler, dikkat ve davranışsal kontrol olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Whitebread ve Coltman (2010) üstbilişsel bir süreç olarak tanımladıkları zihinsel düzenlemeyi, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme şeklinde kategorize etmiştir.

Konuyla ilgili yapılan ilk araştırmalarda, öz düzenleme becerilerinin ileriki yaşlarda kazanıldığı savunulmuştur. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, çok daha erken yaşlarda bu becerilerin görülebileceğini göstermiştir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Raikes vd., 2007; Stevens, Lauinger ve Neville, 2009; Weinberg vd., 1999). Bu nedenle, son dönemde öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğu okul öncesi dönemine yönelik yapılmaya başlamıştır (Bayındır ve Ural, 2016).

Öz düzenleme hem bilişsel hem de sosyal-duygusal yönleriyle pozitif olarak bağlantılı önemli bir okula hazırlık göstergesidir (Bronson, 2000; Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009). Öğretmenler sınıfta öz düzenleme ile

ilgili problemlerin, yönergeleri takip etme ve bağımsız çalışma gibi, akademik becerilerle ilgili problemlerden daha yaygın olduğunu belirtmiştir (Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox, 2000). Giderek büyüyen bir kanıt, erken çocukluk döneminde öz düzenlemeyi daha iyi bir dizi okul ve yaşamla ilgili, okul başarısı (Duncan vd., 2007), sosyal yeterlilik (Blair, 2002) ve hatta üniversite bitirme (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea ve Stallings, 2013) gibi, sonuçlarla ilişkilendirmektedir. İyi bir öz düzenlemeye sahip olan çocuklar kendi kendilerini motive edebilir, sınıf standartlarını izleyebilir, kaygı ya da hayal kırıklığına rağmen bir problem üzerinde çalışmaya devam edebilir ve öğretmen ve diğer çocuklarla birlikte çalışabilirler. Bu beceriler, çocukların akademik standartların genellikle yüksek olduğu mevcut sınıflarda başarılı olmalarını ve büyük sınıf boyutları nedeniyle yetişkin desteğinin düşük olmasını sağlar. Yine de bugünün çocukları öz düzenleme becerileri ile mücadele etmektedir. Veriler, bugünün çocuklarının yarısına kadarının öz düzenleme becerileri olmadan okula başladıklarını göstermektedir (Bono ve Bizri, 2014). Bu bağlamda, çocukları örgün eğitime hazır hale getirmek için kazandırılması gereken öz düzenleme becerilerinin bağıntılarını ve yordayıcılarını ele almak yerinde olacaktır.

Küçük çocukların öz düzenleme gelişimine ve aynı zamanda erken çocukluk sınıfının büyümesini teşvik etmede oynayabileceği role önemli ölçüde dikkat edilmektedir (Diamond ve Lee, 2011). Çocukların öz düzenleme ve öğrenme arasındaki ilişkiye ilişkin literatür, öncelikle çocuğun başarısının bir okul girişini yordayıcı olarak araştırmış olan çalışmalardan oluşmaktadır. Bu ilişkisel çalışmalar, okula güçlü öz düzenleme becerileri ile giren çocukların daha iyi başarı sonuçlarına sahip olduklarını göstermiştir (Fantuzzo vd., 2007; Ponitz vd., 2008). Ayrıca, bazı sınırlı kanıtlar, bu becerilerdeki büyümenin okuryazarlık ve matematik başarısındaki kazanımlara karşılık geldiğini ileri sürmektedir (McClelland vd., 2007). Bununla birlikte, çocukların dil becerileri gibi öz düzenlemelerini geliştirmeleri için temel oluşturabilecek ön yeterlilik becerilerine veya bilişsel kapasitelere çok az dikkat çekilmiştir (Anthony, 2013).

Okul öncesi dönemde, prefrontal korteksin hızlı gelişimi yanında (Calkins, 2007), dil gelişimi de düzenleyici becerilere katkıda bulunmaktadır (Bono, 2002; Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010). Sosyo-kültürel teori, dil becerilerinin,

çocukların sosyal kuralları anlamalarını ve diğerleriyle ve çevrelerindeki dünyayla etkileşimlerini kolaylaştırmaya yardımcı olan bir üstbilişsel araç olarak hareket edebileceğini öne sürmektedir (Vygotsky, 1963). Bu teorik çerçeve, çocukların zorlu görevler sırasında davranışlarını odaklamak ve kontrol etmek için dili kullandıklarını ortaya koyan deneysel çalışmalardan elde edilen kanıtlarla desteklenmektedir (Berk ve Garvin, 1984; Winsler De Leon vd., 2003). Çoklu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, daha güçlü dil becerilerine sahip çocukların yürütücü işlevler ve öz düzenleme görevleri konusunda daha iyi olma eğiliminde olduklarını (Hongwanishkul vd., 2005; Matte-Gagné ve Bernier, 2011; Vaughn, Kopp ve Krakow, 1984) ve davranış sorunlarının daha zayıf dil becerilerine sahip çocuklardan daha az olduğunu kanıtlamaktadır (Edley ve Knopf, 1987).

Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, dil becerilerinin öz düzenleme becerilerinin gelişimi için önemli bir bileşen olabileceği ayrıca öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sayıca yetersizliği ve bu ilişkinin ülkemizde de incelenmesi gereken bir konu olması bu çalışmanın temel dayanaklarından olmuştur.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri alt boyutları (alıcı dil ve ifade edici dil) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların dil becerileri ile öz düzenleme becerileri alt boyutları (kontrol becerileri ve düzenleme becerileri) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların dil becerileri ve öz düzenleme becerileri çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası ve ortalama aylık gelir düzeyi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

Okul öncesi eğitimi çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi, bakım ve koruma sağlamayı ve bu doğrultuda onları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2007'den akt. İlgar vd., 2011). Bu açıdan bakıldığında çocukların okula hazır olmaları için okul öncesi dönemde kazanmaları gereken becerileri belirlemek gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde öz düzenleme becerilerinin bu becerilerden biri olduğu görülmektedir (Blair ve Raver, 2015; Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse, 2015; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Sawyer vd., 2015; Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015).

Okul öncesi dönemde çocukların güçlü öz düzenleme becerilerine sahip olmaları onların uzun süreli öğrenme yaşantılarında fark oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öz düzenlemenin okul ve yaşam başarısına katkısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenlemelerine ilişkin önceki çalışmalar öncelikle bunu, akademik başarı sonuçlarını, okul girişinde bir belirleyici olarak ele almıştır (Duncan vd., 2007; McClelland vd., 2000). Ancak küçük çocukların öz düzenlemelerine ve okula ve yaşam başarısına olan katkılarında artan ilgiye rağmen, öz düzenleme ve dil gibi diğer bilişsel kapasiteler arasındaki ilişkileri içeren çalışmalara çok az dikkat çekilmiştir (Fuhs ve Day, 2011; Vallotton ve Ayoub, 2011).

Cole ve diğerleri (2010) çalışmalarında dilin, çocuklara ihtiyaçlarını ifade etmek için sosyal olarak kabul edilebilir bir yol sağladığını, çocukların içsel durumları anlama yeteneklerini geliştirdiğini ve çocukların kendi davranışlarını düzenlemesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Dilin ve öz düzenleme gelişim süreçlerinin birbiriyle sıkı sıkıya bağlı olduğu düşüncesi (Dickinson vd., 2006; Vygotsky, 1962; Winsler vd., 2003) göz önünde bulundurulduğunda, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilecek erken becerileri dikkate almak önemli olabilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde, öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (örn., Gültekin-Ahçı, 2016). Bu bağlamda, bu tez

çalışmasının teorik bakış açısına ve pratik uygulamalara ışık tutacağı söylenebilir. Ayrıca öz düzenleme ve dil becerilerinin birlikte ele alınıp incelenmesinin alanda önemli bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukları değerlendirirken veri toplama araçlarındaki maddeleri içtenlikle ve doğru bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakası olmak üzere toplam on iki ilçe ile sınırlıdır.
2. Örneklemi oluşturan 242 çocuğun devam ettiği anasınıfları ve bağımsız anaokulları ile sınırlıdır.
3. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öz Düzenleme: Kişinin davranışlarının, bilişlerinin ve duygularının niteliğini, sırasını, yönünü ve kalıcılığını bilinçli olarak kontrol edebilme yeteneğidir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Çaba Gerektiren Kontrol: Mizacın düzenleyici unsuru, “yürütücü dikkatin etkinliği” olarak tanımlanan, baskın bir tepkiyi engelleme ve / veya alt bir tepkiyi aktive etme, plan yapma ve hataları tespit etme yeteneğidir (Rothbart ve Bates, 2006).

Zihinsel Düzenleme: Devam eden faaliyetler sırasında, yani planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme sırasında gerçekleşen bilişsel süreçlerdir (Brown, 1987; Nelson ve Narens, 1994; Pape ve Wang, 2003; Son ve Schwartz, 2002).

Dil: Düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede; algılananları, tecrübeleri, bilgileri aktarmada; soru sormak, talepte bulunmak gibi amaçları

gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Okman ve Maktav, 1979'dan akt. Alpöge, 1991, s.64).

İfade Edici Dil: Dilin konuşma yoluyla başkalarına aktarılabilmesi olarak tanımlanır (Topbaş ve Güven, 2011).

Alıcı Dil: Konuşma yoluyla aktarılan dilin başkaları tarafından anlaşılması olarak tanımlanır (Topbaş ve Güven, 2011).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öz düzenlemenin tanımı; öz düzenleme kavramı üzerine farklı yaklaşımlar; dil becerileri alan yazındaki çeşitli çalışmalara göre ele alınmıştır.

2.1. Öz Düzenlemenin Tanımı ve Kapsamı

2.1.1. Öz Düzenlemenin Tanımı

Self-regulation, özellikle eğitim, psikoloji ve nörobilim alanlarında çalışma konusu olarak karşımıza çıkan, hakkında pek çok araştırma yapılan kavramlardan biridir (Keleş, 2014). Çalışmanın gerçekleştiği alana göre farklı biçimlerde Türkçe'ye çevrilen self-regulation kelimesi, eğitim alanında öz düzenleme (Sarıbaş, 2009; Yılmaz, 2007), psikoloji alanında ise öz yönetim (Güler-Edwards, 2008), kendini düzenleme (Alan, 2008) ve benlik düzenleme (Şahin, 2007) şeklinde karşılık bulmuştur.

Öz düzenleme kavramı için birçok tanım yapılmıştır. Davranışsal, bilişsel, duygusal ve motivasyonel süreçleri kapsayan çok yönlü bir yapı olmasından dolayı araştırmacılar öz düzenleme kavramının boyutları ve tanımı konusunda farklı görüşlere sahip olmuştur. Kopp (1982) tarafından yapılan davranışsal yönün ön plana çıktığı tanımlamaya göre öz düzenleme; duruma bağlı gereksinimlere göre davranışları başlatmak ve sona erdirmek, sosyal çevredeki davranışların süresine, sıklığına karar vermek, istenen bir şeyi ya da amacı ertelemek ve dış gözlemciler olmasa bile sosyal beklentilere uygun bir şekilde davranmaktır (akt. Çelik Özden, 2014). Barkley (2004) öz düzenlemeyi, daha iyi bir sonuç elde etmek için eylem ve tepkileri bilinçli olarak düzenleme, değiştirme ya da bastırma girişimi şeklinde tanımlanmış ve öz düzenlemenin motivasyonel yönüne dikkat çekmiştir. Posner ve Rothbart (2009) ise bilişsel yönüne vurgu yaparak öz düzenlemeyi, kişinin davranışlarını, yönelimlerini ve arzularını sonraya bırakabilme veya ketleyebilme, sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde davranma, duygularını kontrol edip düzenleyebilme, hedefe yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi şeklinde tanımlamıştır (akt. Yılmaz, 2016).

Bu farklı görüşlere rağmen, genel bir tanım yapmak gerekirse, öz düzenleme becerisi, bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal istekleri için davranışlarını, bilişsel ve

içsel durumlarını planlaması ve aldığı geri bildirimlerle revize etmesi olarak tanımlanmaktadır (Brownell ve Kopp, 2010; Zimmerman, 2000). Bu tanımlamaya göre, bireyin kendi davranışlarını, bilişsel ve içsel durumlarını bir amaç doğrultusunda planlayabiliyor olması gerekmektedir. Ayrıca, öz düzenleme becerilerine sahip bir bireyin davranışlarını, bilişsel ve içsel durumlarını aldığı geri bildirimlere uygun olarak düzenleyebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öz düzenleme döngüsel bir yapıya sahiptir. Alanyazın incelendiğinde, öz düzenleme kavramını diğer benzer kavramlardan ayıran en önemli yönünün öz düzenlemenin kişinin kendisinden kaynaklanması, hedefe yönelik davranış ve geri bildirimsel döngü içermesi olduğu dile getirilmektedir (Bandura, 1991; Vohs ve Baumeister, 2004).

Öz düzenleme becerilerine sahip bir bireyin bir amaç doğrultusunda aldığı geri bildirimlere uygun olarak kendini düzenlediği kabul edilmektedir. Bununla birlikte, kişinin öz düzenleme yaparken kendi ile ilgili neyi düzenlediğinin çerçevesi farklı araştırma alanlarını ortaya çıkarmıştır.

2.1.2. Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Alanyazın incelendiğinde, öz düzenleme kavramının farklı teorik yaklaşımlar üzerine temellendirilerek farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir: Sosyal bilişsel kuram, psikanalitik kuram, bilişsel gelişim kuramı, davranışçı kuram, kültürel tarihsel kuram. Bu kısımda öz düzenleme kavramı hakkındaki görüşlere yer verilmiştir.

2.1.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından 1960'lerde ortaya konan Sosyal Öğrenme Kuramı, 1986'da geliştirilerek, Sosyal Bilişsel Kuram olarak anılmaya başlanmıştır. Sosyal Bilişsel Kuram, öğrenmenin kişi, çevre ve davranışın dinamik ve karşılıklı etkileşimleri yoluyla sosyal bir çevre içinde gerçekleştiğini kabul etmektedir. Temel özelliği sosyal etkiye, içsel ve dışsal sosyal teşviğe vurgu yapmasıdır. Kuramın amacı, insanların zaman içinde amaca dönük davranış geliştirmede, kontrol ve teşvik yoluyla davranışlarını nasıl düzenlediklerini açıklamaktır (Ertürk-Kara vd., 2018, s.13).

Bandura (1977), öz düzenlemeyi kişinin davranışlarını gözlemleyip kendi ahlâkî değerleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını toplum tarafından kabul edilebilir şekle getirmesi olarak tanımlamaktadır (akt. Senemoğlu, 2013).

Sosyal öğrenmecilere göre öz düzenleme becerisi, davranışı yönlendiren performans standartlarının bir sonucudur. Performans standartları ise bireyin diğerlerinin sergilemiş olduğu davranış ve sonuçlarını gözlemesi, kendi geçmişindeki ödüllendirilme ve cezalandırılmasına göre ortaya çıkmaktadır (Bronson, 2000'den akt. Aydın, 2015, s.38). Ödüllendirme ya da cezalandırma kararlarında performans standartlarının çok yüksek ya da çok düşük olması durumu etkili olmaktadır. Eğer bireyin sahip olduğu standartlar, çok yüksek ise kendini ödüllendirme olasılık dışıdır. Bireyin sahip olduğu standartlar kolaylıkla erişilebilir düzeyde ise, diğer bir ifade ile çok düşük ise, birey tarafından sergilenen performans bireyin potansiyelini karşılamamaktadır. Bu nedenle öz-düzenleme, bireyin performans standartlarının uygunluğuna bağlı olmaktadır. Performans standartları geliştikçe, bireylerin süregelen davranışları, içsel kriterler temelinde ilişkisel olarak daha çok ve dışsal ödüller ve/ya cezalar temelinde ilişkisel olarak daha az düzenlenir duruma gelmektedir (Keleş, 2014).

2.1.2.2. Psikanalitik Kuram

Freud'un psikanalitik kuramına göre öz düzenlemenin gelişimi, arzu, istek ve gereksinimlerin doğal bir neticesi olarak ortaya çıkmaktadır (Bronson, 2000'den akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). İd, ego ve süpereo kavramlarıyla açıklanan kişilik gelişiminde, kişiliğin ilkel yönünü oluşturan id haz ilkesine dayalı çalışmaktadır. Buna karşın, süpereo toplumsal ve ahlaki kurallara uygun davranışı dikte etmektedir. Burada egonun rolü, id ve süpereo arasında dengeyi kurmaktır. Böylece birey, içsel dürtülerini süperegonun yararına olacak şekilde yatıştırarak özünü düzenleyebilmektedir (Bronson, 2000).

Freud, kuramında daha çok duygu düzenlemeye odaklanmış ve öz düzenlemenin gelişimini, duygusal ihtiyaç ve isteklerin gelişimi olarak görmüştür. Bu yaklaşıma göre, çocuklar için öncelikli gelişimsel görev, uygun olmayan dürtüleri kontrol edebilen ve gerçek dünyayla baş edebilen güçlü bir süpereo geliştirmektir (Ertürk-Kara vd., 2018, ss.12-13).

2.1.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Öz düzenleme ya da kişinin kendi davranış ve düşüncelerini kontrol edebilmesi, Piaget'in çalışmalarında iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Piaget, zihni "zekâ" ve "etki" olmak üzere iki bileşene ayırmakta ve öz düzenlemenin bu iki bileşende de yerinin olduğunu ifade etmektedir. Zekâ boyutunda öz düzenleme, amaç ve düşüncelerin kasıtlı bir biçimde yönlendirilmesi ve problem çözme davranışları şeklinde görülmektedir. Etki boyutunda ise öz düzenleme, irade, istek ve duyguların kontrolü biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun düşüncelerini ve davranışlarını yönlendirip istek ve duygularını düzenleyebilme kapasitesi geliştikçe, öz düzenlemesi zekâ ve etki bileşenlerinin her ikisinde de paralel bir gelişim göstermektedir (Fox ve Riconscente, 2008'den akt. Ertürk-Kara vd., 2018, s.13).

Yapılandırmacılığın en önemli temsilcilerinden Piaget biyolojik ve bilişsel gelişimin temellerinde ortak ilkeler olduğunu ortaya koymuş ve öz düzenlemeyi tamamen bilişsel süreçlerle açıklamıştır (Wadsworth, 1971'den akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Ona göre öz düzenleme, zihinsel çelişkileri ya da dengesizlikleri çözümlene yoluyla zihinsel dengeyi sağlamaktır. Fiziksel ve sosyal çevreye ilişkin zihinsel anlayışın artmasına ve mantıksal düşünmenin (çevreki insanlar ve nesnelere etkileşim kurma) gelişmesine bağlı olarak öz düzenleme de gelişmektedir. Piaget, kişinin zihinsel gelişim dönemlerinden birinden diğerine geçtiğinde öz düzenlemesinin de geliştiğini belirtmektedir (Bronson, 2000'den akt. Ertürk-Kara vd., 2018, s.13).

2.1.2.4. Davranışçı Kuram

Thorndike ve Skinner gibi davranışçı kuramcılar öz düzenlemeyi, kişinin dürtüselliğini kontrol altında tutmasını sağlayan öğrenilmiş öz kontrol becerisi olarak açıklamaktadır (Bronson, 2000). Öğrenilmiş öz kontrol ise ödül ve ceza yoluyla kazanılmaktadır. Birey ulaşmak için arzuladığı bir hazzı ya da ödülü erteleyebildiği ölçüde öz kontrol düzeyi yükselmektedir. Bunun tam tersi ödüle ulaşma isteğini engelleyemez ve öz kontrol düzeyi düşerse dürtüsel davranışlar göstermektedir (Logue, 1995).

Davranışçı kurama göre, öz düzenlemenin temel unsurları; hedef belirleme, öz eğitim, öz izleme ve öz pekiştirme'dir. Öz düzenlemenin gelişim aşamasında kişiye, belirli durumlarda ona en büyük ödülü getirecek olan açık ve uygun hedefleri

seçmesi (hedef belirleme), nasıl davrandığına dikkat etmesi (öz izleme), öğrendiği bilgileri kendi kendine tekrar etmesi (öz eğitim) ve kendini büyük ödüle ulaşma yolunda başarı sağladıkça ödüllendirmesi (öz pekiştirme) öğretilmektedir (Bronson, 2000).

2.1.2.5. Kültürel Tarihsel Kuram

Vygotsky psikoloji, eğitim, dilbilim ve klinik nöroloji gibi çok çeşitli alanlarda çalışmalar yapmıştır. Ancak çalışmalarını insan bilincinin ve insan zihninin gelişimi üzerine odaklamıştır (Davydov ve Zinchenko, 1994; Bodrova ve Leong, 2017). Alanyazında kullanılmasına rağmen, Vygotsky'nin yazılarında öz düzenleme kavramına rastlanmamıştır. Ancak yazılarında yüksek düzey zihinsel işlevler olarak nitelendirdiği irade, isteğe bağlı eylem ve bilinçli davranış ifadelerine yer vermiştir (Bodrova ve Leong, 2017).

Vygotsky sistemine göre oluşturulan Kültürel Tarihsel Kuram'a göre ise öz düzenleme, bireyin yaşadığı toplumdaki sosyo-kültürel değerler ile bireyin ihtiyaçları arasında dengeyi kurmasını sağlayan bir yapı olarak tanımlanmıştır (Bronson, 2000). Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal öz düzenlemenin bir bütünün parçası olduğuna ve birinin gelişiminin diğerinin gelişimini de etkilediğine inanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2017).

Kendini düzenleme konusunda sosyal ve kültürel faktörlerin rolüne dikkat çeken Vygotsky'e göre bireyler ilk olarak çevresindekiler tarafından kontrol edilirken, kontrol edebilme becerisi daha sonra bireyin kültür ve sembolik araçları içselleştirmesiyle birlikte kendisine geçmektedir. Bu sembolik araçlardan en önemlisi de dildir. Vygotsky'e göre düşünce ve eylemleri yönlendiren dil sayesinde kişi, öz düzenlemenin de hedefi olan düşünme ve davranışlarını istemli olarak kontrol edebilmektedir (Aydın, 2015; Ertürk-Kara vd., 2018).

2.1.3. Öz Düzenlemenin Boyutları

Çeşitli kuramların tanımlarından ve açıklamalarından yola çıkarak öz düzenlemenin yapısal ve işlevsel olarak çok boyutlu bir kavram olduğu ifade edilmiştir (Boekaerts vd., 2005; Polnariiev, 2006). Her kuramın temel felsefesi ve içeriğine göre öz düzenleme farklı boyutlarda ele alınıp açıklanabilmektedir. Bu boyutlara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.1. Davranış Düzenleme

Smith-Donald ve diğerleri (2007) davranış düzenlemenin, bireyin bir davranışı gerçekleştirmeden önce düşünmesi, içinden geldiği gibi davranmaması, davranışlarını organize etmesi, hayal kırıklığına uğratan durumların içinden çıkması, tepkilerini düzenleyebilmesi, sabır gösterip sırasını bekleyebilmesi gibi durumları kapsadığını ifade etmiştir.

Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson (2007), çaba gerektiren kontrol üzerine yapılan araştırmaların pek çoğunun, çocukların davranışlarını düzenlemeleri üzerine olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, çaba gerektiren kontrol ile davranış düzenlemenin ilişkisine pek çok araştırma da dikkat çekmiştir (Eisenberg vd., 2007; Fabes vd., 2003; Hill, 2003; Kochanska ve Knaack, 2003; Kochanska vd., 2000; Myers ve Morris, 2009; Phillips, 2003). Çaba gerektiren kontrol, planlama yapmak veya hataları ayıklamak için baskın olan cevap/tepkiyi dizginleyebilmek ve/veya baskın olmayan cevap/tepkiyi aktive etmek olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 2010'dan akt. Bayındır ve Ural, 2016). Smith-Donald ve diğerleri (2007) bu becerilerin ölçülmesinde, verilen şekerlemeyi yemeden bekleme gibi hazzın ertelenmesi görevleri ve/veya çocukların kuralları ne derecede içselleştirdiğini gösteren toplama, temizleme gibi görevlerle değerlendirildiğini belirtmektedirler (akt. Bayındır ve Ural, 2016).

Eisenberg ve diğerleri (2010), çaba gerektiren kontrolü, dikkat kontrolü, öz kontrol ve yürütücü işlev becerileri olarak üç boyutta incelemektedir. Dikkat kontrolü, dikkatin odaklanması veya yer değiştirmesi becerilerinin kontrolünü tanımlarken, öz kontrol, bir davranışı aktive etme veya bastırabilme becerisine karşılık kullanılmaktadır. Bilgiyi ilişkilendirme, planlama ve duygu ve davranış düzenleme ise yürütücü işlevler becerileri altında tanımlanmıştır (Eisenberg vd., 2010'dan akt. Bayındır ve Ural, 2016, s.122).

Çocuğun dürtülerine ket vurarak sosyal beklentilere uygun biçimde davranışlarını yönlendirmesi davranış düzenleme becerileri ile bağlantılıdır. Çocuğun kontrolünün dışında gelişen olaylara ya da bir yetişkinden gelen bir talimata gösterdiği uyum da davranış düzenlemenin bir örneğini teşkil eder. (Brownell ve Kopp, 2007'den akt. Ertan, 2013). Bu beceriler, çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olan öz düzenlemenin ortaya çıkmasında temel oluşturmaktadır (Eisenberg, 2005).

2.1.3.2. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme bir çocuğun sevinç, heyecan, üzüntü, öfke, korku, gerginlik veya stres verici gibi durumlarda duygularını kontrol altına alabilmesi, amaca ulaşmak maksadıyla dürtülerini ketleyebilmesi, sürdürebilmesi ve yönetebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Smith-Donald vd., 2007; Saarni, Mumme ve Campos, 1998; Eisenberg vd., 1997; Kopp, 1982, Eisenberg vd., 2004). Batum ve Yağmurlu (2007)'ya göre duygu düzenleme; duyguların kişi tarafından geliştirilmesi ve uygun koşullarda ortaya çıkarılması yada engellenmesidir. Çocukların kendilerini ketleyebilmeleri ile duygu düzenleme arasında etkileşimli bir ilişki olduğu saptanmıştır (Carlson ve Wang, 2007). Duyguların yoğun olduğu durumlarda, uyarana verilen tepkinin kontrol edilebilmesi için engelleyici kontrole ihtiyaç vardır. Bu bağlamda engelleyici kontrol, bireyin kendi kendini telkin ederek yatıştırmasıyla, uygun olmayan davranışlarla sonuçlanabilecek bir durumun önüne geçmesini kolaylaştırmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004'ten akt. Ertürk-Kara vd., 2018, s.18).

Duygularını düzenleme konusunda problemleri olan çocuklar negatif sosyal ve duygusal davranışlar gösterme eğilimindedir (Eisenberg vd., 2001'den akt. Peker, 2013). Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemde öfkelerini kontrol edebilen çocukların, edemeyenlere göre öğretmenleri ve akranlarıyla sınıf içinde daha çok olumlu ilişkiler kurdukları ve akademik alanda daha başarılı oldukları görülmektedir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007).

2.1.3.3. Zihinsel Düzenleme

 z düzenleme becerisinde üst düzey zihinsel süreçlerin etkili olduğunu savunan araştırmacılar, üstbiliş,  sthafıza, yürütücü işlevler gibi kavramlar üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmıştır (Flavel, 1979; Whitebread vd., 2009). Yürütücü işlevler; kişinin bilgiyi bilerek ve isteyerek aklında tutması gerektiği, o bilgiyi yönetmesi ve birleştirmesi gerektiği ve böylelikle uyaran ile tepki arasındaki uyumazlığı çözmesi gerektiğinde ihtiyaç duyduğu birbiriyle ilişkili bilişsel beceriler olarak tanımlanmaktadır (Blair ve Ursache, 2011'den akt. Adagideli, 2018). Yürütücü işlevler hangi bilginin önemli olduğuna karar verme sürecinde ve bu bilginin önemine göre insanların plan yapmasına yardımcı olduğu gibi, bu planın uygulamaya geçirilmesinde, sürecin ilerleyişinde ve hatta ilk gerçekleştirilen planın

etkili olmadığı durumlar için planın yeniden gözden geçirilmesi süreçlerinde aktiftir (Aydın, 2015, s.43).

Genel olarak yürütücü işlevlerin üç farklı fakat birbirleriyle iç içe geçmiş bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir: Engelleyici kontrol (inhibitory control), dikkat transferi (attention shifting), işleyen bellek (working memory). Yürütücü işlevlerin bileşenlerinden olan engelleyici kontrol, gerekli durumlarda bireyin uygun davranışı göstermek üzere uygun olmayan davranışını engellemesidir (Carver ve Scheier, 2011). Dikkat transferi, farklı etkinlikler, işlemler veya bilişsel faaliyetler arasında geçiş yapabilmektir. İşleyen bellek ise gelen bilginin takip edilmesi ve kodlanması; böylelikle konu ile ilgili yeni bilginin konu ile ilgisi kalmamış eski bilgi ile yer değiştirmesini sağlayan süreci yürüten kavram olarak tanımlanmaktadır (Blair ve Ursache, 2011; Miyake vd., 2000).

Yürütücü işlevler yerinde olduğu sürece kişi, duyuşsal, motor ve/veya zihinsel bozukluklara sahip olsa dahi kendi hayatına yön verebilmekte ve üretken olmayı sürdürebilmektedir. Buna karşılık yürütücü işlevlerinde problemi olan kişiler ne kadar iyi görüp duysalar, yürüyüp koşmalar da bu kişilerin bağımsız yaşama, sosyal olarak üretken olma ve kendini geliştirme olanakları kısıtlıdır (Lezak, 1982'den akt. Gültekin-Ahçı, 2016).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi öz düzenleme becerilerinin gelişiminde de yaş önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk doğumundan itibaren içsel kaynakları vasıtasıyla bir kontrol mekanizması geliştirmektedir. Bu mekanizma yaş ilerledikçe daha düzenli bir hale gelmekte ve öz düzenleme mekanizması şeklinde kendini göstermektedir (Bronson, 2000). Bu sebeple, çocukların öz düzenleme becerilerinin hızla gelişim gösterdiği ilk yıllar oldukça önemlidir (Aras, 2015; Vandavelde vd., 2015).

Önceki yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz düzenleme becerilerinin ilkokulun büyük yaş gruplarından başlayarak üniversiteye kadar geniş çaplı araştırıldığı görülmektedir (Perry, Phillips ve Dowler, 2004). Küçük yaş gruplarında ise öz düzenleme becerileri uzun süre göz ardı edilmiş ve çocukların öz düzenleme becerilerini sekiz yaşından önce gösteremeyecekleri düşünülmüştür

(Veenman vd., 2006; Winne, 1997; Zimmerman, 1990). Bununla birlikte, küçük çocuklar üzerine yapılan daha güncel araştırmalar bu becerilerin daha erken yaşlarda da ortaya çıktığını göstermeye başlamıştır (Perels vd., 2009; Robson, 2010).

Öz düzenlemenin gelişiminde yaşlara bağlı olarak farklı şekilde yansımalar söz konusudur. Bebeklik çağında beslenme, uyku gibi asıl gereksinimlerin karşılanması ile başlayan öz düzenleme becerilerinin gelişimi, fiziksel ve sosyal süreçlerin de etkisiyle düşünce, duygu ve davranışı kontrol etmeye doğru bir hal alır. Bu dönemde çocuğun bakımı ile ilgilenen aileler, yaşıtları ve çocuğun iletişimde bulunduğu sosyal çevresi öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecini etkiler (Sameroff, 2009).

Kopp (1982), öz düzenlemenin gelişim sürecini beş evreye ayırarak açıklamıştır. Bu evreler; nörofizyolojik evre, duyu-motor evre, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme şeklinde sıralanmıştır.

1. Nörofizyolojik Evre: Doğumdan üçüncü aya kadar olan süreci içeren bu dönemde öz düzenleme, refleksif tepkiler ve bebeğin uyarılma durumuna yönelik düzenlemelerdir. Bebek ve bebeğin bakımıyla ilgilenen birey arasındaki iletişim kontrol süreci için çok mühimdir. Öz düzenlemenin temelini oluşturan bu evrede, bebeğin bakımıyla ilgilenen kişiler aslında bebeğin reflekslerine ve uyarılarına karşılık vererek bebeğin ilk düzenlemelerini oluşturmada rol oynarlar. Uyku zamanının ayarlanması ve yemek saatinin belirlenmesi, bebeğin çevresinde dikkat çeken uyanlara odaklanmasını kolaylaştırır (Kopp, 2002; Kopp, 1982).

2. Duyu-motor Evre: Bu döneme geçiş bebeğin verdiği tepkiler neticesinde anlaşılır. Bebek gece-gündüz gibi rutinleri kavrayabiliyorsa duyu motor evresine geçilmiş demektir. Bu dönem daha çok üçüncü aydan dokuzuncu aya kadar olan süreci içerir. Eylemlerin tam anlamıyla bilinçli bir hâl almadığı bu evrede bebek, yavaşça çevresiyle ilgilenmeye başlar ve dikkatini çeken nesneye uzanmak ve almak gibi eylemler gerçekteştir. Duyu motor evrede bebeğin öz düzenleme gelişimi çoğunlukla çevresindeki zengin uyarıcılar vasıtasıyla sağlanır. Bir önceki evrede olduğu gibi, bebeğin uyanlar karşısında uygun davranışları göstermesi için bebeğin bakımını üstlenen kişilerin bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları gerekir.

Ayrıca bu evrede desteklenen bebekler, etraflarında olup bitene daha çok dikkat ederek çevrelerini ve objeleri düzenlemenin temelini atarlar (Kopp, 1982).

3. Kontrol Evresi: 9-12. ayda başlayan ve 18. ayda son bulan bu dönemde, bebek artık çevresini tanımış ve çevreyle olan ilişkilerinde davranışlarının bilincine varmış olur. Bu evrede bebekler artık duygusal ve fiziksel eylemleri anlayabilir ve gerçekleştirebilir hale gelirler. Çevresindeki kişilerle etkileşim halinde olurlar. Bu evre, öz düzenleme yolundaki ilk somut basamak şeklinde düşünülebilir (Kopp, 1982). Bu evreye adını veren kontrol, bebeğin elinde olan kontrol değil, bebeğin bakımıyla ilgilenen kişinin ya da dışsal faktörün etkisinde olan kontroldür. Bebek henüz kontrolü içselleştirememiştir. Buna karşın bu evrede kontrol artık zihinsel süreç becerilerini de kapsar. Bu yaş grubundaki çocuk, öz düzenleme becerileri açısından hâlâ kısıtlı da olsa uyarılma düzeyini kendi kendine düzenleme konusunda dikkat odaklı stratejilere sahiptir. Örneğin, çocuk olumlu durumlar yaratmak ve olumsuz durumları azaltmak için gözlerini kaçırmayı tercih edebilir (Calkins ve Fox, 2002'den akt. Ertürk-Kara vd., 2018).

Çocuk ve onunla en çok ilgilenen kişi arasındaki sosyal etkileşim bu dönemde zirveye ulaşır (Kopp, 1982). Çocuk, kendini düzenleme ile ilgili bağımsız mekanizmalar geliştirmeden önce yaşantılarını düzenlemek ve göreceği zararı en alt seviyeye düşürmek için dış desteğe ihtiyaç duymaktadır (Cole vd., 1994; Kopp, 1982). Bu durumda çocuk, kendi tepkileri konusunda bakımıyla ilgilenen kişinin anlayışına, yumuşaklığına ve hassasiyetine ihtiyaç duyar (Calkins ve Fox, 2002). Çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi, onun yaşantılarını düzenlemesine yardımcı olmak için, öncelikle dikkat ile ilgili uzantılardan yola çıkmaktadır. Örneğin, çocuğun bakımıyla ilgilenen kişi, çocuğu rahatlatmak için çocuğun dikkatini dağıtan uyarıcılardan mutlu eden uyarıcıya yönlendirebilir. Böylece çocuk, sosyal etkileşim ve dış düzenleme vasıtasıyla hangi farklı durumlarda uyarıldığının farkında olabilir. Çocuk, bakımıyla ilgilenen kişinin isteği doğrultusunda hareket ettikten sonra istenmeyen davranışı kasıtlı bir biçimde ketler (Kopp, 1982). Uygunsuz davranışın engellenmesinin göstergesi olan ketleyici kontrol, yaşamın ilk yılında açığa çıkar (Elias ve Berk, 2002).

4. Öz Kontrol Evresi: 24. aydan itibaren geçilen dönemdir. Bu evrede etrafındaki kuralları öğrenen çocuk bu kuralların farkında olarak hareket etmeye başlar. Öz kontrol, çocuğun kendi istek, arzu ve ihtiyaçlarını sonraya bırakarak etrafında bakımıyla ilgilenen biri olmaksızın kendi kontrolünü sağlayabilmesidir. Burada çocuk beklentilere uygun davranışı bakımıyla ilgilenen kişinin ortamda olmadığı zamanlarda bile yapması şeklinde karşımıza çıkar (Kopp, 1982'den akt. Yılmaz, 2016).

Yaşamın ikinci yılı, dürtü kontrolünün gelişimi için çok önemlidir. Dilin gelişmesiyle çocuk, gerilimi azaltmak için taktikler geliştirmeye başlar. Ayrıca çocukta yaşamının ikinci yılı süresince yansıtıcı düşüncenin ilk örnekleri de görülmeye başlar. Dikkat ve davranış düzenleme için çok önemli olan bu düşünme şekliyle çocuklar hafızalarındaki talimatları, bilgileri geri çağırabilirler (Bodrova ve Leong, 2017; Bronson, 2000). Kuralları ve talimatları hafızasından geri çağırabilen çocuk, bu kuralları davranışa dönüştürmeden önce, “diğerlerini düzenleme” aşamasında, kendi ortamının davranışlarını kontrol etmeye çalışır. Sosyo-kültürel teori, “diğerlerini düzenleme”nin öz düzenlemenin temel dayanağı olduğunu savunur (Bodrova ve Leong, 2017; Sameroff, 2009).

Bu dönemde çocuk uyması gereken kurallara tam anlamıyla bağlıdır. Çocuk sınıf gibi sosyal etkileşim ortamlarında kurallara uymayan arkadaşlarını belirleme, kendisi sınıfta uygulanan bir kurala uymama davranışı gösterirken bile kurala uymayan başka bir arkadaşını uyarma davranışı sergileyebilir. Diğer çocukları şikâyet etme davranışı, “diğerlerini düzenleme” davranışının göstergesidir. Bu öz düzenlemenin ilk ortaya çıkışıdır (Bodrova ve Leong, 2017). Çocuk, kuralın konduğu durumlardan farklı durumlarda da uygulanabileceğinin farkına vardığı andan itibaren kuralları içselleştirmeye başlar. Kuralları içselleştirmeye başlayan çocuk, öz kontrolden öz düzenlemeye doğru ilerleme kaydetmiş olur (Kopp, 1982).

5. Öz Düzenleme Evresi: Öz kontrol 36. aydan itibaren yerini öz düzenlemeye bırakır. Bu dönemde çocuk davranışlarını hâkim olduğu kurallara ve kısıtlamalara göre planlayarak göstermeye başlar. Düşüncelerini ve davranışlarını düzenlemek amacıyla dili kullanır. Çocuğun özel konuşması (private speech), kendine talimatlar vermesi ve davranışını düzenlemesi için çok önemlidir (Suskind, 2018; Bronson, 2000; Kopp, 1982; Vygotsky, 1962).

36. aydan itibaren içsel mekanizmasını kullanmaya başlayan çocuk, kaygı yaratan durumları çaba gerektiren kontrolün etkisiyle durdurur ve bu şekilde olumsuz duygu durumunu düzenlemiş olur. Çocuğun duygularını düzenleyebiliyor olması, duygu durumunun sonunda açığa çıkan davranışın düzenlenmesine ilişkin de olumlu neticeler meydana getirmektedir. Buna göre davranışı düzenleme becerisinin gelişim süreci, duygu ve dikkat düzenleme süreci ile iç içe geçmiş ve ilişkili olarak ilerleme göstermektedir (Posner ve Rothbart, 1998).

Çocuğun anaokulundan ilkokula geçiş sürecini içeren bu dönemde, öz düzenleme becerileri ilkokula hazır bulunuşluğun önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Chen vd., 2015; Fitzpatrick vd., 2014; Jahromi vd., 2017; Sasser vd., 2015; Vitiello ve Greenfield, 2017). Çünkü çocuktan okulda beklenen görevler genelde öğretmene katılmak, yönergeleri hatırlamak ve davranışları kontrol etmek gibi becerileri içermektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Çocuğun düşük öz düzenlemeye sahip olması, okula hazır olmasına, sosyal-duygusal ve akademik gelişimine olumsuz yönde etki edebilmektedir (Bodrova ve Leong, 2017; Smith-Donald vd., 2007; Fabes ve Eisenberg, 1992).

2.1.5. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi

Öz düzenleme, insanları diğer varlıklardan ayıran en önemli özellikler arasında yer almaktadır. Bronson (2000)'a göre bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını bir amaca ulaşmak için planlaması ve bunlara bağlı olarak karar vermesinin altında kasıtlı ve bilinçli bir öz düzenleme yatmaktadır. Bu bağlamda, çocukların gelişim süreçlerini genel olarak sağlıklı bir şekilde geçirmeleri için öz düzenleme kritik bir öneme sahiptir (Shonkoff ve Williams, 2000'den akt. Bitar, 2010).

Doğumdan itibaren ilkokula kadar olan süreçte gelişiminin büyük bir bölümü tamamlanan öz düzenleme, yeme alışkanlıkları, okula hazır olma, sosyal-duygusal ve akademik beceriler gibi birçok alanda etkilidir (Akawi, 2011; Blair, 2002; Denham vd., 2003; Graziano, Calkins ve Keane, 2010; Graziano vd., 2007; Izard vd., 2001).

Üç yaşından itibaren çocukların katıldıkları okul öncesi eğitiminin en önemli amaç ve görevlerinden biri çocukları ilkokula hazırlamaktır (MEB, 2013). Çocuklar okulda başarılı olmak için zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilere gereksinim

duyarlar. Zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal beceriler, diğerlerinin duygularını anlama, talimatları kavrama ve dikkatini odaklama, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleyebilme, sosyal çevresiyle olan iletişimlerini organize etme ve akranlarıyla işbirliği içerisinde olma gibi durumları içerir (Boyd vd., 2005).

Boyd ve diğerleri (2005)'ne göre talimatlara uyma, dikkati odaklama gibi dikkati düzenleme sürecine dair beceriler ve işbirliği içerisinde olma, başarabileceği konusunda kendini cesaretlendirme, duygularını kolaylıkla dile getirme gibi beceriler çocukların öğrenme sürecine hazır hale gelmelerini sağlamaktadır. Üst düzey zihinsel becerileri kazanmaları için çocukların öğrenme deneyimlerini bağımsız bir şekilde kontrol edebilmeleri ve öz düzenleme becerisine sahip olmaları önemli bir basamaktır (Anderson vd., 2003).

Sosyal-duygusal beceriler çocukların ilkokula hazır olmalarında önemli bir rol oynar (Gülay ve Akman, 2009; Raver, 2002). Öz düzenleme ve çocukların sosyal-duygusal becerileri arasında pozitif ilişkiler olduğunu kanıtlayan araştırmalar vardır. Çocukların duygularının bilincinde olmaları ve etraftan gelen duygusal işaretleri doğru ve düzgün bir şekilde algılayabiliyor olmaları, çocukların ilerleyen zamanlardaki akademik başarı ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Izard vd., 2001).

Posner ve Rothbart (1998)'e göre, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, davranışı düzenleme süreciyle olumlu yönde paralel olarak ilerlemektedir. Davranışı düzenleme, çocukların istek ve arzuları sonraya bırakabilme, davranışlarını ve dürtülerini düzenleyebilme becerilerini içermektedir. Daha az dürtüsel ve zıt davranışları olan çocukların, yaşlılarıyla daha olumlu ve etkili bir şekilde etkileşim kurdukları görülmüştür (Ramani, Brownell ve Campbell, 2010).

Bütün bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, aile içerisinde ve okullarda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için öz düzenleme süreçlerini desteklemenin önemli olduğu söylenebilir.

2.2. Dil Gelişimi

2.2.1. Dilin Tanımı ve Önemi

İnsanları başka varlıklardan ayıran en önemli özellik, konuşabilmesidir. İnsanlar birbirleriyle yaşarken birlikte bir şeyler paylaşmak ve aralarında iletişim kurabilmek için dile gereksinim duyarlar. Dil gelişimi doğumdan itibaren başlar ve insanın tüm hayatı boyunca devam eder (Öztürk, 2005).

Dil, insanlar arasında karşılıklı iletişim aracı olarak kullanılan, duygu, düşünce ve isteklerin diğerlerine iletilmesini sağlayan seslerden örülü, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir (Korkmaz, 2003, s.67).

Aksan (2009)'a göre ise dil; düşünce, duygu ve arzuların bir toplumda ses ve anlam açısından ortak olan unsurlar ve kurallardan yararlanılarak diğerlerine iletilmesini sağlayan çok yönlü ve oldukça gelişmiş bir sistemdir.

Dil, insanların karşılıklı iletişim kurmasına yarayan, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etmek amacıyla kullandıkları işaretlerden oluşan karmaşık ve dinamik bir sistemdir. Başka bir ifadeyle dil; bir kültürün düşünme tarzlarının, o kültürde kullanılan sınıflandırma sisteminin ve kavramların özünü oluşturmaktadır (Bodrova ve Leong, 2017).

Dil, kültürel ortamla etkileşim içinde devam eden olayları, olguları ve durumları anlama ve yorumlamada kullanılan iletişim aracıdır. Bireylerin dili içinde yaşadıkları toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış biçimlerini anlamak ve yorumlamak için kullanması bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında dilin önemli bir sosyal işlevi olduğunu göstermektedir. Bu işlevsellik; bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşmasını, nesiller arası kültürel değerlerin yaşatılmasını, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasını sağlamaktadır (Kuhl, 2004).

Erken dönemde çocuklar, doğal merak duygularından hareketle, kendi doğal ortamlarındaki uyaranlarla sürekli iletişim halinde olma eğilimindedirler. Bu merak duygusu; çocukları sürekli bir çalışma, gözlem ve incelemeye yönlendirmektedir. Çocukların yapmak istediği doğal keşiflere imkan verilmesi, onların yeni öğrenmelerle zihinsel şemalarını arttırır. Ayrıca çocukların olay, durum ya da olgular

üzerinde mantıksal ilişkiler kurmalarını ve sosyal bağlam içerisinde çevresinde konuşulan dili anlamlandırmalarını sağlayarak dil farkındalıklarını geliştirecektir. Böylece çocuklara sunulan çevresel uyaranlar onların anlama, dinleme ve mantıksal düşünme becerilerinin alt yapısını oluşturacaktır (Yaşar, Kandır ve İnal, 2012).

2.2.2. Dil ve Düşünce

Vygotsky (1997), dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bilginin edinilmesinde olduğu kadar, düşünce ve üst düzey bilişsel işlevlerin gelişiminde de merkezi bir rol oynadığını savunmaktadır. Küçük çocuklarda düşünce ve dil birbirinden ayrı ve farklı şekillerde gelişir ama iki yaşından sonra bunlar birleşmeye başlar.

Özel konuşma (benmerkezci konuşma) bu aşamada önemli bir rol üstlenir. Vygotsky'e göre çocuğun özel konuşması, daha sonra düşünme için bir araç olarak kullanılacak olan içsel konuşmanın oluşturulması sürecinde bir başlangıç noktasıdır. Vygotsky için bu, dışsal kişisel arası ilişkilerin içsel bilişsel fonksiyonlara dönüşmesi durumudur (Fosnot ve Perry, 1996).

Her ne kadar özel konuşma bir süre sonra kayboluyor gibi görünsede, Vygotsky (1997)'ye göre içsel konuşmaya dönüşerek düşünmenin bir aracı haline gelir. Çocuk ilk başta bir etkinlik sırasında yaptıkları ve düşündükleri hakkında yüksek sesle konuşur. Benmerkezci konuşma çocuğun yaptığı etkinliklere eşlik ederken aynı zamanda sıkıntılarını dile getirmesine, problem çözme ve plan yapma gibi düşünme süreçlerinde araç haline gelir. Daha sonra bu tür dışından konuşmalar içsel konuşmalara dönüşür ve düşünmeyle ayırdedilemez bir biçimde birleşir (akt. Yaşar, 2013).

Dışından konuşma sırasında düşünce sözcükler yoluyla somutlaşırken içsel konuşmada düşünce artık soyut kavramsal bir şekil alır. Bu bakış açısına göre, özel konuşma ve bunun içselleştirilerek içsel konuşmaya dönüşmesi kişide soyut düşünmenin gelişmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir. Özel konuşma ve içsel konuşma tüm bilişsel süreçler gibi kaynağını sosyal ilişkilerden alır ve sosyal ilişkiler olmadan gerçekleşmesi mümkün değildir. Sonuç olarak, düşüncenin gelişimi dil tarafından belirlenir ve çocuk dilin karmaşık yapısına daha fazla hâkim oldukça düşüncesi de o ölçüde kapsamlı hale gelecektir (Yaşar, 2013, s.59).

2.2.3. Dil Gelişim Kuramları

Bebeklerin ağlama davranışından gramer kurallarına uygun cümleler kurma sürecine geçişlerinin çok hızlı olması bu sürecin nasıl açıklanabileceği konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlar: Davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel kuram, psikolinguistik kuramdır. Aşağıda dil kazanımıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir.

2.2.3.1. Davranışçı Kuram

1940'lı yıllara kadar davranış bilimciler verileri gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla anlayıp, analiz edip yorumladıkları için dilin yapısını oluşturan bilişsel ve içsel mekanizmalara önem vermemişlerdir. Buna bağlı olarak da dil ile ilgili gözlenebilen performansları inceleyerek dil gelişimini anlamaya çalışmışlardır (Atay, 2009).

Doğal gözlemler yoluyla insanların uyarılara nasıl tepkiler verdiklerini, çevresindeki kişilerin konuşmalarına karşı nasıl bir davranış biçimi gösterdiklerini öğrenebiliriz. Bu kuramda belirli uyarılara karşı oluşan tepkilerle öğrenme üzerinde durulmaktadır (Başal, 2003).

Davranışçılık, davranışı nesnel bir bakış açısından tanımlamayı hedefleyen bir okuldur. Davranışçılar, gözlenebilir ve ölçülebilir olmadıkları için dilin yapısını oluşturan yapıların ve içsel mekanizmanın üzerinde durmamıştır. Davranışçılar, bu nedenle, dili sadece dil performansının gözlenebilen kısmıyla ele almıştır (Maviş, 2005).

Bu görüşe göre, edimsel öğrenmenin pekiştirme, sönme ve genelleme gibi temel ilkeleri çocuğun dili öğrenmesinin temelinde yatar (Calp, 2010). Dilin öğrenilmesi pekiştirme sonucu belirli davranışların ortaya çıkması şeklinde açıklanmaktadır. Davranışçı kurama göre, bebekler sesleri tekrar ederken günlük konuşma dilindeki kelimelere benzer sesler çıkardıklarında etrafındakiler tarafından pekiştirilirler. Böylelikle, bebek etrafındakiler tarafından pekiştirilen sesleri daha sık kullanır ve dil gelişir (Selçuk, 2004, s.104).

Çocuklar buldukları ortamdaki sesleri, kelimeleri ve dilin diğer yapılarını taklit ederler. Bu taklitlerde onlara verilen cevap ya da gülümseme, onları konuşma konusunda motive eder. Başarılı taklit etme girişimlerinden aldıkları teşvikle aynı

yapıları konuşmalarında tekrar tekrar kullanarak bunları içselleştirirler. Bu görüşe göre, süreci etkileyen iki temel faktörden ilki, çocuğun duyduğu dil örneklerinin sayısı ve niteliğidir. İkincisi, bulunduğu ortamdaki kişilerden konuşmaya çalışması konusunda aldığı cesaretlendirmenin ve desteğin devamlılığıdır (Savaş, 2006, s.39).

2.2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

İnsan, kültürel bir varlık olarak birlikte iletişim içerisinde olduğu çevreden etkilenmektedir ve çoğu zaman birlikte olduğu kişilerin davranışlarına benzer davranışlar göstermektedir.

Çocuğun yüksek düzey bilişsel işlevlere sahip olabilmesi için, çocuğun çevresindeki kişilerle kuracağı kültürel etkileşime ihtiyacı vardır. Çocuk yetişkinlerden, düşüncelerini nasıl işlemleyeceğini, yapacağı işlerin kültürel açıdan uygun olup olmadığını ve bunların nasıl yapılması gerektiğini öğrenir. Öğrenmenin sosyal yönü her zaman göz önünde bulundurularak, çocukların akranları ve çevresindekilerle etkileşimleri önem kazanır (Atay, 2009).

Kuramın öncülerinden Vygotsky, kültürel etkileşimi gelişimin vazgeçilmez hususlarından biri olarak görmektedir. Vygotsky göre gelişim, çevreyle ve çevredeki daha gelişmiş insanlarla etkileşimin ürünüdür. Vygotsky'e göre, etkileşim dil aracılığıyla gerçekleşirken, dil de tamamen sosyal etkileşimle gelişmektedir. Çocuk bilgi seviyesini ve performansını, destekleyici bir etkileşim ortamı sayesinde kendi başına yapabileceğinden daha fazla arttırmaktadır (Açıkgöz, 2004).

Sosyal öğrenme kuramına göre dil, ebeveynin örnek olması, çocuğun taklit etmesi, ebeveynin pekiştirmesi ve düzeltici dönütlerde bulunması yoluyla kazanılır. Sosyal etkileşimde, gözleme dayalı öğrenmenin önemi vurgulanır. Bu kurama göre çocuk sadece dışsal faktörlerden etkilenmediği gibi, sadece içsel etkilerle de yönlendirilemez. Dili edinme davranışı, çevresel faktörler, zihinsel ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucu açığa çıkar (Ağaçsapan, 2002, s.104).

Bu kurama göre çocuğun, ebeveyn, öğretmen ve yakın çevresi ile etkileşimi dil ediniminde büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler, çocukta sağlıklı dil gelişimini sağlamak için çocukların ilgisine, meraklarına ve araştırma yapmalarına duyarlı olmak durumundadır (Calp, 2010, s.43).

2.2.3.3. Bilişsel Kuram

Biliş, bilme eyleminden kaynaklanır ve farkındalık, algı, kavramlaştırma ve yargıya varma unsurlarını kapsamaktadır. Bilişin, dil gelişimi için gerekli ve yeterli bir etken olduğu ilk olarak Rice tarafından öne sürülmüş ve daha sonra Piaget ile Slobin tarafından da desteklenmiştir. Bilişsel kurama göre, dil gelişimi ve dolayısıyla çocuğun dili zihindeki değişmelerle yapılır. Dil gelişiminin hızını, bilişsel gelişimin ilerlemesi belirlemektedir (Maviş, 2005).

Bu teori, davranışçı kuramın tersine öğrenmenin zihinsel taraflarını inceler. Bilişselciler olarak bilinen araştırmacılar, bilginin yapısını, nasıl elde edildiğini, nasıl anlaşıldığını, nasıl hatırlandığını, problem çözmede nasıl kullanılacağını açıklamaya çalışırlar. Bu teoriye göre öğrenme, kişide bir değişikliğe neden olan kalıcı deneyimlerin ürünüdür. Bu kuramda bilgi edinme yollarına veya bilgi yapılarındaki değişikliklere yoğunlaşmaktadır (Açıkgöz, 2004).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, dil öğrenmenin zihinsel gelişime dayalı olduğu düşüncesindedirler. Çocuğun sembolleri daha kolay öğrenebilmesi ve uzun süre onları rahatlıkla hatırlayabilmesi anlamları geliştirmesine bağlıdır. Bilişsel etkinliklerin hızla geliştiği dört-altı yaş arasında, çocuğun dili kullanma becerisi ve kelime zenginliği de hızla gelişmektedir (Ülgen, 1995).

2.2.3.4. Psikolinguistik Kuram

Farklı kültürlerde yetişen çocukların benzer sesler çıkarması, aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, duymayan çocukların özel eğitim yoluyla konuşmayı öğrenebilmesi gibi durumlar, dil gelişiminin daha başka açıklamaları gerektirdiğini göstermektedir (Calp, 2010).

Herkes doğuştan tüm dilleri edinme kabiliyeti ile doğar. Dünya üzerindeki dillerin çeşitliliğinin ve herkes tarafından öğrenilebilir olmasının açıklaması başka türlü zor olurdu. Dolayısıyla bir çocuk Türkiye'de doğduğu için Türkçe, Hindistan'da doğduğu için Sanskrit dilini konuşuyorsa bu herkesin doğuştan getirebileceği bir beceri ile mümkün olabilir (Bacanlı, 1999, s.59).

Chomsky, öğrenmeye koşullanma modeli açısından bakan tüm yaklaşımların dili açıklamada yetersiz olduğunu savunmuştur. Ona göre, dil davranışı karmaşık bir

olaydır, koşullanma kuramı ise kas veya salgı davranışlarını temel aldığından dolayı, dil basit davranışlar üzerine kurulmuş bir modelle açıklanamaz (Selçuk, 2000, s.105).

Psikolinguistik kuramcılar, tüm insanların kalıtsal olarak dili öğrenmek için programlandığını ve her çocuğun dil kazanımında bir dizi evrensel değişmez özellik olduğunu iddia ederler. Chomsky dilin kendine özgü özellikleriyle üretken ve dönüşümlü olduğunu ifade ederek dilin yaratıcılık özelliğine dikkat çeker (Başal, 2003).

Psikolinguistik yaklaşımı benimseyen kuramcılar, insanların özel bir yeterlilikle doğarak dili geliştirdiklerini ve bu yeterliliğin çevre ile belirlenmediğini ortaya koymuşlardır. Buna göre evrensel özelliklere sahip olan dil, yalnızca insanlar tarafından edinilen ve yetişkin desteği ile gelişebilen bir yapıdır (Atay, 2009).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi

Dil öğrenme yeteneği çocukların kalıtsal olarak sahip oldukları bir beceridir. Bütün çocuklar, herhangi bir dili öğrenebilme becerisine doğduğu andan itibaren sahiptir (Bak, 2011, s.192). Çocuğun dili edinmesine ilişkin yapılan araştırmalar, ilk sözcüğün ortaya çıkışından yaşamın ilk altı aylık dönemine kadar olan süreçte, dil yapısının gelişiminin evrensel olduğunu göstermektedir. Bundan sonraki süreçte dili edinmede, anlamsal özelliklerin evrenselliği olası ise de, yapısal özellikler her dilin yapısına göre farklılık göstermektedir. Dile ait anlamlı takıların kazanılması, her dilde, o dil yapısının özelliğine göre zaman ve şekil yönünden farklılık göstermektedir (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1992).

Bu farklılıklara rağmen, dil gelişimi iki kısma ayrılmıştır: Konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi.

2.2.4.1. Konuşma Öncesi Dönem

Çocuğun dünyaya gelişinden, ilk sözcükleri söylemeye başladığı zamana kadar süren ve 0-1 yaş arası olarak kabul edilen döneme konuşma öncesi dönem denir. Bu dönem boyunca çocukların seslendirmeyi öğrendikleri ve konuşmaya hazırlandıkları kabul edilmektedir (Yapıcı, 2006, s.6).

1. Yenidoğan-Ağlama Dönemi (0-6 Hafta)

Doğumda bebeğin çıkardığı sese bütünüyle fizyolojik bir olay olarak bakılabilir. Solunum süreci, kana oksijen sağlayan bağırmayla başlar. Başka bir ifadeyle bebeğin kontrolsüz ve düzensiz olan ilk ağlaması, aslında acil ihtiyacı olan bir nefes almadır. İlk iki haftada düzensiz aralıklarla görülen ağlamalar, çoğu kez uyku gereksiniminden kaynaklanır. Çocuk ağlama sırasında gözyaşı bir aylık olmadan görülmez (Yavuzer, 2001).

Yeni doğan bir bebek, işitsel olarak farklı sesleri, tonlamaları ve vurgu örüntülerini ayırt edebilir. Bu ayırt etme, linguistik algı ile aynı değildir ve ses-anlam ilişkisini kapsamaz (Atay, 2009, s.176). Anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini belirleyebilir. Bu dönemde ses yapımı incelendiğinde, homurtu, iç çekme ve guruldanma seslerinin çıkarıldığı ve bunların yutma hareketine benzediği görülür. Bunlar cins ayırımına göre farklılık göstermezler. Çıkarılan sesler anlam yönünden incelenirse, ham sözcüklerin başladığı, bebeğin başkalarının sesine tepki gösterdiği ve başka bebekler ağladığında ağlayarak cevap verdiği görülmektedir (Dönmez vd., 2000).

2. Gııldama-Agulama Dönemi (6 hafta-3 ay)

Gııldama dönemi olarak adlandırılan bu dönem mırıldanma döneminin başlangıcıdır. Çocuk, sesi ses olarak çıkardığının farkındadır. ıkardığı sözcüklerden doyum sağlar. Kendiliğinden ses üretimi başlar. Yetişkinlerin konuşma seslerinden daha çeşitli sesler çıkarır. Ürettiği sesle eğlendiği anlaşılır. Ses üretimi hala büyük ölçüde refleksiftir. Başkalarının çıkardığı seslere tepki gösterir ve annesinin sesine gülümser (Dönmez vd., 2000, s.51).

Bu dönemde bebek gııldayarak çeşitli ses oyunları yapmaya başlar ve kendi sesinden zevk alır duruma gelir. “Ka ka”, “Be be” heceleri birer gııldama örneği sayılabilir (Topses, 2006).

3. Mırıldanma-Cııldama Dönemi (3-6 ay)

Ses oyunları evresi olarak da bilinen bu evre, çocuğun ses denemeleri, ünlü, yarı ünlü seslerle yüksek perdeli sıralamalar, tiz veya bas seslemeler içerir. Bu evrenin sonuna doğru (ba), (da) gibi ünsüz - ünlü sıralı mırıldanma başlar ancak, bu mırıldanmaların zamanlaması yetişkinlerinkine kıyasla yavaştır. Ses değişimleri

özellikle gırtlak ve gırtlak üstündeki anatomik yapının gelişimine bağlanır (Topbaş, 2006, s.74).

Bu dönemde çıkarılan seslerdeki tonlama biçimleri yetişkinlerin kullandığı tonlama biçimlerine benzemeye başlamaktadır. Anlam bakımından farklı tonlama biçimleri, çocukların dil açısından ilk algılama ve üretme açılarını sergilemektedir (Piyade, 1990).

Bu dönem dil gelişiminde önemli bir evre olarak kabul edilir. Bebek ilk konuşmaya benzer sesleri olan mırıldanmayı, bu dönemde dikkat çekmek, ihtiyaçlarını açığa vurmak ya da karşı olduğunu göstermek üzere kullanmaya başlar. Başka bir deyişle, bu ilkel dil hem kendini ifade etmek, hem de başkalarının davranışlarını değiştirmek için kullanır. Bu evrede bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolü artar. Dil yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülür. Çıkardığı sesler çoğu zaman anadilinde bulunmayan seslerdir. Başlangıçta refleksif olan bu sesler bu süreçte bütünüyle amaca yönelik bir duruma gelir. Bebek “b, m, p” gibi dudak sesleri çıkarır. Uzun oyun sesleri, çığlıkları ve seslenmeler geliştirir. Çocuğun çıkardığı seslerin miktarı ve türünde artışlar gözlenir (Kılıç, 2014).

4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay)

Bu kategoriye hecelerin tekrarlanması girer. Çocuk tekrarlamayı, konuşma kaygısı olmaksızın, sırf konuşma zevki için tekrarlar. Bu, bebeklerde görülen “cıvılda”nın bir kalıntısıdır ve toplumsallaşmış bir yanı yoktur (Piaget, 2011, s.9’dan akt. Kılıç, 2014).

Bu döneme ses oyunlarının tekrarı dönemi de denilebilir. Bu dönemde bebek ses üretimi ile işitmeyi birleştirir. Seçilmiş işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Mırıldanmanın tekrarının görülmemesi, bu dönemde dil problemlerinin, işitme kaybı, zihinsel gerilik, duygusal yoksunluğa bağlı olarak ortaya çıktığını gösterir. Ünlü-ünsüz tipi birleşimler (ba-ba, ma-ma) en sık rastlanan yapılarıdır. Ses oyunlarında ritim kullanır. Kızgınlık ve hoşnutluk seslerini ayırt edebilir (Dönmez vd., 2000, s.51).

Bu aşamadaki hecelemler hiçbir zaman özel bir nesne, kişi ya da duruma bağlanamaz. Bu nedenle gerçek iletişim aracı değildir. Bebek sesleri yalnızca onların zevkini tadabilmek için çıkarır. Bebekler, kendi çıkardığı sesleri dinlemekten

hoşlanır ve bu sırada kendi kendine gülümser. Heceleme, ses mekanizmasını kontrol altında tutarak çocuğun konuşmayı öğrenmesini hızlandırır. Hecelemedeki pratik sonucunda, bebek, çıkardığı seslerin sayısı ve çeşitlerini genişletebilir (Yavuzer, 2001).

2.2.4.2. Konuşma Dönemi-İfade Edici Dil Gelişimi

Bu dönemde, çocuk sırasıyla hecelerden, tek sözcüklerden, iki, üç ve daha fazla sözcüklerden oluşan bir konuşma sürecine girer (Demirel, 1999, s.44). Dil için gereken en önemli araçlardan biri konuşmadır. Konuşma için diğer gerekenler ise; mimikler, jestler, yazılı semboller, resimler ve şemalardır. Konuşma, insanların birbirleri ile dili kullanarak sözlü iletişim kurması şeklinde tanımlanmaktadır. Dil olmadan konuşma mümkün olmamaktadır (Erdemir, 2001'den akt. Kılıç, 2014).

1. Ses-Sözcük Dönemi (9-12 ay)

Çocukların 9-12 aylıkken çıkarmış olduğu sesler artık anadiline ait seslerdir. Bebek bu dönemde anadilinin ses kalıplarının bilincine varır ve ses çıkardığı sırada bu sesler üzerinde daha çok durur. Çocuk ilk kelimelerini söylemeden bu ses sözcüklerden çok sayıda geliştirebilir. Anlamdan yoksun olan bu seslerin akıcılık özelliği vardır. "Jargon" olarak isimlendirilen bu sesler anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar şeklinde olup bu evrede çocukların sözcüklerinin yerini almaktadır. Bu dönem ses-sözcükler dönemi şeklinde isimlendirilir (Temiz, 2002, s.25).

Bu dönemde çocuklar yetişkinlerin söylediği cümlelerin tümüne değil, yalnızca bir kısmına, en çok vurgulanan bölümüne tepki göstermektedir (Slobin, 1972).

Sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki yeni ses bileşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralar. Bu sözcüklerin anlaşılması zor olmasına rağmen, içerikleri duygusal yönden epeyce yüküdür (Yavuzer, 1993, s.71).

2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay)

12-18 ay arası dil ve düşünce gelişimi yakından ilişkilidir. Bu dönem papağan dönemidir. Çocuklar konuşulana dikkatlice dinleyerek konuşulanları taklit

etmeye çalışırlar. Bu dönemde basit komutları anlayıp yerine getirebilirler (Bak, 2011, s.193).

12-18 aylık çocukların söyledikleri ailesi dışındakiler için anlaşılmaz durumdadır (Yavuzer, 2001, s.91). Bu dönemde çocuk bir kelimeyi doğru olarak kullanmaya başlar. İlk sözcükler genellikle isimler iken daha sonra “gel”, “bak” ve “git” gibi kelimeler kullanmaya başlar. Çocuk aslında “gel” derken “anne yanıma gel”, “baba buraya gel” gibi bir cümleyi ifade etmek istiyordur. Çocuğun kullandığı toplam kelime sayısı yaklaşık 30 civarındadır (Yaycı, 2005).

Tek kelimelik ifadeler aşamasının özelliği çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Mırıldanma ile gerçek konuşma arasında bir suskunluk aşaması geçtikten sonra ilk kelime, sesle oynamanın tesadüfi bir sonucu olarak ortaya çıkar ve tekrarlamalar yoluyla uygun bir şekil alarak kuvvetlendirilir. Türk çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada, ilk kelime üretim zamanının, kız çocuklarında 7-8. aylarda, erkek çocukların da ise 11-12. aylarda gerçekleşmekte olduğu görülmüştür (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1992).

3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 ay)

Yaklaşık 2 yaşında tamamlanan bu dönemde dil edinimi hızla ilerler. Sesbilgisel örüntüler belli sözcüklere bağımlı olmaktan çıkar ve söyleyiş örüntüleri daha sistematik ve düzenli biçimler olarak sıralanır. Kestirilebilir özellikler taşıyan bu düzenli görünüm, çocukların hedef yetişkin söyleyişine ulaşma çabası içinde olduklarını göstermektedir (Topbaş, 2006).

18 ila 24 aylar arasında kelime dağarcığında genellikle bir patlama meydana gelir. Çocuklar “Anne ayakkabı”, “Araba gider”, “Ben de attı” gibi iki kelimeyi birleştirirler. Çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden meydana gelen ilk cümlelerde, edat, sıfat, zarf gibi öğeler yoktur. Bu sebeple yalnızca anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu kelimelere “telgraf konuşması” denir. Daha sonra anadilinin gramer yapısını bu şekilde öğrenmeye başladıkları görülür (San-Bayhan ve Artan, 2004, s.136).

2,5 yaş civarında ise çocukta gramer yapısı hızla gelişmektedir. Konuşmalarında zamirleri (ben, sen, o) çoğul ve çekim eklerini de kullanırlar. Altında, üstünde kelimelerini, geçmiş ve gelecek zamanı kullanabilir. Dil

psikologlarına göre çocuklar belli bir biliş düzeyine geldikten sonra iki kelimeyi anlamlı olarak bir araya getirebilir (Yıldırım, 2008).

4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (2-3 Yaş)

2 yaş çocuğunun konuşması, yabancılarca bile giderek kolay anlaşılabilir; bununla birlikte, hala pek çok çocuksu öge içerir. Sözcük dağarcığı hızla gelişmektedir. İhtiyacı olan sözcükleri kullanmasını öğrenir. Ancak kullanabildiğinden çok daha fazla sözcüğü anlayabilir. Çocuğun sözcük dağarcığı doğrudan doğruya ya da başkalarına sorarak öğrendiği sözcüklerden oluşur (Yavuzer, 2001, s.145).

2-3 yaşlarında telgrafik konuşmaları giderek azalır. Özne ve yüklem yanısında, sıfat ve zarfların kullanılmaya başlandığı görülür. Soru cümlelerinin yanısında, olumsuz cümleleri de kullanabilir duruma gelir. Bağlaçları kullanarak birleşik cümleler kurabilir düzeye ulaşır (Topses, 2006).

Bu yaş çocuğu iletişimde iş birliği yapabilir. Sorulu cevaplı sohbete katılır. Bir şey elde etmek, bir şeyi aktarmak, bir şeyi başka şeylerle bağlamak amacıyla dili kullanır. Basit emirlere itaat eder (Aşıcı, 2007, s.29). Konuşma sırasında önemli olmayan bazı kelimeleri söylemeden atlayabilir. Duygusalığa neden olan, heyecan ve coşku uyandıran durumlarda “kekeleme” çok yaygın, fakat aynı zamanda geçicidir (Yavuzer, 2001, s.145).

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

Pek çok çocuk bu dönemde anadilinin temel yapılarını öğrenir ve kendisini iyi bir biçimde ifade edebilir. Yetişkininkine benzer sözdizimi yapısını kazanır. Dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini anlatır. Fısıldamayı öğrenir. Ünlülerin %90'ını, ünsüzlerin %60'ını doğru söyler. Normal ses yüksekliği ve tonu vardır. Soluklama düzenlidir. Hayali oyunda dil kullanır. Kendine dönük açıklamalar yapar yani benmerkezci konuşma vardır ve başkalarının bilgi gereksinimi olduğunu kavrayamaz. Kelime hazinesi 900 kadardır. Sözdiziminde, özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür (Dönmez vd., 2000, s.51).

4-5 yaşlarında çocuk dili kolay ve doğru kullanır. Anne babasının ses perdesini taklit eder. Benmerkezci konuşmanın sürdüğü görülür. Sözcük sayısı artmaya devam eder. Kelime hazineleri 1000 kadardır. Önceki döneme göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlarlar (MEB, 2013).

Dünyanın her yerinde 4-5 yaşları, çocuğun içinde yaşadığı kültürün dilini önemli ölçüde tamamlayabildiği yaş dönemi olarak kabul edilmektedir. Somuttan, soyuta gelişen bu süreçte dil, soyutlamalar yapabildiği bir dönemin, yani bilişsel gelişimin belirli bir aşamasının ürünü olacaktır. Bilişsel gelişim dili beslerken, dilin zenginleşmesi bilişsel gelişime hız kazandıracaktır (Topses, 2006, s.112).

Dört yaşındaki çocuk, ne, nerede, niçin, nasıl vb. çok fazla sorar, kendisine yapılan açıklamaları ilgi ile dinler. Yalnız yapılan açıklamaları dinlemekle kalmaz, yetişkini gözler, yaptıklarını tekrarlamaya çalışır, onun sosyal davranışlarını örnek alır. Zaman içinde yetişkinin çok tekrarlanan temel davranış özellikleri çocuk için de temel davranış örnekleri olmaya başlar (Oktay, 2004).

Çocuk bu dönemde kendisini iyi bir şekilde ifade edebilir. Bu yaşlarda dil kullanımını çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Bu yaşta kendine yönelik konuşma yapar, yani benmerkezci konuşma görülür. Kelime hazineleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygundur (Aral vd., 2000).

Belirli bir olay karşısında kullanılan kelimelerin sayısı, yaşla birlikte büyük bir artış gösterir. Ayrıca çocuğun sözcük dağarcığının genişliği ya da darlığın da onu çevreleyen durum bağlamının (aile, radyo, televizyon, vb.) yadsınamayacak kadar etkisi vardır. Genel olarak kitleyi temsil eden, temsilci niteliği taşıyan ortalama çocuklardan derlenmiş gruplar dâhilinde yapılan araştırmaların sonuçları arasında büyük bir tutarlılık olduğu söylenebilir. Yüksek zekâlı çocuklar arasında yapılan araştırmalarda ise, belli bir olay karşısında oldukça uzun cümleler ve birçok kelimenin kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım, 2008).

5 yaşına geldiklerinde olayları oluş sırasına göre anlatabilirler. “Dişimi fırçaladım ve uyumaya gittim.” gibi. “Geçmiş, şimdiki, gelecek” zamanı kullanma gelişir. Çocuklar 6-7 yaşlarında birlikte yaşadıkları yetişkinin konuşmasına benzer şekilde konuşurlar (San-Bayhan ve Artan, 2004, s. 138).

2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Dil Becerilerinin Kazanımı

Dil eğitiminin temel amacı, kişinin anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler, “dil sanatları” olarak adlandırılan okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır (Calp, 2010, s.89). Dinleme ve okuma, alıcı dile (anlama) yönelik; konuşma ve yazma ise ifade edici dile (anlatma) yöneliktir.

2.2.5.1. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil becerileri, dilin ortaya koyduğu kodun anlaşılması ve yorumlanabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğun ismi söylendiği zaman bakması, kendisinden istenen bir oyuncuğu uzatması alıcı dil becerisini göstermektedir (Yılmaz, 2009, s.65).

McWhirter ve Voltan-Acar (1985)’a göre alıcı dil, diğerlerinin konuştuklarını anlama yeteneğidir. Alıcı dil, işitsel olarak sesleri algılama, soyut ve somut sözcükleri kavrama, cümlelerin gramere ait yapısını kavrama, söylenenleri yapma ve eleştirel biçimde dinleme ve yargılama becerilerini kapsamaktadır (Öztürk, 1995, s.2’den akt. Uyanık, 2010).

2.2.5.1.1. Dinleme Becerisi

Çocukların edindiği ilk dil becerisi dinleme becerisidir. Doğum öncesi dönemde altıncı aya kadar gelişen işitme organlarının gelişmesiyle, bebeklerin anne karnında altıncı aydan itibaren dinlemeye bağlı aktivitelerin başladığı görülmektedir. Bu anlamda çocuklarda alıcı dil (anlama) becerilerinin ifade edici dil (anlatma) becerilerinden çok daha erken gelişmeye başladığı belirtilmektedir (Senemoğlu, 2005, s.20).

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, düzgün bir şekilde anlayabilme ve söz konusu uyarana karşılık verebilme etkinliğidir (Demirel, 1999). Dinleme, bilgi birikimi elde etme, daha önce edinilmiş yaşantılardan yararlanma yollarından biridir. Dinleme, duyulanların ön bilgilerle karşılaştırılarak bilişsel ve kasıtlı bir çaba ile kavramsallaştırılmasıdır (Calp, 2010).

Doğum öncesi dönemde başlayan dinleme becerisi ile çocukların, ifade edici dil becerilerinden olan konuşma becerisi de gelişmeye başlamaktadır. Doğum öncesi dönemden başlayarak çocuk, dinleme becerisi yoluyla sözcük dağarcığını

genişletmekte ve dili kullanmaya başlamaktadır. Yaşamın her döneminde olduğu gibi, çocukların yaşamlarının ilk yıllarında anlayabildikleri sözcük sayısı, kullandıkları sözcük sayısından fazladır ve çocuklar sözcükleri anlayabildikleri ölçüde öğrenebilmektedirler (Uyanık, 2010, s.18).

Yaşamın her alanındaki ilişkileri kuşatan dinleme becerisi ve alışkanlığı, okul öncesi dönemde, kendiliğinden doğal bir biçimde kazanılmaktadır. Ancak çocukların dinlediklerini anlamasını, eleştirip değerlendirmesini sağlayacak beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında anadili öğretilerine etkinliklerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Yıldız, 2003).

Okul öncesi dönemde başlayan dinleme eğitimi, çocukları daha iyi dinlemelerine yardımcı olacak becerilerin geliştirilmesine dayalı olmalıdır. Dinleme aktif bir beceridir ve aktif dinleme becerileri olan bir öğretmeni örnek alan çocuklar, aktif dinleme becerisine sahip olmaktadır. Okul öncesi dönemden başlayan dinleme becerisi eğitimi, çocukların sadece okul öncesi dönemde değil, hayatları boyunca da dinleme becerilerine önemli bir katkı sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003).

2.2.5.1.2. Okuma Becerisi

Sade bir anlatımla okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır. Okuma bilişsel ve düşünsel bir eylemdir. Basılı ve yazılı sembollerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez (Özdemir, 2007, s.11).

Okuma becerisi, çocuk tarafından dinleme ve konuşma becerilerinin kazanılmasından sonra edinilen beceridir. Okuma becerilerinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaya başlamaktadır. Çocukların, okumadan önce görsel ve işitsel algıya dayalı çok sayıda deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Çocuklar okumaya başlamadan önce, insanların ne okuduğunu ve neden okuduklarını öğrenmektedir (Eliason ve Jenkins, 2003).

Okul öncesi dönemde ve özellikle okulun ilk zamanlarında çocuğun okuma alışkanlığı kazanması amacıyla resimli kitaplar hakkında konuşmak, hikâyeler anlatmak ve yüksek sesle kitap okumak çocukları okuma etkinliğine karşı motive edeceği için oldukça önemlidir. Daha sonraki süreçte bu alandaki becerilerin

gelişmesini sağlamak için çocukların ilgi, yönelim ve kavrama düzeylerine uygun kitaplarla onları buluşturmak okuma zevk ve alışkanlıklarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Calp, 2010).

Yetişkinler, çocukların her şeyi konuşma ve anlama dönemlerini beklemeden, onlara kitap okumaya başlamalıdır. Kitaplarla karşılaşan çocuklar, başka insanları, başka ortamları tanıdıkça geleceğe daha iyi hazırlanırlar. Daha uyumlu, okuma beğenisi gelişmiş, kitap okuma alışkanlığına sahip bireyler haline gelirler. 6-12 yaş arası kazanılan okuma alışkanlıklarının temelini okul öncesi dönemde kurulan çocuk-kitap ilişkisine bağlı olduğu bilinmelidir (Akbayır, 2007, s.265).

2.2.5.2. İfade Edici Dil Becerileri

İfade edici dil becerisi, istek duygu veya düşüncelerin dil aracılığıyla diğer bireylere aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Bir bebeğin annesini görünce sesler çıkarması, konuşması ya da çocuğun bir nesnenin adını söylemesi örnek olarak verilebilmektedir(Yılmaz, 2009, s.65).

McWhirter ve Voltan-Acar (1985)'a göre ifade edici dil, başkalarıyla etkileşim kurarken kullanılan dildir. Yeterli ifade edici dil, kavram oluşturma ve anlama yaşantı birimlerini elde etmeye bağlıdır. İfade edici dil, çeşitli sesleri üretebilme, kelime ve cümleleri oluşturabilme, gramer kurallarına uygun dil örüntülerini kullanabilme yeteneklerini içermektedir (Öztürk, 1995, s.2'den akt. Uyanık, 2010).

2.2.5.2.1. Konuşma Becerisi

Konuşma, genel anlamıyla duygu, düşünce ve arzuların sözle ifade edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, bir konunun akılda tasarlandıktan sonra karşımızdaki kişilere sözle bildirilmesi işidir. Konuşma, bilişsel gelişim, kişilik oluşumu ve kültürel etkileşimlerin bir yansıtıcısıdır (Yıldız, 2003, s.61).

Çocuklarda dil ve konuşma gelişimi doğumdan itibaren başlar ve özellikle yaşamın ilk üç yılında, dinleme, taklit, paylaşım ve geri bildirimle pekiştirilmesi sonucu hızlı bir gelişme gösterir (Yılmaz, 2009).

Çocuklar yaklaşık bir yaş civarında dinleme becerisinin kazanılması ve kelime dağarcığı bilgisinin artmasıyla birlikte duygu, düşünce ve isteklerini anlatan

ilk sözcüklerini söylemeye başlamaktadırlar. Bu dönem çocukların, okul öncesi dönemden okula başlayana kadar, yakın çevresindeki kişileri model alarak konuşma becerisini kazanmaya başladıkları dönem olarak kabul edilmektedir (Uyanık, 2010).

Çocuklar okul öncesi dönemde çevresindeki yetişkinlerin gelenek-görenek ve alışkanlık sınırı içinde kazanmış olduğu konuşma ile okula gelirler. Ancak, çocukların konuşmalarını rastgelelikten kurtarıp onlara istendik nitelikte davranışların kazandırılması anadil eğitiminin sorumluluğudur (Sever, 2011).

Okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya hazırlık becerileri içinde çocukların dinleme ve konuşma becerilerini başka bir deyişle sözel dil becerilerini geliştirmek için birçok etkinlik yapılabilir (Eliason ve Jenkins, 2003). Çocuklara sorular yönelterek cevaplamalarını sağlamak ve konuşmaları için onları cesaretlendirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir. Obje ya da resimler kullanılarak, göster-anlat etkinlikleri yapılabilir (Şimşek, 2011, s.58).

Çocuklarda konuşmayı geliştirmek için yapılan hikâye anlatma, drama, tiyatro, pandomim gibi çalışmalar çocukların düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etmelerini, sözel sunuda kendilerine ve seslerine güvenmelerini, yaratıcı düşüncelerini öğrenmelerini sağlayabilir (Akyol, 2005).

2.2.5.2.2. Yazma Becerisi

Yazma becerisi, duyduklarımızı, duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve yaşadıklarımızı yazı ile ifade etmektir. Yazma becerisi de konuşma becerisi gibi bir ifade şeklidir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s.75). İfade edici dil becerileri kapsamındaki yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır.

Yazma, düşünce, duygu ve izlenimleri yazı ile anlatma yoludur. (Kesgin, 2006). Yazmadaki başarı dille yakından bağlantılı olmasına dayanır. Yazıyı kullanarak kendini ifade etmenin hem dil hem de zihinsel gelişime önemli boyutlar kazandırabileceği savunulmaktadır (Ergin, 2010).

Yazma öğretiminin genel amaçları; çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı ile duygu, düşünce ve fikirlerini ifade etme becerisinin geliştirilmesi şeklinde özetlenebilir (Çelenk, 2010).

Yazma becerisi okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleri içinde geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biridir (Eliason ve Jenkins, 2003). Bireyin kendini ifade etme yollarından biri olan yazma becerisinin temeli, okul öncesi dönemde yer alan anadil etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yapılan etkinlikler ile atılmaktadır (Brunning ve Horn, 2000, s. 28'den akt. Muslugüme, 2016).

Çocukların yazı yazabilmeleri için temelde ince motor becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Bunun için çocukların, kâğıt, kalem, boya gibi materyallerle karşılaşması ve bu materyalleri kullanarak çizgi çalışmaları yapması sağlanmalıdır. (Şimşek, 2011, s.59).

2.2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukların dil gelişimi, biyolojik ve çevresel faktörlerin karışımından gelişen bir yöndedir. Çocukların dil gelişimini etkileyen birçok etken vardır. Çocuğun dil gelişimini cinsiyet, kalıtım, sosyo-ekonomik koşullar, fizyolojik ve ruhsal durum gibi faktörler olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (San-Bayhan ve Artan, 2004; Dereli, 2003). Aşağıda dil gelişimini etkileyen faktörler ele alınacaktır.

2.2.6.1. Cinsiyet

Öğrenme öğretme sürecinde başarıyı etkileyen cinsiyet faktörünün ortaya çıkmasının ana sebebi kalıtsal farklılıklardan çok kültüre ilişkin özelliklerdir. Her kültürde hem kız hem de erkek çocuklar için uygun görülmüş kişilik özellikleri, davranış biçimleri ve tutumları vardır. Çocuk bu rolü üç yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında ve aile içinde öğrenmeye başlar. Ailede ebeveynler okulda öğretmenler de kendi cinslerinin gerektirdiği rolleri kabullendikleri için çocuklarını ve öğrencilerini bu beklentiler doğrultusunda yetiştirirler (Erden ve Akman, 2001, s.239).

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre kız çocuklarının dil gelişimi erkek çocuklarına göre daha ileri seviyededir. McCarthy'e göre, ilk yıllarda çocuklar annelerini model alarak hecelerler. Ama bir süre sonra kızlar anneyi erkekler de babayı model almaya başlarlar. Bu sırada erkek çocuklar babalarının çalışmasından dolayı evde daha az vakit geçirmesi sebebiyle babalarını model almaya daha az fırsat

bulurlar. Çocukluk yıllarındaki sıkı anne-kız ilişkileri de kızların daha hızlı ve yanlışsız konuşmalarında yardımcıdır (Yavuzer, 2008).

Bu dönemde kız çocuklarının kelime kazanma becerileri erkek çocukların kelime kazanma becerilerinden daha fazladır. Bunun nedeniyle ilgili en yaygın görüş ise kızlarda sol selebral yarım kürede erken gelişimi hızlandırdığı düşünülen fiziksel gelişimin daha hızlı olmasıdır (San-Bayhan ve Artan, 2004). Ancak okul öncesi dönemi boyunca erkek ve kız çocukları arasında hem dili kullanmaları hem de gelişim hızları bakımından farklılıklar büyük boyutlarda değildir (Seçilmiş, 1996).

2.2.6.2. Kardeş Sayısı

Dil gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de kardeş sayısıdır. Bir veya daha fazla çocuğa sahip olmanın, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Tek çocuklarda dil gelişiminin birçok kardeşe sahip olan çocuklara göre avantajlı olduğu bilinmektedir. Kardeş sahibi olmak avantaj gibi görünse de dil gelişimini etkileyen diğer faktörler tek çocuk ya da kardeşli olmak üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. Çünkü başlıca sebep kardeş sayısından ziyade ebeveynin tutumu, anne babanın çocukla ilgilenmesi gibi faktörlerdir (Temiz, 2002).

Bir çocukla yeterince ilgilenebilen ebeveynlerin çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte ve her çocuk için ayırabilecek vakti azalmaktadır. Her çocuğun farklı bir isteği olması ve farklı gelişimsel gereksinimlerinin olması ebeveynlerin huzursuz ve hoşgörüsüz olmasına ve farklı tutumlar sergilemesine yol açabilir. Bu durum çocukların tüm gelişim alanlarını etkilediği gibi dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (Öztürk, 1995, ss.15-17).

Aile içindeki çocuk sayısının az olması halinde ebeveynlerin çocuklarına göstereceği ilgi ve zaman çok çocuklu ailelere oranla daha çok olmaktadır. Ancak dil gelişiminde mühim olan, gösterilen ilginin ve harcanan zamanın niteliği, çocuğun sahip olduğu olanaklar ve zengin uyaranların olduğu ortam ile ilgilidir (Yıldırım, 2008).

2.2.6.3. Doğum Sırası

Yapılan araştırmalar, en başarılı insanlar arasında ilk çocuk olma oranının sonra doğmuş olanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Doğum sırası, çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan etkili değildir. Ancak, ebeveynlerin ve

çevresindeki diğer yetişkinlerin tutum ve davranışlarının olumlu ve olumsuz etkilerinin sonucudur (Öztürk, 1995, ss.18-19).

Dil gelişimi ile doğum sırasının ilişkisini araştıran çalışmalar sonucunda, ebeveynlerin ilk doğan çocuklarını daha çok cesaretlendirmelerinden dolayı daha önce konuştukları ve dil gelişim puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Temel, 2000).

Ortanca çocuklar büyük ve küçük çocuğun arasında kaldığından ve ebeveynlerinin ilgisini yeteri kadar üzerine çekemeyişinden dolayı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Yavuzer, 1993).

Ortanca çocuğun, iki çocuk arasında kalmış olduğu bir gerçektir. Bu yüzden tek olmaya alışmış olan abla ya da ağabeyinin baskısı ile karşı karşıya kalabilir. Ayrıca yeni kardeşin de doğmasıyla ikili sorunlarla baş etmek zorunda kalacak olan ortanca çocuğun dil gelişiminin olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir. Aile bireylerince küçük olduğu için çok sevilen çocuğun çevresinde kendisiyle konuşan ve kendisini dinleyen birileri sürekli vardır. Böylece son çocuk alıcı ve ifade edici dilini geliştirme fırsatını bulur (Temiz, 2002).

Çocukların doğum sırasının dil gelişimi üzerinde etkili olmadığı ancak zekâ üzerinde önemli bir etki oluşturduğu, ilk çocukların yetenek testlerinde yüksek puanlar aldığı yapılan bazı araştırmalarda kanıtlanmıştır (Yıldırım, 2008). Öztürk (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, ilk, ortanca ve sonuncu olan tüm çocukların alıcı dil düzeyleri ile doğum sıraları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır (akt. Temiz, 2002).

2.2.6.4. Anne Baba Eğitim Düzeyi

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem çocuğun sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişiminin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarında sağlıklı bir şekilde gelişmesine özen göstermek ebeveynlerin en büyük görevidir (Savran ve Kuşin, 1997, s.181).

Dil edinimi temelde aynı sırayı izler. Ancak dil gelişimin hızı çocuğun bulunduğu kültürel ortamdan etkilenmektedir. Çocuğun dil potansiyeli, sosyal çevre tarafından beslenir. Yetişkinlerin erken dönemden başlayarak bebekle kurdukları

etkileşim bebeğin anadilini öğrenmesinin temelini oluşturur. Çocuğa çevre ve özellikle de anne tarafından sunulan sözel uyarıların zenginliğinin dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği bildirilmektedir (Karacan, 2000, s.38).

Anne babanın eğitim düzeyinin düşük ya da yüksek olması çocuğun dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğun eğitimi konusunda ki bilgi tutum ve davranışlarını etkileyen anne babanın eğitim durumu çocuğun dili öğrenmesinde ve kullanmasında oldukça etkilidir. Eğitim durumu yüksek olan ebeveynler kendilerini birçok yönden geliştirdiklerinden, davranışlarını çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenleyecek ve çocukların anlama ve ifade etme becerilerinin gelişimlerini destekleyecek ortamlar oluşturacaktır (Öztürk, 1995).

Genellikle üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve üst düzey bir eğitim seviyesine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının, dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir ortamı vardır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları ise dil gelişimi açısından şanssızdır. Bunun sebebi, çocuğun dil deneyimi için zengin bir uyarıcı ortamının olmaması aynı zamanda ailede kelime dağarcığının sınırlı oluşu, dil kullanımı için iyi bir örneğin olmayışı ve çocuklarla etkileşimin yeterince olmamasıdır (Temiz, 2002, ss.46-47).

2.2.6.5. Sosyo-ekonomik Düzey

Çevre şartlarından biri olan sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğine dair kanıtlar mevcuttur (Özgür, 1979). Çeşitli çalışmalar, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının, cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha üstün olduklarını ortaya koymuştur (Jersild, 1987).

Alt sosyo-ekonomik düzeyin getirdiği olumsuz şartlar çocuklarda öğrenme güçlüklerine, konuşma davranışının gecikmesine ve kelime dağarcığının kısıtlı kalmasına neden olmaktadır (Öztürk, 1995). Joonston'un araştırmasında, orta sosyal sınıftan çocukların daha düşük sınıflardan gelen çocuklara göre daha fazla sözcük sayısına sahip oldukları belirtilmiştir (Erkan, 1990, s.32).

Yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları daha önce ve doğru ve pürüzsüz bir şekilde konuşmaktadır. Dil gelişiminin ebeveynlerin kullandığı dil, kitap okuma, hikâye anlatma, sorulara cevap verme, çocuğun söylediklerini tekrar etme, özel durumlarda çocukla konuşma gibi yaşantılarla ilişkili olduğu savunulmaktadır. Ebeveyniyle uzun zaman geçiren çocuklar daha doğru ve pürüzsüz konuşmaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan aileler, dilin iyi kullanılmasına önem verdiğinden, çocuklarına daha iyi modeller oluşturmakta ve çocukların hızlı ve doğru ve pürüzsüz konuşabilmelerini sağlamaya özen göstermektedirler (Cunningam, 1993; Eryaşar-Paycı, 1994; Yavuzer, 1993).

Sosyal sınıf ayrılıkları, aile içi ilişkilere ve çocuğun eğitim hayatına yansımaktadır. Bloom'a göre yaşamın ilk altı yılı, insan zekâsının gelişiminde oldukça önemlidir. Bu dönemde zekâ gelişiminin hızlı olmasında çevresel faktörler oldukça etkilidir. Üst sosyal sınıftan gelen çocukların zekâ düzeylerinin, alt sosyal sınıftan gelen çocuklara göre daha yüksek olduğu araştırma bulguları arasındadır. Dil, zekâ ile etkileşim içinde olduğu için, üst sosyal sınıftan gelen bu çocukların dil gelişimlerinin de hızlı olacağı ortadadır (Öztürk, 1995).

2.2.6.6. Ailenin Dil Gelişimine Etkisi

Çocuğun doğumdan itibaren içinde bulunduğu çevresi ailedir. Her gelişim alanında olduğu gibi dil gelişimi alanında da ailenin etkisi büyüktür.

Çocukların dil gelişiminde anne babaların çocukları ile konuşmasının önemli bir yeri vardır. Bebekler ebeveynlerinin konuşmalarına o anda tepki vermeseler bile onlarla konuşmak gerekir. Çünkü dili anlama o dili kullanmadan önce gelmektedir (Akbaş ve Budak, 2011, s. 29).

Dil, diğer insanlarla etkileşimde bulunma yoluyla öğrenilen sosyal bir etkinliktir. Çocuklar arasındaki farklılıklar ise, onların ait oldukları sosyal çevreden kaynaklanmaktadır (Seçilmiş, 1996).

Çocuğun çok çabuk bir şekilde geliştiği ve çevreden gelen uyaranlara açık olduğu ilk yıllarında çocuğu tek başına düşünmek imkansızdır. Çocuğun dil gelişiminde çok önemli ve belirleyici bir role sahip olan aile ortamında, ebeveynler çocuğun dil ile ilgili becerilerini ve kavramlar geliştirmesini birçok yönden destekleyebilir (Oktay ve Aktan, 1999). Çocuğun dil gelişiminde, karşılıklı iletişim kurma miktarı özellikle de

yetişkinlerle birlikte yapılan etkinliklerin yoğunluğu (ev işlerine yardım, yemek pişirme, birlikte oynama, televizyon seyretme, kitap okuma gibi) çok önemlidir (Seçilmiş, 1996, s. 68).

Çevre olanakları içinde kuşkusuz en önemlisi dilin kullanılması ve çocuğun bunu işitme fırsatıdır. Çocuk dili ne kadar zengin, düzgün ve pürüzsüz kullanımı ile işitirse, konuşmasında da o denli doğru ve zengin bir ifadeye sahip olma imkânı bulur. Bunun için evde doğru ve düzgün bir dilin kullanılması, çocuğa konuşma fırsatı verilmesi ve sorduğu sorulara açık ve net cevapların verilmesi gereklidir (Oktay, 1996'dan akt. Kılıç, 2014).

Çocuğun yakın çevresinde kolayca erişebileceği kitaplara sahip olması ve çocuğa belirli aralıklarla kitap okunması, okuma öncesi becerilerin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Kendisine belirli aralıklarla kitap okunan bir çocuk cümlelerin, kelimelerin ve harflerin neler olduklarını öğrenir, yazıyı resimden kolaylıkla ayırt edebilir, kelimelerin yazılı karşılıkları olduğunu öğrenir ve kelimelerin farklı fonolojik özelliklerine dikkat eder (Oktay ve Aktan, 1999).

2.2.6.7. Okul Öncesi Eğitimin Dil Gelişimine Etkisi

Oktay (2005)'a göre okul öncesi eğitim, çocuğun doğumdan itibaren ilkokula başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir. Bu dönemde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, haberleşme araçları da ailenin eğitim çabalarını destekleyebilir (akt. İlgar ve Topaç, 2013).

Çocuklarda okul öncesinde yapılacak anadili etkinlikleri, görsel ve işitsel algıyı geliştirici etkinlikler, dikkati odaklama ve sürdürme çalışmaları ve bellekle ilgili faaliyetleri içermektedir. Bunun yanında fonolojik duyarlılığı artırıcı ve harfleri tanımaya yönelik çalışmaları da içermektedir (Boz, 2004).

0-6 yaş grubundaki çocukların ihtiyaçlarına cevap veren, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan ve gelişimlerini toplumun beklentileri doğrultusunda yönlendiren okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun birçok beceri ve kavramları doğrudan öğrenmesine yardımcı olur. Okuma öncesi dönemde çocuğa okunan öyküler, tekerlemeler, bilmece, çocuk şiirleri, söylenen şarkıların tümü çocuğun konuşma ve yazma becerilerine olan ilgisinin artmasına yardımcı olur. Bu aktiviteler, çocuğun

kelime hazinesinin zenginleşmesine, ileriki okuma becerilerinin temellerinin atılmasına, çocuğun kendini uygun cümlelerle ifade etme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olacaktır (Gürocak, 2007; Oktay ve Aktan, 1999; Yavuzer, 2012).

2.3. İlgili Araştırmalar

Karakelle ve Ertuğrul (2012) “Zihin Kuramı ile Çalışma Belleği, Dil Becerisi ve Yönetici İşlevler Arasındaki Bağlantılar Küçük (36-48ay) ve Büyük (53-72ay) Çocuklarda Farklılık Gösterebilir mi?” isimli çalışmasında zihin kuramı, dil, çalışma belleği ve yönetici işlevler arasındaki ilişkileri gelişimsel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 36-48 aylık 100 ve 53-72 aylık 101 olmak üzere toplam 201 çocuk oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan 36-48 ay arasındaki çocuklar küçük yaş grubu, 53-72 ay arasındaki çocuklar ise büyük yaş grubu olarak isimlendirilerek incelenmiştir. Küçük yaş grubu 47 kız ve 53 erkekten oluşurken, büyük yaş grubu 45 kız ve 56 erkekten oluşmaktadır. Araştırmada, çalışma belleği gelişiminin ölçümünde “Ters Sayı Dizisi” kullanılmıştır. Dil gelişiminin ölçümünde çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini belirlemek için “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)” kullanılmıştır. Yönetici işlevlerin ölçümünde ise “Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetici işlevlerin hem küçük grupta hem büyük grupta alıcı dil, ifade edici dil ve dil becerileri ile anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, hem küçük grupta hem büyük grupta çalışma belleğinin alıcı dil, ifade edici dil ve dil becerileri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ertürk-Kara ve Gönen (2015) “Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adında bir makale yayınlamıştır. Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisini yaş, cinsiyet, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkezinde yer alan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aydan 60 ve 60-72 aydan 60 olmak üzere toplam 120 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, çocukların öz düzenleme becerisini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın neticesinde, çocukların öz düzenleme becerisinin dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu alt boyutlarına ilişkin genel olarak yüksek bir performans gösterdikleri saptanmıştır. Öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre

farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ağabeyi/ablası olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük olduğu, dikkat dürtü puanlarının ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu yüksek olan çocukların dikkat/dürtü puanlarının; baba eğitim durumu yüksek olan çocukların ise hem dikkat/dürtü hem olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Gültekin-Ahçı (2016)'nın yapmış olduğu “3-5 Yaş Çocuklarının Yürütücü İşlev Performansları ve Dil Becerileri İle İlişkisi” isimli çalışma çocukların yürütücü işlev performanslarıyla çocukların yaş, alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, veriler kesitsel olarak toplanmıştır. Çalışma, Ankara’da kamuya bağlı iki okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma 3, 4 ve 5 yaş olmak üzere üç yaş grubu üzerinde yürütülmüştür. Uygulamalar 34 kız 36 erkek olmak üzere toplam 70 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Yürütücü işlevleri değerlendirmek için Gece/Gündüz görevi (GGG) ve Esnek Madde Seçimi Görevi (EMSG), dil düzeyini belirlemek için ise Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, esnek madde seçimi görevinde performansın yaşa bağlı olarak geliştiği ve alıcı dil ile anlamlı ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Tutkun, Şahin ve Işıktekiner (2016) “Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkezinde yer alan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört yaştan 59 ve beş yaştan 67 olmak üzere toplam 126 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek çocukların sergiledikleri performansa bağlı olarak değerlendirilme yapılmasını sağlayan bir veri toplama aracıdır. Araştırma sonucunda, dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin genel olarak yüksek bir performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Çocukların yaşları, cinsiyetleri ve kardeş sayıları gibi değişkenlerin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği belirlenmiştir. Öz düzenleme becerilerinde çocukların annelerinin öğrenim durumunun herhangi bir farklılığa yol açmadığı ancak babalarının öğrenim durumunun çocukların olumlu duygu

becerilerini etkilediği görülmüştür. Erkek çocukların kız çocuklarına göre öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, beş yaşındaki çocukların dört yaşındaki çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların kardeş sayısının öz düzenleme becerilerini etkilediği, iki ve ikiden fazla kardeşi olanların tek çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

McClelland ve diğerleri (2007) “Davranışsal Düzenleme ile Okul Öncesi Çocuklarının Okuryazarlık, Kelime Bilgisi ve Matematik Becerileri Arasındaki İlişkiler” isimli çalışma okul öncesi çocuklarının davranışsal düzenlemeleri ile geliştirmekte olan okuryazarlık, sözcük dağarcığı ve matematik becerileri arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Uygulamalar 158 kız 152 erkek olmak üzere toplam 310 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, davranışsal düzenleme “Baştan Ayağa Görevi” olarak adlandırılan doğrudan bir ölçme aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. “Baştan Ayağa Görevi” çocukların sözlü olarak öğretilenin tersini yapmasını gerektirir. Çocukların alıcı ve ifade edici kelime becerileri “Woodcock Johnson Başarı Testleri” nin resimli kelime alt testi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar davranışsal düzenlemenin alıcı ve ifade edici kelime becerilerini önemli ölçüde ve olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca davranışsal düzenleme ile çocuğun yaşı ve aile eğitim düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Kelime becerileri ile yaş arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Vallotton ve Ayoub (2011) “Kelimelerini Kullan: Küçük Çocukların Öz-Düzenlemelerinin Geliştirilmesinde Dilin Rolü” isimli araştırma iki ifade edici dil becerisinin (sözel kelime dağarcığı ve konuşkanlık) çocukların öz düzenlemesinin gelişimi üzerindeki etkisini test etmek ve bilişsel gelişimi kontrol ettiklerinde bu iki alan arasında herhangi bir bağıntı bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 1-3 yaşları arasındaki 120 çocuktan sırasıyla 14., 24. ve 36. aylarında toplanan boylamsal veriler, büyüme modeli aracılığıyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, öz düzenleme becerilerinin akıbetinde ve dilin öz düzenleme üzerindeki etkisinde cinsiyet farklılıkları bulunduğunu açığa çıkarmıştır. Kelime dağarcığı, konuşkanlığa kıyasla öz düzenlemeyi daha yüksek derecede yordarken; çocukların hem mevcut zamandaki hem de geçmişteki kelime dağarcıkları, öz düzenleme

seviyelerini olumlu yönde yordamıştır. Bilişsel gelişim kontrol edildiğinde, 24 aylık çocukların kelime dağarcığının öz düzenlemenin gidişatını yordamayla sürdürdüğü saptanmıştır. Sonuçlar, erken gelişim döneminde bile kelimelerin öz düzenleme için kullanılabilir araçlar olduğunu ve bu yaşlarda kız çocuklarsa erkek çocuklar için daha elzem araçlar olabileceklerini göstermiştir.

Bono ve Bizri (2014) “Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemede Dil ve Özel Konuşmanın Rolü” isimli araştırmasında üç ila beş yaşındaki çocuklarda dil becerileri, özel konuşma ve öz düzenleme arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışma üç okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 33 kız 30 erkek olmak üzere toplam 63 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Dil becerileri standart bir dil beceri ölçeği ve sınıfta dilin uyarlamalı kullanımı için öğretmen raporları ile değerlendirilmiştir. Dil becerileri, birebir oturumlarda “Okul Öncesi Dil Ölçeği (Preschool Language Scale-4)” ile doğrudan değerlendirilmiştir. Alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil becerileri için standart puanlar hesaplanmış ve bu puanların üçü de çalışmada kullanılmıştır. Çocukların sınıfta dili uyarlamalı ve spontan kullanımı “Uyarlamalı Dil Envanteri (Adaptive Language Inventory)” ile öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Bu ölçek, sınıf ortamında dili anlama, dili ifade etme, başka kelimelerle ifade etme, doğaçlama, dinleme becerisi ve akıcılığı değerlendirmektedir. Özel konuşma, zorlu bir görev sırasında çocukları gözlemleyerek ve öğretmenlerden çocukların özel konuşma konusundaki tipik kullanımını bildirmelerini isteyerek ölçülmüştür. Öğretmenler ayrıca çocukların öz düzenlemelerini “Öz-Kontrol Derecelendirme Ölçeği (Self-Control Rating Scale)” ile değerlendirmiştir. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır ve öz düzenleme için mevcut çalışmada toplam puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, dil becerilerinin öz düzenleme ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak özel konuşmanın, özellikle görevle ilgili olan özel konuşmanın, dil becerileri ve öz düzenleme ile olumsuz ilişkili olduğu saptanmıştır. İlgili özel konuşmanın sıklığı, dil yeteneği ile öz düzenleme arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Daha yüksek dil becerilerine sahip olan çocukların daha az özel konuşma yaptıkları ve daha iyi öz düzenleme yaptıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri toplama araçları yoluyla elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasında kullanılacak olan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2016, s.109). İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek için yürütülen çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli’nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan devlet ilkokullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında eğitimine devam eden 48-72 ay grubu çocuklar oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli’nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan devlet ilkokullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında eğitimine devam eden 48-72 ay aralığındaki 242 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların öz düzenleme becerileri örneklem grubunda yer alan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmaya 242 çocuğun öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere 142 öğretmen katılmıştır.

Araştırmaya girecek ilçeler, İstanbul merkez ilçeleri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana

verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s.141). Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen Beşiktaş, Fatih, Eyüpsultan, Bahçelievler, Güngören, Esenler, Kadıköy, Üsküdar, Maltepe, Ataşehir, Ümraniye ve Sancaktepe ilçelerinde yer alan okulların listesi Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesindeki okullar listesinden temin edilmiştir (<https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php>). Ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yukarıda adı geçen ilçelerde yer alan okullarda uygulama yapmak üzere izin alınmıştır. İzin örneği, Ek:1'de sunulmuştur.

Uygulama yapılacak okullar ise yukarıda adı geçen ilçelerde bulunan okullar arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullardan çalışmanın yapılmasını kabul eden 25 devlet ilkokulu anasınıfı, 10 bağımsız devlet anaokulu ve 6 özel anaokulu çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan her okuldan en az bir kız ve bir erkek çocuk örnekleme dahil edilmiştir.

Örneklemin demografik özellikleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo-3.1: Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Yaş Grubu	48-56 Aylık	37	15,3
	57-64 Aylık	64	26,4
	65-72 Aylık	141	58,3
Cinsiyet	Kız	120	49,6
	Erkek	122	50,4
Doğum sırası	İlk çocuk	143	59,1
	İkinci çocuk	77	31,8
	Üçüncü ve sonrası	22	9,1
Kardeş sayısı	Tek çocuk	79	32,6
	Bir kardeş	121	50,0
	İki ve daha fazla kardeş	42	17,4
Baba Öğr. Durumu	İlkokul	17	7,0
	Ortaokul	17	7,0
	Lise	61	25,2
	Lisans	128	52,9
	Lisansüstü	19	7,9
Anne Öğr. Durumu	İlkokul	17	7,0
	Ortaokul	12	5,0
	Lise	76	31,4
	Lisans	125	51,7
	Lisansüstü	12	5,0

Aylık Ort. Gelir	1999 TL ve altı	13	5,4
	2000-3999 TL	75	31,0
	4000-5999 TL	69	28,5
	6000-7999 TL	47	19,4
	8000 TL ve üzeri	38	15,7
Gitme Süresi	1 yıl	112	46,3
	2 yıl	95	39,3
	3 yıl ve üzeri	35	14,5

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %15,3'ü (n=37) 48-56 aylık, %26,4'ü (n=64) 57-64 aylık, %58,3'ü de (n=141) 65-72 aylık yaş grubundandır. Çalışmaya katılan çocukların %49,6'sının (n=120) kız, %50,4'ünün (n=122) erkek olduğu görülmektedir. Çocukların %59,1'inin (n=143) ailesinin ilk çocuğu, %31,8'inin (n=77) ikinci, %9,1'inin (n=22) üçüncü ve daha sonra gelen bir sıradaki çocuğu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %32,6'sının (n=79) tek çocuk, %50'sinin (n=121) bir kardeşinin, %17,4'ünün (n=42) ise iki ve daha fazla kardeşinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi çocukların babalarının %7'sinin (n=17) ilkökul, %7'sinin (n=17) ortaokul, %25,2'sinin (n=61) lise, %52,9'unun (n=128) lisans, %7,9'unun (n=19) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin %7'sinin (n=17) ilkökul, %5'inin (n=12) ortaokul, %31,4'ünün (n=76) lise, %51,7'sinin (n=125) lisans, %5'inin (n=12) lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %5,4'ünün (n=13) 1999 TL ve altı, %31'inin (n=75) 2000 – 3999 TL, %28,5'inin (n=69) 4000 – 5999 TL, 19,4'ünün (n=47) 6000 – 7999 TL, %15,7'sinin (n=38) 8000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %46,3'ünün (n=112) bir yıl, %39,3'ünün (n=95) iki yıl, %14,5'inin (n=35) üç yıl ve üzeri süreyle okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olduğu saptanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)” ile bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. “Kişisel Bilgi Formu” Ek:2'de, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” madde örnekleri Ek:3'te ve “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)” madde örnekleri Ek:5'te sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile örnekleme alınan çocukların demografik özellikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Form; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi ve gelir düzeyine dair bilgileri içermektedir. İlgili form çocukların okula kayıt olurken okul yönetimi ve öğretmen tarafından hazırlanan dosyasında yer alan bilgilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği

Çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” Whitebread ve diğerleri (2009) ve Eisenberg ve diğerleri (2010) tarafından ortaya konulan öz düzenlemeye yönelik kavramsal tanımlar üzerine yapılandırılan maddelerden oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilen ölçek maddeleri 48-72 aylık 447 çocuğa uygulanmıştır. Ölçek “ kesinlikle doğru (5) ”, “ doğru (4) ”, “kısmen doğru (3) ”, “ doğru değil (2) ” ve “ kesinlikle doğru değil (1) ” şeklinde beşli likert tipi değerlendirmeyi içermektedir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü .5 altı ve faktör binişiklik farkı .1 altı olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra, ölçek iki faktör altında 33 madde olarak son halini almıştır. Birinci faktör “düzenleme becerileri” ile 21 maddeden, ikinci faktör “kontrol becerileri” ise 12 maddeden oluşmaktadır.

Tablo-3.2: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Maddeleri

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	21	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 27, 28, <u>32</u>
2	12	5, 6, 13, 19, <u>22</u> , 23, <u>25</u> , <u>26</u> , <u>29</u> , <u>30</u> , <u>31</u> , <u>33</u>

*Ters maddeler altı çizilerek belirtilmiştir.

İlk faktör varyansın %35.23'ünü, ikinci faktör varyansın %20.48'ini açıklarken, toplam varyans %55.71'dir. Ölçeğin güvenilirliği, test – tekrar test ve madde analizi işlemleri uygulanarak ölçülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri düzenleme becerileri alt boyutunda .96; kontrol becerileri alt boyutunda .91 ve ölçeğin toplamında .96 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin kullanılması için gerekli izin yazısı Ek:4'te sunulmuştur. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği öğretmen tarafından çocuk için doldurulmuştur.

3.3.3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Erken Dil Gelişim Testi-Üçüncü Edisyon (Test of Early Language Development-Third Edition, TELD-3), 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların dilsel performansını (alıcı ve ifade edici sözel dil becerileri) belirlemek üzere Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş bireysel olarak uygulanan norm referanslı bir testtir. TELD-3 testi, Topbaş ve Güven (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, Test of Early Language Development-Third Edition: Turkish Version (TELD-3: T) şeklinde alanyazında tanımlanmış ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) olarak ülkemizde kullanılmıştır.

TELD-3 testi erken çocukluk döneminde; dil becerilerinin araştırılmasına yönelik bir ölçek özelliği taşıma, çocuğun bireysel olarak sözel dil yeterliliği bakımından güçlü ve zayıf yanlarını belirleme, dil becerilerinin gelişimi bakımından problemi olan çocukları ayırt etme ve soruna yönelik uygun bir müdahale programı oluşturabilme gibi farklı amaçlar için yaygın olarak kullanılmaktadır.

TEDİL, dilin beş bileşeninden anlambilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi bileşenlerini test alt maddeleri aracılığıyla doğrudan ölçmektedir. Test Form A ve Form B olmak üzere iki paralel formdan oluşmaktadır. Form A ve Form B Alıcı Dil ve İfade Edici Dil olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Her bir form dilin anlambilgisi ve dilbilgisi (sözdizimi ve biçimbilgisi) alanlarını ölçen 76 madde içermektedir. A formu Alıcı Dil Alt Testi'nde anlambilgisini ölçen madde sayısı 24, dilbilgisini ölçen madde sayısı 13 iken, İfade Edici Dil Alt Testi'nde anlambilgisini ölçen madde sayısı 22 ve dilbilgisini ölçen madde sayısı 17'dir. B formu Alıcı Dil Alt Testi'nde anlambilgisini ölçen madde sayısı 25, dilbilgisini ölçen madde sayısı 12 iken, İfade Edici Dil Alt Testi'nde anlambilgisini ölçen madde sayısı 24 ve dilbilgisini ölçen madde sayısı 15'tir. Maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme, diğer bir kısmında ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak cevap verme işlenmektedir. Yapılan analizlere göre TEDİL'in güvenilirlik çalışmasında üç farklı türde (içerik, zaman, puanlayıcı) güvenilirlik bilgisi sağlanmış

ve her iki form (A ve B) ile alt testler (Alıcı Dil ve İfade Edici Dil) içerik açısından .88 ile .96 arasında, zaman açısından .83 ile .96 arasında ve puanlayıcı açısından tümünde .99 bulunmuştur. Aynı şekilde geçerlilik çalışmasında da üç farklı türde (içerik, ölçüt, yapı) geçerlilik bilgisi sağlanmış ve çalışma sonucunda testin hedeflediği yapıyı uygun şekilde ölçtüğü, gelişimsel bir ölçme aracı olduğu ve ölçmeyi hedeflediği becerileri doğru şekilde yordadığı bulunmuştur.

TEDİL, zamana karşı yarışılan bir test değildir ve çocuğa uygulama sırasında zamanla ilgili bir kısıtlama yapılmamaktadır. Çocuğun yaşına ve becerisine bağlı olarak 15-40 dakika bir süre aralığında uygulanmaktadır. 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasında anadili Türkçe olan, maddelerin yönergeleri anlayabilecek ve sorulara verilecek cevapları formüle edebilecek çocuklar için geliştirilmiştir (Güven, 2009, s.43). Ayrıca TEDİL, uzmanlar tarafından uygulanması gereken ve uygulayacak uzmanların uygulama eğitimi alması zorunlu olan bir testtir. Bu eğitim sonrasında uygulamacılar TEDİL Uygulama Sertifikası olarak testi uygulayabilmektedir (Topbaş ve Güven, 2011). Araştırmacıya ait TEDİL Uygulama Sertifikası Ek:7'de sunulmuştur.

Formlarda numaralandırılmış maddelerin yanında belirtilmiş geçme ölçütünün sağlanması durumunda 1 puan (doğru), sağlanamaması durumunda 0 (yanlış/geçemedi) puan alınır. Test uygulanırken başlama noktası, tavan ve taban puanlardan yararlanır. Başlama noktası, çocuğun kronolojik yaşı esas alınarak belirlenmiştir. Form A ve Form B yaşlara göre başlama noktaları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo-3.3: Form A ve Form B Yaşlara Göre Başlama Noktaları

Alıcı Dil Alt Testi	İfade Edici Dil Alt Testi
2 Yaş: 5. Madde ile başla	2 Yaş: 10. Madde ile başla
3 Yaş: 10. Madde Madde ile başla	3 Yaş: 15. Madde ile başla
4 Yaş: 15. Madde Madde ile başla	4 Yaş: 20. Madde ile başla
5 Yaş: 20. Madde Madde ile başla	5 Yaş: 25. Madde ile başla
6 Yaş: 25. Madde Madde ile başla	6 Yaş: 30. Madde ile başla
7 Yaş: 28. Madde Madde ile başla	7 Yaş: 33. Madde ile başla

Testin uygulanmasına başlangıç noktasından başlanır ve çocuk ardı ardına 3 soruya doğru cevap verene kadar ileriye doğru devam edilir. Bu nokta tavan puandır ve tavan bulunduktan sonra test sonlandırılmalıdır. Tavan puanın belirlenmesinde eğer çocuk arka arkaya 3 soruya doğru cevap verememişse, başlama noktasına geri dönülür ve çocuk arka arkaya 3 soruya doğru cevap verene kadar geriye gidilerek maddeler sorulur. Bu nokta taban puandır ve bu kısmın öncesinde kalan tüm sorulara doğru yanıt verilmiş olarak kabul edilir. Çocuğun tavan ve taban dikkate alınarak doğru yanıt verdiği maddeler sayılarak her sayfa sonunda toplanmaktadır ardından her sayfa puanı toplanarak alt test bitiminde bulunan toplam puan kutusuna yazılmaktadır. Bu çocuğun ilgili alt bölümden aldığı ham puandır. TEDİL üç tip normatif puan (standart puan, yüzdeler sıralama, eşdeğer yaş) sağlamaktadır. Ham puanlar Uygulama Kılavuzunun arkasında Ekler bölümünde yer alan tablolardan norm puanlarına dönüştürülerek yorumlanmaktadır (Topbaş ve Güven, 2011).

Bu çalışmada Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Uygulamacı Formu-Form A kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)'nin kullanılması için gerekli izin yazısı Ek:6'da sunulmuştur. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) araştırmacı tarafından her çocuğa ayrı ayrı uygulanmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.4.1. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2018 yılı Mart-Haziran aylarında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İlk olarak uygulamalar için belirlenen okulların idarecileri ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarının uygulanması hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ardından yöneticilerin de izni ile uygulamalara başlamadan önce öğretmenler ile bilgilendirme toplantısı yapılmış ve doldurmaları gereken ölçekler tanıtılmıştır. Öğretmen ya da okul idarecilerinin gerekli gördüğü durumlarda çocukların ailelerine onam formu da gönderilmiştir (Ek: 8).

Araştırmacı her bir çocuğun sınıfına önceden giderek bir süre vakit geçirmiş böylece araştırmacı ve çocukların tanışıp iletişim kurarak çocuğun uygulamalardan önceki ısınma sürecine yardımcı olunmuştur. Çocukla birebir yapılan çalışmalar için okul yönetiminden ve öğretmenden izin alınarak okul yönetiminin ve öğretmenin

uygun gördüğü bir mekân kullanılmıştır. Çocuk sınıftan uygulayıcı tarafından alınmıştır. Çocukla küçük bir masada yan yana oturulmuş, masanın üzerine TEDİL Resim Kitabı konulmuştur. Araştırmacı form üzerinde yer alan soruları çocuğa yöneltmiş, çocuk formda yer alan sorulara resim gösterme, sözel yönergeleri yerine getirme ya da sözel olarak cevap verme şeklinde yanıtlamaya çalışmıştır. Öğretmenler ise bu süre zarfında çocuk için kendilerine verilen Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'ni doldurmuştur. Kişisel Bilgi Formunda yer alan soruları araştırmacı çocukların okuldaki dosyalarında yer alan bilgiler ışığında doldurmuştur.

3.4.2. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın çalışma grubundaki çocukların ve ailelerinin bilgilerinden oluşan Kişisel Bilgi Formu'ndaki veriler ile Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)'nden elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve verilerin çözümü işlemi gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık minimum $p < 0,05$ düzeyinde sınanmış, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmanın evren ve örneklem bölümünde; çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir. Çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi ve eğitim kurumuna gitme süresi değişkenleri incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden (yüzde ve frekans) yararlanılmıştır.

Normal dağılım, parametrik analizlerin kullanılabilmesi için yapılan ilk varsayımdır. Normallik testleri ilgilenilen değişkenin normal dağılıp dağılmadığının kontrol edilmesi için kullanılan yöntemlerden biridir. Normallik testleri arasında belki en fazla bilineni ve kullanılanı SPSS programında da yer alan Kolmogorov-Smirnov testidir (Çinko, Yurtkoru ve Durmuş, 2016). Kolmogorov-Smirnov testi örnek sayısının 50'den fazla olduğu durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada örnek sayısı 50'den fazla ($n=242$) olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo-3.4: “Öz Düzenleme Becerileri” ve “Dil Becerileri” Toplam Puan Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Tek Örneklem “Kolmogorov-Smirnov Testi” Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
ÖDBTOP	,085	242	,000*
DİLTOP	,104	242	,000*

*p<,05

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, öz düzenleme becerileri toplam puan dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda p değeri $0,000 < 0,05$ olduğundan dağılımın normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, dil becerileri toplam puan dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda $p < 0,05$ olduğu ve dağılımın normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Normallik dağılımına göre anlamlılık düzeyi 0,05’ten büyük çıktıysa dağılımın normal dağılım gösterdiği, 0,05’ten küçük çıktıysa dağılımın normal dağılım göstermediği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Veriler normal dağılmadığından non-parametrik (parametrik olmayan) testlerin yapılması uygun görülmüştür. Parametrik olmayan testler, ilgilenilen değişkenin dağılımıyla ilgili normallik varsayımının sağlanamadığı ve değişkenin sınıflı veya sıralı ölçekle toplanmış olduğu durumlarda kullanılan istatistiksel yöntemlerdir. Parametrik olmayan testlerde değişken değerleri yerine sıralama puanlarını kullanılarak analiz yapılır (Çinko, Yurtkoru ve Durmuş, 2016).

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında ilişki olup olmadığına, çocukların öz düzenleme becerileri ile Türkçe Erken Dil Gelişim Testi alt testlerinden (alıcı dil ve ifade edici dil) aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına ve çocukların dil becerileri ile çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlarından (zihinsel düzenleme ve çaba gerektiren kontrol) aldıkları puanlar arasında ilişki olup olmadığına puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” ile

bakılmıştır. “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” dağılım normal olmadığında iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır (<http://mustafaotrar.net/istatistik/spearman-sira-farklari-korelasyon-katsayisi/>).

Öz düzenleme becerileri toplam puanının değerlendirilmesinde veriler normal dağılım göstermediği için öz düzenleme becerileri toplam puanının çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çocukların yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi ve eğitim kurumuna gitme süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Aynı şekilde dil becerileri toplam puanının değerlendirilmesinde de veriler normal dağılım göstermediği için dil becerileri toplam puanının çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Çocukların yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, gelir düzeyi ve eğitim kurumuna gitme süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

“Kruskal Wallis-H Testi” normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (<http://mustafaotrar.net/istatistik/kruskal-wallis-h-testi/>). “Mann Whitney-U Testi” ise normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan non-parametrik bir yöntemdir (<http://mustafaotrar.net/istatistik/non-parametrik-mann-whitney-u-testi/>).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik yapılan analiz bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Tablo-4.1: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri” ile “Dil Becerileri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”

			1	2
Spearman's rho	Dil becerileri (1)	Correlation Coefficient	1,000	,512*
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	242	242
	Öz düzenleme becerileri (2)	Correlation Coefficient	,512*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	242	242

* p<,01

Tablo 4.1’de görülebileceği gibi okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının dil becerileri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2012) korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olmasının, yüksek; 0.70-0.30 arasında olmasının, orta; 0.30-0.00 arasında olmasının ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir.

Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=,512^*$, $p=,000$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların dil becerileri puanları arttıkça öz düzenleme becerileri puanları da artmaktadır.

4.2. Öz Düzenleme Becerileri ile Alıcı Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerilerinin alıcı dil alt boyutu arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Tablo-4.2: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri” ile “Alıcı Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”

		1	2
Spearman's rho	Alıcı dil becerileri (1)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,405*
		N	242
	Öz düzenleme becerileri (2)	Correlation Coefficient	,405*
		Sig. (2-tailed)	1,000
		N	242

* p<,01

Tablo 4.2’de görülebileceği gibi okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil beceri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Analiz sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile alıcı dil beceri puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=,405^*$, $p=,000$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların alıcı dil beceri puanları arttıkça öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

4.3. Öz Düzenleme Becerileri ile İfade Edici Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerilerinin ifade edici dil alt boyutu arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Tablo-4.3: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Öz Düzenleme Becerileri” ile “İfade Edici Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”

			1	2
Spearman's rho	İfade edici dil becerileri (1)	Correlation Coefficient	1,000	,492*
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	242	242
	Öz düzenleme becerileri (2)	Correlation Coefficient	,492*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	242	242

* p<,01

Tablo 4.3'te görülebileceği gibi okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile okul öncesi dönem çocuklarının ifade edici dil beceri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmış ve okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile ifade edici dil beceri puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=,492^*$, $p=,000$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların ifade edici dil beceri puanları arttıkça öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

4.4. Çaba Gerektiren Kontrol Becerileri ile Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin çaba gerektiren kontrol becerileri alt boyutu ile dil becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri ile dil beceri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo-4.4: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Çaba Gerektiren Kontrol Becerileri” ile “Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”

			1	2
Spearman's rho	Dil becerileri (1)	Correlation Coefficient	1,000	,417*
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	242	242
	Çaba gerektiren kontrol (2)	Correlation Coefficient	,417*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	242	242

* p<,01

Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri ile dil beceri puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=,417^*$, $p=,000$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların dil beceri puanları arttıkça çaba gerektiren kontrol beceri puanları da artmaktadır.

4.5. Zihinsel Düzenleme Becerileri ile Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin zihinsel düzenleme becerileri alt boyutu ile dil becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların zihinsel düzenleme becerileri ile dil beceri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo-4.5: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların “Zihinsel Düzenleme Becerileri” ile “Dil Beceri” Puanları Arasındaki “Spearman Korelasyon Analizi”

			1	2
Spearman's rho	Dil becerileri (1)	Correlation Coefficient	1,000	,472*
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	242	242
	Zihinsel düzenleme (2)	Correlation Coefficient	,472*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	242	242

* p<,01

Tablo 4.5 incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların zihinsel düzenleme becerileri ile dil beceri puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=,472^*$, $p=,000$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların dil puanları arttıkça zihinsel düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

4.6. Öz Düzenleme Becerileri ve Dil Beceri Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların yaş grubu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo-4.6: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının Çocukların “Yaş Grubu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
Öz düzenleme becerileri toplam puan	48-56 Aylık	37	90,95	8,391	2	,015*
	57-64 Aylık	64	126,16			
	65-72 Aylık	141	128,89			
Dil beceri puan	48-56 Aylık	37	115,66	2,205	2	,332
	57-64 Aylık	64	118,01			
	65-72 Aylık	141	132,55			

* $p<,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun “yaş grubu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuğun dil becerileri sıralamalar ortalamaları ile çocukların yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($x^2=2,205$; $sd=2$; $p>,05$). Ancak öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuğun yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,391$; $sd=2$; $p<,05$). Kruskal Wallis-H analizinden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmamaktadır. Bu nedenle ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Aşağıda Mann Whitney-U tablolarına yer verilmiştir.

Tablo-4.7: “Öz Düzenleme” Puanlarının Çocukların “Yaş Grubu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları

Yaş grup	N	ST	SO	U	z	p
48-56 Aylık	37	1500,50	40,55	797,500	-2,725	,006*
57-64 Aylık	64	3650,50	57,04			
Toplam	101					
48-56 Aylık	37	2567,50	69,39	1864,500	-2,268	,008*
65-72 Aylık	141	13363,50	94,78			
Toplam	178					
57-64 Aylık	64	14436,50	102,39	4425,500	-2,220	,826
65-72 Aylık	141	6678,50	104,35			
Toplam	205					

* $p<,05$

Tablo 4.7’de tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda farklılığın 57-64 aylık çocuklar ile 48-56 aylık olan çocuklar arasında 57-64 aylık çocuklar lehine ($U=797,500$; $z=-2,725$; $p<,05$) gerçekleştiği; 48-56 aylık çocuklar ile 65-72 aylık çocuklar arasında 65-72 aylık çocuklar lehine ($U=1864,500$; $z=-2,268$; $p<,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. 57-64 aylık çocuklar ile 65-72 aylık çocukların sıralar ortalamalarında ise bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=4425,500$; $z=-2,220$; $p>,05$).

4.7. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo-4.8: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının Çocukların “Cinsiyet” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	ST	SO	U	z	p
Öz düzenleme	Kız	120	16181,00	134,84	5719,000	-2,941	,003*
	Erkek	122	13222,00	108,38			
	Toplam	242					
Dil Beceri	Kız	120	14960,50	124,67	6939,500	-2,699	,484
	Erkek	122	14442,50	118,38			
	Toplam	242					

*p<,05

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme beceri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlerin sonucunda farklılık kız çocuklar ile erkek çocuklar arasında kız çocuklar lehine (U=5719,000; z=-2,941; p<,05) belirlenmiştir. Kız çocuklar ile erkek çocukların dil beceri puanlarının sıralar ortalamalarında ise bir farklılık tespit edilmemiştir (U=6939,500; z=-2,699; p>,05). Bu durumda “kız” çocuklarının “öz düzenleme” puanlarının “erkek” çocuklara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak “kız” ve “erkek” çocukları arasında “dil beceri” puanlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

4.8. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo-4.9: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının Çocukların “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
ODPtop	1 yıl	112	110,97	6,022	2	,049*
	2 yıl	95	119,03			
	3 yıl ve üzeri	29	145,84			
Dil beceri puan	1 yıl	112	113,28	4,748	2	,093
	2 yıl	95	116,88			
	3 yıl ve üzeri	29	143,97			

*p<,05

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun “okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuğun dil becerileri sıralamalar ortalamaları ile çocukların eğitim kurumuna gitme süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($x^2=4,748$; $sd=2$; $p>,05$). Ancak öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuğun eğitim kurumuna gitme süreleri sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,022$; $sd=2$; $p<05$). Kruskal Wallis-H analizinden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo-4.10: “Öz Düzenleme” Puanlarının Çocukların “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları

Puan	Gitme süresi	N	ST	SO	U	z	p
Öz düzenleme	1 yıl	112	11287,00	100,78	4959,000	-2,841	,400
	2 yıl	95	10241,00	100,80			
	Toplam	207					
Öz düzenleme	1 yıl	112	7670,50	68,49	1342,500	-2,809	,005*
	3 yıl ve üzeri	35	3207,50	91,64			
	Toplam	147					
Öz düzenleme	2 yıl	95	5819,00	61,25	1259,000	-2,809	,034*
	3 yıl ve üzeri	35	2696,00	77,03			
	Toplam	130					

*p<,05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda “öz düzenleme” puanları açısından çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “bir yıl” olan çocuklar ile okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “üç yıl” olan

çocuklar arasında gitme süresi “üç yıl olan grubun” lehine ($U=1342,500$; $z=-2,809$; $p<,05$) gerçekleştiği; okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “iki yıl” olan çocuklar ile okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “üç yıl” olan çocuklar arasında gitme süresi “üç yıl olan grubun” lehine ($U=1259,000$; $z=-2,809$; $p<,05$) belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “bir yıl” olan çocuklar ile okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “iki yıl” olan çocukların sıralar ortalamalarında ise bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=4959,000$; $z=-2,841$; $p>,05$). Bu durumda okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “üç yıl” olan çocukların eğitim kurumuna gitme süresi “bir yıl” olan gruba göre ve eğitim kurumuna gitme süresi “iki yıl” olan gruba göre “öz düzenleme” puanlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi “bir yıl” ve “iki yıl” olan çocuklar arasında “öz düzenleme” puanlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

4.9. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo-4.11: “Öz düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Annenin Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
ODPtop	İlkokul	17	61,35	18,908	4	,001**
	Ortaokul	12	102,96			
	Lise	76	112,55			
	Lisans	125	125,86			
	Lisansüstü	12	161,13			
Dil beceri puan	İlkokul	17	65,41	25,717	4	,000**
	Ortaokul	12	65,88			
	Lise	76	111,68			
	Lisans	125	129,40			
	Lisansüstü	12	160,71			

**p<,01

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocukların annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda olasılık değeri 0,001 anlamlılık derecesi 0,01’den küçük olduğu için annenin öğrenim durumu sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=18,908$; $sd=4$; $p<0,01$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “lisans” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının, ardından “lise” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının, ardından “ortaokul” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının ve son olarak “ilkokul” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının izlediği görülmektedir.

Bununla birlikte dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocukların annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise olasılık değeri 0,000 anlamlılık derecesi 0,01’den küçük olduğu için annenin öğrenim durumu sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=25,717$; $sd=4$; $p<,01$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “lisans” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının, ardından “lise” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının, ardından “ortaokul” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının ve son olarak “ilkokul” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis-H analizinden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Aşağıda Mann Whitney-U tablolarına yer verilmiştir.

Tablo-4.12: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Annenin Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U” Sonuçları

Puan	Öğrenim durumu	N	ST	SO	U	z	p
Öz düzenleme	İlkokul	17	216,50	12,74	63,500	-1,706	,088
	Ortaokul	12	218,50	18,21			
	Toplam	29					
Öz düzenleme	İlkokul	17	485,50	28,56	332,500	-3,117	,002*
	Lise	76	3885,50	51,13			
	Toplam	93					
Öz düzenleme	İlkokul	17	647,00	38,06	647,000	-3,573	,000**
	Lisans	125	9506,00	76,05			
	Toplam	142					
Öz düzenleme	İlkokul	17	175,500	10,32	22,500	-3,523	,000**
	Lisansüstü	12	259,50	21,63			
	Toplam	29					
Öz düzenleme	Ortaokul	12	485,50	40,46	407,500	-,590	,555
	Lise	76	3430,50	45,14			
	Toplam	88					
Öz düzenleme	Ortaokul	12	687,500	57,29	609,500	-1,070	,285
	Lisans	125	8765,50	70,12			
	Toplam	137					
Öz düzenleme	Ortaokul	12	114,500	9,54	36,500	-2,051	,040*
	Lisansüstü	12	185,500	15,46			
	Toplam	24					
Öz düzenleme	Lise	76	7090,00	93,29	4164,00	-1,466	,143
	Lisans	125	13211,00	105,69			
	Toplam	201					
Öz düzenleme	Lise	76	3202,500	42,14	276,500	-2,184	,029*
	Lisansüstü	12	276,500	59,46			
	Toplam	88					
Öz düzenleme	Lisans	125	8444,00	67,55	569,000	-1,379	,168
	Lisansüstü	12	1009,00	84,08			
	Toplam	137					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	251,50	14,79	98,500	-,155	,877
	Ortaokul	12	183,50	15,29			
	Toplam	29					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	537,00	31,59	384,00	-2,605	,009*
	Lise	76	3834,00	50,45			
	Toplam	93					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	629,50	37,03	629,500	-3,685	,000**
	Lisans	125	9523,50	76,19			
	Toplam	142					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	181,00	10,65	28,000	-3,281	,001*
	Lisansüstü	12	254,00	21,17			
	Toplam	29					
Dil Beceri puanı	Ortaokul	12	339,50	28,29	485,500	-2,366	,018*
	Lise	76	3576,50	47,06			
	Toplam	88					
Dil Beceri puanı	Ortaokul	12	423,500	35,29	345,500	-3,082	,002*
	Lisans	125	9029,500	72,24			
	Toplam	147					
Dil Beceri Puanı	Ortaokul	12	100,00	8,33	22,000	-2,289	,004*
	Lisansüstü	12	200,00	16,67			
	Toplam	24					

Dil Beceri Puanı	Lise	76	6929,00	91,17	4003,00	-1,869	,062
	Lisans	125	13372,00	106,98			
	Toplam	201					
Dil Beceri Puanı	Lise	76	3210,00	42,24	284,000	-2,093	,036*
	Lisansüstü	12	706,00	58,83			
	Toplam	88					
Dil Beceri Puanı	Lisans	125	8450,50	67,60	575,500	-1,330	,184
	Lisansüstü	12	1002,50	83,54			
	Toplam	137					

* $p < ,05$

** $p < ,001$

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi; öz düzenleme beceri puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda farklılığın “ilkokul” ve “ortaokul” öğrenim durumu açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=63,500$; $z=-1,706$; $p>,05$), “ortaokul” ve “lise” öğrenim durumu olarak incelendiğinde fark bulunmadığı ($U=407,500$; $z=-,590$; $p>,05$), “ortaokul” ve “lisans” öğrenim durumu arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı ($U=609,500$; $z=-1,070$; $p>,05$), “lise” ve “lisans” öğrenim durumu olarak incelendiğinde fark olmadığı ($U=4164,00$; $z=-1,466$; $p>,05$), “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumu olarak incelendiğinde herhangi bir fark olmadığı ($U=569,000$; $z=-1,379$; $p>,05$) tespit edilmiştir.

Analiz sonucunda, “ilkokul” öğrenim durumu ile “lise” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “lise” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=332,500$; $z=-3,117$; $p<,05$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisans” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisans” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=647,000$; $z=-3,573$; $p<,001$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=22,500$; $z=-3,523$; $p<,001$), “ortaokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=36,500$; $z=-2,051$; $p<,05$), “lise” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=276,500$; $z=-2,184$; $p<,05$) tespit edilmiştir.

Bu durumda “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının “ilkokul”, “ortaokul” ve “lise” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarına göre, “lise” ve “lisans” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının “ilkokul” öğrenim

durumuna sahip annelerin çocuklarına göre daha fazla “öz düzenleme” puanına sahip oldukları görülmektedir.

Dil beceri puanlarının annenin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda ise farklılığın “ilkokul” ve “ortaokul” öğrenim durumu açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=98,500$; $z=-,155$; $p>,05$), “lise” ve “lisans” öğrenim durumu açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=4003,00$; $z=-1,869$; $p>,05$), “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumu açısından incelendiğinde herhangi bir fark olmadığı ($U=575,500$; $z=-1,330$; $p>,05$) saptanmıştır.

Analiz sonucunda, “ilkokul” öğrenim durumu ile “lise” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “lise” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=384,000$; $z=-2,605$; $p<,05$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisans” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisans” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=629,500$; $z=-3,685$; $p<,001$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=28,000$; $z=-3,281$; $p<,05$) tespit edilmiştir. “Ortaokul” öğrenim durumu ile “lise” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lise” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=485,500$; $z=-2,366$; $p<,05$), “ortaokul” öğrenim durumu ile “lisans” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisans” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=345,500$; $z=-3,082$; $p<,05$), “ortaokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=22,000$; $z=-2,289$; $p<,05$) tespit edilmiştir. “Lise” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=284,000$; $z=-2,093$; $p<,05$) tespit edilmiştir.

Bu durumda “lise”, “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının “ilkokul” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarına göre, “lise” ve “lisans” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarının “ortaokul” öğrenim durumuna sahip annelerin çocuklarına göre daha fazla “dil beceri” puanına sahip oldukları görülmektedir.

4.10. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların babalarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların babalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo-4.13: “Öz düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Babanın Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
ODPtop	İlkokul	17	70.18	15,446	4	,004**
	Ortaokul	17	99.35			
	Lise	61	123.00			
	Lisans	128	125.71			
	Lisansüstü	19	154.05			
Dil beceri puan	İlkokul	17	69.91	23,307	4	,000**
	Ortaokul	17	81.62			
	Lise	61	118.43			
	Lisans	128	128.79			
	Lisansüstü	19	164.08			

**p<,01

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi, öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocukların babalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda olasılık değeri 0,004 anlamlılık derecesi 0,01’den küçük olduğu için babanın öğrenim durumu sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=15,446$; $sd=4$; $p<,01$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “lisans” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının, ardından “lise” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının, ardından “ortaokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının ve son olarak “ilkokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının izlediği görülmektedir.

Bununla birlikte dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocukların babalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda da olasılık değeri 0,000 anlamlılık derecesi 0,01’den küçük olduğu için babanın öğrenim durumu sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=23,307$; $sd=4$; $p<,01$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “lisans” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının, ardından “lise” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının, ardından “ortaokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının ve son olarak “ilkokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis-H analizinden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Aşağıda Mann Whitney-U tablolarına yer verilmiştir.

Tablo-4.14: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Babanın Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U” Sonuçları

Puan	Öğrenim durumu	N	ST	SO	U	z	p
Öz düzenleme	İlkokul	17	250,50	14,74	97,500	-1,620	,106
	Ortaokul	17	344,50	20,26			
	Toplam	34					
Öz düzenleme	İlkokul	17	434,500	25,56	281,500	-2,870	,004*
	Lise	61	2646,500	43,39			
	Toplam	78					
Öz düzenleme	İlkokul	17	748,00	44,00	595,000	-3,031	,002*
	Lisans	128	9837,00	76,85			
	Toplam	145					
Öz düzenleme	İlkokul	17	219,00	12,88	66,000	-3,028	,002*
	Lisansüstü	19	447,00	23,53			
	Toplam	36					
Öz düzenleme	Ortaokul	17	560,50	32,97	407,500	-1,344	,179
	Lise	61	2520,50	41,32			
	Toplam	78					
Öz düzenleme	Ortaokul	17	994,00	58,47	841,000	-1,518	,129
	Lisans	128	9591,00	74,93			
	Toplam	145					
Öz düzenleme	Ortaokul	17	249,00	14,65	37,000	-3,950	,000**
	Lisansüstü	19	417,00	21,95			
	Toplam	36					
Öz düzenleme	Lise	61	5695,50	93,37	3804,500	-,283	,777
	Lisans	128	12256,50	95,78			
	Toplam	189					

Öz düzenleme	Lise	61	2313,50	37,93	422,500	-1,766	,076
	Lisansüstü	19	926,50	48,76			
	Toplam	80					
Öz düzenleme	Lisans	128	9171,50	71,65	915,500	-1,736	,083
	Lisansüstü	19	1706,50	89,82			
	Toplam	147					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	279,50	16,44	126,500	-,620	,540
	Ortaokul	17	315,50	18,56			
	Toplam	34					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	497,500	29,26	344,500	-2,108	,035*
	Lise	61	2583,500	42,35			
	Toplam	78					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	823,00	48,41	670,000	-2,570	,010*
	Lisans	128	9762,00	76,27			
	Toplam	145					
Dil Beceri puanı	İlkokul	17	210,50	12,38	57,500	-3,299	,001**
	Lisansüstü	19	455,50	23,97			
	Toplam	36					
Dil Beceri puanı	Ortaokul	17	457,00	26,88	304,000	-2,598	,009*
	Lise	61	2624,00	43,02			
	Toplam	78					
Dil Beceri puanı	Ortaokul	17	721,00	42,41	568,000	-3,197	,001*
	Lisans	128	9864,00	77,06			
	Toplam	145					
Dil Beceri Puanı	Ortaokul	17	190,00	11,18	37,000	-3,950	,000**
	Lisansüstü	19	476,00	25,05			
	Toplam	36					
Dil Beceri Puanı	Lise	61	5443,00	89,23	3552,00	-1,002	,317
	Lisans	128	12512,00	97,75			
	Toplam	189					
Dil Beceri Puanı	Lise	61	2246,50	36,83	355,500	-2,535	,011*
	Lisansüstü	19	993,50	52,29			
	Toplam	80					
Dil Beceri Puanı	Lisans	128	9115,50	71,21	859,500	-2,060	,039*
	Lisansüstü	19	1706,50	92,76			
	Toplam	218					

* $p < ,05$

** $p < ,001$

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi; öz düzenleme beceri puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda farklılığın “ilkokul” ve “ortaokul” öğrenim durumu açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=97,500$; $z=-1,620$; $p>,05$), “ortaokul” ve “lise” öğrenim durumu olarak incelendiğinde fark bulunmadığı ($U=407,500$; $z=-1,344$; $p>,05$), “ortaokul” ve “lisans” öğrenim durumu arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı ($U=841,000$; $z=-1,518$; $p>,05$), “lise” ve “lisans” öğrenim durumu olarak incelendiğinde fark olmadığı ($U=3804,500$; $z=-,283$; $p>,05$), “lise” ve “lisansüstü” olan öğrenim durumu olarak incelendiğinde herhangi bir fark olmadığı ($U=422,500$; $z=-1,766$; $p>,05$), “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki

farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı ($U=915,500$; $z=-1,736$; $p>,05$) belirlenmiştir.

Analiz sonucunda, “ilkokul” öğrenim durumu ile “lise” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “lise” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=281,500$; $z=-2,870$; $p<,05$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisans” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisans” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=595,000$; $z=-3,031$; $p<,05$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=66,000$; $z=-3,028$; $p<,05$), “ortaokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=37,000$; $z=-3,950$; $p<,001$) tespit edilmiştir.

Bu durumda “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının “ortaokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarına göre, “lise”, “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının “ilkokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarına göre daha fazla “öz düzenleme” puanına sahip oldukları görülmektedir.

Dil beceri puanlarının babanın öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda ise farklılığın “ilkokul” ve “ortaokul” öğrenim durumu açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=126,500$; $z=-,620$; $p>,05$), “lise” ve “lisans” öğrenim durumu açısından incelendiğinde herhangi bir farklılaşma olmadığı ($U=3552,00$; $z=-1,002$; $p>,05$) tespit edilmiştir.

Analiz sonucunda, “ilkokul” öğrenim durumu ile “lise” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “lise” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=344,500$; $z=-2,108$; $p<,05$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisans” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisans” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=670,000$; $z=-2,570$; $p<,05$), “ilkokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=57,500$; $z=-3,299$; $p<,001$) belirlenmiştir. “Ortaokul” öğrenim durumu ile “lise” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lise” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=304,000$; $z=-2,598$; $p<,05$), “ortaokul” öğrenim durumu ile “lisans” öğrenim

durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisans” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=568,000$; $z=-3,197$; $p<,05$), “ortaokul” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=37,000$; $z=-3,950$; $p<,001$) saptanmıştır. “Lise” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=355,500$; $z=-2,535$; $p<,05$) bulunmuştur. “Lisans” öğrenim durumu ile “lisansüstü” öğrenim durumu arasındaki fark incelendiğinde “lisansüstü” öğrenim durumu lehine olduğu ($U=859,500$; $z=-2,060$; $p<,05$) tespit edilmiştir.

Bu durumda “lise”, “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının “ilkokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarına göre, “lise”, “lisans” ve “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının “ortaokul” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarına göre, “lisansüstü” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarının “lise” ve “lisans” öğrenim durumuna sahip babaların çocuklarına göre daha fazla “dil beceri” puanına sahip oldukları görülmektedir.

4.11. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısına Göre Farklılaşım Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo-4.15: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri Ölçeği” Puanlarının “Kardeş Sayısı” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
ODPtop	Tek Çocuk	79	120.88	,992	2	,609
	Bir Kardeş	121	119.12			
	İki ve daha fazla	35	107.61			
Dil beceri puan	Tek Çocuk	79	123.65	4,084	2	,130
	Bir Kardeş	121	120.42			
	İki ve daha fazla	35	96.87			

p>,05

Tablo 4.15’te görülebileceği üzere, araştırmaya katılan çocukların dil beceri puanları “kardeş sayısı” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Olasılık değeri 0,130 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için çocukların kardeş sayısı değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($x^2=4,084$; $sd=2$; $p>0,05$). Buna göre, “kardeş sayısı” değişkeni “dil beceri” puanlarını etkilememektedir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme puanları “kardeş sayısı” değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Olasılık değeri 0,609 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için çocukların kardeş sayısı değişkeni sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($x^2=,992$; $sd=2$; $p>0,05$). Buna göre, “kardeş sayısı” değişkeni “öz düzenleme” puanlarını etkilememektedir.

4.12. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının çocukların doğum sırası değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo-4.16: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri Ölçeği” Puanlarının “Doğum Sırası” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
ODPtop	İlk Çocuk	141	123.29	2,689	2	,261
	İkinci Çocuk	77	109.69			
	Üçüncü ve sonrası	16	104.06			
Dil beceri puan	İlk Çocuk	141	124.36	5,684	2	,058
	İkinci Çocuk	77	111.67			
	Üçüncü ve sonrası	16	85.13			

p>,05

Tablo 4.16’den da görüldüğü gibi, öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuğun öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamaları ile çocukların doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($x^2=2,689$; $sd=2$; $p>,05$). Bununla birlikte dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda da çocuğun dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamaları ile çocukların doğum sırası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($x^2=5,684$; $sd=2$; $p>,05$). Buna göre, “doğum sırası” değişkeni “öz düzenleme” ve “dil beceri” puanlarını etkilememektedir.

4.13. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan tabloda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme ve dil beceri ölçeği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo-4.17: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri Ölçeği” Puanlarının “Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralama ortalama	X ²	sd	p
ODPtop	1999 TL ve altı	13	48.65	27,789	4	,000*
	2000-3999 TL	75	103.74			
	4000-5999 TL	69	127.80			
	6000-7999 TL	47	145.83			
	8000 TL ve üzeri	38	139.93			
Dil beceri puan	1999 TL ve altı	13	64.69	29,611	4	,000*
	2000-3999 TL	75	95.67			
	4000-5999 TL	69	132.83			
	6000-7999 TL	47	148.04			
	8000 TL ve üzeri	38	138.51			

*p<,001

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere; öz düzenleme ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun ailesinin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda çocuğun ailesinin aylık ortalama gelir düzeyleri sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=27,789$; $sd=4$; $p<,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “6000-7999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, ardından “4000-5999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, ardından “2000-3999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ve son olarak “1999 TL ve altı” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının izlediği görülmektedir.

Dil beceri ölçeği sıralamalar ortalamalarının çocuğun ailesinin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda da çocuğun ailesinin aylık ortalama gelir düzeyleri sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=29,611$; $sd=4$; $p<,05$). İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun “6000-7999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, ardından “4000-5999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, ardından

“2000-3999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ve son olarak “1999 TL ve altı” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının izlediği görülmektedir.

Kruskal Wallis-H analizinden sonra belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniği uygulanmıştır. Aşağıda Mann Whitney-U tablolarına yer verilmiştir.

Tablo-4.18: “Öz Düzenleme” ve “Dil Beceri” Puanlarının “Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan “Mann Whitney-U” Sonuçları

Puan	Gelir düzeyi	N	ST	SO	U	z	p
Öz düzenleme	1999 TL ve altı	13	322.00	24.77	231,000	-3,017	,003*
	2000-3999 TL	75	3594.00	47.92			
	Toplam	88					
Öz düzenleme	1999 TL ve altı	13	257.00	19.77	166,000	-3,588	,000**
	4000-5999 TL	69	3146.00	45.59			
	Toplam	82					
Öz düzenleme	1999 TL ve altı	13	165.00	12.69	74	-4.157	,000**
	6000-7999 TL	47	1665.00	35.43			
	Toplam	60					
Öz düzenleme	1999 TL ve altı	13	161.50	12.42	70.500	-3.817	,000**
	8000 TL ve üzeri	38	1164.50	30.64			
	Toplam	51					
Öz düzenleme	2000-3999 TL	75	4919.00	65.59	2069.00	-2.074	,038*
	4000-5999 TL	69	5521.00	80.01			
	Toplam	144					
Öz düzenleme	2000-3999 TL	75	3975.50	53.01	1125.500	-3,553	,001**
	6000-7999 TL	47	3527.50	75.05			
	Toplam	122					
Öz düzenleme	2000-3999 TL	75	3842.00	51.23	992.000	-2.632	,008*
	8000 TL ve üzeri	38	2599.00	68.39			
	Toplam	113					
Öz düzenleme	4000-5999 TL	69	3793.50	54.98	1378.500	-1.367	,172
	6000-7999 TL	47	2992.50	63.67			
	Toplam	116					
Öz düzenleme	4000-5999 TL	69	3603.00	52.22	1188.00	-.801	,423
	8000 TL ve üzeri	38	2175.00	57.24			
	Toplam	107					
Öz düzenleme	6000-7999 TL	47	2053.00	43.68	861.000	-.283	,777
	8000 TL ve üzeri	38	1602.00	42.16			
	Toplam	85					
Dil Beceri puanı	1999 TL ve altı	13	322.00	24.77	347,500	-1,647	,100
	2000-3999 TL	75	3594.00	47.92			
	Toplam	88					
Dil Beceri puanı	1999 TL ve altı	13	287.50	22.12	196,500	-3,202	,001**
	4000-5999 TL	69	3115.50	45.15			
	Toplam	82					
Dil Beceri puanı	1999 TL ve altı	13	198.50	15.27	107,500	-3.556	,000**
	6000-7999 TL	47	1631.50	34.71			
	Toplam	60					

Dil Beceri puanı	1999 TL ve altı	13	189.50	14.58	98,500	-3,211	,001**
	8000 TL ve üzeri	38	1136.50	29.91			
	Toplam	51					
Dil Beceri puanı	2000-3999 TL	75	4641.00	61.88	1791,00	-3,187	,001**
	4000-5999 TL	69	5799.00	84.04			
	Toplam	144					
Dil Beceri puanı	2000-3999 TL	75	3847.50	51.30	997,500	-4.026	,000**
	6000-7999 TL	47	3655.50	77.78			
	Toplam	122					
Dil Beceri Puanı	2000-3999 TL	75	3759.00	50.12	909,000	-3,137	,002*
	8000 TL ve üzeri	38	2682.00	70.58			
	Toplam	113					
Dil Beceri Puanı	4000-5999 TL	69	3832.00	55.54	1417,00	-1,151	,250
	6000-7999 TL	47	2954.00	62.85			
	Toplam	116					
Dil Beceri Puanı	4000-5999 TL	69	3664.00	53.10	1249,00	-,404	,686
	8000 TL ve üzeri	38	2114.00	55.63			
	Toplam	107					
Dil Beceri Puanı	6000-7999 TL	47	2101.00	44.70	813,000	-,708	,479
	8000 TL ve üzeri	38	1554.00	40.89			
	Toplam	85					

* $p < ,05$

** $p < ,001$

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi; öz düzenleme beceri puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda farklılığın “4000-5999 TL” ve “6000-7999 TL” gelir düzeyi açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=1378,500$; $z=-1,367$; $p>,05$), “4000-5999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi olarak incelendiğinde fark bulunmadığı ($U=1188,00$; $z=-801$; $p>,05$), “6000-7999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı ($U=861,000$; $z=-.283$; $p>,05$) saptanmıştır.

“1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “2000-3999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “2000-3999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=231,000$; $z=-3,017$; $p<,05$), “1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “4000 – 5999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “4000-5999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=166,000$; $z=-3,588$; $p<,001$), “1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “6000-7999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “6000-7999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=74$; $z=-4,157$; $p<,001$), “1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=70,500$; $z=-3,817$; $p<,001$), “2000-3999 TL” gelir düzeyi ile “4000-5999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “4000-5999 TL” gelir

düzeyi lehine olduğu ($U=2069,00$; $z=-2,074$; $p<,05$), “2000-3999 TL” gelir düzeyi ile “6000-7999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “6000-7999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=1125,500$; $z=-3,553$; $p<,001$), “2000-3999 TL” gelir düzeyi ile “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=992,000$; $z=-2,632$; $p<,05$) tespit edilmiştir.

Bu durumda “2000 – 3999 TL”, “4000-5999 TL”, “6000-7999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının “1999 TL ve altı” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına göre, “4000-5999 TL”, “6000-7999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının “2000-3999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına göre daha fazla “öz düzenleme” puanına sahip oldukları görülmektedir.

Dil beceri puanlarının aylık ortalama gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tamamlayıcı karşılaştırma analizlerinin (Mann Whitney-U) sonucunda farklılığın “1999 TL ve altı” ve “2000-3999 TL” gelir düzeyi açısından incelendiğinde farklılaşma olmadığı ($U=347,500$; $z=-1,647$; $p>,05$) bulunmuştur. “4000-5999 TL” ve “6000-7999 TL” gelir düzeyi olarak incelendiğinde fark bulunmadığı ($U=1417,00$; $z=-1,151$; $p>,05$) tespit edilmiştir. “4000-5999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı ($U=1249,00$; $z=-404$; $p>,05$), “6000-7999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki farklılığa bakıldığında herhangi bir fark olmadığı ($U=813,000$; $z=-708$; $p<,05$) belirlenmiştir.

Analiz sonucunda, “1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “4000-5999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde farklılığın “4000-5999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=196,500$; $z=-3,202$; $p<,001$) saptanmıştır. “1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “6000-7999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “6000-7999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=107,500$; $z=-3,556$; $p<,001$), “1999 TL ve altı” gelir düzeyi ile “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=98,500$; $z=-3,211$; $p<,001$) belirlenmiştir. “2000-3999 TL” gelir düzeyi ile “4000 – 5999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “4000-5999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=1791,00$; $z=-3,187$; $p<,001$), “2000-3999 TL” gelir düzeyi ile “6000-7999 TL” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “6000-7999 TL” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=997,500$; $z=-$

4,026; $p < ,001$), “2000-3999 TL” gelir düzeyi ile “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi arasındaki fark incelendiğinde “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi lehine olduğu ($U=999,000$; $z=-3,137$; $p < ,05$) tespit edilmiştir.

Bu durumda “4000-5999 TL”, “6000-7999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının “1999 TL ve altı” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına göre, “4000-5999 TL”, “6000-7999 TL” ve “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının “2000-3999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına göre daha fazla “öz düzenleme” puanına sahip oldukları görülmektedir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle, bu çalışmanın bulguları ışığında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili literatür çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. İkinci olarak, bu çalışmanın bulgularına uygun olarak alanda çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öncelikle, “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında, öz düzenleme becerileri ile dil becerilerinin alt boyutları (alıcı dil ve ifade edici dil) arasında, dil becerileri ile öz düzenleme becerilerinin alt boyutları (kontrol becerileri ve düzenleme becerileri) arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ardından “Öz düzenleme becerileri ve dil becerileri okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Aşağıda, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlerle ilgili olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların literatür çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ailelerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Tablo 3.1’de çalışmaya katılan çocukların “yaş gruplarına” göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğu büyük yaş grubu çocukların oluşturduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ailelerin daha çok büyük yaş grubu çocukları -örgün eğitime geçişe hazırlanmalarında yardımcı olduğu düşüncesiyle- okul öncesi eğitim kurumuna gönderdikleri söylenebilir. Ayrıca ailelerin çocuklarını çok küçük yaştan itibaren okul öncesi eğitim kurumuna göndermemelerine sebep olarak, ülkemizde okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı, erken çocukluk döneminin en kritik süreç olduğunun bilincinde olunmaması gösterilebilir. Ülkemizde Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018 incelendiğinde 4 yaş okullaşma oranı %38,11 iken 5 yaş okullaşma oranı %75,14’tür (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgu_n_egitim_2017_2018.pdf). OECD’nin 2015 verilerine göre, erken çocukluk eğitimi çoğu OECD ülkesinde 5 yaşın altındaki çocuklar için oldukça yaygın olsa da,

Türkiye’de küçük çocukların erken çocukluk eğitimine olan kayıt oranları 4 yaş çocuklarında çok yaygın değildir. Ülkemizde erken çocukluk eğitimi kayıt oranları dört yaşta %34, beş yaşta %70’tir (<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>). Milli Eğitim İstatistikleri’nden ve OECD verilerinden alınan yaş grubu yüzdelik değerlerinin, bu araştırmaya bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan çocukların “cinsiyetlerine” göre dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %49,6’sının (n=120) kız, %50,4’ünün (n=122) erkek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak erkek çocukların sayısı ile kız çocukların sayısı yakınlık göstermektedir. Bu bulguya göre, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik projelerin sonuç verdiği ve kız çocukların eğitime erişimi konusunda Türkiye’nin son yıllarda önemli bir yol kat ettiği söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte olan Bayındır ve Ural (2016)’ın yapmış olduğu çalışmada, çocukların %49,4’ünün kız çocuk, %50,6’sının erkek çocuk olduğu belirtilmiştir. Milli Eğitim İstatistikleri 2017-2018 incelendiğinde ise okul öncesi eğitim alan toplam çocuk sayısı 1.501.088 olup bunların %47,8’inin (718.442) kız çocuk, %52,1’inin (n=782.646) erkek çocuk olduğu görülmektedir (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgu_n_egitim_2017_2018.pdf).

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan çocukların “doğum sırasına” göre dağılımları incelendiğinde %59,1’inin (n=143) ilk çocuk, %31,8’inin (n=77) ikinci çocuk ve %9,1’inin (n=22) üçüncü ve daha sonra gelen bir sıradaki çocuk olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların “kardeş sayısına” göre dağılımları incelendiğinde ise araştırmaya katılan çocukların çoğunluğunun iki kardeşten (%50, n=121) oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların çoğunluğu ilk çocuktur ve bu çocuklar çoğunlukla iki kardeştir. Tutkun ve diğerleri (2016)’nin yaptığı çalışmada çocukların %63,49’unun ilk çocuk olduğu ve %48,41’nin iki kardeş olduğu tespit edilmiştir. Tutkun ve diğerleri (2016)’nin araştırma bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan çocukların “babalarının öğrenim durumu” dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların babalarının çoğunluğunun (%52,9, n=128) lisans mezunu olduğu görölmektedir. Tablo 3.1’de araştırmaya katılan çocukların “annelerinin öğrenim durumu” dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların annelerinin çoğunluğunun da (%51,7, n=125) lisans mezunu olduğu görölmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan çocukların anne ve babalarının çoğunluğunun yüksek düzeyde eğitim aldıkları belirlenmiştir. OECD verilerine göre Türkiye’de lisans programlarından mezun olan kadınların oranı %49 olarak saptanmıştır (<https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2015>). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte olan Tutkun ve Tezel Şahin (2016)’nin yaptığı çalışmada çocukların annelerinin çoğunluğunun (%54) ve babalarının çoğunluğunun (%57) lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.1’de araştırmaya katılan çocukların “okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi” dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %46,3’ünün (n=112) bir yıl, %39,3’ünün (n=95) iki yıl, %14,5’inin (n=35) üç yıl ve üzeri süreyle okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olduğu saptanmıştır. Erol ve İvrendi (2018) 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini anne görüşlerine dayalı olarak belirlemek için kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, çocukların %68,96’sının bir yıldır, %22,79’unun iki yıldır, %8,25’inin ise üç yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiklerini tespit etmiştir. Uyanık ve Kandır (2014) “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması” adlı çalışmasında, çalışma grubunu oluşturan çocukların %40,9’u bir yıldır, %31,4’ü iki yıldır, %27,7’si üç yıl ve üzeri süreyle okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiklerini saptamıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olan alanyazındaki bu çalışmalar göstermektedir ki çalışma grubunu oluşturan çocukların çoğunluğu okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldır devam etmektedir.

5.1.2. Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusu tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri ile dil beceri puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 4.1). Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların dil puanları arttıkça öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

Bu sonuçtan yola çıkarak, daha güçlü dil becerilerine sahip çocukların sosyal kuralları ve beklentileri daha kolay içselleştirebildikleri ve bu doğrultuda duygu, düşünce ve davranışlarını daha kolay düzenleyebildikleri söylenebilir. Vygotsky (1987) özellikle kelimelerin öz düzenleme hizmetinde kullanılmak üzere zihinsel araçlar olarak hizmet ettiğini öne sürmüştür. Ayrıca araştırmalar, zayıf dil becerilerinin davranış problemleri ile ilişkili olduğunu (Hooper, Roberts, Zeisel ve Poe, 2003) ve öz düzenleme büyümesi için önemli olduğu düşünülen sosyal etkileşim fırsatlarını azalttığını göstermektedir (Cohen ve Mendez, 2009). Qi ve Kaiser (2004), zayıf dil becerileri olan okul öncesi çocuklarının daha sık saldırgan ve rahatsız edici davrandıklarını ve sosyal yanlısı davranma ve katılma olasılıklarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda, okul öncesi çocukların kelime dağarcığı arttıkça, sosyal beklentilere uygun bir şekilde duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme yeteneklerinin de artacağı söylenebilir.

Bono (2003) yaptığı çalışmada öz düzenlemenin özellikle dil becerileri ile ilkokula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiye aracılık etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların yüksek dil becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, Montroy ve diğerleri (2014)'nin yapmış oldukları araştırma sonucunda küçük çocukların öz düzenleme becerilerinin erken dil becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Bono ve Bizri (2014) üç ila beş yaşlarındaki çocukların dil becerileri, özel konuşma ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada dil becerileri “Okul Öncesi Dil Ölçeği (PLS-4)” ile öz düzenleme becerileri ise “Öz-Kontrol Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular dil becerilerinin öz düzenleme becerileri ile pozitif ilişkili olduğunu ve daha yüksek dil becerilerine sahip çocukların daha iyi öz düzenleme yaptığını göstermiştir. Alanyazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlar, daha güçlü dil becerilerine sahip çocukların yönetici işlevler ve öz düzenleme görevleri konusunda daha iyi olma eğiliminde olduklarını kanıtlamaktadır (Hongwanishkul vd., 2005; Matte-Gagné ve Bernier, 2011; Vaughn , Kopp ve Krakow, 1984). Karakelle ve

Ertuğrul (2012) zihin kuramı, dil, çalışma belleği ve yönetici işlevler arasındaki ilişkileri gelişimsel olarak incelemeyi amaçladığı çalışmada, dil becerileri ve yönetici işlevlerin birbirleriyle pozitif ilişki içerisinde olduklarını tespit etmiştir. Cole ve diğerleri (2010) ve McClelland ve diğerleri (2007), dil becerileri ile öz düzenleme arasında pozitif ilişkiler bulmuştur. Bu doğrultuda, bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.1.3. Öz Düzenleme Becerileri ile Alıcı Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerilerinin alıcı dil alt boyutu arasında ilişki var mıdır?” sorusu tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri ile alıcı dil beceri puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 4.2). Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların alıcı dil beceri puanları arttıkça öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

Bu bağlamda, konuşulan dili anlama becerisi gelişmiş olan çocukların, sosyal kuralları ve beklentileri içselleştirme süreçlerinin daha kolay olduğu ve bu doğrultuda duygu, düşünce ve davranışlarını daha kolay düzenleyebildikleri söylenebilir. Vygotsky, çocuğun öz düzenleme becerisinin kültürel sembolleri ve düşünce kalıplarını çocuğa “konuşma yoluyla” aktaran bakıcılar sayesinde gelişeceğini savunmuştur. Vygotsky’ye göre çocuklar bakıcının yönlendirmeleri doğrultusunda “çevrenin esiri” olmaktan çıkıp bakıcılarının kendilerine sağladığı sözlü araçları kullanarak “kendi hareketlerinin efendisi” olurlar (Suskind, 2018). Bu düşünce, çocukların zorlu görevler sırasında davranışlarını odaklamak ve kontrol etmek için “kendileriyle konuşulan dili” kullandıklarını ortaya koyan çalışmalarla da desteklenmektedir (Berk ve Garvin, 1984; Winsler De Leon vd., 2003). Alıcı dil, başkalarının konuştuklarını anlama becerisidir (McWhirter ve Voltan-Acar, 1985).

Bono ve Bizri (2014) üç ila beş yaşlarındaki çocukların dil becerileri, özel konuşma ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada, dil becerilerinin alt boyutu olan alıcı dilin öz düzenleme ile ilişkisi de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, alıcı dilin öz düzenleme ile pozitif ilişkili olduğunu

göstermiştir. Hur, Buettner ve Jean (2015) çalışmalarında öğretmenlerin çocuk merkezli inançları ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve çocukların öz düzenlemesinin müdahaleci rolünü araştırmıştır. Araştırmalarının sonucunda, alıcı dil ile öz düzenleme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, alanyazında yapılan çalışmalar ile çalışmamızdan elde edilen bulguların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Yürütücü işlevler, öz düzenlemenin bütün alt boyutlarında etkisi olan ve öz düzenlemenin bilişsel süreçlerini temsil eden bir yapıdır (Blair ve Ursache, 2011'den akt. Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Karakelle ve Ertuğrul (2012) küçük ve büyük yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulgularda, her iki grupta da yönetici işlevler ile alıcı dil arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Öz düzenleme kavramının tanımı ve onu oluşturan boyutlarına ilişkin pek çok farklı görüş olmasına rağmen, genel olarak bilişsel perspektif ve kişilik perspektifinden bakan araştırmacıların öz düzenleme kavramını şekillendirdiği söylenebilir (McClelland ve Cameron, 2012). Çalışmalarında bilişsel boyut üzerine yoğunlaşanlar öz düzenleme kavramına karşılık üstbiliş, yürütücü işlevler gibi kavramları kullanmıştır (Flavel, 1979; Whitebread vd., 2009). Genel olarak yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik, engelleyici kontrol ve çalışma belleği olmak üzere üç farklı fakat birbirleriyle ilişkili bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir (Miyake vd., 2000). Gültekin-Ahçı (2016)'nın 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları (ketleme ve bilişsel esneklik) ve dil becerileri (alıcı ve ifade edici dil) ile ilişkisi adlı çalışmasında, bilişsel esneklik ile alıcı dil arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde, alıcı dil ile ketleme arasında ilişki olduğuna dair çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Beck vd., 2009; Blair, 2003; Jahromi ve Stifter, 2008). İncelenen bu araştırma bulguları doğrultusunda, öz düzenleme ve onu oluşturan alt boyutların birbirleriyle iç içe geçmiş bir şekilde gelişmesi ve çalışması düşüncesinden hareketle (Fındık Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014), öz düzenleme ve alıcı dil becerilerinin dolaylı bir şekilde birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazında çocukların öz düzenleme becerilerinin alıcı dil becerileri ile ilişkisinin doğrudan incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada öz düzenleme becerileri ile alıcı dil becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasının ilerideki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Öz Düzenleme Becerileri ile İfade Edici Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerilerinin ifade edici dil alt boyutu arasında ilişki var mıdır?” sorusu tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri ile ifade edici dil beceri puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 4.3). Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların ifade edici dil beceri puanları yükseldikçe öz düzenleme beceri puanları da yükselmektedir.

Bu bulgudan yola çıkarak, arzularını, ihtiyaçlarını veya duygularını ifade etme becerisine daha fazla sahip olan çocukların, daha iyi düzenleme yapabildikleri söylenebilir. Ayrıca daha iyi dil becerisine sahip olan çocukların, özel konuşma (benmerkezci konuşma), içsel konuşma yapabildikleri ve bu doğrultuda davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olabilecek stratejiler geliştirdikleri söylenebilir. Cole ve diğerleri (2010) ifade edici dilin, çocuklara ihtiyaçlarını ifade etmek için sosyal olarak kabul edilebilir bir yol sağladığını, dilin çocukların içsel durumları anlama yeteneklerini geliştirdiğini ve dilin bu yönünün çocukların kendi davranışlarını düzenlemesine yardımcı olabileceğini öne sürmüştür (s.59).

Bono ve Bizri (2014), üç ila beş yaşlarındaki çocukların dil becerileri, özel konuşma ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada dil becerilerinin alt boyutu olan ifade edici dilin öz düzenleme ile ilişkisi de incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ifade edici dilin öz düzenleme ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Vallotton ve Ayoub (2011) yeni yürümeye başlayan çocukların (14-36 Aylık) öz düzenleme gelişimlerinde ifade edici dilin rolünü araştırmıştır. Çalışma sonucunda ifade edici dilin öz düzenleme gelişimini etkilediği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Karakelle ve Ertuğrul (2012) küçük ve büyük yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulgularda, her iki grupta da yönetici işlevler ile ifade edici dil arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Alanyazında çocukların öz düzenleme becerilerinin ifade edici dil becerileri ile ilişkisinin doğrudan incelendiği

başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada öz düzenleme becerileri ile ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasının ilerideki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.1.5. Çaba Gerektiren Kontrol Alt Boyutu ile Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin çaba gerektiren kontrol becerileri alt boyutu ile dil becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusu tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların çaba gerektiren kontrol becerileri ile dil beceri puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.4). Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların dil puanları yükseldikçe çaba gerektiren kontrol beceri puanları da yükselmektedir.

Jahromi ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırma sonucunda çocukların birebir uygulamalardan aldığı dil puanları ile çaba gerektiren kontrol arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur (akt. Adagideli, 2018, s.92). Blair ve Razza (2007) düşük gelirli ailelerden gelen 3-5 yaş çocukların okul öncesi dönemde ortaya çıkan akademik becerilerinde öz düzenlemenin rolünü araştırdığı çalışmasında, çocukların dil puanları ile çaba gösteren kontrol arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Blair (2003) yaptığı araştırmasında, Head Start uygunluk gereksinimleri tarafından tanımlanan düşük gelirli ailelerden gelen 3 yaş 9 ay ve 5 yaş 7 ay arasındaki 42 çocukla çalışmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların birebir uygulamalardan aldıkları dil puanları ile çaba gerektiren kontrol arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda, bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.1.6. Zihinsel Düzenleme Alt Boyutu ile Dil Beceri Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin zihinsel düzenleme becerileri alt boyutu ile dil becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusu tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların zihinsel düzenleme becerileri ile dil beceri puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.5). Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların dil beceri puanları yükseldikçe zihinsel düzenleme beceri puanları da yükselmektedir.

Zihinsel düzenlemenin bir parçası olan yürütücü işlevler (Bryce vd., 2015; Ertürk-Kara vd., 2018) aynı zamanda çalışma belleği ile de ilişkili olarak çalışmaktadır (Ertuğrul, 2011; Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Singer ve Bashir, 1999). Son zamanlarda yapılan klinik çalışmalarda yürütücü işlev bozukluğunun sonucu olarak çalışma belleği performansının düşük olması gösterilmektedir (Derin, 2014; Sharma vd., 2012; Tümkaya vd., 2013). Çalışma belleği, çocukların akademik hayatı da dâhil olmak üzere yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır (Vandenbroucke vd., 2018'den akt. Erol ve İvrendi, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalar, çalışma belleğinin kelime bilgisi ve dil becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Chrysochoou vd., 2013; Ertuğrul, 2011). Schneider, Lockl ve Fernandez (2005) dil, çalışma belleği ve zihin kuramı arasındaki ilişkileri birlikte incelemeyi amaçladığı çalışmasında bu üç yapının gelişimini boylamsal olarak incelemiş ve çalışma sonucunda dil gelişimi ileri olan çocukların çalışma belleği ve yürütücü işlevlerde daha iyi performans gösterdiklerini saptamıştır. İncelenen bu araştırma bulguları doğrultusunda, zihinsel düzenleme ve dil becerilerinin dolaylı bir şekilde birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Alanyazında çocukların zihinsel düzenleme becerilerinin dil becerileri ile ilişkisinin doğrudan incelendiği herhangi bir araştırma bulunmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada zihinsel düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasının ilerideki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada çocukların zihinsel düzenleme becerilerinden aldıkları puanlar ile dil beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmasının nedeninin ilerideki çalışmalarda incelemeye değer olduğu düşünülmektedir.

5.1.7. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Farklaşıp Farklaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların yaşa göre farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.6). Buna göre, yaş arttıkça çocukların öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

Bu bulgudan yola çıkarak, gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde geçiren bir çocuğun, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi öz düzenleme becerilerinin de yaş arttıkça geliştiği söylenebilir.

Öz düzenleme becerilerinin gelişiminin yaş ile birlikte ilerlediğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Akshoomoff, 2002; Blair ve Razza, 2007; Carlson ve Moses, 2001; Carlson, 2005; Carlson ve Wang, 2007; Denham vd., 2012; Eggum vd., 2011; Liew vd., 2008; Taylor, 2011). Tutkun ve diğerleri (2016)’nin çalışmasında, 4 yaşındaki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının 5 yaşındaki çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012), çocukların öz düzenleme toplam puanları üzerinden değerlendirme yaparak; 61-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklara göre toplam puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Smith-Donald ve diğerleri (2007) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları araştırmada, çocukların öz düzenleme düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların dil beceri puanlarında yaşa göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.6). Her ne kadar yaşa göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, 65-72 aylık çocukların dil beceri puanlarının 57-64 aylık ve 48-56 aylık çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların dil beceri puanlarında yaşa göre gruplar arası farkın önemsiz bulunmasının alanyazındaki bulgulardan farklı olduğu söylenebilir.

Örneğin, Bono ve Bizri (2014)'nin çalışmasında elde ettiği bulgularda, yaş ile ifade edici dil puanları ve toplam dil puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Hur, Buettner ve Jean (2015) 444 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında, yaş ile çocukların Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Taşkın (2013) okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çocukların dil puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, 6 yaş çocukların dil puanlarının 5 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Karakelle ve Ertuğrul (2012)'un çalışmasında yaptığı analizler, büyük yaş grubunun dil performanslarının küçük yaş grubundan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir.

5.1.8. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Farklaşp Farklaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme beceri puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 4.8). Bu bulgu alanyazında geçmişte yapılmış araştırmaları desteklemektedir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Kochanska vd., 2001, Matthews vd., 2009, McClelland vd., 2007; Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner, 2016).

Yapılan analizler sonucunda farklılık kız çocuklar ile erkek çocuklar arasında kız çocuklar lehine belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazında geçmişte yapılmış araştırmaları desteklemektedir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Buckner vd., 2009; Hur vd., 2015; Klenberg, 2015; Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner, 2016).

Kız çocuklarının becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasında esas faktörün kültürel etkenler olduğu söylenebilir. Öz düzenleme de öğrenme gidişatını, ebeveynin çocuğu ile ne kadar ve nasıl konuştuğu, nasıl yönlendirmelerde bulunduğu belirlemektedir (Suskind, 2018). Küçük yaştan itibaren kız çocuklarının annelerini model almaları ve aralarında sıkı bir iletişimin olması (Yavuzer, 2008), erkek

çocuklarının ise davranışlarında daha serbest bırakılarak yetiştirilmesinin (Kağıtçıbaşı, 2000) bu farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Alanyazında çocukların öz düzenleme beceri puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmamasına ilişkin farklı sonuçların elde edildiği de görülmektedir. Bono (2003) yaptığı çalışma sonucunda kızların erkeklere göre daha yüksek öz düzenleme ve dil becerisine sahip olduklarını bulmuştur. Benzer şekilde, Vallotton ve Ayoub (2011) 14-36 aylık 120 çocukla yaptıkları çalışma sonucunda kızların erkeklere göre daha yüksek öz düzenlemeye sahip olduklarını tespit etmiştir. Bayındır (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçladığı çalışmada cinsiyetin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ve kızların toplam puanlarının erkek çocukların toplam puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte, Ertürk-Kara ve Gönen (2015) ise okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonucunda öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) 48-72 aylık 233 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada çocukların öz düzenlemeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Jahromi ve Shifter (2008) tarafından 55-68 aylık gruptaki 178 çocukla yapılan çalışmada çocukların öz düzenleme puanları arasında cinsiyetin farklılık yaratmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Smith-Donald ve diğerleri (2007)'nin "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" için yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların dil beceri puanlarında cinsiyete göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.8). Her ne kadar cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, kız çocukların puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyetin dil gelişimi üzerinde etkili olmamasının nedeni olarak, okul öncesi dönemde erkek ve kız çocukları arasında dili kullanmaları açısından farklılıkların büyük boyutlarda olmaması gösterilebilir. Kız çocuklarının kelime edinme becerilerinin erkek çocuklarından daha fazla olmasının nedeni, kız çocuklarının

akademik beceri, dil ve sosyal gelişim alanlarında daha aktif rol almalarını sağlayan beynin sol kısmının erkeklere göre öncelikli olarak gelişmesidir (San-Bayhan ve Artan, 2007).

Yapılan alanyazın incelemelerinde cinsiyet değişkeninin dil becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Ergin (2012) araştırmasında, 5-6 yaş çocukların dil gelişim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır. Sıralar ortalamalarına bakıldığında ise kız çocukların puanlarının erkek çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kılıç (2014) ilkököl birinci sınıfa giden 60-66-72 aylık 418 çocukla yaptığı çalışmada cinsiyetin dil becerilerinde etkili bir faktör olmadığını saptamıştır. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise kız çocukların dil becerilerinin erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cournoyer, Solomon ve Trudel (1998), iki çocuk grubu, 18 aylık ve 24 aylık çocuklarda dil ve öz kontrol arasındaki ilişkiyi test ettikleri çalışmalarında, kızların her iki yaşta da daha yüksek öz kontrol ve daha yüksek dil becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu doğrultuda, bu çalışmadan elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.1.9. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Süresine” Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların Öz Düzenleme Becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.9). Buna göre, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi arttıkça çocukların öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

Bu bağlamda, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi arttıkça sosyal etkileşim fırsatlarının arttığı ve bu doğrultuda çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Vygotsky (1978), sosyal etkileşimlerin öz düzenleme de dahil olmak üzere çocukların genel bilişsel gelişiminde anahtar bir

bileşen olduğunu öne sürmüştür. Çocuklar sosyal dünyaya girerek önce kendileri için kültürün davranışsal beklentilerini izlerler ve daha sonra etkileşim içinde oldukları dünyadaki kuralları ve dış düzenleyicileri içselleştirerek kendi kendini düzenlerler (Rohrkemper, 1989). Bu beklentileri içselleştirmek, öz düzenlemeyi geliştirmeye yönelik kritik bir ilk adımdır (Vygotsky, 1978). Okul öncesi sınıflar doğal olarak sosyal ortamlardır. Sınıf içerisindeki sosyal etkileşimler ve oyun etkinlikleri çocukların öz düzenleme gelişimini etkileyebilecek etkenlerdir. Örneğin işbirlikçi oyun, çocukların akranlarıyla iletişim kurup çalışmasını gerektirir ve başka bir bakış açısına sahip olmayı öğrenmeleri için olanak sağlar (Farran ve Son Yarbrough, 2001).

Alanyazında çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresinin çocukların öz düzenleme becerilerine etki edip etmediğini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi ile öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmasının nedeninin ilerideki çalışmalarda incelemeye değer olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların dil becerileri toplam puanlarında okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.9). Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresinin çocukların dil becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresi arttıkça çocukların dil beceri puanları da artmaktadır.

Erdoğan ve diğerleri (2005) alt sosyo-ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerini incelediği araştırmasında, iki yıl ana sınıfına devam eden çocukların Peabody Resim Kelime Testi'nden aldıkları puanların, bir yıl ana sınıfına devam eden çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Alanyazında çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresinin çocukların dil becerilerine etki edip etmediğini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.10. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların anne-baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların Öz Düzenleme Becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların anne-baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.11 – Tablo 4.13). Buna göre, annenin ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme beceri puanları da artmaktadır.

Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, dili düzgün kullanmaya önem verdiklerinden çocuklarına daha iyi bir model oluşturmaktadır. Sözcükler, çocuğun davranışlarını şekillendirmesinde ve duygusal tepkilerini düzenlemesinde önemli bir role sahiptir. Kendilerini birçok yönden geliştiren ebeveynler, çocuğu kendi davranışlarını kontrol etmesi yönünde destekleyerek, kurullarla ilgili açıklamalar yaparak çocukta öz düzenlemenin gelişmesine yardımcı olurlar. Bu bağlamda, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla ve nitelikli konuştukları, bu doğrultuda çocuklarının dil becerilerinin geliştiği ve öz düzenleme hizmetinde kullanabilecekleri daha fazla zihinsel araçlara sahip oldukları söylenebilir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; anne-babanın öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerilerine etkisiyle ilgili birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Luster ve McAdoo (1994)'nun yaptığı araştırma, anne babaların düşük eğitim düzeyinin erken okul yıllarında çocuklarda düşük eğitim kazanımlarına neden olduğunu göstermiştir. Özellikle annesi düşük eğitim düzeyine sahip çocukların okuma, davranış düzenleme ve kelime bilgisi puanlarının diğer çocuklarla karşılaştırıldığında oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Hur ve diğerleri (2015) 444 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveyn eğitimi ile öz düzenleme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Çalışmada, ankete katılanların büyük çoğunluğunu anneler (%87) oluştururken, babalar (% 9), büyükanne ve büyükbaba (% 2) ve yasal vasiler (% 2)'dir. Kara ve Gönen (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, araştırmaya katılan

48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sıralar ortalamaları incelendiğinde, babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanlarının da arttığı görülmektedir.

Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner (2016) 4-5 yaş çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve çalışma sonucunda, çocukların babalarının öğrenim durumuna göre öz düzenleme becerileri toplam puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Sıralar ortalamaları incelendiğinde ise, babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının da arttığı görülmektedir. Bayındır (2016) 48-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında, bu araştırmada bulunandan farklı olarak anne öğrenim düzeylerinin çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini farklılaştırmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, Tutkun ve diğerleri (2016) çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sıralar ortalamaları incelendiğinde ise, annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının da arttığı görülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların dil beceri puanlarının anne-baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.11-Tablo 4.13). Buna göre, anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dil beceri puanları da artmaktadır.

Bu bulgudan yola çıkarak, eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla konuştukları ve bu nedenle çocukların çok daha zengin kelime hazinelerine sahip oldukları söylenebilir.

Burchinal ve diğerleri (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul öncesinden ilkokula kadar olan süreçte çocukların akademik becerileri üzerinde ailesel faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun dil ve okuma beceri düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Mashburn ve diğerkleri (2008) 4 yaş grubundaki çocukların akademik, dil ve sosyal becerilerinin gelişimini incelediği çalışmasında, annenin eğitimi ile dil becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

5.1.12. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme beceri toplam puanlarında kardeş sayısına göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.15). Sonuç olarak kardeş sayısının çocukların öz düzenlemeleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar kardeş sayısına göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, bir ve iki ve üstü kardeşe sahip olan çocukların tek çocuklara göre öz düzenleme becerileri toplam puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tutkun, Tezel-Şahin ve Işıktekiner (2016) 4-5 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi adlı çalışmalarında, bu araştırmada bulunandan farklı olarak, çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarının kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Ancak yapılan çalışmada çocukların sıralar ortalamaları incelendiğinde, tek çocukların öz düzenleme toplam puanları bir ve iki ve üstü kardeşi olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu yönünün çalışmamızdan elde edilen bulguyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ertürk (2013)’ün araştırma sonuçlarında, araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı, öz düzenleme becerisi olumlu duygu puanlarının ise kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Alanyazında çocukların kardeş sayılarının çocukların öz düzenleme becerilerine etki edip etmediğini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların dil beceri toplam puanlarında kardeş sayısına göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.15). Sonuç olarak kardeş sayısının çocukların dil becerileri

üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar kardeş sayısına göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, bir ve iki ve üstü kardeşe sahip olan çocukların tek çocuklara göre dil becerileri toplam puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) çalışmasında, 5-6 yaş grubundaki çocukların dil puanlarında kardeş sayısına göre gruplar arası farkın önemli olmadığını belirtmiştir. Alanyazında çocukların kardeş sayılarının çocukların dil becerilerine etki edip etmediğini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.13. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Ölçeği Puanlarının Çocukların Doğum Sırasına Göre Farklaşım Farklaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanlarında doğum sırasına göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.16). Sonuç olarak doğum sırasının çocukların öz düzenlemeleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar doğum sırasına göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, ilk sırada doğan çocukların puanlarının ikinci ve üçüncü ve daha sonrası sırada doğan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerilerine etkisiyle ilgili birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) araştırmasında yaptığı analizler sonucunda, araştırmamızda elde ettiğimiz bulguya benzer şekilde, çocukların doğum sırası ile öz düzenlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Ertürk-Kara ve Gönen (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, bu çalışmada bulunandan farklı olarak, araştırmaya katılan 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alanyazında çocukların doğum

sırasındaki yerinin çocukların öz düzenleme becerilerine etki edip etmediğini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan çocukların dil becerileri toplam puanlarında doğum sırasına göre gruplar arası fark önemsiz bulunmuştur (Tablo 4.16). Sonuç olarak doğum sırasının çocukların dil becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar doğum sırasına göre istatistiksel olarak bir farktan bahsedilmese de sıralar ortalamalarına bakıldığında, ilk sırada doğan çocukların puanlarının ikinci ve üçüncü ve daha sonrası sırada doğan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçtan yola çıkarak, doğum sırasının dil gelişimi üzerinde doğrudan etkili olmayıp bakımını üstlenen kişilerin ve etkileşimde bulunduğu çevrenin tutum ve davranışlarının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmalar, ebeveynlerin ilk doğan çocuklarını konuşmaları konusunda daha çok cesaretlendirdikleri ve desteklediklerini bundan dolayı da daha erken konuştuklarını ve dil puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Murkoff, Eisenberg, Hathaway ve Mazel, 2009; Shaffer, 1985).

Reese ve Read (2000) dil ve hafıza gelişimi üzerine 61 çocukla yaptıkları boylamsal çalışma sonucunda, çocukların doğum sırasının dil becerilerine katkıda bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Erdoğan ve diğerleri (2005) çalışmasında, çocukların dil puanlarında doğum sırasına göre gruplar arasındaki farkın önemli olmadığını belirtmiştir. Alanyazında çocukların doğum sırasındaki yerinin çocukların dil becerilerine etki edip etmediğini değerlendiren başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.14. Öz Düzenleme ve Dil Beceri Puanlarının “Ailenin Ortalama Aylık Gelir Düzeyine” Göre Farklaşım Farklaşmamasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda “Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ve dil becerileri çocukların ailelerinin ortalama aylık gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu tartışılmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme ve dil becerileri toplam puanlarının ailenin ortalama aylık gelir düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir (Tablo 4.17). “1999 TL ve altı” gelir düzeyinden “4000-

5999 TL” gelir düzeyine kadar sıralar ortalamaları incelendiğinde, ailenin ortalama aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların öz düzenleme ve dil beceri puanlarının da arttığı görülmektedir. Ancak “6000-7999 TL” gelir düzeyi ile “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyi sıralar ortalamaları incelendiğinde beklenenin aksine, “6000-7999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının öz düzenleme ve dil becerileri puanlarının “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının öz düzenleme ve dil becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda ise gruplar arası fark önemsiz bulunmuş, sıralar ortalamalarına bakıldığında ise “6000-7999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının öz düzenleme ve dil becerileri puanlarının, “8000 TL ve üzeri” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının öz düzenleme ve dil becerileri puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgu, araştırmanın ilginç bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak, “6000-7999 TL” gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının dil becerileri puanlarının daha yüksek oluşunun, ailenin ya da bakan kişinin konuştuğu kelime sayısının, çocukların duydukları kelimelerin nitelik ve niceliğinin daha fazla olmasının neden olabileceği düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Hart ve Risley (1995) çalışmalarında orta-sınıf ebeveynlerinin alt-sınıf ebeveynlere göre çocuklarıyla daha fazla konuştukları ve bu ailelerin çocuklarının çok daha zengin kelime hazinelerine sahip olduklarını tespit etmiştir (akt. Slavin, 2015, s.45). Ancak Hart ve Risley (1995) çalışmalarının son aşamasında, sosyo-ekonomik durumdan ziyade dile maruz kalmanın anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Üç yıllık veri analizleri sonucu, ırk, cinsiyet, doğum sırası, evdeki eğitim durumu veya ekonomik durum ne olursa olsun, bir çocuğun gelecekteki öğrenme gidişatını belirleyen temel faktörün ilk yıllardaki dil ortamı, ebeveynin çocuğuyla ne kadar ve nasıl konuştuğuyla ilgili olduğunu göstermiştir (akt. Suskind, 2018). Araştırma sonucu, ebeveynlerin çocuklarıyla konuşma süresinin önemli bir sosyo-ekonomik statü göstergelerinden olduğunu ancak ebeveynleri kendileriyle daha fazla konuşan alt-sınıf çocukların da zengin kelime hazinesine sahip olduklarını göstermiştir (Slavin, 2015; Suskind, 2018). Bu doğrultuda, çocukların dil gelişimlerine erken dil ortamlarının etkisinin sosyo-

ekonomik statü ile ilgili olup olmadığının ilerideki çalışmalarda incelemeye değer olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, gelir düzeyi gruplarına göre öz düzenleme ve dil becerilerinin sıralar ortalaması incelendiğinde, gelir düzeyi arttıkça dil beceri puanlarının da artış gösterdiği gruplarda öz düzenleme beceri puanlarında da artış gösterdiği, gelir düzeyinin artmasına rağmen dil beceri puanının düşüş gösterdiği grupta öz düzenleme beceri puanının da düşüş gösterdiği görülmektedir (Tablo 4.17). Bu bulgudan yola çıkarak, dil gelişiminin öz düzenleme becerilerini etkilediği söylenebilir. Günümüzde bilimsel araştırmalar, Vygotsky (1965)'nin dilin çocuklarda öz düzenlemeyi sağlamak için önemli bir rol oynadığına ilişkin hipotezini desteklemektedir (akt. Suskind, 2018). Yapılan araştırmalar, dile ilişkin yeterli girdi alamayan çocukların öz düzenleme konusunda daha fazla sorun yaşadıklarını göstermiştir (Henry vd., 2012; Figueras vd., 2008).

Alanyazındaki çeşitli çalışmalar düşük gelirli ailelerden gelen çocukların özellikle düşük öz düzenlemeye sahip olma riskinin olduğunu göstermiştir (Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; Li-Grining, 2007; McClelland vd., 2007; Raver, Blair ve Willoughby, 2013; Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010; Wanless vd., 2011). Örneğin, bir çalışmada, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar eğitim-öğretim yılının sonbahar ayında gözlemlenmiş ve daha avantajlı akranlarına göre daha zayıf öz düzenleme becerileri gösterdikleri ortaya konmuştur (Wanless, McClelland, Acock, Chen ve Chen, 2011). Bayındır (2016) araştırmasında, bizim çalışmamızdan farklı olarak ailelerin öğretmen değerlendirmelerine göre belirlenen sosyo-ekonomik durumlarının çocukların öz düzenleme beceri düzeylerine etki etmediğini saptamıştır.

Sosyo-ekonomik statü ve gelirin dil gelişimi ile ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Dollaghan vd., 1999; Feldman vd., 2000; Hoff, 2006; Rescorla, 1989). Hur, Buettner ve Jean (2015) çalışmalarında, ebeveyn eğitimi olmasa da aile geliri ile dil becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Fernald, Marchman ve Weisleder (2013) yaptıkları çalışmada, düşük gelirli ailelerden gelen iki yaşındaki çocukların, yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip çocuklar ile karşılaştırıldıklarında, kelime dağarcığı ve konuşma işleme becerilerinde altı aylık bir gecikme yaşadıklarını tespit etmiştir (akt. Suskind, 2018).

Kazancı (2017) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların dil gelişim puanlarının da daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

5.2.Öneriler

1. Bu çalışma, öz düzenlemenin geliştirilmesinde, dil gelişiminin iki yönünün (alıcı dil ve ifade edici dil) rolünü incelemiştir. Gelecek çalışmalarda, iletişimin, jest ve mimiklerin ya da özel konuşmanın (private speech) öz düzenleme becerileri ile ilişkili olup olmadığı incelenebilir.
2. Çocukların okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerini ve erken akademik becerilerini geliştirecek ve uzun vadeli fayda sağlayabilecek bir müfredat tasarlanabilir ya da var olan ve olumlu etkilerle sonuçlanan programlar ülkemize uyarlanarak uygulanabilir. Araştırma sonuçları, öz düzenlemeyi geliştiren Zihnin Araçları (Tools of the Mind) gibi programların akademik başarıları geliştirdiğini, anaokulunda görülen kelime dağarcığındaki kazanımların birinci sınıfa kadar artarak devam ettiğini göstermiştir.
3. Bu çalışmada, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri onları tanıyan öğretmenlerinin gözlemlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Gelecek çalışmalarda, 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenebilir. Böylelikle hem öğretmen hem ebeveyn değerlendirmelerini içeren çalışmalar yapılabilir.
4. Gelişim alanlarında ailesel faktörler önemli bir etkidir. Ailenin sosyo-ekonomik ya da eğitim düzeyinin düşük olması çocukların öz düzenleme ve dil becerilerinin gelişimini öngörülemez ortamlar ve uzun süreli stres seviyesi nedeniyle olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, bu risk grubundaki çocuklara yönelik bu becerilerinin desteklenmesi amacıyla eğitimler ve uygun müdahale yöntemleri oluşturulabilir.

5. Alanyazındaki çalışmalarda, çocukların dil becerileri gibi öz düzenlemelerini geliştirmeleri için temel oluşturabilecek ön yeterlilik becerilerine veya bilişsel kapasitelere çok az dikkat çekilmiştir. Bu nedenle, boylamsal çalışmalar yapılarak çocukların dil becerileri ile öz düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkinin erken okul başarısına etkisi incelenebilir.
6. Dil becerileri çocukların sosyal kuralları ve beklentileri içselleştirmelerine ve davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olur ve öz düzenleme büyümesi için önemli olduğu düşünülen sosyal etkileşim türlerini kolaylaştırır. Bu nedenle, sınıfta ne tür öğrenme davranışlarının öz düzenleme gelişimini destekleyebileceği araştırılabilir.
7. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde aileden sonra öğretmenler oldukça etkili olmaktadır. Bu dönemde öğretmenlere, çocuklarda öz düzenleme becerisini geliştirmek için, problem çözmeyi gerektiren sorular sormaları, bağımsız davranmaya yönlentmeleri, akranlarıyla etkileşimi arttıracak etkinlikler düzenlemeleri, önceden öğrendiği bilgileri günlük hayatta karşılaştığı yeni durumlara uyarlaması için imkânlar sunmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil üzerine*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Ahçı, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84-100.
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children*. Unpublished Doctoral Dissertation, University at Albany, New York.
- Akbaş, A. ve Budak, E. (2011). *Okul öncesi çocuğunun gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim* (1, 2, 3 ciltler). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Akshoomoff, N. (2002). Selective attention and active engagement in young children. *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 625-642.
- Aksoy, A. B. ve Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Akyol, H. (2005). *Programına uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Alan, H. (2008). *Diyabetes mellitusda gözlenen duygusal ve kendini düzenleme stratejileri ile bu faktörlerin genel iyilik hali ve fiziksel sağlıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anderson, H., Coltman, P., Page, C., and Whitebread, D. (2003). Developing independent learning in children aged 3–5. In *European Association for Research on Learning and Instruction 10th Biennial Conference, Padova, August*.
- Anthony, K. (2013). Self-regulation development in early childhood: The role of language skills and pre-kindergarten learning behaviors. *Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Nashville*.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim I*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aras, S. (2017). *Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme ve üstbilişsel becerilerin desteklenmesi: pedagojik dokümantasyon uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Aşıcı, M. (2007). *Ailede dil etkinlikleri “çocuğum okuryazar oluyor”*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, M. Ş., (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.

- Barkley, R. A. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 301-323). New York, NY, US: Guilford Press.
- Başal, H. (2003). *Nasıl mutlu çocuk yetiştirebilirim?*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Batum, P. and Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental• Learning• Personality• Social*, 25(4), 272-294.
- Bayındır, D. (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayındır, D. and Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Arı, M. (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115-161.
- Beck, S. R., Riggs, K. J. and Gorniak, S. L. (2009). Relating developments in children's counterfactual thinking and executive functions. *Thinking and reasoning*, 15(4), 337-354.
- Berk, L. E., and Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental psychology*, 20(2), 271-286.
- Bernier, A., Carlson, S. M. and Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.
- Bitar, M. L. (2010). Challenging behaviors: early childhood teachers' perspectives on young children's self-regulation. *Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, Pennsylvania*.

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 42(3), 301-311.
- Blair, C. and Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental psychology*, 48(3), 647-657.
- Blair, C. and Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711-731.
- Blair, C. and Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Blair, C. and Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 300-320). New York, NY, US: Guilford Press.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2017). Zihnin araçları: *erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Kalkan, E., Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boekaerts, M., Maes, S. and Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus?. *Applied Psychology*, 54(2), 149-154.
- Bono, K. E. (2002). Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, self-regulation, and temperament. *Unpublished Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, Claremont, CA*.

- Bono, K. E. (2003). Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament. *Unpublished Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, California.*
- Bono, K. E. and Bizri, R. (2014). The role of language and private speech in preschoolers' self-regulation. *Early Child Development and Care, 184(5)*, 658-670.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J. and Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. *National Institute for Early Education Research*, 1-21.
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In *F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brownell, C. A. and Kopp, C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Bryce, D., Whitebread, D. and Szűcs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning, 10(2)*, 181-198.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. and Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry, 79(1)*, 19-30.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. and Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom

predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415-436.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (19. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. and Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.

Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*, 261-284.

Calkins, S. D. and Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(3), 477-498.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616.

Carlson, S. M. and Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053.

Carlson, S. M. and Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.

Carver, C. S. and Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In *Vohs, K. D. and Baumeister, R. F. (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (2nd ed., pp. 3-21). New York, NY: Guilford Publications.

Chen, S. H., Main, A., Zhou, Q., Bunge, S. A., Lau, N. and Chu, K. (2015). Effortful control and early academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 45-56.

- Chrysochoou, E., Bablekou, Z., Masoura, E. and Tsigilis, N. (2013). Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 417-432.
- Cohen, J. S. and Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20, 1016-1037.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M. and Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins and M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Cole, P. M., Michel, M. K., and Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 73-102.
- Cournoyer, M., Solomon, C. R. and Trudel, M. (1998). " Je parle donc j'attends?": Langage et autocontrôle chez le jeune enfant. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(2), 69-81.
- Cunningham, B. (1993). *Child Development*. New York: Harper Collins.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çelik Özden, C. (2014). *Ebeveyn kontrol davranışlarının ergenlerin öz düzenleme becerileri ve duygusal sorunları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çinko, M., Yurtkoru, E. ve Durmuş, B. (2016). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*, Ankara: Beta Yayınları.
- Davydov, V. V. and Zinchenko, V. P. (1994). A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In H. Daniels (Ed.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos* (pp. 151-167). Campinas: Papirus Editora.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. and Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T. and Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 386-404.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derin, S. (2014). *Obsesif kompulsif bozuklukta üst- bilişsel işlevler ve bilişsel işlevler: belleğe duyulan güven ve bilme hissi kararlarının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diamond, A. and Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. and Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of early literacy research*, 2, 11-28.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N. and Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1432-1443.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşcü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... and Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Edley, R. S. and Knopf, I. J. (1987). Sustained attention as a predictor of low academic readiness in a preschool population. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5(4), 340-352.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. and Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... and Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664.
- Eisenberg, N., Liew, J. and Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 40(5), 790-804.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. DeV. Peters (Eds.), *Encyclopaedia on early childhood development* (online). Montreal, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Eisenberg, N., Hofer, C. and Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.
- Eisenberg, N., Valiente, C. and Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Elias, C. L. and Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.

- Eliason, C. F. and Jenkins, L. T. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. New Jersey: Pearson Merrill.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, S., Bekir, A. G. D. H. Ş. ve Aras, A. S. E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5 6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergin, T. (2010). Bilişsel Gelişim. H. Ergin ve A. Yıldız, (Ed.). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Ertan, N. N. (2014). *Okul öncesi çağıdaki çocukların duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin çaba sarf ederek kendini denetleme aracılığı ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk-Kara, H. G., Yıldız, T. G. ve Fındık, E. (2018). Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Eryaşar-Paycı, D. (1994). *Çocukların Dil Gelişimi*. Edirne: TDK Edirne Şubesi Yayınları.
- Fabes, R. A. and Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child development*, 63(1), 116-128.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. and Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental psychology*, 39(5), 848-858.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D. and Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44–62.
- Farran, D. C. and Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 245-262.
- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E. and Paradise, J. L. (2000). Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development*, 71(2), 310-322.
- Fernald, A., Marchman, V. A. and Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234-248.

- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Figueras, B., Edwards, L. and Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 362-377.
- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B. and Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children?. *Learning and Instruction*, 30, 25-31.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fosnot, C. T. and Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 2, 8-33.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Fuhs, M. W. and Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at Head Start. *Developmental Psychology*, 47, 404-416.
- Graziano, P. A., Calkins, S. D. and Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity*, 34(4), 633-641.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. and Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler-Edwards, A. (2008). *Relationship between future time orientation, adaptive selfregulation, and well-being: Self-type and age related*

differences. Unpublished PhD Thesis, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.

Güven, O. S. (2009). *Erken dil gelişimi testi- üçüncü edisyon'un [Test of early language development-third edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Hart, B. and Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.

Henry, L. A., Messer, D. J. and Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(1), 37-45.

Hill, A. (2003). *The development of effortful control: Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood*. Unpublished Doctoral Dissertation, Notre Dame University, Indiana.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26(1), 55-88.

Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W. S. and Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 617-644.

Hooper, S. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. and Poe, M. (2003). Core language predictors of behavioral functioning in early elementary school children: Concurrent and longitudinal findings. *Behavioral Disorders*, 29, 10-24.

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. and Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151-174.

Hresko, W. P., Reid, D. K. and Hammill, D. D. (1999). *Test of Early Language Development-3 (TELD-3)*. Austin, TX: Pro-Ed.

<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı 2013, (Çevrimiçi) 23/07/2018.

Hur, E., Buettner, C. K. and Jeon, L. (2015, April). The association between teachers' child-centered beliefs and children's academic achievement: The indirect effect of children's behavioral self-regulation. *Child and Youth Care Forum*, 44(2), 309-325.

İlgar, L., Ilgar, S. and Gosterisli, N. E. (2011). The significance of preschool education and frequently encountered problems in preschool education. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(21), 355-360.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23.

İlgar, Ş. and Topaç, N. (2013). The evaluation the opinions of pre-school teachers on school-family cooperation. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 93-114.

Jahromi, L. B. and Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 125-150.

Jahromi, L. B., Zeiders, K. H., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J. and Bayless, S. D. (2017). Coparenting conflict and academic readiness in children of teen mothers: effortful control as a mediator. *Family process*, 57(2), 462-476.

Jersild, Arthur. (1987). *Çocuk psikolojisi* (G. Günce, Çev.). Ankara: S Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji-kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258.

- Karakelle, S. ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-21.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (32. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazancı, E. E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Keleş, S. (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2014). *İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children*. Unpublished Master Thesis, University of Helsinki Institute of Behavioural Sciences, Finland.
- Kochanska, G. and Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of personality*, 71(6), 1087-1112.
- Kochanska, G., Coy, K. C. and Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child development*, 72(4), 1091-1111.
- Kochanska, G., Murray, K. T. and Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36(2), 220-232.

- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Konuşma ve yazma eğitimi. S. Topbaş, (Ed.). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5(11), 831-843.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. and Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 515-526.
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43(1), 208-221.
- Logue, A. W. (1995). *Self-control: Waiting until tomorrow for what you want today*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Luster, T. and McAdoo, H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young African American children. *Child development*, 65(4), 1080-1094.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... and Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Matte-Gagné, C. and Bernier, A. (2011). Prospective relations between maternal autonomy support and child executive functioning: Investigating the mediating role of child language ability. *Journal of experimental child psychology*, 110(4), 611-625.

- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. and Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of educational psychology, 101*(3), 689-704.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi*. (ss.31-60) Ankara: Kök Yayıncılık.
- McClelland, M. M. and Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New directions for child and adolescent development, 2011*(133), 29-44.
- McClelland, M. M. and Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives, 6*(2), 136-142.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. and Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early childhood research quarterly, 28*(2), 314-324.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. and Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology, 43*(4), 947-959.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. and Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly, 15*(3), 307-329.
- McWhirter, J. J. and Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla iletişim. Öğrenme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara: Nuve.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. and Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology, 41*(1), 49-100.

- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. and Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Murkoff, H. E., Eisenberg, A., Hathaway, S. E. and Mazel, S. (2009). *What to expect® the first year*. New York, NY: Workman Publishing.
- Myers, S. S. and Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to Head Start children's socioemotional adjustment. *Early education and development*, 20(5), 756-774.
- Nelson, T. O. and Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? J. Metcalfe and A. P. Shimamura (Ed). *Metacognition: Knowing about knowing*. (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. ve Aktan, E. (1999). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbilgisel duyarlılığın) karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 1-28.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma* (7. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özgür, İ. N. (1979). *Çocuk psikolojisi (çocuk gelişimi ve modern eğitim)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pape, S. J. and Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31(6), 419-449.

- Peker, H., (2013). *Anaokulu çocuklarında benlik düzenleme ve otonominin yaratıcılık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. and Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327.
- Perry, N., Phillips, L. and Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1878.
- Phillips, B. (2003). *Effortful control as a temperamental trait in children and adolescents: Construct validation and relation to symptoms of psychopathology*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, Tallahassee.
- Piyade, Z. G. (1990). *The bilingual first language acquisition of a Turkish child. A comparative case study*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Polnariiev, B. A. (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: Viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play*. Unpublished Doctoral Thesis, City University of New York, New York.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. and Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605-619.
- Ponitz, C. E. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. and Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158.
- Posner, M. I. and Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927.

- Qi, C. H. and Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays: An observation study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(3), 595-609.
- Raikes, H. A., Robinson, J. L., Bradley, R. H., Raikes, H. H. and Ayoub, C. C. (2007). Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers. *Social Development, 16*(1), 128-149.
- Ramani, G. B., Brownell, C. A. and Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of genetic psychology, 171*(3), 218-250.
- Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report, 16*(3), 3-19.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development, 75*(2), 346-353.
- Raver, C. C., Blair, C., and Willoughby, M. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental psychology, 49*(2), 292-304.
- Reese, E. and Read, S. (2000). Predictive validity of the New Zealand MacArthur communicative development inventory: Words and sentences. *Journal of Child Language, 27*(2), 255-266.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*(4), 587-599.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. and Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly, 15*(2), 147-166.
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education, 18*(3), 227-241.

- Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 143-168). New York, NY: Springer-Verlag.
- Rothbart, M. K. and Bates, J. E. (2006). Temperament. W. Damon, R. Lerner, and N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. (pp. 99–166). New York: Wiley.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. and Witherington, D. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. (6th ed.). New York: Wiley.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. S. L. Olson and A. J. Sameroff (Ed.). *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*. (pp. 1–18). New York: Cambridge University Press.
- San-Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sasser, T. R., Bierman, K. L. and Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early childhood research quarterly*, 30, 70-79.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Savran, C. ve Kuşin, İ. (1997). *Anne baba tutumları ile onların ana babaları arasındaki çocuk yetiştirmeye yönelik tutum ilişkileri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T. and Lynch, J. W. (2015). Are trajectories of self-regulation

- abilities from ages 2–3 to 6–7 associated with academic achievement in the early school years?. *Child: care, health and development*, 41(5), 744-754.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. and Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Schneider, W., Lockl, K. and Fernandez, O. (2005). Interrelationships among theory of mind, executive control, language development, and working memory in young children: A longitudinal analysis. W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, and B. Sodian (Ed.). *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. (pp. 259-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. and Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoglu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Senemoglu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretim ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shaffer, D. R. (1985). *Developmental psychology: Theory, research, and applications*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

- Sharma, S., Kumar, V., Trivedi, J., Dalal, P. K., Kumar, P., Sudarshanan, S. and Chaudhary, S. (2012). Working memory deficits in obsessive compulsive disorder. *Delhi Psychiatry Journal*, 15, 338-341.
- Singer, B. D. and Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 265-273.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Slobin, D. I. (1972). Seven questions about language development. *New horizons in psychology*, 2, 197-216.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. and Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Son, L. K. and Schwartz, B. L. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. T. J. Perfect and B. S. Schwartz (Ed.). *Applied metacognition (pp. 15–38)*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Stevens, C., Lauinger, B. and Neville, H. (2009). Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: an event-related brain potential study. *Developmental science*, 12(4), 634-646.
- Suskind, D. (2018). *30 million words*. (M. Çelik, Çev.) New York: Penguin Random House LLC.
- Şahin, Z. (2007). Çocuk yetiştirme tarzları ve benlik düzenleme farklılıklarının kendilik bilinci duygusal eğilimleriyle ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şimşek, Ö. (2011). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları. F. A. Sinanoğlu. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıbuurdu, E. F. ve Yıldız, T. G. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.

- Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, C. L. (2011). *Scaffolding the development of early self-regulation: the role of structure and routine in children's daily activities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Portland State University, Portland.
- Temel, Z. F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 39-53.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topbaş, S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. ve Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişim testi-TEDİL*. Ankara: Detay.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tumkaya, S., Karadağ, F., Mueller, S. T., Ugurlu, T. T., Oguzhanoglu, N. K., Ozdel, O., ... and Bayraktutan, M. (2013). Situation awareness in obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry research*, 209(3), 579-588.
- Tutkun, C. ve Tezel-Şahin, F. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *1. Uluslararası Kadın Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongre Kitabı*. (ss. 194-207) Kocaeli.
- Tutkun, C., Şahin, F. T. ve Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 459-474.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örneğinde Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2014). Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 669-692.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vallotton, C. and Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.
- Vandeveldel, S., Van Keer, H., Schellings, G. and Van Hout-Wolters, B. (2015). Using think-aloud protocol analysis to gain in-depth insights into upper primary school children's self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 43, 11-30.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B. and Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child development*, 55(3), 990-1004.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. and Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Vitiello, V. E. and Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1-9.
- Vohs, K. D. and Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 1-9.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1963). Learning and mental development at school age. *Educational psychology in the USSR*, 1, 21-34.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F. M. and Chen, J. L. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education and Development*, 22(1), 1-28.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F. and Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental psychology*, 35(1), 175-188.
- Whitebread, D. and Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: evidence from an observational study. *ZDM*, 42(2), 163-178.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... and Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 397-410.
- Winsler, A., De Leon, J. R., Wallace, B. A., Carlton, M. P. and Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language*, 30(3), 583-608.
- Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-17.
- Yaşar, M. C., Kandır, A. ve İnal, G. (2012). *Erken çocukluk eğitimi dizisi: 5-6 yaş çocukları için dil etkinlikleri*. Ankara: Efil.
- Yaşar, M. (2013). Sosyokültürel yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. (s. 59). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yaycı, L. (2005). Bilişim gelişim ve dil gelişimi. B. Aydın (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, D. (2007). *The comparative effects of prediction/discussion-based learning cycle, conceptual change text, and traditional instructions on students' genetics understanding and self-regulated learning*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Yılmaz, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Ş. (2009). Erken çocuklukta iletişim-dil-konuşma. Y. Fazlıoğlu (Ed.). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. (ss. 63-82) İstanbul: Kriter Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts and P. R. Pintrich (Ed.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

EKLER

Ek 1: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı Örneği



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1586910
Konu: Anket Araştırma İzni

22.01.2018

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 02.01.2018 tarih ve 1105 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 19.01.2018 tarih ve 1475115 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Çiğdem KARAKURT'un "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

06-02-2018
17770

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3e9-c221-3222-b8e3-7545 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmen;

Bu form; "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için bilgi toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Form; çocukların demografik bilgilerine ilişkin "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemeye ilişkin "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi için verilen ifadelerin dikkatle okunarak işaretlenmesi gerekmektedir. Çalışmanın temel amacı bakımından çocuğun doğum tarihinin ayrıntılı bir şekilde yazılması önem arz etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler gizlilik esasına uygun olarak bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Çalışmaya olan katkınız için teşekkür ederiz.

Çiğdem KARAKURT

Kişisel Bilgi Formu

1. Öğrencinizin Adı Soyadı:
2. Öğrencinizin Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):/...../.....
3. Öğrencinizin Cinsiyeti:
() Kız () Erkek
4. Öğrencinizin Kardeş Sayısı (Öğrenciniz Dahil):
5. Öğrenciniz Kardeşleri Arasında Kaçınca Çocuk (Doğum Sırası):
6. Öğrencinizin Annesinin Öğrenim Durumu:
a) Okuryazar değil b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise e) Üniversite f) Lisansüstü
7. Öğrencinizin Babasının Öğrenim Durumu:
a) Okuryazar değil b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise e) Üniversite f) Lisansüstü
8. Öğrencinizin Ailesinin Ortalama Aylık Geliri: () 1999 TL ve altı () 2000 - 3999 TL
() 4000 - 5999 TL () 6000 - 7999 TL
() 8000 TL ve üzeri
9. Öğrencinizin Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi:

Ek 3: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Madde Örnekleri

ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Çocuğun Araştırma ID:.....

Çocuğun Doğum Tarihi:.....

Okul Adı:.....

Çocuğun Cinsiyeti:.....

Uygulama Tarihi:.....

Aşağıdaki listede, bir çocuğun öz düzenleme becerileri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen, verilen numaralandırma sistemini göz önüne alarak, maddelerdeki ifadeleri, formu doldurduğunuz çocuğun beceri ve davranışlarını düşünerek işaretleyiniz.

Beş seçenekli kodlama, “kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” seçeneklerini içermektedir. Lütfen, her maddeyi işaretleyiniz.

	KESİNLİKLE DOĞRU	DOĞRU	KISMEN DOĞRU	DOĞRU DEĞİL	KESİNLİKLE DOĞRU DEĞİL
1-	5	4	3	2	1
2-Kendi çalışmasının, örnekle ve/veya diğer çocukların çalışmaları ile farklılık ve benzerliklerini süreç içinde kontrol eder.	5	4	3	2	1
3-	5	4	3	2	1
4-	5	4	3	2	1
5-ı	5	4	3	2	1
6-	5	4	3	2	1
7-	5	4	3	2	1
8-Kendi kendini motive eder (örneğin, yapamayıp öğretmenden yardım istediği bir iş için, bir sonraki sefere kendi başına yapabileceğini söyler).	5	4	3	2	1

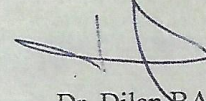
Ek 4: Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni Yazısı

27.12.2017

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni Hakkında,

Sayın Çiğdem KARAKURT,

Tarafımızdan hazırlanmış olan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”ni ilgili yerlerde kaynak göstermek şartıyla “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinizde kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece tezinizde kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz. Bu koşullar doğrultusunda ölçeğin kullanılması uygundur.



Dr. Dilan BAYINDIR
Balıkesir Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D.

“Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” yukarıda belirtilen koşullar çerçevesinde kullanılacaktır.



Çiğdem KARAKURT

Ek 5: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Madde Örnekleri

FORM A

TEDİL, Topbaş, S. ve Güven, S. (2011)

ALICI DİL ALT TESTİ (devam)		
Uyaran	Doğru Tepki Ölçütü	Puan
19 - Kim/nerede/hangi sorularını anlar ve uygun olarak yanıtlar. Materyal: AA 12 Resim Kartı Prosedür: "Bu resme bak ve söylediklerimi göster" deyin 1. Kimin doğum günü? 4. Hangi çocuk oturmuyor?	4/4 doğru tepki Soru sözcüklerinin anlaşıldığına dair uygun her yanıt kabul edilir.	
20 -		
21 -		
22 -		
23 -		
24 - Karmaşık sözcükleri anlar. Materyal: AA 17 Resim Kartı Prosedür: "Bu resimlere bak ve söylediğim resmini göster" deyin. 1. Taşıt 2. Gölgelek 3. Salyangoz 4. Koşu	4/4 doğru tepki	
25 -		

5 Yaş

6 Yaş

Sayfa 3 Toplam

Ek 6: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Kullanım İzni Yazısı

28.12.2017

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi(TEDİL) Kullanım İzni Hakkında,

Sayın Çiğdem KARAKURT,

Tarafımızdan adapte edilen Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'ni(TEDİL), “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinizde kullanmanız uygundur. Adı geçen ölçek sadece tezinizde kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz. Bu koşullar doğrultusunda ölçeğin kullanılması uygundur.

Selçuk Güven

Yrd. Doç.Dr. Selçuk GÜVEN

McGill Üniversitesi, Montreal, Kanada

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programına 3110160154 numara ile kayıtlı öğrencisiyim. Yrd.Doç.Dr. Şengül İLGAR danışmanlığında “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu tez çalışmasını yapmaktayım. “TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi)” Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Dil Becerilerini ölçmek amacıyla yukarıda belirtilen koşullar çerçevesinde kullanılacaktır.

Çiğdem Karakurt
Çiğdem KARAKURT



Ek 8: Aile Onam Formu

Sayın Veli

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında Yrd.Doç.Dr. Şengül Mertol İlgar danışmanlığında yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim. "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmamın verilerini toplamak amacıyla çocuğunuzla çalışma yapmak istiyorum. Çocuğunuzun dil becerilerini değerlendirmek amacıyla resimli kartlarla oyun şeklinde planlanan testimiz TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) okul saatleri içinde yapılacaktır. Uygulama çocukla birebir yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına yönelik aşağıdaki alanı size uygun şekilde doldurmanız rica olunur.

Çiğdem KARAKURT

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı isimli öğrencinin uygulayacağınız çalışmaya katılmasına

izin veriyorum.

izin vermiyorum.

İmza

Veli Adı Soyadı

ÖZGEÇMİŞ

- 2008-2012 Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
- 2012- Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum: Milli Eğitim Bakanlığı
- E-posta: cigdem.karakurt@ogr.iu.edu.tr