

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTESİ İLE
ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Hasan Uğur Serdaroğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Hasan Uğur

Soyadı: Serdaroğlu

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi: 23/09/2019

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalitesi ile Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Assessing the Quality of Pre-School Learning Environments and Language Development Stages of Pre-School Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynaklar bölümünde belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Hasan Uğur SERDAROğLU

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hasan Uğur SERDAROĞLU tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Kalitesi ile Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Hatice BEKİR
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 28/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım Ülkeme ve Kıymetli Aileme...

TEŞEKKÜR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu araştırma, benim için çok kıymetli insanların yardımıyla ortaya çıkmıştır. Öncelikle, araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, verilerin analizinde ve değerlendirilmesinde büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol gösteren, bilimsel yaklaşımıyla yetismeme katkıda bulunan, sabrını ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen bütün bunların yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hatice BEKİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecini tamamlayabilmem adına anlayış ve yardımda bulunan mesai arkadaşlarım Ahmet ÇİÇEK ve Neşe KARAPINAR'a ve son olarak desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman varlığıyla bana güç veren kıymetli anneme, babama, kardeşime ve ufkumu açan, her zaman yanımda olan dostum Uğur Yılmaz BİLEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARININ KALİTESİ İLE
ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**
Yüksek Lisans Tezi

Hasan Uğur SERDAROĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2019

ÖZ

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde bulunan 12 okul öncesi eğitim kurumu (altı anaokulu ve altı ilkokul) bünyesindeki 30 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda okul öncesi eğitime devam eden 150 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklara ve ebeveynlere yönelik sorular içeren, “Genel Bilgi Formu”, çocukların dil gelişim düzeyini ölçmek için “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)” ve okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeylerini ölçmek için “Okul öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS)” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anaokulları ile anasınıflarının kalite düzeyleri ECERS ölçeği alt boyut ve toplam kalite puanlarının ve çocukların dil gelişimlerinin TEDİL ölçeği alıcı, ifade edici ve sözel dil bileşke standart puanları için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Anaokulu ile anasınıfları arasında kalite düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılırken, anaokulları ile anasınıflarına devam eden çocukların dil gelişim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelemek için “İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way

ANOVA)” kullanılmıştır. İki den fazla grubun yer aldığı bağımsız değişkenlerde, ana etkinin anlamlı olması durumunda gruplar arasında post-hoc karşılaştırma testi yapmak için Tukey testinden yararlanılmıştır. Anaokulları ve anasınıflarının kalite düzeyleri ile bu okullarda eğitim gören çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda anaokullarının toplam kalite düzeyi az yeterli, anasınıflarının ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anaokullarının ECERS ölçeği alt boyutları ve toplam kalite puanında anasınıflarına göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanlarının ülke normlarına göre ortalama düzeyde olduğu saptanmıştır. Çocukların eğitim gördükleri kurum türü değişkeni ile çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin olmadığı saptanmıştır. Değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında ise çocukların kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve okul öncesi eğitimden yararlanma süresi değişkenlerinin alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve doğum sırasının ise alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. Anaokullarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında pozitif yönde ilişki, yaratıcı etkinlikler boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Anaokullarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların ifade edici ve sözel dil gelişimi arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Anasınıflarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişimi arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesinde kalite, anaokulu, anasınıfı, kalite, dil gelişimi
Sayfa Adedi : 208
Danışman : Doç. Dr. Hatice BEKİR

**ASSESSING THE QUALITY OF PRE-SCHOOL LEARNING
ENVIRONMENTS AND LANGUAGE DEVELOPMENT LEVELS OF
PRE-SCHOOL CHILDREN**

Master's Thesis

Hasan Ugur SERDAROGLU

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2019

ABSTRACT

This study was carried out with the purpose of assessing the quality of pre-school learning environments affiliated with the Ministry of National Education and language development levels of pre-school children. Study population consists of 30 pre-school education classes within the body of 12 pre-school education institutions (six kindergartens and reception nursery classes) in Siverek district of Sanliurfa in 2018-2019 academic year and 150 pre-school children enrolled in these classes. Data collection tools of the study are “General Information Form” which includes questions for children and parents, Turkish version of “Test of Early Language Development (TELD-3)” to assess the language development stages of children, and “Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)” to assess the quality of pre-school learning environments. In data analysis, descriptive statistics were employed for subscale and total quality scores of ECERS to assess the level of quality in kindergartens and nursery classes and for the receptive, expressive, and spoken language composite standard scores of TELD-3 to assess children’s language development. To determine whether there is a meaningful difference between the quality levels of kindergartens and nursery classes, “Unpaired T-test”; and to investigate whether language development stages of pre-school children enrolled in kindergartens and nursery classes

show difference according to various variables, “Two-Way ANOVA” were utilized. When the main effect was meaningful in independent variables with more than two groups, Tukey test was employed to conduct post-hoc comparison among the groups. Pearson correlation test was used to analyze the relationship between the quality levels of kindergartens and reception classes and language development stages of children enrolled in these classes. Results of the study showed that total quality level of kindergartens was minimally sufficient while it was at a level between insufficient and minimally sufficient for reception classes. Besides, it was determined that ECERS subscales and total quality scores of kindergartens were better than those of reception classes. Children’s receptive, expressive, and spoken language standard scores were observed to have an average level with respect to the norms of the country. Variables of type of educational institution, gender, number of siblings, birth order, having a previous pre-school education, and educational levels of parents were not seen to have a common effect on the children’s receptive, expressive, and spoken language standard scores. When the variables were separately analyzed; number of siblings, birth order, educational level of mother, educational level father, and having a previous pre-school education were observed to have a meaningful effect on receptive, expressive, and spoken language standard scores. As for gender and birth order variables, no meaningful effect was found on receptive, expressive, and spoken language standard scores. In addition, type of educational institution was seen to have a meaningful effect in favor of children’s receptive, expressive, and spoken language development. A positive relation was found between children’s receptive language development and kindergartens’ personal care routines, furniture and visual materials, language and reasoning, motor activities, social development, needs of adults, and total quality scores; however, no meaningful relationship was found with creative activities. A positive relation was seen between children’s expressive and spoken language development and kindergartens’ personal care routines, furniture and visual materials, language and reasoning, motor activities, creative activities, social development, needs of adults, and total quality scores. A positive relation was detected between children’s receptive, expressive, and spoken language development and nursery classes’ personal care routines, furniture and visual materials, language and reasoning, motor activities, creative activities, social development, needs of adults, and total quality scores.

Key Words : Early childhood quality, kindergarten, reception class, quality, language development
Number of Pages : 208
Thesis Advisor : Assoc. Prof. Dr. Hatice BEKIR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL TEMELLER.....	9
2.1. Dil Tanım ve Önemi.....	9
2.2. Dil Gelişim Dönemleri	10
2.2.1. Konuşma Öncesi Dönem	11
2.2.2. Konuşma Dönemi.....	12
2.3. Dil Becerileri.....	14
2.3.1. Alıcı Dil Becerisi	14
2.3.2. İfade Edici Dil Becerisi	15
2.3.3. Sözel Dil Becerisi	16
2.4. Dilin Temel Bileşenleri	16

2.5. Dil Gelişim Kuramları.....	18
2.5.1. Davranışçı Kuram.....	19
2.5.2. Psikolinguistik Kuram.....	20
2.5.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	22
2.5.4. Sosyo-Kültürel Kuram.....	23
2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	24
2.7. Kalite ve Eğitim.....	27
2.8. Okul öncesi Eğitimde Kalite.....	29
2.9. Okul öncesi Eğitimde Kaliteyi Sağlayan Kuruluşlar.....	34
2.10. Okul öncesi Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler.....	38
2.10.1. Kişisel Bakım Rutinleri.....	38
2.10.2. Sınıf Alanı (Mobilya ve Araçlar).....	39
2.10.3. Dil Kullanımı ve Mantık Yürütme Deneyimleri.....	41
2.10.4. Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri/Aktiviteleri.....	42
2.10.5. Program Yapısı ve Yaratıcı Etkinlikler.....	43
2.10.6. Sosyal Gelişim (Etkileşim).....	46
2.10.7. Yetişkin İhtiyaçları (Aile ve Personel).....	47
2.11. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.12. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
BÖLÜM III.....	64
YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	64
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	67
3.3.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL).....	67
3.3.3. Okul öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS).....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	73
3.5. Verilerin Analizi.....	75

BÖLÜM IV	79
BULGULAR VE TARTIŞMA	79
4.1. Anaokulu ve Anasınıflarının Kalite Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	79
4.2. Anaokulu ve Anasınıflarının Kalite Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgu ve Yorumlar	84
4.3. Anaokulu ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	88
4.4. Anaokulu ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgu ve Yorumlar	90
BÖLÜM V	166
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	166
KAYNAKLAR.....	173
EKLER	200
EK 1. Genel Bilgi Formu	201
EK 3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL).....	202
EK 4. Okul Öncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)	205
EK 5. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onay Yazısı.....	207
Ek 6. Siverek Kaymakamlığı ve Siverek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı	208

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	65
Tablo 2. Ölçeklerin Toplam ve Boyut Puanlarına İlişkin Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Standart Hataları.....	76
Tablo 3. Anaokulu ile Anasınıflarının Kalite Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....	80
Tablo 4. Anaokulu ile Anasınıfının Kalite Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	84
Tablo 5. Kurum Türüne Göre Çocukların Alıcı, İfade Edici ve Sözel Dil Bileşke Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	89
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	90
Tablo 7. Kurum Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	91
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	92
Tablo 9. Kurum Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	93

Tablo 10. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	95
Tablo 11. <i>Kurum Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	95
Tablo 12. <i>Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	97
Tablo 13. <i>Kurum Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	98
Tablo 14. <i>Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	100
Tablo 15. <i>Kurum Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	101
Tablo 16. <i>Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	102
Tablo 17. <i>Kurum Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	103
Tablo 18. <i>Doğum Sırası Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	105
Tablo 19. <i>Kurum Türü ve Doğum Sırası Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	106
Tablo 20. <i>Doğum Sırası Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	107
Tablo 21. <i>Kurum Türü ve Doğum Sırası Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	108

Tablo 22. Doğum Sırası Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	109
Tablo 23. Kurum Türü ve Doğum Sırası Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	110
Tablo 24. Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	111
Tablo 25. Kurum Türü ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	112
Tablo 26. Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	114
Tablo 27. Kurum Türü ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	115
Tablo 28. Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	117
Tablo 29. Kurum Türü ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 30. Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	120
Tablo 31. Kurum Türü ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	121
Tablo 32. Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	123

Tablo 33. Kurum Türü ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	124
Tablo 34. Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	126
Tablo 35. Kurum Türü ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	127
Tablo 36. Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	129
Tablo 37. Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	130
Tablo 38. Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	131
Tablo 39. Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	132
Tablo 40. Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	134
Tablo 41. Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	135
Tablo 42. Anaokullarının Kalite Düzeyleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	137

Tablo 43. *Anasınıflarının Kalite Düzeyleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*.....152



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEB OÖEP	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TELD-3	Test of Early Language Development

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun zihinsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve hareket gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı bir süreçtir. Dil gelişiminin kazanıldığı bu sürecin zengin uyarıcılarla pekiştirilmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemindeki çocukların gelişiminde dil ve bilişsel gelişim daha ön planda yer almaktadır. Dil kazanımı algı, öğrenme ve bellek gibi bilişsel süreçleri içerdiğinden dolayı bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir. Bu nedenle çocukların zihinsel gelişimi ilerledikçe dil gelişimi de ilerlemektedir (Cüceloğlu, 1999; Selçuk, 1996; Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuğun dil gelişimi ve anadilini kullanma yetisinin büyük bir kısmı okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Bu dönemde kazanılacak sağlıklı bir dil gelişimi çocuğun sözcük dağarcığının gelişmesine, kendini ifade etmesine, etkili ilişkiler kurmasına, akademik başarısına ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır (Gürocak, 2007).

Birçok bilim insanı dili ve dil edinimini tanımlamaya çalışmıştır. İlk olarak insanoğlunun doğadaki sesleri taklit etmesiyle şekillenmeye başlayan dil zamanla toplumun yaşam biçimi, inançları, gelenek ve görenekleri ile gelişerek günümüzdeki halini almıştır (Topbaş

ve Maviş, 2005; Uyanık, 2010). İnsanlar birbirlerine duygu ve düşüncelerini dil yoluyla ifade etmektedir. Bu nedenle bilgiler ve kültürel değerler sözlü ya da yazılı dil yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Ekmekçi, 1991).

Dil gelişiminin temel öğeleri alıcı ve ifade edici dildir. Alıcı dil, uyaranların çocuk tarafından anlaşılması olduğu için ifade edici dilden önce gelişmektedir. İfade edici dil ise konuşma yeteneği ve anlatma becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Bu nedenle çocuklar dili kullanırken sesleri birbirinden ayırt etmeye, konuşulanları anlamaya ve sözcüklerle kendini ifade etmeye çabalamaktadır (Gündüzer, 2014; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Dil edinimi için doğuştan donanımlı olan çocuk çevresel faktörlerle birlikte dil gelişimini sağlamaktadır. Bu nedenle biyolojik ve çevresel faktörler çocuğun dil gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Çocuğun yaşamında gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarının karşılanmasında okul öncesi eğitim kurumlarında önemli bir yere sahiptir.

Okul öncesi eğitim kurumları planlı ve sistemli eğitim programıyla çocukların sağlıklı ve her yönüyle gelişimini gerçekleştirmektedir (La Paro, Pianta ve Shulman, 2004). Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun çevresini gözlemleyebileceği, sözcük dağarcığını geliştirebileceği, akran, öğretmen ve personel ile iletişime girebileceği bu nedenle de dil gelişimini sağlayacağı eğitim ortamlarıdır (Maviş, 2005; Nelson, 1973). Okul öncesi eğitim kurumlarını diğer eğitim basamaklarından farklı kılan; yaş grubu, amaçları, programı, çalışma yapısı ve okul aile işbirliğidir (Larkin, 1999).

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları en yaygın olarak Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı çalışmaktadırlar. Bunların dışında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına, Sağlık Bakanlığına, üniversitelere, vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okul öncesi eğitim kurumları da bulunmaktadır. Bu çeşitlilikten dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında kurulma amaçları, programları ve mekân donanımları açısından farklılıklar

oluşabilmektedir. Bu nedenle eğitim ve kurum kalitesi açısından belirlenmiş ortak standartlara ulaşmak gerekmektedir (Oktay, 2000).

MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından bağımsız anaokulları, bina olarak tamamen özerk ve bünyesinde 36-68 ay aralığında tüm yaş gruplarını barındıran kurumlardır. Başka herhangi bir okula bağlı olmayıp bağımsız birer okul olmaları nedeniyle aynı bakanlığa bağlı diğer okul öncesi eğitim kurumlarından yapı olarak farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılık, okul müdürlerine, denetmenlere ve öğretmenlere farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir. MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından olan anasınıfları ilkokul, ortaokul ya da halk eğitim merkezi gibi 57-68 ay aralığındaki çocukların kaydının yapıldığı örgün eğitim veya hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıflardır (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019). MEB'in örgütlenmesine bakıldığında, tüm okul öncesi eğitim veren kurumlar aynı yönetmelik ile yönetilmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının çoğunluğunu anasınıfları oluşturmasına rağmen, bağımsız anaokullarında eğitim öğretim ortamının ve şartların anasınıflarına göre daha iyi düzeyde olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Canbeldek, 2015; Özgül, 2011).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevre ancak nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013).

Son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranını artırmak için okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı hızla artmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki niceliksel artış beraberinde niteliksel sorgulamayı da gündeme getirmektedir. Okullaşma oranının artışı ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ancak nitelikli bir eğitim sağlandığında gerçek amacına ulaşarak anlamlı olabilir. Yirmi birinci yüzyıl çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve çocukların dil gelişimi ve diğer

gelişim alanlarını desteklemek için okul öncesi eğitim kurumları kalite standartları doğrultusunda kendilerini istenilen düzeyde geliştirmelidirler.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, personel, fiziksel mekan ve çevre, eğitim programı, aile katılımı, materyal düzeyi, okul yönetimi gibi unsurlar okul öncesi eğitimin niteliksel kapasitesini belirlemektedir. Bu öğelerin niteliği okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesini belirlemektedir.

Kaliteli bir okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların bilgiyi kullanma, sözel ifade ve akademik becerilerde daha iyi oldukları, kaliteli bir okul öncesi eğitimin çocukların dil becerilerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmektedir (Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling, 1994; Burchinal, Peisner Feinberg, Bryant ve Clifford, 2000). Kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamında çocuklara daha nitelikli ve zengin uyarıcıların sunulması, çeşitli etkinlikler ile çocuğun farklı sosyal ve duygusal deneyimler içerisinde yer alması, planlı ve sistemli bir eğitim programı sayesinde gelişimindeki eksikliklerin giderilmesi, yeterli düzeyde bulunan materyaller ve bunların kullanılması ile öğretimin zenginleştirilmesi ve çocuğun fiziksel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış bir çevrede ihtiyaç ve gereksinimlerini giderilmesi çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlayabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeyleri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Anaokulları ve anasınıflarının kalite düzeyleri nasıldır?
2. Anaokulları ve anasınıfların kalite düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri nasıldır?
4. Anaokulu ve anasınıflarına devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Anaokulu ve anasınıflarının kalite düzeyleri ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim ise 0-6 yaş arasında olan çocuğun yeteneklerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, ihtiyaç ve gereksinimlerinin giderilerek sağlıklı gelişiminin sağlandığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, güven ve özgüven duygusunun geliştirildiği ve bunlara bağlı olarak plan ve program doğrultusunda çocuğun gelişim alanlarının desteklendiği bir süreçtir. Okul öncesi eğitim sayesinde çocuğun sağlıklı gelişimi, potansiyelinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi ile toplumun üretken bir bireyi olması sağlanmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişiminin sağlanması için gerekli sözcükler, bilgiler ve ilkeler öğretilmektedir. Ayrıca çocuğun dil gelişiminde, insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür etkili olmaktadır. Bu nedenle çocuğun dil gelişiminin okul öncesi eğitimi ile desteklendiği belirtilmektedir (Başaran, 1994; Öztürk, 1995; Topcu, 2012). Bu gibi nedenlerden dolayı okul öncesi

eğitim veren kurumların çocuğun gelişimini destekleyici nitelikte olması önem taşımaktadır.

Kalite (nitelik) düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimlerini olumlu etkilediği, akademik başarılarını artırdığı düşünöldüğünde çocuklar, aile ve toplum için bu kurumların kaliteleri oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişim alanları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Canbeldek, 2015; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009).

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini artırmaya yönelik olarak alınacak tedbirlere ve yapılacak değişikliklere yön vermesi bakımından önemli görölmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının kalite göstergeleri ve çocukların dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin, okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesine dikkat çekeceği düşünölmektedir. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların kalite ile ilgili duyarlılıklarının artırılmasında kalite ile gelişim alanları arasındaki ilişkilerin araştırılması önemli görölmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)” sırasında çocukların kendilerini objektif olarak yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezi ile sınırlıdır.
- Araştırma Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde MEB’e bağlı altı bağımsız anaokulu ve altı ilkokul olmak üzere 12 okuldaki 30 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda eğitim gören 150 çocuk ile sınırlıdır.

- Araştırma “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi” ve “Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği” veri toplama araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- Araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesine ilişkin yapılan değerlendirmeler araştırmacı tarafından her kurum için 4 – 5 saatte gerçekleşen gözlemlerle sınırlıdır.
- Araştırma, ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Dil gelişimi: Doğumla birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Gündüzer, 2014).

Okul öncesi eğitim: Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevredir (MEB, 2013).

Okul öncesi Eğitim Kurumu: 0-6 Yaş arası çocukların tüm gelişimlerini; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb. sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren; onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan; uzman eğitici kadroya sahip; temel fonksiyonu eğitim olan kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1993).

Anasınıfı: 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıftır (MEB, 2019).

Bağımsız Anaokulu: 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okuldur (MEB, 2019).

Kalite: Bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği, niteliğidir (TDK, 2019; Uysal ve Kuzu, 2011).

Eğitimde Kalite: Öğretim yöntemleri, materyaller, öğrenme süreci gibi nitel bileşenlerin yanında öğrenci performansı, öğretimi tamamlama oranı gibi nicel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli kullanılabileceğine yönelik ölçütlerin bütünüdür (Uysal ve Kuzu, 2011).



BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

2.1. Dil Tanım ve Önemi

Toplumlar, bireylerin birbirleriyle anlaşabilmesi ve iletişim kurabilmesi için ortak bir dil oluşturmuşlardır. Bireyler, doğdukları andan itibaren çevreyle iletişim kurmak, çevresinde gelişen durumları, olayları ve olguları anlamak için dili bir araç olarak kullanmışlardır. Dil, bilimin ilerlemesi ve teknolojin gelişmesiyle birlikte birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur ve çeşitli tanımları yapılmıştır.

Dili kendi adına kuramsal bir yaklaşımla ilk inceleyenlerin başında İsviçreli bilgin Ferdinand de Saussure gelmektedir. Çağdaş dilbiliminin öncüsü ve kurucusu olarak kabul edilen Saussure'ye göre dil sözleşmeye dayalı toplumsal bir kurumdur ve tüm insanların anlaşma yetisine işlerlik kazandıran bir dizge olmakla birlikte, anlatım yetisi denilen insan niteliğinin ürettiği birçok iletişim biçimi arasında yer almaktadır (Saussure'den aktaran Yalçın, 1990).

Erdoğan, Bekir ve Aras (2005), dili insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, iletişim kurabilmesinde, düşünceler geliştirmesinde, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini, düşüncelerini, hissettiklerini, anlatabilmesinde ve anlayabilmesinde, çeşitli kültür birikimlerini aktarmada en güçlü iletişim aracı olarak tanımlamışlardır.

M. Ergin (1995) ise dili; “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren ve koruyan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması dili kullanma deneyimlerinin bulunması gerekir. Çocukların, çevresindeki bireylerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrendikleri ileri sürülür. Çocuğun dil gelişiminde iletişim kurma, başkalarının dikkatini çekme, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı vardır. Çocuklar dili öğrenmek için gerekli ilkeleri, bilgileri, sözcükleri ve kalıpları erken çocukluk döneminde kazanmaktadır. Bu nedenle dil ve konuşmanın en hızlı geliştiği dönem okul öncesi dönemdir (Başaran, 1994).

Çocuğun dil gelişiminde hem insan beyninin biyolojik yapısı hem de çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür etkilidir. Dil gelişimi çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde, toplumsallaşma ve kavram gelişiminde, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında etkilidir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır. Bu nedenle okul öncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme ve öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir. Böylece hem dil gelişimi sağlanacak hem de diğer gelişim alanları olumlu yönde etkilenecektir (Senemoğlu, 1989). Çocuklar kendi toplumlarında konuşulan dili öğrenirken bazı dönemlerden geçmektedirler. Bu dönemler aşağıda verilmiştir.

2.2. Dil Gelişim Dönemleri

Dil gelişim dönemleri, konuşma öncesi ve konuşma dönemi olmak üzere iki dönem olarak açıklanmıştır.

2.2.1. Konuşma Öncesi Dönem

Konuşma öncesi dönem sırasıyla; yenidoğan dönemi, agulama dönemi, gıgıldama dönemi, babıldama dönemi ve tekrarlı babıldama döneminden oluşmaktadır.

Yenidoğan döneminde (0-1 Ay) davranışların çoğu refleksiftir ve en çok emme ve yutma refleksi konuşma gelişimine katkı sağlar (Atay, 2009). Yaşamının ilk günlerinde ağlama şeklinde olan seslendirme, bebek için iletişim kurma şeklidir. Bebek emme ve yutma gibi yemeye ilgili reflekslerin sürekli tekrarlanması ve ağlaması sonucunda konuşma sesi için gerekli olan solunumu ve ağız-yüz yapılarını kazanır (Baykoç Dönmez, 2000).

Agulama Dönemi (3-6 Hafta)'nin sonuna doğru çıkarılan sesler incelendiğinde, ham sözcüklerin başladığı, bebeğin başkalarının seslerine tepki gösterdiği ve başka bebekler ağladığında ağlayarak cevap verdiği görülmektedir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992).

Gıgıldama Dönemi (6 Hafta-3 Ay)'nde bebek, ağız hareketlerini başlayıp durdurabilecek kas kontrolünü geliştirir, tanımlanmamış rezonansa sahip arka ünsüzleri, orta ve arka ünlü sesleri çıkarır (Atay, 2009).

Babıldama Dönemi (3-6 Ay)'nde ise bebeğin ses mekanizmasındaki kontrolünün arttığı görülmektedir. Bebeğin konuşmasında sesin yükselmesi ve alçalması yani vurgulama görülmektedir. Bebekler bu dönemde ilk sözcüklerine başlamadan önceki temel sesleri öğrenirler ve bu sesleri refleksif olarak çıkarmazlar. Bu dönemde bebek "B-m-p" gibi dudak seslerini çıkarmaya başlar. Refleksif olmayan bu sesler için işitme şart değildir.

Konuşma öncesinin son dönemi olan Tekrarlı Babıldama Dönemi (6-10 Ay)'nde mırıldanma tekrarı görülmektedir. Bebeğin çıkardığı sesler çevredeki dilin niteliklerini kazanır, heceler kurmaya başlar ve bu heceleri tekrarlanmaktadır (Acarlar, 1991).

2.2.2. Konuşma Dönemi

Konuşma dönemi sırasıyla, ses-sözcükler dönemi, tek sözcük dönemi, iki sözcüklü kelimeler dönemi, üç ve daha fazla kelimeler dönemi ve gramer kullanım dönemi olmak üzere beşe ayrılmaktadır.

Ses-Sözcükler Dönemi (9-12 Ay)'nde tekrarlı ve çeşitlenmiş mırıldanma görülür. Ana dile ait sesler çıkarılmaktadır. Bebek ana dilin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Bu anlamdan yoksun seslerin akıcılık özellikleri vardır. Dönemin sonlarına doğru ilk sözcükler (baba vb. gibi) ağızdan çıkmaya başlar. Bu dönemin en belirgin özelliği jargon denilen, anlaşılmayan düz cümle ya da soruya benzeyen ve çocuk için sözcük veya cümle yerini tutan yapıların kullanılmasıdır (Baykoç Dönmez, 2000).

Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay)'nde çocuklar tek bir sözcük ile tam bir cümle anlamını ifade edebilmektedir. Örneğin; çocuk "Dede" deyince, "Dedem ile oyun oynamak istiyorum." düşüncesini belirtmek istemektedir. Bu duruma, tümcel söz de denilmektedir (Cüceloğlu, 1999).

İki sözcüklü ifade dönemi (18-24 Ay)'ndeki çocuklar iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturmak ve farklı anlamlar ifade etmek istemektedir. Bu ilk cümleler genellikle isim ve fiil birleşimidir. Edat, sıfat ve zarflar bu cümlelerin içinde bulunmamaktadır (Temiz, 2002).

Üç veya daha fazla kelimeler dönemi 24-36 aylarını kapsar. Çocuğun sözcük dağarcığında en hızlı gelişimin görüldüğü dönemdir. Bu aylar arasında benmerkezci konuşma görülmektedir. Çocuk 2-3 kelimedenden oluşan cümleler kurar ve kendini ismi ile ifade eder. Dönemin sonlarına doğru nesnelere tanımlamakta ve 250-500 arası sözcük dağarcığına ulaşmaktadır (Güven ve Bal, 2000).

Gramer kullanım dönemi 36-72 aylarını kapsar. Çocuk 36-72 ayları arasında gramer kurallarına uygun konuşma özellikleri göstermektedir. Bu dönemde kullanılan sözcük

dağarcığı 1000'e ulaşmaktadır. Çocuklar bu dönemde, ana dilin temel yapısını öğrenirler. Kullandıkları cümlelerin çoğunluğu, dilbilgisi kurallarına uygundur (Atay, 2009). Uzun bir zaman aralığından oluşan gramer kullanım döneminde çocuğun söz ve yapı kullanımındaki ilerlemeler 36-48, 48-60 ve 60-72 aylar arasında farklılıklar göstermektedir.

Çocuklar ilk olarak 36-48 aylarında ana dilinin temel yapılarını öğrenmekte ve kendisini iyi bir şekilde ifade edebilmektedir. Duygu ve düşüncelerini anlatır, ses tonunu uygun kullanır, fısıldamayı öğrenir, hayali oyunlarında dili kullanır. Geçmiş, geniş ve şimdiki zamanı kullandığı görülmektedir. Zamanla kullanılan sözcük ve cümle yapısındaki karmaşıklık gittikçe artar (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüüşü Tuş, 2000).

Çocuklar 48-60 aylarına geldiğinde dil bir araç haline gelir. Kelime sayısındaki artış ve sözcüklerin doğru kullanımı devam eder. Çocuk önceki dönemlere göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaktadır. Kelime sayısında artış ve egosantrik konuşma devam eder. Önceki döneme göre daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlar (Dönmez vd., 2000).

Çocuklar 60-72 aylarına geldiğinde ise sözdizimi ve biçimbilimle ilgili düzensiz yapıların çoğunda yetkinlik kazanır (Baykoç Dönmez, 2000). Çocuğun dili kullanımı daha anlaşılır biçimdedir ve yetişkinleri daha az tekrar etmektedir. Çekim kuralları ve kişi zamirlerinin çekimini daha doğru kullanır. Bu dönemdeki çocuklar, seslerin alfabedeki yerlerini ve adlarını bilirler, kelimeleri aynı zamanda ses olarak değerlendirmeye başlamaktadırlar. Çocuğun dili kazanmasına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya atılan görüşler ilk sözcüğün ortaya çıkışına kadar olan dönemde, dil yapısındaki gelişiminin evrensel olduğunu savunmaktadır. Bundan sonra dili kazanmada yapısal özellik, her dilin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, dile ait anlamlı takıların kazanılması, her dilde, o dil yapısının özelliğine göre, zaman ve şekil yönünden farklılık göstermektedir. Ancak bu durum, her dil için açıkça ortaya konmamıştır. Bazı dillerde, örnek olarak, İngilizce dil yapısını kazanmada, bebeklikten itibaren, çocuğun hangi ayda ne gibi dil gelişim özellikleri kazandığı belirlenmiştir (Dönmez vd., 2000).

2.3. Dil Becerileri

Dil denilince akla bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ve toplumsal çevrede edindiği dil gelmektedir. Buna “Ana dil” denilmektedir (H. B. Şimşek, 2009). Anadil edinimi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Anlama becerisi dinleme ve okumadan meydana gelmekteyken; anlatma becerisi konuşma ve yazma becerilerinden meydana gelmektedir. Bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesi ile birey anadilini doğru ve etkili kullanabilmektedir (Mercan, 2007; Sever 1997).

Dili oluşturan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri bir bütünlük halinde olmakla beraber özellikle okuma ile dinleme; konuşma ile yazma arasında daha sıkı bir ilişki görünmektedir. Dilin doğru öğrenilmesi ve etkili kullanılması için bu dört beceride yetkinlik kazanmak gerekmektedir. Bu nedenle uygulanacak eğitim programları dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazanılmasını sağlamalıdır.

Dil eğitiminin amacı okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel beceriyi geliştirmektir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu dört temel beceriden dinleme ve okuma, alıcı dil becerisini oluşturmaktayken; konuşma ve yazma, ifade edici dil becerisini oluşturmaktadır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı dört temel becerinin geliştirilmesine bağlı olduğu için ana dil, bilgi aktarımı dersinden çok, beceri kazandırma dersi olarak görülmelidir.

2.3.1. Alıcı Dil Becerisi

Çocuğun çevredeki konuşmaları anlamasına alıcı dil denilmektedir. Çocuklarda alıcı dil, ifade edici dil becerilerinden önce gelişmektedir. Alıcı dil becerisinin gelişmesi için çocuklarla doğumdan itibaren konuşmak ve bolca sosyal uyaran vermek önemlidir (Bredenkamp, 2015; Öztürk, 1995; Yılmaz, 2009).

Çocuklar anlamsal gelişim olarak bilinen bu dönemde sözcükler ve anlamları arasında bağlantı kurma ve yorumlama becerisini kazanır. Bu dönemde çocukların sözcükleri anlama, öğrenme ve ilişkilendirme süreçleri değişiklik göstermektedir. Bu dönemde bazı çocuklar yetişkin sözcüklerini analiz ve taklit ederek öğrenirken, bazı çocuklar ise yeni karşılaşılan sözcükleri düzenler ve içselleştirir (Bernstein ve Tiegerman, 1991; Owens, 2012).

2.3.2. İfade Edici Dil Becerisi

İnsan yaşamının temel yetilerinden biri dili kullanabilme ve konuşabilmedir (T. Çakır, 2004). Konuşma becerisi, insanın çevresiyle ilişki kurması için gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, genellikle konuşma aracılığıyla gerçekleşmektedir (Gündüz, 2006). İletişim, doğum öncesinde anne rahminde başlar ve doğumla beraber yaşam boyu devam eder. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyarlar; etkin bir şekilde çevrelerini keşfederler, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördüklerine dair fikirler oluşturmaya başlarlar. Çocuklar dili öğrenirken önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını taklit ederler. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler (MEB, 2006, 2013).

Anlatma becerileri büyük oranda konuşma becerilerinden oluşur. Konuşma duygu ve düşüncelerin başkalarına aktarılmasıdır. Bu esnada zihindeki sözcük deposundan sözcükler çıkarılarak kullanılmakta ve sözcüklerin aktif hale gelişi sağlanarak kelime dağarcığı gelişmektedir (Topbaş, 2001).

Anlama ve anlatma becerilerinde başarılı olunabilmesi için sözcük dağarcığının zenginliği şart olmaktadır. Çünkü insanlar, kavramların sembolleri olan sözcüklerle düşünürler ve en basit ihtiyaçlarından, en karmaşık duygularına kadar her durumu sözcükler doğrultusunda

aktarırlar ve aktarılan ifadeleri de yine sözcükler yoluyla anlamlandırır. Bu da sözcük dağarcığı ile temel dil becerilerinin paralel bir çizgide geliştiğinin kanıtı olmaktadır.

İfade etme becerisinin temelinde, anlamlı iletiler oluşturma ve bunları yine anlamlı bir şekilde aktarma esastır. Bütün bunların gerçekleşmesi de sözcük dağarcığının zenginliğine ve sözün doğru bir şekilde kullanımına bağlıdır. Zengin sözcük dağarcığı ifadede doğruluk ve netliği sağlamaktadır (Çeçen, 2002).

2.3.3. Sözel Dil Becerisi

Sözel dil, günlük yaşantımızda önemli bir yere sahip olan ve kişilerarası iletişimi sağlayan bir araçtır. Sözel dil, dil gelişiminin karakteristik ilerleyişi ve farklı yaşlarda çocukların nasıl iletişim kurduğuna genel bir bakış sağlamaktadır (Bredekamp, 2015).

Erken okuryazarlık becerilerinden biri olarak ifade edilen sözel dil becerileri; dinleme, anlama ve konuşmayı içerir (Bayraktar, 2013; Bredekamp, 2015; Ö. Şimşek, 2011). Çocukların çevresiyle etkileşimleri sırasında kullanılan sözel dil, çocuğun kendi dil yapısını geliştirmesine ve dil yapıları ile bu yapıların işlevleri arasındaki bağı keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Yazıcı ve Temel, 2011). Tüm bu yapıları kazanan çocuk zaman içinde kendine güven duygusu kazanmakta ve sosyal bir kişi olmaktadır (Yavuzer, 1993).

Çocukların okuma-yazma becerilerini kazanmalarında etkili olan sözel dil becerilerinden olan konuşma becerisi; ihtiyaç ve istekleri karşılamak, iletişim kurmak, duygu ve düşünceleri ifade etmek gibi birçok işlevi olan ve en sık kullanılan dilsel yetenektir (Özbay, 2005; Ö. Şimşek, 2011).

2.4. Dilin Temel Bileşenleri

Dil beş bileşenden oluşur. Bu bileşenler; anlambilgisi (semantik), sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks) ve edimbilgisidir (pragmatik). Anlambilgisi,

nesne, olay ve nesnelere olayların arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklerin, tümcelerin, sözcüklerin, tümcelerin ve sözcüklerin karşılığıdır (Topbaş, 2001). Anlam bilgisinin göstergesi olan söz varlığı, anlam işlevli sözcükler ve dil bilgisel işlevli sözcükler olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. Anlam işlevli sözcükler nitelik, nicelik, yer, zaman, durum, varlık, yokluk, neden belirten ve bir anlamı doğrudan doğruya ifade eden sözcüklerdir. Tek başlarına kullanılmayan fakat cümle içinde anlam kazanan sözcük ya da ekler, dilbilgisel işlevli sözcükleri oluşturur. Sesbilgisi, dilbilimin bir alt alanı olarak konuşma seslerini işlevleri açısından inceleyen bilim dalıdır. Sesbilgisi, bir dilin konuşma seslerinin dizisel ve dizimsel ilişkilerini belirleyen kuralları içerir ve her dilin kendine özgü ses dağarcığı ve ses dizim kuralları vardır ve bu seslerin dağılım sınırlılıklarını, bu seslerden hangilerinin anlam taşıdığını ve nasıl bir düzende bulduklarını inceler (Topbaş ve Maviş, 2005).

Biçimbilgisi, sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri içeren yapıdır. Tüm dillerde belirli yapı ve uzunlukta dizilen sözcüklerin temeli biçimbirimlerdir. Biçimbirim, bir dilde kendi başına anlam taşıyan en küçük birimdir. Sesbirimlerin belirli bir düzen halinde yan yana gelmesi, dillerde kendi başına anlam taşıyan en küçük birim olan biçimbirimi oluşturur. Biçimbirimler, bağımlı ve bağımsız biçimbirimler olarak iki grupta toplanır (Topbaş, 2001). Kendi başlarına anlamı olan, fakat tek başlarına kullanılmayan biçimbirimler bağımlı biçimbirimlerdir. Bağımsız biçimbirimler ise bir sözcüğün kök durumundaki sözcükleridir (Topbaş ve Maviş, 2005).

Sözdizimi, sözcüklerin sözce içinde diziliş kurallarını içerir. Bu kurallar sözcük sırası, sözcükler arası bağlantılar, sözcüklerin tümce içinde örgütlenmeleri, tümce türleri, sözcük grupları veya öbeklerinin cümle türlerine göre sıralanmaları gibi kurallardır. Her tümcede ad, eylem öbekleri bulunur ve sözcüklerin bu tümceler içindeki işlevleri bu kurallara göre belirlenir (Topbaş ve Güven, 2013).

Dilin sosyal bağlamda belirli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımına ait bilgi edimbilgisi (Topbaş, 2001). Dilin işlevleri, insanların niçin konuştukları ile ilişkili olup iletişim amacına ya da isteğine uygun olarak insanların konuşma nedenleri ve gereksinimlerini içerir. Dil, günlük yaşamda istekleri bildirmek, sevgimizi söylemek, bilgi aktarmak, öğrenmek ve başkalarını kontrol etmek gibi pek çok amaçla kullanılır. İnsanların değişik veya aynı amaçlara ulaşmak için dilin biçimsel seçenekleri arasından nasıl seçim yapmaları gerektiğini sosyal bağlam belirtir. Başkalarıyla etkileşimde bulunarak oluşagelen sosyal içerikli bir süreç olan dili kullanma sürecinde anlamı paylaşma, paylaşımında etkili olma önemlidir ki bu durum dilsel ve dilsel olmayan bağlamı, bağlamda yer alan konuşmacıları dikkate almayı gerektirir. İletişim sürecinde, göz kontağı kurma, konu açma, konuşma başlatıp sürdürülebilme, dinleyenin yüz ve devinsel ifadelerini yorumlayarak dikkate alarak mesajları yeniden düzenleme gibi dil işlevleri de edimbilgisi kapsamındadır (Topbaş ve Maviş, 2005).

Dilin nasıl edinildiği konusu birçok çalışma ve tartışmaya konu olmuştur. Çocukta dil edinimine ilişkin birçok görüş bulunmaktadır. Bu görüşler birbirinden farklı olsalarda, ana dil edinimi süreci ile ilgili görüşler arasındaki en temel fark, biyolojik ve çevre faktörlerinin dil edinimini ne ölçüde etkilediği yönündedir. Dil edinimi kuramları birbirlerine göre karşıt yorumlar içerselerde, birbirini destekleyen ya da tamamlayan birçok noktada birleşmektedirler (Temel vd., 2014).

2.5. Dil Gelişim Kuramları

Çocukların dil edinimine ilişkin 1950’li yıllara kadar kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Çocukların dilin önemli yapıtaşlarını nasıl anlamlandırdıklarına yönelik çalışmalar 1950’li yıllarda gelindiğinde hız kazanmıştır. Dilin nasıl edinildiği ve çocukların dil edinimine ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşler arasındaki en temel fark, çevre ve biyolojik faktörlerin dil edinimine olan etkisidir (Berk, 2013).

Çocukların dil edinimine ilişkin öncülüğünü 1957 yılında Skinner'in yaptığı davranışçı yaklaşım kuramı dilin taklit, pekiştirme ve ödülle kazanıldığını savunmaktadır. Öncülüğünü 1969 yılında Chomsky'nin yaptığı psikolinguistik (biyolojik) kuram dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eder. Öncülüğünü Piaget ve Bloom'un 1970 yılında yaptığı anlamsal-bilişsel kurama göre dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığı kabul etmektedir. Öncülüğünü Vygotsky'in 1978 yılında yaptığı sosyo-kültürel yaklaşıma göre ise kişinin içsel kapasitesinin çevresiyle kurduğu etkileşimle birleşmesi ve bu sayede dil öğreniminin mümkün olduğunu savunulmaktadır. Bu kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

2.5.1. Davranışçı Kuram

Bu kuram ilk olarak kendisini psikoloji alanında göstermiş ve filozoflar tarafından "Dilsel Davranışçılık" adını almıştır. Davranışçılık kavramı ilk kez Watson tarafından kullanılmıştır. Watson bu kuramın temel çerçevesini oluşturmuştur. Watson (1913), çocuğun dili uyaran tepki şeması ile kendisine sorulan sorulara cevaplar vererek öğrendiğini belirtir. Watson'a göre eğitim sürecinde çocuğun bilgilenmesi uyaran-tepki sürecinden ibarettir. Çocuk kendisine sorulan sorulara cevap verirken sözcüklerin birbirini izleyeceği bilgisini öğretmeninden edinmektedir.

Bu görüşün en önemli savunucularından bir diğeri Skinner'dır. Skinner, çocuğun dil kazanımında çevrenin önemli ölçüde etkili olduğunu savunmakta ve yetişkinlerin çocuğun doğru söylediği sözcükleri pekiştirmesiyle çocuğun ayırt etme ve doğru olan sözcüğü öğrenme becerileri kazandığını belirtmektedir (Temel vd., 2014). Yani Skinner'e göre diğer dil becerisi edimsel koşullanma ile kazanılır. Bebekler sesleri çıkardıklarında ebeveynler ve çevredekiler bebekleri gülümseme, kucaklama gibi davranışlarla ödüllendirir. Ödüllendirme sonucunda taklit davranışlar gözlenmektedir. Buna bağlı olarak bebek yeni ifadeleri ve sesleri öğrenmektedir.

Davranışçı kurama göre çocuğun dili öğrenmesi, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve taklit yoluyla gerçekleşmektedir. Klasik koşullanma yoluyla çocuğun dil öğrenmesi aşağıdaki örnekle açıklanabilir. Örneğin, bebek için süt fiziksel bir ihtiyaçtır. Anne bebeğini beslediği esnada “süt” kelimesini kullanarak, bebeğinin de “süt” kelimesini öğrenmesi için teşvik edebilmektedir (Bohannon, 1993).

Davranışçı kuramın temelinde çocuğun dil edinimi kazanabilmesinde biyolojik etkenlerin minimum, çevresel etkenlerin ise maksimum seviye de etkili olduğu belirtilmektedir. Çocuk bir davranışı kazanırken uyarılar, ödül ve ceza gibi pekiştirici sistemleriyle onu öğrenir ve sistemli tekrarlarla kalıcı hale getirir. Bir davranışın ne denli istendik hale getirilip getirilmediği de davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir çıktısıyla ölçülür (Keenan ve Evans, 2009). Davranışçılar, çocuğun çevre tarafından edilgen bir şekilde kontrol ettiğini belirtmektedirler (Uyar, 1995).

2.5.2. Psikolinguistik Kuram

Bu görüşü savunan araştırmacılar dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklarlar. Psikolinguistik kurama göre insan beyni dil öğrenmeye programlanmıştır. Doğuştancı kuram olarakta bilinen bu görüşün savunucularına göre dil ediniminde doğuştan gelen bir yeterlilik söz konusudur ve çevreden sınırlı ölçüde etkilenebilmektedir (Maviş, 2011).

Psikolinguistik kuramın öncülüğünü bir dilbilimci olan Noam Chomsky yapmıştır. Chomsky çocukların kendi dil öğrenimleri için oldukça büyük bir sorumluluk yüklendiklerine inanan ilk dilbilimcidir. Chomsky insanoğlunun çok karmaşık olan dil ediniminin kendine özgün olduğunu belirtmektedir. Chomsky çocuğun dil ediniminde ebevyenlerin yani çevrenin bir desteğine ihtiyacı olmadığını belirtmektedir (Pinker, 1999).

Çocuk dil öğrenirken gramer kurallarını da öğrenmektedir. İlk başlarda bu kurallar bir hipotez iken, çocuk deneye deneye başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak hipotezleri gramer kuralları haline getirmektedir (Chomsky, 1968). Çocuk konuşmaya çalıştığında bulma ve yapılandırmaya yönelik olarak genel dil ilkeleri çalışmaya başlar. Bu ilkeler çocuğun dil kazanım mekanizmasını oluşturur (Chomsky, 1965).

Chomsky, beynimizde dilin karmaşık yapılarını ve kurallarını öğrenmemizi kolaylaştıran evrensel bir dilbilgisi ya da her dile özgü kuralları içeren bir dil edinim aygıtıyla dünyaya geldiğimizi söylemektedir. Hangi dile mensup olduğumuzun önemi yoktur ve yeni kelimeler öğrendiğimizde, kurallara dayalı bir biçimde anlam oluşturmamıza bu aygıt olarak sağlar. Bütün kelimeler beynimizde depolanmamıştır fakat beynimizdeki zihinsel gramer sayesinde yeni karşılaştığımız kelimeler doğru şekilde birleştirilmekte ve anlamlı bir bütün haline getirilmektedir (Eggen ve Kauchak, 2001).

Chomsky'nin hipotezini destekleyen başka araştırmacılar da vardır. Lenneberg dil yeteneğinin insana özgü ve kalıtsal bir yetenek olduğunu ileri sürer. Lenneberg, normal çocukların bütününde aynı zaman ve aynı sırada ortaya çıkan sürekli, düzenli ve sabit dil gelişim modelleri olduğunu belirterek "Dilde Dönüm Noktaları" adında bir kavram ortaya atmıştır. Buna göre beyin özellikle ilk yaşlarda olmakla beraber, belirli yaşlar arasında, dili öğrenmeye ve yenilemeye diğer yıllara göre daha yatkındır. Lenneberg ilerleyen yaşlarda beyin elastikiyetinin azaldığını ve dil aygıtına ulaşmada güçlük çıkaracağını, bu nedenle de dil edinim hızının azalacağına inanmaktadır (Acarlar, 1991).

Diğer bir görüşe göre dil edinimini tamamen biyolojik donanım olarak açıklamak zordur. Dil, hem donanım hem edinim ile ilgili bir alandır. Dil, belli evreler veya zamanla kazanılan kurallar bütünüdür. Ancak çocuklarda, biyolojik olarak sahip olduğu dil edinim yetisiyle, çevreyle iletişimi, bilişsel süreçleri, taklit, model alma gibi yolları bir bütün olarak kullanarak dil edinimi gerçekleşmektedir (Temel vd., 2014).

2.5.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bu görüşe göre dil, bilişsel bir beceri olup bilişsel gelişimle ilgilidir (Hüber, 2013). Bu görüşün savunucularına göre dil aynı zamanda kişinin bilişsel düzeyini yansıtmaktadır (Aydeniz Çayırçimen, 1999). Çocuk dili öğrenmeye hazır kalıtsal özelliklerle doğar ve çevrenin etkisiyle öğrenme gerçekleşmektedir (Baykoç Dönmez, 2000).

Bilişsel öğrenme kuramının öncüleri Piaget ve Bloom'dur. Piaget ve Bloom, dil gelişiminin çocuğun algılama, anlama, dikkat, imgeleme, hafıza, akıl yürütme gibi zihinsel gelişime bağlı olarak geliştiğini savunmaktadır (B. Aydın, 2015). Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişime göre, bebekler belli dönemlerde belli bilişsel gelişmeler gösterirler ve bu genel bilişsel gelişim dönemi süreci içinde dili edinirler. Piaget, çocuğun dil gelişiminin kalitesini bilişsel gelişimin kalitesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Piaget, bilişsel gelişimin çocuğun dil yetilerine yansımadan önce oluşmasını beklemektedir. Bu yönde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, çocukların dil gelişiminde, konuşmadan önce kavram öğrendiklerini, sentaks, gramer yapılarını bilmeden önce de anlamları ifade edebildiklerini göstermektedir (Piaget, 2000). Piaget'e göre çocuk dili sosyal ortamla olan fiziksel etkileşimi sonunda edindiği bilgiyi anlamlandırmak ve açıklamak için bir araç olarak kullanmaktadır. Çocuk dili öğretmen için kalıtsal özelliklerle dünyaya gelmez, kendisi şemalar oluşturmaktadır (Lightbown ve Spada, 1999).

Bilişsel öğrenme kuramının savunucusu olan Bloom'a göre ise çocuklar dili önceden kazandıkları bilgileri kodlamada bir araç olarak öğrenmektedir. Önce bilişsel süreç becerisiyle kavramlar öğrenilmekte, sonra bu kavram ile dil aktif olarak kullanılmaya başlanmaktadır. Bu nedenle çocukların dilin sentaks yapı kullanımını incelemeyen önce çocukların kullandıkları ifadelerin anlamlarının incelenmesi gerektiğini söylemektedir (T. Çakır, 2004).

Bilişsel öğrenme kuramı ilkelerini, öğrenme türlerini ve öğrenme stratejilerini açıklarken kişinin kendi bilişsel gelişimi ve öğrenme sürecine olan katkısına büyük önem

vermektedir. Öğrenme stratejileri kişinin içsel süreçlerini yansıtmaktadır. Asıl olan öğrenme türü anlamlı öğrenmedir. Yinelemeli öğrenme ancak kısa sürede yararlı olabilir çünkü bağımsız öğrenme olduğundan uzun süreli yararlı olamamaktadır (Ausebel, 1966, 1968).

2.5.4. Sosyo-Kültürel Kuram

Bu kuramın öncülüğünü çocuk gelişimi konusunda temel kuramcılardan biri olarak kabul edilen Lev Vygotsky yapmıştır. Zaman zaman bilişsel öğrenme kuramcısı olarakta görülen Vygotsky dilin kazanımının bilişsel süreçlerinde yardımını alarak sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir (Vygotsky, 1985). Vygotsky, çocuğun etkileşimde bulunduğu sosyal ortamın çocuğun düşünme düzeyi üzerinde etkili olduğunu söylemektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014; Kol, 2011).

Vygotsky (1998)'e göre dil edinimi toplumsal etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Vygotsky, dil ve bilişsel gelişimi toplumsal iletişim ve etkileşim çerçevesinde açıklamaktadır. Dil ve bilişsel gelişimin birbirinden ayrı ve tamamen bağımsız gelişimleri birbirleri için ön koşul değildir. Hem bilişsel gelişimin hem de dil ediniminin birbirinden etkilendikleri ve ayrıldıkları dönemler vardır. Bununla birlikte dil edinimi ve bilişsel gelişim iki yaş dolaylarında birleşmektedir. Birleşme noktasında düşünce sözel, dil oldukça akıcı olup çocuk sözcüklerin simgesel işlevlerini ve değerlerini keşfetmektedir. Başlıca organize edici ve iletişimci bir görevi olan dil, çocuğun düşündüğünü, öğrendiğini ve anladığını biçimlendiren düşünce aracıdır. Dünyayı tanımlayan, planlayan ve otomatik olarak düzenleyen bir araç konumundadır.

Çocuklar iki yaşından sonra düşünce ve konuşmayı birleştirerek sözcüklerin işlevlerini anlamlandırmaya ve gramer yapılarını kullanmaya başlamaktadır. Çocuk önceleri bu yapının işlevinin farkında değildir fakat zamanla özelliklerini anlamaktadır. Çocuk ilk başlarda monolog şeklinde konuşmaya başlar ve zamanla çevresine yönelir. Bu nedenle

yaşla beraber içsel konuşma azalır çünkü gerçek hayatta yetişkinle olan etkileşim artar ve bunun sonucunda mantıklı düşünme becerisi ortaya çıkar (Bee ve Boyd, 2009).

Vygotsky, öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme olarak tanımlamış ve kişinin psikolojik süreçlerinin bile çevre tarafından etkilendiğini belirtmiştir. Çocuğun duyuşsal özellik veya bilişsel yeterlilik kazanması bulunduğu kültüre bağlıdır. Kültürleme, topluma özgü düşünce, inanç ve duyuşsal özelliklerin çocuğa aktarılmasıdır. Birçok değer yargısı, kültürün doğrudan yansıması olan dil yolu ile kazandırılmaktadır (Vygotsky, 1998). Vygotsky'e göre çocuk, destekleyici ve teşvik edici bir müdahale ile kendi başına gerçekleştirebileceği bilgi ve performans düzeyinden çok daha ileriye doğru bir gelişim gösterebilir. Vygotsky'e göre çocuk yeni bir nesne ile karşılaştığında problem durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Çocuk nesneyi adlandırdığında problem durumunu çözmekte, adlandıramayıp çözemediğinde ise yetişkinden destek istemektedir. Çocuğun bu problem durumunda yetişkinden destek almasını "Yakınsal Gelişim Alanı" olarak adlandırmaktadır. Bu alan, çocuğun yetişkinlerin yardımıyla gerçekleştirdiği tüm eylemleri kapsamaktadır (Lightbown ve Spada, 1999).

2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil, bir iletişim aracı olmasıyla beraber sembollerin, tasarımların ve işaretlerin kaynağıdır. Düşüncenin ortağı olan dil dünyayı zihnimizin himayesi altına almaktadır. Düşünce ve dil arasında sürekli ve karşılıklı bir iletişim gerçekleşmektedir (Vardar, 1982). Dil gramatik olarak doğru bir biçimde kelimeleri bir araya getiren, başkalarıyla iletişim kurmak ve onları anlamak için kullanılan karmaşık bir süreçtir (Güven ve Bal, 2000).

Normal gelişim gösteren çocuk, dil edinimi için doğuştan donanımlıdır. Çocuk, doğuştan gelen yetenekleriyle birlikte çevresel faktörlerle dili edinip geliştirmektedir. Çocuğun dil edinimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda, biyolojik ve çevresel faktörlerin dil edinimini önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Çocuğun anadili ile karşılaştığı ilk yer aile ortamıdır. Çocuğun dil edinimi kazanması için ebeveynler sağlıklı bir ortam oluşturmaktadır. Ebeveynin bu ortamı oluşturamaması, çocukla yeterli düzeyde iletişime girmemesi, aşırı disiplinli davranması, çocuk ihtiyaçlarının iletişime girmeden karşılanması, ailenin dil ve konuşma sorunları gibi durumlar çocuğun dil ve konuşma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2009). Aile ilişkilerinin iyi olduğu ortamda yetişen çocuklar dil gelişimi açısından artıları olan çocuklardır. Aile bireyleri ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini etkilemektedir.

Mashburn (2008) okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil, okuma, yazma ve akademik becerilerine sosyal ve fiziksel çevrenin etkisini ölçmek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fiziksel ortamın çocuklar üzerindeki etkisinin olmadığı sonucuyla beraber üst sosyoekonomik düzeye sahip ailenin çocuklarını dil, okuma, yazma ve akademik başarı açısından alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından daha ileride olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dil gelişimine cinsiyetin etkisi ilk yıllarda fazla görülmemekte, ancak bir süre sonra kız çocuklarının anneyi, erkek çocukların ise babayı model aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sözcük dağarcığı, cümlelerin düzgün bir yapıda ifade edilmesi, konuşma miktarı gibi özelliklerde daha ileri olduğu ortaya çıkmıştır (Tulu, 2009). Kızlar erkeklerden daha önce konuşmaya başlamakta, daha çok konuşmakta ve dil özürleri daha az görülmektedir. Aynı zamanda kız bebeklerin sözel uyarılara, erkeklerin ise görsel uyarılara daha fazla tepki verdikleri ortaya çıkmıştır. Annelerin erkek çocukları ile genellikle dokunarak, kız çocukları ile de genellikle konuşarak iletişim kurduğu görülmektedir (Karacan, 2000; Koçak, 2000; Temiz, 2002).

Çocuğun dil gelişimini çok yönlü olarak olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi de ebeveyn öğrenim durumudur. Ebeveynlerin eğitim durumu çocuk eğitimi konusundaki davranışlarını etkilemektedir. Eğitim düzeti yüksek aileler, kişilik özellikleri,

kendilerini geliştirme, çocuk eğitimini bilme ve çocuk davranışlarını anlayabilme gibi birçok konuda bilgi sahibi olduğu için çocuğun gelişimie uygun davranışlar sergileyecektir. Böylece çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini de destekleyici bir ortam oluşacaktır (Öztürk, 1995).

Ebeveynlerin eğitim durumları ile sosyoekonomik düzeyi arasında paralellik görülmektedir. Eğitim seviyesi düşük olan aileler alt sosyoekonomik düzeye sahip iken, eğitim seviyesi yüksek olan aileler üst sosyoekonomik düzeye sahiptir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip çocuklar, dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir çevreye sahip olmaktadır. Eğitim düzeyi düşük ebeveynlere sahip çocuklar ise daha çok alt sosyoekonomik düzeyden gelmektedirler ve dezavantajlı durumda bulunmaktadır. Çünkü ebeveynlerin eğitim seviyesinin ve gelir düzeyinin düşük olması nedeniyle çocuğu zengin uyarıcı bir ortam sunulamaz ve genellikle bu aileler dili kullanma konusunda iyi bir model olamakta ve çocuklarıyla etkili iletişim kuramamaktadır (Temiz, 2002).

Çocuğun dil gelişimini etkileyen bir diğer faktör kardeş sayısıdır. Anne babalar ailede çocuk sayısının artışı ile çocuklarına yeterince zaman ayıramayabilir. Bu nedenle çocuklarda, iyi iletişim kurulmadığından konuşma bozuklukları görülebilir. Evdeki çocuk sayısının artması ebeveynlerin sorumluluklarının artmasına ve zamanla sinirli ve tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilmektedir. Bu durum da çocukların çok yönlü gelişimlerini ve buna bağlı olarak dil gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Öztürk, 1995).

Dil gelişimini etkileyen bir diğer faktör doğuş sırasındır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, ilk çocuk olarak doğanların sonra doğanlarına göre daha başarılı olduğu ifade edilmektedir. İlk ve son çocuğun ailede özel bir yeri olmasına karşın, ortanca çocuklar dikkatten kaçıp iki kardeş arasında bocalayabilirler. Doğuş sırası, anne ve babaların çocuklara karşı davranışlarını etkilediği için dil gelişimini dolaylı olarak etkilemektedir. Ailede ilgi genellikle ilk ve son çocuklara yoğunlaştığı için ortanca çocuk birçok sorunla

baş etmek durumundadır. Bu probleminde ortanca çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü uyaranlar son çocuk (küçük) üzerinde yoğunlaşır ve ortanca çocuk uyaranlardan mahrum kalır. En küçük çocuk ise aile ve diğer bireyler tarafından sürekli sevilme, şımartılmakta, ilgi odağı olmakta ve bu nedenle zengin uyarıcılara sahip olmaktadır. Bu faktörde çocuğun dil gelişimine olumlu yönde yansımaktadır (Öztürk, 1995; Salk, 1993). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilk doğan çocukların daha erken konuştukları ve dil gelişim puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Eisenberg, Murkof ve Hathaway, 1986; Shaffer, 1985).

Okul öncesi dönem çocukları aile dışında günün büyük bir bölümünü okul öncesi öğrenme ortamında geçirmektedir. Okul öncesi öğrenme ortamı çocuğun hem ailesinin yerine geçmekte hem de çevre faktörünün büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğrenme ortamı ve ortamın kalite düzeyi çocukların tüm gelişim alanlarını, dolayısıyla dil gelişimini de etkilemektedir.

2.7. Kalite ve Eğitim

“Kalite” terimi latince kökenlidir ve Latince’deki “qualitas” terimi, Fransızca’ya “qualité” olarak geçmiştir. Kalite kelimesinin dilimizdeki sözlük anlamı ise niteliktir (TDK, 2019). Kalite terimi kültüre, gelenek ve göreneklere, ekonomik düzeye, sosyal yapıya, teknolojiye, gereksinimlere ve beklentilere göre farklı alanlarla ilişkilendirilerek kullanıcı tarafından farklı şekillerde algılanmıştır (İpekçil Doğan ve Tütüncü, 2003). Tarih boyunca değişen koşullar kalite kavramını da değiştirmiş ve anlamı zamanla insan merkezli olmaya başlamıştır. Sanayi, ticaret ve hizmet sektörleri, müşteri odaklı kalite kavramını benimsemişler ve kalite anlayışına uygun çalışma prensipleri oluşturmuşlardır (Türküz, 2014).

Özdemir (1995) kaliteyi, bir ürün veya hizmetin müşterinin ihtiyacını karşılayabilme derecesi olarak tanımlamaktadır. M. Şimşek (2007) ise “Kalite, bir ürünün ya da hizmetin

değeridir. Önceden belirlenmiş bulunan özelliklere, ihtiyaçlara, kullanıma uygunluktur. Müşteri beklentilerini karşılamak veya onların ilerisine geçmektedir.” şeklinde tanımlamaktadır. Birçok sektör ve alanda tanımı yapılan kalite kavramı, 1980’li yıllardan itibaren eğitim alanında da önem kazanmaya başlamıştır. Nitelik ve verim için işletmelerde kullanılan kalite modelleri, eğitim alanında da kendini göstermeye ve kullanılmaya başlamıştır (Canbeldek, 2015).

Eğitim kurumlarının çağın şartlarını göz önüne alarak, istenilen nicelik ve nitelikte insan gücünün yetiştirilebilmesi için kaliteli bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Erişen, 2003). Özellikle son yıllarda dünyanın pek çok yerinde uygulanan kalite uygulamaları, eğitimin niteliklerini artırabilmek amacıyla 1980’li yıllardan itibaren “Eğitimde Kalite” olarak kendini göstermeye ve literatüre girmeye başlamıştır. Ülkeler bu yıllardan itibaren eğitimin yaygınlaştırılmasıyla beraber kalitesinin artırılmasına yönelik olarak, politika ve planlar oluşturmaya başlamaktadır (Adams, 1993; Dahlberg, Moss ve Pence, 1999). Bu nedenle eğitimde kalite kavramı giderek önem kazanan bir kavram haline gelmektedir. Eğitimde kalite kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. İlgili literatürler incelendiğinde etkililik, verimlilik terimlerinin de eğitimde kalite kavramında kullanıldığı görülmektedir. Verimlilikçiktiların girdiler ile olan ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Adams, 1993). Etkililik kavramı ise eğitimin kalkınmadaki rolüne dikkat çekmektedir. Etkililik, eğitim sisteminin birey ve toplumların gereksinimleri karşılaması, hedeflerine ulaşma derecesini ifade etmektedir (Woodhall, 2004).

Eğitimde kalite, sistematik yönetim ve değerlendirme sürecinin kurumca kabul edilmesi ve başarının gözlenmesi veya kaliteyi geliştirmek veya çıktılarının kalitesini sağlamayı başarmaya gayret etmektir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017). Uysal ve Kuzu (2011) ise eğitimde kaliteyi, çıktılarının bazı ölçütler ve hedeflere göre istenilen özellikte olup olmadığı konusunda yapılan değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile öğrenci performansı, öğrenmenin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenler ile öğretim yöntemleri,

öğrenme süreci, etkinlikler gibi nitel bileşenlerin, nasıl etkili ve verimli uygulanabileceğine yönelik göstergeler bütünü olarak tanımlamaktadırlar.

Eğitimde kalite, öğretmenin öğrenme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, onun etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan, insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmayı kapsamaktadır (MEB, 2006).

Eğitim kalitesini tanımlamak, bileşenlerini ve belirleyicilerini ortaya koymak, eğitimde kalite arayışı çalışmalarının önemli bölümünü oluşturmaktadır. Bazı araştırmalar eğitim çıktılarına odaklanıp kaliteli okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan ve eğitim alan çocukların gelişimlerinin her alanında düşük kaliteli ortamlarda bulunanlara göre daha çok desteklendiği ve daha olumlu değişikliklerin gözlemlendiğini ortaya çıkarmıştır.

2.8. Okul öncesi Eğitimde Kalite

Son yıllarda okul öncesi eğitimde kalite kavramının önemi giderek artmaktadır. Bu durumun başlıca sebebi kaliteli okul öncesi eğitiminin uzun vadeli getirilerinin oldukça fazla olduğunun anlaşılmasıdır. Araştırmacılar, okul öncesi eğitimde kalite konusunda farklı tanımlamalar yapmaktadır. Okul öncesi eğitimde kalite tanımları genellikle gelişimsel olarak uygun uygulamalar üzerine odaklanmaktadır. Okul öncesi eğitim bir hizmet süreci olarak görüldüğünde, hizmet süreci sonucunda ürün olarak çocukta meydana gelen olumlu değişiklikler gösterilebilir (Ünal, 2000).

Belirli özelliklere sahip okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların eğitimsel ve sosyal gelişiminin geliştirilebileceğine yönelik yapılan birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Bu durum okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesinin önemini belirtmektedir. Son dönemde, erken dönemde zengin bir uyarıcı çevre ve planlanmış etkinlikler sunmanın ne denli önemli olduğu tartışması geride bırakılmış, bunun yerini okul öncesi eğitim

hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması konusundaki çalışmalar almıştır (Temel, 2005).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim; kendine güvenen, bilgilerini yaşama geçirebilen, çevresine karşı duyarlı, kendine ve topluma karşı sorumluluklarının bilincinde, duygu, düşünce ve davranışlarında özgür, yaratıcı, milli ve manevi değerleri özümsemiş ve kendini gerçekleştirmiş nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir. Belirlenen bu hedeflere ulaşılması için çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilecek kaliteli bir öğrenme ortamı, çocukların sağlıklı gelişmelerini destekleyecek eğitim programı, nitelikli öğretmen, çok yönlü eğitim materyalleri, süreci iyi yönetecek yönetici ve personel ile etkin aile katılımına ihtiyaç bulunmaktadır (Ulçay, 1993).

Çocukluk döneminin en kritik aşamalarından biri olan okul öncesi eğitimin kalitesi, içinde bulunduğu materyaller, kaynaklar, öğretmen ve diğer personeller gibi eğitim koşullarından etkilenir. Okul öncesi eğitim kurumları kalite açısından incelenirken kurumsal özellikler, program, yönetici ve personel, aile katılımı ve benzeri boyutlar belli standartlar çerçevesinde ayrı ayrı ele alınmalı ve değerlendirilmelidir (NAEYC, 1996). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, kaliteli bir okul öncesi öğrenme ortamı sağlamak için, erken çocukluk eğitimi programlarının amaçları ve kalitesi hakkında politikalar, araştırmalar ve uygulamalar geliştirmektedir (OECD, 2006; UNESCO, 2007). Okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesi incelenirken karmaşık ve çok boyutlu olduğu için genel itibariyle yapısal kalite, süreç kalitesi ve çıktı kalitesi olarak üç boyutta incelenmektedir. Kaliteli eğitim ortamının değerlendirilmesinde çocuk sayısı, öğretmen, eğitim materyalleri, kurum olanakları, bina donanımı, eğitim programı, veli profili, personel ve yönetici niteliği gibi birbirini etkileşim olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin her biri eğitim ortamının kalitesini, dolayısıyla da eğitimin niteliğini etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite genellikle yapısal kalite ve süreç kalitesi olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir (Espinosa, 2002; Howes vd., 2008). Bu iki boyutla

beraber üçüncü bir boyut olan çıktı/sonuç kalitesinin de literatürde yer aldığı görülmektedir (European Commission, 2014; OECD, 2013; Ulutaş ve Macun, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi değerlendirilirken öğretmen nitelikleri, çocuk başına düşen personel sayısı gibi kolay ölçülebilen kaynaklar yapısal kalite kapsamında ifade edilmektedir (OECD, 2006). Espinosa (2002)'a göre yapısal kalite, öğretmen ve personelin eğitimi, çocuk başına düşen öğretmen sayısı, sınıflardaki çocuk sayısı gibi parametrelerden oluşmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi değerlendirilirken genellikle ölçümlerinin yapılması zor olan ve gözlem yoluyla incelenen, çocuklar, öğretmenler, yönetici ve personeller ile ebeveynler arasındaki etkileşim ise süreç kalitesi kapsamında ele alınmaktadır. Süreç kalitesi çocukların içerisinde bulunduğu eğitim ortamı yaşantısını inceleyerek daha çok pedagojik bir değerlendirme sunmaktadır (Ceglowski ve Bacigalupa, 2002). Espinosa (2002)'a göre ise süreç kalitesi materyaller, öğrenme ortamı, etkinlikler ve güvenlik rutinlerinden oluşmaktadır. Sonuç kalitesi ise eğitimin amaçlarını ne derecede gerçekleştirdiğini; çocukların, ailelerin ve toplumun yararlarını ne derecede karşıladığını değerlendirir. Okul öncesi eğitim alan çocukların okula devam oranları veya okuldan ayrılma oranları, ulusal veya uluslararası sınavlardaki başarı oranları, istihdam göstergeleri gibi eğitimin uzun vadede sonuçlarını incelemektedir. Bu nedenle sonuç kalitesinde, eğitimin çocuğun gelişimine, sağlığına, ilkokula uyumuna, öğrenmeye katılımına, yetişkin hayatına hazır olmasına, topluma uyumuna, toplumun refahına ve ekonomiye faydaları incelenmektedir (European Commission, 2014; Ulutaş ve Macun, 2018).

Yapısal kalite ve süreç kalitesinin çocuğa etkilerine ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında her boyutun çocuğun gelişimine aynı şekilde etki etmediği, süreç kalitesinin yapısal kaliteden daha etkili olduğunu belirtilmiştir (Sabol, Soliday Hong, Pianta ve Burchinal, 2013). Örneğin yapısal kalite çocukların matematik becerilerini daha fazla etkilerken okur-yazarlık becerilerinde fazla etkili olmadığı görülmüştür. Katz (1993) ise

yapısal kalite ve süreç kalitelerini birlikte değerlendirmeyi içeren ve dört farklı boyuttan oluşan bir düzenleme öne sürmüştür. Bu boyutlarda kalitenin; idareciler, öğretmenler, program yapıcılar tarafından algılanışı üzerinde durulmaktadır. Ortam kalitesi, etkileşimler ve program kalitesi gibi değişkenler okul öncesi eğitimin paydaşları tarafından incelenmektedir.

Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Pacios (1999) tarafından geliştirilen modele göre yapısal ve süreç kalitesini birbirini etkilemektedir. Bu modele göre yapısal kalite süreç kalitesini artırmaktadır. Örneğin, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim artacak, daha sıcak ve samimi ilişkiler çerçevesinde daha nitelikli bir süreç kalitesi yaşanacaktır. Bu modele göre süreç kalitesi sınıftan topluma doğru yayılan bir etkiye sahiptir. Çocuklar üzerinde süreç kalitesinin, yapısal kaliteden daha fazla etkisinin olup olmadığı konusunda tartışmalar devam etmekle birlikte, araştırma bulgularının çoğunluğu süreç öğelerinin çocuk üzerinde baskın rolü olduğuna dikkat çekmektedir (Espinosa, 2002; Zigler, Gilliam ve Jones, 2006).

Ülkemizde okul öncesi eğitim alanındaki denetim açısından yapılan hukuki düzenlemeler genellikle yapısal unsurları öne çıkarmakta, sürece dair unsurlar denetime dahil edilmemektedir. Bu nedenle de niteliklerin hukuki düzenlemelerle belirlenen düzey üzerinde iyileştirilmesi teşvik edilememektedir (Biehl, 2011).

Birbiriyle ilişki içerisinde bulunan yapısal kalite ve süreç kalitesinin daha objektif değerlendirilmesini sağlayan göstergeler oluşturulmuştur. Göstergeler eğitim, sağlık ya da ekonomi gibi bir sistemin önemli özelliklerini yansıtan bireysel ya da karma istatistiklerdir. Kalkan (2008), kaliteli okul göstergeleri olarak adlandırılan bu noktaları süreç ve yapı ile ilgili olmak üzere iki grupta incelemiştir.

Süreç kalitesi ile ilgili göstergeler aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenler ve çocuklar arasında sıcak ve olumlu bir ilişki vardır.

- Eğitim ortamı çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeydeki yeterli materyallerle donatılmıştır.
- Gün boyunca öğretmenin, çocukların problem çözme becerilerini teşvik etmesi, çocuklarla arasında karşılıklı dinlemeyi, konuşmayı ve cevap vermeyi içeren iletişim kurması ve sanat, müzik, hareket, bilim, matematik, blok oyunları, kum oyunları, su oyunları ve dramatik oyunlar için fırsatlar sağlaması beklenir.
- Kültürel farklılıkları fark etmeyi, çocukların kültürel farkındalık kazanmasını sağlamayı, çocuklara kültürel farklılıkları anlamayı ve kabul etmeyi sağlayacak materyaller ve faaliyetler sunar.
- Etkin aile katılımı beklenir, aileler programın her aşamasına katılmasına teşvik ve ikna edilirler.

Yapısal kalite ile ilgili göstergeler ise aşağıdaki gibidir:

- Çocuk başına düşen öğretmen ve personel oranları standartlarda belirlendiği gibidir.
- Eğitim gruplarındaki çocuk sayıları azdır.
- Öğretmenler ve diğer çalışan yeterlilikleri olumludur.
- Tüm çalışanlar gözlenir ve denetlenir, personellerin mesleki gelişimlerine öncelik ve fırsat verilir.

Yapısal kalite ve süreç kalitesi ile ilgili göstergelere, 2002 yılında “National Institute for Early Education Research (Ulusal Erken Eğitim Çalışmaları Enstitüsü)” tarafından hazırlanan raporda da yer verilmiştir. Espinosa (2002)’nin kaleme aldığı bu raporda yapı ve süreç bileşenlerine odaklanılarak, kalite değerlendirmesinin yapılabileceği öne sürülmüştür:

Yapısal kalite ile ilgili göstergeler şunlardır:

- Yetişkin birey başına düşen çocuk sayısı oranları standartlara uygundur.

- Grup büyüklükleri az sayıdadır.
- Öğretmen ve diğer personeller istenilen düzeyde yeterliliğe sahiptir.
- Personellerin tamamına mesleki gelişim fırsatları tanınır, izlenir ve değerlendirilir.

Süreç kalitesi ile ilgili göstergeler ise şunlardır:

- Öğretmen ve çocuklar arasında olumlu ilişkiler söz konusudur.
- Eğitim ortamında yeterli düzeyde materyal bulunmaktadır.
- İletişim gün boyunca karşılıklı dinleme ve konuşma ile problem çözme becerilerini kullanmayı teşvik edecek şekilde gerçekleşmektedir.
- Dramatik oyunlar, hareket, sanat, müzik, bilim, matematik ve blok oyunları gibi fırsatlar gün boyunca sağlanmaktadır.
- Kültürel farklılıkları anlama ve kabul etmeyi kolaylaştıracak materyaller bulundurulmakta ve etkinlikler yapılmaktadır.
- Programın her boyutunda aile katılımının sağlanması için aileler teşvik edilmektedir (Espinosa, 2002; Özgül, 2011).

Kurumların yayınlamış olduğu göstergeler incelendiğinde yapısal kalite ve süreç kalitesinin birbirinden ayrıldığı görülmekte ve birbirlerini etkilediği belirtilmektedir. Yapısal, süreç ve çıktı bileşenlerinden oluşan okul öncesi eğitim ortamının kalitesi çeşitli kurumlar tarafından sağlanan göstergeler ile vurgulanmaktadır.

2.9. Okul öncesi Eğitimde Kaliteyi Sağlayan Kuruluşlar

Çeşitli uluslararası kuruluşlar ve enstitüler, erken çocukluk eğitimini merkeze alarak eğitimcilerin, yöneticilerin, politikacıların ve toplumun dikkatlerini erken çocukluk eğitiminin önemine çekmektedirler. Başlıcaları United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), National Association for the Education of Young Children

(NAEYC), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ve Avrupa Birliği (EU) olan bu kuruluşlar erken çocuklukta kalite ile ilgili ortak noktalara vurgu yapmaktadırlar (Ulutaş ve Macun, 2018). 2015 Yılında ise MEB Kurum Standartlarına yer verilmiştir.

Bu kuruluşlardan UNICEF (2000) yayınladığı, “Dakar erevesi” isimli raporunda kaliteli eğitimin boyutlarını belirlemiştir. NAEYC, “Erken ocuk Eğitimi Ulusal Birliği” anlamına gelen ABD’de 1996’dan itibaren faaliyete başlamış ve özellikle erken çocukluk programlarının kalitesini yükseltmek için araştırmalar yapan ulusal ve kar amacı olmayan bir dernektir. NAEYC, erken çocukluk programlarının kalitesini artırmak için “Akreditasyon Performans Kriterleri”ni açıklamıştır. Avrupa Birliği (EU), ye ülkelerinden 2020 yılına kadar erken çocukluk okullaşma oranını en az %95 olarak hedeflemiştir (Penn, 2011). Bu alışmalarını “European Commission (Avrupa Komisyonu)” aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Erken ocukluk eğitiminde kaliteyi gösteren dört temel ögeden bahsetmektedir; okul öncesi eğitim hizmetlerine ulaşılabilirlik ve kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitimde çalışma gücü, program ve izleme ve değerlendirme ögesinden oluşmaktadır. UNESCO, Birleşmiş Milletler’in özel bir kurumu olarak ikinci dünya savaşından sonra 16/11/1945 tarihinde “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu” adıyla kurulmuştur. UNESCO eğitim, doğa bilimleri, sosyal ve beşeri bilimler, kültür, bilgi ve iletişim aracılığıyla refahın artırılmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. UNESCO tarafından hazırlanmış “Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Ajandası”nda, “2030 yılına kadar, tüm kız ve erkek çocukların erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitime erişebilmelerini ve böylece ilköğretime hazır hale gelmeleri sağlanmalıdır.” maddesi ile erken çocukluk eğitiminin önemine dikkat çekmiştir (Ulutaş ve Macun, 2018). UNESCO; herkes için kapsayıcı bir eğitim, eğitim kalitesinin artırılması ve kızlarında kaliteli eğitime katılımı, duyarlı eğitim kurumları oluşturulması ve etkili öğrenme ortamlarının sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Eğitimi her bireyin en temel

hakkı olarak görmekte ve ücretsiz ve zorunlu olması gerektiğinden bahsetmektedir (Education, 2030, 2016). OECD, merkezi Paris'te bulunan, 1961 yılında kurulan ve "Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü" olarak bilinen uluslararası ekonomik bir kuruluştur. Eğitim konusunda da çalışmaları olan bu örgütün eğitim komitesi tarafından 1998 yılında başlatılan "Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Politikası" raporuyla erken çocukluk eğitiminin önemine dikkat çekmektedir (OECD, 2017).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı 31 Aralık 2013 tarihinde yürürlüğe giren "Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi" ve 25/12/2014 tarihinde yürürlüğe giren "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi" ile eğitim ortamlarının kalitesi ile ilgili standartlar geliştirmektedir. 31 Aralık 2013 tarihinde yürürlüğe giren "Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi" ile MEB'e bağlı eğitim kurumlarının kalite yönetim sistemi kurma ve uygulama konusundaki çabalarının ödüllendirilmesi amaçlanmaktadır. Yönerge kapsamında altı maddede belirtilmektedir. Bu maddeler;

- Kurumlar, yılda bir kez model kriterlerini esas alarak öz değerlendirme yapar (Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Modeli esas alınır).
- Kurumlar, öz değerlendirme sonucu ortaya çıkan iyileştirme konularını iyileştirir.
- Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları, bu yönergede bulunan başvuru raporu ile en az bir kategoride eğitimde kalite ödülü sürecine katılır.
- Model değerlendirme kriterleri, alınan geri bildirimler doğrultusunda başkanlıkça güncellenir.
- Girdiler boyutunda, yönetim ve liderlik, eğitim kurumunun planı, insan kaynakları yönetimi, işbirlikleri ve kaynakların yönetimi ve süreç yönetiminin değerlendirilmesi istenmektedir.

- Sonuçlar boyutunda, öğrenci, veli ve çalışanlar ile ilgili memnuniyet sonuçları, hizmetten yararlananlar ve çalışanlar ile ilgili performans sonuçları, toplumsal-sosyal sorumluluk ile ilgili performans sonuçları, finansal sonuçlar ve temel performansa ilişkin diğer sonuçların değerlendirilmesi istenmektedir (MEB, 2015).

MEB'in eğitim kurumlarının kalitesi ile ilgili çıkarmış olduğu bir diğer yönetmelik 25/12/2014 tarihinde yürürlüğe giren "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi" dir. Çocukların temel hakları olan sağlıklı gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla oluşturulan bu kam kalite çalışmaları kurumun yararını değil çocuğun yararını düşünerek yürütülmelidir (MEB, 2015). Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında kalite standartları şunlardır:

- Çocuk odaklı olmak ve çocuğun yüksek yararını esas almak,
- İlköğretimin genel amaç ve hedefleriyle tutarlı olmak,
- Karar alma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde toplumsal cinsiyete duyarlı olmak,
- Dezavantajlı çocukların eğitim ve gelişim haklarına duyarlı olmak,
- Tarafsız, şeffaf ve gelişmelere açık olmak,
- Eğitimde niteliği artırmaya yönelik geçmiş ve mevcut çalışmalardan yararlanmak,
- Kurum standartları verilerini öz değerlendirme anlayışıyla okulun sürekli gelişimi için kullanmak,
- Kurum standartları verilerini okullar arası rekabet yerine, okulun kendi içinde bu standartlara erişimini hedefleyen bir yaklaşımla kullanmak,
- Kurum standartları verilerini okulun denetiminde esas alınacak bir ödül ya da ceza aracı olarak görmemek, okulu geliştirmenin, desteklemenin ve rehberlik etmenin bir aracı olarak kullanmak,
- Kurum standartları verilerini okul, ilçe, il ve bakanlık merkez teşkilatı düzeyinde durum saptama, ihtiyaçları belirleme, planlama, kaynakları yönlendirme, izleme,

değerlendirme, rehberlik ve danışma süreçlerinde operasyonel bir araç olarak kullanma standartlarından oluşmaktadır (MEB, 2015).

2.10. Okul öncesi Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler

Okul öncesi eğitimde kalitenin unsurları genel olarak aile, eğitim ortamı, öğretmen ve liderlik kavramları etrafında toplandığı görülmektedir (NAEYC, 2013; OECD, 2013; Ulutaş ve Macun, 2018). Bu alanları alt boyutlarına ayırdığında daha ayrıntılı gözlenebilir ve standart geliştirilebilir çalışma alanları elde edilmektedir. Bu alt boyutlar alan yazında genel olarak; kişisel bakım rutinleri, sınıf alanı (mobilya ve görsel malzemeler), dil kullanımı ve mantık yürütme deneyimleri (dil gelişimi için materyaller ve dil etkinliklerine yer verilmesi), küçük ve büyük kas gelişimi faaliyetleri, program yapısı ve yaratıcı faaliyetler, sosyal gelişim (etkileşim) ve yetişkin ihtiyaçları (aile ve personel) olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2009; Canbeldek, 2015; Feyman, 2006; Kalkan, 2008; Karlıdağ, 2018; Özgül, 2011; Polat, 2014; Solak, 2007; Ünüvar, 2011).

NAEYC kriterlerine göre ise okul öncesi eğitimde kalitenin unsurları; ilişkiler, müfredat, öğretim, çocuktaki gelişmenin değerlendirilmesi, sağlık, öğretmenler, aileler, topluluk ilişkileri, fiziksel çevre ile liderlik ve yönetim eğitimin kalitesinde belirleyici olmaktadır (NAEYC, 2008).

2.10.1. Kişisel Bakım Rutinleri

Daha çok çocukların öz bakım ve sosyal becerilerini geliştirici olan ve günlük etkinlik programında rutin olarak yer verilen okula geliş-ayrılış, yemek ve kahvaltı, temizlik, dinlenme, tuvalet ve toplanma gibi etkinliklerdir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Aileler ve çocukları okula geldiklerinde ilk olarak personel ile karşılaşmaktadır. Karşılama ve uğurlama esnasında personel, samimi bir ortam hazırlayarak çocuklarda ve ailelerde güven duygusunu geliştirmeli ve kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalıdır. Aynı zamanda

personelin, çocukların temel ihtiyaçları olan beslenme, uyku ve temizlik gibi unsurları anında ve gereği gibi karşılaması son derece önemlidir (Ünüvar, 2011).

Günlük rutin etkinlikler içerisinde yer alan yemek saatlerinde çocuklar, akranları ve personellerle etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu etkileşimin, eğitici bir ortam olarak düşünülüp, verimli kullanılması gerekmektedir (Harms, Clifford ve Cryer, 1998).

Çocuğun gelişimini sağlaması ve düzenli davranış gösterebilmesi için temel ihtiyaçlarından birisi olan uyku ve dinlenme sürelerine dikkat etmek gerekmektedir (Oktay, 1985). Dinlenme ve uyku zamanları özellikle büyük motor aktivitelerinden sonra çocukların dinlenmesi için esnek bir yapıya sahip olmalı ve yeterli düzeyde yararlanılmalıdır (Harms vd., 1998).

Rutin temizliğin önemli bir parçası olan ve çocukların sağlığı için önem taşıyan lavabo ve tuvaletler çocukların rahatça kullanabileceği boyutlarda olmalı, temizliği düzenli olarak yapılmalıdır. Islak zeminde düşme, lavabo devrilmesi gibi durumlarla karşılaşılmasını için güvenlik önlemlerinin alınması gerekmektedir. Işıklandırma yeterli düzeyde olmalı ve havalandırılmasının yapılması gerekmektedir (Harms vd., 1998). Toplanma ve temizlik yapmak çocuklar için bir görev değil sorumluluk, etkileşim kurma, arkadaşları ile paylaşma, işbirliği içerisinde hareket etme, yardımlaşma ve çevresine yardım gibi davranışları gösterebileceği şekilde gerçekleştirilmelidir. Çocukların bu etkinlikleri severek gerçekleştirmeleri için oyundan faydalanılmalı ve eğlenceli bir uğraş halide dönüştürülmelidir (Aral vd., 2000).

2.10.2. Sınıf Alanı (Mobilya ve Araçlar)

Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ve öğretme ortamlarının fiziksel donanım yeterli materyaller ile düzenlenmeli, sağlıklı, güvenli ve güdüleyici bir ortam haline getirilmelidir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011;

Senemoğlu, 2004). Sınıf ortamları çocukların öğretmenle ve birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları kapalı veya açık ortamlardır. Bu ortamdaki dolap, masa, sandalye ve rafların çocuk boyutuna uygun olması çocuğa bu ortamın kendisine ait olduğu hissiyatını ve rahat çalışabileceğine dair fikir verir (Ulutaş ve Macun, 2018). Çocuklar bu alanlarda öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunu gerçekleştirmektedir. Öğrenme ortamları düzenlenirken dikkat edilmesi gereken başlıca kısımlar havalandırma, sınıf büyüklüğü, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı, renklendirme, aydınlatma ve sınıf sıcaklığı olmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumları, toplu yaşam alanlarından birisidir ve bu nedenle havalandırma önemli bir ihtiyaçtır. Çocukların gerçekleştirmiş oldukları sanat, oyun ve yemek gibi etkinlikler sonucunda havalandırma ihtiyacı olmaktadır. Çocukların ve çalışanların sağlığı için kurumun yeterli düzeyde havalandırılması, doğal ve mekanik havalandırma sistemleri, açılabilir pencere ve tavanda havalandırma fanları bulunması gerekmektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011; Hutchison, 1999). Eğitim ortamında yeterli düzeyde aydınlatmanın olmaması çocukların dikkatini dağıtacak ve eğitiminin niteliğini düşürecektir. Mümkün ise doğal aydınlatma seçenekleri, mümkün değil ise sınıf ortamının ve öğrenme merkezlerinin hoş bir aydınlatma ile çekici hale getirilmesi gerekmektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011).

Eğitim ortamının sağlanması gereken kriterlerden birisi de ortam sıcaklığıdır. Kurumda sağlanması gereken hava sıcaklığı, dışsal faktörlere göre değişmektedir. Hem soğuk kış günlerinde hem de sıcak yaz günlerinde kurumun iç sıcaklığı ve nem oranı çocuklara ve çalışanlara uygun bir biçimde ayarlanmalı ve muhafaza edilmelidir. Böylece öğrenme daha etkili geçecek, aynı zamanda çocukların ve personelin sağlığı korunarak okula devamı sağlanacaktır (Cin, 1989).

Okul öncesi öğrenme ortamlarının duvarları, çocukların çalışma alanlarına göre ve renklerin psikolojik etkileri göz önünde bulundurularak farklı renkte ve boya türünde

boyanmalıdır. Kullanılan boyalar sağlığa zararlı olmamalı, mümkünse kolay temizlenebilen, rutubet oluşturmeyen, kokusuz ve hava geçiren bir yapıda olması gerekmektedir (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011).

Okul öncesi öğrenme ortamının büyüklüğü ve öğretmen-çocuk oranları kurumun kalitesini ve verilen eğitimi etkileyen temel kriterlerden birisidir. Sınıf alanının ve öğrenme ortamlarının çok büyük veya çok küçük olmaması, çocuk sayısına uygun olması gerekmektedir. Gruplarda bulunan çocuk sayısı oluşturulan yaş grubuna göre farklılık gösterebilir. Bu alanda yapılan çalışmalara ve oluşturulan standartlara bakacak olursak; NAEYC (2013), 12-36 ay arasındaki çocuklardan oluşan gruplarda en fazla 12 çocuk, 30-48 ay arasındaki çocuklardan oluşturulan gruplarda en fazla 18 çocuk, 48-60 ay arasındaki çocuklardan oluşan grupların en fazla 20 çocuktan oluşması gerektiğini belirtmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'ne göre ise gruplardaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmamasının esas olduğu, sınıf kapasitesine göre gruplardaki çocuk sayısının 25'e kadar çıkabileceği belirtilmiştir. Ancak ülkemizdeki okul öncesi grup sayılarını incelediğimizde, 25'den fazla çocuk sayısına sahip sınıflara rastlanılmaktadır. Tekmen (2005), Ankara'da bulunan 260 okul öncesi eğitim kurumunun yapısal kalitesini incelediği araştırmasında 20 çocuğa 1 personel düştüğü bilgisine ulaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen başına düşen çocuk sayısı azaldığında, öğretmen ve çocuk etkileşimi daha fazla olduğu için bu durum çocukların gelişimine olumlu yönde yansımaktadır (Huntsman, 2008).

2.10.3. Dil Kullanımı ve Mantık Yürütme Deneyimleri

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen Türkçe etkinlikleri ile çocukların Türkçe'yi güzel ve doğru konuşması sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen dil etkinlikleri ile çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade etmekte, dili kurallarına uygun bir şekilde kullanmayı öğrenmekte, dinleme becerilerini geliştirmekte, kavramları öğrenmekte,

yaratıcılıklarını geliştirmekte ve gerçekleştirilen dil etkinliklerinde jest, mimik ve vücut hareketlerini kullanarak sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişiminde ilerleme sağlamaktadır (Aral vd., 2000; Şahin, 2000). Bu nedenle sınıf içerisinde dil etkinliklerine yeterli düzeyde yer verilmeli, bu etkinliklerin verimli geçmesini sağlayacak materyaller sağlanmalı ve iyi bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

Çocuğun dil gelişiminin istenilen düzeyde olması için, akran gruplarından faydalanılmalı, soru cevap yöntemleri kullanılmalı, resimli kitaplar okunmalı, şarkı, bilmece, şiir ve hikaye anlatımı gibi etkinlikler yapılmalıdır (Koçak, 2000). Okul öncesi öğrenme ortamlarında kitap merkezi oluşturulmalıdır. Oluşturulan kitap merkezinde çocukların gelişim seviyelerine uygun, ihtiyaçlarına cevap verecek yeterli düzeyde materyal bulunmalıdır. Bu merkez kurulurken, aydınlık ve sessiz olmasına dikkat edilmeli, çocukların rahatça oturabilecekleri minder ve sandalyeler bulundurulmalıdır. Farklı kültürlerin yansıtan eğitici kitaplara da yer vererek çocukların öğrenmelerine destek olunmalıdır (Harms vd., 1998).

2.10.4. Büyük ve Küçük Kas Gelişimi Etkinlikleri/Aktivitelele

Çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yılları içerisinde alan okul öncesi dönem, çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Macaroğlu Akgül, 2004). Feyman (2006) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel donanım kalitesinin, çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Okul öncesi eğitimin kas gelişimine fayda sağlayacak şekilde çeşitli aktivitelerle geçirilmesi, çocuğun sağlıklı bir vücut yapısı edinmesine kolaylık sağlayacaktır. Aynı zamanda yapılan bu etkinlikler ile çocuğun oyun ihtiyacı giderilecek ve etkinliklere geçişte istenilen davranışları göstermesi sağlanacaktır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının bağlı olduğu MEB, Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 90. Maddesinde "Eğitim kurumlarındaki, eğitim etkinliklerinin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması

ve düzenlenmesi esastır. Bu düzenlemede; trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları, çocukların fen ve doğa çalışmaları yapabilmeleri için yeterli toprak alan bulundurulmasına özen gösterilir." şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2014).

Planlanmış ve iyi donanım sağlanmış eğitim ortamları çocukların daha rahat hareket emesini sağlayarak onların psikomotor becerilerini geliştirmektedir (Bower vd., 2008). Fiziksel donanımı iyi düzenlemiş okul öncesi eğitim ortamlarında yapılacak olan aktivitelerle çocukların hem beden hem ruh sağlığını beslenecek, böylece çocuklar eğitimden daha fazla yararlanmaya başlayacaktır.

2.10.5. Program Yapısı ve Yaratıcı Etkinlikler

Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim verilmesi ve çocukta sağlıklı bir gelişimin sağlanması için en önemli öğelerden birisi program yapısıdır (müfredat). İyi planlanmış bir eğitim programı çocukların gereksinimlerini karşılayan, ihtiyaçlarına cevap verebilen, oyun temelli, çocuk merkezli ve içerisine aileyi alan bir yapıda olmalıdır. Bu özelliklere sahip bir program ile çocukların gelişim alanları desteklenmekte, problem çözme becerisi gelişmekte, iletişim, devimsel ve yaratıcılık becerilerinde gelişim desteklenmektedir. Uygun olarak hazırlanmış ve oyun yoluyla öğretimi vurgulayan bir program okulunda hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitimi programı bu hedeflere ulaşılmasını sağlamaktadır (European Commission, 2014; Genç ve Senemoğlu, 2001; Wood ve Hedges, 2016).

Okul öncesi eğitimde çocuklar için hazırlanan eğitim programı sosyal ve kültürel değerler ve aile katılımı gibi faktörleri içermektedir. Program geliştirilirken çocuğun bütünsel olarak gelişimini sağlamalı, var olan yeteneklerini geliştirmeli ve yeni yetenekler kazandırmalı, bireysel gelişimine katkı sağlamalıdır. Program sosyal gelişimdeki disiplin kurallarını da içermeli, her yaş grubuna ayrı olarak geliştirilmelidir. Etkili bir öğrenme

ortamı oluşturulması için teknolojiye de programda yer verilmesi gerekmektedir. (NAEYC, 1996).

Ülkemizde 2013 yılında son halini alan ve günümüzde uygulanan okul öncesi eğitim programı MEB tarafından, "Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır." şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimi programının başlıca özellikleri; çocuk merkezli, oyun temelli, eklektik, esnek, sarmal, dengeli, yaratıcılığın ön planda, keşfederek öğrenmenin öncelikli olması, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesi, temaların amaç değil araç olarak kullanılması, öğrenme merkezlerinin önemli olması, aile katılımına ve eğitimine önem vermesi, çok yönlü değerlendirme yapılması, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar bulundurması ve rehberlik hizmetlerine önem vermesidir (MEB, 2013).

Okul öncesi programında günlük ve aylık planlara uygun hareket edilir. Bunlarla beraber program yapısının esnek olması nedeniyle çocukların dikkat durumuna göre değişiklikler yapılabilmektedir. Günlük planlarla bulunan serbest zaman ise eğitici bir aktivite olarak uygulanıp, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullanılmaktadır. Aynı zamanda büyük ve küçük grup etkinlikleri ile çocuklar arasındaki etkileşim sağlanmaktadır. Program içerisinde eğitim ortamının öğrenme merkezlerinden oluşması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme merkezleri çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla farklı eğitim materyalleri ve çeşitli malzemelerle oluşturulmuş alanlardır. Programa göre

bulundurulması gereken öğrenme merkezleri; kitap merkezi, dramatik oyun merkezi, müzik merkezi, fen merkezi, matematik merkezi, blok merkezi ve sanat merkezidir.

Okul öncesi eğitim ortamının kalitesi içerisinde bulunduğu öğrenme merkezlerinden oluşmaktadır. Öğrenme merkezlerinin her birisinin çocukların gelişimine sağlayacağı katkılar vardır. Öğrenme merkezlerinden dramatik oyun merkezi, çocuğun oyun oynayarak dikkatini ve enerjisini verdiği ve sosyal dünyayı öğrenmesine yardımcı olduğu bir alandır. Eğitici drama etkinlikleri ile çocuk birçok kavram, kültürel değer, yaşam tarzı ve sosyal davranışı öğrenmektedir. Burada öğrenecekleri davranışlar ile çevreye uyumu kolaylaştıran alışkanlıklar kazanabilmektedir (Bölükbaşı, 2002; Önder, 2001). Farklı kültürlerle ait bulundurulacak materyaller (bebekler, müzikler, kitaplar, oyunlar) ile çocukların farklı bakış açısı ile bakabilmelerine, farklılıklara saygı duymasına olumlu yönde katkı sağlanır. Dolayısıyla nitelikli bir dramatik oyun merkezi, kurumun kalitesini artıracak ve çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

Müzik merkezleri ile çocukların zihinsel ve bedensel gelişimine destek sağlanır, konuşma ve dinleme, kavramlar, dikkatini odaklama, çeşitli sesleri tanıma ve ayırt etme, akademik, motor ve sosyal beceriler çekici bir yol ile çocuklara kazandırılır (Dikici Sığırtmaç, 2005; Jones, 2000).

Çocukların gelişimine önemli katkı sağlayan bir diğer öğrenme merkezi fen merkezidir. Eğitici materyallerle donatılmış nitelikli bir fen merkezi ile çocukların keşferecek öğrenmesine, problem çözme becerilerine, gözlem ve muhakeme becerilerine, düşünmeye, motor becerilerini geliştirmeye olanak sağlanır. Fen merkezinde yaş gruplarına, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre bulundurulacak materyaller, resimli ansiklopediler, video kayıtları ve kitaplar ile planlı, organize ve güvenli bir ortam oluşturulmalıdır (Şahin, 2000).

Kurumun ve verilecek olan eğitimin kalitesini artıran bir başka öğrenme merkezi sanat merkezidir. İyi düzenlenmiş bir sanat merkezinde çocuklar hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, estetik algılarını geliştirir; kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini

aktarır, motor becerilerini geliştirir böylece hem psikolojik hem de sosyal açıdan gelişim göstermektedir (Tuğrul, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların bilişsel gelişimini destekleyen, çeşitli kavramları kazandıran ve muhakeme etme becerisini kazandıran merkezlerden birisi de matematik merkezidir. Çeşitli eğitici araçlarla donatılmış matematik merkezi ile çocukların tüm gelişim alanları desteklenmekte ve ilkokula hazır hale getirilmektedir. Verilecek olan eğitim ile formal ve informal şekilde verilmeli, onlara mantıksal düşünme becerileri kazandırılmalıdır (Güven, 2000).

Okul öncesi eğitimde faydalanılan blok merkezleri ile çocukların şekil, geometri, denge gibi kavramları öğrenmesi sağlanır, yaratıcı düşünme becerileri ve sosyal becerileri geliştirilerek tüm gelişim alanları desteklenir. Blok köşeleri eğitici ve sağlıklı materyaller ile hazırlanmalı, güvenli bir ortam oluşturulmalı fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini çok yönlü olarak geliştirmelidir (Aktaş Arnas, 2002).

Tüm bu öğrenme merkezlerinde çağın gereksinimlerine uygun olarak bilgisayar destekli eğitimden faydalanılarak, çocuklara daha etkili öğrenme ortamları oluşturabilmektedir (Arı ve Bayhan, 1999). Okul öncesi eğitim ortamının bileşenlerini oluşturan öğrenme merkezleri kurumun kalitesine doğrudan etki etmektedir. İyi düzenlenmiş öğrenme merkezleri ile çocukların gelişimine katkı sağlanmakta ve yaratıcılıkları geliştirilmektedir.

2.10.6. Sosyal Gelişim (Etkileşim)

Çocuklar öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturan sosyal gelişimi; birlikte oynama, akranlar ve yetişkinlerle konuşma, büyük ve küçük grup çalışmalarında öğrenirler ve geliştirirler (NAEYC, 1996). Çocukların sosyal gelişimi çevresi ile olan etkileşimin kalitesine bağlıdır. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuğun çevresini oluşturan öğretmen ve personelin çocuklara rehberlik etmesi ve destekleyici olması gerekmektedir. Çocuklarla

etkili iletişim kurulmalı, içten ilişkiler gerçekleştirilmeli, sosyal uyumsuzluklara karşı çeşitli öğretim yöntemleri uygulayarak çocukta istendik davranışlar meydana getirilmelidir. Çocuklarla en fazla etkileşimde bulunan öğretmenin nitelikli olması eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir (Açıkgöz, 2005; Hohmann ve Weikart, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumunda etkileşimin baş mimarı olan öğretmen mesleğe yönelik tutum ve davranışları, eğitim düzeyi, sınıf hakimiyeti ve çocuklarla olan iletişim becerisi nedeniyle nitelikli öğrenme ortamının en önemli unsurlarındandır. Öğretmen olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmalı, etkili bir iletişim ortamı hazırlamalıdır. Etkili bir iletişim ortamında çocuklar düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirmektedir. Öğretmen vücut dili ve ses tonu ile çocuklara iyi bir model olmalıdır. Öğretim sırasında pekiştireç, dönüt, ipucu gibi yöntemlerden yararlanmalıdır. Öğretmen çocuklara kazandırılacak sosyal davranışların günlük planlarda yer almasına ve çeşitli etkinlikler ve çeşitli yöntemlerle çocuklara rehber ve yönlendirici olmaya çalışmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen niteliği (eğitim düzeyi) arttıkça görev yaptıkları sınıflarının kalite düzeyinin arttığı ve çocukların gelişimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Özen, 2012; Smith 1997; Ünüvar, 2011).

2.10.7. Yetişkin İhtiyaçları (Aile ve Personel)

Eğitimde kalite açısından çocuk ve aile okulun hem girdisi hem müşterisi hem de ürünü olarak değerlendirilmelidir (Şişman, 1999). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun gelişiminin bütün olarak sağlanabilmesi için ailenin katılımını sağlama ve personel refahını yüksek düzeyde tutmak çok önemlidir. Öğretmenler telefon görüşmeleri, mesaj, duyuru panoları, toplantılar, ev ziyaretleri internet kullanımı ve dilek kutuları gibi çeşitli yöntem ve tekniklerle aileyi eğitimin içerisine katmayı sağlamalıdır. Öğretmen böylece aileyi daha iyi tanıyacak ve ailede çocuğun öğrenme ortamı ve öğretmen hakkında daha fazla bilgiye

sahip olacaktır. Böylece çocuğun eğitiminde işbirliği içerisinde hareket edilebilecektir (MEB, 2013; NAEYC, 1996).

Aileler çocuklarının eğitimi ve bakımına tüm yönleriyle katılmalı, katılımın etkili olması için eğitimci ile işbirliği içerisinde iletişimde olmalıdır (European Commission, 2014). Çocuğun eğitimcilerinin aile ile yakın ilişki kurması ve çocuklar hakkında detaylı bilgilere ulaşması gerekmektedir. Ne kadar iyi bir iletişim olursa çocuklar daha iyi tanınacak ve onlara en uygun şekilde öğrenme fırsatları verilerek gelişimleri takip edilecektir. Bu nedenle eğitimciler ailelerle işbirliği içerisinde olmalı, çocuklarla ilgili bilgileri paylaşmalı, düzenli toplantılar gerçekleştirmeli, program hakkında bilgi verip aile katılımını sağlamalı, ailelerin de değerlendirmeye katılması sağlanmalı ve çocuk hakkında bilgiler gerekli görüldüğü durumlarda diğer paydaşlarla (sağlık kuruluşları, sosyal servisler vb.) paylaşılmalıdır (NAEYC, 1996; Ünüvar, 2011).

Tüm bu nedenlerle öğretmen, personel ve yöneticilerin refahının yüksek düzeyde olması ve sağlanan olanakların yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Kurumun etkili bir eğitim ortamı sağlaması için yeterli düzeyde personel istihdam etmesi gerekmektedir. Eğitimde kalitenin sağlanması için en önemli görevi üstlenen öğretmen ve personellerin yaşam standardının yükseltilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Nitelikli öğretmenler çocuklarla daha sıcak ve samimi ilişkiler kurarak onların sosyal yeterliliklerini ve akademik becerileri geliştirmektedir (Çelik, 2000; Elliot, 2006; Penn, 2011; Ulutaş ve Macun, 2018). MEB (2014)'e göre okul öncesi eğitim kurumunda; müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, nöbetçi öğretmen, bölüm şefi, usta öğretici, memur, doktor, psikolog, aşçı, kaloriferci, şoför, teknisyen, hizmetli ve bekçi bulunması gerekmektedir. Bu personellerin nitelikli olması eğitim ortamının niteliğine doğrudan etki edecektir.

Eğitim kurumlarındaki personelin refahı ve eğitim düzeyi, mesleki gelişimini sağlaması için çeşitli olanakların sunulması gerekmektedir. Personel dinlenme odaları ve yeterli düzeyde dinlenme imkanı verilmesi öğretmen ve yardımcı personelin enerjisini canlı

tutacaktır. Personeller için, sağlık hizmetleri, servis imkanları, acil durum müdahale programları önem arz etmektedir. Yetişkin ve personel oranlarının kurumdaki çocuk sayısına göre yeterli düzeyde bulunması gerekmektedir. Personellerin görev ve sorumlulukların belirlenmiş olması ve sorumluluk bilinci aşılması öğrenme ortamının kalitesini etkilemektedir (Oktay, 2000; Ünüvar, 2011; Zembat, 2007).

Bu gibi nedenlerle okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen, personel ve aileye verilecek olan imkanların önemi büyüktür. Çocukların gelişiminin desteklenmesi için personel refahının yüksek tutulması ve okul ile aile arasında işbirliği sağlanması çok önemlidir. Bu imkanlar sağlandığı takdirde çocukların gelişimlerine hem aile hem kurum daha fazla katkı sağlayacaktır (Bilgin, 2015; Güler Yıldız, 2015).

2.11. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karlıdağ (2018) tarafından yapılan “Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi” isimli araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarındaki okul öncesi eğitim ortamlarının sahip olduğu kalite düzeyinin çocukların yaratıcılığına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim yılında Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve bu anaokullarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 bağımsız anaokulunda bulunan 6 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda eğitim görmekte olan 117 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitim ortamlarının kalite düzeyini değerlendirmek için Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) ve Yaratıcı Davranış Gözlem Formu çocukların yaratıcılıklarını değerlendirebilmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula ilişkin toplam kalite düzeyi değişkeninin; okul öncesi dönem çocuklarının esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusuna göre toplam kalite

düzeyinin yüksek olduğu okullardaki çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutundan aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte toplam kalite düzeyinin yaratıcılığın alt boyutları üzerindeki etki düzeyi incelendiğinde en çoktan en az etkiye doğru zenginleştirme, orijinallik, akıcılık ve esneklik alt boyutu şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyin; çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarındaki yaratıcı davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın çocuğa ait okula devam süresi, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ise çocukların esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme alt boyutlarında aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Canbeldek (2015) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi" isimli araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş- altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, özbakım-sosyal gelişim düzeyleri ve sosyal davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmanın örneklemini Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim veren resmi 20 bağımsız anaokulu 35 ilkokul-ortaokul bünyesine bağlı anasınıfı olmak üzere rastgele seçilen toplam 55 sınıf ve bu sınıflarda eğitim gören 846 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, geçerlilik ve güvenilirlikleri sağlanmış standart araçlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların gelişim düzeyleri "Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)", sosyal davranış düzeyleri "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (OÖSDÖÖF)" aracılığıyla ve sınıfların kaliteleri "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı (ECERS)" aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu" veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde non-parametrik teknik olan Spearman's Korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite

düzeyinin (çocuk sayısı, öğretmen eğitim düzeyi, sınıf büyüklüğü) standartlara uygun fakat işlevsel kalite düzeylerinin "az yeterli" olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen önemli bulgu, okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile çocukların gelişimsel sonuçları arasında olumlu yönde ilişki olduğudur.

Polat (2014) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi" isimli araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların yaratıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneme modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında kalite alt boyutlarının (Sınıf donanımı, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme etkinlikleri, aktiviteler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel) yaratıcılığı ne derece etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma grubunu, İstanbul il merkezinde bulunan, resmi ilkokul bünyesindeki bir anasınıfı, bağımsız bir anaokulu, kolej bünyesindeki bir anasınıfı ve özel anaokulu olmak üzere toplam dört okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada; "Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS-R)" ve "Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği"nin farklı düşünme testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kalite anlamında olumlu niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarının arttığını, olumsuz niteliklere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık puanlarınınsa zamanla azaldığını göstermiştir. Kalite alt boyutları (Sınıf donanımı, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme etkinlikleri, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ve aile-personel) ile yaratıcılık puanları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar bakımından olumlu niteliklere sahip okul öncesi kurumlarda öğrenim gören çocukların yaratıcılıklarının geliştiği görülmüştür.

Başbay (2012) tarafından yapılan "Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi" isimli araştırmada, eğitim alanlarındaki fiziksel çevreye dair problemin boyutlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin arasında farklılıkların olup olmadığı

çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Çalışma, Ankara ilinde bulunan özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden analizinin yapılması, okul bahçesinde bulunan materyallerin belirlenmesi ve bu materyallerin koşullarının tespitinin yapılmasına yöneliktir. Araştırmanın çalışma grubunu, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 20 resmi anasınıfı ve anaokulu ile 19 özel anasınıfı ve anaokulu olmak üzere toplam 39 okuldandır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul bahçelerinin kullanım şemasının oluşturulmasına ilişkin, araştırmacı tarafından hazırlanan 'Konum Analiz Matrisi', okul bahçelerinde bulunan ekipmanların tespitine yönelik hazırlanmış olan 'Kontrol Listesi' ve 'Oyun Alanı Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Ankara İli Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan anasınıfı ve anaokulları arasında, okul bahçesinin konumlandırılması, okul bahçesinde bulunan materyaller ve bu materyallerin durumunda farklılığın bulunmadığını göstermiştir. Resmi ve özel okullar arasındaki okul bahçelerine yönelik farklılıkların bulunmaması, günümüzde değişim halinde olan eğitim sistemimize bağlı olarak gelişen ve değişen okul yapıları ve okul bahçelerinin yeniden düzenlenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Ünüvar (2011) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri" isimli araştırmada, Konya ve Isparta il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan idareci ve öğretmenler ile velilerin eğitim ortamlarının fiziksel mekân, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, aile ve personel ile yönetici, öğretmen nitelikleri boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları ve öğretmen, yönetici ve veliye ait kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda binalar her çocuk için 10 m² alan düşecek genişlikte, farklı aktivitelerin yapılabileceği eğitim sınıflarının yer aldığı tek katlı müstakil binalar olmalıdır. Sağlık ve güvenlik önlemleri daha bina yapım aşamasındayken planlanmalı ve bu kurumu kullanacak kişilerin görüşleri alınmalıdır. Anaokullarında

çalışacak kişiler sertifikalı ve eğitimli kişiler olmalıdır. Anaokullarında ek aktivitelere yer verilmeli bunun için alan mezunu ve çocuk gelişimi eğitimi almış farklı branşlar da öğretmenler görevlendirilmelidir. Eğitimde birlik ve fırsat eşitliği sağlamak için devlet tarafından ücretsiz kaynak kitaplar dağıtılmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında aile eğitimi çalışmalarına ağırlık verilmeli ve eğitimin içeriği hakkında ailelere bilgiler verilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan idareciler daha önceden öğretmenlik yapmış, çocuk gelişimi mezunu, kıdem sahibi ve orta yaşta kişiler olmalıdır. Anaokullarında görev yapan öğretmenler çocuk gelişimi mezunu, alanı ile ilgili gelişmeleri sürekli takip eden, genç ve enerjik kişiler olmalıdır.

Özgül (2011) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi" isimli çalışma, Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarını kalite değişkenleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezindeki tüm resmi bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ile özel ilköğretim bünyesindeki anasınıflarından seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan 3 resmi bağımsız anaokulu, 1 özel ilköğretim bünyesindeki anasınıfı, yedi resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıfı (şehir merkezi) ve dört resmi ilköğretim bünyesindeki anasınıfı (merkez köy), bu eğitim ortamlarının araştırmanın evrenindeki bulunma oranlarına göre belirlenmiştir. Bu çalışmanın veri toplama aracı, kalitenin yapısal ve fiziksel değişkenlerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan ECERS'dir. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının genelde çok az ve iyi seviyesinde puanlar aldıklarını göstermiştir. Alt ölçekler bazındaki sonuçlar ise mobilya ve görsel malzemeler ile motor etkinlikler değişkenlerinde resmi ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarınca alınan düşük puanlara ve ölçek genelinde dil ve mantık deneyimleri ve kişisel bakım rutinleri değişkenlerinde daha yüksek puanlar alınmış olmasına dikkat çekmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarında kalitenin

genelde çok az düzeyinde olması, eğitimde kalite artırma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Aksoy (2009) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)" isimli araştırmada Tokat il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı, aile ve personel boyutlarının ve genel boyutunun nitelik düzeylerinin ve genel nitelik düzeylerinin kurum türüne ve öğretmen ile yönetici kişisel bilgilerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi eğitim ortamlarını değerlendirme ölçeğinin yeni versiyonu olan ECERS-R ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmene ve yöneticiye ait kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının sınıf alanı ve mobilyalar ve aile ve personel boyutunun niteliğinin çok az; rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme ve etkileşim boyutunun niteliğinin çok az ile iyi arasında ve aktiviteler ve program yapısı boyutunun niteliğinin yetersiz ile çok az arasında olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, eğitim ortamlarının genel nitelik düzeyinin ise çok az olduğunu göstermiştir. Ayrıca eğitim ortamlarının aile ve personel boyutunun niteliği açısından MEB' e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ile bağımsız anaokulları arasında ve bağımsız anaokullarının lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür. Eğitim ortamlarının niteliği, öğretmenin sinemaya; yöneticinin ise görsel sanat etkinliklerine ilgili olması durumuna göre olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterirken; 0-2 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ve aynı okulda 2-4 yıl çalışma süresine sahip yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenliğini mesleğini sevdiği için tercih eden öğretmenlerin eğitim ortamlarının niteliği ve konferansa katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim ortamlarının niteliği pozitif yönde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki öğretmen ve yönetici

görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçları arasında, kurum türüne göre farklılığın olduğu görülmüştür.

Kalkan (2008) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi" isimli çalışma, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin fiziksel ortam koşulları açısından incelenmesini ve kurum anaokulları, MEB bağımsız anaokulları ile özel anaokullarının kalitelerinin karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan 12 özel, 9 bağımsız ve 5 kurum anaokulu olmak üzere toplam 26 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Araştırma sadece Ankara il sınırları içindeki özel, bağımsız ve kurumlara bağılı anaokulları ile sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kalitenin yapısal ve süreçle ilgili göstergelerini ölçen ECERS-R kullanılmıştır. Bu ölçek Harms, Clifford ve Cryer (1980) tarafından erken çocukluk programlarındaki toplam yapısal ve işlevsel kaliteyi ölçmek için tasarlanmış ve 1998 yılında gözden geçirilerek ECERS-R adıyla yeniden basılmıştır. ECERS daha önce Türkçe'ye uyarlandığı için araştırmada ölçeğin uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Çalışmada ölçek iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.87 bulunmuştur. Araştırmada elde edilen veriler Korelasyon Analizi ve Kruskal-Wallis Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda bağımsız anaokullarında, kurum anaokullarında ve özel anaokullarında ECERS-R ölçeği puan ortalamalarının iyi düzeyinin altında olduğu belirlenmiş ve bağımsız anaokulları, özel anaokulları ve kurumlara bağılı anaokullarının fiziksel ortam koşulları açısından kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlar her üç grubun da eğitim ortamındaki fiziksel koşullar açısından toplam kalite düzeyinin çok az olduğunu göstermektedir.

Solak (2007) tarafından Adana il merkezinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini Adana il merkezinde bulunan, resmi ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfları ve özel anaokulları olmak

üzere her okul grubundan dört tane olmak üzere toplam 16 okul öncesi eğitim kurumunu kapsamaktadır. Bu çalışma, gözlemlenen kurumlardaki yapısal ve işlevsel özellikleri, ECERS-R kullanarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkarmaktadır. Uygulamada her bir sınıfa araştırmacı tarafından iki hafta arayla toplam iki kez ziyaret düzenlenerek bir gün boyunca eğitim ortamında gözlem yapılmıştır. Bu çalışmada incelenen resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları yaklaşık olarak gerekli olan kabul edilebilir orta seviyede bir kalite seviyesini tutturmuşlardır. Bütün kurumlar karşılaştırıldığında özel okullarla resmi okullar arasında çok yüksek derecede farklar bulunamamıştır. Sadece özel okulların daha geniş alana, sayısal ve çeşitlilik bakımından daha fazla oyuncak ve materyale sahip oldukları gözlenmiştir. Her iki türdeki okullar için, çocuklar açısından olumlu kişisel bakım koşulları ve olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi oluşturdukları saptanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi kurumlarının eğitim kalitelerinin yüksekliği, o kurumda eğitim alan çocukların okul öncesi eğitimin gerektirdiği öğrenme ve oyun gibi aktivitelerden maksimum seviyede yararlanabilmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir.

Feyman (2006) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi" isimli araştırma Ankara'da MEB'e bağlı olarak eğitim veren resmi ve özel ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıflarının kalite düzeylerinin, yaşları 48- 72 ay arasında değişen çocukların gelişim düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan MEB'e bağlı toplam altı anasınıfı, altı öğretmen ve yaşları 48-72 ay arasında olan yüz yirmi çocuktur. Bu araştırma Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan biri resmi ve biri özel toplam iki ilköğretim okulundaki altı anasınıfı ile bu sınıflardaki 48-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; ECERS-R, "Okul Öncesi Çocuklar İçin Gelişimsel Değerlendirme Testi (DAYC)", "Çocuk Bilgi Formu" ve "Öğretmen Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyleri çok az; özel ilköğretim

okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyleri ise çok az ile iyi arasında tanımlanabilir. Özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının, resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarına nazaran daha yüksek kaliteye sahip olduğu görülmüştür. Genç ya da mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin buldukları anasınıflarının kalite düzeylerinin, deneyimli öğretmenlerin anasınıflarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıfların kalite düzeyi arttıkça çocukların bilişsel gelişim düzeyi artmakta; fiziksel gelişim düzeyleri azalmaktadır. Sınıfların kalite düzeyleri ile çocukların özbakım becerileri ve uyum davranışları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Yıldız ve Perihanoğlu (2004) yaptıkları “Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyi (Van ili örneği)” isimli araştırmada eğitim ortamında bulunan materyal düzeyi ile çocukların motor, dil ve bilişsel gelişim becerilerini edinme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubu 31 uygulama anaokulu ile bu okullarda öğrenim gören 1040 çocuk ve eğitim veren 72 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitim ortamındaki materyal düzeyinin motor becerileri etkilemediği ancak dil ve bilişsel gelişimle ilişkili anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Yani, materyal düzeyinin yüksek olduğu sınıflardaki çocukların dil ve bilişsel gelişim düzeyi daha yüksektir.

Erdem (2003) yapmış olduğu “Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekan tasarım ilkeleri” isimli araştırmasında, öncelikle okul öncesi çağı çocuklarının sosyal, bedensel, duygusal, bilişsel ve hareket gelişimleri incelenerek, yapılacak düzenlemelerde birincil kullanıcı olacak olan çocuk tanınmaya çalışılmıştır. Okul öncesi eğitimin ve oyunun çocuk gelişimine büyük katkısı olduğu araştırmalar sonucunda saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan kullanım alanları, bahçede kullanılan oyun aletlerinin özellikleri ve seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ile bitkisel materyalin seçimi ve kullanım amacı peyzaj mimarlığı yönünden ele alınarak irdelenmiş ve bu konularda çeşitli öneriler oluşturulmuştur.

Kalemci (1995) tarafından yapılan “Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi” isimli araştırmada Ankara il merkezinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının eğitimci personel nitelikleri ve çevre düzenlemesi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan ve tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 25 özel, 25 resmi okulöncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Personel Bilgi Formu" ve High/Scope programında yer alan "Çocuk Merkezli Çevre Düzenlemesi" kaynak alınarak geliştirilen "Kurum Gözlem Formu" kullanılarak, anket ve gözlem tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; resmi kurumlarda özel kurumlara göre eğitim uzmanı, psikolog, sosyal çalışmacı gibi personelin daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmen başına düşen çocuk sayısı resmiler de 20 iken, özel kurumlarda 10'dur. Özel ve resmi kurumlarda çoğunlukla kız meslek lisesi mezunu öğretmenler çalışmaktadır. Eğitimci personelin yaş ortalaması resmi kurumlarda, özel kurumlara göre daha yüksektir. Resmi kurumlarda çalışan personelin mesleğini devam ettirme isteği daha düşüktür. Resmi kurumlarda okul binalarının, çoğunlukla okul amaçlı yapılmış olup, tek kat ya da 2-4 katlı müstakil binalardır. Özel kurumlarda ise mesken amaçlı yapılmış 2-4 katlı müstakil bina ya da bodrum katlarıdır. Bahçe büyüklüğü resmi kurumlarda genellikle yeterli olmasına karşın donanım yetersizdir; özel kurumlarda ise büyüklük yetersiz, donanım resmi kurumlara göre daha iyi durumdadır. Oyun odaları; resmi kurumlarda büyük ancak çocuk sayısı da kalabalıktır, özel kurumlarda ise oyun odası küçük ve çocuk sayısı azdır. Resmi kurumlarda köşe oluşturma ve malzemelerin iyi düzenlenmiş olması oranı özel kurumlara göre daha düşük düzeydedir. Sanat çalışmaları, masa oyunları, evcilik oyunları ile ilgili malzemeler, kitaplar ve müzikle ilgili materyaller her iki kurumda da yetersiz olmakla birlikte özel kurumlar biraz daha iyi durumdadır. Resmi ve özel kurumlarda tabiat, blok, jimnastik ve bilgisayarla ilgili malzemeler yok denecek kadar azdır. Çocukların yararlanabileceği kursların verilme oranı özel kurumlarda daha fazladır. Genel olarak

resmi ve özel kurumlarda ağırlıklı olarak müzik, İngilizce, drama ve jimnastik kursları verilmektedir.

2.12. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Iruka ve Morgan (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim ortamının kalitesi ile bu ortamdaki çocukların akademik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Uygulamayı 350 tane okul öncesi eğitim sınıfında gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak kurum kalitesinin ölçümünde “ECERS”, öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimini değerlendirilmek amacıyla “Caregiver Interaction Scale (Öğretmen Etkileşim Ölçeği)” ve çocukların dil ve matematik becerileri değerlendirmek için ise ev ziyaretleri (anket) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim ortamının kalitesinin belirleyicileri olarak; öğretmenin eğitim düzeyi, mesleki doyumu ve mesleki gelişim fırsatları bulunmuştur. Eğitim ortamının kalite düzeyi ile çocukların dil ve matematik becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu; eğitim ortamının kalitesinin çocukların dil ve matematik becerilerini olumlu düzeyde etkilediği bulunmuştur.

Anders vd. (2012) yaptıkları araştırmada ev ve okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesi ile çocukların erken matematik beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, 97 tane okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflardaki 532 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocukların erken matematik becerisini ölçmek amacıyla “Latent Growth Curve Models (Gizli Büyüme Eğrisi Modeli)” ölçeği, okul öncesi öğrenme ortamlarının yapısal ve süreç kalite düzeyini ölçmek amacıyla da “ECERS-E” ve “ECERS-R” ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların erken matematik becerileri ile ailenin demografik özellikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi ve anadili çocukların erken matematik becerisini olumlu düzeyde etkilemektedir. Araştırma sonucunda ayrıca okul öncesi öğrenme ortamının kalitesinin ve ev ortamının kalitesinin

çocukların erken matematik becerisini olumlu düzeyde etkilediği bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde geçirilen süre ile oranlı olarak da çocukların erken matematik becerisinin anlamlı düzeyde etkilendiği görülmektedir.

Mashburn vd. (2008) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim ortamının kalitesi ve çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimi ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 11 eyaletteki 671 okul öncesi eğitim sınıfındaki 2439 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini artıran politikaların, kaliteli gelişimsel programların ve mesleki gelişimin çocukların okula hazır bulunuşluğunu kolaylaştıran öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirmekte olduğu görülmüştür.

Sylva vd. (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin pedagojik uygulamaları ile okul öncesi eğitim kurumlarındaki program kalitesi ve buna bağlı olarak gerçekleşen çocuk deneyimleri arasındaki ilişkiyi sistematik çocuk gözlemleri yaparak araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak, okul öncesi eğitimi programlarının kalitesini belirlemek amacıyla "ECERS-E" kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim ortamı ve program kalitesinin yüksek bulunduğu kurumlarda öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirdiği, çocuklarda daha iyi iletişim kurabildiği ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabildiği sonucu bulunmuştur. Araştırmanın bir başka sonucuna göre okul öncesi eğitim ortamı ve program kalitesinin yüksek bulunduğu kurumlarda eğitim alan çocukların fiziksel gelişimleri, yaratıcılıkları, erken okuma ve yazma becerilerini olumlu düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Aboud (2006) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim ortamının kalite düzeyi ile çocukların bilişsel gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kurum kalitesini ölçmek amacıyla ECERS-R ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim ortamının kalite düzeyi çocukların sözlü ve sözsüz becerileri, bilişsel gelişimini ve okula hazırlanış düzeyini anlamlı düzeyde pozitif yönde etkilemektedir. Çocukların gelişim düzeyini en fazla etkileyen alt boyutlar program yapısı,

etkileşim ve faaliyetler olurken; mekân ve mobilya alt testleri ise arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Burchinal ve Cryer (2003) yaptıkları araştırmada bebeklerin 15. , 24. ve 36. aylardaki dil ve bilişsel gelişimi ile kurum kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kurumunun kalite düzeyi 3 yaşına kadar olan çocukların bilişsel ve dil gelişim düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Corson (2003) tarafından Amerika’da yapılan “Okul bahçelerinin düzenlenmesi ve öğrenme” isimli araştırmada, okulun dış mekânının öğrenmeye olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul dış mekânın, öğrenme için çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların okulun dış mekânında oyun oynarken çevresini keşfetme fırsatı bulduğu; çocuklarda çevreye ve topluma aidiyet duygularının geliştiği, öz değerlerinin arttığı, okul binası içerisinde verilen eğitimlerden okul dışında daha etkili bir şekilde öğrenmeye başladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu nedenle fen, matematik, sanat, beden, müzik ve dil gibi birçok dersin okulun dış mekânında daha verimli gerçekleşebileceğini bu nedenle okul bahçesinin öğrenme merkezi gibi doğal bir alana dönüştürülmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bu ve benzer araştırmalar sonrasında Amerika’da yeni yapılan okulların bahçeleri önerileri dikkate alarak düzenlemeye başlamıştır.

Ceglowski ve Bacigalupa (2002) sınıfın müfredatı ve program felsefesi, fiziksel çevresi, sorumlu personel özellikleri, yetişkin-çocuk etkileşimleri ve sorumlu personel ve aile iletişimi gibi faktörlerin sınıf kalitesi ile ilgili olduğunu ve çocukların sosyal-duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Espinoza (2002) tarafından yapılan araştırmada etkileşim ve faaliyet konusunda kaliteli olan okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişim seviyelerine olan etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak okul öncesi öğrenme ortamlarının kalitesini “ECERS-R” ölçeği kullanarak ölçmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre faaliyetler ve

etkileşim konusunda kaliteli olan okul öncesi eğitim kurumları çocukların dil, matematik ve sosyal becerilerini pozitif yönde etkiledikleri ve bu etkinin ilköğretim boyunca sürdüğü belirtilmiştir.

Peisner Feinberg vd. (2001) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesinin çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu boylamsal araştırmaya (dört yaşından sekiz yaşına kadar) tabii tutulan 733 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesi çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimine uzun süreli orta düzeyde olumlu yönde etkisi bulunmuştur.

Burchinal vd. (2000) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğrenme ortamının kalitesinin çocukların sosyal duygusal ve bilişsel gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yüksek kaliteye sahip okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 1307 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğrenme ortamının kalitesi çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Aynı zamanda farklı etniğe mensup çocukların dil gelişimini daha fazla desteklemekte ve riskli durumda bulunan çocukları da pozitif yönde desteklemektedir.

Gallagher, Rooney ve Campbell (1999) tarafından yapılan araştırmada eğitim kurumlarının kalitesinin çocukların gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul öncesi eğitimden başlanarak ilköğretim ikinci sınıfa kadar izlenerek gerçekleştirilen boylamsal araştırma sonuçlarına göre eğitim kalitesi çocukların gelişimini anlamlı ve pozitif yönde desteklemektedir. Çocukların özellikle dil, bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Lera (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesi ile bu sınıflardaki eğitim uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 59 tane okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak okul öncesi eğitim sınıflarının kalitesini "ECERS" ölçeği ile bu sınıflardaki eğitim uygulamalarını ise

“Observation of the Activities in Preschool (Okul Öncesi Etkinliklerinin Gözlemi)” ölçeğini kullanarak bulgulara ulaşılmıştır. Çok boyutlu yapılan ve sınıflarda ortalama 25 öğrenci bulunan bu araştırmanın sonuçlarına göre geleneksel düzeyde eğitim verilen sınıfların kalitesi geleneksel olmayan bir şekilde eğitim verilen sınıfların kalitesinden düşük çıkmıştır. Geleneksel olmayan sınıflardaki çocukların dil gelişimi, küçük ve büyük motor becerileri ve yaratıcılıkların daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda özel okulların devlet okullarından daha verimli bir şekilde faaliyet ve etkinlik yaptıkları belirtilmiştir.

Bryant vd. (1994) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğrenme ortamının kalitesinin çocukların gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu Head Start programına kayıtlı 145 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğrenme ortamının kalitesinin çocukların akademik becerilerini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesidir. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinden ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da yararlanır. Korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli yöntemi eğitim araştırmalarında yaygın olarak tercih edilen bir araştırma modelidir (Creswell, 2005). Korelasyonel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi sağlamaktadır (Karasar, 2014).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde bulunan MEB'e bağlı altı bağımsız anaokulu ve bu anaokullarında bulunan 15 sınıf ve bu sınıflarda eğitime devam eden 75 çocuk ile altı ilkokul ve bu ilkokulların bünyesinde bulunan 15 sınıf ve bu sınıflarda eğitime devam eden 75 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ilk olarak Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları tespit edilmiştir. Bu okullar

arasından gönüllülük, ulaşılabilirlik ve kontrol açısından araştırma koşullarını sağlayabilecek okullar seçilmiştir. Bu okullardaki çocuklar gönüllülük esasına göre araştırmaya alınmıştır. Toplamda 12 okulda bulunan 30 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda eğitime devam eden 150 çocuk ile çalışılmıştır. Toplamda araştırmanın çalışma grubunu 12 okulda bulunan 30 okul öncesi eğitim sınıfı ve bu sınıflarda eğitime devam eden 150 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	Anaokulu		Anasınıfı	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	39	52,0	36	48,0
	Erkek	36	48,0	39	52,0
Yaş	53-65 aylık	29	38,7	39	52,0
	66-76 aylık	46	61,3	36	48,0
Doğum sırası	1. çocuk	31	41,3	18	24,0
	2. çocuk	21	28,0	30	40,0
	3. çocuk ve üstü	23	30,7	27	36,0
Kardeş sayısı	Kardeşi yok veya 1	28	37,3	21	28,0
	2 kardeş	26	34,7	23	30,7
	3 kardeş ve üstü	21	28,0	31	41,3
Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	1 yıldan fazla	35	46,7	15	20,0
	1 yıldan az	40	53,3	60	80,0
Anne öğrenim	Okuryazar-İlkokul	15	20,0	21	28,0
	Ortaokul mezunu	23	30,7	26	34,7
	Lise mezunu	23	30,7	20	26,7
	Üniversite mezunu	14	18,7	8	10,7
Baba öğrenim	Okuryazar-İlkokul	6	8,0	6	8,0
	Ortaokul mezunu	20	26,7	25	33,3
	Lise mezunu	26	34,7	29	38,7
	Üniversite mezunu	23	30,7	15	20,0
Anne Çalışma	Evet	13	17,3	6	8,0
	Hayır	62	82,7	69	92,0
Baba Çalışma	Evet	69	92,0	73	97,3
	Hayır	6	8,0	2	2,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi 75 (%50) çocuk anaokullarına ve 75 (%50) çocuk da anasınıflarına devam etmektedir. Anaokuluna devam eden çocukların %52’si kız ve %48’i erkektir. Ayrıca bu çocukların %61,3’ü 66-76 aylık; %41,3’ü birinci doğum sırasında;

%37,3' nün kardeşi yok veya 1 kardeşe sahip; %46,7'si okul öncesi eğitim almış; %18,7'sinin annesi üniversite mezunu; %30,7'sinin babası üniversite mezunu; %82,7'sinin annesi herhangi bir işte çalışmıyorken, %92'sinin babası çalışmaktadır. Anasınıflarına devam eden çocukların %48'si kız ve %52'si ise erkektir. Anasınıflarına devam eden çocukların %52'si 53-65 aylık; %40'ı ikinci doğum sırasında; %41,3'nün üç veya daha fazla kardeşi var; %80'i okul öncesi eğitim almamış; %34,7'sinin annesi ortaokul mezunu; %38,7'sinin babası lise mezunu; %92'sinin annesi herhangi bir işte çalışmıyorken, %97,3'ünün babası çalışmaktadır. Bu sonuçlara göre çalışma grubunu oluşturan çocukların büyük bir çoğunluğunun iki ve üzeri kardeşe sahip olduğu, ebeveyn öğrenim durumunun çoğunlukla ilköğretim veya lise mezunu olduğu, çocukların büyük bir çoğunluğunun okul öncesi eğitimden bir yıldan az bir süre yararlandığı, babaların iş hayatında annelere göre daha fazla yer aldığı ve annelerin çalışma oranının düşük olduğu görülmektedir.

Bu demografik bilgileri kurum türlerine göre incelediğimizde, anaokullarına devam eden öğrencilerin anasınıflarına devam eden öğrencilere göre daha az sayıda kardeşe sahip olduğu ve bu nedenle ilk doğum sırasına daha fazla sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca anaokullarına devam eden öğrencilerin anasınıflarına devam eden öğrencilere göre daha yüksek yaş grubuna (66-76 ay) dâhil olduğu görülmektedir. Anaokullarına devam eden öğrencilerin anasınıflarına devam eden öğrencilere göre okul öncesi eğitimden yararlanma süresi daha yüksek oranda bulunmuştur. Anaokuluna devam eden öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46,7) bir yıldan fazla bir süre okul öncesi eğitim almış iken, anasınıflarına devam eden öğrencilerin küçük bir kısmı (%20) bir yıldan fazla bir süre okul öncesi eğitimden yararlanmıştır. Sonucun böyle çıkmasında anaokullarında üç, dört ve beş yaş grubu sınıfları bulunuyorken, ilkokullarda sadece beş yaş sınıfının bulunmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Anaokulu ve anasınıflarına devam eden öğrencilerin anne çalışma oranı kıyaslandığında anaokullarındaki çocukların annelerinin daha fazla üniversite mezunu olduğu ve iş hayatında yer aldığı, anasınıflarındaki çocukların

babalarının ise anaokullarındakine göre iş hayatında daha yüksek oranda yer aldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynlerinin demografik bilgilerini ortaya koymaya yönelik olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (EK 1). Genel bilgi formunda çocuklara yönelik olarak; cinsiyet, doğum tarihi, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi, anne-baba öğrenim düzeyi ve anne-baba çalışma durumuna yönelik aileler tarafından doldurulması istenen bilgiler bulunmaktadır.

3.3.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi, 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerilerini belirleme amacıyla uyarlanan ve erken çocukluk döneminde dil bozukluğu olan çocukları tanımaya yarayan bir testtir. “Test of Early Language Development (TELD-3)” olarak isimlendirilen ve Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından üçüncü kez revize edilen ve son halini alan test iki alt bölümden (alıcı ve ifade edici) oluşmakta ve standart puana dönüşümü bulunmaktadır. TELD-3, psikometrik özellikleri inceleyen araştırmacılar tarafından yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur ve kullanışlı olduğu belirtilmiştir (Topbaş ve Güven, 2014).

TELD-3 ismiyle son halini alan testin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları, uluslararası test uyarlama ilkelerine uyularak yapılmıştır. Standardize, norm referanslı ve bireysel olarak yöneltilen testin geçerlik ve güvenilirlik ile madde analizleri 2005 yılında pilot uygulamalarda denenmiş ve 2007 yılında tamamlanmış, etik kurul onayı alınarak da 2009 yılında norm çalışmalarına başlanmıştır. TEDİL’in geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon

çalışması örnekleminin, tüm nüfusu temsil etmesi için yedi coğrafi bölgedeki 33 ilden 1627 çocuk ile çalışılmıştır. Bu örneklem oluşturulurken aile gelir ve eğitim durumu, çocuğun okula devam süresi, kent nüfusu ve yerleşim birimi gibi faktörler göz önüne alınmıştır (Topbaş ve Güven, 2014).

TEDİL'in güvenilirlik çalışmasında alfa iç tutarlılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarında A ve B olmak üzere her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi ile korelasyon katsayısı uygulamada kullanılan A formu için alıcı dil alt testinde .96 ve ifade edici dil alt testinde .89 olarak bulunmuştur. TEDİL'in yapı geçerliliği korelasyon katsayısı alıcı dil ve ifade edici dil alt testlerinde .87 ile .91 arasında bulunmuştur. Uygulayıcılar arası korelasyon katsayısı ise her iki form ve alt testler için .99 olarak bulunmuştur (Topbaş ve Güven, 2011).

TEDİL A ve B olmak üzere iki paralel formlardan ve iki alt testten oluşmaktadır. Bu çalışmada verileri toplarken tüm ölçümlerde sadece A formu uygulanmıştır. A ve B formlarının her biri sözel yönergeleri yerine getirme, resimler gösterme ve betimleme, sorulara cevap verme gibi 76 tane maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler alt boyutlara ayrılacak olursa, bu çalışmada uygulanan A formu alıcı dil altboyutunda 24 anlambilgisi, 13 sözdizimi ve A formu ifade edici dil alt boyutunda 22 anlambilgisi ve 17 sözdizimi içeren madde bulunmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil puanlarının bileşkesinden ise "Sözel Dil Bileşik Puanı", diğer adıyla "Sözlü Dil Bileşik Puanı" oluşmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013).

TEDİL'in altı genel amacı bulunmaktadır. Bu genel amaçları arasında; erken dil becerilerinin gelişimi bakımından yaşlılarından önemli ölçüde geride kalmış çocukları belirlemek ve bu sayede olası bir dil bozukluğu öncül davranışını engelleyerek çocuğun erken bir müdahale almasını sağlamak, çocuğun alabileceği olası bir dil terapisinde programı ve süreci ana hatlarıyla belirlemek, çocuğun sözel bakımdan kuvvetli ve zayıf olan yanlarını belirlemek, erken çocukluk döneminde dil becerilerinin araştırılmasına

yönelik bir ölçek olarak hizmet etmek, dil bozukluğu olan çocuklara erken müdahale edilmesini sağlamak için dil ve konuşma terapisi hizmetlerine zemin hazırlamak ve diğer gelişimsel ve klinik değerlendirme yöntem ve araçlarını desteklemek yer almaktadır (Topbaş ve Güven, 2014). Ayrıca TEDİL'in maddeleri dilin temel bileşenlerinden anlambilgisi, biçimbilgisi ve söz dizimini doğrudan ölçmektedir (Güven ve Topbaş, 2014).

TEDİL testinin yönergeleri, maddeleri uyarlanırken ve yeni maddeler geliştirilirken farklı alanlardan birçok uzman öğretim üyesinin görüşü farklı zamanlarda komite şeklinde toplanarak alınmıştır (Topbaş ve Güven, 2013). TEDİL alıcı ve ifade edici dil alt testleri uygulanırken ve puanlanırken ilk olarak çocuğun yaşı hesaplanarak yaşına uygun maddeden teste başlanır. Daha sonra çocuk testi bitirinceye kadar taban puan (çocuk üst üste üç maddeye doğru cevap verene kadar ileriye veya geriye doğru) ve tavan puan (çocuk testi bitirene veya üç soruya arka arkaya yanlış cevap verene kadar) bulunarak daha sonra puanlama işlemi başlatılır. Doğru madde sayıları, taban ve tavan puanlar dikkate alınarak hesaplanır ve ham puanlara ulaşılır. Ham puanlar çocuğun yaşına göre belirlenen standart puan dönüşüm tablosundan standart puanlara dönüşür ve ardından sözlü dil bileşik puanı hesaplanır.

3.3.3. Okul öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS)

ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) olarak bilinen "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Değerlendirme Ölçeği" okul öncesi eğitim ortamındaki yapı ve süreç kalitesini ölçmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri North Carolina Üniversitesi'nde Harms ve Clifford (1980) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitim ortamını, çevresini, günlük etkileşimleri ve faaliyetleri ölçmeye yarayan ölçek Amerika'da çeşitli uzmanlar tarafından gözden geçirilmiş ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur (Harms ve Clifford, 1980).

Birçok yabancı dile çevirilen ve gelişmiş ülkelerde kullanılan ECERS ölçeğinin Türkçe'ye tercümesi, adaptasyonu, dilsel eşitliği ve güvenilirlik çalışması Tovim (1996) tarafından yapılarak "Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ECERS)" olarak literatürdeki yerini almıştır. Boğaziçi Üniversitesi'nde adapte edilen ölçeğin çeviri aşamasında orijinal İngilizce form, iki dili de çok iyi bilen iki kişi tarafından Türkçe'ye ve bir başka kişi tarafından İngilizce'ye çevirilmiştir. Bu yapılan İngilizce çeviriden sonra orijinal olan İngilizce form ile karşılaştırılmış ve birtakım değişiklikler yapılarak son halini almıştır.

Türkçe forma çevrilen ölçeğin dilsel eşitlik çalışması için iki gözlemci ölçeği iki farklı okuldaki toplam beş sınıfa ölçeğin Türkçe ve İngilizce formunu uygulayarak anlaşma yüzdeleri incelenmiştir. Sonuç itibariyle ölçeğin iki gözlemci arasındaki anlaşma oranı %83.4 olarak bulunmuştur (Tovim, 1996). Uyarlama çalışmasının güvenilirlik aşamasında gözlemciler arasındaki güvenilirlik ve Türkçe formun iç tutarlılığı incelenmiştir. Gözlemciler arasındaki tutarlılık, iki gözlemcinin 5 farklı sınıfta yaptığı Türkçe formuna göre %84.2 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık çalışması ise 21 okulda ölçeğin Türkçe formunu uygulayan gözlemci verileri sonucu 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç bize maddeler arasındaki yüksek tutarlılığı göstermektedir (Tovim, 1996). Tüm bu geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra ECERS ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.96 ve iç tutarlılık, gözlemciler arasındaki güvenilirlik ve Türkçe formun iç tutarlılık ortalaması 0.84 bulunarak adaptasyon çalışması tamamlanmıştır (Tovim, 1996).

Okul öncesi eğitim ortamını değerlendirme ölçeği, 7 alt kategori ve 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 7 alt boyutu ve maddeleri aşağıda tanımlanmıştır.

3.3.3.1. Kişisel Bakım Rutinleri "5 madde"

Karşılama ve uğurlama, yemekler ve kahvaltılar, uyku ve dinlenme, bez değiştirme ve tualete gitme, kişisel temizlik ve bakımdan oluşan bu beş madde ölçeğin ilk boyutu olan "Kişisel Bakım Rutinleri"ni oluşturmaktadır.

3.3.3.2. Çocuklar İçin Mobilya ve Görsel Malzemeler "5 madde"

Rutin bakım için malzemeler ve odanın genel durumu, öğrenme faaliyetleri için temel malzemeler, huzurlu ve rahat ortam, oda düzeni ve çocuğa yönelik sergiler olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır.

3.3.3.3. Dili Kullanma ve Mantık Yürütme Deneyimleri "4 madde"

Dili anlama, dili kullanma, öğrenme kavramlarının kullanımı ve dilin yaygın kullanımı olmak üzere dört maddeden oluşmaktadır.

3.3.3.4. Küçük ve Büyük Kas Sistemi Faaliyetleri "6 madde"

Algısal/küçük kas sistemi, denetleme (küçük kas sistemi etkinlikleri), büyük kas sistemi için alan, büyük kas sistemi gelişimi için araç ve gereçleri, büyük kas sistemi etkinlikleri için ayrılan zaman ve denetleme (büyük kas sistemi etkinlikleri) olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır.

3.3.3.5. Yaratıcı Faaliyetler "7 madde"

Ölçeğin en fazla madde sayısına sahip bu boyutta; sanat, müzik ve hareket, bloklar, kum ve su, temsili oyun, günlük plan ve denetlemeden (yaratıcı etkinlikler) oluşmaktadır.

3.3.3.6. Sosyal Gelişim "6 madde"

Yalnız kalınabilecek bir alan, serbest oyun, grup zamanı, kültürel duyarlılık, ses tonu (iletişimin kalitesi hakkında genel görünüş) ve özel gereksinimli çocuklar için olanaklar maddesinden oluşmaktadır.

3.3.3.7. Yetişkin İhtiyaçları "4 Madde"

Yetişkinlere ait kişisel alan, mesleki gelişim için olanaklar, anne ve babalara sağlanan hizmetler ve yetişkin toplantı alanı olmak üzere dört maddeden oluşmaktadır.

ECERS maddeleri puanlanırken her madde için ayrı ayrı puanlama yapılmaktadır. Maddelerin puanlanmasında hassas değerlendirme yapılabilmesi için 7 dereceli ölçümlendirme bulunmaktadır. Puanlar 1 ile 7 arasında değişmekle beraber;

- 1 ve 2 puan: yetersiz,
- 3 ve 4 puan: az yeterli,
- 5 ve 6 puan: iyi ve
- 7 puan: çok iyi olarak tanımlanmaktadır.

Bu puanlar verilirken her puan için ilgili maddenin göstergelerine bakılmakta ve göstergenin gözlem süresince gerçekleşme durumuna göre puan verilmektedir. Puanlama yapılırken "Açıklama" kısmı da bulunmakta, böylece gerekli yerlere ek açıklama yaparak puanlamanın en doğru şekilde yapılması sağlanmaktadır. Ölçek puanlanırken 37 maddenin ortalaması alınır. Aynı zamanda alt boyutu oluşturan maddelerin ortalaması da alt boyut kalitesini vermektedir. Böylece hem alt boyutların kalitesi belirlenmekte hem de tüm maddelerin ortalaması alınarak kurumun genel kalitesi belirlenmektedir. Kurumun kaliteli sayılabilmesi için alt sınırının 5 puan (çok iyi) düzeyinde olması beklenmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci 06/02/2019 tarihli Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü oluru (EK 5) ve 14/02/2019 tarihli Siverek Kaymakamlığı ve Siverek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü oluruna (EK 6) dayanarak Şanlıurfa ili Siverek ilçesindeki ilkokullar ve anaokullarında 14/02/2019 ve 29/03/2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce 05/02/2019 tarihinde MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik birimine araştırma izni ön başvurusu yapılarak "Veli Onay Formu" oluşturulmuştur. Araştırmacı çalışma grubunu oluşturan okullara ve sınıflara giderek veli onay formunu dağıtmıştır. Formlar dağıtılırken 5 yaş grubu sınıfları rastgele seçilmiş, çocuklar seçilirken ise öğretmenle beraber sınıf listesi temel alınmıştır. Sınıf listesinin birinci, beşinci, dokuzuncu, on üçüncü ve on yedinci sırasındaki çocukların ebeveynlerine veli izin formları gönderilmiştir. Sınıf listesinde bu sıralarda bulunan ancak o gün okula gelmeyen veya velisi izin vermeyen çocukların yerine bir altındaki çocuğun ebeveyni ile iletişime geçilmiştir. Sonuç olarak örneklem grubunu oluşturan 150 çocuğun ebeveynlerine araştırma ve uygulama hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı istediklerini belirten ebeveynlere veli onay ve katılım formları imzalatılarak izinleri alınmış, sonrasında araştırmacı tarafından veri toplama süreci başlamıştır. "Genel Bilgi Formu" için gerekli bilgiler çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından sağlanmıştır.

Araştırmacı 13 Ocak 2018 tarihinde TEDİL ölçeğini uygulayabilmek için gerekli eğitimleri başarı ile tamamlamış ve kullanım sertifikasını almıştır. TEDİL'in uygulama süresi her bir alt testte (alıcı dil ve ifade edici dil alt testi) 10-20 dakika sürmekte ve toplamda iki seans (alıcı dil at testi ve ifade edici dil alt testi) uygulanan ölçek ile veri toplama işlemi her çocuk için 20-40 dakika arasında değişmektedir. Ölçeğin alt testleri uygulanırken çocuğun dikkatinin dağılmasını önlemek amacıyla en az bir saat olacak şekilde ara verilmiştir. Uygulamalara geçilmeden önce araştırmacı sınıf ortamında, tüm çocuklarla tanışma

oyunları oynamış ve uygulamacı ile çocuk arasında samimi bir ortam oluşturulmaya çalışılarak çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortam hazırlanmıştır. Uygulama okul idaresinin belirlediği oyun odasında veya rehber odasında birebir çalışma ile gerçekleşmiştir.

TEDİL ölçeğini uygulamaya başlarken ilk olarak çocuğun kronolojik yaşı hesaplanmış ve yaşıtına uygun olarak betimleme, resim gösterme veya sözel ifade ve yönergelerden oluşan maddeden başlanmıştır. Bu maddelerde ölçüte dayalı bir puanlama yapılarak ölçütü sağlayan çocuk bir puan, sağlayamayan sıfır puan almaktadır. Uygulama içerisinde taban ve tavan puan uygulamaları bulunmaktadır. Ölçek uygulama kriterlerine uyularak ve çocuk performansına bağlı olarak test sonlandırılmıştır. TEDİL ölçeğine göre 35-69 standart puana sahip olan çocukların “çok zayıf” düzeyde, 70-79 standart puana sahip olan çocukların “zayıf” düzeyde, 80-89 standart puana sahip olan çocukların “ortalama altı” düzeyde, 90-110 standart puanına sahip olan çocukların “ortalama” düzeyde, 111-120 standart puana sahip olan çocukların “ortalama üstü” düzeyde, 121-130 standart puana sahip olan çocukların “iyi” düzeyde, 131-165 standart puana sahip olan çocukların “çok iyi” düzeyde olduğu belirtilmektedir (Topbaş ve Güven, 2013).

Okul öncesi eğitim ortamını değerlendirme ölçeği (ECERS) ile kurum kalitesi belirlenirken araştırmacı güne başlama saatinden önce kurumda hazır bulunmuş ve bir gün boyunca (her sınıf için yaklaşık olarak 4-5 saat) eğitim öğretim esnasında kurumda kalmıştır. Yapmış olduğu gözlem ve iletişim (öğretmen, personel ve okul idaresiyle kurduğu) sonucunda puanlamayı tamamlamıştır.

Araştırmacı gözlem esnasında sınıf içerisinde bulunmuş, ancak etkinlikler esnasında hiçbir müdahalede bulunmayarak puanlama işlemini gerçekleştirmiştir. Gözlemlenemeyen göstergeler olduğunda doğru puanlama yapabilmek adına okul idaresi, personel ve öğretmen ile görüşme yaparak ölçeğin açıklama kısmını doldurmuş ve en doğru puanı

vermiştir. Puanlama işlemi araştırmacı kurumu terk etmeden önce gözlem sırasında tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde bir istatistik programından yararlanılmıştır. Veriler istatistik programına işlendikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş ve kayıp verinin olmadığı görülmüştür. Uç değeri olup olmadığını incelemek için öğrencilerin TEDİL ölçeğinden elde ettikleri alıcı dil ve ifade edici dil standart puanları ile bu iki puanın toplamından oluşan “Sözel Dil Bileşke” puanı hesaplanmıştır. Ayrıca, anasınıflarının kalitelerini değerlendirmek için kullanılan yedi alt boyuttan oluşan ECERS ölçeğinin alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı hesaplanmıştır. Tek değişkenli uç değeri tespiti için her iki ölçeğin alt boyutlarının ve toplam puanlarının z-standart puanları hesaplanmış, histogramlar ve kutu-çizgi grafiklerinden yararlanılmıştır. TEDİL ve ECERS alt boyut ve ölçek toplam puanlarına ilişkin hesaplanan z standart puanları -3 ile +3 aralığında bulunmaktadır. Ayrıca histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri incelendiğinde uç değeri olmadığı görülmüştür. Normallik varsayımı için, ölçeklerin alt boyut puanları ve toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış normal Q-Q pilot grafiği ile kutu çizgi grafikleri incelenmiştir. Her iki ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri ile standart hataları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Ölçeklerin Toplam ve Boyut Puanlarına İlişkin Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Standart Hataları

Ölçekler				
TEDİL	Çarpıklık Katsayısı	Standart Hata	Basıklık Katsayısı	Standart Hata
Alıcı Dil Standart	-,249	,198	-1,000	,394
İfade Edici Dil Standart	-,426	,198	-,200	,394
Sözel Dil Bileşke	-,331	,198	-,702	,394
ECERS Ölçeği				
Kişisel Bakım Rutinleri	,005	,427	-1,689	,833
Mobilya ve Görsel Malzemeler	-,468	,427	-,316	,833
Dil ve Mantık Yürütme	,490	,427	-,880	,833
Motor Etkinlikler	-,079	,427	-,982	,833
Yaratıcı Etkinlikler	-,405	,427	-1,000	,833
Sosyal Gelişim	-,568	,427	-,410	,833
Yetişkin İhtiyaçları	,129	,427	-1,552	,833
ECERS Toplam	-,232	,427	-1,149	,833

Tablo 2 incelendiğinde her iki ölçeğe ilişkin alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının çarpıklık katsayısı değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler 1,96'dan düşüktür. Buna göre her iki ölçeğin alt boyutlarının ve ölçek toplam puanlarının normal dağılım sergilediğini söyleyebiliriz (Büyüköztürk, 2017). Ayrıca, normal Q-Q pilot grafikleri ile kutu çizgi grafikleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Veriler normal dağılım sergilediği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Küçük gruplarla çalışmalar yapan araştırmacıların, grup sayılarının 30'un veya 15'in altında olmasına rağmen topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması

durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu Çokluk, 2007).

Birinci araştırma sorusu kapsamında, anaokulları ile anasınıflarının kalite düzeylerinin nasıl olduğunu belirlemek için ECERS ölçeği alt boyutları ve toplam kalite puanının ortalaması alınarak betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında anaokulu ile anasınıfları arasında kalite düzeyleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Buna göre bağımlı değişkenler olarak ECERS ölçeği alt boyut puanları ile ölçek toplam puanı alınırken, bağımsız değişken olarak ise kurum türü alınmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında anaokulu ve anasınıflarına devam eden çocukların dil gelişimlerinin nasıl olduğunu belirlemek için TEDİL ölçeği alıcı, ifade edici ve sözel dil bileşke standart puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında anaokulu ile anasınıflarına devam eden çocukların dil gelişim düzeylerinin eğitim gördükleri kurum türü ve demografik özelliklerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiği için analizlerde “İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA)” kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden biri olan kurum türünde anaokulu ile anasınıfları yer aldığı için iki kategori bulunmaktadır. Diğer demografik değişkenler ise iki veya daha fazla kategorilidir. İki den fazla grubun yer aldığı bağımsız değişkenlerde, ana etkinin anlamlı olması durumunda gruplar arasında post-hoc karşılaştırma testi yapmak için Tukey testinden yararlanılmıştır. İki yönlü varyans analizinin varsayımlarının biri olan bağımlı değişkenin her bir alt grupta normal dağılım sergilemesi amacıyla kurum türü ve demografik değişkenlerinin oluşturduğu hücrelerde alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil standart puanlarının normalliği test edilmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık katsayısı standart hataya bölünmüştür. Bütün alt test puanları ve test toplam puanının çarpıklık katsayısının standart hatasına bölümü 1,96’ dan

düşük olduğu için her bir hücrede alt boyut puanları ve toplam puanının normal dağılım sergilediği görülmüştür.

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, anaokulu ve anasınıflarının kalite düzeyleri ile bu okullarda eğitim gören çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Anaokulları ve anasınıflarının kalite düzeyleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için regresyon analizi yapılması düşünülmüştür. Fakat regresyon analizinin varsayımlarının sağlanamamasından dolayı korelasyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda anaokulları ile anasınıflarının kalite düzeyleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ölçek alt boyutları ve toplam puanları arasında pearson korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmıştır.

4.1. Anaokulu ve Anasınıflarının Kalite Düzeylerine Yönelik Bulgular

Anaokulu ve anasınıflarının kalite düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir. ECERS ölçeği boyutlarının betimsel istatistikleri hesaplanırken, her bir boyutun toplam puanı alındıktan sonra, o boyutta yer alan madde sayısına bölünmüş ve elde edilen puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Tablo 3

Anaokulu ile Anasınıflarının Kalite Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Okul	n	Min	Max	\bar{X}	SS
Kişisel Bakım Rutinleri	Anaokulu	15	3,00	4,80	4,16	,50
	Anasınıfı	15	1,40	3,00	1,97	,47
Mobilya ve Görsel Malzemeler	Anaokulu	15	2,40	4,00	3,21	,45
	Anasınıfı	15	1,20	3,80	2,52	,74
Dil ve Mantık Yürütme	Anaokulu	15	2,25	4,25	3,31	,60
	Anasınıfı	15	2,00	3,75	2,58	,46
Motor Etkinlikleri	Anaokulu	15	2,67	4,33	3,51	,51
	Anasınıfı	15	1,83	3,67	2,56	,61
Yaratıcı Etkinlikler	Anaokulu	15	2,86	3,86	3,25	,26
	Anasınıfı	15	1,86	3,43	2,52	,51
Sosyal Gelişim	Anaokulu	15	2,00	3,00	2,61	,29
	Anasınıfı	15	1,20	2,60	1,94	,44
Yetişkin İhtiyaçları	Anaokulu	15	3,00	4,75	4,18	,61
	Anasınıfı	15	1,50	2,75	2,16	,43
Ölçek Toplam	Anaokulu	15	2,78	3,89	3,43	,36
	Anasınıfı	15	1,58	3,31	2,34	,49

Tablo 3’de yer alan bilgiler incelendiğinde anaokullarının ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri boyutu puanının 3,00 ile 4,80 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının kişisel bakım rutinleri boyutu ortalama kalite düzeyleri 4,16 ve standart sapması ise ,50 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri boyutu puanları ise 1,40 ile 3,00 arasında değişiklik göstermektedir. Anasınıflarının kişisel bakım rutinleri boyutu ortalama kalite düzeyi 1,97 ve standart sapması ise ,47 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kişisel bakım rutinleri alt boyutunda anaokulları az yeterli ile iyi arasında, anasınıfları ise yetersiz düzeyde bulunmuştur.

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre anaokullarının ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler boyutu puanının 2,40 ile 4,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının mobilya ve görsel malzemeler boyutu ortalama kalite düzeyleri 3,21

ve standart sapması ise ,45 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler boyutu puanları 1,20 ile 3,80 arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca anasınıflarının mobilya ve görsel malzemeler boyutu ortalama kalite düzeyi 2,52 ve standart sapması ise ,74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre mobilya ve görsel malzemeler alt boyutunda anaokullarının az yeterli, anasınıflarının ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre anaokullarının ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme boyutu puanının 2,25 ile 4,25 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının dil ve mantık yürütme boyutu ortalama kalite düzeyleri 3,31 ve standart sapması ise ,60 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme boyutu puanları 2,00 ile 3,75 arasında değişiklik göstermektedir. Anasınıflarının dil ve mantık yürütme boyutu ortalama kalite düzeyi 2,58 ve standart sapması ise ,46 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre dil ve mantık yürütme alt boyutunda anaokulları az yeterli, anasınıfları ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre anaokullarının ECERS ölçeği motor etkinlikleri boyutu puanının 2,67 ile 4,33 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının motor etkinlikleri boyutu ortalama kalite düzeyleri 3,51 ve standart sapması ise ,51 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği motor etkinlikleri boyutu puanları 1,83 ile 3,67 arasında değişiklik göstermektedir. Anasınıflarının motor etkinlikleri boyutu ortalama kalite düzeyi 2,56 ve standart sapması ise ,61 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre motor etkinlikleri alt boyutunda anaokullarının az yeterli, anasınıflarının ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre anaokullarının ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler boyutu puanının 2,86 ile 3,86 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının yaratıcı etkinlikler boyutu ortalama kalite düzeyleri 3,25 ve standart sapması ise ,26 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler boyutu puanları 1,86 ile

3,43 arasında değişiklik göstermektedir. Anasınıflarının yaratıcı etkinlikler boyutu ortalama kalite düzeyi 2,52 ve standart sapması ise ,51 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yaratıcı etkinlikler alt boyutunda anaokulları az yeterli, anasınıfları ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre anaokullarının ECERS ölçeği sosyal gelişim boyutu puanının 2,00 ile 3,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının sosyal gelişim boyutu ortalama kalite düzeyleri 2,61 ve standart sapması ise ,29 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği sosyal gelişim boyutu puanları 1,20 ile 2,60 arasında değişiklik göstermektedir. Anasınıflarının sosyal gelişim boyutu ortalama kalite düzeyi 1,94 ve standart sapması ise ,44 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sosyal gelişim alt boyutunda anaokulları yetersiz ile az yeterli arasında, anasınıfları ise yetersiz düzeyde belirlenmiştir.

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre anaokullarının ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları boyutu puanının 3,00 ile 4,75 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının yetişkin ihtiyaçları boyutu ortalama kalite düzeyleri 4,18 ve standart sapması ise ,61 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları boyutu puanları 1,50 ile 2,75 arasında değişiklik göstermektedir. Anasınıflarının yetişkin ihtiyaçları boyutu ortalama kalite düzeyi 2,16 ve standart sapması ise ,43 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yetişkin ihtiyaçları alt boyutunda anaokullarının az yeterli ile iyi arasında, anasınıflarının ise yetersiz ile az yeterli düzey arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 3’de yer alan bilgiler incelendiğinde anaokullarının ECERS ölçeği toplam kalite puanının 2,78 ile 3,89 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca anaokullarının ortalama kalite düzeyleri 3,43 ve standart sapmaları ise ,36 olarak bulunmuştur. Anasınıflarının ECERS ölçeği toplam kalite puanlarının 1,58 ile 3,31 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Anasınıflarının ortalama kalite düzeyleri 2,34 ve standart sapmaları ise ,49 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ECERS ölçeği toplam kalite

boyutunda anaokullarının az yeterli, anasınıflarının ise yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

ECERS ölçeğinin puanlanmasında 7 dereceli bir ölçümlemeden yararlanılmaktadır. Her bir madde 1 ve 7 arasında puanlandığı gibi toplam kalite boyutunu da bu maddelerin genel puan ortalaması belirlemektedir. Bu ölçümlendirme ortalamasının; 1 ve 2 puan olması yetersiz, 3 ve 4 puan olması az yeterli, 5 ve 6 puan olması iyi ve 7 puan olması kurumun çok iyi kalite düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu ölçeğe göre okul öncesi eğitim kurumunun kaliteli sayılabilmesi için alt sınırının en az 5 puan olması gerekmektedir. Bu araştırmada anasınıflarının kalite ortalaması 2.34 olarak, anaokullarının kalite ortalaması 3.43 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anasınıflarının kalite ortalaması yetersiz ile az yeterli arasında, anaokullarının kalite ortalaması ise az yeterli olarak bulunmuştur. Alanyazında bu konuda yapılmış olan araştırmalara baktığımızda; Özgül (2011) resmi anasınıflarının kalite düzeyini çok az, bağımsız anaokullarının kalite düzeyini çok az ile iyi arasında, Canbeldek (2015) çalışmasında anaokulları ve anasınıflarının okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalite düzeylerini az yeterli, Polat (2014) olumlu özelliklere sahip kurumun kalite düzeyini iyi, olumsuz özelliklere sahip kurumların kalite düzeyini yetersiz ve çok az yeterli, Göl Güven (2009) resmi ve özel anaokullarının kalite düzeyini çok az, Aksoy (2009) okul öncesi eğitim ortamlarının genel kalite düzeyi çok az bulmuştur. Kalkan (2008) resmi ve özel anaokullarının kalite düzeyini iyinin altında, Feyman (2006) resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalite düzeyini çok az, özel ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalitesini ise çok az ile iyi arasında bulmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu desteklemektedir. Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin yetersiz düzeyde olduğu ve iyileştirme yapılması gerektiğini belirten başka araştırmalar da mevcuttur (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2007; Kalkan ve Akman, 2009).

4.2. Anaokulu ve Anasınıflarının Kalite Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İkinci araştırma sorusu kapsamında, anaokulu ile anasınıflarının kalite düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için ECERS ölçeğinden toplanan veriler ile bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Anaokulu ile Anasınının Kalite Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum Türü	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Kişisel Bakım Rutinleri	Anaokulu	15	20,80	2,51	12,29	28	,000*
	Anasınıfı	15	9,86	2,35			
Mobilya ve Görsel Malzemeler	Anaokulu	15	16,06	2,28	3,07	28	,000*
	Anasınıfı	15	12,60	3,71			
Dil ve Mantık Yürütme	Anaokulu	15	13,26	2,43	3,72	28	,000*
	Anasınıfı	15	10,33	1,83			
Motor Etkinlikleri	Anaokulu	15	21,06	3,05	4,60	28	,000*
	Anasınıfı	15	15,40	3,66			
Yaratıcı Etkinlikler	Anaokulu	15	22,80	1,85	4,88	28	,000*
	Anasınıfı	15	17,66	3,61			
Sosyal Gelişim	Anaokulu	15	13,06	1,48	4,83	28	,000*
	Anasınıfı	15	9,73	2,21			
Yetişkin İhtiyaçları	Anaokulu	15	16,73	2,43	10,48	28	,000*
	Anasınıfı	15	8,66	1,71			
Ölçek Toplam	Anaokul	15	123,80	12,95	6,94	28	,000*
	Anasınıfı	15	84,26	17,85			

* $p \leq ,05$

Tablo 4’e bakıldığında, kişisel bakım rutinleri alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=20,80), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=9,86) olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfları arasında kişisel bakım rutinleri alt boyutunda $p \leq$

,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mobilya ve görsel malzemeler alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=16,06), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=12,60) olduğu, anaokulu ve anasınıfları arasında mobilya ve görsel malzemeler alt boyutunda $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Dil ve mantık yürütme alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=13,26), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=10,33) olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfları arasında dil ve mantık yürütme alt boyutunda $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Motor etkinlikler alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=21,06), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=15,40) olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfları arasında motor etkinlikler alt boyutunda $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yaratıcı etkinlikler alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=22,80), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=17,66) olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfları arasında yaratıcı etkinlikler alt boyutunda $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sosyal gelişim alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=13,06), anasınıflarının puan ortalamasının ise (= 9,73) olduğu ve anaokulu ve anasınıfları arasında sosyal gelişim alt boyutunda $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yetişkin ihtiyaçları alt boyutu açısından anaokullarının puan ortalamasının (=16,73), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=8,66) olduğu görülmektedir. Anaokulu ve anasınıfları arasında yetişkin ihtiyaçları alt boyutunda $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. ECERS ölçeği toplam puanı açısından bakıldığında ise anaokullarının puan ortalaması (=123,80), anasınıflarının puan ortalamasının ise (=84,26) olduğu tespit edilmiştir. Anaokulu ve anasınıfları arasında ECERS ölçeği toplam puanlarında $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre anaokulu ile anasınıfları arasında ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ile yetişkin ihtiyaçları alt boyutları ve ECERS ölçeği toplam puanı arasında farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir

ifadeyle tüm alt boyut ve toplam puanlarda anaokullarının kalite düzeyinin anasınıflarından daha iyi olduğu söylenebilir.

Özgül (2011) yaptığı çalışmada bağımsız anaokullarının kalite düzeyinin anasınıflarına göre daha iyi olduğunu saptamıştır. Göl Güven (2009) resmi ve özel anaokullarını kalite açısından karşılaştırdığı çalışmasında özel anaokullarının daha kaliteli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2009), aile ve personel (yetişkin ihtiyaçları) boyutunda bağımsız anaokulunun ilköğretim bünyesindeki anasınıfına göre daha kaliteli olduğunu saptamıştır. Kalkan (2008) bağımsız anaokullarında en yüksek puan alınan alt boyutun dil ve mantık yürütme olduğunu, aynı zamanda bağımsız anaokulu yöneticilerinin diğer kurum anaokulları yöneticilerine oranla daha yüksek eğitim seviyesinde olduğunu saptamıştır. Solak (2007) özel okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili daha fazla materyal bulunduğu, etkinlikler açısından daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu, mobilya ve sınıf alanının daha geniş olduğu, motor beceriler için daha fazla fırsata ve fiziksel mekana, daha iyi bir program yapısına ve aile katılımı ile ilgili daha fazla etkinliklere yer verildiğini saptamıştır. Feyman (2006) özel ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının kalitesini, resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarının kalitesinden daha yüksek bulmuştur. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir. Sonuç olarak tüm alt boyut ve toplam puanlarda anaokullarının kalite düzeyinin anasınıflarından daha iyi olmasının bağımsız anaokullarının yapısının okul öncesi eğitime uygun biçimde inşa edilmesinden, bütçelerinin daha fazla olmasından, okul idarecilerinin alandan gelmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kişisel bakım rutinleri boyutunda anaokullarının kalite düzeyinin anasınıflarından daha iyi olmasının nedeni olarak; anasınıflarında tuvalet ve lavaboların okul öncesi çocuklarının fiziksel özelliklerine uygun olmayışı, ilkokul öğrencileri ile ortak kullanılması ve sınıfa uzaklığı, çocukların kişisel temizliğinde öğretmene destek olacak yardımcı personel ve stajyer öğrencinin genellikle bulunmaması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Mobilya ve görsel malzemeler boyutunda anaokullarının kalitesi ile anasınıfları arasında fark çıkmasının anasınıflarında yeterli sergi alanları ve pano kullanımının olmaması, mobilya ve donanım açısından yetersiz olması ve bütçelerinin sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Dil ve mantık yürütme boyutunda anaokulları lehine kalite farkı tespit edilmiştir. Kalkan (2008) araştırmasında bağımsız anaokullarının en yüksek puan aldığı alt boyutu dil ve mantık yürütme olarak saptamıştır. Bu bulgunun anaokulları lehine çıkması, anasınıflarında dil ile ilgili yeterli materyal ve etkinliklere yeterince yer verilmediğini ve bunun sonucunda öğretmenlerin çocuklarla etkili bir şekilde iletişime girip yeterli zaman geçiremediklerini düşündürmektedir.

Motor etkinlikler boyutunda anaokulları lehine kalite farkı tespit edilmesinin nedeni olarak; anasınıflarının kendine özgü bir bahçe ve oyun alanı bulundurmaması ve bunun sonucu olarak büyük motor becerilerine yönelik etkinliklerin sınırlı kalması, ilköğretime bağlı okul bahçesini sınırlı zamanlarda kullanabilme durumu, okulun fiziksel çevre ve mekan düzenlemesinin okul öncesi çağındaki çocuklara uygun olmaması, büyük ve küçük motor etkinlikleri için materyal eksikliği bulunması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcı etkinlikler boyutunda anaokulları kalite düzeyinin anasınıflarından daha iyi olmasının nedeni olarak; anasınıflarında alan yetersizliği, hareket etkinlikleri için yeterli alan bulunmaması vb. okulların imkanlarının yetersizliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sosyal gelişim boyutunda anaokulları kalite düzeyinin anasınıflarından daha iyi olmasının nedeni olarak; anasınıflarında stajyer ve yardımcı personellerin bulunmamasından dolayı öğretmenin yalnız kalması nedeniyle çocuklara ayırdığı zamanın azalması ve iletişim kalitesinin düşmesi, materyal yetersizliğinden dolayı sosyal duygusal gelişime yönelik etkinliklerin sınırlı kalması, serbest oyun zamanlarının öğretmenin kişisel işleri için

kullanımı ve eğitici yönünün eksik kalması, çocukların akranları ve çevresiyle girdiği sosyal ortamın sınıf alanıyla sınırlı kalması, bütçenin az olması nedeniyle okul gezileri gibi sosyal imkanların kısıtlılığı, sergi alanlarının bulunmaması, kaynaştırma öğrencileri için öğretmenin uyarılama yapabilecek gücünün kalmaması veya ihmali, kültürel duyarlılığa yönelik materyal eksikliği gibi nedenlerle sosyal etkileşimin ve iletişim kalitesinin sınırlı ve yetersiz olabileceği düşünülmektedir.

Yetişkin ihtiyaçları alt boyutunda anaokulları lehine kalite farkı tespit edilmiştir. Aksoy (2009) tarafından yapılan araştırmada aile ve personel boyutunda anaokullarının anasınıflarına göre daha kaliteli düzeyde olduğu saptanmıştır. Anasınıflarında çocuk mevcudundan dolayı alanların sınıf olarak kullanılması ve buna bağlı olarak sergi alanı, oturma alanı, konferans ve toplantı salonları gibi öğretmen, personel ve ailelerin ihtiyaçları için bir alan bulunmaması, bunlara bağlı olarak ailelerin okulda az zaman geçirmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için olanak sağlanmaması, okul yöneticisinin okul öncesi eğitime ayıracağı zamanın sınırlılığı gibi sebeplerden dolayı anasınıflarında yetişkin ihtiyaçları kalitesinin ve okul-aile iş birliğinin düşük düzeyde olabileceği düşünülmektedir.

4.3. Anaokulu ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada yer alan çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil bileşke standart puanlarının nasıl olduğunu belirlemek için çocukların bu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5

Kurum Türüne Göre Çocukların Alıcı, İfade Edici ve Sözel Dil Bileşke Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Kurum Türü	n	Min	Max	\bar{X}	SS
Alıcı Dil	Anaokulu	75	83	129	108,32	10,98
	Anasınıfı	75	71	121	93,48	12,95
İfade Edici Dil	Anaokulu	75	78	130	108,07	10,72
	Anasınıfı	75	50	125	91,12	13,11
Sözel Dil Bileşke	Anaokulu	75	80	132	109,83	11,04
	Anasınıfı	75	58	121	90,89	14,02

Tablo 5 incelendiğinde, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puanlarının minimum değeri 83, maksimum değeri 129, ortalamaları 108,32 ve standart sapmaları ise 10,98'dir. Buna karşılık anasınıfına giden çocukların alıcı dil standart puanlarının minimum değeri 71, maksimum değeri 121, ortalaması 93,48 ve standart sapması ise 12,95'dir. Anaokuluna giden çocukların ifade edici dil standart puanlarının minimum değeri 78, maksimum değeri 130, ortalamaları 108,07 ve standart sapmaları ise 10,72'dir. Buna karşılık anasınıfına giden çocukların ifade edici dil standart puanlarının minimum değeri 50, maksimum değeri 125, ortalaması 91,12 ve standart sapması ise 13,11'dir. Anaokuluna giden çocukların sözel dil bileşke standart puanlarının minimum değeri 80, maksimum değeri 132, ortalamaları 109,83 ve standart sapmaları ise 11,04'dür. Buna karşılık anasınıfına giden çocukların sözel dil bileşke standart puanlarının minimum değeri 58, maksimum değeri 121, ortalaması 90,89 ve standart sapması ise 14,02'dir. Topbaş ve Güven (2013) TEDİL norm çalışmasındaki alıcı, ifade edici ve sözel dil düzeylerinin derecelendirilmesinde 90-110 arası standart puanlarının "ortalama" düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, anaokulu ve anasınıfına devam eden çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişim düzeylerinin ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.4. Anaokulu ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Anaokulu ile anasınıflarına devam eden çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim, baba öğrenim ve dana önceden okul öncesi eğitim alma durumuna göre alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil standart puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların cinsiyetlerine göre alıcı dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6
Cinsiyet Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Kız	39	106,87	12,29
	Erkek	36	109,89	9,27
	Toplam	75	108,32	10,98
Anasınıfı	Kız	36	93,83	12,37
	Erkek	39	93,15	13,61
	Toplam	75	93,48	12,95
Toplam	Kız	75	100,61	13,89
	Erkek	75	101,19	14,37
	Toplam	150	100,90	14,09

Tablo 6 incelendiğinde, anaokuluna giden erkek çocukların alıcı dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 109,89$), kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 106,87$) daha yüksek olduğu, anasınıfına giden kız çocukların ise alıcı dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 93,85$), erkek çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 93,15$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise erkek çocukların puan ortalamasının ($\bar{X} = 101,19$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 100,61$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Kurum Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	8297,280	1	8297,280	57,255	,000*	,282
Cinsiyet	51,147	1	51,147	,353	,553	,002
Kurum Türü * Cinsiyet	127,902	1	127,902	,883	,349	,006
Hata	21157,991	146	144,918			
Toplam	1556717,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 7 incelendiğinde, kurum türü*cinsiyet etkileşiminin çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,883$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, cinsiyetin alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($F=,353$; $p>,05$). Bu bulguya göre araştırmaya katılan çocukların alıcı dil beceri düzeyleri çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalarda cinsiyetin alıcı dil gelişimini etkilemediğine yönelik çalışmalar (B. Ergin, 2012; Ç. Aydın, 1997; Çat Şahin, 2009; Dereobalı, 1994; Erdoğan vd., 2005; Güler, 2004; Kazancı, 2017; Uzak, 2017; Yinesor, 1989; Yüksel, 2003) olduğu gibi etkilediğine yönelik çalışmalar da (Aslan, 2019; Taner, 2003; Taner ve Başal, 2005; Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010) bulunmaktadır. Bu araştırmada cinsiyetin alıcı dil gelişimi üzerinde etkili olmamasının nedeni olarak karma eğitim sistemi içerisinde yer alan kız ve erkek çocukların benzer sözcükleri öğrenmeleri ve dili anlamaya yönelik benzer etkinlikleri gerçekleştirmeleri gösterilebilir.

Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=57,255$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni alıcı dil standart puanları

üzerinde %28’lik bir etkiye sahiptir. Ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,32$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 93,48$) daha yüksektir.

Çocuğun çevredeki konuşmaları anlamasına alıcı dil denilmektedir. Alıcı dil becerisinin gelişmesi için çocuklarla doğumdan itibaren konuşmak ve çocuklara bolca sosyal uyarın sunmak önemlidir (Bredenkamp, 2015; Öztürk, 1995; Yılmaz, 2009). Buna göre çocuğun içerisinde bulunduğu öğrenme ortamı alıcı dil gelişimini etkilemektedir. Bu ve yapılan başka araştırmalarda anaokullarının öğrenme ortamı kalitesi ile dil etkinlikleri alt boyutunun anasınıflarına göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuğun alıcı dil gelişimi için gerekli uyarınlar, dili anlamaya yönelik materyaller ve zengin dil etkinliklerinin anaokullarında daha iyi düzeyde olduğu için alıcı dil gelişiminde kurum türünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların cinsiyetlerine göre ifade edici dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade Edici Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Kız	39	107,03	10,75
	Erkek	36	109,19	10,73
	Toplam	75	108,07	10,72
Anasınıfı	Kız	36	91,00	12,15
	Erkek	39	91,23	14,10
	Toplam	75	91,12	13,11
Toplam	Kız	75	99,33	13,93
	Erkek	75	99,85	15,43
	Toplam	150	99,59	14,65

Tablo 8 incelendiğinde, anaokuluna giden erkek çocukların ifade edici dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 109,19$); kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 107,03$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde anasınıfına giden erkek çocukların ifade edici dil

standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 91,23$); kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 91,00$) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puan ortalamaları incelendiğinde erkek çocukların puan ortalamasının ($\bar{X} = 99,85$) kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 99,33$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Kurum Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	10813,361	1	10813,361	74,640	,000*	,338
Cinsiyet	53,894	1	53,894	,372	,543	,003
Kurum Türü * Cinsiyet	35,156	1	35,156	,243	,623	,002
Hata	21151,536	146	144,874			
Toplam	1519835,000	150				

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde kurum türü*cinsiyet etkileşiminin çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir (F=,243; p>,05). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, cinsiyetin ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir (F=,372; p>,05). Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan çocukların ifade edici dil beceri düzeyleri çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyetin ifade edici dil gelişimini etkilemediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Dereli, 2003; Kazancı, 2017; Öztürk, 1995) bulunduğu gibi etkilediğine yönelik çalışmalarda (Aslan, 2019; Küçük, 2016) bulunmaktadır.

Cinsiyetin ifade edici dil gelişimi üzerinde etkili olmamasının, karma eğitim sistemi içerisinde yer alan kız ve erkek çocuklarının büyük ve küçük grup etkinliklerinde benzer

uyaranlar ile ifade edici dil gelişimlerinin desteklendiği, benzer kavramları taklit ve ifade ettikleri, benzer sorulara cevap verdikleri ve dili kullanmaya yönelik benzer etkinlikleri gerçekleştirdiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayrıca kurum türünün çocukların ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=74,640$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %34'lük bir etkiye sahiptir. Ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =108,07$), Anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =91,12$) daha yüksektir.

Konuşma becerisi, insanın çevresiyle ilişki kurması için gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir (Gündüz, 2006). Çocuklar dili öğrenirken önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını taklit ederler. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler (MEB, 2006, 2013). Buna göre çocuğun ifade edici dil gelişimi için gereksinimlerini karşılayacak öğrenme ortamlarına ihtiyacı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda anaokullarının öğrenme ortamı kalitesi ile dil etkinlikleri alt boyutunun anasınıflarına göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuğun konuşma becerisi için gerekli uyaranlar, ifade etmeye yönelik materyaller ve zengin dil etkinlikleri anaokullarında daha iyi düzeyde olduğu için ifade edici dil gelişiminde kurum türünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların cinsiyetlerine göre sözel dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

Cinsiyet Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sözel Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Kız	39	108,38	11,70
	Erkek	36	111,39	10,21
	Toplam	75	109,83	11,07
Anasınıfı	Kız	36	91,22	13,38
	Erkek	39	90,59	14,86
	Toplam	75	90,89	14,06
Toplam	Kız	75	100,15	15,14
	Erkek	75	100,57	16,49
	Toplam	150	100,36	15,75

Tablo 10 incelendiğinde, anaokuluna giden erkek çocukların sözel dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 111,39$), kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 108,38$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Anasınıfına giden kız çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 91,22$), erkek çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 90,59$) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puan ortalamaları incelendiğinde erkek çocukların puan ortalamasının ($\bar{X} = 100,57$), kız çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 100,15$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Kurum Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	13488,494	1	13488,494	84,118	,000*	,366
Cinsiyet	52,654	1	52,654	,328	,568	,002
Kurum Türü * Cinsiyet	123,795	1	123,795	,772	,381	,005
Hata	23411,444	146	160,352			
Toplam	1547850,000	150				

*p ≤ ,05

Tablo 11 incelendiğinde, kurum türü*cinsiyet etkileşiminin çocukların sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,772$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerinin sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($F=,328$; $p>,05$). Bu bulguya göre çocukların sözel dil beceri düzeyleri cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyetin dil gelişimini etkilemediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Ç. Aydın, 1997; Çat Şahin, 2009; Damar, 2007; Erdoğan vd., 2005; Gürocak, 2007; Karakurt, 2019; Kefi, 1999; Özmermer, 2008; Seçilmiş, 1996; Söylemez, 2016; Uzak, 2017; Yıldırım, 2008).

Sözel dil, dil gelişiminin karakteristik ilerleyişi ve farklı yaşlarda çocukların nasıl iletişim kurduğuna genel bir bakış sağlamaktadır. Sözel dil becerileri dinleme, anlama ve konuşmayı içermektedir (Bayraktar, 2013; Bredekamp, 2015; Ö. Şimşek, 2011). Bu araştırmada cinsiyetin sözel dil gelişimi üzerinde etkili olmamasının nedeni olarak karma eğitim sistemi içerisinde yer alan kız ve erkek çocuklarının büyük ve küçük grup etkinliklerinde benzer uyaranlar ile sözel dil gelişiminin desteklendiği, benzer kavramları öğrendikleri, taklit ve ifade ettikleri, benzer sorulara cevap verdikleri, dili anlama ve kullanmaya yönelik benzer etkinlikleri gerçekleştirdikleri, bu nedenle aralarında dili anlama ve kullanma açısından büyük farklılıklar olmadığından dolayı cinsiyetin sözel dil gelişimi üzerinde etkisi olmadığı düşünülmektedir.

Ayrıca kurum türünün çocukların sözel dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=84,118$; $p\leq,05$). Kurum türü değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde % 37'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =109,83$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =90,89$) daha yüksektir. Buna göre çocuğun dinleme, anlama ve konuşmayı da içeren sözel dil gelişimi kurum türünden etkilenmektedir. Sözel dil gelişimi için çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerinin karşılanması, zengin dil etkileşimlerine

girmesi, sosyal uyaranların yeterli düzeyde olması ve çeşitli etkinliklerle çok yönlü öğrenme ortamlarına girmesi gibi nitelikli öğrenme ortamlarına ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu ve benzer araştırmalarda anaokullarının öğrenme ortamı kalitesi ile dil etkinlikleri alt boyutunun anasınıflarına göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuğun dil gelişiminin sağlanması için gerekli uyaranlar, anlama ve ifade etmeye yönelik materyaller ve zengin dil etkinlikleri anaokullarında daha iyi düzeyde olduğu için sözel dil gelişiminde kurum türünün etkili olduğu düşünülmektedir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların kardeş sayılarına göre alıcı dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Kardeşi yok veya 1 kardeş	28	112,21	10,67
	2 Kardeş	26	108,15	9,91
	3 Kardeş ve üzeri	21	103,33	11,05
	Toplam	75	108,32	10,98
Anasınıfı	Kardeşi yok veya 1 kardeş	21	98,86	13,28
	2 Kardeş	23	92,52	11,28
	3 Kardeş ve üzeri	31	90,55	13,15
	Toplam	75	93,48	12,95
Toplam	Kardeşi yok veya 1 kardeş	49	106,49	13,49
	2 Kardeş	49	100,82	13,10
	3 Kardeş ve üzeri	52	95,71	13,77
	Toplam	150	100,90	14,09

Tablo 12 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 112,21$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 108,15$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 103,33$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 98,86$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 92,52$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 90,55$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları

incelendiğinde ise kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 106,49$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 100,82$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 95,71$)' dir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Kurum Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	7118,424	1	7118,424	52,581	,000*	,267
Kardeş sayısı	1831,818	2	915,909	6,765	,002*	,086
Kurum Türü * Kardeş sayısı	55,705	2	27,852	,206	,206	,003
Hata	19494,754	144	135,380			
Toplam	1556717,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 13 incelendiğinde, kurum türü*kardeş sayısı etkileşiminin çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F = ,206$; $p > ,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, kardeş sayısının alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F = 6,765$; $p \leq ,05$). Kardeş sayısı çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde %9' luk bir etkiye sahiptir. Alıcı dil testi standart puanlarının kardeş sayısına göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık yarattığını belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, “Kardeşi yok veya 1 kardeşi olan” çocuklar ile “2 kardeşi olanlar” arasında ve “Kardeşi yok veya 1 kardeşi olan” çocuklar ile “3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, kardeşi olmayan veya 1 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 106,49$), iki kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 100,82$) ve 3 kardeşi ve üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 95,71$)' dir. Buna göre çocukların kardeş sayısının alıcı dil beceri düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenilebilir. Özetle çocukların

kardeş sayıları arttıkça alıcı dil standart puanları azalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kardeş sayısının alıcı dil gelişimini etkilediğine ilişkin TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmaların yanında (Çat Şahin, 2009; Kazancı, 2017; Öztürk, 1995; Yinesor, 1989) etkilemediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2019; Ç. Aydın, 1997; Erdoğan vd., 2005; Güler, 2004; Tulu, 2009).

Ailede çocuk sayısının artması ile beraber ebeveynlerin çocuklarıyla fazla ilgilenemedikleri ve her çocuğa yeterli ve nitelikli zaman ayıramadıkları belirtilmektedir (Öztürk, 1995). Bu nedenle evdeki kardeş sayısının artmasıyla ebeveynlerin çocuklarına yeterli zaman ayırmayacağı ve ekonomik yönden ihtiyaçları karşılayamayacağı, çocukların dil gelişimi için en önemli öğelerinden olan iletişimi yeterince gerçekleştiremeyeceği ve bunlara bağlı olarak çocukların sözcük dağarcığında ve alıcı dili gelişimlerinde yetersizlik görülebileceği düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların alıcı dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=52,581$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni alıcı dil standart puanları üzerinde % 27'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,32$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 93,48$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların kardeş sayılarına göre ifade edici dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'de gösterilmektedir.

Tablo 14

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade Edici Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Kardeşi yok veya 1 kardeş	28	109,68	11,13
	2 Kardeş	26	109,35	11,10
	3 Kardeş ve üzeri	21	104,33	9,16
	Toplam	75	108,07	10,72
Anasınıfı	Kardeşi yok veya 1 kardeş	21	94,05	13,05
	2 Kardeş	23	95,65	12,65
	3 Kardeş ve üzeri	31	85,77	11,91
	Toplam	75	91,12	13,11
Toplam	Kardeşi yok veya 1 kardeş	49	102,98	14,20
	2 Kardeş	49	102,92	13,61
	3 Kardeş ve üzeri	52	93,27	14,17
	Toplam	150	99,59	14,65

Tablo 14 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,68$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 109,35$) ve 3 veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 104,33$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 94,05$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 95,65$) ve 3 veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 85,77$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 102,98$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 102,92$) ve 3 veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 93,27$)' dir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Kurum Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	9352,976	1	9352,976	69,805	,000*	,326
Kardeş sayısı	1687,704	2	843,852	6,298	,002*	,080
Kurum Türü * Kardeş sayısı	148,516	2	74,258	,554	,576	,008
Hata	19294,248	144	133,988			
Toplam	1519835,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 15 incelendiğinde, kurum türü*kardeş sayısı etkileşiminin çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F= ,554$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, kardeş sayısının ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F= 6,298$; $p \leq ,05$). Kardeş sayısı değişkeni çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde %8’lik bir etkiye sahiptir. İfade edici dil testi standart puanları açısından kardeş sayısı değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre “Kardeşi yok veya 1 kardeşi olan” çocuklar ile “3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında ve “2 Kardeşi olan” çocuklar ile “3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, kardeşi olmayan veya 1 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 102,98$), iki kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 102,92$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 93,27$)’ dir. Buna göre, çocukların kardeş sayıları arttıkça ifade edici dil standart puanları azalmaktadır. Alan yazın incelendiğinde kardeş sayısının ifade edici dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Kazancı, 2017; Öztürk, 1995) bulunmaktadır.

Konuşma becerisi, insanın çevresiyle ilişki kurması için gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, genellikle konuşma

aracılığıyla gerçekleşmektedir (Gündüz, 2006). Ebeveynlerin, aile içerisindeki çocuk sayısının artması sonucunda çocuklarıyla fazla ilgilenemeyeceği ve yeterince zaman ayıramayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çocuklarla yeterince iletişim kurulamaması sonucu çocukların konuşma becerisinin olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir. Az sayıda çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına daha fazla zaman ayırabileceği ve iletişim kuracağı, çocuk için gerekli sosyal uyaranları oluşturacağı ve böylece iletişimin artması sonucunda çevresini taklit eden ve konuşma becerisini geliştiren çocuğun ifade edici dil gelişiminin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

Ayrıca kurum türünün çocukların ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=69,805$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %32'lik bir etkiye sahiptir. Ortalamalar incelendiğinde, anaokuluna giden çocukların ifade edici dil standart puan ortalamasının ($\bar{X} = 108,07$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 91,12$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların kardeş sayılarına göre sözel dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sözel Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Kardeşi yok veya 1 kardeş	28	113,11	11,85
	2 Kardeş	26	110,54	9,48
	3 Kardeş ve üzeri	21	104,57	10,23
	Toplam	75	109,83	11,04
Anasınıfı	Kardeşi yok veya 1 kardeş	21	95,67	14,80
	2 Kardeş	23	93,48	12,00
	3 Kardeş ve üzeri	31	85,74	13,59
	Toplam	75	90,89	14,02
Toplam	Kardeşi yok veya 1 kardeş	49	105,63	15,69
	2 Kardeş	49	102,53	13,67
	3 Kardeş ve üzeri	52	93,35	15,38
	Toplam	150	100,36	15,76

Tablo 16 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 113,11$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 110,54$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 104,57$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 95,67$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 93,48$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 85,74$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise kardeşi olmayan veya bir kardeşi olan çocukların sözel dil standart puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 105,63$); 2 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 102,53$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 93,35$)' dir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Kurum Türü ve Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	11601,486	1	11601,486	78,659	,000*	,353
Kardeş sayısı	2265,629	2	1132,814	7,681	,001*	,096
Kurum Türü * Kardeş sayısı	21,493	2	10,747	,073	,073	,001
Hata	21238,624	144	147,490			
Toplam	1547850,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 17 incelendiğinde, kurum türü*kardeş sayısı etkileşiminin çocukların sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F = ,073$; $p > ,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, kardeş sayısının sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F = 7,681$; $p \leq ,05$). Kardeş sayısı değişkeni çocukların sözel dil standart puanları üzerinde %10'luk bir etkiye sahiptir. Sözel dil testi standart puanları açısından kardeş sayısı değişkeninde hangi gruplar arasında

anlamli farklilik olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, “Kardeşi yok veya 1 kardeşi olan” çocuklar ile “3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında ve “2 Kardeşi olan” çocuklar ile “3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında anlamli farklilik bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, kardeşi olmayan veya 1 kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 105,63$), iki kardeşi olanların ortalaması ($\bar{X} = 102,53$) ve 3 kardeşi veya üzerinde kardeşi olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 93,35$)’ dir.

Sonuç olarak çocukların kardeş sayısı arttıça sözel dil beceri düzeyi azalmaktadır. Akay (2017) alışmasında anaokuluna devam eden 60-65 aylık tek ocuk ve bir kardeşi olan çocukların, iki kardeşi olan çocuklara göre zihinsel-dil gelişim puanının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde kardeş sayısının dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı alışmalar (Akay, 2017; at şahin, 2009; Yıldırım, 2008) ve etkilemediğine (. Aydın, 1997; Erdoğan vd., 2005; Karakurt, 2019; Uzak, 2017) yönelik çalışmalar da bulunmaktadır.

Ebeveynlerin, aile içerisindeki ocuk sayısının artması sonucunda çocuklarıyla fazla ilgilenemeyeceği, yeterli zaman ayıramayacağı ve ekonomik olarak ihtiyaçlarını gidermekte zorlanabileceği, dolayısıyla çocukların dili anlamaya ve kullanmaya yönelik becerilerinin olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir. Az sayıda çocuğa sahip ebeveynlerin ise çocuklarına daha fazla zaman ayırabileceği ve iletişim kuracağı, ocuk için gerekli sosyal uyaranları oluşturacağı ve böylece iletişimin artması sonucunda yeni kavramlar öğrenen, sözcük dağarcığı gelişen, çevresini taklit eden ve konuşma becerisini geliştiren çocuğun sözel dil gelişiminin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların sözel dil puanları üzerinde anlamli etkisi olduğu görülmektedir ($F=78,659$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde % 35’lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların sözel dil

standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,83$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 90,89$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların doğum sıralarına göre alıcı dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Doğum Sırası Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Doğum Sırası	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Birinci	31	108,65	12,61
	İkinci	21	109,62	8,87
	Üçüncü ve üzeri	23	106,70	10,59
	Toplam	75	108,32	10,98
Anasınıfı	Birinci	18	95,28	15,24
	İkinci	30	93,77	11,47
	Üçüncü ve üzeri	27	91,96	13,19
	Toplam	75	93,48	12,95
Toplam	Birinci	49	103,73	14,97
	İkinci	51	100,29	13,03
	Üçüncü ve üzeri	50	98,74	14,06
	Toplam	150	100,90	14,09

Tablo 18 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan birinci doğum sırasında olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,65$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X} = 109,62$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 106,70$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan birinci doğum sırasında olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 95,28$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X} = 93,77$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 91,96$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise birinci doğum sırasında olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 103,73$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X} = 100,29$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 98,74$)’dür.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Kurum Türü ve Doğum Sırası Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	7749,551	1	7749,551	52,851	,000*	,267
Doğum sırası	204,325	2	102,163	,697	,500	,010
Kurum Türü * Doğum sırası	36,633	2	18,316	,125	,883	,002
Hata	21114,859	144	146,631			
Toplam	1556717,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 19 incelendiğinde, kurum türü*doğum sırası etkileşiminin çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F= ,125$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, doğum sırasının alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($F= ,697$; $p> ,05$). Bu sonuca göre çocukların alıcı dil gelişiminde doğum sırasının bir etkisi bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde doğum sırasının çocukların alıcı dil gelişimini etkilemediğine ilişkin TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Ç. Aydın, 1997; Güler, 2004; Erdoğan vd., 2005). Ayrıca kardeş sayısı azaldıkça çocukların dil gelişiminin arttığına dair sonuçların bulunduğu çalışmalarda rastlanılmıştır (Akay, 2017; Çat Şahin, 2009; Yıldırım, 2008).

Kurum türünün çocukların alıcı dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=52,581$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni alıcı dil standart puanları üzerinde %27’lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =108,32$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =93,48$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların doğum sıralarına göre ifade edici dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Doğum Sırası Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade Edici Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Doğum Sırası	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Birinci	31	108,65	11,65
	İkinci	21	107,43	10,69
	Üçüncü ve üzeri	23	107,87	9,84
	Toplam	75	108,07	10,72
Anasınıfı	Birinci	18	93,00	13,83
	İkinci	30	93,33	12,55
	Üçüncü ve üzeri	27	87,41	12,88
	Toplam	75	91,12	13,11
Toplam	Birinci	49	102,90	14,52
	İkinci	51	99,14	13,64
	Üçüncü ve üzeri	50	96,82	15,41
	Toplam	150	99,59	14,65

Tablo 20 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan birinci doğum sırasında olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,65$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X} = 107,43$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 107,87$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan birinci doğum sırasında olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 93,00$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X} = 93,33$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 87,41$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise birinci doğum sırasında olan çocukların ifade edici dil standart puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 102,90$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X} = 99,14$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 96,82$)’ dir.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Kurum Türü ve Doğum Sırası Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	10110,252	1	10110,252	70,543	,000*	,329
Doğum sırası	289,297	2	144,648	1,009	,367	,014
Kurum Türü * Doğum sırası	272,096	2	136,048	,949	,389	,013
Hata	20638,034	144	143,320			
Toplam	1519835,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 21 incelendiğinde, kurum türü*doğum sırası etkileşiminin çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,949$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, doğum sırasının ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($F=1,009$; $p>,05$). Sonuç olarak çocukların ifade edici dil gelişiminde doğum sırasının etkisi bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde doğum sırasının çocukların ifade edici dil gelişimini etkilemediğine yönelik TEDİL’den farklı dil testinin kullanıldığı çalışma bulunmaktadır (Öztürk, 1995).

Özetle çocukların doğum sırasının ifade edici dil gelişimini etkilemediğine ulaşılmıştır. Doğum sırasının dil gelişimini etkilediğini belirten çalışmalarda ilk doğum sırasına sahip olanlar lehine sonuç çıkmaktadır. Bu ve başka araştırmalarda kardeş sayısı azaldıkça çocukların dil gelişiminin arttığına dair sonuçlar bulunmaktadır. Az kardeşe sahip veya tek kardeş olan çocukların doğal olarak ilk doğum sırasında olacağı için doğum sırasının çocukların ifade edici dil gelişimini etkilediğine dair sonuç çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada çocukların doğum sırası ifade edici dil gelişimini etkilememektedir.

Kurum türünün çocukların ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=70,543$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %33’lük bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden

çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X}=108,07$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=91,12$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların doğum sıralarına göre sözel dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Doğum Sırası Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sözel Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Doğum Sırası	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	Birinci	31	110,42	12,35
	İkinci	21	110,19	10,21
	Üçüncü ve üzeri	23	108,70	10,27
	Toplam	75	109,83	11,04
Anasınıfı	Birinci	18	93,50	15,67
	İkinci	30	92,30	13,07
	Üçüncü ve üzeri	27	87,59	13,79
	Toplam	75	90,89	14,02
Toplam	Birinci	49	104,20	15,82
	İkinci	51	99,67	14,82
	Üçüncü ve üzeri	50	97,30	16,16
	Toplam	150	100,36	15,76

Tablo 22 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan birinci doğum sırasında olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X}=110,42$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X}=110,19$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X}=108,70$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan birinci doğum sırasında olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X}=93,50$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X}=92,30$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X}=87,59$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise birinci doğum sırasında olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X}=104,20$); ikinci doğum sırasında olanların ortalaması ($\bar{X}=99,67$), üçüncü veya üzeri doğum sırasında olanların ortalaması ise ($\bar{X}=97,30$)’dur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Kurum Türü ve Doğum Sırası Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	12541,058	1	12541,058	78,283	,000*	,352
Doğum sırası	398,925	2	199,463	1,245	,291	,017
Kurum Türü * Doğum sırası	115,919	2	57,959	,362	,697	,005
Hata	23068,975	144	160,201			
Toplam	1547850,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 23 incelendiğinde, kurum türü*doğum sırası etkileşiminin çocukların sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,362$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, doğum sırasının sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($F=1,245$; $p>,05$). Bu bulguya göre çocukların sözel dil gelişiminde doğum sırasının etkisi bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde doğum sırasının çocukların dil gelişimini etkilemediğine ilişkin TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmaların (Ç. Aydın, 1997; Erdoğan vd., 2005; Karakurt, 2019) yanında etkilediğine yönelik çalışmalarda (Özmermer, 2008; Yıldırım, 2008) bulunmaktadır.

Özetle çocukların doğum sırasının sözel dil gelişimini etkilemediğine ulaşılmıştır. Doğum sırasının dil gelişimini etkilediğini belirten çalışmalarda ilk doğum sırasına sahip olanlar lehine sonuç çıkmaktadır. Bu ve başka araştırmalarda kardeş sayısı azaldıkça çocukların dil gelişiminin arttığına dair sonuçlar bulunmaktadır. Az kardeşe sahip veya tek kardeş olan çocukların doğal olarak ilk doğum sırasında olacağı için doğum sırasının çocukların dil gelişimini etkilediğine dair sonuç çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada çocukların doğum sırası sözel dil gelişimini etkilememektedir.

Kurum türünün çocukların sözel dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=78,283$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde %35'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,83$) anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 90,89$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların anne öğrenim düzeylerine göre alıcı dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24'de gösterilmektedir.

Tablo 24

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Anne Öğrenim	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	İlkokul Mezunu	15	105,07	10,70
	Ortaokul Mezunu	23	105,57	11,50
	Lise Mezunu	23	109,26	11,16
	Üniversite Mezunu	14	114,79	7,45
	Toplam	75	108,32	10,98
Anasınıfı	İlkokul Mezunu	21	90,62	11,65
	Ortaokul Mezunu	26	91,19	12,20
	Lise Mezunu	20	95,75	14,29
	Üniversite Mezunu	8	102,75	11,92
	Toplam	75	93,48	12,95
Toplam	İlkokul Mezunu	36	96,64	13,25
	Ortaokul Mezunu	49	97,94	13,81
	Lise Mezunu	43	102,98	14,29
	Üniversite Mezunu	22	110,41	10,81
	Toplam	150	100,90	14,09

Tablo 24 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan annesinin öğrenim düzeyi ilkökul olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 105,07$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 105,57$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 109,26$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 114,79$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan annesinin öğrenim düzeyi ilkökul olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 90,62$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 91,19$), annesinin

öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 95,75$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 102,75$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 96,64$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 97,94$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 102,98$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 110,41$) olarak bulunmuştur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Kurum Türü ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	6080,202	1	6080,202	44,736	,000*	,240
Anne öğrenim	2008,276	3	669,425	4,925	,003*	,094
Kurum Türü * Anne öğrenim	24,407	3	8,136	,060	,981	,001
Hata	19299,618	142	135,913			
Toplam	1556717,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 25 incelendiğinde, kurum türü*anne öğrenim düzeyi etkileşiminin çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,060$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, anne öğrenim düzeyinin alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=4,925$; $p \leq ,05$). Anne öğrenim düzeyi çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde %9’luk bir etkiye sahiptir. Alıcı dil testi standart puanları açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında

ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=96,64$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=97,94$), annesi lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=102,98$) ve annesi üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=110,41$) olarak bulunmuştur. Buna göre, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde anne öğrenim düzeyinin alıcı dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Çat Şahin, 2009; Küçük, 2016; Öztürk, 1995; Tural, 1977; Yüksel, 2003) bulunmaktadır. Ayrıca anne öğrenim düzeyinin alıcı dil gelişimini etkilemediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Güler, 2004; Erdoğan vd., 2005).

Çocuğun dil gelişimini çok yönlü olarak olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi anne öğrenim durumudur. Annelerin öğrenim durumu çocuk eğitimi konusundaki davranışlarını etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek anneler, kişilik özellikleri, kendilerini geliştirme, çocuk eğitimini bilme ve çocuk davranışlarını anlayabilme gibi birçok konuda bilgi sahibi olduğu için çocuğun gelişimine uygun davranışlar sergileyecek ve çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici bir ortam oluşacaktır (Öztürk, 1995). Eğitim seviyesi iyi düzeyde olan annelerin, çocuklarının istek, duygu ve ihtiyaçlarını anlayarak onların bakımında daha iyi bir ebeveyn olacağı, bu nedenle annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların alıcı dil gelişiminin artacağı düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların alıcı dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=44,736$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni alıcı dil standart puanları üzerinde %24'lük bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,32$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 93,48$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların anne öğrenim düzeylerine göre ifade edici dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade Edici Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Anne Öğrenim	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	İlkokul Mezunu	15	106,87	8,03
	Ortaokul Mezunu	23	105,91	12,83
	Lise Mezunu	23	106,57	10,29
	Üniversite Mezunu	14	115,36	7,49
	Toplam	75	108,07	10,72
Anasınıfı	İlkokul Mezunu	21	88,24	14,09
	Ortaokul Mezunu	26	86,85	12,83
	Lise Mezunu	20	98,00	10,22
	Üniversite Mezunu	8	95,38	11,41
	Toplam	75	91,12	13,11
Toplam	İlkokul Mezunu	36	96,00	15,03
	Ortaokul Mezunu	49	95,80	15,92
	Lise Mezunu	43	102,58	11,02
	Üniversite Mezunu	22	108,09	13,22
	Toplam	150	99,59	14,65

Tablo 26 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 106,87$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 105,91$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 106,57$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 115,36$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 88,24$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 86,85$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 98,00$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 95,38$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 96,00$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 95,80$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan

çocukların ortalaması ($\bar{X} = 102,58$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 108,09$) olarak bulunmuştur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Kurum Türü ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	9026,578	1	9026,578	69,003	,000*	,327
Anne öğrenim	1637,924	3	545,975	4,174	,007*	,081
Kurum Türü * Anne öğrenim	847,263	3	282,421	2,159	,096	,044
Hata	18575,495	142	130,813			
Toplam	1519835,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 27 incelendiğinde, kurum türü*anne öğrenim düzeyi etkileşiminin çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=2,159$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, anne öğrenim düzeyinin ifade edici dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=4,174$; $p \leq ,05$). Anne öğrenim düzeyi çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde %8’ lik bir etkiye sahiptir. İfade edici dil testi standart puanları açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, annesi ilkököl mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, annesi ilkököl mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=96,00$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=95,80$), annesi lise mezunu olan çocukların

ortalaması ($\bar{X}=102,58$) ve annesi üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=108,09$) olarak bulunmuştur. Buna göre, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde anne öğrenim düzeyinin ifade edici dil gelişimini etkilediğine ilişkin TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Dereli, 2003; Öztürk, 1995) bulunmaktadır.

Eğitim durumu yüksek olan ebeveynlerin çoğunlukla üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunduğu, eğitim durumu düşük seviyede olan ebeveynlerin ise genellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunduğu belirtilmektedir (Jersild, 1979; Temiz, 2002). Annelerin öğrenim seviyesi arttıkça, çocuklarına ifade edici dil gelişimini destekleyebilecekleri daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabileceği, zengin uyarıcı materyalleri sağlayabileceği ve ifade edici dili kullanma konusunda daha iyi bir rol model olabileceği, bu durumda çocukların ifade edici dil gelişimini artıracığı düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($F=69,003$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %33'lük bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =108,07$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =91,12$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların anne öğrenim düzeylerine göre sözel dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 28'de gösterilmektedir.

Tablo 28

Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sözel Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Anne Öğrenim	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	İlkokul Mezunu	15	107,13	7,82
	Ortaokul Mezunu	23	106,87	12,83
	Lise Mezunu	23	109,52	11,18
	Üniversite Mezunu	14	118,07	6,41
	Toplam	75	109,83	11,04
Anasınıfı	İlkokul Mezunu	21	87,24	14,55
	Ortaokul Mezunu	26	86,85	13,06
	Lise Mezunu	20	96,85	12,11
	Üniversite Mezunu	8	98,75	13,92
	Toplam	75	90,89	14,02
Toplam	İlkokul Mezunu	36	95,53	15,63
	Ortaokul Mezunu	49	96,24	16,31
	Lise Mezunu	43	103,63	13,14
	Üniversite Mezunu	22	111,05	13,43
	Toplam	150	100,36	15,76

Tablo 28 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 107,13$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 106,87$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 109,52$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 118,07$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 87,24$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 86,85$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 96,85$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 98,75$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise annesinin öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 95,53$), annesinin öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 96,24$), annesinin öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 103,63$) ve annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 111,05$) olarak bulunmuştur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Kurum Türü ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	10637,658	1	10637,658	73,995	,000*	,343
Anne öğrenim	2612,897	3	870,966	6,058	,001*	,113
Kurum Türü * Anne öğrenim	391,793	3	130,598	,908	,439	,019
Hata	20414,254	142	143,762			
Toplam	1547850,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 29 incelendiğinde, kurum türü*anne öğrenim düzeyi etkileşiminin çocukların sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,908$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, anne öğrenim düzeyinin sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=6,058$; $p \leq ,05$). Anne öğrenim düzeyi çocukların sözel dil standart puanları üzerinde %11’lik bir etkiye sahiptir. Sözel dil testi standart puanları açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, annesi ilkokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=95,53$), annesi ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=96,24$), annesi lise mezunu olan çocukların

ortalaması ($\bar{X}=103,63$) ve annesi üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=111,05$) olarak bulunmuştur. Buna göre, anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde anne öğrenim düzeyinin dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Akay, 2017; Çat Şahin, 2009; Gürocak, 2007; Karakurt, 2019; Özmermer, 2008; Uzak, 2017; Yıldırım, 2008) bulunmaktadır. Erdoğan vd. (2005) ise anne öğrenim düzeyinin dil gelişimini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Alakoç Pirpir (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların annelerine uygulanan “Temel Eğitime Hazırlıkta Anne Eğitim Programı”nın çocuklarının temel eğitime hazırlık becerilerini desteklerken, annelerin bilgi düzeyini arttırdığı ve çocukların gelişim alanlarını destekleyerek onları ilkokula hazır hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çat Şahin (2009) tarafından yapılan araştırmada annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu ve birbirini karşılıklı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Çocuğun dil gelişimini çok yönlü olarak olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi anne öğrenim durumudur. Annelerin öğrenim durumu çocuk eğitimi konusundaki davranışlarını etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek anneler, kişilik özellikleri, kendilerini geliştirme, çocuk eğitimini bilme ve çocuk davranışlarını anlayabilme gibi birçok konuda bilgi sahibi olduğu için çocuğun gelişimine uygun davranışlar sergileyecek ve çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici bir ortam oluşacaktır (Öztürk, 1995). Eğitim seviyesi iyi düzeyde olan annelerin, kişilik gelişimi ve rol model olarak daha iyi düzeyde olacağı, çocuklarının istek ve duygularını anlayabileceği ve ekonomik anlamda ihtiyaçlarını giderebileceği, bu nedenle de çocukların sözel dil gelişiminin artacağı düşünülmektedir.

Ayrıca kurum türünün çocukların sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($F=73,995$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde %34'lük bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,83$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 90,89$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların baba öğrenim düzeylerine göre alıcı dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Baba Öğrenim	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	İlkokul Mezunu	6	99,83	12,90
	Ortaokul Mezunu	20	107,05	10,20
	Lise Mezunu	26	106,73	11,06
	Üniversite Mezunu	23	113,43	9,34
	Toplam	75	108,32	10,98
Anasınıfı	İlkokul Mezunu	6	88,00	10,84
	Ortaokul Mezunu	25	91,92	12,31
	Lise Mezunu	29	93,55	13,01
	Üniversite Mezunu	15	98,13	14,34
	Toplam	75	93,48	12,95
Toplam	İlkokul Mezunu	12	93,92	12,93
	Ortaokul Mezunu	45	98,64	13,62
	Lise Mezunu	55	99,78	13,73
	Üniversite Mezunu	38	107,39	13,68
	Toplam	150	100,90	14,09

Tablo 30 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan babasının öğrenim düzeyi ilkököl olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 99,83$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 107,05$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 106,73$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 113,43$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan babasının öğrenim düzeyi ilkököl olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 88,00$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 91,92$), babasının

öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 93,55$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 98,13$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 93,92$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 98,64$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 99,78$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 107,39$) olarak bulunmuştur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Kurum Türü ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	5069,102	1	5069,102	36,652	,000*	,205
Baba öğrenim	1571,229	3	523,743	3,787	,012*	,074
Kurum Türü * Baba öğrenim	51,702	3	17,234	,125	,945	,003
Hata	19639,297	142	138,305			
Toplam	1556717,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 31 incelendiğinde, kurum türü*baba öğrenim düzeyi etkileşiminin çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,125$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, baba öğrenim düzeyinin alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=3,787$; $p \leq ,05$). Baba öğrenim düzeyi çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde %7’lik bir etkiye sahiptir. Alıcı dil testi standart puanları açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında,

babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında ve babası lise mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, babası ilkököl mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=93,92$), babası ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=98,64$), babası lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=99,78$) ve babası üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=107,39$) olarak bulunmuştur. Buna göre, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde baba öğrenim düzeyinin alıcı dil gelişimini etkilediğine ilişkin TEDİL'den farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Çat Şahin, 2009; Öztürk, 1995; Tural, 1977) bulunmaktadır.

Çocuğun ihtiyaç ve bakımlarının giderilmesinde en önemli görevleri üstlenen baba, öğrenim durumunun iyi olması ile daha iyi ekonomik şartlara sahip olacağı ve çocuklarının ihtiyaçlarını giderebileceği, bilgi birikimi sayesinde çocuğun ihtiyacı olan duygu, sevgi ve ilgi konusunda daha iyi bir ebeveyn olacağı ve çocuğun alıcı dil gelişimini artıracığı düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların alıcı dil puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($F=36,652$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni alıcı dil standart puanları üzerinde %21'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =108,32$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =93,48$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların baba öğrenim düzeylerine göre ifade edici dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 32'de gösterilmektedir.

Tablo 32

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İfade Edici Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Baba Öğrenim	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	İlkokul Mezunu	6	102,83	11,19
	Ortaokul Mezunu	20	109,25	7,88
	Lise Mezunu	26	106,46	9,63
	Üniversite Mezunu	23	110,22	13,51
	Toplam	75	108,07	10,72
Anasınıfı	İlkokul Mezunu	6	80,00	10,19
	Ortaokul Mezunu	25	86,84	12,60
	Lise Mezunu	29	94,62	10,36
	Üniversite Mezunu	15	95,93	15,77
	Toplam	75	91,12	13,11
Toplam	İlkokul Mezunu	12	91,42	15,69
	Ortaokul Mezunu	45	96,80	15,50
	Lise Mezunu	55	100,22	11,59
	Üniversite Mezunu	38	104,58	15,89
	Toplam	150	99,59	14,65

Tablo 32 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 102,83$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 109,25$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 106,46$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 110,22$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 80,00$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 86,84$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 94,62$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 95,93$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 91,42$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 96,80$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 100,22$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 104,58$) olarak bulunmuştur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33

Kurum Türü ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	8399,136	1	8399,136	62,865	,000*	,307
Baba öğrenim	1397,519	3	465,840	3,487	,018*	,069
Kurum Türü * Baba öğrenim	850,585	3	283,528	2,122	,100	,043
Hata	18972,079	142	133,606			
Toplam	1519835,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 33 incelendiğinde, kurum türü*baba öğrenim düzeyi etkileşiminin çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=2,122$; $p > ,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, baba öğrenim düzeyinin ifade edici dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=3,487$; $p \leq ,05$). Baba öğrenim düzeyi çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde %7’lik bir etkiye sahiptir. İfade edici dil testi standart puanları açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, babası ilkökul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında, babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, babası ilkökul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=91,42$), babası ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=96,80$), babası lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=100,22$) ve babası üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=104,58$) olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde baba öğrenim

düzeşinin ifade edici dil gelişimini etkilediğine ilişkin TEDİL'den farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışma (Öztürk, 1995) bulunmaktadır.

Öztürk (1995)'e göre öğrenim düzeyi yüksek aileler, kişilik özellikleri, kendilerini geliştirme, çocuk eğitimini bilme ve çocuk davranışlarını anlayabilme gibi birçok konuda bilgi sahibi olduğu için çocuğun dil gelişimine uygun davranışlar sergilemektedir. Ayrıca eğitim durumu yüksek olan ebeveynlerin ekonomik durumlarının daha iyi olduğu belirtilmektedir (Jersild, 1979, Temiz, 2002). Bu gibi nedenlerden dolayı babaların öğrenim seviyesinin iyi düzeyde olması ile çocukların istek, duygu ve ihtiyaçlarını anlayarak onların bakımında daha iyi bir ebeveyn olacağı, ifade edici dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($F=62,865$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %31'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,07$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 91,12$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların baba öğrenim düzeylerine göre sözel dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34'de gösterilmektedir.

Tablo 34

Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sözel Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Baba Öğrenim	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	İlkokul Mezunu	6	101,50	8,11
	Ortaokul Mezunu	20	109,75	8,96
	Lise Mezunu	26	107,92	10,39
	Üniversite Mezunu	23	114,22	12,64
	Toplam	75	109,83	11,04
Anasınıfı	İlkokul Mezunu	6	80,67	12,19
	Ortaokul Mezunu	25	87,24	13,56
	Lise Mezunu	29	92,86	11,98
	Üniversite Mezunu	15	97,27	16,23
	Toplam	75	90,89	14,02
Toplam	İlkokul Mezunu	12	91,08	14,69
	Ortaokul Mezunu	45	97,24	16,21
	Lise Mezunu	55	99,98	13,49
	Üniversite Mezunu	38	107,53	16,29
	Toplam	150	100,36	15,76

Tablo 34 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 101,50$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 109,75$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 107,92$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 114,22$) olarak bulunmuştur. Anasınıflarına giden çocuklardan babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 80,67$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 87,24$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 92,86$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 97,27$) olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise babasının öğrenim düzeyi ilkokul olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 91,08$), babasının öğrenim düzeyi ortaokul olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 97,24$), babasının öğrenim düzeyi lise olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 99,98$) ve babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 107,53$) olarak bulunmuştur.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

Kurum Türü ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	9363,745	1	9363,745	63,464	,000*	,309
Baba öğrenim	2239,194	3	746,398	5,059	,002*	,097
Kurum Türü * Baba öğrenim	376,399	3	125,466	,850	,469	,018
Hata	20951,284	142	147,544			
Toplam	1547850,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 35 incelendiğinde, kurum türü*baba öğrenim düzeyi etkileşiminin çocukların sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,850$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, baba öğrenim düzeyinin sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=5,059$; $p \leq ,05$). Baba öğrenim düzeyi çocukların sözel dil standart puanları üzerinde %10’luk bir etkiye sahiptir. Sözel dil testi standart puanları açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, babası ilkökul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında, babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında ve babası lise mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, babası ilkökul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=91,08$), babası ortaokul mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=97,24$), babası lise mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=99,98$) ve babası üniversite mezunu olan çocukların ortalaması ($\bar{X}=107,53$) olarak bulunmuştur. Buna göre, baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sözel dil standart

puanları da artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde baba öğrenim düzeyinin dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Akay, 2017; Çat Şahin, 2009; Gürocak, 2007; Karakurt, 2019; Özmermer, 2008; Öztürk, 1995; Topcu, 2012; Tural, 1977; Uzak, 2017; Yıldırım, 2008) bulunmaktadır. Ayrıca baba öğrenim düzeyinin çocukların dil gelişimini etkilemediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Dereli, 2003; Güler, 2004; Önkol Şengül, 2007).

Öğrenim düzeyi yüksek babalar kişilik özellikleri, kendilerini geliştirme, çocuk eğitimini bilme ve çocuk davranışlarını anlayabilme gibi birçok konuda bilgi sahibi olduğu için çocuğun gelişimine uygun davranışlar sergileyecek ve çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici bir ortam oluşacaktır (Öztürk, 1995). Öğrenim seviyesi iyi düzeyde olan babaların, çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerini ekonomik olarak karşılayabileceği, kişilik gelişiminin daha iyi düzeyde olacağı, çocuklarının istek ve duygularını anlayabileceği ve bu nedenle çocukların sözel dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Kurum türünün çocukların sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($F=63,464$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde %31'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,83$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 90,89$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresi durumuna göre alıcı dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 36'da gösterilmektedir.

Tablo 36

Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre Alıcı Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	1 yıldan fazla	35	112,69	9,28
	1 yıldan az	40	104,50	11,02
	Toplam	75	108,32	10,98
Anasınıfı	1 yıldan fazla	15	100,20	14,44
	1 yıldan az	60	91,80	12,10
	Toplam	75	93,48	12,95
Toplam	1 yıldan fazla	50	108,94	12,36
	1 yıldan az	100	96,88	13,20
	Toplam	150	100,90	14,09

Tablo 36 incelendiğinde, anaokuluna giden okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 112,69$); okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla az çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 104,50$) daha yüksektir. Anasınıfına giden okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 100,20$); okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocuklarının puan ortalamasından ($\bar{X} = 91,80$) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların ortalaması ($\bar{X} = 108,94$) okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 96,88$) yüksek olduğu görülmüştür.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenlerine Göre Alıcı Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	4633,295	1	4633,295	35,160	,000*	,194
Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	2009,323	1	2009,323	15,248	,000*	,095
Kurum Türü * Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	,335	1	,335	,003	,960	,000
Hata	19239,543	146	131,778			
Toplam	1556717,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 37 incelendiğinde, kurum türü*okul öncesi eğitimden yararlanma süresi etkileşiminin çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,003$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=15,248$; $p \leq ,05$). Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi değişkeni alıcı dil standart puanları üzerinde %9'luk bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,94$), okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 96,88$) daha yüksektir. Bu sonuca göre çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresi alıcı dil beceri düzeyini etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin alıcı dil gelişimini etkilediğine ilişkin TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (B. Ergin, 2012; Çat Şahin, 2009; Erdoğan vd., 2005; Kazancı, 2017; Koşan, 2015; Küçük, 2016; Öztürk, 1995; Taner, 2003) ve etkilemediğine yönelik çalışmalar (Aslan, 2019; Tulu, 2009) bulunmaktadır.

Zengin uyarıcıların sağlandığı, Türkçe etkinliklerinin yapıldığı, sözcük dağarcığının geliştiği, çeşitli etkileşim ortamlarının olduğu okul öncesi eğitim kurumlarından daha

fazla yararlanmış olan çocukların fazla zengin dil deneyimleri yaşayacağı için okul öncesi eğitimden daha az sürede yararlanan çocuklara göre daha iyi düzeyde alıcı dil becerisine sahip olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca kurum türü çocukların alıcı dil standart puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($F=35,160$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni alıcı dil standart puanları üzerinde %19'luk bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =108,32$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =93,48$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresi durumuna göre ifade edici dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 38'de gösterilmektedir.

Tablo 38

Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre İfade Edici Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alıcı Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	1 yıldan fazla	35	111,00	9,62
	1 yıldan az	40	105,50	11,09
	Toplam	75	108,07	10,72
Anasınıfı	1 yıldan fazla	15	95,60	13,06
	1 yıldan az	60	90,00	12,99
	Toplam	75	91,12	13,11
Toplam	1 yıldan fazla	50	106,38	12,80
	1 yıldan az	100	96,20	14,39
	Toplam	150	99,59	14,65

Tablo 38 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olanların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =111,00$); okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} =105,50$) yüksektir. Anasınıfına giden çocuklardan okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olanların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} =95,60$); okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocuklarının puan ortalamasından

($\bar{X}=90,00$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların ortalamasının ($\bar{X}=106,38$) okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=96,20$) yüksek olduğu görülmüştür.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenlerine Göre İfade Edici Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	6974,264	1	6974,264	50,161	,000*	,256
Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	899,969	1	899,969	6,473	,012*	,042
Kurum Türü *Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	,073	1	,073	,001	,982	,000
Hata	20299,600	146	139,038			
Toplam	1519835,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 39 incelendiğinde, kurum türü*okul öncesi eğitimden yararlanma süresi etkileşiminin çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,001$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin çocukların ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=6,473$; $p \leq ,05$). Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %4'lük bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X}=106,38$), okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X}=96,20$) yüksektir. Bu bulguya göre çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresi

ifade edici dil gelişimini etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin ifade edici dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Kazancı, 2017; Küçük, 2016; Öztürk, 1995) bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden birisi çocukların güzel ve doğru bir Türkçe ile konuşmasını sağlamaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler ve sunulan imkanlar ile çocukların dili kullanmadaki eksikliklerinin okul ortamında giderilebileceği, çocukların konuşma becerilerini geliştireceği, bu nedenle de okul öncesi eğitimden daha fazla yararlanan çocukların daha iyi düzeyde ifade edici dil becerisine sahip olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca kurum türü de çocukların ifade edici dil standart puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($F=50,161$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni ifade edici dil standart puanları üzerinde %25'lik bir etkiye sahiptir. Ortalamalara bakıldığında ise anaokuluna giden çocukların ifade edici dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 108,07$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 91,12$) daha yüksektir.

Anaokulu ile anasınıflarına giden çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresi durumuna göre sözel dil standart puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 40'da gösterilmektedir.

Tablo 40

Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenine Göre Sözel Dil Alt Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sözel Dil Standart Puan				
Kurum Türü	Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi	n	\bar{X}	SS
Anaokulu	1 yıldan fazla	35	114,14	9,90
	1 yıldan az	40	106,05	10,71
	Toplam	75	109,83	11,04
Anasınıfı	1 yıldan fazla	15	97,40	15,24
	1 yıldan az	60	89,27	13,34
	Toplam	75	90,89	14,02
Toplam	1 yıldan fazla	50	109,12	13,94
	1 yıldan az	100	95,98	14,82
	Toplam	150	100,36	15,76

Tablo 40 incelendiğinde, anaokuluna giden çocuklardan okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olanların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 114,14$), okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 106,05$) yüksektir. Anasınıfına giden çocuklardan okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olanların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 97,40$); okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocuklarının puan ortalamasından ($\bar{X} = 89,27$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün çocukların puanları incelendiğinde ise okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların ortalamasının ($\bar{X} = 109,12$) okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 95,98$) yüksek olduğu görülmüştür.

Bu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için iki yönlü varyans analizi (Two-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi Değişkenlerine Göre Sözel Dil Standart Toplam Puanlarına İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kurum Türü	8210,127	1	8210,127	55,568	,000*	,276
Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	1923,156	1	1923,156	13,016	,000*	,082
Kurum Türü *Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi	,012	1	,012	,000	,993	,000
Hata	21571,519	146	147,750			
Toplam	1547850,000	150				

* $p \leq ,05$

Tablo 41 incelendiğinde, kurum türü*okul öncesi eğitimden yararlanma süresi etkileşiminin çocukların sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=,000$; $p>,05$). Bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde, çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($F=13,016$; $p \leq ,05$). Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde %8'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan fazla olan çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,12$), okul öncesi eğitimden yararlanma süresi bir yıldan az olan çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 95,98$) yüksektir. Sonuç olarak çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresi sözel dil beceri düzeyini etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin dil gelişimini etkilediğine yönelik TEDİL ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalar (Akay, 2017; Çat Şahin, 2009; Erdoğan vd., 2005; Uzak, 2017) ve etkilemediğine yönelik çalışmalar (Gürocak, 2007; Karakurt, 2019; Tulu, 2009) bulunmaktadır.

Yapılan araştırmaların birçoğunda okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimine olan katkısından bahsedilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında zengin uyarıcılar sağlanarak, çeşitli etkileşim ortamları oluşturularak, dil etkinlikleriyle, sözcük dağarcıkları

geliştirilmekte ve dil gelişimleriyle beraber diğer gelişim alanları desteklenmektedir. MEB (2013)'e göre okul öncesi eğitimin temel hedeflerinden birisi çocukların güzel ve doğru bir Türkçe ile konuşmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler ve sunulan imkanlar ile çocukların dili kullanmadaki eksiklikleri okul ortamında giderebilmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitim belli amaçlar doğrultusunda planlanmış ve sistemli bir hale gelmiştir. Bu nedenle aile ortamında verilmeye çalışan eğitim sisteminden oldukça farklıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında belli amaçlar doğrultusunda planlı ve sistemli bir şekilde verilen eğitimden daha fazla yararlanan çocukların, daha fazla çeşitli sosyal imkanlara ve deneyimlere sahip olacağı, düşünme, anlama ve konuşma becerilerinin daha iyi düzeyde olacağı bu nedenle de sözel dil gelişiminin artacağı beklenilmektedir.

Kurum türü de çocukların sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($F=55,568$; $p \leq ,05$). Kurum türü değişkeni sözel dil standart puanları üzerinde %27'lik bir etkiye sahiptir. Ayrıca ortalamalara bakıldığında, anaokuluna giden çocukların sözel dil standart puan ortalaması ($\bar{X} = 109,83$), anasınıfına giden çocukların puan ortalamasından ($\bar{X} = 90,89$) daha yüksektir.

4.5. Anaokulu ve Anasınıflarının Kalite Düzeyleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, anaokulu ve anasınıflarının kalite düzeyleri ile çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ECERS ve TEDİL ölçeklerinin alt boyutları ile ölçek toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Buna göre anaokullarının kalite düzeyleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 42' de gösterilmektedir.

Tablo 42

Anaokullarının Kalite Düzeyleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

ECERS Ölçeği	Anaokulu		
	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Bileşke
Kişisel Bakım Rutinleri	,38** (r ² = ,14)	,33** (r ² = ,11)	,42** (r ² = ,17)
Mobilya ve Görsel Malzemeler	,28* (r ² = ,07)	,43** (r ² = ,18)	,42** (r ² = ,17)
Dil ve Mantık Yürütme	,40** (r ² = ,16)	,42** (r ² = ,17)	,48** (r ² = ,23)
Motor Etkinlikler	,35** (r ² = ,12)	,44** (r ² = ,19)	,47** (r ² = ,22)
Yaratıcı Etkinlikler	,17	,31** (r ² = ,09)	,28* (r ² = ,07)
Sosyal Gelişim	,32** (r ² = ,10)	,32** (r ² = ,10)	,38** (r ² = ,14)
Yetişkin İhtiyaçları	,25* (r ² = ,06)	,24* (r ² = ,06)	,29* (r ² = ,08)
Ölçek Toplam	,39** (r ² = ,15)	,45** (r ² = ,20)	,49** (r ² = ,24)

**p≤,01; *p≤,05;

Tablo 42 incelendiğinde, anaokullarına devam eden çocukların alıcı dil standart puanları ile ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,38; p≤,01). Kişisel bakım rutinlerinin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %14'tür (r²=,14). Mobilya ve görsel malzemeler ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=,28; p≤,05). Mobilya ve görsel malzemeler boyutunun alıcı dil puanları üzerinde %7'lik bir etkiye sahiptir. Dil ve mantık yürütme ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,40; p≤,01). Dil ve mantık yürütme boyutunun alıcı dil puanları üzerinde %16'lık bir etkiye sahiptir. Motor etkinlikleri ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,35; p≤,01) bulunmuştur. Motor etkinliklerinin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %12'dir (r²= ,12). Yaratıcı etkinlikler ile alıcı dil standart puanları arasında anlamlı olmayan bir ilişki (r=,17; p>,05) bulunmuştur. Sosyal gelişim ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,32; p≤,01) bulunmuştur. Sosyal gelişim boyutunun alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %10'dur (r²= ,10). Yetişkin ihtiyaçları ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,25; p≤,05) vardır. Yetişkin ihtiyaçları boyutunun alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %6'dur (r²= ,06). Ölçek toplam puanı ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,39; p≤,01) bulunmuştur. ECERS

ölçeği toplam puanı alıcı dil standart puanı üzerinde %15'lik bir etkiye sahiptir. Buna göre anaokullarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların alıcı dil gelişimleri arasında ilişkiden söz edilebilir. Yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile alıcı dil gelişimi arasında ise anlamlı bir ilişkiden söz edilememektedir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumunda kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite ile ilgili kalite puanları arttıkça çocukların alıcı dil becerilerini artmaktadır. Canbeldek (2015) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunun kişisel bakım rutinleri (öz bakım), mobilya ve görsel malzemeler, dil ve kavram etkinlikleri, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam ölçek kalite düzeyleri ile çocukların dil-bilişsel gelişimi arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

ECERS kişisel bakım rutinleri alt boyutu; karşılama ve uğurlama vakitlerinin aile ve personel arasında samimi ve etkili değerlendirilmesi, yemek ve kahvaltı saatlerinin eğitici bir vakit olarak kullanılması, uyku dinlenme vakitleri ve alanlarının değerlendirilmesi, tuvalet lavaboların çocuklara olan uygunluğu ve temizliği, kişisel temizlik ve bakımlara (diş temizliği, saç temizliği gibi) verilen önem ve denetim göstergelerinden oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde karşılama ve uğurlama esnasında samimi bir ortam yaratılması, çocukların temel ihtiyaçları olan beslenme, uyku, temizlik vakitlerinde etkileşimin kalitesinin çocukların kendilerini rahat hissedeceği ve son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Harms vd., 1998; Oktay, 1985; Ünüvar, 2011). Rutin etkinliklerden olan karşılama, uğurlama, beslenme, uyku, toplanma ve temizlik esnasında çocuğun öğretmenle, personelle ve akranlarıyla arasında kurulan eğitici iletişim arttıkça çocukların alıcı dil gelişiminin de artacağı düşünülmektedir.

ECERS mobilya ve görsel malzemeler alt boyutu; sınıf içerisinde yeterli düzeyde mobilya, donanım ve alan olması, öğrenme faaliyetleri için yeterli düzeyde materyal bulunması,

çocuklara sağlanacak rahat ve huzurlu bir ortamın oluşturulması, sınıfın ve öğrenme merkezlerinin genel düzeni, pano kullanımı ve sergi alanlarından oluşmaktadır. Kaya (2007) araştırmasında 36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış olan oyuncakların çocuğun gelişim alanlarından en fazla dil gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Çaltık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken en fazla karşılaştıkları sorunlardan birisinin materyal ve fiziksel koşulların eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Yazıcı (2004) sosyal ve kültürel mekanların, mimari kurgu ve okul ortamının çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Çocuklar öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunu sınıf içerisinde gerçekleştirdiklerinden sınıf alanının mobilya ve görsel malzemeler bakımından yeterli düzeyde olması, öğrenme merkezleri oluşturularak ilgi alanlarına göre her çocuğa hitap edilmesi, sınıf alanına uygun sayıda çocuk bulundurulması, havalandırma, ısınma, renk gibi unsurlara dikkat edilmesi ve öğrenmede dikkati bozacak unsurların ortadan kaldırılması ile oluşturulacak sınıf ortamının çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracağı ve alıcı dil gelişimini artıracığı düşünülmektedir.

ECERS dil ve mantık yürütme alt boyutu; dili anlama (kitaplar, resimli kart oyunları gibi dili anlamaya yönelik materyal kullanımı), dili kullanma (kuklalar, parmak oyunları, tekerlemeler gibi ifade etmeye yönelik materyal kullanımı), öğrenme kavramlarının kullanımı (kavramlara ve mantık yürütmeye yönelik materyal kullanımı) ve dilin yaygın kullanımı (öğretmen ve çocuğun dil kullanım yoğunluğu) göstergelerinden oluşmaktadır. Tepetaş Cengiz (2015) tarafından yapılan çalışmada 48-60 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimi ile resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergişi (2014) tarafından yapılan çalışmada ise anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Türkçe etkinliklerin çocukların alıcı dil gelişimini etkilediği saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen dil etkinlikleri ile çocuklar dili kurallarına uygun bir şekilde kullanırken aynı zamanda kavramları öğrenmekte ve dil gelişiminde ilerleme sağlamaktadırlar (Aral vd., 2000; Şahin, 2000). Okul öncesi eğitim ortamlarında dil etkinlikleri ile ilgili yeterli düzeyde materyal bulundurulması ve bu materyallerin öğretmen tarafından etkili bir şekilde kullanılmasının çocukların alıcı dil gelişimlerini artıracığı düşünülmektedir.

ECERS motor etkinlikler alt boyutu küçük ve büyük kas sistemi faaliyetlerinden oluşmaktadır. Küçük ve büyük kas sistemi için gerekli olan materyaller, bu materyallerin kullanımı ve yeteri kadar zaman geçirilmesi, etkinliklerin planlanması, fiziksel çevre ve mekanın düzenlenmesi, ilgili kavramların öğretilmesi gibi göstergelerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların rahatça jimnastik hareketleri yapabilecekleri ortamların oluşturulması, çocuklara hareket etme fırsatları tanınarak oyun oynamaları dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli düzeyde materyal bulundurulması ve çocukların rahatça oyun oynayabilecekleri ortamlarda çocuklara sembolik oyun oynama fırsatı verilmesi dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Ahioglu, 1999; Aytekin, 2001). Motor etkinlikler ve eğitici oyun ile öğrenme daha eğlenceli ve kalıcı bir hale gelmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamlarında motor becerilere yönelik yeterli düzeyde materyal bulundurulması ve kullanılmasının çocuğun alıcı dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS yaratıcı etkinlikler alt boyutu; sanat, müzik ve hareket etkinlikleri, blok merkezi, temsili oyun, kum ve su alanları, program yapısı ve günlük plan, öğretmenin etkinlik içerisindeki rolü ve denetimi gibi göstergelerden oluşmaktadır. Bu araştırmada anaokullarının yaratıcı etkinlikler kalite boyutu ile çocukların alıcı dil gelişimleri arasında ilişki bulunmasına rağmen bu ilişki anlamlı düzeyde değildir. Cömertpay (2006)'ın yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklara dil gelişimine

yönelik yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmış ve yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların dil gelişimini etkilemediği saptanmıştır.

Bu araştırmada yaratıcı etkinlikler ile alıcı dil gelişimi arasında ilişkinin anlamlı olmaması sınıfta yaratıcı etkinlikler ile ilgili materyallerin bulunmasına rağmen öğretmen tarafından yeterli düzeyde kullanılmadığını düşündürmektedir. Çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi için ona zengin uyarıcı bir ortam hazırlanılmasının ve çocuğun öğrenmesinde en etkin role sahip olan öğretmen tarafından yaratıcı etkinliklerinin yeterli düzeyde planlanması ve uygulanmasının çocuğun alıcı dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS sosyal gelişim boyutu; öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi, çocuklara sağlanacak alanlar, bireysel ve grup çalışmaları, çocukların akranları ve çevresiyle olan etkileşimi, serbest oyun vakitlerinin eğitici rolü, kültürel duyarlılık, kaynaştırma öğrencileri için yapılan çalışmalar ve tüm bunların gerçekleşmesi için gerekli olan materyal düzeyi gibi göstergelerden oluşmaktadır. Aslan (2019) çocukların sosyal ilişkilerinin alıcı dil gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu saptamıştır. Yağbasan (2018) sosyal problem çözme becerileri ile zihin-dil gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akyol (2015) çocukların akran ilişkileri ve sosyal davranış boyutları ile zihinsel-dil gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Eryılmaz (2015), 4-5 yaş aralığındaki çocukların artikülasyon becerileri ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar çocukların içerisinde bulunduğu sosyal etkileşimin, alıcı dil gelişimini doğrudan etkilemesi anlamına gelmektedir. Öğretmen tarafından oluşturulacak olumlu bir sınıf atmosferi ve etkili bir iletişim ortamında çocukların düşüncelerini daha rahat ifade edebileceği ve iletişim becerilerini geliştireceği sosyal ortamın kalitesinin, çocukların alıcı dil becerileri arttıracığı düşünülmektedir. Aksi bir durumda ise çocukların kendini yalnız hissedeceği ve içine kapanacağı bu nedenle de alıcı dil gelişimini desteklemeyeceği düşünülmektedir.

ECERS yetişkin ihtiyaçları alt boyutu yetişkinlere ait kişisel eşyaların bırakılabileceği bir bölüm, oturma alanı, mesleki gelişim için sağlanan olanaklar (seminerler, hizmet içi eğitim gibi), konferans ve toplantı salonları, ailelere sağlanan hizmetler, haber bültenleri, aile katılımı, okul-aile işbirliği, aile eğitimi ve ailelerin okul yönetimine katılması gibi göstergelerden oluşmaktadır. Kızıltaş (2009) araştırmasında okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5 - 6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisini incelemiş ve aile katılımının çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Çaltık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken en fazla karşılaştıkları sorunlardan birisinin aile katılımının eksikliği olduğunu ayrıca aile katılımının programın başarısını artırdığını belirtmektedir.

Eğitimde kalitenin sağlanması için en önemli görevi üstlenen öğretmen ve personellerin yaşam standardının yükseltilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması sonucunda çocuklarla daha sıcak ve samimi ilişkiler kurulmaktadır (Çelik, 2000; Elliot, 2006; Penn, 2011; Ulutaş ve Macun, 2018). Öğretmen, personel ve ailelere imkanlar sağlandığı takdirde, okul-aile işbirliği gelişecek, personel refahı artacak ve buna bağlı olarak çocukların gelişimine hem aile hem kurum daha fazla katkı sağlayacaktır (Bilgin, 2015; Güler Yıldız, 2015). Öğretmene, personele ve ailelere sağlanan olanaklar ve mesleki gelişimler ile ailenin eğitim sürecinde etkin olacağı; öğretmenin daha verimli bir şekilde öğretimi gerçekleştireceği ve bu sayede çocukların alıcı dil gelişiminin artacağı düşünülmektedir.

ECERS toplam kalite puanı; kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık deneyimleri, küçük ve büyük motor etkinlikleri, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ve yetişkin ihtiyaçları alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada anaokullarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı arttıkça çocukların alıcı dil gelişimlerinin de arttığı saptanmıştır. Buna karşılık anaokullarında yaratıcı etkinlikler kalitesi ile alıcı dil gelişimindeki artışın ilişkisi anlamlı

değildir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak kaliteli (nitelikli) bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013). Kaliteli bir öğrenme ortamında çocuklara sağlanan zengin uyarıcılar sayesinde zengin dil etkileşimlerinin gerçekleşeceği ve bu şekilde gerçekleşecek öğrenme sürecinin çocuğun alıcı dil gelişimini artıracığı düşünülmektedir.

Tablo 42 incelendiğinde, anaokullarında devam eden çocukların ifade edici dil standart puanları ile ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,33$; $p\leq,01$). Kişisel bakım rutinlerinin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %11'dir ($r^2= ,11$). Mobilya ve görsel malzemeler ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,43$; $p\leq,01$). Mobilya ve görsel malzemeler boyutunun ifade edici dil puanları üzerinde %18'lik bir etkiye sahiptir. Dil ve mantık yürütme ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,42$; $p\leq,01$). Dil ve mantık yürütme boyutunun ifade edici dil puanları üzerinde %17'lik bir etkiye sahiptir. Motor etkinlikleri ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,44$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Motor etkinliklerinin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %19'dur ($r^2= ,19$). Yaratıcı etkinlikler ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,31$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Yaratıcı etkinlikler boyutunun ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %9'dur ($r^2= ,09$). Sosyal gelişim ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,32$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Sosyal gelişim boyutunun ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %10'dur ($r^2= ,10$). Yetişkin ihtiyaçları ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,24$; $p\leq,05$) vardır. Yetişkin ihtiyaçları boyutunun ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %6'dır ($r^2= ,06$). Ölçek toplam puanı ile ifade edici dil standart

puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,45$; $p\leq,01$) bulunmuştur. ECERS ölçeği toplam puanı ifade edici dil standart puanı üzerinde %20'lik bir etkiye sahiptir. Buna göre anaokullarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların ifade edici dil gelişimleri arasında ilişkiden söz edilebilir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumunda kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ile ilgili kalite puanları arttıkça çocukların ifade edici dil becerileri de artmaktadır. Canbeldek (2015) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunun kişisel bakım rutinleri (öz bakım), mobilya ve görsel malzemeler, dil ve kavram etkinlikleri, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalitesi ile çocukların dil-bilişsel gelişimi arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutuna bakıldığında kişisel bakım rutinleri kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca kişisel bakım rutinlerinin ifade edici dil standart puanları üzerinde %11'lik bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Rutin etkinliklerden olan karşılama ve uğurlama vakitlerinin samimi ve etkili olmasının, yemek ve kahvaltı saatlerinde, kişisel temizlik, bakım ve uyku esnasında çocuğun öğretmenle, personelle ve akranlarıyla arasında kurulan eğitici iletişimin çocukların ifade edici dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler alt boyutuna bakıldığında mobilya ve görsel malzemeler kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca mobilya ve görsel malzemelerin ifade edici dil standart puanları üzerinde %18'lik bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar öğrenmelerinin büyük bir çoğunluğunu sınıf içerisinde gerçekleştirdiklerinden sınıf alanının mobilya ve görsel malzemeler bakımından yeterli düzeyde olması, öğrenme merkezleri oluşturularak ilgi alanlarına göre her çocuğa hitap edilmesi, sınıf alanına uygun sayıda çocuk bulundurulması,

havalandırma, ısınma, renk gibi unsurlara dikkat edilmesi ve öğrenmede dikkati bozacak unsurların ortadan kaldırılması ile oluşturulacak sınıf ortamının çocuğun öğrenmesini kolaylaştıracağı ve ifade edici dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme alt boyutuna bakıldığında dil ve mantık yürütme kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca dil ve mantık yürütmenin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisinin %17 olduğu bulunmuştur. Karakuş (2017) diyaloga dayalı olarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin çocukların ifade edici dil gelişimine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergişi (2014) anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Türkçe etkinliklerin, çocukların ifade edici dil gelişimini etkilediğini saptamıştır. Okul öncesi eğitim ortamlarında kuklalar, parmak oyunları gibi ifade etmeye yönelik materyallerin bulundurulması ve kullanılması, öğretmen ve çocuğun dil kullanım yoğunluğunun çocukların ifade edici dil gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenilebilir.

ECERS ölçeği motor etkinlikleri alt boyutuna bakıldığında motor etkinliklerin kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca ifade edici dil standart puanları üzerinde motor etkinliklerin etkisi %19 olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğrenme ortamlarında küçük ve büyük motor etkinlikleri için fiziksel çevre ve mekanın düzenlenmesinin, materyallerin bulundurulmasının ve yeterli düzeyde planlı bir şekilde etkinliklerin uygulanmasının çocukların ifade edici dil becerisini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler alt boyutuna bakıldığında yaratıcı etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yaratıcı etkinliklerin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisinin %9 olduğu bulunmuştur. Kaçar (2016) drama oyun türünü seçen çocukların dil kullanım düzeylerinin, diğer oyun türlerini tercih eden çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Solmaz (1997) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların ifade edici dil becerisine yaratıcı

drama etkinliklerinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazındaki araştırmalar yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Bayrakçı, 2007; B. Çakır, 2008; Koç, 2009). Bu bulgular araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Okul öncesi öğrenme ortamlarında zengin uyarıcılı sanat, blok, müzik, hareket merkezlerinin oluşturulması, kum ve su alanlarının bulundurulması ile yaratıcı etkinliklerin program doğrultusunda planlanması ve öğretmen tarafından etkin bir şekilde uygulanması ile çocukların ifade edici dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutuna bakıldığında sosyal gelişim kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca sosyal gelişimin ifade edici dil standart puanları üzerinde %10'luk bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Aslan (2019) çocukların sosyal ilişkilerinin ifade edici dil gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu saptamıştır. Okul öncesi öğrenme ortamlarında öğretmen-çocuk etkileşimin kalitesi arttıkça olumlu bir sınıf atmosferinin olacağı, bireysel ve grup çalışmalarının daha etkili düzeyde gerçekleşeceği, çocukların akranlarıyla ve çevresiyle iletişiminin artacağı ve bunlara bağlı olarak çocukların ifade edici dil becerilerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları alt boyutuna bakıldığında yetişkin ihtiyaçları kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yetişkin ihtiyaçlarının ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %6 olarak tespit edilmiştir. Altinkaynak (2014) aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların ifade edici dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen ve personellerin yaşam standardının yükseltilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması sonucunda çocuklarla daha sıcak ve samimi ilişkiler kurulmaktadır (Çelik, 2000; Ulutaş ve Macun, 2018). Öğretmene, personele ve ailelere sağlanan olanaklar ve mesleki gelişimler ile öğretmenin daha verimli bir şekilde öğretimi gerçekleştireceği, ailenin eğitim sürecinde

daha etkin olacağı ve okul yönetimine katılacağı; bunlara bağlı olarak da çocukların ifade edici dil gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği toplam kalite boyutuna bakıldığında kurumun toplam kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca toplam kalitenin ifade edici dil standart puanları üzerinde etkisi %20 olarak saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinlerine yönelik kalitenin artırılması, motor, dil, sosyal ve yaratıcı etkinliklere yer verilmesi, yetişkin ihtiyaçlarının karşılanması ve sınıfın materyallerinin yeterli düzeyde olması ile gerçekleşecek etkili öğrenme sürecinin sonunda çocuklarla zengin dil etkileşimlerinin gerçekleşeceği ve ifade edici dil gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir.

Tablo 42 incelendiğinde, anaokullarında devam eden çocukların sözel dil bileşke standart puanları ile ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,42$; $p\leq,01$). Kişisel bakım rutinlerinin sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %17'dir ($r^2= ,17$). Mobilya ve görsel malzemeler ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,42$; $p\leq,01$). Mobilya ve görsel malzemeler boyutunun sözel dil bileşke puanları üzerinde %17'lik bir etkiye sahiptir. Dil ve mantık yürütme ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,48$; $p\leq,01$). Dil ve mantık yürütme boyutunun ifade edici dil puanları üzerinde %23'lük bir etkiye sahiptir. Motor etkinlikleri ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,47$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Motor etkinliklerinin sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %22'dir ($r^2= ,22$). Yaratıcı etkinlikler ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,28$; $p\leq,05$) bulunmuştur. Yaratıcı etkinlikler boyutunun sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %7'dir ($r^2= ,07$). Sosyal gelişim ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,38$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Sosyal gelişim boyutunun sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %14'dür ($r^2= ,14$). Yetişkin ihtiyaçları ile sözel dil bileşke standart puanları arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,29$; $p\leq,01$) vardır. Yetişkin ihtiyaçları boyutunun sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %8'dir ($r^2=,08$). Ölçek toplam puanı ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,49$; $p\leq,01$) bulunmuştur. ECERS ölçeği toplam puanı sözel dil bileşke standart puanı üzerinde %24'lük bir etkiye sahiptir. Bu bulguya göre anaokullarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların sözel dil gelişimleri arasında ilişki bulunmuştur. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ile ilgili kalite puanları arttıkça çocukların sözel dil becerileri de artmaktadır. Canbeldek (2015) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunun kişisel bakım rutinleri (öz bakım), mobilya ve görsel malzemeler, dil ve kavram etkinlikleri, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları kalite düzeyi ile çocukların dil-bilişsel gelişimi arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutuna bakıldığında kişisel bakım rutinleri kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca kişisel bakım rutinlerinin sözel dil standart puanları üzerinde %17'lik bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında temizlik, uyku, karşılama, uğurlama ve beslenme ihtiyaçlarının gerekli materyaller ve personeller ile karşılanması sonucu iletişime daha rahat ve etkili zaman ayrılacağı ve çocuğun öğretmenle, personelle ve akranlarıyla arasında kurulan eğitici iletişimin çocukların sözel dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler alt boyutuna bakıldığında mobilya ve görsel malzemeler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca mobilya ve görsel malzemelerin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %17 olarak

bulunmuştur. Yazıcı (2004) tarafından yapılan araştırmada mimari kurgu ve okul ortamının çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çaltık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken en fazla karşılaştıkları sorunlardan birisinin materyal ve fiziksel koşulların eksikliği olduğunu ifade etmektedir. MEB tarafından 2010 yılında yürütülen “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” analizlerinde ise okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan en önemli sorunun materyal eksikliği ve fiziki ortam yetersizliği olduğu belirtilmiştir (Biehl, 2011). Sınıf içerisinde ihtiyaçların karşılanması için gerekli mobilya ve yapının oluşturulması, öğretim faaliyetleri için yeterli düzeyde materyal ve alan bulundurulması, havalandırma, renk, ısı gibi unsurlara dikkat edilmesi ile öğretim için gerekli ortamın oluşturularak çocukların sözel dil gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme alt boyutuna bakıldığında dil ve mantık yürütme kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca dil ve mantık yürütmenin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisinin %23 olduğu bulunmuştur. Karakuş (2017) diyaloga dayalı olarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin çocukların sözel dil gelişimine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tepetaş Cengiz (2015) araştırmasında, 48-60 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimi ile resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstündağ (2009), MEB Mobil Anaokulu projesinin çocukların dil gelişimini anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Başka bir çalışmada ise sınıflarda dil öğrenimi için yeterli düzeyde materyal bulunması gerektiği belirtilmektedir (İlhan Agan, 2004). Okul öncesi eğitim ortamlarında resimli kartlar, kuklalar, tekerlemeler ve kitaplar gibi dili anlama ve kullanmaya yönelik materyallerin bulunması ile öğretmen ve çocuk tarafından dilin kullanım yoğunluğunun artacağı, buna bağlı olarak çocukların sözel dil gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği motor etkinlikler alt boyutuna bakıldığında motor etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca motor etkinliklerin

sözel dil standart puanları üzerindeki etkisinin %22 olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların çeşitli jimnastik hareketleri yapmasına olanak sağlanması, fiziksel çevre ve mekanın çocuğun hareket ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmesi ile eğitimde oyunun eğitici yanından faydalanılarak yapılacak öğretim faaliyetlerinin çocukların sözel dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler alt boyutuna bakıldığında yaratıcı etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Aynı zamanda yaratıcı etkinliklerin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %7 olarak tespit edilmiştir. Alan yazındaki çalışmalar, yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Bayrakçı, 2007; B. Çakır, 2008; Koç, 2009). Okul öncesi eğitim ortamlarında çeşitli öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve zengin uyarıcıların sağlanması ile öğretmen tarafından planlı ve etkili bir şekilde çocukların yaratıcılıklarının geliştirileceği şekilde gerçekleştirilen öğretimin, çocukların sözel dil gelişimlerini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutuna bakıldığında sosyal gelişim kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca sosyal gelişimin sözel dil standart puanları üzerinde %14'lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yağbasan (2018) sosyal problem çözme becerileri ile zihin-dil gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akyol (2015) çocukların akran ilişkileri ve sosyal davranış boyutları ile zihin-dil gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Eryılmaz (2015), 4-5 yaş aralığındaki çocukların artikülasyon becerileri ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna ulaşmıştır.

Öğretmen tarafından olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, etkili iletişimin kullanılması, model olunması ve sınıf ortamında çocukların duygu ve düşünceleri rahat bir şekilde öğretmeniyle ve akranlarıyla paylaşabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması, grup

etkinliklerine yer verilmesi ile gerçekleşecek sosyal etkileşimin çocukların sözel dil becerileri olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları alt boyutuna bakıldığında yetişkin ihtiyaçları kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yetişkin ihtiyaçlarının sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %8 olarak bulunmuştur. Altınkaynak (2014) aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların sözel dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çocuklarla daha sıcak ve samimi ilişkinin kurulması için eğitimde en önemli görevi üstlenen öğretmen ve personellerin yaşam standardının yükseltilmesi, mesleki gelişimlerinin sağlanması, ailelere daha fazla imkanlar verilmesi, okul-aile iletişimi ve işbirliğinin sağlanması ile çocukların sözel dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği toplam kalite boyutuna bakıldığında kurumun toplam kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca toplam kalitenin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %24 olarak saptanmıştır. Canbeldek (2015) okul öncesi eğitim kurumu kalitesi ile çocukların dil-bilişsel gelişimi arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise okul öncesi eğitim kurumu kalitesinin çocukların dil gelişimini pozitif yönde etkilediği çalışmalar (Burchinal vd., 2000; Burchinal ve Cryer, 2003; Corson, 2003; Espinoza, 2002; Gallagher vd., 1999; Iruka ve Morgan, 2014; Lera, 1996; Mashburn vd., 2008) bulunmaktadır. Nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevre ancak kaliteli bir okul öncesi eğitim ile mümkün olmaktadır (MEB, 2013). Kaliteli bir öğrenme ortamında çocuklara sağlanan zengin uyarıcılar sayesinde zengin dil etkileşimlerinin gerçekleşeceği ve bu sayede çocukların sözel dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

Tablo 43

Anasınıflarının Kalite Düzeyleri ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

ECERS Ölçeği	Anasınıfı		Sözel Dil
	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Bileşke
Kişisel Bakım Rutinleri	,24* (r ² = ,06)	,51** (r ² = ,26)	,43** (r ² = ,18)
Mobilya ve Görsel Malzemeler	,36** (r ² = ,13)	,55** (r ² = ,30)	,52** (r ² = ,27)
Dil ve Mantık Yürütme	,34** (r ² = ,11)	,52** (r ² = ,27)	,49** (r ² = ,24)
Motor Etkinlikler	,39** (r ² = ,15)	,55** (r ² = ,30)	,54** (r ² = ,29)
Yaratıcı Etkinlikler	,40** (r ² = ,16)	,53** (r ² = ,28)	,54** (r ² = ,29)
Sosyal Gelişim	,35** (r ² = ,12)	,53** (r ² = ,28)	,51** (r ² = ,26)
Yetişkin İhtiyaçları	,37** (r ² = ,14)	,52** (r ² = ,27)	,51** (r ² = ,26)
Ölçek Toplam	,38** (r ² = ,14)	,57** (r ² = ,32)	,55** (r ² = ,30)

**p≤,01; *p≤,05

Tablo 43 incelendiğinde, anasınıflarına devam eden çocukların alıcı dil standart puanları ile ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,24; p≤,05). Kişisel bakım rutinlerinin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %6'dır (r²=,06). Mobilya ve görsel malzemeler ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=,36; p≤,01). Mobilya ve görsel malzemeler boyutunun alıcı dil puanları üzerinde %13'lük bir etkiye sahiptir. Dil ve mantık yürütme ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,34; p≤,01). Dil ve mantık yürütme boyutunun alıcı dil puanları üzerinde %11'lik bir etkiye sahiptir. Motor etkinlikleri ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,39; p≤,01) bulunmuştur. Motor etkinliklerinin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %15'dir (r²= ,15). Yaratıcı etkinlikler ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,40; p≤,01) bulunmuştur. Yaratıcı etkinlikler boyutunun alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %16'dır (r²= ,16). Sosyal gelişim ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,35; p≤,01) bulunmuştur. Sosyal gelişim boyutunun alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %12'dir (r²= ,12). Yetişkin ihtiyaçları ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (r=,37; p≤,05) vardır. Yetişkin ihtiyaçları boyutunun alıcı dil standart puanları

üzerindeki etkisi %14'dür ($r^2 = ,14$). Ölçek toplam puanı ile alıcı dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = ,38$; $p \leq ,01$) bulunmuştur. ECERS ölçeği toplam puanı alıcı dil standart puanı üzerinde %14'lük bir etkiye sahiptir. Buna göre anasınıflarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların alıcı dil gelişimleri arasında ilişkiden söz edilebilir. Sonuç olarak anasınıflarında kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanları arttıkça çocukların alıcı dil becerilerini de artmaktadır. Canbeldek (2015) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunun kişisel bakım rutinleri (öz bakım), mobilya ve görsel malzemeler, dil ve kavram etkinlikleri, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları kalite düzeyi ile çocukların dil-bilişsel gelişimini arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutuna bakıldığında kişisel bakım rutinleri kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca kişisel bakım rutinlerinin alıcı dil standart puanları üzerinde %6'lık bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Rutin etkinlikler içerisinde yer alan beslenme, uyku, toplanma, temizlik, karşılama ve uğurlama vakitlerinde çocuğun öğretmenle, personelle, akranlarıyla arasında kurulan iletişimin samimi, etkili ve eğitici olmasıyla çocukların alıcı dil gelişiminin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler alt boyutuna bakıldığında mobilya ve görsel malzemelerin kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca mobilya ve görsel malzemelerin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %13 olarak saptanmıştır. Çocuklar eğitimlerinin büyük bir çoğunluğunu sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri için sınıfın renk, ısınma, havalandırma gibi unsurlarına dikkat edilmesi, yeterli düzeyde materyaller bulundurulması, sınıf alanına uygun sayıda çocuk ile eğitim

gerçekleştirilmesinin öğrenme ortamını daha nitelikli duruma getireceği ve bunun da çocukların alıcı dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme alt boyutuna bakıldığında dil ve mantık yürütme kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca dil ve mantık yürütmenin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %11 olarak tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Türkçe dil etkinliklerin çocukların alıcı dil gelişimini etkilediği saptanmıştır (Ergişi, 2014). Okul öncesi eğitim ortamlarında kitaplar, resimli kart oyunları ve kavramlara yönelik materyallerin dili anlamaya yönelik olarak kullanılmasının çocukların alıcı dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği motor etkinlikleri alt boyutuna bakıldığında motor etkinliklerin kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca alıcı dil standart puanları üzerinde motor etkinliklerin etkisi %15 olarak bulunmuştur. Motor etkinlikler ve eğitici oyun ile öğrenme daha eğlenceli ve kalıcı bir hale gelmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamlarında motor becerilere yönelik yeterli düzeyde materyal bulundurulması, çocukların rahatça hareket edebilecekleri yeterli alanın olması, fiziksel çevre ve mekanın çocukların oyun ihtiyacını giderebilecek şekilde düzenlenmesi ile oyunun eğitici yanından faydalanılarak çocukların alıcı dil gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler alt boyutuna bakıldığında yaratıcı etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Aynı zamanda yaratıcı etkinliklerin sözel dil standart puanları üzerinde %16'lık bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğrenme ortamlarındaki sanat, blok, müzik ve hareket gibi öğrenme merkezlerinin zengin materyaller ile oluşturulması, kurum içerisinde kum ve su alanlarının bulundurulması ile yaratıcı etkinliklerin program doğrultusunda planlanması ve

etkili bir şekilde uygulanması ile çocukların alıcı dil gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutuna bakıldığında sosyal gelişim kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca sosyal gelişimin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %12 olarak saptanmıştır. Aslan (2019) çocukların sosyal ilişkilerinin alıcı dil gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu saptamıştır. Çocukların duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde söyleyebileceği sınıf ikliminin oluşturulması ile öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin artacağı; kültürel duyarlılık ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik uyarlamalar da yapılmasıyla sınıf içerisindeki tüm çocukların alıcı dil becerilerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları alt boyutuna bakıldığında yetişkin ihtiyaçları kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yetişkin ihtiyaçlarının alıcı dil standart puanları üzerinde %14'lik bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen, personel ve ailelerin ihtiyaçlarını giderebileceği oturma alanları, konferans salonları bulundurulması, öğretmen ve personelin mesleki gelişimlerine olanak sağlayacak hizmet içi eğitime gereken önemin verilmesi ve yaşam standartlarının yükseltilmesi ile ailelere imkanlar sağlanarak çocuğun eğitiminde daha aktif bir role sahip olması ile çocukların alıcı dil gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği toplam kalite boyutuna bakıldığında kurumun toplam kalitesi arttıkça çocukların alıcı dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca toplam kalitenin alıcı dil standart puanları üzerindeki etkisi %14 olarak saptanmıştır. Ancak kaliteli (nitelikli) bir okul öncesi eğitim ortamında çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi mümkündür (MEB, 2013). Kaliteli bir öğrenme ortamında çocuklara sağlanan zengin uyarıcılar, sosyal ve duygusal deneyimler sayesinde zengin dil etkileşimlerinin gerçekleşeceği ve bu sayede çocukların alıcı dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

Tablo 43 incelendiğinde, anasınıflarına devam eden çocukların ifade edici dil standart puanları ile ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,51$; $p\leq,01$). Kişisel bakım rutinlerinin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %26'dır ($r^2= ,26$). Mobilya ve görsel malzemeler ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,55$; $p\leq,01$). Mobilya ve görsel malzemeler boyutunun ifade edici dil puanları üzerinde %30'luk bir etkiye sahiptir. Dil ve mantık yürütme ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,52$; $p\leq,01$). Dil ve mantık yürütme boyutunun ifade edici dil puanları üzerinde %27'lik bir etkiye sahiptir. Motor etkinlikleri ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,55$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Motor etkinliklerinin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %30'dur ($r^2= ,30$). Yaratıcı etkinlikler ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,53$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Yaratıcı etkinlikler boyutunun ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %28'dir ($r^2= ,28$). Sosyal gelişim ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,53$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Sosyal gelişim boyutunun ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %28'dir ($r^2= ,28$). Yetişkin ihtiyaçları ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,52$; $p\leq,05$) vardır. Yetişkin ihtiyaçları boyutunun ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %27'dir ($r^2= ,27$). Ölçek toplam puanı ile ifade edici dil standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,57$; $p\leq,01$) bulunmuştur. ECERS ölçeği toplam puanı ifade edici dil standart puanı üzerinde %32'lik bir etkiye sahiptir. Buna göre anasınıflarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların ifade edici dil gelişimleri arasında ilişkiden söz edilebilir. Sonuç olarak anasınıflarında kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ile ilgili kalite puanları arttıkça

çocukların ifade edici dil becerileri de artmaktadır. Canbeldek (2015) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunun kişisel bakım rutinleri (öz bakım), mobilya ve görsel malzemeler, dil ve kavram etkinlikleri, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite düzeyi ile çocukların dil-bilişsel gelişimi arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutuna bakıldığında kişisel bakım rutinleri kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca kişisel bakım rutinlerinin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %26 olarak tespit edilmiştir. Kişisel bakım rutinlerinden olan karşılama ve uğurlama vakitlerinin samimi bir şekilde olması, çocuğun temel ihtiyaçlarından olan beslenme, uyku, temizlik ihtiyaçların giderilmesi ve bu esnada çocuğun öğretmenle, personelle ve akranlarıyla arasında kurulacak olan eğitici iletişimin çocukların ifade edici dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler alt boyutuna bakıldığında mobilya ve görsel malzemeler kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca mobilya ve görsel malzemelerin ifade edici dil standart puanları üzerinde %30'luk bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf alanının mobilya ve görsel malzemeler bakımından yeterli düzeyde olması, öğrenme merkezleri oluşturularak ilgi alanlarına göre her çocuğa hitap edilmesi, pano kullanımına ve sergi alanlarına önem verilmesi, havalandırma, renk, ısıma gibi unsurlara dikkat edilmesi, öğrenmede dikkati bozacak unsurların ortadan kaldırılması ve sınıf alanına uygun sayıda çocuk bulundurulması ile oluşturulacak sınıf ortamının öğrenme için yeterli niteliklere sahip olacağı ve ifade edici dil gelişimini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme alt boyutuna bakıldığında dil ve mantık yürütme kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca dil ve

mantık yürütmenin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisinin %27 olduğu bulunmuştur. Karakuş (2017) diyaloga dayalı olarak hazırlanan Türkçe etkinliklerinin çocukların ifade edici dil gelişimine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergişi (2014) anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Türkçe etkinliklerinin, çocukların ifade edici dil gelişimini etkilediğini bulmuştur. Okul öncesi eğitim ortamlarında kuklalar, parmak oyunları, tekerlemeler, bilmeceler gibi ifade etmeye yönelik materyallerin bulundurulması ve kullanılması ile öğretmen ve çocuğun dil kullanım yoğunluğunun artacağı ve çocukların ifade edici dil gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği motor etkinlikleri alt boyutuna bakıldığında motor etkinliklerin kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca ifade edici dil standart puanları üzerinde motor etkinliklerin üzerinde %30'luk bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğrenme ortamlarında küçük ve büyük kas gelişimi için gerekli materyallerin bulunması, fiziksel çevre ve mekanın düzenlenmesi ile planlı bir şekilde hareket etkinliklerin uygulanmasının çocukların ifade edici dil becerisini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler alt boyutuna bakıldığında yaratıcı etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yaratıcı etkinliklerin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %28 olarak tespit edilmiştir. Solmaz (1997) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların ifade edici dil becerisine yaratıcı drama etkinliklerinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğrenme ortamlarında sanat, blok, müzik, hareket merkezlerinin zengin materyaller ile oluşturulması, kum ve su alanlarının bulundurulması ile yaratıcı etkinliklerin program doğrultusunda planlanması ve etkin bir şekilde uygulanması ile çocukların ifade edici dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutuna bakıldığında sosyal gelişim kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca sosyal gelişimin ifade

edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %28 olarak bulunmuştur. Aslan (2019) çocukların sosyal ilişkilerinin ifade edici dil gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu saptamıştır. Çocukların içerisinde bulunduğu sosyal ortam, ifade edici dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen tarafından oluşturulacak olumlu bir sınıf atmosferi ve etkili bir iletişim ortamında çocukların düşüncelerini daha rahat ifade edebileceği ve iletişim becerilerini geliştireceği ve ifade edici dil becerileri olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları alt boyutuna bakıldığında yetişkin ihtiyaçları kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yetişkin ihtiyaçlarının ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %27 olarak saptanmıştır. Altınkaynak (2014) aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların ifade edici dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmene, personele ve ailelere sağlanan imkanlar ve mesleki gelişimler sonucunda ailenin eğitim sürecinde daha etkin olacağı, öğretmenin ise daha verimli öğretimi gerçekleştireceği ve bu sayede çocukların ifade edici dil gelişiminin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği toplam kalite boyutuna bakıldığında kurumun toplam kalitesi arttıkça çocukların ifade edici dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca toplam kalitenin ifade edici dil standart puanları üzerindeki etkisi %32 olarak bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında kişisel bakım rutinlerine yönelik kalitenin sağlanması, motor, dil, sosyal ve yaratıcı etkinliklere yer verilmesi, yetişkin ihtiyaçlarının karşılanması ve sınıf materyallerinin yeterli düzeyde olması ile gerçekleşecek öğretim sürecinin çocukların ifade edici dil gelişimlerinin destekleyeceği düşünülmektedir.

Tablo 43 incelendiğinde, anasınıflarına devam eden çocukların sözel dil bileşke standart puanları ile ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,43$; $p\leq,01$). Kişisel bakım rutinlerinin sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %18'dir ($r^2= ,18$). Mobilya ve görsel malzemeler ile sözel dil bileşke

standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,52$; $p\leq,01$). Mobilya ve görsel malzemeler boyutunun sözel dil bileşke puanları üzerinde %27'lik bir etkiye sahiptir. Dil ve mantık yürütme ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,49$; $p\leq,01$). Dil ve mantık yürütme boyutu sözel dil standart puanları üzerinde %24'lük bir etkiye sahiptir. Motor etkinlikleri ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,54$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Motor etkinliklerinin sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %29'dur ($r^2= ,29$). Yaratıcı etkinlikler ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,54$; $p\leq,05$) bulunmuştur. Yaratıcı etkinlikler boyutunun_sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %29'dur ($r^2= ,29$). Sosyal gelişim ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,51$; $p\leq,01$) bulunmuştur. Sosyal gelişim boyutunun sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %26'dır ($r^2= ,26$). Yetişkin ihtiyaçları ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,51$; $p\leq,01$) vardır. Yetişkin ihtiyaçları boyutunun sözel dil bileşke standart puanları üzerindeki etkisi %26'dır ($r^2= ,26$). Ölçek toplam puanı ile sözel dil bileşke standart puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=,55$; $p\leq,01$) bulunmuştur. ECERS ölçeği toplam puanı sözel dil bileşke standart puanı üzerinde %30'luk bir etkiye sahiptir. Bu bulguya göre anasınıflarının ECERS ölçeği alt boyutlarından kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanı ile çocukların sözel dil gelişimleri arasında ilişkiden söz edilebilir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumunda kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ile ilgili kalite puanları arttıkça çocukların sözel dil becerileri de artmaktadır. Canbeldek (2015) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumunun kişisel bakım rutinleri (öz bakım), mobilya ve görsel malzemeler, dil ve kavram etkinlikleri, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite düzeyi

ile çocukların dil-bilişsel gelişimi arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

ECERS ölçeği kişisel bakım rutinleri alt boyutuna bakıldığında kişisel bakım rutinleri kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca kişisel bakım rutinlerinin sözel dil standart puanları üzerinde etkisi %18 olarak saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde karşılama ve uğurlama esnasında samimi bir ortam yaratılması, çocukların temel ihtiyaçları olan beslenme, uyku, temizlik vakitlerinde etkileşimin kalitesinin çocukların kendilerini rahat hissedeceği ve son derece önemli olduğu belirtilmektedir (Harms vd., 1998; Oktay, 1985; Ünüvar, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında karşılama ve uğurlama vakitlerinin aile ve personel arasında samimi ve etkili değerlendirilmesi, yemek ve kahvaltı saatlerinin eğitici bir vakit olarak kullanılması, uyku ve dinlenme vakitlerine gereken önemin verilmesi ve bunun için alan bulundurulması, tuvalet ve lavaboların çocuklara olan uygunluğu gibi imkanlar sayesinde çocukların kendini daha rahat hissedeceği ve ihtiyaçlarının karşılanmış olacağı ortamlarda öğretmen, personel ve akranlarıyla arasında kurulan eğitici iletişimin çocukların sözel dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği mobilya ve görsel malzemeler alt boyutuna bakıldığında mobilya ve görsel malzemeler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca mobilya ve görsel malzemelerin sözel dil standart puanları üzerindeki %27'lik bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2007) araştırmasında 36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış olan oyuncakların çocuğun gelişim alanlarından en fazla dil gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Yazıcı (2004) tarafından yapılan çalışmada mimari kurgu ve okul ortamının çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çaltık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken en fazla karşılaştıkları sorunlardan birisinin materyal ve fiziksel koşulların eksikliği olduğunu ifade etmektedir. MEB tarafından 2010 yılında yürütülen “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” analizlerinde ise okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan en

önemli sorunun materyal eksikliği ve fiziki ortam yetersizliği olduğu belirtilmiştir (Biehl, 2011). Sınıf içerisinde öğretmen ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek mobilya ve yapının oluşturulması, öğretim faaliyetleri için gerekli materyal bulundurulması, havalandırma, renk, ısı gibi unsurlara dikkat edilmesi, sınıf alanının çocuk sayısına yeterli olması, pano kullanımı ve sergi alanı gibi öğretimi nitelikli kılacak öğrenme ortamının çocukların sözel dil gelişiminin olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği dil ve mantık yürütme alt boyutuna bakıldığında dil ve mantık yürütme kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca dil ve mantık yürütmenin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisinin %24 olduğu saptanmıştır. Karakuş (2017) diyaloga dayalı olarak hazırlanan Türkçe etkinliklerin çocukların sözel dil gelişimine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tepetaş Cengiz (2015) araştırmasında, 48-60 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimi ile resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstündağ (2009), MEB Mobil Anaokulu projesinin çocukların dil gelişimini anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. İlhan Agan (2004) ise sınıflarda dil öğrenimi için yeterli düzeyde materyal bulunması gerektiğini belirtmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen dil etkinlikleri ile çocuklar kavramları ve dili kurallarına uygun bir şekilde kullanırken aynı zamanda dil gelişiminde ilerleme sağlamaktadır (Aral vd., 2000; Şahin, 2000). Okul öncesi eğitim ortamlarında resimli kartlar, bilmeceler, kuklalar, tekerlemeler, kavram kartları ve öykü kitapları gibi dili anlama ve kullanmaya yönelik materyallerin bulunması ile öğretmen ve çocuk tarafından dil kullanım yoğunluğunun artacağı, buna bağlı olarak da çocukların sözel dil gelişiminin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği motor etkinlikler alt boyutuna bakıldığında motor etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca motor etkinliklerin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %29 olarak saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların rahatça jimnastik hareketleri yapabilecekleri ortamların

oluşturulması, çocuklara hareket etme fırsatları tanınarak oyun oynamaları dil gelişimini olumlu yönde etkilemekte, ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli düzeyde materyal bulundurulması ve çocukların rahatça oyun oynayabilecekleri ortamlarda çocuklara sembolik oyun oynama fırsatı verilmesi dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Ahioglu, 1999; Aytekin, 2001). Motor etkinlikler ve eğitici oyun ile öğrenme daha eğlenceli ve kalıcı bir hale gelmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için öğrenme ortamlarında motor becerilere yönelik gerekli materyallerin bulundurulması ve kullanılmasının çocuğun sözel dil gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yaratıcı etkinlikler alt boyutuna bakıldığında yaratıcı etkinlikler kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Aynı zamanda yaratıcı etkinliklerin sözel dil standart puanları üzerinde %29'luk bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar, yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Bayrakçı, 2007; B. Çakır, 2008; Kaçar, 2016; Koç, 2009). Okul öncesi eğitim ortamlarında yeterli düzeyde materyaller ile çeşitli öğrenme merkezlerinin oluşturulması ile öğretmen tarafından planlı ve etkili bir şekilde çocukların yaratıcılıklarının geliştirileceği şekilde gerçekleştirilen öğretimin, çocukların sözel dil gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği sosyal gelişim alt boyutuna bakıldığında sosyal gelişim kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca sosyal gelişimin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %26 olarak saptanmıştır. Yağbasan (2018) sosyal problem çözme becerileri ile zihin-dil gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akyol (2015) çocukların akran ilişkileri ve sosyal davranış boyutları ile zihin-dil gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Eryılmaz (2015), 4-5 yaş aralığındaki çocukların artikülasyon becerileri ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna ulaşmıştır. Öğretmen tarafından gerekli materyal ve düzenlemelerin yapılması, grup etkinlikleri, uyarılma çalışmaları ve kültürel duyarlılığa yer verilmesi ile oluşturulacak olumlu bir sınıf ikliminde gerçekleştirilen iletişim sayesinde çocukların

duygu ve düşünceleri rahat bir şekilde öğretmeniyle, personellerle ve akranlarıyla paylaşabileceği sosyal etkileşimin çocukların sözel dil becerileri olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği yetişkin ihtiyaçları alt boyutuna bakıldığında yetişkin ihtiyaçları kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca yetişkin ihtiyaçlarının sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %26 olarak tespit edilmiştir. Altunkaynak (2014) aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların sözel dil becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kızıлтаş (2009) okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5 - 6 yaş grubu çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Çaltık (2004) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken en fazla karşılaştıkları sorunlardan birisinin aile katılımının eksikliği olduğunu belirtmiş ve aile katılımının programın başarısını artırdığını belirtmektedir. Öğretmen ve personellerin yaşam standardının yükseltilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması sonucunda eğitimde kalite sağlanacak, çocuklarla daha sıcak ve samimi ilişkiler kurulacaktır (Çelik, 2000; Penn, 2011; Ulutaş ve Macun, 2018). Yetişkin ihtiyaçları karşılandığı takdirde, okul-aile işbirliği geliştirilecek, personel refahı artacak ve buna bağlı olarak çocuklarının gelişimine hem aile hem kurum daha fazla katkı sağlayacaktır (Bilgin, 2015; Güler Yıldız, 2015). Çocuklarla daha sıcak ve samimi ilişkinin kurulması için eğitimde en önemli görevi üstlenen öğretmen ve personellerin yaşam standardının yükseltilmesi, mesleki gelişimlerinin sağlanması, ailelere daha fazla imkanlar verilmesi, okul-aile iletişimi ve işbirliğinin sağlanması ile çocukların sözel dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

ECERS ölçeği toplam kalite boyutuna bakıldığında kurumun toplam kalitesi arttıkça çocukların sözel dil standart puanları da artmaktadır. Ayrıca toplam kalitenin sözel dil standart puanları üzerindeki etkisi %30 olarak bulunmuştur. Canbeldek (2015) okul öncesi eğitim kurumu kalitesi ile çocukların dil-bilişsel gelişimini arasında olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise okul öncesi

öğrenme ortamı kalitesinin çocukların dil gelişimini pozitif yönde etkilediği çalışmalar (Burchinal vd., 2000; Burchinal ve Cryer, 2003; Corson, 2003; Espinoza, 2002; Gallagher vd., 1999; Iruka ve Morgan, 2014; Lera, 1996; Mashburn vd., 2008) bulunmaktadır.

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak kaliteli (nitelikli) bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013). Nitelikli bir öğrenme ortamında zengin dil etkileşimlerinin gerçekleşeceği ve bu sayede çocukların sözel dil gelişimlerinin olumlu yönde destekleneceği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alt amaçların sırasına uygun olarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anaokullarının kişisel bakım rutinleri boyutunun az yeterli ile iyi arasında, mobilya ve görsel mobilyalar boyutunun az yeterli, dil ve mantık yürütme boyutunun az yeterli, motor etkinlikler boyutunun az yeterli, yaratıcı etkinlikler boyutunun az yeterli, sosyal gelişim boyutunun yetersiz ile az yeterli arasında, yetişkin ihtiyaçları boyutunun az yeterli ile iyi arasında ve toplam kalitenin az yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Anasınıflarının kişisel bakım rutinleri boyutunun yetersiz, mobilya ve görsel mobilyalar boyutunun yetersiz ile az yeterli arasında, dil ve mantık yürütme boyutunun yetersiz ile az yeterli arasında, motor etkinlikler boyutunun yetersiz ile az yeterli arasında, yaratıcı etkinlikler boyutunun yetersiz ile az yeterli arasında, sosyal gelişim boyutunun yetersiz, yetişkin ihtiyaçları boyutunun yetersiz ile az yeterli arasında ve toplam kalite düzeyinin yetersiz ile az yeterli arasındaki düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre anaokulu ile anasınıfları arasında kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim ile yetişkin ihtiyaçları alt boyutları ve ECERS ölçeği toplam kalite puanı arasında anaokulları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Anaokullarına devam eden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması 108,32 olarak, ifade edici dil standart puan ortalaması 108,07 olarak ve sözel dil standart puan ortalaması 109,83 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bu puanlar ülkemizdeki normlara göre ortalama düzeydedir. Anasınıflarına devam eden çocukların alıcı dil standart puan ortalaması 93,48 olarak, ifade edici dil standart puan ortalaması 91,12 olarak ve sözel dil standart puan ortalaması 90,89 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bu puanlar ülkemizdeki normlara göre ortalama düzeydedir.

Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların kurum türü ve cinsiyet ortak etkileşiminin çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı, bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde ise cinsiyetin alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların kurum türü ve kardeş sayısı ortak etkileşiminin çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı, bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde ise kardeş sayısının alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Alıcı dil testi standart puanlarının kardeş sayısı değişkeninde yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, “Kardeşi yok veya bir kardeşi olan” çocuklar ile “İki kardeşi olanlar” arasında ve “Kardeşi yok veya bir kardeşi olan” çocuklar ile “Üç veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kardeş sayısı arttıkça alıcı dil standart puanları azalmaktadır. İfade edici dil testi standart puanları açısından kardeş sayısı değişkeninde yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, “Kardeşi yok veya bir kardeşi olan” çocuklar ile “Üç veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında ve “İki kardeşi olan” çocuklar ile “Üç veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kardeş sayısı arttıkça ifade edici dil standart

puanları azalmaktadır. Sözel dil standart puanları açısından kardeş sayısı değişkeninde yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, “Kardeşi yok veya bir kardeşi olan” çocuklar ile “Üç veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında ve “İki kardeşi olan” çocuklar ile “Üç veya üzerinde kardeşi olanlar” arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kardeş sayısı arttıkça sözel dil standart puanları azalmaktadır. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların kurum türü ve doğum sırası ortak etkileşiminin çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı, bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde ise doğum sırasının alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların kurum türü ve anne öğrenim düzeyi ortak etkileşiminin çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı, bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde ise anne öğrenim düzeyinin alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları artmaktadır. Alıcı dil standart puanları açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İfade edici dil standart puanları açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan

çocukla arasında ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sözel dil standart puanları açısından anne öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocuklar arasında, annesi ilkokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında, annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi lise mezunu olan çocukla arasında ve annesi ortaokul mezunu olan çocuklar ile annesi üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların kurum türü ve baba öğrenim düzeyi ortak etkileşiminin çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı, bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde ise baba öğrenim düzeyinin alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Baba öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları artmaktadır. Alıcı dil standart puanları açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında, babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında ve babası lise mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İfade edici dil testi standart puanları açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında, babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocukla arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sözel dil testi standart puanları açısından baba öğrenim düzeyi değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu

belirlemek için yapılan Tukey karşılaştırma testi sonucuna göre, babası ilkököl mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında, babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında ve babası lise mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocukla arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anaokulları ve anasınıflarına devam eden çocukların kurum türü ve okul öncesi eğitimden yararlanma süresi ortak etkileşiminin çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı, bağımsız değişkenlerinin ayrı ayrı etkileri incelendiğinde ise okul öncesi eğitimden yararlanma süresinin alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi arttıkça çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil puanları da artmaktadır. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Özetle çocukların eğitim gördükleri kurum türü değişkeni ile çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitimden yararlanma süresi ve anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde ortak etkisinin olmadığı saptanmıştır. Değişkenlere ayrı ayrı bakıldığında ise çocukların kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi ve okul öncesi eğitimden yararlanma süresi değişkenlerinin alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve doğum sırasının ise alıcı, ifade edici ve sözel dil standart puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca kurum türünün çocukların alıcı, ifade edici ve sözel dil gelişiminde anaokulları lehine anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre anaokullarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları

ve toplam kalite puanları ile çocukların alıcı dil puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca anaokullarının yaratıcı etkinlikler alt boyutu ile çocukların alıcı dil puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Anaokullarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanları ile çocukların ifade edici dil puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Anaokullarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanları ile çocukların sözel dil puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Anasınıflarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanları ile çocukların alıcı dil puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Anasınıflarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanları ile çocukların ifade edici dil puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Anasınıflarının kişisel bakım rutinleri, mobilya ve görsel malzemeler, dil ve mantık yürütme, motor etkinlikler, yaratıcı etkinlikler, sosyal gelişim, yetişkin ihtiyaçları ve toplam kalite puanları ile çocukların sözel dil puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir.

- Milli eğitim bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeyleri ile başka bakanlıklara bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kalite düzeylerinin karşılaştırılması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesi ile çocukların gelişim alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların arttırılması,

- Öğretmenlerin ve yöneticilerin demografik özelliklerinin çocukların dil gelişimine ve sınıf kalite düzeyine olan etkisinin incelenmesi,
- Araştırmanın daha fazla kurum ve çocuk, farklı ölçek ve başka bölgelerde uygulanması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarının özellikle anasınıflarının kalite düzeyinin artırılması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının sağlanması için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması,
- Öğretmenlerin çocukların dil gelişim düzeylerini desteklemeleri için çeşitli ve yeterli düzeyde materyaller bulundurulması ve kullanılması,
- Okul öncesi eğitim alanı dışından olan yöneticilere okul öncesi eğitimi ve programı hakkında hizmet içi eğitim verilmesi,

KAYNAKLAR

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46–60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200606000068?via%3Dihub> sayfasından erişilmiştir.
- Acarlar, İ. F. (1991). *2,5–4 Yaşlar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adams, D. (1993). *Defining Educational Quality, Improving Educational Quality, Project Publication#1: Biennial Report*. Arlington: Institute for International Research.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akay, D. (2017). *Anaokulu ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aktaş Arnas, Y. (2002). Bir öğrenme merkezi olarak blok köşesi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 20, 14-15.
- Akyol, N. A. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altinkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c86b/2bed10ab1b802abd636d0b0ae3a76c3f21eb.pdf>
- Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-pa.
- Arı, M., ve Bayhan, P. (1999). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon.
- Aslan, H. S. (2019). *48-66 Aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Ankara: Kök.

- Ausubel, D. P. (1966). Motivation and classroom learning. *Education*, 86(8), 479-483.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aydeniz Çayırçimen, F. (1999). *Çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan 6-7 yaş çocuklarının dil gelişimlerinin incelenmesi (Ankara ve Isparta örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, Ç. (1997). *Üniversite anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytekin, H. (2001). *Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Başbay, A. M. (2012). *Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, R., ve Işıkoğlu, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarının işlevsel kalitelerinin Çok-Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli ile analizi. *Kurum ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 7-32. <https://docplayer.biz.tr/14646824-Okul-oncesi-e-itim-kurumlar-n-n-fllevsel-kalitelerinin-cok-yuzeyli-rasch-olcme-modeli-ile-analizi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Baykoç Dönmez, N. (2000). *Okulöncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa.

- Baykoç Dönmez, N., ve Arı, M. (1992). 12–30 Aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 115-161.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bee, H., ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bernstein, D. K., & Tiegerman, E. (1991). *Language and communication disorders in children*. Singapur: Merrill Pub.
- Biehl, K. (2011). *Türkiye’de okul öncesi eğitimde kalite standartları durumu*. İstanbul: AÇEV.
- Bilgin, H. (2015). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 226-237). Ankara: Nobel.
- Bohannon, J. N. (1993). Theoretical approaches to language acquisition. In J. B. Gleason (Eds.), *The development of language* (pp. 239-299). New York: Macmillan.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward. D. S. (2008). The childcare environment and children’s physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29. https://www.academia.edu/15612456/The_Childcare_Environment_and_Children_s_Physical_Activity sayfasından erişilmiştir.

- Bölükbaşı, Z. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların gelişim özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan ve T. İnan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90011-6)
- Burchinal, M. R., ve Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200603000577> sayfasından erişilmiştir.
- Burchinal, M. R., Peisner Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4(3), 149-165. http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_4
- Burchinal, M. R., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ceglowski, D., ve Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
https://www.researchgate.net/publication/225990732_Four_Perspectives_on_Child_Care_Quality sayfasından erişilmiştir.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt.
- Cin, S. (1989). *Okul öncesi eğitimi ve anaokulları tasarımına yansımaları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Corson, C. (2003). *Grounds for learning: Hope for America's derelict schoolyards*. Washington: National School Boards Association.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and quantitative research*. USA: Pearson Prentice.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, T. (2004). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 139-162.
<https://dergipark.org.tr/sakaefd/issue/11208/133844> sayfasından erişilmiştir.

- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokul ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood and care: Postmodern perspectives*. Florence: Taylor & Francis, <https://epdf.pub/beyond-quality-in-early-childhood-education-and-care-postmodern-perspectives.html> sayfasından erişilmiştir.
- Damar, M. (2007). *İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen "Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu" geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demiriz S., Karadağ A., ve Ulutaş İ. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dereobalı, N. (1994). *Anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2005). *Okulöncesi dönemde müzik eğitimi*. İstanbul: Kare.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., ve Gümüştü Tuş, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa.
- Education 2030 (2016). *Incheon declaration towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisenberg, A., Murkof, H. E., & Hathaway, S. E. (1986). *What to expect the toddlers years*. New York: Workman.
- Ekmekçi, Ö. (1991). Türkçe ediniminde çekim eklerinin rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 22-44.
- Elliot, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children*. Victoria: ACER, <https://research.acer.edu.au/aer/4/> sayfasından erişilmiştir.
- Emiroğlu, S., ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(4), 769-782. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932941.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Erdem, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekân tasarım ilkeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 54-69. <https://dergipark.org.tr/cusosbil/issue/4371/59799> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, B. (2012). *5-6 Yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Ergişi, A. (2014). *Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erişen, Y. (2003). Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: Standartların belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 285-302. <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26131/275243> sayfasından erişilmiştir.
- Eryılmaz, S. (2015). *4-5 Yaş aralığındaki çocukların artikülasyon düzeylerinin sosyal becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *Preschool Policy Matters*, 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480816.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Retrieved from

https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gallagher, J. J., Rooney, R., ve Campbell, S. (1999). Child care licensing regulations and child care quality in four states. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 313-333. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200699000150> sayfasından erişilmiştir.

Genç, Ş., ve Senemoğlu, N. (2001). *Okul öncesi eğitimi modül 12: İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB, <https://docplayer.biz.tr/548554-Ilkogretimde-etkili-ogretme-ve-ogrenme-ogretmen-el-kitabi-modul-12-okuloncesi-egitim.html> sayfasından erişilmiştir.

Göl Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>

Güler, T. (2004). *48-72 Aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güler Yıldız, T. (2015). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 279-306). Ankara: Anı.

Gündüz, Y. (2006). Çözümleme (cümle) yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 333, 40-45.

- Gündüzer, F. (2014). *Koklear implant kullanan çocuklarda alıcı ve ifade edici dil gelişiminin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürocak, Ü. S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güven, N., ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi: 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon.
- Güven, S., ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi üçüncü versiyonunun (Test Of Early Language Development-Third Edition) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/91567> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Ya-Pa.
- Güvendir, E., ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.
- Harms, T., ve Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. New York: Columbia University Teachers College.
- Harms, T., Clifford, R. M., ve Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale: Revision edition*. USA: Teachers College.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi* (S. S. Kohen ve Ü. Ögüt, Çev.). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.

https://www.academia.edu/14792100/Ready_to_learn_Childrens_pre-academic_achievement_in_pre-Kindergarten_programs sayfasından erişilmiştir.

Hresko, W. P., Reid, D. K., ve Hammill, D. D. (1999). *Test of early language development: Third edition*. Austin: Pro-Ed.

Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ashfield: NSW, http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hutchison, D. (1999). *Perspectives on place in education*. Toronto: National Library of Canada, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13066/1/NQ41178.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Hüber, E. (2013). *Genel dil bilim*. İstanbul: Yabancı Dil.

Iruka, I. U., & Morgan, J. (2014). Patterns of quality experienced by African American children in early education programs: Predictors and links to children's preschool and kindergarten academic outcomes. *The Journal of Negro Education*, 83(3), 235-255. <https://dx.doi.org/10.7709/jnegroeducation.83.3.0235>

Işıkoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.

İlhan Agan, Ş. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal destekli yabancı dil (İngilizce) öğretiminin, ilköğretim okul öncesi eğitimi anasınıfı öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

İpekgil Doğan, Ö., ve Tütüncü, Ö. (2003). *Hizmet işletmelerinde toplam kalite yönetimi kapsamında ISO 9001:2000 ve bilgisayar destekli bir uygulama*. İzmir: DEÜ Rektörlük.

- Jersild, A. T. (1979). *Çocuk psikolojisi* (G. Günçe, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Jones, M. (2000). *Çocuk ve oyun* (A. Çayır, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Kaçar, S. (2016). *Okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalemci, F. (1995). *Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, E., ve Akman, B. (2009). Examining preschools' quality in terms of physical conditions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1573–1577. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.276>
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_4_263_268.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karlıdağ, İ. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katz, L. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs* (Research Report No. 93.2). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355041.pdf>
- Kaya, D. (2007). 36 - 72 Aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazancı, E. E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keenan, T., & Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London: SAGE, <https://books.google.com.tr/books?id=0PY4MIe0UisC&printsec=frontcover&dq=isbn:1446241246&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiFppe919fjAhWFyqYKHRaXA14Q6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false> sayfasından erişilmiştir.
- Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık öğrencilerin dil gelişimi düzeylerine bu kurumlarda High/Scape Modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, N. (2000). *Selçuk Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(0), 324-342. <http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2777/37245> sayfasından erişilmiştir.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/115636> sayfasından erişilmiştir.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Bökeoğlu Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Küçük, Ö. (2016). *Okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve dil gelişimi ile ilişkili bireysel ve ailesel etkenlerin araştırılması*. (Tıpta uzmanlık tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., ve Shulman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. https://www.researchgate.net/publication/279714482_The_classroom_assessment_scoring_system_Findings_from_the_prekindergarten_year sayfasından erişilmiştir.
- Larkin, E. (1999). The transition from direct caregiver to administrator in early childhood education. *Child & Youth Care Forum*, 28 (1), 21-32.

- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Lera, M. J. (1996). Education under five in Spain: A study of preschoolclasses in Seville. *European Journal of Psychology of Education*, 11(2), 139-150. <https://doi.org/10.1007/BF03172720>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University.
- Macaroğlu Akgül, E. (2004). *Fen ve doğa etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kùltür.
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills applied. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127. <https://doi.org/10.1080/10888690802199392>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. https://www.academia.edu/1108006/Measures_of_classroom_quality_in_prekindergarten_and_childrens_development_of_academic_language_and_social_skills sayfasından erişilmiştir.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 32-43). Ankara: Kök.
- Maviş, İ. (2011). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 297-331). Ankara: Pegem.

- Mercan, E. (2007). *Anasınıfı çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Okul öncesi ve ilköğretim kurum standartları uygulama yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1731.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2019). *T.C. Resmi Gazete*, 30827, 10 Temmuz 2019.
- NAEYC (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c3e0/24da87ded65b1782dd298e3988f8ff24d48f.pdf>
- NAEYC (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how?* Retrieved from https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/early_child_assess.pdf
- NAEYC (2013). *Teacher-child ratios within group size*. Retrieved from <https://idahostars.org/portals/61/Docs/Providers/STQ/TeacherChildRatioChart.pdf>
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1-2), 1-135. <http://psycnet.apa.org/record/1975-04927-001> sayfasından erişilmiştir.

- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>
- OECD (2013). *Encouraging quality in early childhood education and care*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/48483409.pdf>
- OECD (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Retrieved from <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/10/Starting-Strong-V.pdf>
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (1993). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Oktay, A. (1985). Okul öncesi eğitim kurumlarının sorunları ve öneriler. 2. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildirileri*, 539-556.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. New York: Pearson, https://www.academia.edu/10974162/Language_Development_An_Introduction_8th_Edition_Allyn_and_Bacon_Communication_Sciences_and_Disorders_ sayfasından erişilmiştir.
- Önder, A. (2001). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon.
- Önkol Şengül, F. L. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 116-125.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 377-384. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/791> sayfasından erişilmiştir.

- Özen, Y. (2012). Genel olarak okul öncesi öğretmen yeterlikleri. F. Gülaçtı, ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 252-285). Ankara: Pegem.
- Özgül, S. G. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peisner Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Penn, H. (2011). *Quality in early childhood services - an international perspective: An international perspective*. UK: McGraw-Hill Education.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem.
- Pianta, R. C., Barnett, S. W., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science, 10*(2), 49–88. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/8e84/29ff1c20c2697c3d1e853c9448cdc3480b58.pdf?_ga=2.237173376.1637447287.1564146138-916588819.1564146138

- Pinker, S. (1999). How the mind works. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 882(1), 119-127. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1999.tb08538.x>
- Polat, A. E. (2014). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Salk, Lee. (1993). *Çocuğun duygusal sorunları* (O. Erzem, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitiminde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22. https://www.nuraysenemoglu.com/FileUpload/bs678778/File/okul_onesi_egitimde_dilin_onemi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Sever, Sedat. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shaffer, D. R. (1985). *Developmental psychology: Theory, research, and applications*. California: Brooks/Cole.
- Smith, K. E. (1997). Student teachers beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 221-243. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90015-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90015-6)

- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Solmaz, F. (1997). *6 Yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Söylemez, E. T. Ç. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sylva, K., Taggart, B., Blatchford, I. S., Totsika, V., Stevens, K. E., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/09669760601106968>
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Beta.
- Şimşek, H. B. (2009). Ankara'nın farklı sosyoekonomik bölgelerinde yaşayan aile bireylerinin aile ilişkilerini algılama durumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 8-26.
- Şimşek, M. (2007). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem.
- Taner, M. (2003). *Okulöncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Taner, M., ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), 395-420.
- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 70. <http://ziyagokdogan.blogspot.com/2011/11/bilim-ve-aklin-aydinliginda-egitim.html> sayfasından erişilmiştir.
- Temel, Z. F., Bekir, H., ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil gelişimi*. Ankara: Vize.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekmen, B. (2005). *Ankara ilindeki okulöncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitesi üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topbaş, S. (2001). Dil gelişiminin sosyal temelleri. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 75-93). Eskişehir: Anadolu.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2011). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Ankara: Detay.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2013). *Türkçe erken dil gelişimi testi kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2014). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Ankara: Detay.
- Topbaş, S., ve Maviş, İ. (2005). *Edimbilgisi gelişimi*. Ankara: Kök.

- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tovim, K. K. (1996). *The turkish adaptation of early childhood environment rating scale (ECERS)*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 1-3. <http://ziyagokdogan.blogspot.com/2011/11/bilim-ve-aklin-aydinliginda-egitim.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tural, A. (1977). *Ankara'da anaokuluna giden 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına; Yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okula devam süresinin etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türküz, E. (2014). *Kamu sektöründe ve özel sektörde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulcay, S. (1993). Okulöncesi eğitim araçları ve lego dacta eğitim sistemi. *9. Ya – Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, s. 211-217.
- Ulutaş, İ., ve Macun, B. (2018). Erken çocukluk eğitiminde kalitenin değerlendirilmesi. İ. Ulutaş ve S. Demiriz (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (s. 596-621). Ankara: Pegem.

- UNESCO (2007). *Strong foundations: Early childhood care and education*. https://www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/Implementation/ECD/EFA_2007.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/Quality_Education_UNICEF_2000.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örneğinde Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/304144> sayfasından erişilmiştir.
- Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının, çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, Ö., ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 1-20.
- Uzak, N. (2017). *24-36 Ay aralığında kreş eğitimi almış ve almamış olan çocukların dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, S. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özellikleri ile toplam kalite yönetimi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ünür, Ü. A. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üstündağ, A. (2009). *Meb mobil anaokulu projesinin çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilim temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: TDK.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Kaynak.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177. <https://www.scribd.com/doc/202140317/Watson-1913-Psychology-as-the-Behaviorist-Views-It> sayfasından erişilmiştir.
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>
- Woodhall, M. (2004). *Cost-benefit analysis in educational planning*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7a482561-e973-42e9-8651-91178e868fcd?_=139042eng.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yağbasan, Ş. (2018). *60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, M. (1990). Dil ve yazın alanında bilimsellik. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 45-61.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba okulu*. İstanbul: Remzi.

- Yazıcı, S. (2004). *Sosyal ve kültürel mekânların çocuk gelişimi üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, Z., ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145 – 158.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E., ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 828-840.
- Yıldız, R., ve Perihanoğlu, P. (2004). Okul öncesi eğitimde araç gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/237085824_Okuloncesi_Egitimde_Arac-Gerec_Bulunma_Duzeyi_ile_Ogrencilerin_Gelisim_Duzeyleri_Arasindaki_Iliski_Van_Ili_Ornegi sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, Ş. (2009). Erken çocuklukta iletişim, dil, konuşma. Y. Fazlıoğlu (Ed.), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* içinde (s. 63-82). İstanbul: Kriter.
- Yinesor, E. (1989). *Yuvarın dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, E. (2003). *Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. (2007). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s. 25-45). Ankara: Morpa.

Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones, S. M. (2006). *A vision for universal preschool education*. Cambridge: Cambridge University.



EKLER



EK 1. Genel Bilgi Formu

Çocuğun,

Adı-soyadı:

Cinsiyeti: Kız() Erkek()

Okulu:

Test tarihi:

Doğum tarihi:

Yaş/Ay:

Doğum sırası: 1() 2() 3() 4() 5 ve üzeri(.....yazınız)

Kardeş sayısı (Kendisi Dışında): Kardeşi yok() 1() 2() 3()

4 ve üzeri(.....yazınız)

Okul öncesi eğitimden yararlanma süresi: 1 Yıldan Fazla() 1 Yıldan Az()

Anne öğrenim durumu: Okuryazar Değil() Okuryazar() İlköğretim() Ortaöğretim()

Lisans() Lisansüstü()

Baba öğrenim durumu: Okuryazar Değil() Okuryazar() İlköğretim() Ortaöğretim()

Lisans() Lisansüstü()

Anne çalışıyor mu: Evet() Hayır()

Baba çalışıyor mu: Evet() Hayır()

EK 3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

TELD3:T

Test of Early Language Development
Third Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN (2011)

Uygulamacı Formu

Form A

Bölüm 1. Temel Bilgiler

Adı Soyadı	Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Okul	Sınıf
Yıl Ay Gün	Uygulayıcının İsmi	
Test Tarihi	Uygulayıcının Ünvanı	
Doğum Tarihi	Uygulama Gerekçesi	
Yaş	Aile Eğitimi Durumu	
Konuşulan Diller	Aile Gelir Durumu	

Bölüm 2. TEDİL Sonuçları Özeti

	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş	%'lik Dilim	Bozukluk Derecesi
Alıcı Dil	<input type="text"/>
İfade Edici Dil	<input type="text"/>
Std. Puan Toplamı
Sözel Dil Performansı	<input type="text"/>

Bölüm 3. Diğer Test Puanları

Test Adı	Tarih	Standart Puan	TEDİL Eşdeğeri	Bozukluk Derecesi
1				
2				
3				

Bölüm 4. Puan Profili ve Uygulama Koşulları

Std. Puan	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
150	.	.	.
145	.	.	.
140	.	.	.
135	.	.	.
130	.	.	.
125	.	.	.
120	.	.	.
115	.	.	.
110	.	.	.
105	.	.	.
100	.	.	.
95	.	.	.
90	.	.	.
85	.	.	.
80	.	.	.
75	.	.	.
70	.	.	.
65	.	.	.
60	.	.	.
55	.	.	.

A. Test kaç seansta uygulandı?

bir seans uygulama süresi
iki veya daha fazla uygulama süresi

B. Uygulama ortamı (teste olumsuz etki edenleri işaretleyin)

Gürültü Teste karşı ilgisizlik
Dikkat dağınıklığı İşitsel yeti
Görsel yeti Diğer (yazınız)

Detay Yayıncılık, 2011. ISBN: 978-605-5437-21-3

Seyhun TOPBAŞ ve Selçuk GÜVEN



TELD3:T

Test of Early Language Development-Third
Edition: Turkish

TEDİL

Türkçe Erken Dil Gelişimi
Testi

Resimli Kitap

Form A

DETAY
YAYINCILIK



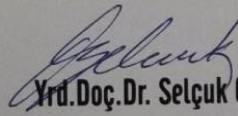
AA

KATILIM SERTİFİKASI

Sayın; **HASAN UĞUR SERDAROĞLU**

**Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
(TEDİL)
Uygulama ve Puanlama Eğitimi**

Neva Palas Otel, Ankara
13 Ocak 2018



Yrd.Doç.Dr. Selçuk Güven

EK 4. Okul Öncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS)


APPENDIX D **Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme** **Ölçeği**

EK 5. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/02/2019-E.4208



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Sayı : 80287700-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
(Hasan Uğur SERDAROĞLU)


**T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne**

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hasan Uğur SERDAROĞLU, Doç. Dr. Hatice BEKİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamlarının Kalitesinin Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin Araştırılması" konulu tezi ile ilgili olarak, dilekçesinde belirtilen, Şanlıurfa İli sınırları içindeki M.E.B.'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullarda uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

**e-İmzalıdır
Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR
Enstitü Müdür Yardımcısı**

Ek:
1- Öğrenci Dilekçesi.
2- Tez Önerisi.
3- Ölçekler.



Evrak Doğrulama İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Emniyet Mahallesi Abant Sokak No : 10/2 E Blok Kat 6
06500 Teknikokullar / Ankara
Tel:0 (312) 202 37 51 Faks:0 (312) 202 37 79

Pin: 17281
Bilgi için :Ayfer Aytac Arslan
(Sünder Çelik Vakaleliyle)
Bilgisayar İşletmeni

Ek 6. Siverek Kaymakamlığı ve Siverek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Yazısı



T.C.
SİVEREK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66689391-199-E.3252070
Konu : Veri Toplama İzni

14/02/2019

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
SİVEREK

İlçemiz Çevirme İlkokulu Müdür Yardımcısı Hasan Uğur SERDAROĞLU'nu 12.02.2019 tarihli dilekçesinde belirttiği; Yüksek Lisans Tez Çalışması için "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Ortamlarının Kalitesinin Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin Araştırılması" kapsamında İlçemiz merkez ilkokullarında ve bağımsız anaokullarda veri toplama talebi İlçe Kültürel Faaliyetler Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Önder ANDIÇ
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Ercan ÇELİK
İlçe Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
14/02/2019
Mustafa ÇİFTÇİLER
Siverek Kaymakamı

Eki :
1-Komisyon Tutanağı

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden Oedf-1a99-3ab1-8f19-018f kodu ile teyit edilebilir.