

T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKULÖNCESİ EĞİTİMİN ÇOCUĞUN  
DİL GELİŞİMİNE OLAN ETKİSİ

113917

YÜKSEK LİSANS TEZİ

113917

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Semra CANTEKİNLER

Hazırlayan

Gülay TEMİZ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

KONYA-2002

## ÖNSÖZ

Okulöncesi dönem insan hayatının en duyarlı dönemidir. Çocuk çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir. Bu sebeple hazırlanan çevre imkanları, çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılması çocuğun tüm gelişimini etkilediği gibi dil gelişimini de etkiler. Çocukların içinde olabilecekleri yaşantılarıyla, kendi çevrelerini oluşturup gelişmelerini en doğal biçimde karşılayabilecekleri bir ortama gereksinimleri vardır. Bu dönemin en iyi şekilde gelişmesi çocuğun eğitiminin sağlanması yönünden en etkili kurumlar okulöncesi eğitim kurumlarıdır.

Okulöncesi eğitim kurumunda zengin deneyimler geçiren çocuklarla ev ortamında yetişen çocuk arasında fark olması beklenir. Bu iki ortamın çocuğun dil gelişimi üzerinde etkisi farklı olacaktır. Evdeki çocuğun dil kazanım düzeyi sınırlıdır. Okulöncesi eğitim kurumuna giden çocuklar, sözcük dağarcıklarını geliştirme, sözlü etkinliklerde bulunma, kendilerini ifade edebilme fırsatını bulurlar.

Okulöncesi eğitim kurumlarının çocuğa dil gelişimi üzerindeki etkisi, bu kurumlarda yer verilen etkinlikler ve çevre düzenlemeleriyle sıkı sıkıya ilişkilidir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki zengin uyarıcı çevre koşulları çocukların dil gelişimlerini hızlandırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir.

Bu gerçekler ışığında bu çalışmada okulöncesi eğitimin 3 yaş çocuklarının dil gelişimlerini olumlu olarak etkileyip etkilemediği incelenmiştir.

Araştırma süresince bilimsel katkılarıyla ışık tutan ve her türlü yardımını esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Semra CANTEKİNLER'e, değerli fikirlerinden yararlandığım sayın Prof. Dr. Ramazan ARI'ya, araştırmada kullandığım ölçeğin temininde yardımcı olan sayın Prof. Dr. İ. Ethem ÖZGÜVEN'e, araştırmanın istatistiksel çalışmalarında yardımcı olan sayın Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman TOZLUCA'ya, araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini esirgemeyen Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma süresince gerekli ortamı sağlayıp, yardımcı olan Türk

Anneler Demeği Anaokulu M¼d¼r¼ sayın Huriye KONUKSEVEN'e, ¼lçeđin uygulanma sırasında sınıflarında her t¼rl¼ kolaylığı sağlayan anaokulu ¼đretmenleri Serap ATABEY ve G¼ls¼m SINCI'ya anaokulun personellerine teœekk¼rlerimi sunarım.

Araœtırmanın baœladıđı ilk g¼nden beri beni destekleyen, sabırlarıyla ve ¼abalarıyla yardımcı olan, her t¼rl¼ manevi desteği veren değerli aileme ise teœekk¼rlerim sonsuzdur.

**Konya-2002**

**G¼lay TEMİZ**



## İÇİNDEKİLER

|   |     |
|---|-----|
| ÖNSÖZ.....  | I   |
| İÇİNDEKİLER.....                                    | III |
| TABLOLAR LİSTESİ .....                              | VI  |
| <b>BÖLÜM I</b>                                      |     |
| GİRİŞ.....  | 1   |
| Problem.....  | 1   |
| Amaç.....   | 5   |
| Alt Amaçlar .....                                   | 5   |
| Denenceler .....                                    | 5   |
| Araştırmanın Önemi .....                            | 7   |
| Sayıtlar.....                                       | 8   |
| Sınırlılıklar.....                                  | 8   |
| Tanımlar.....                                       | 8   |
| <b>BÖLÜM II</b>                                     |     |
| İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....                   | 12  |
| A. Dilin Tanımı.....                                | 12  |
| B. Dili Oluşturan Sistemler.....                    | 13  |
| 1. Ses Sistemi .....                                | 13  |
| 2. Sıra (Sözdizimi) Sistemi .....                   | 14  |
| 3. Anlam (İçerik) Sistemi.....                      | 15  |
| C. Dil Kazanımına Yönelik Kuramsal Görüşler.....    | 15  |
| 1. Psikolinguistik Görüş.....                       | 16  |
| 2. Davranışçı Görüş.....                            | 18  |
| 3. Anlamsal-Bilişsel Görüş .....                    | 18  |
| 4. Pragmatik Görüş .....                            | 19  |
| 5. Etkileşimci Görüş.....                           | 20  |
| D. Çocukta Dil Gelişim Aşamaları .....              | 21  |
| 1. Konuşma Öncesi Dönem .....                       | 22  |
| 1.1. Yeni Doğan (Ağlama) Dönemi (0-6 hafta) .....   | 22  |
| 1.2. Gıgıldama (Cooing) Dönemi (6 hafta-3 ay) ..... | 23  |

|   |    |
|---|----|
| 1.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (4-6 ay).....               | 24 |
| 1.4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay) .....              | 24 |
| 2. Konuşma Dönemi .....                                       | 25 |
| 2.1. Ses Sözcük (Vocables) Dönemi (9-12 ay) .....             | 25 |
| 2.2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay) .....                       | 26 |
| 2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18 ay-2 yaş) .....         | 27 |
| 2.4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (3-5 yaş)..... | 28 |
| E. Çocukta Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....            | 30 |
| 1. Kalıtım ve Çevre .....                                     | 30 |
| 2. Zeka.....  | 31 |
| 3. Cinsiyet .....   | 33 |
| 4. Sağlık .....   | 34 |
| 5. Doğuş Sırası .....   | 35 |
| 6. Kardeş Sayısı.....   | 36 |
| 7. Aile.....  | 37 |
| 7.1. Aile İlişkileri .....                                    | 37 |
| 7.2. Konuşmaya Teşvik.....                                    | 40 |
| 7.3. Anne Baba Tutumu .....                                   | 42 |
| 7.4. Sosyo-Ekonomik Düzey.....                                | 44 |
| 7.4.1. Anne Baba Öğrenim Durumu.....                          | 46 |
| 8. Kitle İletişim Araçları .....                              | 47 |
| 8.1. Çocuk Kitapları .....                                    | 47 |
| 8.2. Televizyon ve Radyo.....                                 | 49 |
| 9. Okulöncesi Eğitim Kurumları.....                           | 50 |
| 9.1. Program .....  | 53 |
| 9.1.1. Serbest Zaman Etkinlikleri .....                       | 54 |
| 9.1.2. Anadili Etkinlikleri .....                             | 55 |
| 9.1.3. Oyun Etkinlikleri .....                                | 60 |
| 9.1.4. Müzik Etkinlikleri .....                               | 63 |
| 9.1.5. Fen ve Doğa Etkinlikleri .....                         | 65 |
| 9.2. Öğretmen.....  | 66 |
| F. Konu ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....     | 68 |

|  |     |
|--|-----|
| G. Konu ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....   | 80  |
| <b>BÖLÜM III</b>   |     |
| <b>YÖNTEM</b> .....  | 86  |
| Araştırma Modeli.....  | 86  |
| Evren ve Örneklem .....  | 86  |
| Veri Toplama Aracı .....   | 87  |
| Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test).....  | 87  |
| Verilerin Toplanması ve Analizi .....  | 88  |
| Verilerin Toplanması .....   | 88  |
| Verilerin Analizi .....  | 90  |
| <b>BÖLÜM IV</b>  |     |
| <b>BULGULAR</b> .....  | 91  |
| Deneme ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması .....  | 91  |
| Okulöncesi Eğitiminden Sonra Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının<br>Son-Test Bulguları.....                           | 93  |
| Okulöncesi Eğitiminden Sonra Deneme Grubu Çocuklarının Ön-Test.<br>Son-Test Puan Ortalamaları İle İlgili Bulgular..... | 96  |
| Kontrol Grubunun Son-Test, Ön-Test Ölçümleri.....  | 99  |
| <b>BÖLÜM V</b>   |     |
| <b>TARTIŞMA VE YORUM</b> .....   | 103 |
| <b>BÖLÜM VI</b>  |     |
| <b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....   | 115 |
| <b>BÖLÜM VII</b>   |     |
| <b>ÖZET</b> .....  | 117 |
| <b>SUMMARY</b> .....   | 119 |
| <b>KAYNAKLAR</b> .....   | 121 |
| <b>EKLER</b> .....   | 135 |
| EK: Peabody Resim Kelime Testi .....   | 135 |

## TABLÖLÄR

| TABLÖ NÖ   | Sayfa Nö |
|--|----------|
| 1 Araştırma Kapsamına Alınan Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaşları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....   | 87       |
| 2 Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....        | 91       |
| 3 Deneme ve Kontrol Grubu Kız Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....    | 92       |
| 4 Deneme ve Kontrol Grubu Erkek Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....  | 93       |
| 5 Deneme ve Kontrol Grupları, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....                 | 94       |
| 6 Deneme ve Kontrol Grubu Kız Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....   | 95       |
| 7 Deneme ve Kontrol Grubu Erkek Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri..... | 95       |
| 8 Deneme Grubu Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....         | 96       |
| 9 Deneme Grubu Kız Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....     | 97       |
| 10 Deneme Grubu Erkek Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....  | 98       |
| 11 Deneme Grubu Kız ve Erkek Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi, Son-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....   | 98       |
| 12 Kontrol Grubu Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....       | 99       |
| 13 Kontrol Grubu Kız Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....   | 100      |
| 14 Kontrol Grubu Erkek Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri..... | 101      |
| 15 Kontrol Grubu Kız ve Erkek Çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi, Son-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri.....  | 101      |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### Problem

Dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını, anlatma ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarma, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız bir araçtır. Bir başka tanıma göre dil, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özellikle ses işaretler dizesidir.

Dil gelişimi ise; kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi olarak tanımlanır. Dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi vardır (Güleryüz, 1990, s. 3).

Çocuğun çevresiyle etkin bir iletişim sağlayabilmesi dili kullanmadaki becerisine bağlıdır. Çocuğun dili daha etkili bir şekilde kullanmasını sağlayacak ortamlar, düşünme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Zengin uyarıcı çevre koşulları, dil gelişimini hızlandırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir (Çubukçu, 1991, s. 50).

Okulöncesi dönemdeki yaşantılar ve alınan eğitim çocuğun bütün hayatını şekillendirip etkilemektedir. 0-6 yaş kapsayan bu dönem çocuğun tüm gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektiren bir dönemdir. Çünkü bu yıllar zihinsel ve dil gelişiminin büyük bir kısmının olduğu, bedensel büyümenin çok süratli olduğu, duygusal ve toplumsal gelişmenin gerçekleştiği yıllardır. Üç yaş döneminde çocuk, yürümeye ilişkin tüm hareketleri kolaylıkla yapabilen konuşmayı düzgün bir şekilde başararak çevresi ile sözlü iletişim kurabilen, kendi yaşlıları olan çocuklarla ilgisi kısa sürede olsa oynayabilecek şekilde gelişmiş bir bireydir. Kendi kendine oynamaktan olduğu kadar, konuşmaktan da zevk alır. Üç yaş çocuğunun dili kullanma yeteneği bir hayli gelişmiştir. Bu gelişme ona çevresi tarafından sunulan dil ortamı ile de yakından ilgilidir.



Çocuğun dili anlamasını sağlamak ve maksadını ifade edebilmesine zemin hazırlamak gerekir. Çocuk ihtiyaçlarını serbestçe söyleyebilmeli, evini, çevresini, problemlerini ve gördüğü olayları anlatabilmelidir.

Okulöncesi eğitim kurumları çocuğun dil gelişimi üzerinde bazı önemli katkılarda bulunur. Çocuk, bu dönemde hayal gücünü anlatırken ifadelerinde bireyselliği ön plana koyar. Bu durumda çocuk, diğer çocuklar ve yetişkinlerle de iletişim kurmak için gerçek bir ihtiyaç ve arzu duyar. Öğrendiği yeni kavramlar iletişim konusunda kendisine yardımcı olur. Çocuğun yeni kelimelere karşı ilgisi ortaya çıkarken kelime dağarcığının artmasıyla birlikte, kelimeleri doğru telafuz etme yeteneği de artar. Konuşması düzgünleşir, cümleler kurar, net ve duyulabilir şekilde konuşur (Acun, Erten, 1993, s. 13, Ryan, 1999, s. 73, Solmaz, 1997, s. 1, Oktay, 1999, s. 116).

Bu dönemde verilen eğitimin hedeflere ulaşması bakımından eğitim programlarının içeriğinin önemi büyüktür. Okulöncesi eğitiminin en büyük amaçlarından biri de çocuğun dil gelişimini sağlamaktır. Bu yüzden çocuğun kendini bütün yönleriyle ifade etmesinde önemli araç olan dili en iyi şekilde kullanmasını sağlayan eğitim etkinliklerine ihtiyacı vardır (Solmaz, 1997, s. 1).

Serbest zaman etkinlikleri okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın ilk etkinliklerindedir. Çocukların serbestçe, değişik malzemelerle yapabileceği proje çalışmaları, resim çalışmaları, değişik köşe çalışmaları gibi etkinlikler vardır. Bu etkinliklerde çocuk çok farklı deneyimler geçirir ve öğrenir. Yaptığı resmi anlatır, arkadaşlarının anlattığını dinler, köşe çalışmalarında değişik roller üstlenerek ifade edici dilini geliştirme fırsatı bulur (Cantekinler, 2000, s. 74, Öztürk, 1995, s. 12).

Okulöncesi eğitim kurumlarında günlük program uygulamaları içerisinde her gün verilen etkinliklerden biri anadili etkinlikleridir. Bu etkinlikler çocuğun yeni kelimeler öğrenerek kelime dağarcığının genişlemesine, kelimeleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, düşüncelerini dil aracılığı ile ifade edebilmelerine yardım etmektedir. Anadili etkinlikleri çocuğun hayal gücünün gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu etkinlikler ile çocuğun bir gruba katılması,

etkileşimde bulunması, ona ulaştırılmaya çalışılan mesajlarla çevresi ile ilgili birçok konudan haberdar olması ve bilgi kazanması mümkün olmaktadır (Tür, 1986, s. 154).

Çocuklar günün büyük bir kısmını okulöncesi eğitim kurumlarında oyunla geçirirler. Özellikle serbest zaman faaliyetlerinde, ilgi köşelerinde, açık hava faaliyetlerinde bahçede çeşitli oyunlar oynarlar. Oyun çocukların gelişimi için belirlenen bütün amaçlara ulaşmasında çok etkili ve vazgeçilmez bir faaliyettir (Yılmaz, 1990, s. 27). Oyun çocuğun vasantısının hemen hemen tümü olarak düşünülebilir. Çocuk bu yaşantıda diğerleriyle iletişimi sürdürmek için karşı tarafın ifade ettiklerini anlamak zorunda olduğu gibi kendini anlatmak içinde belirli işaretleri, sembolleri öğrenmek ve kullanmak durumundadır. Başka bir deyişle yaşama başladığı andan itibaren dili kullanmak zorunluluğu içinde olacaktır. Çocuk oyunlarının birçoğu dilin kullanımını gerektirir (Baykoç Dönmez, 1992, s. 34).

Oyun çocuğun dil yeteneğini hızla geliştirmektedir. Oyun sırasında çocuk oyuncaklarıyla diğer çocuklarla sürekli bir sözel alışveriş içindedir. Özellikle dramatik ve sosyal oyunlarda çocuk kendisini, çevresindeki kişileri tanımayı onlarla iletişim kurmayı ve paylaşmayı öğrenir. Hayali oyunların ise kelime dağarcığını geliştirmede etkisi büyüktür. Bilhassa çocukların ifade vasıtası olan bebekleriyle konuşması dil gelişimine büyük ölçüde etki eder (Yılmaz, 1990, s. 27, Baykoç Dönmez, 1988, ss. 4-5).

Dinlendirici, eğlendirici ve eğitici yönleri olan müzik okulöncesi çocuklarının ilgi alanları içinde olan etkinliklerdendir. Bu dönemde çocuklar günlük yaşantılarının büyük bir bölümünde, tüm faaliyetlerde müzikten yararlanabilirler. Özellikle sözlü müzik eserleriyle çocukların sözcük dağarcıkları genişler. Sözlerin tartımlarını, vurgularını doğru biçimde öğrenirler böylece diksiyonları gelişir. Şarkı söyleme, yetenek ve dil düzeyini dikkate almaksızın tüm çocuklar için verimli bir dil deneyimi üretir (Karayel, 1995, s. 6, Poyraz, 1995, s. 68).

Denk (2000) okulöncesi eğitim kurumlarındaki müzik etkinliklerinin çocukların dili kullanma yeteneğini geliştirmede, yeni sözcükler kazanmalarında, seslerini doğal şekilde kullanmalarında, konuşmalarındaki ses iniş çıkışlarını ritim aracılığıyla doğru zamanda yapma, dil çevikliği, akıcı konuşma becerisini geliştirme, sözleri doğru ve anlaşılır biçimde söylemede etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

Okulöncesi dil geliştirme etkinlikleri çocuğun sözlü anlatımını ve iletişim kurma becerisini geliştirir. Ayrıca çocukla bir arada bulunan öğretmen çocuğun dili doğru konuşmasına yeni sözcükler ve kavramlar edinmesine yardımcı olur. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinliklerde çocuk yaşlarıyla ve öğretmeni ile konuşurken, düşüncelerini ifade ederken ve başkalarını dinlerken daha akıcı ve sürekli konuşur (Sükan, 1983, s. 107).

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki bu ortamlar çocuk için son derece uyarıcı bir ortamdır. Böyle bir ortamda zengin deneyimler geçiren çocukla ev ortamında yetişen çocuk arasında muhakkak ki fark olması beklenir. Bu iki ortamın çocuğun dil gelişimi üzerinde etkisi de farklı olacaktır. Evdeki çocuğun yeni sözcüğü öğrenme, farklı bir etkinlik içinde bulunma fırsatı daha sınırlıdır. Kuruma devam eden çocuklar her an sözcük dağarcıklarını zenginleştirme alıcı ve ifade edici dillerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Öztürk, 1995, s. 13).

Öztürk (1995) yaptığı araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların sözcük dili anlama ve kullanma düzeylerinin okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Whedall ve Barry (1977) yaptıkları araştırmada ise, okulöncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmışlardır.

Çocuğu etkileyen çevre önceleri aile ile sınırlıyken günümüzde televizyon, sinema, kitap, dergi, gazete gibi iletişim araçları yoluyla büyük oranda genişlemiştir. Bu nedenle çocuğu sadece aile içi ilişkilerinden etkilenerek büyümesi, yetiştirilmesi artık söz konusu değildir. Çocukların birlikte

olabilecekleri yaşantılarıyla kendi çevrelerini oluşturup, gelişmelerini en sağlıklı, doğal biçimde karşılayabilecekleri bir ortama gereksinimleri vardır. Bu dönemin en iyi şekilde ve çocuğun eğitiminin sağlanabilmesi yönünde en etkili kurumlar şüphesiz okulöncesi eğitim programlarının uygulandığı kurumlardır (Zembat ve Diğerleri, 1997, s. 111).

### **Problem Cümlesi:**

“Okulöncesi eğitim 3 yaş grubu çocuklarının dil gelişimini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aranacaktır.

### **Amaç**

Bu araştırmada, okulöncesi eğitimin 3 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkisi incelenecektir.

### **Alt Amaçlar**

Genel amaca bağlı olarak geliştirilen alt amaçlar aşağıda verilmiştir.

1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi puan ortalamaları arasında fark var mıdır?
2. Okulöncesi eğitim kurumu deneme grubu çocuklarının dil gelişimlerinde etkili olmakta mıdır?
3. Okulöncesi eğitimi dil gelişimi açısından kız ve erkek çocukları arasında farklılık yaratmakta mıdır?

### **Denenceler**

Araştırmanın temel ve alt problemlerine dayalı olarak sınanacak denenceler aşağıda verilmiştir.

1.0/Deneme ve kontrol grubu çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

Aynı cinsiyette olan deneme ve kontrol grubu çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

1.1/Deneme ve kontrol grubu kız çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

1.2/Deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının, Peabody Resim Kelime

Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

Okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim çocukların dil gelişimi puan ortalamalarını etkiler;

2.0/Deneme grubu çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Aynı cinsiyette olan deneme ve kontrol grubu çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır.

2.1/Deneme grubu kız çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu kız çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

2.2/Deneme grubu erkek çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Deneme grubu çocuklarının ön-test, son-test puan ortalamaları ile ilgili olarak;

3.0/Deneme grubu çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

3.1/Deneme grubu kız çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

3.2/Deneme grubu erkek çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

3.3/Deneme grubu kız çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, deneme grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Kontrol grubu çocuklarının ön-test-son-test puan ortalamaları ile ilgili olarak;

4.0/Kontrol grubu çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

4.1/Kontrol grubu kız çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test

puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

4.2/Kontrol grubu erkek çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

4.3/Kontrol grubu kız çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları işaret ve özellikle ses işaretleri dizesidir diye tanımlanmaktadır. Dil gelişimi ise, sayıların kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimidir. Dilin kendine özgü kuralları ve kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi vardır.

Günümüzde dilin kazanılması ve gelişimi konusunda çalışan dil bilimciler özellikle çocuğun okulöncesi yıllarında dilin kazanılması bakımından çok önemli olduğu konusunda birleşmektedirler.

İletişimin sembollerle ifade edilen kısmı dil, çocuğun yaşama başlamasıyla önce alıcı (receptive language) sonra ifade edici (expressive language) şeklinde gelişmektedir. Çocuklar çevreleriyle iletişimi sürdürebilmek için karşı tarafın ifade ettiklerini anlamak zorunda olduğu gibi kendini anlatmak için de belirli işaretleri sembollerini kullanmak durumundadır. Başka bir deyişle çocuk yaşama başladığı andan itibaren dili kullanma zorunluluğu içinde olacaktır.

Okulöncesi dönem, çocukların anadilini doğru ve zamanında kazanılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde dil gelişimi yönünden okulöncesi eğitim kurumlarının etkisi büyüktür. Okulöncesi eğitim döneminde eğitim süresince çocukların dil gelişimlerine yönelik sistemli çalışmaların yapılmaması çocuklar için bir kayıp olmaktadır. Bu yüzden okulöncesi eğitimcilerin, programları ve eğitim ortamlarını düzenlerken bu konu üzerinde titizlikle durmaları çocukların dil gelişimi açısından önemlidir.

Son yıllarda okulöncesi eğitim kurumlarının çocuğun tüm gelişimindeki

etkisi araştırma konusu olmuştur. Dilin geliştiği bu dönem ayrıca önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın elde edilecek bulguların özellikle;

1. Okulöncesi eğitim programında çocuğun dil gelişimiyle ilgili etkinliklere yer vermenin önemi konusunda öğretmenlere rehber olacağı,

2. Anne babaları çocuğun dil gelişiminde okulöncesi eğitim kurumlarının etkisi konusunda bilinçlendirileceği,

3. Bundan sonraki araştırmalara katkı sağlayabilmesi,

Açılarından önemli görölmektedir.

### **Sayıtlar**

Bu araştırmada aşığıdaki sayıtlar kabul edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi'nin Türkiye koşullarına uygun geçerli ve güvenilir olduğu,

2. Araştırmanın örnekleme, evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu,

3. Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi'nin her çocuk için ayrı ayrı ve yansız olarak planladığı kabul edilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma sınırlılıkları aşığıdaki gibidir.

1. Araştırma bulguları Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına devam eden ve etmeyen 3 yaş çocuklarıyla sınırlıdır.

2. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel anaokulları ve anasınıfları kapsam dışıdır.

3. Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi'nin ölçtüğu niteliklerle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Dil:** Dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede, algılananları, deneyimleri aktarmada soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi

fonsiyonları gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Alpöge, 1991, s. 64).

**Alıcı Dil:** Başkalarının konuştuklarını anlama yeteneğidir. İşitsel olarak sesleri algılama soyut ve somut kelimeleri anlama, cümlelerin gramatik yapısını anlama, söylenenleri yapma ve eleştirici biçimde dinleme yargılama yeteneklerini içermektedir (Whirter, Acar, 1984).

**İfade Edici (Anlatımsal) Dil:** Başkaları ile iletişim kurarken kullanılan dildir. Çeşitli sesleri üretebilme, kelime ve cümleleri oluşturabilme, doğru gramatik dil örüntülerini kullanabilme yeteneklerini içerir (Whirter, Acar, 1984).

**Çocuk Gelişimi:** Çocuğun hareket, düşünme, hissetme ve başkalarıyla ilişki kurmada giderek daha karmaşık düzeylere ulaştığı bir değişme sürecidir (Myers, 1993, s. 13).

**Aşama:** Varılmak istenen amaca doğru geçilmesi gereken dönemlerden her biri (Tunalı, 1986, s. 199).

**Okulöncesi Eğitim:** Doğumdan hatta doğum öncesinden annenin “anneliğe hazırlığı” ile başlayarak ilkokulun ilk yıllarına kadar devam eden, çocuğun doğuştan getirdiği gelişim potansiyelini azami ölçüde ortaya çıkarması için gerekli ortamı ailede, toplumda ve okulda sağlamayı garantileyerek, çocuğun tüm (psiko-motor zihinsel, sosyal, duygusal ve dil) gelişimine katkıda bulunan bir eğitim sürecidir (Ülküer, 1993, s. 24).

**Eğitim Programı:** Yeni davranışlar kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmek istenen hedefler, davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan programdır (Genç, 1987, s. 13).

**Oyun:** Çocukta haz ve neşe yaratan, arkadaşlık, sevgi, saygı ve birbirlerine yardım duygularını geliştiren çeşitli faaliyetlerdir. Çocuğun çevresindeki dünyayı öğrenme, tanıma ve birşeyler ortaya koyma aracıdır (Sel, 1987, s. 28).

**Aile:** İçinde insan türünün belli bir şekilde üretildiği, sosyalleşme sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belli kurallara bağlandığı, o güne dek toplumda meydana getirilmiş kültürel zenginliklerin nesilden nesile



aktarıldığı, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal... vb. yönleri bulunan temel bir sosyal birimdir (Kızılçelik, Erjen, 1994, s. 10).

**Tutum:** Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu nesne ve durumlara karşı, bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazırlık durumudur (Savran, 1997, s. 171).

**Model:** Taklit edilmeye değer olarak gösterilen herşeyi nesne veya kişi (Fouquié, 1994, s. 327).

**Sözel İletişim:** Dil yolu ile iletişim anlamına gelmekte olup, dil sözcülerinin yalnızca sözcüklerden meydana geldiğini ve diğer sinyal verme davranışlarını içermediği anlamına gelir (Lyons, 1981).

**Cümle:** Çeşitli duyguların, düşüncelerin dönüştürüldüğü anlamlı söz birimlerinin bir yargıyı bildirecek biçimde bir takım kurallara bağlı olarak bir araya getirildiği dizidir (Birinci, 1990, s. 114).

**İsim:** Canlı ve cansız tüm varlıkları ve kavramları tek tek veya cins cins karşılayan kelimelerdir (Yavuz ve Diğerleri, 1999, s. 110).

**Zarf (Belirteç):** Sıfatların, eylemlerin ya da görevce kendine benzeyen sözcüklerin anlamlarını belirten ya da kısip sınırlayan sözcüklere denir (Gencen, 1981, s. 409).

**Ses:** Dilin parçalanmayan, anlamlı veya görevli gramer birlikleri yapmaya yarayan en küçük parçasıdır (Güzel ve Diğerleri, 1995, s. 33).

**Hece:** Tek başına bir anlam taşımayan, ancak anlamlı bir bütünün oluşmasında görev alan ses birleşimlerine denir (Güneş, 1995, s. 53).

**Fonem:** Konuşma dilinin bölünmez durumuna indirgenmiş en küçük bağımsız seslerine fonem denir (Çağlar, 1985, s. 67).

**İletişim:** Dili kullanarak ya da kullanmaksızın, insanlar arasındaki duygu, düşünce ve yaşantıların ifade edilme yöntemidir (Konrat, 1991, s. 30). Tek ya da iki yönlü olarak oluşan düşünce, duygu ve haber alışverişidir (Büyükkaragöz, Çivi, 1994, s. 42).

**Konuşma:** Kişinin kendisi ve çevresiyle dengeli bir ilişki kurma ve surdurmesine yarayan geleneksel sembollerin yer aldığı tüm bedensel tepkiye dayanan bir iletişim sistemidir (zsoy ve Diğerleri, 1994, s. 77).

**Kitle İletişim Araçları:** Kitle iletişiminde kaynak ile hedef arasındaki kanallara verilen isim (Dökmen, 1994, s. 39).



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

#### A. Dilin Tanımı

Dil, milli kültürün temel öğelerinin başında gelir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır. Bir toplumda, sözlü ve yazılı anlatma aracı, aynı zamanda düşünme aracıdır. Dil insanları birbirine bağlayan bir toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkararak, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Kavcar, 1988, s. 261).

İnsanlar, bir toplum oluşturduktan sonra yaşamlarını sürdürmek, birbirlerine istek, bilgi, düşünce ya da amaçlarını aktarabilmek için zamanın başlangıcından beri birbirleriyle farklı şekillerde de olsa iletişim kurmuşlardır. İlk zamanlar bu iletişim, belki taşlara verilen şekillerle daha sonra kayalar üzerine çizilen resimler yoluyla belki de özel bir işaret yöntemiyle sağlanıyordu. Ya da hayvanlarda olduğu gibi ahenkli sesler veya birtakım özel amaçlı hareketler yoluyla gerçekleştiriliyordu. Fakat insanın evrimi ile birlikte gelişen iletişim becerileri de zamanla dil denilen iletişimin en üst basamağı olan etmeni ortaya çıkarmıştır (Ahioglu, 1999, s. 18).

İnsana özgü ve en etkili iletişim aracı olarak kabul edilen dilin çok çeşitli tanımları yapılmaktadır.

Fişek ve Yıldırım (1983)'a göre dil, insana özgü ve en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatma ve öğrenmede görüp algılanan, yaşanan, olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız bir araç olarak tanımlamaktadır.

Ateş (1990) dil, toplumsal bir kurumdur. Dilin oluşumu, gelişimi, değişimi kendi kural ve yasalarıyla birlikte, toplumun koşullarına bağlıdır. Toplumdaki gelişmeler dile yansımaktadır. Dil insanlar arasındaki yakınlaşmayı, bütünleşmeyi sağlayan kurumların başında gelir. Duygu ve düşüncelerimiz dil ile içiçedir. Duygu ve düşüncelerin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi, önemli ölçüde dile

bağlıdır. Ulus olmanın gereği olan birlik ancak insanların birbirlerini anlamalarıyla, birbirlerini anlamak ise dil ile olur. Kısacası dil, duygu, düşünce ve dileklerimiz başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemidir.

Erkan (1990) dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan ve doğal diller arasında kalan her türlü semboller sistemi ve anlatım yöntemidir. Dil insanı hayvanlardan ayıran az sayıda temel özelliklerden biridir ve soyut düşünme yeteneği ile yakından ilgilidir.

Aksan (1998) dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına anlatılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Cüceloğlu (1999) göre dil ise insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş belirli yapısı olan bir sistem olduğu vurgulanmıştır.

Ergin (1982)'e göre dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş bir müessesedir.

Yavuzer (1987) dil konuşulan ve yazılan kelimelerin, jest ve mimiklerin, sembollerin ifade ettiklerini anlamayı ve yazma, konuşma, jest ve mimiklerden gelen duyguları ve fikirleri, düşünülenleri açıklamayı içeren son derece karmaşık bir olgudur.

## **B. Dili Oluşturan Sistemler**

Dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalara göre dil gelişimi ses sistemi, sıra sistemi ve anlam sistemi olmak üzere üç sistemden meydana gelmektedir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir.

### **1. Ses Sistemi**

Dil insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş, belirli bir yapısı olan bir sistemdir. Dilin bir anlam farkı meydana getiren birimine fonem (phoneme) adı verilir. Her dil fonem adı verilen ses birimlerinden oluşmuştur (Cüceloğlu, 1999, s. 204).

Fonemler belli bir dilin temel sesleridir ve bütün dil bu sesler üstüne kurulmaktadır. Ünlü ve ünsüz ses birimlerinin farklı birleşimler halinde kullanılması ile sözcükler oluşur. Her dilin kendine özgü ses sistemleri bulunur. Çocuk başlangıçta sesin akışını duymalıdır. Sesin akışını algılayan çocuk bu sesleri küçük parçalara bölerek kendi dilini oluşturur. Bu işlemlerin bir parçası olarak çocuk başlangıç ve sonucu tekrarlanan durumları ve aynı esasa dayalı kelimeler arasındaki ilişkileri duyma gücüne sahip olmalıdır. Çocuk aynı zamanda benzer ve aynı sesin değişik örneklerinin farkına varmalıdır. Mesela p ile b birbirine yakın iki sestir. Her ikisi de dudakları açıp derin nefes vermekle çıkarılır.

Çocuklar yaklaşık iki buçuk yaşlarına kadar tüm ünlü ve ünsüz sesleri çıkarabilirler. Bununla birlikte tüm seslerin çıkarılması yedi sekiz yaşlarına kadar sürer (Aral ve Diğerleri, 2000 a, s. 130, Ülgen, Fidan, 2000, s. 170).

## 2. Sıra (Sözdizimi) Sistemi

Cümle yapısını oluşturan ses gruplarının (sözcüklerin) cümle içinde sıralanmasıdır. Cümlenin yapısını oluşturan öğelerin anlamlı bir biçimde birleştirilmesi ile ilgili kuralları içermektedir. Çocuğun ilk ifadeleri tek sözcükten oluştuğu için çocuk sözdizimi ile ilgili kuralları, iki sözcük döneminde kullanmaya başlamaktadır.

Cümle içindeki anlam ilişkileri, Türkçe’de isim ve fiillere sistemli bir şekilde takılan eklerle belirtilir. Türkçe’nin sözdizimi kuralları, cümle içindeki öğelerin yerini serbestçe değiştirmeye izin vermekte, bu yüzden önemli bir anlam değişmesi genellikle olmamaktadır. Fakat ekleri, kişi zaman, hal bildiren belirteçleri doğru yerlerde kullanmak gerekmektedir (Çayır Çimen, 1999, ss. 11-12).

Çocuğun birkaç defa tekrar edilen seslerin çıkışını öğrenmesi dili öğrenmek için yeterli değildir. Çocuk aynı zamanda ses gruplarındaki sıraya da dikkat etmelidir. Aksi halde cümlelerin anlamları değişebilir. Örneğin "Ayşe elma sever" cümlesi sırası değiştiğinde "elma Ayşe sever" anlamsız bir biçime dönüşebilir. Cümlede sıfatlar isimden önce gelir. Mesela "mavi kalemi ver" dendiğinde vurgulamak istenen kalemdir. Ama "kalem maviyi ver" dendiğinde

vurgu mavidedir. Sanki birçok mavi objeler var bunlardan kalem olanı ver gibi anlaşılır ise de pek anlamlı bir cümleye benzemez (Ülgen, Fidan, 2000, s. 143).

### 3. Anlam (içerik) Sistemi

Sözcüklerin belli bir anlamı ifade etmek için kullanılmasıdır. Anlam dili kullanmanın can damarıdır. Seslerin sembol aracılığı ile obje ve olaylarla ilişkisini belirler. Çocuk dili kullanmaya başladığında belirli durumlar ve nesnelere kendi düşünceleri arasında anlamlı ilişkiler kurmaktadır. Sözcük ve cümlelerini belli anlamlar oluşturmak üzere ortaya koymaktadır. Anlamsal gelişim ile zihinsel gelişim düzeyi bir gelişme gösterir. Çocuk bilişsel kavramları kazandıkça dilin anlamsal yönü de zenginleşir. Dili öğrenmek için çocuk görerek ve duyarak algıladığı çeşitli sembollerin anlamlarını bulmalı, sonrada aynı anlama gelen farklı cümleleri realize etmelidir. Mesela “hikaye dinlemek istiyorum”, “hikayeyi dinlemeyi arzu ediyorum” gibi. Dil bu yönüyle semantik olarak adlandırılır. Semantik sembol ile obje arasındaki ilişkiyi belirler (Çayır Çimen, 1999, s. 12, Ülgen, Fidan, 2000, s. 171, Aral ve Diğerleri, 2000a, s. 131).

Chomsky (1969) gramerle ilgili hatası olmayan cümlelerin anlamlarını incelemiş, çalışma sonuçlarında, dilin anlamını iki düzeyde açıklamıştır. Bunlardan biri yüzeysel düzey, diğeri ise gerçek düzeydir. Yüzeysel düzey konuşma sırasındaki duyma ile ilgilidir. Gerçek düzey ise anlamla ilgilidir. Örneğin “Mehmet’in kalemi çok güzel” cümlesinin birinci yüzeysel anlamı Mehmet’in bir kalemi var, bu kalem çok güzel diye düşünülür. İkinci gerçek anlamı ise, Mehmet çok güzel kompozisyon yazıyor biçiminde yorumlanabilir (Ülgen, Fidan, 2000, ss. 170-171).

### C. Dil Kazanımına Yönelik Kuramsal Görüşler

Çocuklarda dilin kazanılmasını açıklayan birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden psikolinguistik görüş (Chomsky 1969); dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner 1957), dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden anlamsal-bilişsel görüş (Bloom 1970), dilde sosyal çevrenin son derece önemli

etkisi olduğunu savunan pragmatik görüş (Bruner 1974) ve dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu kazanıldığını savunan etkileşimci görüş (Lahey 1978) tür. Bu görüşlerin hiçbiri tek başına dilin kazanılmasını açıklayabilecek yeterlikte değildir. Fakat her bir görüş, dilin kazanılmasına katkıda bulunan etkenler üzerinde durmuştur (Öztürk, 1995, s. 4).

### 1. Psikolinguistik Görüş

Dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında psikologlar dil öğrenmeyle ilgili psikolinguistik (psycholinguistic) kuramı geliştirmişlerdir. Bu kuram, insanların doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu, insanın dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını kabul eder. Böylece hangi çevrede, hangi koşullar altında olursa olsun, çevresinde konuşan olduğu sürece, insan yavrusu konuşmayı öğrenir.

Çocuk dili öğrenirken sadece bir dizi kelimeyi değil, bu kelimeleri dizi haline getirmesine olanak veren gramer kurallarını da öğrenir. İlk başlarda bu kurallar, her biri denenip doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak bir "hipotez" dir. Çocuk deneye deneye, başkalarıyla konuşmalarında bu kuralları uygulayarak, bu hipotezleri gramer kuralları haline dönüştürür (Cüceloğlu, 1999, s. 212).

N. Chomsky bu görüşün öncülerindedir. Chomsky (1963), Maymun beyni ile insan beynini karşılaştırdığında maymun beyninde duyu ve hareket alanları bulunduğunu insan beyninde ise bu alanlara ek olarak konuşmayı üretme, dili kavrama ve şekilleri isimlendirme, okuma, yazma ile ilgili önemli alanlar bulunduğunu belirtmiştir (Ülgen, 1995, s. 134).

Chomsky (1972) çocukların dil kazanım konusunda doğuştanlık kavramını ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar dil kazanımı konusunda doğuştan bir yeteneğe sahiptirler. Hatta çocuğun doğuştan tüm dilleri bilerek doğduğunu, ama anne ve babasının ona diğer dilleri unutturup anadilini muhafaza etmesini sağladıklarını düşünür. Çocuklar Dil Kazanım Aracı (Language Acquisition Device) adı verilen dil bilimsel bir mekanizmayla doğarlar. Bu mekanizma, dil bilimsel dürtülerin ortaya çıkışı ile aktif hale gelir. Dil kazanım aracı iki parçadan oluşur; cümlelerin biçimlendirilmesine yönelik temel prensipler ve çocuğun bu prensipler kendi

diline uygulamasına yönelik varolan tarzı (Ahioğlu, 1999, s. 22, Bacalı, 1999, s. 58).

Chomsky en fazla destekleyen “Dilde Dönüm Noktaları” kavramını ortaya atan Lennenberg olmuştur. Lennenberg (1967) konuşmada biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen bazı gözlemler yapmıştır. Gözlem sonuçlarına göre dünyadaki bütün kültürlerdeki çocuklar ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedirler. Ayrıca konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır. Çocukların dil öğrenmelerini sağlayan özel beyin merkezlerinin ve konuşma seslerini çıkarabilmek için özelleşmiş bir işitme sisteminin de var olduğunu savunmuştur. Çocuklar konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenebilmektedirler. Dünyanın her yerinde genel olarak anadilini on yılda öğrenemeyenler, daha sonra da öğrenememektedirler (Ülgen, 1995, s. 135, Çayır Çimen, 1999, s. 13, Morgan, 1999, s. 57).

Psikolinguistik görüşe inanan birçok bilimadamı, dil kazanımında beynin onsekiz ay ile ergenlik arasında hazır olduğunu düşünürler. Bu dönemin çok önemli olduğunu ayrıca dil gelişiminin bu dönemde normal seyrinde gelişeceğini savunur ve bu dönemin dışında dil kazanımının çok zor ve imkansız olduğunu varsayarlar.

Psikolinguistikcilerin kullandıkları önemli bir araştırma yöntemi de insanın doğumdan konuşabileceği ana kadarki sözel anlatımlarını kaydetmeyi ve incelemeyi içerir. Psikolinguistikciler bu tür verileri çeşitli kültürlerde elde etmişlerdir. Bu verileri çözümlyerek bütün bebeklerin, çocukların karşılaştığı kültürlere bakılmaksızın son derece benzer bir dil evreleri sırasından geçtiklerini keşfetmişlerdir. Başka bir deyişle, Rus, Çin, Fransız ve Etiyopya bebekleri konuşmayı kazanırken Amerikan bebekleriyle aynı tür basamakları tırmanırlar (Gander, Gardiner, 2000, ss. 187-199).

Psikolinguistik görüşe ve Chomsky'nin çalışmalarına eleştirilerde vardır. Birçok çalışma, çocukların dildeki yapıyı çocukluklarının ortalarına kadar hatta sonuna kadar kavrayamadığı yolundadır. Ayrıca Chomsky'nin bütün dillerin



altında ortak bir dilbilgisi vardır görüşü bilim adamları tarafından desteklenmemiştir. Bu eleştirilere rağmen psikolinguistik teori kullanışlıdır. Çocuğun dil gelişiminde de önemli bir yer tutar (Solmaz, 1997, s. 5).

## 2. Davranışçı Görüş

Bu görüşün savunucularından en önemlisi Skinner'dir. İlk kez Skinner (1957) Verbal Behavior adındaki kitabında davranışçı yaklaşımdan söz etmiştir. Bu yaklaşım çocuğun dil kazanımında çevresel faktörlerin ve değişkenlerin önemli rol oynadığı üzerinde durur. Yetişkinlerin çocuğun doğru söylediği sözcükleri pekiştirmesiyle çocuğun ayırt etmeyi ve doğru olan sözcüğü öğrendiğini varsayar (Solmaz, 1997, s. 4).

Bu görüşe göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebeklerin, kendilerini istedik sonuçlara götürdüğünü keşfettikleri sesleri tekrar etmeleri ile, konuşulan dil öğrenilmeye başlanır. Bebekler sesleri tekrar ederken, günlük dildeki sözcüklere benzeyen sesler çıkardıklarında, çevrelerindeki yakınları tarafından ödüllendirilirler. Böylece bebek, söylediği zaman pekiştirilen sesleri daha sık kullanmaya başlar. Pekiştirilmeyen seslerin kullanılma sıklığı ise azalır. Sonuçta da konuşma şekillenir (Erden, Akman, 1995, s. 63).

Skinner'den başka bu görüşü destekleyenler, pekiştirmenin yanısıra dilin kazanılmasında taklidin de önemli olduğunu açıklamışlardır. Çocuk ve yetişkin ilişkisinde, yetişkin çocuğun söylediklerini düzgün olarak tekrarlarsa hem doğruyu pekiştirme, hem de tekrarlarla çocuk yetişkini tekrar edeceğinden daha düzgün cümleler kurabilecektir. Çocukların dil gelişimini yalnız taklit, pekiştirme ya da yetişkinin yardımıyla açıklamanın yetersiz olduğu da ileri sürülmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda, taklit, pekiştirme ve aile etkilerinin aynı derecede önemli olduğu vurgulanmıştır (Tural, 1979, ss. 29-87).

## 3. Anlamsal-Bilişsel Görüş

Bilişsel görüşü savunan Piaget, çocukla yetişkinin düşünce süreçlerinde bir değişikliği vurgulayan ilk psikologlardan biridir. Bilişsel görüşü benimseyen psikologlara göre dil, bireyin biliş düzeyini yansıtmaktadır. Dil önemli bir iletişim

aracı olmakla birlikte düşünmenin gelişimine elverişli değildir. Yapılan çalışmalar dilin ortaya çıkışında sözdizimi bilgisi kadar, daha önceki bilişsel bilginin de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Değişik veriler kullanarak yapılan çalışmalarda da aynı sonucun elde edilmesi anlamsal-bilişsel yaklaşımı güçlendirmiştir. Bu görüşe göre çocuğun duyu-motor yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır. Bu durumda dil gelişiminde en önemli faktör düşüncenin gelişimi olmaktadır (Çayır Çimen, 1999, s. 14).

Bloom (1941) ise, yine Piaget gibi dilin, söz dizimi bilgisi kadar eşit oranda daha önceki bilişsel bilgiye de dayandığını belirtmiştir. O, çocukların erken dil gelişimlerini incelediği çalışmalarında, çocuğun kullandığı sözcüklerin birer anlamı olduğunu ve çocuğun bir “yapan” ve “yapandan” etkilenen nesne arasındaki ayrımı yapabildiğini bulmuştur. Ayrıca çocukların sözcüklerle kurdukları varlık ilişkilerine yönelik kodları “semantik ilişkiler” olarak adlandırmıştır. Bununla birlikte, çocuklar sözdizimi hakkında hiçbir şey bilmemelerine rağmen sözcüklerin anlamlarını öğrenebilirler. Bu öğrenmeyi sağlayan şey, bilişsel alandaki gelişmelerdir (Ahioglu, 1999, s. 24).

Bilişsel gelişimin yalnız başına dilin bütün görünümündeki karmaşıklığı açıklaması pek mümkün olmasa da dil gelişimi için bilişsel gelişim güçlü bir faktördür (Güleryüz, 1990, ss. 7-8).

#### **4. Pragmatik Görüş**

Pragmatik yaklaşım, dili sosyal durum içinde inceler. Çocukların dili, sosyalleşmede ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek amacı ile öğrendiğini vurgular. Böyle bir sosyal etkileşim içinde çocuklar hangi durumlarda ve ne şekilde dilin kullanılacağını anlamaya başlarlar.

Anne ile olan etkileşim dilin temelini oluşturur. Bebek daha refleks hareketlerini ortaya koyarken anne babanın onun davranışlarına anlam vermek istemeleri ile iletişim şekillerinin temelini atılmasına neden olmaktadır. Burada önemli olan çocuğu belli bir amaca yönelik davranışlarda bulundurabilmektir (Güleryüz, 1990, s. 8).

Jerame Bruner, bebeğin sosyal çevresinin dili öğrenmede çok etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu etkiler “dil destekleme sistemi” ni kapsamaktadır. Bu sistem çocuğun anlam yakalama çabalarına ve sonuçta konuşmalarda gramer kurallarını çıkarmasına yardım etmektedir. Dil destekleme sisteminin esas bileşeni format olup format da “rutin” ilişkilerde şekillenmektedir. Birlikte kitaba bakma, “burnun nerede?”, “ağzın nerede?” gibi oyunlar oynama, bilinen formatlardır. Format, çocuğun kısıtlı koşullarda sözel dil elementlerini öğrenmesini sağlamakta ve ebeveynler yavaş yavaş formatları değiştirebilmektedirler. Örneğin, aktivitelerde çocuğa daha fazla rol vermek gibi. Bu yolla dil öğrenmenin yanısıra öğrenilen yanıtlar yeni uygulamalarla pratiğe aktarılabilir. Bu tip iletişimlerle ebeveyn aynı zamanda yanlışlarını düzeltebilir, tekrarlarla konuşmaları basitleştirebilir ve çocuğun dil edinmesinde gerekli yapının kurulmasında rol oynayabilir (Çayır Çimen, 1999, s. 14).

### 5. Etkileşimci Görüş

Bloom ve Lahey, bebeklerin dili kullanmaya hazır doğduklarını ve çevrenin onlara dili kullanmayı öğrettiğini savunmaktadırlar. Bu yaklaşımda, dil, içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanmaktadır. İçerik, dilin ne olduğudur. Bütün çocukların ve yetişkinlerin ortak bilgi kategorilerini paylaşmakla birlikte, nasıl ayrı konulardan söz ettiklerini anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Biçim, dilin nasıl olduğudur ve birçok şekilde tanımlanabilir. Sesler nerede çıkarıldıklarına veya belirleyici söyleyiş özelliklerine göre tanımlanır. Kullanım ise, dilin niçin, ne zaman ve nerede ile ilgili olan yanıdır ve iletişimle, toplumsal etkileşimle ilgilidir.

Çocuğun erken dönemdeki konuşmasının büyük bir kısmı gramatik olarak hatalıdır. Gramer kurallarına uymayan konuşmanın anne-baba tarafından teşvik edilmesine rağmen, çocuk yine de doğru konuşmayı öğrenebilmektedir. Duyulan dilin konuşma gelişimini etkilediği açıktır. Bölgesel konuşma farklılıkları kuşkusuz taklit sonucu, belki de sosyal faktörlerle teşvik edilerek ortaya çıkmaktadır (Güleryüz, 1990, ss. 8-9).

Çocuğun konuşma yeteneğindeki değişmelerin yaşla birlikte ilerleyişi

çeşitli faktörlere bağlanmıştır. Çocuğun bulunduğu ortam, çevresindeki eşya ve kişiler çocukta sözel davranışlar uyarması yönünden birbirinden farklıdır. Uygun çevresel şartların erken konuşabilmenin gelişimini ilerletmedeki etkin rolü bugün çeşitli araştırma bulguları ile belirlenmiştir (Çayır Çimen, 1999, ss. 15-16).

Bir etkileşimci olan Piaget, dil ve düşünce arasında önemli bir ilişki olduğunun üzerinde durur. Çocuğun duyu hareket yoluyla düşüncelerinin geliştiği ve bu yolla konuşmasına yansıdığını savunur. Piaget dil ve düşüncenin birbirini etkilediğini savunurken Vygotsky ise Piaget'in bu görüşüne karşı çıkmıştır. Vygotsky'ye göre dil ve düşünce ayrı rotalardadır. Ama güçlerini birleştirdiğinde karşılıklı birbirlerini etkilediğini varsaymaktadır.

Dil kazanımında kavramaya ait gelişim yaklaşımı çocuğun dil gelişiminde önemli yer tutar. Bu görüş basit dil bilgisi yapılarının erken dönem konuşmada olmaması ve sonra gelişmesi gerekçesiyle desteklenir. Teorisyenler bu yapıları, öğrenmeden önceki kavramaya ait gelişmeye bağlamışlar ve dil gelişimi ile birçok paralellik olduğunu öne sürmüşlerdir (Solmaz, 1997, s. 6).

#### **D. Çocukta Dil Gelişim Aşamaları**

Konuşmayı ve diğer insanları anlamayı öğrenmek çocukların geliştirdiği en karmaşık yeteneklerden biridir. Dil gibi karmaşık sistem çocuk tarafından kendi kendine ve hızla geliştirilmektedir.

Tüm çocuklar konuşma öncesi sesler çıkarırlar. Ancak, çocuğun ihtiyaçlarını, ilgilerini ve düşüncelerini ifade edebilmesi için konuşma yoluyla başkalarının söylediğini anlaması, kendi söz dağarcığını geliştirmesi, sözcükleri doğru olarak telaffuz etmeyi öğrenmesi ve anlaşılabilir bir cümle yapısını kavraması ve böylece iletişimin dört boyutunu elde etmesi gerekir.

Yaşamın ilk birkaç ayında bebekler gerçek konuşmanın temeli olan ağlama ve anlamsız sesler çıkarma yollarıyla iletişim kurmaktadır. Dil, konuşma öncesi ve konuşma dönemleri sonucunda kazanılabilmektedir (Çayır Çimen, 1999, s. 16).

## 1. Konuşma Öncesi Dönem

### 1.1. Yeni Doğan (Ağlama) Dönemi (0-6 hafta)

Çocuğun çıkardığı ilk ses ağlamaktır. Doğumdan itibaren çocuğun çıkardığı sese tümüyle fizyolojik bir olay olarak bakılabilir. Çocuğun ilk ağlaması acele gereksinimi olan bir nefes almadır. İlk nefes alış ile ciğerlerine alışık olmadığı yabancı bir maddenin, havanın ilk girişinin sonucu olarak meydana gelen fiziksel acının bir ifadesidir. Ağlama dil gelişiminin ilk basamağını teşkil eder. Yeni doğan bebeğin ilk ağlaması normal dil gelişiminin tabi olarak bir devresini teşkil ettiği için bir bebeğin doğar doğmaz ağlamaması genel olarak çocuğun gelişiminde normal dışı bir durum olacağı şüphesini uyandırabilir (Yavuzer, 1993, s. 69, Okuturlar, 1986, s. 124, Altınköprü, 1999, s. 20).

Bebekler ağlarken veya sızlanırken bile konuşma için gerekli bazı alıştırmaları yapmış olurlar. Kısa ve derin soluk alışlar, soluk verişler konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Çocuk ağlama sırasında seslerin çıkarılması için gerekli dudak, çene ve dil hareketlerini tekrarlama imkanı bulur, ses ve solunum düzenleme becerisini çalıştırır. Ancak bu devrede çocuğu devamlı ağlatmakta doğru değildir. Çünkü devamlı ağlayan bebek belirli bazı sesleri çıkarır, diğerlerini geliştirme imkanını bulamaz. İlk üç haftada çıkarılan sesler henüz farklılaşmamış seslerdir. Bu sesler amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılır. Çocuğun soğuk, açlık ve acıya karşı henüz farklılaşmış bir tepkisi yoktur. Dördüncü haftadan itibaren çıkarılan sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır. Birinci ayın sonunda, ağlamalar farklılaşmaya başladığı için anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini belirleyebilmektedir (Davashgil, 1982, s. 30, Baykoç Dönmez, 1986b, s. 90, Cella, Morgan, 1985, s. 316).

Bebek iki aylıkken, ağız kaslarını kontrol etmekte ve ağız hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Bu aylarda bebekler başkalarının konuşmalarını fark edip onları dinlemek için susmaktadırlar. Bebek daha gözleriyle bir yere sabit olarak bakmadan önce bile sese karşı duyarlıdır. Doğumdan itibaren ses uyarıcısına tepki gösterir. Çocuk çıkardığı sesin etrafını etkilediğini ve bu sayede

kendini rahata kavuşturan etkinliklerin yapıldığının farkına varır. Aynı durumda aynı sesleri çıkarmaya başlar. Böylece çevresini etkilemeyi öğrenir. İşte ağlamanın bu türü bir etkileşim aracı ve dilin ilk şekli sayılabilir (Ertuğ, 1981, s. 4, Ürfioğlu, 1980, s. 12, Mangır, 1987, s. 17).

Hurlock (1978) araştırmacılar doğum sonrası bebeğin ilk çığlığının iletişim kurmak için yapılan ilk girişim mi yoksa bunun sadece bir refleks olarak mı kabul edilmesinin gerektiği konusunda görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Bununla birlikte çocuğun jestleri ve ilk çıkardığı seslerin onun ihtiyaç ve isteklerinin göstergesi olduğu genelde kabul edilmektedir.

### **1.2. Gııldama (Cooing) Dönemi (6 hafta-3 ay)**

Ağlamaya ek olarak hayatın ilk aylarında bebekler birçok basit sesleri de çıkarırlar. Buna bebeğin ses mekanizmasındaki değişiklikler neden olmaktadır. Sesler geniş bir şekilde ağız yapısının kavisine, nefes borusuna ve havanın ses tellerinden geçişine bağlı olmaktadır. Bu sesler evrensel olup, öğrenilemezler. Bebeğin bu sesleri üretmesinde herhangi bir bilinç bulunmamaktadır. Bu seslerin bir kısmı rahatsızlık durumunu ifade ederken bazıları memnuniyeti ifade etmektedir (Çayır Çimen, 1999, s. 17).

Bebek iki aylıkken ağız kasları kontrolü daha gelişmiş olup ağız hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Altı hafta ile üç ayları kapsayan bu dönem gülme ve gııldama dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde bebek ses oyunları yapmaya başlar. Çocuk sesi ses olarak çıkarttığının farkındadır. Kendiliğinden ses üretimi başlar. Yetişkinlerin konuşma seslerinden daha çeşitli sesler çıkarır. Ses üretiminden zevk aldığını belli eder. Bebekler bu dönemde s, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarabilirler. Çıkardığı seslerin çoğu tekrarlanmaz, ses üretimi hala büyük ölçüde refleksiftir, u, o, a gibi ünlü sesleri de uzatabilirler ve başkalarının seslerini dinlemek için de susabilirler. Bu seslerin çıkarılması çocuğun dil gelişimi için çok önemlidir. Bu sayede çocuk seslerin artikülasyonuna yönelik pratik deneyimler yapmaktadır (Çayır Çimen, 1999, s. 17, Dereobalı, 1994, s. 15, Baykoç Dönmez, Arı, 1992, s. 116, Seçilmiş, 1996, s. 9, Baykoç Dönmez ve Diğerleri, 2000, s. 51).

### 1.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (4-6 ay)

Bu dönem dil gelişiminde önemli bir devre olarak kabul edilir. Mırıldanma bebeğin ilk konuşmaya benzer sesleridir. Bu devrede bebek sesini dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmaya veya karşı olduğunu belirtmek üzere kullanmaya başlar. Yani bu ilkel dilini hem kendini ifade etmek, hem de diğerlerinin davranışlarını değiştirmek için kullanır. Bu dönemde bebeğin ses mekanizması üzerinde kontrolü artmakla birlikte, dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi de görülmektedir. Bebeği kaşıkla beslemek gerektiğinde kaşığı ağzına sokma gücünü fark edilir. Çünkü bebek dilini ileri çıkarır, yiyecek sürekli bebeğin dudak ve çenesine bulaşır.

Başlangıçta refleksif olan sesler bu dönemde amaçlı hale gelir, b, m, p gibi dudak seslerinin eklenmesiyle çıkardığı seslerin sayısı gittikçe artar. Bu sesler bir şeyin ifadesinden çok bebeğin ses organları ile oynamasıdır. Uzun oyun sesleri, çığlıklar, seslenmeler geliştirir. Çocuğun çıkardığı seslerin sayı ve türünde artmalar görülmektedir. Çocuk rahat ve neşeli iken kendi kendine konuşmaya başlar ve babıldar (Çayır Çimen, 1999, s. 18, Baykoç Dönmez, Arı, 1992, s. 116).

### 1.4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay)

Doğumdan sonraki ilk dört ay içinde bebekler agulamanın, “agu...agu” sesi çıkarmanın, esneme ve geçirme dışında sözlü faaliyetlerde bulunmazlar. Altı ay civarında durum değişir. Bu dönemde alıcı dil hızla gelişir. Çevresinde duyduğu bazı sesler bebeğin daha çok ilgisini çeker. Altı aydan itibaren bebeğe bir ses verildiğinde o da sese tepkide bulunur. Bu devrede bebek kendi başına kaldığı zaman seslendirme faaliyetine devam eder. Bu seslerden hiçbir şey anlamasa da duymaktan ve çıkarmaktan, başkalarının yanında da bu faaliyeti sürdürmekten hoşlanır. Kendi çıkardığı sesleri dinlediği gibi karşısındakini de dinlemeye başlar. Aynı zamanda kendisi ile konuşan insanların dudaklarında oluşan sesleri ve yüz ifadelerini de taklit etme çabasına girişir. İnsanların konuşmasına gülümseyerek veya ses çıkararak cevap verir. Zaman geçtikçe çocuk yalnız kendi çıkardığı sesleri taklit etmekle kalmaz, başkalarının seslerini de yankı gibi tekrarlamaya başlar (Cüceloğlu, 1999, s. 209, Ertuğ, 1981, s. 5, Erkan, 1990, s. 6).

Mırıldanmanın tekrarı diye nitelendirilen bu dönemde çocukta kelime algılama olayı başlar. Çok kullanılan sözcüklerin farkına varır. Seçilmiş, işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir. Ma-ma, de-de, ba-ba... en sık rastlanılan yapılarıdır. Bu ses birleşimleri bebek tarafından algılanan ve taklit edinilen hecelerdir (Dereobalı, 1994, s. 15, Erkan, 1990, s. 6).

İlk başlarda bebekler birbirlerine son derece benzeyen evrensel sesler çıkarırlar. Öyle ki yapılan bir araştırmada, sesler yöre, ırk ve dil ayrımına göre kaydedilip sonrada bir grup kişiye bu kayıtlar dinletilerek gruplandırılması istendiğinde, bebeklerin ses kayıtları arasında bir ayırım yapılamamıştır. Bebeklerin çıkardığı seslerin türü ve miktarı bölgeye, ırk ve dil faktörlerinden etkilenmez. Hatta sağır ana babadan doğan ve onların çevresinde büyüyen bir sağır çocuk bile diğer çocuklarınkine benzer sesler çıkarır. Demek oluyor ki çocuk doğduğunda değişik insan dillerini konuşabilecek bir ses hazinesiyle doğar, daha sonra hızla kendi toplumunun dilinde uzmanlaşmaya yönelir (Cüceloğlu, 1999, s. 209).

## **2. Konuşma Dönemi**

Konuşma dönemi, ses-sözcük dönemi, tek sözcük dönemi, iki sözcüklü ifadeler, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemini kapsamaktadır.

### **2.1. Ses-Sözcük (Vocables) Dönemi (9-12 ay)**

Çocukların dokuz-oniki aylık iken çıkardığı sesler artık anadiline ait seslerdir. Bebek anadilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden bu ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özelliği vardır. "Jargon" diye adlandırılan bu sesler anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar olup bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutmaktadırlar. Bu dönem ses sözcükler dönemi olarak adlandırılır.

Ferguson (1978) göre ses sözcükler mırıldanma ve yetişkin benzeri konuşma arasında bir bağ oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde birkaç sözcük ve jesti anlar (Baykoç Dönmez, Arı, 1992, s. 117).



## 2.2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay)

Çocuğun ilk yaşlardaki konuşmasının yönü kendisine dönüktür. İlk anlaşılabilen sözcükleri bir yaş civarında üretilir. Bu dönem özelliği çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Anne, baba gibi sözcükleri söyleyebilir. Bazı sözcükleri ve basit emirleri anlayabilir. Örneğin “gözlerini göster”, “kulağını göster” gibi sözcüklerine jestler eşlik eder. Bu devrede çocuk tek bir sözcükle tüm bir cümlenin anlamını iletebilmektedir. Örneğin çocuk “-ba -ba” dediği zaman, “Ben babamın omuzuna binip onunla parka gitmek istiyorum” düşüncesini belirtmek isteyebilir, “hav hav” kelimesi “ben sıkıldım komşunun köpeğini buraya getirin oynamak istiyorum” anlamına gelebilir. Tümcel söz böyle tek kelimeyle karmaşık düşünceleri ifade etmeye verilen isimdir ve bu devrede çocuğun dili anlama yeteneğinin, konuşabilme becerisinden ileri olduğunu gösterir (Cüceloğlu, 1999, s. 210, Davalıgil, 1982, s. 32, Başaran, 1992, s. 88).

İlk sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki bebek bir fikri ifade edebilmek için, çoğunlukla yeni ses birleşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralar. Bu dönemdeki çocukların sözcükleri genellikle duygusal bir anlam taşımakta ve daha çok çocuğun gereksinimleriyle ilgilidir. Çocukların ifadeleri, içinde buldukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Çocuğun ilk sözcük dağarcığının büyük bir bölümü bir ya da iki heceden oluşan isimlerden oluşmaktadır. Genellikle bunlar karşılıklı etkileşime girdiği, ilişki kurduğu, oynadığı nesnelerin ve kişilerin isimleridir. İsimlerden sonra sıra ile fiiller, sıfatlar ve edatlar kullanılmaktadır.

Çocuk, yetişkinin çıkardığı sesleri tekrarlar. Çıkardığı seslerde, yetişkinde olduğu gibi ifadelerine anlam kazandıran yükselmeler ve alçalmalar mevcuttur. Ancak konuşmalarında anlaşılır bir akıcılık yoktur. Bunun nedeni çocuğun sözcük dağarcığı ile yetişkinin kelime hazinesi arasında büyük uçurum olmasıdır. Böylece çocuk anlaşılmasız sözcükler sıralamakla yetinir ve bu dönem çocuğun ifadelerinin ileride akıcılık kazanması için bir köprü ödevini görür. Bazıları bu aşamadan geçmezler. Sözlerle ifade edemedikleri zaman sadece jestleri kullanır veya ağlarlar ya da sessiz kalırlar.

Menyuk (1974), Greenfield, Smith (1964) çalışmalarında çocuklarda ilk kullanılan ifadelerin genellikle sık tekrarlanan hareketleri ifade ettikleri belirtilmiştir (Yavuzer, 1993, s. 73, Davaslıgil, 1982, s. 32, Baykoç Dönmez, Arı, 1992, s. 118).

Atkinson (1999) çocukların yaklaşık 1 yaşında konuşmaya başladıklarını ve çocukların pek çok şey (aile üyeleri, ev halkının eşyaları, yiyecek maddeleri, oyuncak ve vücudunun bölümleri) için kavramlara sahip olduklarını, çocukların konuşmaya başladıklarında bu kavramları yetişkinlerin kullandıkları sözcüklerle tasarladıklarını belirtmişlerdir.

### 2.3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18 ay-2 yaş)

18 ay ile 2 yaş arasındaki çocuklar iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturmaya başlarlar. Dilbilgisel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır. Ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetişkininkine benzer hale gelmeye başlar. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sıralamasının yanısıra sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. İki sözcük birleşimi ile çocuk farklı anlamlar ifade etmeye başlar. Bu ilk cümleler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Edat, sıfat, zarf gibi diğer birleşikler yoktur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere “telgraf konuşması” denmektedir. Ancak bu iki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı gelişme göstererek, çocuğun sözcükleri hızla yan yana getirerek kendi ana dilinin genel gramer yapısını öğrenmeye başladığı görülür.

Telgraf cümleler kısa, basit ve sıklıkla isim ve eylemleri içerir. “Anne oku” ya da “öykü oku” örneklerinde olduğu gibi ilk önceleri sadece özne ve eylemler vardır. Daha sonra özne, eylem, tümleç biçiminde ya da özne, eylem, yer biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler. Bu devrede çocuğun ne demek istediğini anlamak için konuşmayı hangi anlamda ve ne gibi bir amaçla söylediğini bilmek gerekir. Çocuğun söyledikleri durum içinde değerlendirilmelidir. Çocuğun bu bağlama bağlı, konuşma tarzını bu sebeple en iyi anlayan onun yakın çevresidir. Zihnindeki bağlamı bildiklerinden çocuğun ne söylemek istediklerini çıkarabilirler. Örneğin “anne çorap” cümlesinin anlamı

“annenın çorabı” diğeri “anne çorabını giydi” anlamını taşımaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu durum ve uygulama şekli bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır (Çayır Çimen, 1999, s. 19, Ahioğlu, 1999, s. 28, Baykoç Dönmez, 1986b, s. 94, Arkonaç, 1993, s. 307).

2.5 yaş civarında ise çocukta gramer yapısı hızla gelişmektedir. Konuşmalarında zamirler (ben, sen, o) çoğul ve çekim eklerini de kullanırlar (Aydın, Bilgin Aydın, 1999, s. 15).

#### **2.4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (3-5 yaş)**

İki sözcük döneminden sonra üç yaşına gelen bir çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlamıştır. Bu cümleleri diğer evrelerden ayıran nokta bunların artık daha karmaşık dilbilgisel kuralları içeriyor olmalarıdır. Yani bu evreyle birlikte çocuğun dili gittikçe daha fazla oranda yetişkin dili formuna benzemektedir. Çocuklar konuşma dilinin temellerini kazanmışlardır (Ahioğlu, 1999, s. 29).

Bu dönemde çocuğun sözcük dağarcığı da hızla gelişip zenginleşmeye devam ettiği gibi ifadeleri de iletilimsel bir amaç güder. Artık anlamsız sözcüklere seslendirmelere rastlanmaz. Cümleleri en az iki sözcükten oluşur. Çoğu zaman üç hatta beş sözcüklüdür. İfadelerinde çocuklara özgü gramer egemendir. Çocuk yeni sözcükleri öğrenmenin yanısıra bildiği sözcükleri de daha esnek ve doğru kullanmaya başlar. Özellikle kavramsal gelişimle yakından ilişkili olarak neden sonuç (de, ondan, diye, onun için, çünkü), yer (içinde, üstünde, altında, arasında), zaman (şimdi, yarın, sonra, önce), sınıflandırma (aynı, farklı), kıyaslamalı ilişki (daha uzun, daha çok) kavramlarına değinen sözcüklerin arttığı görülür. Üç yaşına gelen çocuğun sözcük bilgisi aşağı yukarı bin dolayındadır. Özne, yüklem ve nesne arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder (Davaslıgil, 1982, s. 33, Fişek, Yıldırım, 1983, s. 140, Baykoç Dönmez, 1986b, s. 94).

Üç yaş çocuğun öğreneceği pek çok şey vardır. Artık sözcük dünyasının bu yaş çocuğu için geniş ölçüde önem kazandığı görülür. Bu yaş çocuğu dil aracılığıyla duygularını ifade edebilir, gereksinimlerini karşılayabilir (Davaslıgil, 1982, s. 34).

İki yıl boyunca dilde büyük ilerleme kaydeden çocuk, üç yaşında dil konusunda önemli gelişme göstermesine rağmen zaman zaman konuşmasında bozukluklar görülebilir (Yavuzer, 1990, s. 35).

Chaney (1998) "Okulöncesi dili ve dil gelişim yetenekleri okuma başarısı ile bağlantılıdır" adlı 41 okulöncesi çocuğun üzerinde yaptığı araştırmasında üç yaşındaki dil gelişiminin yedi yaşında kazanılan okuma ile güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu, dil bilim farkındalığının üç yaşında iken kazanıldığını belirtir.

Üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesi için çocuğun sözel girişimlerine uygun tepki hemen verilmelidir. Üç yaşındaki çocuk için konuşmanın dinlemeden daha önemli olduğu bilinmelidir. Çocuğun "niçin?", "nasıl?" gibi sorularına sabırla cevap verilmelidir (Baykan ve Diğerleri, 1994, s. 33).

Üç dört yaşında dil kullanımı çok yönlüdür. Ünlülerin %90'ını ünsüzlerin %60'ını doğru söyler. Entenasyon (ses perdesinde yükselme ve alçalma) düzenlidir ve hızında artış vardır. Normal yüksekliği ve tonu vardır. Hayali oyunlarda dili kullanır. Kendine dönük açıklamalar yapar, yani egosantrik konuşma vardır ve başkalarının bilgi gereksinimi olduğunu kavrayamaz. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Geçmiş, şimdiki, geniş zaman ve çekim kuralları görülmeye başlar. Dört yaş çocuğu hiç durmaksızın "neden?", "ne zaman?", "nasıl?" ve "niçin?" sorularıyla sözcüklerin anlamlarını ısrarla sorar. Uzun öyküleri dinler. Dört yaş çocuğu son derece açık sözlüdür. Hoşlandığı ve hoşlanmadıklarını rahatlıkla söyleyebilir. Somut düşünür, kelimeleri öğrendiği basitliğe göre değerlendirir. Bu da yetişkinlerin dört yaş çocuğu ile konuşmalarında kullandıkları sözcüklerin onun anlayabileceği şekilde olmasını, çocuğun bulunduğu anda da aralarında yapacakları konuşmalarda dikkatli olmalarını gerekli kılmaktadır.

Dört yaşından sonra ise bağ-zamir cümlecikleri yan cümlecikleri de çocuğun rahatlıkla kullanabileceği bileşik tümce türleri olmaktadır.

Dört beş yaşında ise, dil kolay kullanılan bir araç haline gelir. Kız çocukları dili erkeklerden daha hareketli bir şekilde kullanırlar. Ses üretiminde

doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının entenasyon düzenini taklit eder. Cümle yapısı önceki döneme göre daha karmaşıktır. Çoğul kullanımı doğrudur ve birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden olduğunun farkındadır (Baykoç Dönmez, Arı, 1992, s. 120, Yavuzer, 1990, ss. 35-38, Yavuzer, 1998b, s. 209, Paycı, 1994, s. 28).

## **E. Çocukta Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler**

### **1. Kalıtım ve Çevre**

Okulöncesi dönemde çocuğun dil gelişimi birçok etkenin etkisi altındadır. Çocuğun doğuştan getirdiği kapasite ve çevre etkenleri dilin belirleyicileridir. Bu çevre etkenleri okulöncesi eğitim kurumları, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğuş sırası ... vb. gibi birçok etkenlerdir. Bu etkenler çocukların dil gelişimlerinin olumlu ya da olumsuz belirleyicileridir (Öztürk, 1995, s. 10).

Yeni doğan bir çocuk kuşkusuz anne babasından aldığı kalıtımsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Bunun yanında dış uyarımlara da son derece açık bir canlıdır. Daha ilk günlerden aldığı uyarımlar ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabildikleri gibi olumsuz bir gelişmeye de neden olabilir (Oktay, 1984, s. 353).

Çocuğun gelişimi onun kalıtım ve çevre arasındaki ilişkilerin bir ürünüdür. Gelişimin bazı yönlerinde çevrenin daha üstün geldiği görülmektedir. Özellikle eğitim yönünden önemli olan dilin gelişiminde çevrenin etkisi kalıtımın etkisine üstün gelmektedir(Arı ve Diğerleri, 1999, s.7).

Çocuk kalıtımsal birçok donanımla doğar. Bu özelliklerin ne kadar geliştirilip geliştirilemeyeceği ise çevrenin özelliklerine bağlıdır. Kalıtımsal ve çevresel özellikler etkileşim halindedir. Çevre uyaranlarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin yetersiz oluşu, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymuştur.

Çevre, çocuğu doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında etkileyen durumlardır. Anne karnında iyi beslenememe, doğum anında meydana gelen olumsuzluklar, doğumdan sonra çocuğun hastalanması, beslenememesi, çocukla

ilgilenmeme, kazalar gibi birçok durumlar çocuğu olumsuz etkileyen çevre koşullarıdır.

Yalnız başına kalıtım belirleyicilikten uzaktır. Çocuğun genetik süreçleri ne olursa olsun uygun olmayan bir çevre gelişimi geciktirmekte, hatta engellemektedir. Fakat benzer çevre şartları altında aynı gelişim sonuçları ortaya çıkmaz. Bu da kalıtımın önemini göstermektedir. Dil gelişiminde de çevre kalıttan bağımsız değildir. Çocuğun doğuştan getirdiği ve sınırı belli olan bir zeka kapasitesi vardır. Bu kapasite çevre şartlarına göre üst sınıra ulaşabilir, engellenebilir ya da gecikebilir. Zihinsel gelişim ile dil gelişimi arasında paralel bir ilişki vardır. Çevre şartlarının zihinsel gelişime katkı sağlaması dil gelişimini olumlu yönde etkilerken, dildeki gelişimde zihinsel gelişimi sağlamaktadır.

İlk 6 ay içinde aile çevresinde büyüyen çocuklar, bir bakım evinde büyüyen çocuklardan daha fazla ses çıkarmaktadırlar. Bu durum çevre şartlarının çocuğun dil gelişimini daha ilk aylarda etkilemeye başladığını göstermektedir. İlk bir yılda çocuklarda dil yapısının gelişimi evrensel bir özellik taşırken, bir yaşından sonra çevresel etmenlerin önemi kendini daha fazla gösterir (Öztürk, 1995, ss.10-12).

## **2. Zeka**

Zeka, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak tepki verme, öğrenme, anlama ve yeni durumlarla başa çıkabilme kabiliyeti olarak tanımlanır (Williams, 1998, s.9).

Dil gelişimi bir bakıma zeka ve zihin gelişimidir. Çünkü algı, bellek, imgelem ve uslamlama gibi zihin yetenekleri gereği gibi gelişebilir çalışabilir hale gelmeden dilde gelişemez. Somut algılardan soyut kavramlara yükselmek ve bu kavramları birbirleriyle çeşitli biçimlerde ilişkilendirerek bir düşüneyi ortaya koymak ancak zeka yardımıyla olabilir. Bu nedenle zekanın geliştiği yıllar dilin de geliştiği yıllardır (Binbaşioğlu, 1990, s.132).

Zeka ile dil gelişimi arasında doğru bir orantı olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Burada her iki değişkenin de standart zeka testleriyle ölçüldüğü belirtilmektedir. Birçok zeka testinde kelime bilgisi ve kullanışı önemli bir rol

oynadığı için, bu iki değişken arasında gerçek bağıntının bulunmasını güçleştirmektedir. Çocuk, dili iyi bildiği için mi zeka katsayısı yüksek çıkıyor, yoksa zekası yüksek olduğu için mi dili iyi biliyor? Görüşlerinin ikisinin de doğru olduğu belirtilmektedir (Jersıld, 1979, s.497).

Gitmez (1989)'e göre, çocuğun ilk dönemlerinde dil gelişimi diğer gelişimlerle içiçe ilişkiler içinde gelişir. Dil, zihinsel gelişmenin hem göstergesi, hem de onu anlamının aracıdır. Bu yüzden de, zeka testleri, ancak çocuk dili öğrendikten sonra geçerli sonuçlar verebilir, zihinsel işlevler anlaşılabilir.

Yavuzer (1993), iki yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekasının ilişkisi bulunmamasına rağmen iki yaşından sonra dil gelişimi ile zeka arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşü önem kazanmaktadır. Erken konuşan çocuklar, genellikle zeka açısından normal ya da normalin üstünde çocuklar olmaktadır. Dil zekaya bağlı olarak gelişmektedir.

Zeki çocukların dil gelişimi devrelerini genellikle daha erken yaşlarda geçirdikleri ses kalitelerinin kelime hazinelerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. Genel olarak da geri zekalı çocuklarda konuşmada gecikmeler görülmektedir (Ertuğ, 1981, s.15).

E. Miller (1951) de yaptığı bir araştırma da "Zihin Olgunluğu Testi"nde başarı gösterenlerin genellikle anne babalarıyla kahvaltı ve yemeklerde ve diğer yerlerde konuşma yapma olanağına sahip olan çocuklar olduğunu görmüştür (Binbaşoğlu, 1990, s.132).

Zeka düzeyi yüksek olan çocuklar, dil gelişimlerinde kelime dağarcığı zenginliği cümle yapılarının uzunluğu ve doğruluğu bakımından dikkat çekmektedirler. Zeka seviyesi yüksek olan çocuklar, düşük çocuklara oranla daha kısa sürede konuşmayı öğrenerek belirgin dil üstünlüğü göstermektedirler (Çayır Çimen, 1999, s.21).

Huba (1995), "erken ve geç yaşlarda okumaya geçen okuyucuların dil yetenekleri ve anlayışları" adlı çalışmasında, 56 okuyucuyu fertsel olarak cinsiyet, yaş, anaokuluna gitme durumuna göre eşleştirerek dili kavrama yeteneklerini, okuma başarısı yönünden karşılaştırmıştır. Erken yaşta okuma başarısı

gösterenlerin okulöncesi dönemde dil gelişimi ve zeka ölçümlerinde, erken okumayan okuyuculara göre üstün oldukları, ortaya çıkmıştır.

### 3. Cinsiyet

İlk yıllarda cinsiyet farkı bulunmamakla birlikte çocuklar annelerini örnek alarak heceleemektedirler. Ancak bir süre sonra kız çocukları anneyi, erkek çocuklar ise babayı örnek almaya başlamaktadırlar. Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin daha düzgün yapıda olması gibi konularda kız çocukların erkek çocuklara göre daha ileri olduğunu belirtmektedir. Çocukluk yıllarında sıkı anne kız ilişkileri kızların daha çabuk ve yanlışsız konuşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu arada babanın işi gereği evden ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Mc Carthy (1953) kız çocuğunun annesine, erkek çocuktan daha yakın olduğunu bunun aralarındaki ortak ilgilerin daha çok olmasından ileri geldiğini ve bu yüzden kız çocuklarda dil gelişiminin daha ileri olduğunu öne sürmektedir (Jersıld, 1979, s.497, Yavuzer, 1993, s.93).

Schacter, Shore, Hoclapp, Chalfin ve Bundy (1978) yaşları 23-28 ay arasında değişen 130 çocukla çalışmışlar ve elde ettikleri sonuçlara göre kız çocuklarının dili erkek çocuklardan daha önceki bir dönemde kazandıkları bulunmuştur (Ahioğlu, 1999, s. 47).

1986'da A.B.D.'deki bir araştırmada annelerin kız çocuklarına duygularını erkek çocuklarına göre daha fazla aktardıkları bulundu. İki yaş civarında kızlar kendilerini nasıl hissettiklerini erkeklerden daha fazla ifade ettiler (Pope, 1996, s. 258).

Kızlar, kısa cümleleri erkeklerden daha önce kurabilmektedirler. Konuşma yeteneği kız çocuklarında genellikle daha ileridir. Erken yaşlarda telaffuzları daha iyi anlaşılır, yanıtları ise daha az sözle çok anlam taşır. Erkek çocuklardan yarı yarıya daha az kekemelik, okuma da ise daha az bozukluklara sahip oldukları görülmektedir. Yalnız konuşma bozukluğu ve okuma kusurları dışında bütün bu konularda daha ileriki dönemlerde erkek çocuklar, kızlara yetişmektedirler (Özgür, 1979, s.122, Gövsa, 1998b, s. 72).



Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise ilerleyen yaşlarda cinsiyete göre dil gelişimi açısından önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmalarla kanıtlanmış dili geliştirici ve engelleyici çevresel etkenlerin dil gelişimi üzerinde cinsiyetin daha etkili olması nedeniyle kızlar lehine bir sonuç çıkmadığı düşünülebilir. Çünkü ilk yaşlardaki ilk sözcük üretimlerinin erkeklerden önce olduğunun belirtilmesi bu durum kızlar lehine devam etmemesi ya da erkeklerle arada bir fark olmaması çevresel etkenlerin kızlar için geliştirici olmadığını düşündürmektedir. Fakat kızlar lehine anlamlı sonuçlar da mevcuttur (ztrk, 1995, s.15).

Öztürk (1995) araştırmasında kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırdığında anlamlı bir fark bulmamıştır. Davaslıgil (1985)'in araştırmasında cinsiyete göre resimleri isimlendirme ve işlevlerine göre açıklama düzeylerinde fark bulunmamıştır. Baykoç Dönmez (1986a) araştırmasında ilk, iki, üç sözcüklü bileşimlerin kız çocuklarında erkek çocuklardan önce üretildiği bulunmuştur. Bal(1988) ve Erkan (1990)'in araştırmasında kız çocuklarının dil gelişim düzeyi erkek çocuklardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Tural(1977)'in araştırmasında bilinen sözcük sayısı ile cinsiyet arasında ilişki bulunmuştur. Anlar(1983) 12-60 aylar arası 388 ocuk üzerinde yaptığı araştırmasında 18 ayda kızlar lehine fark olduğu diğer aylarda ise fark olmadığı bulunmuştur.

#### **4. Sağlık**

Sağlık bir çocuğun dil gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Dil gelişiminde çocuğun sağlıklı olması, hem psikolojik, hem de fizyolojik yönden olgunlaşmasını sağlar. Sağlıklı ocuklar daha neşeli ve enerjiktirler. Bu sebeple babıldama, gıgıldama, mırıldanma gibi aktivitelere daha çok yönelmektedirler. Bu aktiviteler ise dil gelişimini hızlandırmaktadır (Aydın, 1997, s.20).

şiddetli ve uzun süreli hastalıklar çocuğun konuşmasını geciktirebilir. ocuk bu gibi durumlarda konuşmaya daha az teşvik edilmekte ve her ihtiyacını kendisi belirtmeden karşılanmaktadır. Ayrıca böyle bir dönemde ocuk konuşmaya daha az teşvik edilmektedir. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yavuzer, 1993, s.93).

Öğrenmeyi etkileyen herşey dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini etkilemektedir. Bu etkilerin başında sağlık gelmektedir. Biyolojik, fizyoloji ve psikolojik sağlık önemlidir. Öyleyse aileye sağlık konusunda çok önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Bebek dünyaya sağlıklı gelmeli, büyümesini sağlıklı olarak sürdürebilmelidir. Bu bebeğin kendisine değil ailesine bağlıdır (Özsoy, 1986, s.11).

### 5. Doğuş Sırası

Doğuş sırasının, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu birçok araştırmanın bulguları arasındadır. Bir kural olmamakla birlikte, yapılan incelemeler çok başarılı insanlar arasında ilk çocuk olma oranının sonra doğanlardan yüksek olduğunu göstermektedir (Öztürk, 1995, s.18).

Şahin(1993) anne babalar çocuklarıyla oynamaya, çocukların oyunlarını onlarla paylaşmaya zaman ayırmaktadırlar. Fakat ilk çocuklar için ayrılan zaman daha fazla olmaktadır. Ebeveyn çocuk etkileşiminin çocukların sözel olmayan ve sözel dil yeteneklerini geliştirdiği düşünüldüğünde sonucun ilk çocukların dil gelişiminin yüksek olmasını sağlaması beklenir.

İlk çocuğun kız olması, anne ile daha sıkı bir iletişim içinde olabileceklerinden dil gelişiminin iyi olmasını sağlayacaktır. Küçük ve büyük çocuğun ailede özel bir yeri olmasına karşın, ortanca çocuklar dikkatten kaçıp iki kardeş arasında bocalayabilirler (Öztürk, 1995, s.18).

Yavuzer(1993)'e göre ortanca çocuklar iki çocuk arasında ezildiğinden ve anne babasının ilgisini yeterince üzerine çekemediğinden bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Ortanca çocuğun, anne babanın bütün ilgisini toplamış bir ağabey ya da ablayla, anne babanın sevip, okşayıp oynadığı bir küçük kardeş arasında kalmış olduğu da bir gerçektir. Bu yüzden tek olmaya alışmış abla ya da ağabeyinin baskısı ile karşı karşıya kalabilir. Ayrıca yeni kardeşin de doğmasıyla ikili sorunlarla başetmek zorunda kalır. Bu durumun ortanca çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Sonuncu çocuklar aile bireylerince küçük olduğu için çok sevilir, hoş görülür, şımartılır. Son çocuğun çevresinde çok

kişi vardır ve uyarımlardan hiç yoksun kalmaz. Kendisiyle konuşan ve kendisini dinleyen birileri sürekli vardır. Böylece alıcı ve ifade edici dilini geliştirme fırsatını bulur (Salk, 1993, s.175, Öztürk, 1995, s.19).

Öztürk(1995) araştırmasında ise, ilk, ortanca, sonuncu olan tüm çocukların, alıcı dil düzeyleri ile doğuş sıraları arasında istatiksel olarak fark bulunmamıştır.

Doğuş sırası, çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan etkili olmayıp anne baba ve diğer yetişkinlerin tavır ve farklı muamelelerin olumlu ve olumsuz etkilerinin sonucudur (Öztürk, 1995, s.19).

## 6. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı da dil gelişimini etkileyen etmenlerdendir. Tek ya da çok çocuk olması, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Tek çocuklarda dil gelişiminin çok kardeşi olan çocuklara göre avantajlı olduğu bilinmektedir. Tek çocuklu ailelerin genelde sosyo-ekonomik düzeyi yüksektir. Tek çocuğun kardeşi olanlara oranla deneyim zenginliği azdır. Tek çocuk ev ortamında yetişkin ile konuşmak ve onu dinlemek zorundadır. Kardeş sahibi olmak avantaj gibi görünüyorsa da dil gelişimini etkileyen diğer etkenlerin, tek çocuk ya da kardeşli olmak üzerinde daha fazla etkisi bulunmaktadır. Çünkü asıl neden kardeş sayısından çok, anne babanın tutumu, ilgilenmesi gibi etkenlerdir. Tek çocukların okulöncesi eğitim kurumlarına gitmeleri onların kendilerine merkez olarak görmelerini engeller. Sağladığı uyarıcı zengin ortamla bu çocukların evde bulunmaları mümkün olmayan dili öğrenme ve karşılıklı sözlü iletişim ortamından çocukların sözcük dağarcığı ve konuşma deneyimleri geçirmesini sağlar. Az çocuklu ailelerde çocuklar yeterli ilgi ve sevgi görebilir, daha iyi beslenip, bakılırlar, çok çocuklularda ise bu imkanlar daha az mevcuttur.

Yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi ile bazı çocuklar çok zorluk yaşayabilmektedir. Bu çocuklarla iyi iletişim kurulmadığında konuşma bozuklukları görülebilir.

Tek çocukla yeterince ilgilenebilen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabilecek zamanı ve ilgisi azalmaktadır.

Yeterince ilgilenilmeyen çocuğun gelişimi daha çok kendi çabalarıyla ve anne babanın kısıtlı çabasıyla sınırlı kalmaktadır. Ayrıca çok çocuklu annelerin yapılacak birçok işi vardır. Her çocuğun ayrı bir istekte bulunması farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olması, annenin sinirli tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilir. Bu durum, çocukların çok yönlü gelişimleri yanında dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (Öztürk, 1995, ss.17-18).

Bazı araştırma bulgularında kardeş sayısının dil gelişimi üzerinde anlamlı olarak etkili olduğunu, bazılarında ise kardeş sayısının dil düzeyini belirleyen bir etmen olmadığı görülmektedir.

Kavaklı(1980)'nin araştırmasında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Kozcu(1987)'nin araştırmasında kardeş sayısı ile çocukların saldırgan davranışlar arasında ilişki bulunmuştur. Saldırgan davranışlar tek çocuklarda daha az görülmektedir. Bunun nedeninin saldırgan davranışların da diğer davranışlar gibi öğrenildiği, tek çocuklarda ise bu öğrenmenin olmaması nedeni ile saldırgan davranışların daha az görüldüğüdür. Az saldırgan çocuklar sorunlarını daha çok sözel tepkilerle çözmektedir, bu da dil gelişimlerinin diğerlerinden daha ileri olmasını gerektirmektedir (Öztürk, 1995, s.112).

Yenisor(1989) araştırmasında kardeşi olan çocukta gecikmiş dile daha fazla rastlanılmıştır. Tek çocukların dil gelişimlerinde ise fark anlamlı bulunmamıştır.

Öztürk(1995) araştırmasında ise, kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

## **7. Aile**

### **7.1. Aile İlişkileri**

Aile kolaylıkla kavranabilen küçük bir toplum olarak büyüyen çocuk için çevre ve topluma doğru uzanan bir köprü görevi yapar (Wechselberg, Puyn 1993, s.15). Okulöncesi dönemi öteki yaşam evrelerinden ayıran en belirgin özellik bu çağda çocuğun daha fazla sevgi ve ilgiye gereksinim duyduğudur. Çocuğa ihtiyacı olan sevgi ve şefkati verebilecek en iyi kurum ise yine kendi ailesidir (Oktay, 1984, s.354).

İletişimin kaynağı olan dil çocuklarda sağlıklı bir gelişim göstermesinde en büyük görev aileye düşmektedir. Çünkü çocuk dile ait becerileri doğar doğmaz kazanmaya başlamaktadır. Doğumla beraber çocuğu etkileyen ilişkilerin çevresi genişler. Aile içindeki kişilerin sayısı anne gibi tek bir kişiden anneyi de içine alan baba, abla, ağabey, amca, hala, dayı, teyze, çocuk bakıcısı gibi daha birçok kişiyi içerir (Aydın, 1997, s.18, Cüceloğlu, 1997, s.49, Davaslıgil, 1982, s.29).

Geniş bir aile içinde büyüyen çocukla çekirdek aile içinde büyüyen çocuğun dil gelişimi arasında çok fark bulunmaktadır (Erkunt,1986, s.16).

Gör(1979) yaptığı araştırmada evdeki kişilerin sayısının, çocukla ilişki kurmanın ve sözel iletişimin az olmasının çocukların dil gelişimlerinde olumsuz yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Aile içindeki ilişkiler de çocuğa dil gelişiminde etkilidir. Aile ilişkilerinden yoksun olarak bakım evlerinde büyüyen çocuklar, aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha fazla ağlamakta, fakat daha az hecelemeaktedirler. Aile bireyleri ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini oldukça etkiler (Yavuzer, 1993, s.94).

Gordon Wells ve John Nicolas(1985) dilin kazanılmasında aile içi etkileşimin özellikle erken çocukluk döneminde çok önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Yine De Temple ve Beab(1991) tarafından yapılan araştırmada ev ortamının olumlu olmasının çocuğun dil gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Denk, 2000, s. 5, Öztürk, 1995, s. 30).

Linda Acredola ve Susan Goodwyn(1998) son çalışmalarında çocukların dil gelişimi için iyi bir aile çocuk ilişkisi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun tüm gelişiminin olduğu gibi dil gelişiminin sağlanmasında özgürlüğünün kısıtlanmadığı, şefkatın egemen olduğu hoşgörülü bir aile çevresine ihtiyacı vardır (Singer, Singer, 1998, ss. 84-87).

Lasky ve Kloop(1982) çocukların konuşmaları karşısında yetişkinlerin hoşgörülü olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte her isteği anında yapılan ya da çocuğa istemesine fırsat verilmeden her ihtiyacın karşılanması, çocuğun düzgün konuşması için sürekli zorlanması, konuşurken sabırla

dinlenmemesi, konuşmanın kesilmesi, alay etme, utandırma, zorlama gibi yetersizlik duygularını pekiştirici tutumların olması ya da çocuk muamelesi yapılarak bebekçe konuşulan çocuklarda sadece konuşma geriliği değil, peltek konuşma, telaffuz hataları, kekemelik, ağızda geveleme gibi konuşma bozuklukları da görülebilir. Mc Brick ve Levy(1981) çocukların hatalı ya da henüz olgunlaşmamış konuşmalarının sürekli düzeltilmeye çalışılması onların kendilerine olan güvenini azalttığını vurgulamışlardır. Dilin devamlı münakaşa etme aracı olarak kullanıldığı bir ortamda yetişen çocuklar konuşmaya karşı olumsuz bir vaziyet alış içine ve konuşma isteğinde bulunmayabilir. Bu durumda konuşma gecikebilir (Aydın, 1997, s.18, Seçilmiş, 1996, s.79, Davaslıgil, 1982, ss.24-25, Sargın, 2001, s.61).

Şirin(1994)'e göre yetişkinlerin yarım yanlış kelimeleri ve çocukça konuşmalarını düzeltmemeleri çocukların dil düzeylerini etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre ebeveynler çocuklarının konuşmalarının doğru olup olmadığı ile ilgilenmekten çok onlarla rahat iletişim yolunu seçmektedirler. Bu tür konuşmalar ve yanlış sözcükler ise çocuğun diline rahatça yerleşmektedir.

Çocuk doğduğu andan itibaren bir etkileşim süreci içerisinde. Bu sürecin ilk ögesi annedir. Bebek ve anne arasındaki etkileşimin niteliği ve niceliği çocuğa dil gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Bebeğin ağlama, gülme, agulama gibi tepkilerine annenin dikkat etmesi ve cevap vermesi gerekmektedir. Bebeğin emzirilmesi sırasında bebek annenin sesini duyacak, yüz ifadesini görecektir ve annenin vücudundan konuşmanın bedensel ritmini alacaktır. Özellikle annenin bebekle konuşması sırasında sevecen olması, kısa cümlelerle konuşması çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Özsoy, 1986, s.12).

Morgan ve Cole(1968) göre çocuğu ile beraber mırıldanan ve konuşan bir annenin çocuğu, bunları yapmayan bir annenin çocuğuna göre daha erken konuşmaya başlamaktadır.

Hampson ve Nelson(1993) 14-20 ayları arası 45 çocuk ve anneleriyle yaptıkları, çocuklarda dil gelişimine annenin katkısını incelediği çalışmalarında anne ilgisi ve anne çocuk etkileşiminin çocuğun anlama ve sözcük üretmesini çabuklaştırdığını bulmuşlardır (Öztürk, 1995, s.31).

Berkman ve Çulha(1986) “Çok yönlü okulöncesi eğitimi ve çocuk gelişimi anne eğitimi” adlı akademik, uygulamalı araştırma projesi sonuçlarında, annelerin çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmesinin, ayrıca çocukta dil gelişimini sağlayan faaliyetlerin annelere kavratılmasının, çocuğun dil gelişimine olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir.

Wayne Dennis(1960) Tahran’da bir yetiştirme yurdunda yani annenin olmadığı, çocukların en ihtiyaç duydukları devrede yakın ve sıcak insan ilişkilerinden mahrum oldukları bir ortamda yaptığı araştırmada, bu yurttaki büyüyen çocukların konuşma alanında büyük gerilikler gösterdiğini ifade etmiştir (Koç, 1983, s. 71).

Ertuğ (1981) araştırmasında ailesi yanında bulunan okulöncesi eğitim çocuklarının bakım yuvalarında kalan çocukların dil gelişimlerinden daha ileri olduğunu saptamıştır.

## **7.2. Konuşmaya Teşvik**

Çocuğun konuşmaya teşvik edilmesi ve cevap vermeye cesaretlendirilmesi ile konuşmayı erken öğrenmesi sağlanabilmektedir. Çocuk büyüdükçe konuşurken karşısında dinleyicilere gereksinim duyar. Ailedeki yetişkinler iyi dinleyici rolünü benimsemelidirler. Dilin yapısal sistemindeki gelişmeler önemli ölçüde çocuğun yetişkinlerle yaptığı konuşmalar sürecinde olmaktadır. Bu nedenle kendisiyle konuşulan ve ilgi gösterilen çocuklar konuşmak için cesaretlenmektedirler (Çayır Çimen, 1999, s.23, Çağdaş, 2000, s.22, Özsoy, 1986, s.13).

Trawick Smith (1994) anne babaların ve diğer yetişkinlerin çocukların konuşmalarına cevap vermelerini, çocuğa sorular sormalarını önerir. Çocukların dil gelişimlerinde yardım için en iyi yolun yetişkinlerin çocuklarıyla yaptıkları anlamlı konuşmalara bağlı olduğunu belirtir.

Yetişkinler tarafından kullanılan dilin kalitesi, çocukla konuşma sıklığı, cevap verme veya soru sorma yoğunluğu bir başka deyişle yalnızca kısa emir cümleleri değil, sıfatlar, zamirler gibi tamamlayıcı sözcüklerin kullanılması çocuğun dil gelişiminde son derece önemlidir. Anne ya da başka bir yetişkinle sürdürülen soru cevap şeklindeki konuşmalar çocuğun bilmediği dil yapılarını

öğrenmesini sağlamaktadır. Çevre olanakları içinde kuşkusuz en önemlisi “anadilin” kullanılması ve çocuğun bunu işitme fırsatıdır. Çocuğun dili ne kadar zengin ve doğru kullanımı duyarsa, konuşması da düzgün, zengin bir ifadeye sahip olma fırsatı bulur. Bunun için evde düzgün bir Türkçe’nin kullanılması çocuğun sorularına açık ve doğru cevapların, çocuğa konuşma fırsatının verilmesi gerekir. Çocuğun bildiği kelime sayısı ifade edebileceklerinden daha fazladır. Ayrıca bildiği kelime ve kavramlarla düşünebilme hızı, düşündüklerini sese dönüştürebilme hızından daha fazla olduğu için konuşma kusuru gibi algılanan ama üç yaş gelişiminde normal sayılabilecek durumlar yaşanır. Bu zaman zaman ailelerin endişelenmesine yol açsa da aslında düşünme hızı ile konuşma hızı dengelendiğinde kendiliğinden kaybolacak bir özelliktir. Çocuğun sözünü bitirdikten sonra yanlış ifadenin doğrusunu hiçbir eleştiride bulunmadan yetişkinin tekrarlama çok yerinde bir davranıştır. Böylece çocuk doğru modeller işiterek düzgün konuşmayı öğrenecektir (Oktay, 1999, s.117, Oktay, 1983, s.130).

Dil gelişiminde önemli olan çocuğun yaşantısını zenginleştirmektir. Bunun yolu çocuğun çevresiyle ilişkisini artırmaktır. Aile çocuğun görebileceklerini gösterme, işitebileceklerini işittirme, tadabileceklerini tattırma, zararsız olan nesnelere haşır neşir olma yollarını aramalı ve bunların dil ile bağlantısını kurmalıdır. Birşey yerken yediğinin adı, kokusu, yeme usulü çocuğun düzeyine uygun olarak söylenmeli, çocuğun tekrar etmesi sağlanmalıdır. Okulöncesi çocuğa kitap okumak, bilinçli olarak televizyon seyretmesine izin vermek, onu oyun grupları içine sokmak, konuşmaya teşvik etmektir. Çocukla yüz yüze konuşmalar esnasında çocuğun dikkatle izlemesi ve kelimeleri söylemeyi taklit etmesi dil gelişimini desteklemektedir. (Çayır Çimen, 1999, s.23, Oktay, 1983, s.137).

Mc. Neill ve Fowler (1996) dil gelişimi gecikmiş çocukların dil ve konuşma yeteneklerini geliştirmek için çocuğun konuşmasını övmek, hikaye kitapları okuma, çocuğa açık uçlu sorular sorma, gibi özel stratejiler kullanmanın yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Holf Ginber’in (1986) normal gelişim gösteren 26 aylık, 22 çocuk ve anneleriyle ilgili çalışmasında, anneler çocukları ile çok sözlü ifadeler kullandıklarında daha çok bilgi araştırıcı sorular kullanmaktadırlar. Çünkü anneler



çocuklarının sorulara cevap verebileceklerine inanmaktadırlar. Ancak bunun tersinde ise bilgi araştırmacı sorular kullanan annelerin çocuklarının çok sözlü ifadeleri daha çok kullanmaları yönünde yönlendirici olmaktadır (Seçilmiş, 1996, ss.121-122).

### 7.3. Anne Baba Tutumu

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan, okulöncesi dönem çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuğun her yönüyle en iyi şekilde yetiştirilmesine özen göstermek ana babaların en büyük sorumluluğudur. Anne babaların bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri büyük ölçüde çocuk yetiştirmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine bağlıdır (Savran, Kuşin, 1997, s.181).

Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi bebeklikten itibaren olumlu, tutarlı, sevgi dolu bir aile içinde serpilip gelişmesine bağlıdır. Bebek ailesine yepyeni bir kişilik olarak katılır ve doğduğu andan itibaren ailesiyle özellikle de anne babasıyla etkileşim içindedir. Bebeğin özellikleri anne babanın tutumunu, anne babanın tutumu ise çocuğun gelişimini etkileyecektir (Arı ve Diğerleri, 1997, s.23).

Bazı anne babalar endişeli bir kişiliğe sahiptirler ve çocuklarının konuşmalarındaki yanlışları hoşgörüle karşılayamazlar. Bu tip yetişkinler kendi aralarında veya çocuklarla uzun karmaşık cümlelerle konuşmayı benimsemişlerdir. Çoğu kez çocuk daha sözünü bitirmeden, sabırsız davranarak cümleleri onun yerine tamamlar, bir gramer yanlışı yaptığında da hemen konuşmasını keserek müdahalede bulunurlar. Bu durumda çocuk konuşurken kendine olan güven eksikliğinden kaynaklanan tereddüt etme ortaya çıkabilir. Böylece zamansız zorlama sonunda çocuk kekemeliye başlayabilir. Oysa çocuğa tüm gelişiminin olduğu gibi dil gelişiminin de sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, özgürlüğünün kısıtlanmadığı, şefkatin egemen olduğu hoşgörülü bir aile çevresine gereksinimi vardır (Davaslıgil, 1982, s.34).

Çocuğun duygusal yoksunluğu, dil bozukluklarına neden olmaktadır. Dil bozuklukları daha çok aşırı otoriter aile ortamında görülür (Yavuzer, 1993, s. 144).

Selçuk(1991), otoriter ortamın aksine çocukların olumlu tutumlarla yetiştirilmesi, uygun çevre şartlarının sağlanması, çocuğun gelecekteki yaşantısı için çok önemlidir. Kendine güvenen, özerk ve girişken olan bireyler kendilerini sözel olarak ifadelerinde de güçlük çekmezler.

Çocukta dil gelişimini etkileyen bir faktör de anne babanın çocuğa olan aşırı düşkünlüğüdür. Bu tür çevrede, çocuğa yeterince konuşma fırsatı verilmez. Çocuk daha isteğini sözel ifade etmeden ihtiyacı yetişkin tarafından farkedilir ve anında karşılanır. Bu şartlar altında çocuk konuşmak için bir gereksinim duymaz. Böyle bir ortamda yetişen çocuk üç-dört yaşlarına geldiği halde daha hala konuşmayabilir (Yavuzer, 1990, s. 28).

Anne babanın çocuğa karşı ilgisiz oluşu da çocuğun dil gelişimini etkileyen anne baba tutumlarından. Webster(1998) ailenin çocuğa kötü muamele edilmesinin çocuğun dil gelişiminde olumsuz yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Yakın çevresindeki kişilerin çocukla yeterince konuşmamaları, ona masal, öykü, kitap okumamaları sonucunda çocuk, sözlü uyarıcı bakımından yetersiz bir çevre de yaşamak zorunda kalır. Bu durumda dil gelişimi açısından yaşlılarından daha geri kalacaktır (Yavuzer, 1990, s. 29). Bu arada yetişkinlerin, “sen daha küçüksün, büyüklerin lafına karışma” gibi karşı çıkışları da çocuğun konuşma şevkini kıracaktır (Davaslıgil, 1982, s.35).

Çocukla iletişim kurmanın en önemli noktası onunla konuşmaktır. Çocukla konuşmak deyince anne babanın aklına çocuğa bir şeyler söylemek, anlatmak ve hatta söz dinletmek gelebilir. Oysa karşılıklı konuşmanın en iyi tarafı çocuğu dinlemektir. Dinleme ve anlatma karşılıklı konuşmanın birbirinden ayrılmaz iki parçasıdır ve ayrı ayrı durumlarda biri ya da öbürü ön plana geçer (Navaro, 1987, s.41).

Bazı çocuklar konuşmaktan değil, konuşmak istediği fikirlerin beğenilmemesinden korktukları için konuşmazlar. Yargılayıcı ana baba tutumu, çocuğun konuşmasını etkilemekte ve iletişim bozukluğuna neden olmaktadır. Çocuğun fikirlerinin beğenilmemesi ve dinlenilmemesi korkusu baskıcı ve

anlamsız konuşmalardan dolayı kınayan ailelerde sıkça görülür. Yetişkinlerin çocuklarla olan konuşmalarında övgü ve teşvike yer vermeleri çocuğun kendisini iyi hissetmesine yardımcı olur. Çocuğun fikirlerini ve duygularını anlamaya çalışmak, çocukla konuşurken olumlu olmaya özen göstermek, çocuk için son derece önemlidir (Gövsa, 1998a, s.155, Mallary, 1989, ss.36-50).

#### **7.4. Sosyo-Ekonomik Düzey**

Dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çevre şartlarından birisi de sosyo-ekonomik düzeydir. Sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu birçok araştırmaların bulgularında mevcuttur (Özgül, 1979, s.123).

Bayrak(1989), araştırmasında, çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile dil kullanım düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Toplumsal sınıf ayrılıkları, aile ilişkilerine ve çocuk eğitimine yansımaktadır. Yaşamın ilk yıllarında çevresel etkiler zeka gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının zeka düzeylerinin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlardan daha yüksek olduğu araştırma bulguları arasındadır. Bloom'a göre insan zekasının üçte ikisi ilk altı yılda gelişmektedir. İlk altı yaşta zeka gelişiminin hızlı olması bu yıllarda çevre şartlarının önemini ortaya çıkarmaktadır. Zeka ile dil karşılıklı etkileşim halinde olduğu için, zengin uyarıcı çevrenin çocuklara sunulabildiği üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimlerinin hızlı olacağı açıktır (Öztürk, 1995, s. 13).

Yapılan çeşitli araştırmalar, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailenin çocuklarında cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime hazinesi bakımından üstün olduklarını ortaya koymuştur. Bu fark kısmen daha yüksek bir zeka seviyesine bağlanabilirse de eşit zekalara sahip çocuklar arasında bile yüksek sosyo-ekonomik düzey grup çocuklarının daha elverişli bir ortam içinde yetiştikleri açıkça görülmektedir (Jersıld,1979, s.196).

Davaslıgil(1985) normal zeka düzeyinde alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar üzerinde yaptığı uzun çalışmada alt sosto-ekonomik düzeydeki çocukların yıl sonu dil düzeylerinin, üst sosyo-ekonomik düzeyden

gelen çocukların öğretim yılı başındaki dil düzeyine ulaşamadığını göstermiştir. Yine Jersild(1979) alt sosyo-ekonomik düzey ve üst sosyo-ekonomik düzeyde aynı zeka seviyesine sahip olan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada cümle uzunluğu, soru sayısı ve sözcük dağarcığı bakımından üst düzeydekilerin lehinde bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Sosyo-ekonomik durumu iyi ailelerin çocukları, erken ve düzgün konuşmaktadırlar. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan çevresel faktörlerin yanı sıra, çocuğa okunan kitap sayısı, ana babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da rolü önemlidir. Anne babasıyla uzun süre birlikte olan çocuk, daha düzgün konuşmaktadır. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler dili iyi kullanmaya önem verdiklerinden, çocuklarına daha iyi model oluşturmakta, çocukların çabuk ve düzgün konuşabilmesi için çaba harcamaktadırlar (Yavuzer, 1993, s.93).

Erkan(1990) bir araştırmada alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ev ortamlarının dil kazanımını engellediğini belirtmektedir.

Temel(1994) sosyo-ekonomik düzeyle ilgili yaptığı çalışmalarında, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin, alt sosyo-ekonomik düzeye göre, çocuklarına daha çok sözel tepkiler, yönergeler, sözel beceri teşvik etmek için özel teknikler kullandıklarını saptamıştır. Erken çocukluk döneminde orta ve üst düzey çocukların sözcük dağarcığı, cümle yapısı, ses ayırımı ve artikülasyon testlerinde alt sosyo-ekonomik düzey çocuklarından daha yüksek puanlar aldıklarını ileri sürmüştür.

Dil gelişimi üzerinde Bernestein(1967) yaptığı araştırmalarda değişik sosyo-ekonomik seviyelerden gelen ailelerin çocuklarıyla değişik stillerle iletişim kurduklarını göstermiştir. Çocukları ile düzgün bir şekilde konuşan, onların söylediklerini düzeltmeden kabul edip fikirlerinin gelişimine yardım eden, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının, dil gelişiminde ileri olduğu saptanmıştır. Buna karşın çocukları ile cümle parçacıkları şeklinde konuşan ya da sadece yanlışlarını düzelten ailelerin çocukları ise, dil gelişimi bakımından geri kaldığı görülmüştür.

Jersıld(1979)'e göre alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar dil gelişimi açısından şanssızdır. Bunun nedeni ebeveynlerin öğrenim durumlarının ve gelir düzeylerinin düşük olması, çeşitli nedenlerle çocuğun dille ilgili deneyim geçireceği zengin uyarıcı bir çevrenin bulunmaması, ayrıca ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, dili doğru kullanan iyi bir modelin olmayışı ve çocuklarla sözlü iletişimin yetersiz olmasıdır.

Alt sosyo-ekonomik düzeyde, evin küçüklüğü, çocuk sayısının fazlalığı, çocuklara karşı tahammülsüzlük ve ilgisizlik gibi durumlar nedeni ile çocuklarda öğrenme güçlükleri daha fazla olmaktadır. Bu durum konuşma ve daha birçok davranışın geç öğrenmeye ve sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına neden olmaktadır (Öztürk, 1995, s. 14).

Öztürk(1995) araştırmasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların okulöncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

#### **7.4.1. Anne Baba Öğrenim Durumu**

Jersıld (1979)'e göre sözel davranışların çocuklar tarafından öğrenilmesinde iletişim kurulan çevrenin önemi büyüktür. Anne babanın öğrenim durumu bu çevrenin düzeyini belirlemektedir. Dil zihinsel bir süreçtir. Dili algılama ve kullanma düzeyi, öğrenim düzeyinin yükselmesiyle artmaktadır.

Anne babanın öğrenim durumu çocuğun dil gelişimini çok yönlü olarak olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Anne babanın öğrenim durumu çocuk eğitimi konusundaki bilgi tutum ve davranışlarını etkilediğinden çocuğun dili öğrenmesinde ve kullanmasında son derece önemlidir (Öztürk, 1995, s.16).

Tural(1977) araştırmasında ailenin öğrenim durumu ile çocukların bildikleri sözcük sayısı arasında ilişki olduğunu bulmuştur.

Öğrenim durumu yüksek olan anne baba kendilerini geliştirme, kişisel özellikleri, çocuğa bakış açısı ve çocuk eğitimini bilme gibi birçok yönlerden çocukların gelişmesini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunacak, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini sağlayıcı ortamlar oluşturacaktır (Öztürk, 1995, s.16).

Öztürk(1995) araştırmasında, annenin öğrenim durumuna göre çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçta annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

Anlar(1983) tarafından 12-60 aylar arasındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucunda annenin öğrenim düzeyinin yüksek olmasıyla çocuğun dil düzeyinin yükselmesini annenin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmasına ve dili kullanmada çocuğuna iyi model olduğuna bağlamıştır.

Jersıld(1979)'e göre öğrenim durumu yüksek ebeveynler genellikle üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadır. Bu düzeydeki çocuklar, dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir çevreye sahip olmaktadır. Öğrenim düzeyi düşük ebeveynler ise daha çok alt sosyo-ekonomik düzeye mensuptur.

## **8. Kitle İletişim Araçları**

Çocuk kitapları, televizyon, radyo gibi yayım organları çocuğun dil gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Öztürk, 1995, s.19).

### **8.1. Çocuk Kitapları**

Çocuk edebiyatı ürünlerinden birisi olan çocuk kitapları, çocukların dili öğrenmelerinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Çocuk bir yaşına geldiği zaman kitapla olan ilişkisi kurulmaya başlar. Bu ilişki her çocuğa göre değişir. Bazen daha erken bazen de daha geç olabilir. İlk dönemde kitap eğlenceli oyuncak gibidir. Çocuğun kitapla karşılaşması resimle olur. Çocuğa güzel dil ve anlatım yeteneği kazandıran bu eserler çizgi ve resimlerle daha etkili olmaktadır. Kitap okumayı bilmeyen çocuk, resimlere bakar, resimleri isimlendirir, bilemediklerini sorarak öğrenir, gördüklerini anlatarak ifade edici dilini geliştirir. Yeni sözcükler öğrenmesi alıcı dil düzeyini ve sözcük dağarcığını zenginleştirirken ifadesinin de gelişmesini sağlar. Kitaba bakarken çocuğun bütün duyu organları çalışır. Dili, konusu, konunun işlenişi bakımından çocuğun seviyesine uygun olan çocuk kitaplarının çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimindeki önemi büyüktür (Öztürk, 1995, s.19, Alpay,1990, s.44).

Kitaplar okulöncesi dönemde dil gelişimini desteklediği gibi, çocuğun

kendisini tanımasına, kendini ifade etmesine olanak sağlar. İster anlatma ister bir kitaptan okuma şeklinde olsun ilgisini çeken bir öykü yoluyla çocuk, anadilinin çeşitli kullanımlarının işitme fırsatına sahip olarak kelime hazinesini geliştirir. Sorduğu sorularla dili kullanma imkanını elde ederken bir yandan da konu ile ilgili pek çok bilgi kazanır. (Ciravoğlu, 1997, s.13, Oktay, 1986, s.11).

Gönen(1988) anaokuluna giden çocukların dil gelişimine resimli kitaplarla yapılan eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, kitaplarla destek eğitim alan çocukların dil düzeylerindeki gelişmenin, destek eğitimi almayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kitabın çocuğun dil gelişimine yardımcı olabilmesi için, ilk yapılacak olan kitap sevgisini aşılmasıdır. Çocuğa bol bol resimli kitap okumak, kitap bittikten sonra kitap hakkında tartışma yapmak, kitapla ilgili soruları cevaplamak, kitabı özetlemeye veya kendiliğinden hikaye üretmeye teşvik edilmelidir. Böylece kitap çocuğun dil gelişimini ilerletecek, kitapla yakınlığını artıracaktır (Gönen, 1990, s.8, Dodson, 1998, s.231, Öztürk, 1995, s.20).

Gürkan (1993)'a göre okulöncesinde çocuğa bol bol kitap okumak, kitaplara bakmasına izin vermek ve onu gördüklerini anlatması konusunda yöreklendirmek gerekir.

Valdez, Marta, Whitehurst(1992), resimli kitap okumanın çocuklarda dil gelişiminin hızlanması adlı araştırmalarını 2 yaşındaki Meksikalı çocuklar üzerinde yapmışlardır. Deneme grubu çocuklara resimli kitaplar hakkında konuşmaları için cesaretlendirmişler, kontrol grubuna ise sanat ve yetenek dersleri vermişlerdir. Araştırma sonucunda dil öğretim testlerinde deneme grubunun lehine standardize farklılıklar bulunmuştur.

Okulöncesi eğitim kurumunda ise programa uygun şekilde yerleştirilen, gün boyu çocukların istek ve ilgileri doğrultusunda süresi değişebilen, kitaplara bakma, masal, öykü anlatma saatleri çocukların öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmalarını sağladığı gibi dilin başarılı örneklerini duyma fırsatını da verir. Öğretmenin kendisine okuduğu kitabı dinleyen çocuk, dinlemeyi, dinlediklerine dikkat etmeyi, soru sormayı, düzgün konuşmayı da öğrenir (Oktay, 1986, s.11).

## 8.2. Televizyon ve Radyo

20. yüzyılın en hızla gelişme gösteren buluşları arasında radyo ve televizyonun günümüz çocuklarının eğitiminde büyük ölçüde etkili olduğu gözlenmektedir. Televizyon giderek yaşamımıza giren ve hem göze hem kulağa hitap etmesi açısından daha kolay ve kalıcı iz bırakan bir iletişim aracıdır. Her çağdaki çocuk için olduğu kadar okulöncesi çocuk için de hem bir eğlence hem de eğitim öğretim aracıdır. Diğer kitle iletişim araçlarına göre televizyon, eğitim amaçlı kullanıma en uygun araçtır (Yavuzer, 1990, s.44, Bülbül, 1992, s. 31).

Televizyonun çocuğun gelişimine sağladığı olumlu etkilerden biri dil gelişimine sağladığı yararlarıdır. Televizyonun özellikle okulöncesi dönemde çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileme oranı yüksektir. Çocuğun doğal dil ortamında yararlandığı bazı süreçler, televizyon izleme sırasında da ortaya çıkmaktadır. Örneğin: bir nesneyi göstererek adını söylemek, çocuğa dil öğretirken sık başvurulan bir yöntemdir. Somut nesnelerin adı televizyonda kolayca verilebilir. Hatta televizyonun gösterebileceği nesnelere çocuğun günlük çevresinde görebileceklerinden çok daha fazladır (Mangır, İnal,1997, s.44).

Televizyon izleyen çocuk, bütün konuşmaları anlamasa bile, bazı sözcüklerle tanışıklık kazanmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkan bu kazançların bilinçli olarak yönlendirilip artırılması mümkündür. Okulöncesi dönemde televizyon izleme süresi, özellikle sözcük dağarcığının zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca kırsal kesimde bir okul niteliğinde olan televizyon bu kesimde, kent kesimi arasındaki sözcük farklılıklarını gidermekte de etkili olur.

Okulöncesi çocuklar televizyon izleme sırasında annesiyle ya da diğer ebeveynleriyle programa ilişkin konulardaki konuşmaları dil öğrenme süreçleri açısından zengin bir etkileşimdir. Bu etkileşimler annesiyle resimli kitap okurken ortaya çıkan dil etkileşimine benzemektedir. Fakat televizyon programlarındaki konuşmalar, günlük konuşmalara benzemek zorunda olduğundan içlerindeki sözcük çeşitliliği sınırlı kalmaktadır. Ayrıca televizyon izleme denetimsiz bırakılırsa, çocuğun zamanını doldurarak, kitaplara olan ilgisini azaltabilir. Öte yandan televizyon kitaplar hakkında çocuklara bilgi aktarmak için kullanılabilir.



Bazı kitaplar televizyondan okunabilir, çocuk klasikleri dramatize edilerek yayınlanabilir, çocuklar televizyon yoluyla kitaplara özendirilebilir. Böylece dil gelişimi ve sözcük dağarcığı geliştirilebilir (Mangır, İnal, 1997, s.45, Öztürk, 1995, s.20).

Koutsouvanou (1993), okulöncesi çocukların, televizyon seyretmeleri ve özellikle eğitim programlarını izlemelerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Radyo, küçük çocuklar için çok soyut bir iletişim aracıdır. Çocuk yalnızca işitme duyusuna yönelik bu araçtan gelen mesajları anlayabilmek için dikkatini yoğunlaştırmayı ve dinlemeyi öğrenmek zorundadır. Normal radyo programlarını anlayabilmek için çocukların dil yeteneklerinin oldukça gelişmiş olması gereklidir. Çocukların yaşlarına ve dillerine göre hazırlanmış radyo programları, onları aynen televizyon gibi etkiler. Radyonun özellikle çocukların dil yeteneklerini, kelime hazinelerini geliştirmede ve onlara iyi dinleme alışkanlıkları kazandırmada büyük yararı vardır. Değişik seslerin çocukta bıraktığı izlenimler çocuğun, hayal gücünün gelişmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca anadili konusundaki becerilerini özellikle çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını izleyerek geliştiren çocuk için radyo aracılığı ile duyduğu başarılı anadili örneklerini, yakın çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını dinlemek kadar öğretici olabilir (Çilenti,1976, s.61, Aydoğmuş ve Diğerleri, 1999, s.49, Yavuzer, 1990, s.44).

### **9. Okulöncesi Eğitim Kurumları**

Her toplum çocukların beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum açısından sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayatta başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde geliştirmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Zembat ve Diğerleri,1997, s.111).

Okulöncesi eğitim, doğumda hatta doğum öncesinden (annenin anneliğe hazırlığı ile) başlayarak ilkokulun ilk yıllarına (çocuğun örgün eğitim programına

uyumunun sağlanmasına) kadar devam eden, çocuğa doğuştan getirdiği gelişim potansiyelini azami ölçüde ortaya çıkarması için gerekli ortamı ailede, toplumda ve okulda sağlamayı garantileyerek çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunan bir eğitim sürecidir (Ülküer, 1993, s. 24).

Genellikle “okulöncesi” diye ifade edilen gelişim dönemi insan yaşamının 0-6 yaşlar arasındaki bölümünü kapsamaktadır. Bu dönemin 0-3 yaş arasındaki bölümü “ilk çocukluk” diye belirlenirken 3-6 yaş arasındaki dönemi de yaygın olarak okulöncesi çağ gibi sözcüklerle anlatılmaya çalışılmaktadır. Anaokulu ise, kurum olarak ailenin dışına atılan ilk adım olarak düşünülmelidir (Oktay, 1984, s.352).

Okulöncesi eğitim insan hayatının en duyarlı dönemidir. Bu dönem gelişimin en hızlı olduğu yıllardır. Çocuk çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir. Bu sebeple çevre imkanlarının hazırlanması onun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılması çocuğun dil gelişimini etkiler. Bu uyarıcıların dil gelişimi üzerindeki etki derecesinin bilinmesi okulöncesi dönemde dil gelişimi için uygun çevre şartlarının oluşturulması gereklidir (Ural,1986, s.13, Öztürk, 1995, s.12, Gönen, 1990, ss.1-2, Yavuzer, 1997, s.152).

Çocukların birlikte olabilecekleri, yaşantılarıyla kendi çevrelerini oluşturup, gelişmelerini en sağlıklı en doğal biçimde karşılayabilecekleri bir ortama gereksinimleri vardır. Bu dönemin en iyi şekilde ve çocuğun eğitiminin sağlanabilmesi yönünde en etkili kurumlar okulöncesi eğitim programlarının uygulandığı okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Okulöncesi eğitim programlarında çocuğun dil gelişimine yönelik konuşma, dinlenme etkinlikleri önemli bir yer tutar. Çocuğun dili daha etkili bir şekilde kullanmasını sağlayacak olan bu ortamlar, çocuğun düşünme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Zengin uyarıcı çevre koşulları dil gelişimini hızlandırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir. Okulöncesi eğitim kurumları aile bireyleri arasındaki ilişkilerin saygın ve seviyeye dayalı güvenli bir ortamda yaşamın ilk yıllarını geçiren bir çocuk için yeni bir oyun ortamı, yeni arkadaşlar, yeni yetişkinlerle tanışma, çocuğun yaşam alanını genişleten zengin deneyim olanağını sağlayan ortamlardır (Zembat ve Diğerleri, 1997, s.111, Çubukçu, 1991, ss.49-50,Oktay,1983, s.133).

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar daha çok dile dayanmaktadır. Ayrıca çocuğun çevresinde konuşabileceği kişi sayısı çok olduğundan, çocuk başkalarını dinleme ve başkalarıyla konuşma fırsatı bulur. Okulöncesi kurumlarının günlük programlarında çocukların serbestçe değişik artık malzemelerle yapabileceği proje çalışmaları, resim çalışmaları, değişik köşe çalışmaları gibi etkinlikler vardır. Bu etkinliklerde çocuk çok farklı deneyim geçirir ve öğrenir. Yaptığı resmi anlatır. Arkadaşının anlattığını dinler. Köşe çalışmalarında değişik roller üstlenerek ifade edici dilini geliştirme fırsatı bulur. Anadili etkinlikleri zamanı ise çocuğu anadilini öğrenmek için farklı deneyimler geçirdiği bir zaman dilimidir. Şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, hikaye anlatma ve hikaye sonrası etkinliklerle alıcı ve ifade edici dilini geliştirir. Müzik, oyun ve daha birçok etkinliklerde gerçek hayatı tanır ve öğrenir. Dili öğrenme sürecinde bol egzersiz yapar, bol deneyim geçirir. Bu ortam çocuk için son derece uyarıcı bir ortamdır. Bu kurumlar, niteliği ölçüsünde çocuklar için faydalıdır. Çocuklara planlı ve sistemli bir yaşantı ortamı sunar. Böyle bir ortamda zengin deneyimler geçiren çocukla ev ortamında yetişen çocuk arasında muhakkak ki fark olması beklenir. Bu iki ortamın çocuğun dil gelişimi üzerine etkisi de farklı olacaktır.

Evdeki çocuğun her zaman yeni bir sözcüğü öğrenme, farklı bir etkinlik içinde bulunma fırsatı daha sınırlıdır. Kuruma devam eden çocuklar her an sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, alıcı ve ifade edici dillerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Niteliği iyi olan okulöncesi eğitim kurumlarının çocuğun dil gelişimine yapacağı katkılar çoktur (Öztürk, 1995, ss.12-13).

Whedall ve Barry (1977) çocuklarda toplumsal çevrenin dil gelişimine etkileri konulu araştırmalarında, çeşitli toplumsal çevrenin (sosyal sınıf, ev ortamı, okulöncesi eğitim...vb) okulöncesi çocukların dil gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. Sadece okulöncesi eğitim kurumunun çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmışlardır.

Öztürk(1995) yaptığı araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu durum okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların sözcük

dağarcıklarının dili anlama ve kullanma düzeylerinin okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yenisor (1989) yuvanın dil gelişimi üzerinde etkisini incelediği araştırmasında, yuvaya devam eden çocukların, etmeyenlere oranla dil gelişimlerinin anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

### **9.1. Program**

Çocuğun gelişim devrelerinin her birinin kendine özgü genel özellikleri ve bu özelliklerin yarattığı gereksinimler vardır. Bu gereksinimlerin karşılanması eğitimin görev ve sorumluluğudur. Çocukların topluma yapıcı olarak katılmalarını sağlamak ve onların davranışlarını bu yolla geliştirme faaliyeti, kendine özgü özellikleri olan çeşitli devrelerde, çocuklar için etkili eğitim programlarının uygulanmasını gerektirir.

İnsan doğarken bedensel, duygusal ve zihinsel gelişme açısından belli bir gücü beraberinde getirir. Eğer ortam bulur beslenir ve geliştirilirse bu gücün olumlu bir sonuç alınabilecek şekilde biçimlendirilmesi gerçekleşir. Ortam bulamaz, geliştiremezse bedenen büyüse ve biçimlense bile, duygusal sorunlar, zihinsel gerilikler, beceri eksiklikleri ortaya çıkabilir. Zihinsel gelişmenin desteklenmesi bebeklik döneminde bebek ile konuşma yoluyla başlar. Erken çocukluk dönemi, dil ve konuşmanın en hızlı geliştiği dönem olarak belirlenmiştir.

Dilin çocuğun öğrenmesinde önemli bir etmen olması, çocuğun dil gelişimine okulöncesi yaşlarda önem verilmesini dil gelişimi destekleyici ortam ve koşulların oluşturulması gerekir. Çocuğun en iyi şekilde eğitilebilmesi için yapılacak çalışmalar belli bir amaç ve ilkeler doğrultusunda düzenlenmelidir. Program ve yöntemler geliştirilir ya da değerlendirilirken, çocuğun gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı ayrı bir önem taşır (Çubukçu,1991,s.49, Zembat, 1999, s.49, Gürkan, 1981, s.5).

Program çocuğun kişiliğine saygı duyulduğu, duygu ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı aktif yaşayarak öğrenme olanaklarıyla donatılmış, bir bütündür. Okulöncesi eğitim kurumlarında dil gelişimine yönelik programlar dikkatlice

hazırlanırsa, her çocuk dil kullanımında yeterli hale gelebilir. Bu programda amaç, çocuğun günlük etkinlikler sırasında tesadüfi aldığı dil eğitimiyle, dil eğitimi için özellikle ayrılmış sürelerde aldığı bilgileri birleştirmektir.

Okulöncesi dil eğitim programlarında konuşma ve dinleme etkinlikleri önemli bir yer tutar. Konuşma ve dinlemenin, okulöncesi eğitiminde çocuğun dil etkinliğinin esas yapısını oluşturduğu için çocuklara, dilin en iyi kullanıldığı anadili, müzik, oyun gibi etkinlikler, çocuğun sözlü dil kullanımı konusunda destekler (Bilir,1993, s.64, Gönen, 1990, s.2, Çubukçu, 1991,s.49, Seçkin, Koç, 1998, s. 6).

### **9.1.1. Serbest Zaman Etkinlikleri**

Okulöncesi eğitim kurumlarının günlük programlarında çocukların serbestçe değişik artık malzemelerle yapabileceği proje çalışmaları, resim çalışmaları, değişik köşe çalışmaları gibi etkinlikler vardır. Serbest zaman etkinlikleri okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan günlük programın ilk etkinliklerindedir.

Serbest zaman etkinliklerinde amaç, çocukların değişik ilgi alanlarına yönelik birçok seçeneği birlikte sunabilmek, ayrıca öğretmenin müdahalesini ve katkılarını en aza indirerek, çocukların kendi istedikleri gibi kullanabilecekleri bir ortam hazırlamaktır. Bu etkinliklerde çocuk çok farklı deneyimler geçirir ve öğrenir. Yaptığı resmi anlatır, arkadaşının anlattığını dinler. Çocuklar köşe çalışmalarında kendi kendilerine, bir oyuncakla ya da oyuna katılan arkadaşları ile konuşarak duygularını, düşüncelerini dile getirir. Ayrıca köşe çalışmalarında değişik roller üstlenerek ifade edici dilini geliştirme fırsatı bulur (Öztürk, 1995, s.12, Cantekinler, 2000, s.74, Oğuzkan ve Diğerleri, 1999, s.23).

Özsoy (1996) araştırmasının sonucunda resmin sözcüklerden daha güçlü ve yalın bir anlatım aracı olduğunu, küçük yaştaki çocukların henüz kapsamlı bir kelime hazineleri olmadığından onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek üzere resim çalışmalarında faydalanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Henüz yazılı anlatım imkanına sahip olmayan küçük bir çocuk duygu, düşünce ve izlenimlerini boyalarla, kalemlerle renkler, çizgiler, şekillerle anlatır.

Özellikle dil gelişimi açısından yeterli düzeye ulaşamamış ve yeterli kelime hazinesine sahip olamayan okulöncesi çocuğu, sözlü anlatımdan çok oyun etkinliği niteliğinde olan resim yapma yolunu seçer. O halde sözcükler aracılığıyla bir anlatım yolu olan dil gibi resim de çocuk için değişik malzemelerin kullanıldığı bir diğer anlatım yoludur.

Çocuk kendi resimlerinde düşüncelerini anlatma olanağı bulur. Resim etkinlikleri çocuğun dış dünyayı algılayışının bir göstergesidir. Çocuk için resim dinamik bir faaliyet örneği ve yalın anlatım aracıdır.

Pek çok araştırmacı çizgilerle dilin gelişimindeki benzerliklerine dikkat çekmektedir. Resim etkinlikleri küçük çocuklar için, çocuğun söylemek istediği kavramlar yerine çok daha etkin yaratıcı ve problem çözmeye dayalı bir faaliyettir. Bu açıdan resim işi etkinlikleri sözlü dilin kazanılmasındaki gelişim örüntüsüyle dikkate değer benzerlikler göstermektedir. Araştırmalara göre üç yaştan oluşan bir grup çocuğun anaokulunda resimlerini değerlendirirken (göl, dağ, ...) yalnızca konuya değer sitil ve resimdeki duygusal içeriğin eksikliklerini ifade edici nitelikte (soğuk,sıcak, boş gibi) sıfatlar kullandıkları ve eleştiri yapabildikleri de belirtilmektedir (Yavuzer, 1998a, s.13, Poyraz, 1995, s.70).

### **9.1.2. Anadili Etkinlikleri**

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların dil gelişimlerini sağlamak, bu yolla kendilerini ifade etmelerine imkan tanımak ve çevre ile etkileşimlerini kolaylaştırmak için anadili faaliyetleri büyük önem taşır (Yangın ve Diğerleri, 1990, s.26).

Bu etkinlikler çocukların yeni kelimeler öğrenerek kelime dağarcığının genişlemesine, kelimeleri doğru ve yerinde kullanabilmelerine, düşüncelerini dil aracılığı ile ifade edebilmelerine yardım etmektedir. Anadili etkinlikleri çocuğun hayal gücünün gelişmesi açısından da oldukça yarar sağlamaktadır. Ayrıca bu etkinlikler ile çocuğun bir gruba katılması, etkileşimde bulunması, ona ulaştırılmaya çalışılan mesajlarla çevresi ile ilgili birçok konudan haberdar olması ve bilgi kazanması mümkün olmaktadır.

Anadili etkinlikleri çocuklarla bir konuya yönelik konuşma ve tartışma,

parmak oyunları, tekerlemeler, şiirler, bilmece, hikaye, masal anlatımı ve yaratıcı dramtizasyondan oluşmaktadır.

Çocuklarla konuşma, hikayeye geçmeden önce çocukları zihinsel ve psikolojik yönden dinlemeye hazırlama, hikayeye ilgilerini çekme, hikaye içindeki bazı yeni sözcüklerin, kavramların açığa çıkmasına ve çocukların dili kullanmasına yardım etmektedir. O günkü konuya ilişkin sorular öğretmen tarafından çocuklara yöneltilerek onların konu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymalarını sağlar. Bu tür bir etkinlik çocukların görüş açısının ve bilgilerinin genişlemesine de yardım edecektir (Tür, 1986, s.156).

Parmak oyunları, çocukların kısa bir olayı, bir sürü el ve kol hareketleri ile canlandırdıkları ve çok hoşlandıkları etkinliklerden biridir. Parmak oyunlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin sözcükleri ve buna bağlı hareketleri iyi bilmesi gerekmektedir. Parmak oyunları çocukların göz-el koordinasyonu kurmalarına yeni kelimeler öğrenmelerine ve dinleme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar burada sözcüklerle, hareketleri uyum içinde kullanmakta ve olayı canlandırmakta olduğu için onların yaratıcı dramtizasyona hazırlamada da önemli rol oynamaktadır (Tür, 1986, s.155, Aral ve Diğerleri, 2000c, s.114).

Tekerlemeler, yarı anlamlı bazende anlamsız ama kulağa hoş gelen cümlelerden oluşur. Çocuklar için oldukça eğlencelidir. Çocuklar için düzenlenen etkinliklerde özellikle de okulöncesi eğitim kurumlarında dil etkinliği olarak tekerlemelerin kullanılması dil becerilerini geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Tekerlemeler çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirir. Kelimeleri doğru kullanmasına yardımcı olur. Ayrıca her ne kadar yapısal özellikleri ve içeriği anlam bütünlüğü farklı ise de tekerlemelerdeki ritm çocuğu şiiri sevmeye de hazırlayıcıdır. Bu nedenle okulöncesi eğitim uygulamalarında önce tekerlemelerden başlayıp daha sonra şiir söylemeye geçmede fayda vardır (Tür, Turla, 1999, s.81, Acun , Erten, 1993, s.102).

Anadilini sevdirmeye ve onun güzelliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izleniminin nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından da şiirin çocukların dil

eğitiminde büyük bir işlevi vardır. Küçük çocuklar şiire heyecanla tepkide bulunurlar. Çünkü şiirin ritmi, hayat ritimleri, kalp atışları, göz kırpması, yürüme soluma gibidir. Şiirin sesleri çocukların dil üzerinde keşiflerde bulunmalarına imkan sağlar. Küçük çocuklar kendi dillerinin kalıplarını öğrenirken dil keşifleri olmak zorunda kalırlar ve şiirin ilginç müziği ile ve sözcüklerden zevk duyarlar.

Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Okulöncesi kurumlardaki çocuklar, öğretmenlerinden dinledikleri kısa ve ahenkçe zengin manzumeleri dinlemekten ve ezberlemekten zevk alırlar. İyi bir atmosfer içinde sunulan her şiir çocukların hoşuna gider. Çocukların yakından tanıdıkları hayvanları, kuşları, balıkları, ağaçları, bitkileri ve eşyaları kısaca hayat tecrübeleriyle yakından ilgili fakat kendilerinin dile getiremedikleri olayları tasvirlerini şiirlerde bulurlar (Oğuzkan, 2000, s.253).

Şiir çocuğun duygularına, duyularına seslendiği sürece anlamlıdır. Dil gelişimine katkısı büyüktür. Özellikle çocuğun sesleri algılamayı, benzer sesler arasında bağlantılar kurması, ses benzerliği olduğu halde sözcüklerin anlamlarının farklı olduğunu kavramasına neden olur (Sükan, 1983, s.133).

Oğuzkan(1997)'a göre şiir, çocuğun anadilini sevdirmede ve öğretmede önemli bir amaçtır.

Bilmeceler, bir varlığın niteliklerini söyleyerek sonucun ya da ait olduğu bütünün bulunmasını amaçlayan edebiyat türleridir. Okulöncesi dönemde bilmecelerin kullanılması çocukların dil gelişimlerinde önemli rol oynar. Çocuklar genellikle üç yaşından sonra bilmecelere ilgi duymaya başlarlar. Çocuklara dili kullanmanın yanısıra, birlikte düşünme ve sonuca ulaşmada bilmeceler birçok yarar sağlar (Tür, Turla, 1999, s.91).

Dinleme öncelikle okulöncesi dönemde çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunan bir aktivitedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmen çeşitli hikaye anlatma tekniklerini kullanarak, çocuklara masallar ve hikayeler anlatır. Çocuklara hikayeler ve masalların okunması çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine katkıda bulunur. Çeşitli dil becerilerini öğrenmede ve bir cümleyi aynı anlama gelen değişik sözcükleri ifade etmede, anlatmada ve anlamlı



konuşmada faydalı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Poyraz, 1995, s.36, Yavuz, 1997, s.377, Yardımcı, Tuncer, 2000, s.17).

Elley(1989) hikayelerin çocuklara okumanın kelime dağarcığını kazandırmada önemli bir yol olduğunu, eğer öğretmen yeni işitilen kelimeyi tartışırse kelimelerin küçük çocuklar tarafından kalıcı olarak öğrenilmesi şansını artıracığını savunmuştur (Uyar, 1995, s.68).

Van Groenov(1995) okulöncesi dönemde dil gelişimini desteklemek için hikaye anlatımı bir araç olarak rolünü inceler. Hikayenin çocuklara tesirli bir şekilde anlatmanın çocukların hayal gücünü uyardığını ve dil kullanımlarında mecazi akıcılığa, sözcükleri açık ve seçik bir ifade etmeye yardım ettiğini vurgular.

Boratav(1992) çocukların anadilinin gelişmesinde masalların rolünü şu şekilde açıklamıştır. Çocuğa anadilinin bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk gösteren ve bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliklerini ilk gösteren masallardır.

Çocuklara öğrendikleri hikayeleri, masalları, istedikleri şekilde yorumlamaları için fırsat verilmelidir. Genelde bu fırsatlar yaratıcı dramatizasyon şeklinde verilir.

Kirk(1998) okulöncesi dönemdeki çocuklara anlatılan hikayelerin ve bu hikayelerin çocuklar tarafından dramatize edilmesinin çocuklarda dil gelişimlerine yardımcı olduğunu belirtir.

Çocuk canlandığı karakterin kişiliğine bürünürken kendisini ve insanları tanır, çevresini öğrenir. Duygularını, heyecanlarını harekete geçirir. Dramatizasyon çalışmaları çocukların iletişim bakımından gerekli becerileri kazanmalarına, kazanılmış becerilerin pekiştirilmesine destek olur, kelime dağarcıklarını zenginleştirir. Dramatizasyon dili öğretmek için önemli bir araçtır. Bu ortam çocuklara yeni deneyimler ve kavramlar kazandırır. Yeni kelimeler öğrendikçe de duygu ve düşüncelerini daha anlamlı ve kapsamlı biçimde ifade etmeleri kolaylaşır. Öğrendikleri kelime ve cümleleri tekrarlarlar. Çocuk drama çalışmaları içinde gözlemlendiğinde dil becerilerinde oldukça etkin olduğu görülür. Çocuklar bu etkinlikler içinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma

ve birbirleriyle iletişim kurma becerilerini de kazanırlar. Bütün bu beceriler çocuğun kendi içinden ve diğerlerinden gelen uyarıcılara doğal tepkiler verirken elde edilir. Drama etkinlikleri sırasında çocuk sözel iletişimi başlatmasıyla çeşitli durumlarda hayali karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurar, doğal içinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşur. Yine organize edilmiş etkinlikler sırasında çocuk sesinin tonunu, yüksekliğini veya alçaklığını hızını, ayarlayabilir. Bir devi, bir prensi, bir kralı, yaşlı bir adamı ya da hayvanı oynarken çocuk ton ve ifadelerini geliştirme imkanı bulur. Tüm bunlar sonucunda çocuk etkileşime girerek kendine güven duygusunu pekiştirir. Kendisine güven duygusu aynı zamanda dil gelişiminde önemli faktör olarak rol oynar.

Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk sözel olmayan iletişimi de öğrenir. Örneğin, vücut hareketleri esnasında vücut parçalarını yani gözlerini, başını, yüzünü, ellerini, kollarını....vb. kullanarak nasıl iletişim kuracağını, aynı zamanda kelimeler olmadan müzik, jest, vücut hareketleriyle nasıl konuşacağını da keşfeder. Çocuk ifade edici vücut hareketlerini kullanarak kendisini ifade edebildiği zaman sözel olarak iletişim kurmaya hazır demektir (Uyar, 1995, s.26, Gönen, Uyar Dalkılıç, 1998, ss.30-37, Yağcı, 1995, s.24, Aral Neriman ve Diğerleri, 2000d, ss.84-85).

Norton(1974) ve Dunn (1977) yaptıkları bir araştırmada çocukların sözel dil becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Oniki hafta süren eğitim etkinliklerinin sonunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel dil becerilerine olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır. Fox(1987) göre yaratıcı drama çocukların konuşma, dinleme ve alıştırma yapabilecekleri tek etkinliktir. Çocuklar bu etkinlikler sırasında birbirlerini dinlemeyi, soru sormayı, önerilerde bulunmayı, fikir üretmeyi, toplumsal rolleri benimsetmeyi, problem çözmeyi ve bunları yaparken de kendilerini ifade etmeyi öğrenirler. Ayrıca Fox(1987) dramanın dilin tüm fonksiyonlarını içerdiğini ileri sürmüştür. Wagner(1983) dramayla tanışan bir çocuğun daha açık bir görüş açısına sahip olacağını, sorumluluk duygusunu geliştireceğini, tüm tepkilere uygun davranışlar göstereceğini etkili ve doğru kelimelerle cümle kuracağını pek çok konuda düşüncelerin ifade edebileceğini vurgulamıştır (Solmaz, 1997, ss.29-83).

### 9.1.3. Oyun Etkinlikleri

Oyun, çocuğun yaşamında çok önemli olan hoşlanılarak yapılan bir etkinliktir. Çocuğun gerçek yaşantısından daha çok benimsediği, daha çok içinde yaşadığı mutlu olduğu bir dünyadır. Oyun çocuğun en güçlü iletişim aracıdır. Çocuk oyun yoluyla konuşur, dertleşir. Kendisini ve dünyayı nasıl algıladığını yansıtır (Baykoç Dönmez ve Diğerleri, 2000, s.111, Öztürk, 1988, s.374).

İletişimin sembollerle ifade edilen kısmı olan dil çocuğun yaşama başlamasıyla önce alıcı (receptive language), sonra ifade edici (expressive language) şeklinde gelişmektedir. Oyun çocuğun yaşantısının hemen hemen tümü olarak düşünülebilir. Çocuk bu yaşantıda, diğerleriyle iletişimini sürdürmek için, karşı tarafın ifade ettiklerini anlamak zorunda olduğu gibi, kendini anlatmak içinde de belirli işaretler, semboller öğrenmek ve kullanmak durumundadır. Başka bir deyişle yaşama başladığı andan itibaren dili kullanmak zorunluluğu içinde olacaktır (Baykoç Dönmez, 1992, s.34).

“Okulöncesi çağ” adı verilen dönem çocuğun en önemli dönemlerinden biridir. Bu döneme “oyun” dönemi de denir. Çocuk bu dönemde konuşkan cıvılcı, yaşam dolu sevinçli bir varlıktır. Durmadan sorar “anne bu ne?”, “baba bunun adı ne?”, “neden?”, “niçin?” sorularının ardı gelmez. Sık sık büyüklerinin sözünü keser, “baba bana da söyle” diye araya girer. Sonu gelmez bir öğrenme açlığı vardır. Herşeyi bilmek tanımak ister. Anne babayı bunaltıncaya kadar sorar. Söz dağarcığı büyümüş, anlatım gücü artmıştır (Seyrek, Sun, 1999, s.10).

Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediği gibi dil yeteneğini de hızla geliştirmektedir. Çocuğu gerçek hayata bağlayıcı en etkin bir araç olduğu görülmektedir. Çocuk çevresini oyun yoluyla tanır, gördüklerini oyuna aktarır. Oyun ortamı çocuğun deney odasıdır. Orada her şeyi dener, geliştirir. Kendince sonuçlar çıkarır. Oyun onun çevresindeki karmaşık olayları sadeleştirip, somutlaştırıp kavramasına yarayan bir araçtır. Duygularını, özlemlerini, korkularını tüm iç dünyasını yansıttığı bir tiyatro sahnesidir. Çocuk oyunda insan ilişkilerini sergiler onları yeniden yaşatır ve yaşar.

Üç yaşını dolduran çocuk için düşünülmüş en uygun oyun ortamı

okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Üç yaşını dolduran bir çocuğa evi dar gelir ve en pahalı oyuncaklar bile onu oyalayamaz. Çocuk yaşlarıyla oynamaya bu yaşta hazır ve yatkındır (Baykoç Dönmez, 1988, ss.4-5, Yörükoğlu, 1989, ss.150-151).

Mc. Kimmey(1993) oyunu, uzun zaman kullanılmayan fiziksel enerjinin dışarı atılması olarak belirtmiş çocukların oyun içindeki sembolleri kullanmalarının onların ileride dil kullanımı için temel olmayı sağlayan yetenekleri kazandırdıklarını belirtmiştir.

Gorvey(1977) ve Hogan(1973) oyun içinde eşleri gözlemlediklerinde 3 yaş çocuklarının oyun içinde karşılıklı etkileşimini sürdürebildiklerini ve etkileşimin süresinin yaşa göre arttığını belirtmektedirler. Black(1970) oyun durumundaki anaokulu çocuklarını gözlemlemiş ve bu gözlemlerin İllinois Test Of Psycholinguistik Abilities gibi daha formal değerlendirme yöntemlerine göre dil yeteneğini geliştirmede etkin olduğunu vurgulamıştır. Yawkey ve Hincer(1982) oyun ve karşılıklı iletişim arasındaki bağlantı yüzünden küçük çocuklarda sözel dil becerisinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedirler. Mueller ve Brenner(1977) çocuk oyun gruplarına yönelik çalışmalarında 12 aylık çocukların bile oyun süresinde etkileşim kurduklarını ve bu çocukların paralel oyunlarının etkileşimde doğal hızlandırıcı olduğunu bulmuşlardır (Seçilmiş, 1996, ss.115-116).

Özdoğan(2000), Şahin(1999) ise dil gelişimlerine yardımcı olmada çocukların oyun oynamak için fırsat yaratmak ve aynı zamanda kendi akran gruplarıyla oynamasına dikkat etmek gerektiğini, böylece çocuğun paylaşmayı arkadaşlarına isteklerini kolaylıkla nasıl kabul ettirebileceğini oyun sırasında öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk oyun yoluyla deneyimlerini geliştirir. Bilinmezlerle dolu çevresini oyun süzgecinde geçirerek kendisi için anlaşılır duruma getirir. Dilinin yetersiz kaldığı durumlarda oyun dilini kullanır. Anlaşılmaz ve karmaşık olayları oyun içinde elle tutulur duruma getirerek kendince anlamlı sonuçlar çıkarır. Çocuk oyun çevresini, doğa olaylarını, kendi gücünün sınırlarını tanıırken, kişisel duygularını da oyun yoluyla anlatmaya çalışır.

Oyun yoluyla çocuk diğer çocuklarla sürekli bir sözel alış veriş içindedir. Bu sayede oyun sosyal bir olgu olduğu için dil gelişimini de büyük oranda desteklemektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların küplerden bir şeyler yapmaları, bebekleriyle oynamaları gibi dil gelişiminin önemli bir aşaması, oyunda hayali güçlerini kullanmalarıyla güçlenir (Yörükoğlu, 1978, s.49, Oktay, 1984, s.361, Pearce , 1996, s.102).

Çocuk sembolik oyunda objeleri eylemleri ve duygularını temsil etmeyi öğrenir. Sosyal oyunda çocuk sesleri, tonları, doğaçlamayı kafiyeleri ve sözcükleri kullanma ve söylev vermeyi deneme imkanı bulabilir. Dramatik oyunun konuşulan sözcüklerin sayısının artmasına, daha uzun cümleler kurulmasına, oyunla ilişkili konuşmaya daha zengin bir sözcük hazinesine yol açtığı belirlenmiştir (Aral ve Diğerleri, 2000b, s. 38).

Baykoç Dönmez(1992) okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun etkinliklerinin çoğunun dil gelişimine olan etkilerini şu şekilde özetlemiştir.

- Oyun, çocuğun sözlü olarak ifade edilenleri anlama yeteneğinin gelişimini sağlar. Çocuk oyunu sürdürmek için, oyunu paylaştığı diğer kişilerin yaşlılarını, kendinden küçük ya da büyük çocuklar veya yetişkinlerin sözlü olarak ifade ettiklerini anlamak durumundadır.
- Çocuklar oyunun içeriğinin gerektirdiği yeni sözcükler öğrenirler. Örneğin: kek pişirme oyununda mikser, vanilya, kakao ..gibi. dikiş dikme oyununda mezro, rulet, teğel gibi, ya da hastane ile ilgili oyunda steteskop, tansiyon aleti, sargı bezi, pansuman, can kurtaran gibi.
- Oyundaki olaylarda çeşitli zaman çekimleri kullanılır.
- Oyun süresince dil, soru sormak, cevap vermek, komut vermek için kullanılır.
- Oyunda dil, hayali durumlar ve olay sıralanışı için kullanılır.
- Dil geçmiş deneyimlerden söz etmek, problem durumunu çözümlenebilmek, çocuğun duygularını, düşüncelerini anlatması için kullanılır.

- Dil oyununda, tahminlerde bulunmak, bir olayı değerlendirebilme ve sonuç çıkarmak için kullanılır.
- Dil önerilerde bulunmak, bilgileri birbirine aktarma için kullanılır.

#### 9.1.4. Müzik Etkinlikleri

İnsan yaşamında sesin konuşmak ve müzik yapmak gibi iki önemli yeri vardır. Diğer müzik yapmaya yarayan araçların tek başına oluşturamadığı çeşitli renklerin tümünü içeren insan sesi dilden aldığı güçle de etkinliğini bir kat daha artırmıştır (Egüz, 1980, s.4). Çocuklarda sözel ifadeden önce sesli ifade gelişir. Ağlama sesi belli bir durumu ifade eder, gülme sesi başka bir durumu, öksürme, hapsirme vb. sesler başka başka durumları ifade eder. Çocuğun bilgi dağarcığında var olan sesleri eğitimde kullanmak gerek (Morgül, 1995, s.13).

Eğlendirici, dinlendirici ve eğitici yönleri olan müzik, okulöncesi eğitimi alan çocukların ilgi alanları içinde olan etkinliklerdendir. Bu dönem çocukları müziği, günlük yaşantılarının büyük bir bölümünde yürürken, oynarken, giyinirken, iş yaparken kullandıkları söylenebilir. Genellikle öğrendikleri şarkılara ritm, ezgi, söz bakımından kendi yaşantılarını da etkileyerek müziği duygularının anlatım aracı olarak kullanabilirler.

Sözlü müziklerin üç temel örneği vardır. Bunlar ritm, ses ve sözdür. Bir şarkının öğrenilmesinde her üç ögenin de “anadili” gelişimine katkısı vardır. Çocuk şarkının sözleri ile belli bir konuda bilgilenme olanağı kazanacak yeni sözcükler öğrenecektir. Seslerin uzunluk, kısalık, farkları olan ritm ile düzgün ve ölçülü konuşma alışkanlığı edinebilecektir. Bazı seslerin işitsel olarak ayırdedilmesi ile ilgili çalışmalar çocuklarda ses organlarını ve kulağını daha uygun ve kontrollü bir şekilde kullanma becerisini geliştirir. Ayrıca sözcükler ve cümlelerdeki vurgular müzikteki vurgularla birleştirilerek sözcüklerin ve cümlelerin anlamlarını önemseme alışkanlığı kazanabilecektir (Karayel, 1995,s.6. Özdemir, 1985, s.8, Ürfioğlu, 1986, s.171).

Oğuzkan ve Oral(1983)’a göre okulöncesi eğitim kurumlarındaki müzik eğitimi çocukların dil gelişimlerini etkiler.

Landis ve Carder(1990) okulöncesi eğitim kurumlarında müzik ve dilin anlamlı birleşiminin kurulması oldukça rahat ve kolay olduğunu belirtmişlerdir (Denk, 2000, s.31)

Okulöncesi dönemde çocuklar, çocuk şarkıları olarak gruplandırılan ritimli grup ezberlemeleri sayesinde dille kurulan zevkli bir deneyim ilişkisine katılabilmektedirler. Çocuk şarkıları canlı bir tempoyla ezberlenen belirli sözcükler grubudur. Çocuklar şarkının mesajını anlaşılır kılmada, kendi ses birleşimlerini kullanmaları dolayısı ile açık bir şekilde telaffuzun önemini öğrenmektedir.

Şarkı söyleme yetenek ve dil düzeyini dikkate almaksızın tüm çocuklar için verimli bir dil deneyimi üretir. Ürkek, konuşmayan isteksiz bir çocuk bile, şarkı söyleme sayesinde sınıf korosunda ona katkıda bulunan bir üye olarak öz güven duygusunu ve kendini ifade etme yeterliliğini geliştirebilmektedir. Çünkü her yaştan çocuklar seslerini yüz ifadeleri ve bedensel hareketlerle kişisel yorumlara ve uygulama eşliğinde bir şarkıyı yönlendirmektedirler. Şarkı öğretimi bilinçli yapıldığı zaman çocukların söylemede zorlandığı kelimeleri daha rahat söylemeye başladığı gözlenebilir (Poyraz, 1995, s.68, Arslan, 1999, s.142).

Şarkının çocuğun “anadili” gelişiminde etken olabilmesi için, çocuğun sesinin zorlanmaması gerekir. Bunun içinde şarkının ses sınırı, çocuğun ses sınırına uygun olmalıdır. Sözcüklerin anlamlarının şarkı içinde bozuntuya uğramaması önemlidir. Bu da ancak şarkı sözcüklerinin vurgulu hecelerinin, şarkının vurgulu seslerine gelmesi ile olanaklıdır (Özdemir, 1985, s.9).

Calderwood(1999) “Emily’nin Şarkısı” adlı araştırmasında 44 aylık bir çocuk tarafından doğal olarak yaratılan bir şarkıyı inceler. Şarkıda çocuğun düşüncesine bağlı benlik merkezli konuşmasının değişimini, yapı ve işlevler bakımından ilişkisini ortaya koyar. Böyle bir dilin şekil ve kapsam yönünden dil gelişimine etki ettiğini belirtir.

Madsen (1991) yaptığı çalışmaların sonucunda müzik etkinliklerinin özellikle sözcüklerle, jestlerle ve mimiklerle birleştirildiğinde çocukların yeni kelimeleri kazanmalarında yararlı olacağını öne sürmüştür. Beaton(1995) yaptığı

araştırmada müzik etkinliklerinin ve şarkıların çocukların kelime hazinelerini artırdığını belirtmiştir (Denk, 2000, ss.32-34).

Dinleme becerileri de şarkı söyleme sayesinde geliştirilebilir. Çocuklar uyum içinde şarkı söylerken, arkadaşları kadar kendileri de dinlemek ister. Seçilen ritmin sürdürülmesi açısından seslerin yumuşak ve bağlı bir şekilde karışması gerekir. Dolayısıyla çocuklar ezberleme çalışması yaparken öğretmenlerin bunu teybe kaydetmesi faydalı olabilir. Bu uygulamayla çocukların kendi seslerini eleştirel biçimde dinlemesi sağlanmaktadır (Poyraz, 1995, s.68).

#### **9.1.5. Fen ve Doğa Etkinlikleri**

Okulöncesi çocukların merak ve araştırma duygularını geliştirici, onların çevreyi doğayı araştırma ve tanımalarına yardım eden, bilişsel yeteneklerini uyaran ve ileride okul yaşamında başarılı olmalarını sağlayan etkinliklerinden biri fen ve doğa etkinlikleridir. Fen ve doğa etkinlikleri, fen ve doğa bilimlerine ilişkin bilgilerin çocuğa aktarımı değil, çocuğun fen ve doğa olaylarını yaparak yaşayarak öğrenmesidir. Okulöncesi dönemde önemli olan çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem becerilerinin geliştirilerek sağlam bir bilimsel temel oluşturulmasıdır. Çocukların duygularını kullanarak araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden sonuç ilişkisini görebilecekleri, çeşitli fikirler ileri sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar verilmeli ve uygun eğitsel ortamlar hazırlanmalıdır. Özellikle okulöncesi dönemde uygulanacak fen ve doğa etkinlikleri çocukların tüm gelişimini desteklediği gibi dil gelişimini de destekler.

Okulöncesi dönemde çocuğun düşüncelerini iyi organize etmesi istenir. Çünkü daha sonra bu düşünce yapıları daha sürekli aşamalar için temel oluşturacaktır. Çocuğun duygularının duyarlılığını artırmanın, algılarını keskinleştirmenin en kısa yolu çevresel uyarıcıları alabildiğince zenginleştirmektir. Çocukları gezilere götürmek, yürüyüş yaptırmak gibi. Çocuklarla gördüklerini tartışmak izlenimlerini anlatmalarını sağlamak çocukların etkilene derecesini artırmanın bir başka yoludur (Ulcay, 1993, s.100, Uyar, 1995, s.29, Bal, 1993, s. 146).

Böyle bir yaklaşımda fen eğitimi, çocuğun karşılaştığı nesnelere, olayları



ve bunların ilişkilerini gözleyip, inceleyip araştırması ve sonuçlara varması olarak tanımlanabilir. Çocuktan istenilen nesnelerin arasındaki benzerlikleri, farklılıkları ve ortak noktaları deneyerek, araştırarak ve yaşayarak bulmasıdır. Sonuçta çocuk, birbiri ile ilişkide olan olay ve maddelerin birbirinden nasıl etkilendiğini öğrenir. Bunun yanı sıra sosyal bilimlere ilişkin konuların içeriği fen bilimlerinin içeriğinden ayıramayacağı için, topluma etkin bir uyum yapmak için gerekli bilgi ve davranış biçimlerini de kavrar.

Çocuklar kendilerini çevreleyen dünya hakkında her gün “neden böyle oldu?”, “onu değiştirmek için ne yapabilirim?”, “yaparsam ne olur?” tarzında sorular sorarlar. Bu soruları cevaplarken bilimi kendi kendilerine öğrenmeleri konusunda çocuklara yardımcı olabiliriz. Çocuk fen ve doğa çalışmalarında gözlem ve çeşitli deneyler yapar. Öğrenme duyu organları aracılığı ile edinilen algılarla başlamakta olduğundan küçük çocuklara eşya ve olaylar sözel değil, bizzat gözlem yaptırarak öğretilmelidir. Kelimenin gerçek anlamını algılayabilmeleri için çocukların kelimenin kullanıldığı çevreyi fiziksel olarak gerçekleştirmeleri ve uygulamaları gerekir. Kavramlar çocuklar tarafından deneme ve keşfetme yoluyla kazanılır (Uyar, 1995, s.29, Yılmaz, 1990, s.25).

O halde fen ve doğa etkinliklerine çocuğun merak duygusunu uyararak ya da çocuğun doğal meraklarını tatmin etmesi için gerekli ortamı yaratarak başlanır. Önemli olan çocuğun soru sormasıdır. Çocuk sorduğu soruları yanıtlayabilmek için gözlem, inceleme ve araştırma yapar. Vardığı sonuçları tartışır (Uyar, 1995, s.29).

## 9.2. Öğretmen

Okulöncesi eğitim kurumlarının çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri, kurumun genel atmosferine, sunduğu eğitim ve yönetimine, özellikle de öğretmenin davranışına ve tutumuna bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Smith ve Dickinson(1994) öğretmen-çocuk iletişiminin, çocuğun dil gelişiminde pozitif olarak ilgili olduğunu belirtmiştir.

Çubukçu(1991) okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenin doğru dil kullanımına örnek olurken şu noktaları göz önünde tutması gerektiğini belirtmiştir.

- Çocuğa arkadaşı ve büyükleriyle birlikte olduğu sosyal durumlarda, kendini ifade etmesi için olanaklar sağlanmalıdır.
- Çocukla öğretmen, mümkün olduğu ölçüde, sözcüklerle değil tam cümlelerle konuşmalıdır.
- Çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesi ve sözcüklerin anlamlarını öğrenebilmesi için çeşitli deneyimler sağlanmalı, olanaklar yaratılmalıdır.
- Yanlışlık ve karışıklığı önlemek için çocuğa yeterli ve açıklayıcı bilgi verilmelidir.
- Öğretmen, dil gelişimi deneyimlerini diğer öğrenme etkinlikleri ile birleştirmelidir.
- Çocuğa dili dinleme becerisini geliştirecek deneyimler de sağlanmalıdır.
- Çocuğun yanlışı, doğrusunu söyleyerek düzeltilmelidir.
- Bir nesnenin ağırlık, uzunluk, büyüklük ve küçüklük gibi boyutları ile ilgili açıklamalar doğru olmalıdır.
- Eşleştirme etkinliklerinde, nesnenin nasıl ve neye göre benzeyip eşleştikleri kesin bir şekilde belirtilmelidir.
- Çocuğun konuşulan dili anlayabilmesi, genellikle kendini ifade edebilmesinden, konuşabilmesinden önce olmaktadır. Bu nedenle çocuğun konuşma akıcılığında, kesiklikler ya da yinelemeler olabilir. Ayrıca çocuk kendini ifade etmekte zorluk çektiği zaman parmakla gösterme gibi değişik yöntemlere başvurabilir.

Bulut(1996) göre ise öğretmen, çocukların günlük yaşamlarında kullandıkları kelimelerin anlamlarını kavrayabilmeleri için çeşitli örnekler vererek çocukların kendi ifadeleri ile ne anladıklarını sormalı, yanlışlarını düzeltmelidir.

Allerton(1992), “Doğru sorular soruyor muyum? Öğretmenler çocuklara ne sorar?” adlı çalışmasında, 3, 3.5 yaşlarındaki çocuklara yöneltilen kapalı sorular karşısında çocukların verdiği cevapların daha az kapsamlı olduğunu belirtmiştir.

Çocuk, anaokulunda yeni sözcükler öğrenmeli, bu sözcükleri zihinsel uğraşlarında ve günlük yaşamda nasıl kullanacağını bilmelidir. Yani konuşanı anlayabilmeli ve düşündüklerini dile getirebilmelidir. Anaokulu öğretmeni, çocuğun dilini geliştirebilmek için sistemli bir program yapmalıdır. Çocuğun cümleler içinde sözcükleri anlamlandırabilmesini sağlamalıdır. Yaşam boyu eğitimdeki başarı, büyük ölçüde dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğine bağlı olduğundan öğretmen dile gereken önemi vermelidir. Çocuğun gerektiğinde kendini, düşüncelerini, konuşarak savunabilmesini sağlamalıdır (Ulcay, 1983, s.6)

### **F. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Tural(1977), tarafından yapılan bir araştırmada Ankara da anaokuluna giden dört-altı yaş çocukların bildikleri kelime sayısına, yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokulun etkisi incelenmiştir. Genel olarak çocukların sözcük bilgilerinde yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi etkili, çocuğun okula devam süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ailenin eğitim düzeyi ile ilgili fark lise ve lise üstü eğitim düzeyindeki ailelerin çocuklarının aldıkları puanlarla, lise ve lise altı eğitim düzeyindeki ailenin çocuklarının aldıkları, puanlarda ortaya çıkmıştır.

Ertuğ (1981), ailesi yanında kalan ve okulöncesi eğitimden faydalanan beş-altı yaş çocukları ile çocuk bakım yuvalarında bulunan ve okulöncesi eğitiminden faydalanan aynı yaş gurubundan toplam 80 çocuğu dil gelişimi yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmada Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailesi yanında bulunan ve okulöncesi eğitiminden faydalanan çocukların dil gelişimlerinin, bakım yuvalarında kalan ve okulöncesi eğitimden faydalanan çocukların dil gelişimlerinden daha ileri olduğu saptanmıştır.

Anlar(1983) tarafından yapılan araştırmada ilk altı yaştaki dil gelişiminde, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin, normal çocukların dil gelişimine etkileri incelemek amacı ile 6 ay-6 yaş arasındaki 203 kız, 185 erkek olmak üzere 388 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü uygulanmıştır. Araştırma sonucunda,

annelerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması ile çocukların dil düzeyinin yükselmesini annelerin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalarına ve dili kullanmada çocuklarına iyi model olduklarına bağlamıştır.

Aksu Koç (1985) tarafından çocukta meta-dilsel bilinçlenmenin Türkçe'nin di'li ve miş'li geçmiş zaman eklerini kullanma açısından orta-sınıf yuvalarına devam eden 3-6 yaş arası 60 çocuk üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada 3 yaş, 7 aylık çocukların meta-dilsel açıdan cevaplarında farklılaşma bulunmamıştır. 5-6 yaş dönemindeki çocukların meta-dilsel gelişimini, dilsel biçim ile kavramsal içeriğini farklılaştırılması düzeyinde tamamlamış oldukları ve bulgulara göre meta-dilsel bilinçlenmenin birbirini izleyen farklılaşmalar ve birleşmeler sonucunda olacağı ve yaş faktörünün meta-dilsel gelişmede anlamlı etkisinin olduğu belirtilmektedir.

Davaslıgil(1985), tarafından alt ve üst sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden 100 ilkokul 1. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, sözcük bilgisi bakımından iki grup arasında nitelik ve nicelik bakımından fark olduğu, sözcük dağarcığı ve ifade açısından ise her iki grubun da kendi yaşam koşullarında yeni olan nesnelere adlarını daha kolay bildikleri görülmüştür. Her iki grupta yüksek başarı gösteremediği sözcüklerde bile üst grubun alt gruba oranla daha başarılı olduğu saptanmıştır. Sosyo-ekonomik ve kültürel bakımından düşük öğrencilerin tanıdıkları isimlendirmede, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi yüksek öğrenciler kadar başarılı olmadıkları çalışmanın bulguları arasındadır. Çalışma sonucunda, öğrenim yılı başı ve sonunda ilkokul 1. sınıf alt ve üst sosyo-ekonomik ve kültürel düzey öğrencilerine uygulanan testler sonucunda, alt düzey yıl sonu puanları, üst düzey okula başlama zamanındaki puanlardan düşük bulunmuştur. Kısacası, alt düzey çocukların yıl sonu gelişimi düzeylerinin, üst düzey çocuklarının öğretim yılı başındaki sahip oldukları dil düzeyine ulaşamadığı saptanmıştır.

Dönmez Baykoç(1986a) tarafından yapılan diğer bir çalışmada 12-30 aylık Türk çocukların Türkçe'yi kazanırken geçirdikleri aşamalar incelenmiştir. Çalışmaya orta-sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 12, 8 ve 24 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubunda her yaş grubu için 5 kız ve 5 erkek olma üzere 10

çocuk alınmış, altı ay boyunca her 15 günde bir saat düzenli olarak izlenmiştir. Bu süre içinde 15 dakika boyunca çocuk ve annenin sözel ifadeleri teybe alınmıştır. İlk sözcüğün ortaya çıkış zamanının kız çocuklarında genellikle 7-8, erkek çocuklarında ise 11-12 aylarda olduğu bulunmuştur. Çocukların ilk ürettiği, ilk sözcüğün aile bireyi, nesne, hayvan, yiyecek, hareket belirten sosyal nitelikli sözcükler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ilk çocuğun yakın çevresi genellikle bir veya iki hecelidir. Fiiller, emir, di'li geçmiş zaman, gelecek zaman kipleri şeklindedir. İşaret zamirleri sırasıyla yalın hali, -i, -e, -de ve -den halidir. Çoğul takısının üretiminin ise 20-24 aylar arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca cümlelerin çoğunun olumlu yapıda olduğu belirlenmiştir.

Bal (1988), anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasında çocukların kullandıkları ifadeleri sözdizimi yönünden incelemek amacı ile yaptığı araştırmanın örnekleme, Kütahya Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu'na giden 4-6 yaşlar arasındaki 24 çocuk ve anaokuluna gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk alınmıştır. Veriler doğal ortamda teybe kayıt tekniği ile toplanmıştır. İncelenmek üzere her çocuğun birinci ifadesinden itibaren kullandığı 50 sözel ifade belirlenmiştir. Bu ifadeler sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, sözcük düzeni, ekler, sözcük grupları, dil öğelerinin sıralanış düzeni ve cümle çeşitleri yönünden analiz edilmiştir.

Tek, iki, üç, dört, beş ve altı sözcüklü ifadelerin kullanım sıklığı yönünden anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay erkek grupları arasında, ayrıca anaokuluna giden ve gitmeyen 60-71 ay erkek grupları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar, kullanım yüzdesi yönünden iki, üç, dört sözcüklü ifadeleri yüksek oranda, tek sözcük ifadeler ile altı ve daha fazla sözcüklü ifadeleri ise daha düşük oranda kullanmışlardır. Anaokuluna giden 60-71 ay grubundaki kız çocukları, anaokuluna gitmeyen 60-71 aylık kız çocuklarına göre dört, beş, altı ve daha fazla sözcüklü ifadeleri daha sık kullanmışlardır. Anaokuluna giden 60-71 ay grubundaki erkek çocuklar, gitmeyenlere göre üç, dört, beş ve altı sözcüklü ifadeleri daha sık kullanmışlardır. Anaokuluna giden 50-59 aylık erkek çocuklar ise gitmeyenlere göre üç, dört, beş

ve altı sözcüklü ifadeleri daha seyrek kullanmışlardır.

Sözcük çeşitlerinin kullanım sıklığına bakıldığında, tüm gruplar tarafından en yüksek oranda “isim”, “fiil” ve “zamir” çeşitlerinin, en düşük oranda ise “edat” ve “ünlem” çeşitlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Çocukların kullandıkları iki sözcüklü ifadelerdeki sözcük düzeni ve bu dizimlerin kullanım yüzdelerine bakıldığında, bütün grupların “isim-fiil” düzenindeki yapıyı diğer yapılara göre en yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır. İsim çekim eklerinden çoğul ekinin kullanım yüzdelerine bakıldığında anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay grubundaki kız çocuklarının isim çekim eklerinden “çoğul” ekini eşit oranda kullandıkları, 50-59 ay kız grubunun dışında, anaokuluna giden bütün grupların, anaokuluna gitmeyen gruplara göre “çoğul” ekini daha yüksek oranda kullandıklarını belirtmiştir. Fiil kiplerinin kullanım sıklığına bakıldığında, tüm gruplar tarafından en yüksek oranda “şimdiki zaman” kipi en düşük oranda ise “şart” kipi kullanılmıştır.

Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar en yüksek oranda “sıfat” ve “isim” tamlamalarını; anaokuluna giden tüm gruplar, gitmeyenlere göre sıfat tamlamasını daha yüksek oranda kullanmışlardır.

Cümle çeşitlerinin kullanım sıklığı tüm grupların “yalın”, “olumlu” ve “kurallı” cümleleri en yüksek oranda kullandıkları dikkati çekmektedir. Soru şekillerinin kullanım sıklığında bakıldığında ise tüm gruplardaki çocukların en yüksek oranda “soru eklerini” ve “ne?” soru şeklini kullandıkları gözlenmiştir.

Gönen(1988), günlük eğitim programına ek olarak resimli kitaplar ile yapılan destekleyici eğitimin, anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çocukların normal gelişim gösterip gösteremediklerini belirlemek için, örnekleme alınan çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Araştırmaya alınan tüm çocuklara Peabody Resim Kelime Testi, Stanford Binet Zeka Testi'nin dil gelişim basamakları, “Top, Tavşan ve Karlı Bir Gün” adlı iki resimli kitaptan dil kullanım stratejilerine göre hazırlanan sorular, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Dört ay süresince deney grubundaki çocuklara günlük eğitim programlarına ek olarak bir öykü kitabı okunmuştur. Kitap okunduktan sonra, çocukların bilmedikleri kelimeler

açıklanmış, dil kullanım stratejilerine göre kitaptan hazırlanmış sorular çocuklara sorulmuş, cevapları araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiş ve kitap hakkında konuşma yapılmıştır. Dört ay sonunda, uygulama bitince hem deney hem de kontrol gruplarına öntest olarak verilen testler, sontest olarak tekrar verilmiştir. Sonuçta dört-beş yaş anaokulu çocuğuna resimli kitap okuyup, hakkında dil kullanım stratejilerine göre sorular sormanın bilmedikleri kelimeleri açıklamanın, kitabın resimlerini anlattırmanın, kitabı özetlemek ve diğer tekniklerle dil eğitimi vermenin, çocuğa alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığında ve bunların sonucunda da dilin kullanılmasında önemli bir ilerlemeye neden olduğu bulunmuştur.

Yenisor(1989), yuvanın dil gelişim üzerinde etkisini incelediği araştırmasında ev ve yuva grubundan çocuklarla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yuvaya devam eden çocukların dil gelişimlerinin anlamlı olarak kuruma devam etmeyenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Zeka bölümü ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocuklar arasında gecikmiş dil, okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyenlerde daha fazla görülmüştür. Öğrenim düzeyi düşük (ilk, orta) olan anne çocuklarında gecikmiş dil, kuruma gitmeyen grupta anlamlı olarak fazla bulunmuştur. İki grupta da tek çocuklarda fark bulunamazken, kardeşi olan kuruma devam etmeyen çocuklarda dil gecikmesi anlamlı olarak fazla bulunmuştur.

Erkan(1990) tarafından yapılan araştırma, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları ile sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları dil yapısı yönünden incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemine sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ve yüksek olan ailelerden 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk alınmıştır. Örneklem, okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen ve kardeşi olan 4-5 yaşlarındaki çocuklardan seçilmiştir. Verilerin bir bölümü araştırmacının etkin olmadan bulunduğu ortamda aynı cinsiyetteki iki çocuğun oyun materyalleriyle karşılıklı oynaması, diğer bir bölümü ise çocuğun araştırmacıya öykü kitaplarını anlatması yoluyla elde edilmiştir. Uygulama süreci boyunca çocukların kullandıkları sözlü ifadeler teybe alınmıştır. Her çocuktan 50

cümle inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri incelenmiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların incelenen özellikleri kullanım sıklığı yönünden farklılık, istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

Güleryüz(1990) tarafından yapılan araştırmada, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 48-60 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocukların kullandıkları cümleleri dil yapısı yönünden incelenmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleme orta sosyo-ekonomik düzeyde çalışan anne ve babaların anaokuluna devam eden 48-54 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubuna her yaş için 9 kız ve 9 erkekte oluşan 18 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk alınmıştır. Örnekleme alınan tüm çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve normal gelişim gösteren çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca Peabody Dil Gelişim Testi uygulanarak uygun dil gelişim özellikleri olup olmadığı belirlenmiştir.

Bütün çocuklar 6 ay boyunca ayda bir saat olarak anaokulunda izlenmiştir. Bu gözlem süresince 6 standart etkinlik programı hazırlanarak (öykü, kavram, drama) çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek oranda niteleme sıfatının, en düşük oranda ise soru sıfatının kullanıldığı bulunmuştur. Her iki grupta da ismin yalın durumunun daha fazla oranda kullanıldığı saptanmıştır.

Ömeroğlu(1990), araştırmasında anaokullarına giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine, yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. 80 çocukla yaptığı çalışmada öntest olarak Torrence Yaratıcı Düşünce Testi'nin sözel A formunu uygulamış daha sonra deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama ile ilgili eğitim verilmiştir. Sontest olarak deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrence Yaratıcı Düşünce Testi'nin sözel B formu uygulanmıştır.

Sonuçta yaratıcı drama eğitimine katılan çocukların, kontrol grubundakilere oranla son testte daha başarılı oldukları bulunmuştur. Gruplar arasındaki fark önemli görülmüştür. Bu duruma yaratıcı drama eğitiminin sebep olduğu sonucuna varılmıştır.



Acarlar(1991) tarafından yapılan araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 30-47 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocukların kullandıkları cümlelerdeki dil yapısını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 30,36 ve 42 aylık çocukları alınmıştır. Örneklem grubuna her yaş grubu için 5 kız ve 5 erkekten oluşan 10 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk alınmıştır. Örnekleme alınan tüm çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve normal gelişim gösteren çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Bütün çocuklar 6 ay boyunca her ay bir saat evde izlenmiştir. Çocuklara bu gözlem 6 standart etkinlik programı uygulanmıştır. Bu süre içinde çocuğun sözel ifadeleri teyp-kasete kaydedilmiştir. Araştırmada sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, isimlerin iyelik ve çoğul ekleri, fiil kipleri, sözcük grupları, eylemsiler, özne, gizli özne çeşitleri ve cümle çeşitleri yönünden analizler yapılmıştır.

Çubukçu(1991), okulöncesi eğitimde öğretmenlerin gözlenebilen davranışların çocukların zihinsel ve dil gelişimi özelliklerini göstermelerinde ne derece etkili olduklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada 3-4-5 yaş çocuklarının zihinsel ve dil gelişim özellikleri ve gereksinmelerine uygun öğretmen davranışlarını, öğretmenlerin gösterme durumları ile çocukların bu gelişim özelliklerini gösterme durumlarını analizi sonucunda, çocukların zihin ve dil gelişimine uygun olarak belirlenen öğretmen davranışlarını gösteren öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların zihinsel ve dil gelişim düzeylerinin , bu özellikleri göstermeyen öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dereobalı(1994) tarafında yapılan araştırmada, anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48 aylık 62 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma deneysel olarak planlanmıştır. Buna göre çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba bölünmüş, deney ve kontrol grubuna Peabody Resim Kelime Testi, öntest olarak

uygulandıktan sonra deney grubuna üç ay süre ile eğitim verilmiştir. Bu süre içinde kontrol grubuna eğitimci tarafından hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna verilen eğitim tamamlandıktan sonra iki gruba da sonest uygulanmıştır. Elde edilen verilere iki eş arasındaki fark önemlilik testi uygulanarak analiz yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, normal eğitime ek olarak verilen destekleyici algi eğitiminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Destekleyici eğitim alan deney grubun sonest ortalamalarının kontrol grubunun sonest ortalamalarından daha yüksek olması, verilen eğitimin olumlu etkisini açıkça ortaya koymuştur.

Öztürk(1995), okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini saptamayı amaçladığı araştırmasında öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek amacıyla "Peabody Resim Kelim Testi" (PPVT-Peabody Picture- Vocabulary Test) ifade edici dil düzeylerini ölçmek amacıyla da "Lügatça ve Dil Testi" (Limboşch-Test Vocabularine Language) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkokul ve ilköğretim okullarından birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerden, okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen 100 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin sözcük dağarcıklarının, dili anlama ve kullanma düzeylerinin okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ilkokula başlamak için daha hazırlıklı olduklarını ortaya konmuştur.

Poyraz(1995)'ın yaptığı araştırmada Federal Almanya ve Türkiye'de dört-altı yaşlar arası okulöncesi eğitimi alan Türk çocuklarının dil gelişim durumlarının karşılaştırılarak, Federal Almanya'daki Türk çocuklarının dil gelişim düzeyleri ve yaşlılarına oranla farklılığı ortaya koymak ve Almanya'daki Türk çocuklarının anadilini öğrenmelerinde karşılaşılan problemlerin çözümünde ilgililere yardımcı

olmak amacı ile planlanmıştır. Araştırma için Federal Almanya'dan 143 (70 kız,73 erkek) Türkiye'den 152 (73 kız, 79 erkek) toplam 295 çocuk örnekleme alınmıştır. Örnekleme gelişim durumu normal çocuklar oluşturmaktadır. Bu örneklem grubuna, Genel Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, PI Verfahren Dil Seviye Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye ve Federal Almanya'daki çocukların gelişim test puanları karşılaştırıldığında her iki gruptaki çocukların gelişimlerinin yaşlarına göre normal olduğu bulunmuştur. Ancak Türkiye'deki çocukların gelişim testinden aldıkları puanlar diğer gruba göre yüksektir. Peabody Resim Kelime Testi puanları Türkiye'deki çocuklarda daha yüksek bulunmuştur. Türkiye ve Federal Almanya'daki çocukların arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Federal Almanya'daki çocuklarda alıcı dil gecikmesinin Türkiye'ye göre yüksek olduğu, Türkiye'de toplam 152 çocuktan 136 çocukta, Federal Almanya'da ise 143 çocuktan yalnızca 31 çocukta alıcı dil gecikmesi olmadığı bulunmuştur.

Uyar(1995) anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 10 kız, 10 erkek olmak üzere 20 çocuk deney grubunu, 10 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Örnekleme alınan tüm çocuklara, normal gelişim gösterdiklerini tespit etmek üzere Denver Gelişimsel Tarama Testi, dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla da, Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara 13 hafta süresince günlük eğitim programlarına destekleyici olarak uygulayıcı tarafından hazırlanan 70 tane eğitimde drama programı uygulanmıştır. Deney grubuna günlük eğitim programı içerisinde kavram ve anadili etkinlikleri için ayrılan süre eğitimde drama uygulamaları için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erken çocukluk döneminde çocuğa uygulanacak destekleyici eğitimde drama programında, pandomim, konu kaynaklı drama, dramaya dayalı hikaye, dramatik oyun, doğaçlama, parmak oyunu, bağımlı dramatisasyon, bağımsız dramatisasyon uygulaması, dil kullanım stratejilerine göre sorular sorarak, bilmedikleri kelime ve kavramları açıklayarak, dil eğitimi

vermek, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, bunlara bağlı olarak sözcük dağarcığında ve tüm bunların sonunda da dil kullanımı ve dil gelişiminde önemli bir ilerlemeye sebep olmuştur.

Özsoy(1996), araştırmasında 3-6 yaş çocuklarının görsel algı ve gelişimlerini okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat içerikli resim ve resimleme etkinlikleri çerçevesinde ele almıştır. Ayrıca onların dil-algı gelişimlerine etki edebileceği düşünülen sosyo-ekonomik ve kültürel çevre koşullarıyla sınırlamıştır. Araştırma da tarama modeli uygulanarak, çocuğun dil gelişim, resim ve resimleme çalışmaları kapsamında, görsel algı gelişimi ile karşılaştırılarak konunun uzmanları olanlardan nesnel veriler toplamak suretiyle ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 1993 yılı raporlarına dayanılarak ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, resmin sözcüklerden daha güçlü ve yalın bir anlatım aracı olduğunu, küçük yaştaki çocukların henüz kapsamlı bir kelime hazineleri olmadığından onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek üzere resim ve resimleme çalışmalarından faydalanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Seçilmiş(1996) tarafından yapılan araştırmada anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerileri incelenmiştir. Araştırmada anaokuluna devam eden ve etmeyen 37-72 aylar arası çocukların dil gelişiminin eğitsel tanıma ölçekleri (Partage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi) ile değerlendirilmesi ve üst, orta, alt sosyo-ekonomik düzeydeki normal çocukların bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerilerinin incelenerek uygun eğitim programlarının önerilmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmaya 37-48 aylar, 49-60 aylar, 61-72 aylar arasındaki 5 özel anaokuluna devam eden 150 çocuk ile 5 kurum anaokuluna devam eden 150 çocuk olmak üzere toplam 300 çocuk ve 3 Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen 162 çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk örnekleme alınmıştır. Bu örneklem grubun 231 kız ve 231 erkek çocuklar oluşturmuştur.

Bu örneklem grubunda alınan çocukların okul ve semt düzeyleri gözönünde bulundurularak ailelerinin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyleri birbirine yakın seçilmiştir. Özel anaokuluna giden çocukların aileleri üst, kurum anaokuluna giden çocukların aileleri orta ve Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna giden çocukların aileleri ise alt düzey olarak seçilmiş ve bu araştırmaya alınmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda 37-72 aylar arasındaki özel ve kurum anaokullarına devam eden çocukların başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen aynı aylar arasındaki farklar önemli bulunmuştur. Araştırma sonuçları, cinsiyet farklılığı açısından incelenen yüzde dağılımlarında kız çocukların, erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak bu başarı oranındaki farklar değerlendirmeye alınacak kadar önemli oranlarda olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aral ve Diğerleri (1997), araştırmalarında beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcı drama eğitiminin alıcı dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma anaokuluna devam eden çocukların alıcı dil gelişimlerine çeşitli değişkenlerin etkilerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırma evrenini Ankara İli Merkezindeki üniversitelere ve çeşitli kurumlara bağlı anaokullarına devam eden yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 5-6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların gelişimlerini belirlemek amacıyla "Peabody Resim Kelime Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde beş-altı yaşındaki çocukların alıcı dil gelişimlerinde yaşın ve yaratıcı drama eğitim süresinin istatistiksel olarak önemli olduğu görülürken, cinsiyet, kardeşi olup olmama durumu, doğum sırası, anne baba ögenim düzeyi, anaokuluna devam süresi ve yaratıcı drama eğitimi alıp-almama durumlarının etkisinin önemli olmadığı belirlenmiştir.

Aydın(1997), yaptığı araştırmada Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan 5-6 yaş grubuna dahil 57 çocuk üzerinde çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda dil eğitim programının korunmaya muhtaç çocukların dil gelişimlerine

etkisinin çocukların cinsiyetleri, kurumda bulunma süreleri, kardeş sayıları kaçınıcı çocuk olduğu ve anne babalarının hayatta olup olmamasıyla ilişkisi önemsiz bulunmuştur.

Solmaz(1997), tarafından yapılan araştırmada, anasınıfına giden 6 yaş grubu çocuklarına uygulanacak yaratıcı drama eğitiminin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının içinden tesadüfi yöntemle seçilen sağlıklı 104 çocuk örnekleme meydana getirmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini desteklediği sonucunu ortaya koymuştur.

Ahioglu(1999) tarafından yapılan araştırmada, sembolik oyun ve dil arasındaki gelişimsel ve aynı zamanda da kurumsal ilişkiden hareketle 48-54 aylar arasındaki çocuklara verilen sembolik oyun eğitimi arasındaki dil kazanım düzeylerinde ilerleme sağlanması amaç edinilmiştir. Araştırmada okulöncesi dönemdeki çocuklara günlük oyun saatleri dışında sağlamak ek sembolik oyun fırsatlarının, çocukların var olan dil kazanım düzeylerinin geliştirilmesini sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma sonucunda okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanan sembolik oyun eğitiminin, bu eğitimi almayan çocuklara göre dil kazanım düzeylerinde ilerleme olacağı yargısına varılmıştır.

Çayır Çimen (1999) tarafından yapılan araştırmada altı-yedi yaşlar arasındaki, çocuk yuvalarında kalan korunmaya muhtaç çocuklarla, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların dil gelişimlerinde farklılık olup olmadığı ve dil gelişiminde bazı değişkenlerin etkili olup olmadığını incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukken konuşma yeteneği ve kelime hazinelerinin zenginliğini ölçmek amacıyla “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe Dil Testi” kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocukların niteliklerini saptamak amacı için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, yuvada kalan yedi yaş grubundaki çocukların %66,7’sini erkekler, altı yaş grubundaki çocukların %33,3’ünü kişilerin oluşturduğu görülmektedir. Yuvada kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların resimleri isimlendirme de yaşadığı yer, yaş interaksyonunun resimleri işlevlerine göre

tanımlamada sadece yaşadığı yerin anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Yuvada kalan çocukların, başka yuvada kalmış olma, yuvada kalma süresinin, yuvaya veriliş nedeninin, anne ve babasının hayatta olup olmamasının, anne babanın evine gidip gitmeme durumunun resimleri isimlendirme ve işlevlerine göre tanımlamada farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Denk(2000), anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, örneklem grubunu 10 erkek, 10 kız olmak üzere 20 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya alınan çocuklara Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, uygulanan müzik eğitim programında kullanılan tekniklerin şarkıların, drama çalışmalarının, dinleme ve dikkat çalışmalarının, müzik öykülerinin, ritmik çalışmaların çocuğun dil gelişiminde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

### **G. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Rice(1971) çocukken dil gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisini araştırmıştır. Bunun için anaokuluna giden 40 çocuk alınarak, eşit olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Ön-test ve son-test olarak Metropolitan Okuma Testi ve Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test) uygulanmıştır. Deney grubu bir yıl boyunca drama eğitim etkinliklerine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların dil gelişimine yaratıcı drama eğitim etkinliklerinin belirgin bir şekilde etki ettiği bulunmuştur (Solmaz, 1997, s.87).

Martin ve Morfese(1972) araştırmalarında çocukların yetişkinler gibi sıra kullanıp kullanmadıklarını incelemişlerdir. Araştırmacılar beş sıfat seçmişler ve bunları ikişer ikişer bir isimden önce gelecek şekilde sıralamışlardır. Yetişkinlerin kullandıkları sıra doğrultusunda 10 cümle kurmuşlardır. Ayrıca sıfatları ters kullanarak bu cümleleri tekrarlamaları istenmiştir. Sonuç olarak sıra ters olarak verildiği zaman çocukların bunu doğru sıraya çevirerek tekrar ettikleri görülmüştür. Bu duruma 4 yaş çocuklarında, 3 yaşındakilere göre daha fazla rastlanmıştır (Dereobalı, 1994, s.24).

Miedermeyer ve Oliver(1972) konuşma becerisini artırmak için bir drama programı hazırlamışlardır. Bunun için 21 anaokulundan ve 21 ilkokul 1. sınıftan seçilen 810 çocuk araştırma kapsamına alınmış ve beş ay süreyle bu çocuklara geliştirilmiş drama eğitim etkinlikleri verilmiştir. Araştırma sonunda geliştirilmiş drama programının hem kız hem de erkek çocukların aralarında önemli fark olmaksızın konuşma becerisi geliştirdiğini gözlenmişlerdir (Solmaz, 1997, s.87).

Salt ve Johson(1974) tarafından yapılan bir araştırmada hikaye dramatisasyonun çocuğun dil gelişimine nasıl etkilediği incelenmiştir. Bunun için sosyo-ekonomik düşük bölgelerden seçilen 80 anaokulu çocuğu araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda anne babanın ve çevrenin eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etki etmediğini ortaya çıkarmışlardır (Solmaz, 1997, s.88).

Walter ve Walt(1974) yaptıkları araştırmada çocukların önce büyüklük ölçüsünü öğrendiklerini bulmuşlar, dilde ise öncelikle büyüklük sıfatını kullandıklarını belirtmişlerdir (Dereobalı, 1994, s.24).

Bernestein(1975) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının konuşma yeteneği üzerinde yaptığı bir çalışmada, deneklere dört resimden oluşan bir seri vererek bu resimler hakkında bir öykü anlatmalarını istemiştir. Orta-sosyo-ekonomik düzeyde olan deneklerin öykülerinde daha kesin ifadeler kullanıldığı ve farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen çocukların konuşmalarında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür (Acarlar, 1991, s.27).

Johston(1977) tarafından yapılan bir araştırmada 5 yaş çocukların sosyal sınıflarına göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Orta ve alt sosyal sınıftan gelen 36 çocuk araştırmaya alınmıştır. Öncelikle çocuklara Peabody Dil Gelişim Testi uygulanmıştır. Çocuklar sosyal sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve sözel becerilerine göre gruplandırılmıştır. Uygulama dört renkli resimli öyküyü içermektedir. Çocuklar öykülerini anlatırken, konuşmaları teybe kaydedilmiştir. Araştırma sonunda her iki grup arasında dil öğelerinin kullanım sıklığı yönünden istatistiksel bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık orta sınıftan gelen çocukların toplam sözcük sayısı diğer gruba oranla daha fazla sayıdadır. Ayrıca zarfların kullanımında kız



ve erkek çocukları arasında farklılık göstermiştir. Erkek çocukları kızlara oranla daha çok zarf kullanmıştır. Orta sınıftan gelen çocukların özne pozisyonunda isimleri, buna karşılık alt sınıftan gelen çocukların ise zamirleri daha çok kullandığı ortaya çıkarılmıştır.

Esposito(1979) tarafından yapılan bir araştırmada ise çocukların konuşmalarında cinsiyet farklılığı olup olmadığı ve olduğu durumlarda bunun ne zaman meydana geldiği incelenmiştir. 40 okulöncesi çocuğu rastgele gruplara ayrılmış ve oyun oynarken konuşmaları kaydedilmiştir. Konuşmalarında söz araları, söz yanlışlıkları, başkalarının sözüne karışma olayı ve bunların miktarı incelenmiştir. Erkekler kızlara oranla başkalarının sözünü iki kat fazla kesmiştir. Konuşmada cinsiyet farklılıkları genel konuşma yetenekleriyle gelişerek yaşamın ilk dönemlerinde edilmiş görülmektedir (Acarlar, 1991, s.27).

Nelson(1981) yaptığı çalışmada, çocukların 15 ay dolaylarında kazandıkları ilk sözcüğün çoğunluğunun hayvan, yiyecek ve oyuncak adları olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada ortalama 19-22 aylarda üretilen ilk 50 sözcüğün dilbilgisi yapısı incelenmiş ve genel isimlerin %51'ini, özel isimlerin %14'ünü, hareket ile sözcüklerin %14'ünü, kişisel sosyal sözcüklerin %9'unu oluşturduğu belirlenmiştir.

Klee(1985) iki dört yaşları arasındaki çocukların kullandıkları soru cümlelerini incelemek amacıyla orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki-üç ve dört yaş grubundan altışar çocuk üzerinde yürüttüğü çalışmasında tüm yaş gruplarındaki çocuklara en yüksek oranda “değil mi?” sorusunu sormuş ve en çok kullanılan soru sözcüğünün “ne?” sözcüğünün olduğunu bulmuş; “nerede?”, “nereye?”, “ne zaman?”, “nasıl?”, “niçin?”, “kim?”, “hangisi?” gibi soru şekillerinin kullanım yüzdesinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Lembert(1985) okulöncesi çocukların cümleyi anlayış ile ilgili araştırmasında 3,3.5,4,4.5 ve 5 yaş seviyesinde bulunan 105 çocukla çalışmıştır. Yaşla birlikte cümle anlayışının arttığını bulmuştur. 3 yaşındaki çocuklar pasif cümleleri daha az anlayabilirken yaş büyüdükçe pasiflerin anlaşılması artmaktadır (Öztürk, 1995, s.26).

Kenny ve Prather(1986) 2.5-5 yaş arası 180 kız ve 180 erkek çocukta fonemlerin kullanışı ile yaş ve cinsiyet arasında fark aramışlar, kızlarda ve erkeklerde fonemlerin kullanışı ile yaş arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır (Öztürk, 1995, s.26).

Reznick ve Gold Smith(1989) 11-24 aylar arasındaki 25 çocuk üzerinde yaptığı geçerlik çalışmasında 123 sözcük içeren 5 adet dil üretim ölçüm listesi kullanılmıştır. 14 aylık çocukların çoğu 5 listenin her birinden 5 den az sözcük üretebilmişken 20 aylık çocuklar 5 listeden toplam 94 ün üzerinde puan toplamışlardır. Her liste için sözcük sayısı ve yaş anlamlı bulunmuştur. 16 aydan küçükler toplam 50 den fazla kelime üretemezken, 18 aylıklar 50 den az kelime üretebilmişlerdir (Öztürk, 1995, s.26).

Webster ve Diğerleri(1989) “Okulöncesi dil özel öğretmenliği” adlı program projesinde dil gelişimi yönünden yetersiz olan okulöncesi çocukların özel dil öğretimiyle dil yeteneklerinin geliştirilip geliştirilmediğini amaç edinmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında umulmayan farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığı proje için aile desteğinin eksikliğinin yol açabileceğini ortaya koymuşlardır.

Lutzer(1991) tarafından okulöncesi çocukların genel mecazları yorumlama kabiliyetleri ile yaş cinsiyet arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. 35 tanesi 3-4 yaş, 31 tanesi 5-6 yaşlarında olan toplam 66 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara sekiz tam cümle mecazın anlamı sorulmuştur. Alınan cevaplar doğruluk derecesine göre dört kategoriye ayrılarak puanlanmıştır. Sonuçta yaşça büyük olan çocuklar küçüklere oranla daha az mecazı doğru yorumlamışlardır. Kızlar erkeklere göre daha çok mecazı doğru cevap vermişlerdir (Öztürk, 1995, s.27).

Tharally(1991) tarafından yapılan çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan farklı dil düzeylerine sahip 4-5 yaşlarında 60 Guyenali çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 30 gün süreyle 25 dakikalık sembolik eğitim verilmiştir. Ayrıca sembolik oyun esnasında çocukların sembolik oyunu desteklemesi amacıyla oyuncaklarla oynamaları sağlanmıştır. Kontrol gurubu çocukları anaokulunun etkinliklerine devam etmişlerdir.

Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarındaki etkinliklerden olan yaratıcı oyunun, çocuğun kullandığı dil ve sembolleri kavramasını, pozitif yönde etkilediği, bu etkinin zihinsel yetenekleri ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan kız çocuklarında daha fazla olduğu bulunmuştur.

Whitehurst ve Diğerleri(1991) “erken ifade dil gelişiminin tedavisi” adlı araştırmaları belirgin bir dil gelişimi gösteren 27 yeni yürüyen okulöncesi yaştaki çocuklar üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda evde sürekli çocukların konuşmalarının düzeltilmesinin çocuklarda kelime yeteneklerini hızlandırdığını fakat ses problemlerini azaltmadığını ortaya koymuştur.

Whitman ve Boyert(1991) araştırmalarında bir kurumda yaşayan 5 ay ve 18 yaş arasındaki evsiz çocuğu, Slasson Inelligence Test Revised (SIT-R) ve Peabody Picture Vocabulary Test-Revised(PVIR-T) uygulanmıştır. Bu çocukların dil üretme ve kullanma kapasitelerinde belirgin bir şekilde gerilik gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Behrend(1992) çocukların dil anlayışıyla ilgili yaptığı çalışmada 13 aylık çocukların anneleriyle, çocukların sözcükleri anlayıp anlamadıklarına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda annelerin çocuklarının anladığı kaydettikleri sözcüğü çocukların gerçekten anladığı, anlamadığı şeklinde kaydedilenlerin ise anlamadığı bulunmuştur. Bu durum örneklemdaki çocuk annelerinin, çocuklarının dili hakkında yakından ilgilendiği ve çocukların dil düzeylerini tespit edebildiklerini göstermiştir (Öztürk, 1995, s.32).

Swee(1994) Singapurlu okulöncesi çocuklarda oyun ve dil kalıpları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaşları 3-6 yaş arasında değişken 56 çocuk ele alınmıştır. Çocukların oyun ve aileye ilişkin gözlemleri standart bir oyun ortamında hem ev hem de sınıfta yapılmıştır. Gözlemler videoya alınmış, 2 oyun ölçümü ve 5 dil ölçümü kullanılarak analizler yapılmıştır. Sonuçta oyun ve dil düzeyleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Sosyo-kültürel ve biyolojik faktörlerin çocuğun dil gelişiminde etkisini incelemek amacıyla Walker ve arkadaşları (1994) tarafında 10 yıl sürdürülen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaların ilk 5 yıllık döneminde bu araştırmanın özelliği olan çocuklar arasındaki farklılıkların çocukların etnik ve kültürel

kökenine göre değil yalnızca sosyo-ekonomik faktörlerce elde edilen veriler çerçevesinde çalışılmıştır. Bulgulara göre alt sosyo-ekonomik çevrelerde dil gelişimi yönünden zayıf olan ailelerden gelen çocukların ilkokul yılları boyunca da dil gelişimi ve okuma alanlarında zayıf bir performans sergilemeye devam ettikleri gözlenmiştir. Böylece çocukların erken dönem dil deneyimlerine ebeveyn kaynaklı ortamlarda konan sınırlamalar nedeniyle çocukların izleyen dönemlerde de okuma becerisini etkilediği gibi dil gelişimini de tehlikeye soktuğu bulunmuştur (Poyraz, 1995, s.77).

Brandshow, Hoffman, Janet(1998) çalışmalarında dil gelişimi gecikmiş okulöncesi çocukların yorumları üzerinde hikaye okumanın etkisini incelemiştir. Araştırmacılarından biri genişleme ile ilgili işlemleri, diğeri uygun cevap modelini ve sorularını kullanmıştır. Araştırmalarının sonucunda, çocukların genişleme ve ilgili işlemler kullanma durumlarında daha iyi cevaplar, daha iyi yorumlar ve daha karışık sözcükler ürettiklerini ortaya koymuşlardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

#### Araştırma Modeli

Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırma deneme modelindedir. Kontrol gruplu ön-test, son-test modeli uygulanmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına giden ve anaokuluna gitmeyen 3 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır.

Anaokullarından birisi tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilerek çalışma evreni oluşturulmuştur. Çalışma evreni olarak seçilen Türk Anneler Derneği Anaokulu'na devam eden 3-6 yaş çocuklarının sayısı 180 olup bu sayının 33 tanesi 3 yaş grubu oluşturmaktadır. Bu çocuklar 2000-2001 yılında anaokuluna devam eden 36 aylık çocuklardır. 3 yaşındaki çocuklar arasından da tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile 10 kız, 10 erkek çocuk çalışma kapsamına alınmıştır.

Konya ilinin 3 belediye (Meram, Karatay, Selçuklu) bölgesine bağlı ilçe ana sağlığı merkezlerinden 36 aylık çocuğu olan aileler tespit edilerek, annesi çalışan 3 yaşında okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklar saptanmıştır. Bu çalışma ile, 116 aileye ulaşılmış, araştırmanın amacı anlatılmış ve çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. 67 aile çalışmayı kabul etmiş, bu 67 aile içinden tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle 10 kız, 10 erkek çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme 40 çocuktan oluşmuştur.

Tablo 1

Araştırma Kapsamına Alınan Deneme ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yaşları ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

| Gruplar | Deneme Grubu |       | Kontrol Grubu |       | Toplam |
|---------|--------------|-------|---------------|-------|--------|
|         | Kız          | Erkek | Kız           | Erkek |        |
| 3 Yaş   | 10           | 10    | 10            | 10    | 40     |

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme 40 çocuk dahil edilmiştir. Deneme ve kontrol grupları tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla aşağıda belirtilen ölçek kullanılmıştır.

Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test)

**Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test)**

#### a. Ölçek Hakkında Genel Bilgi

Peabody Resim Kelime Testi A.B.D.’de Lloyd M. Dunn tarafından hazırlanıp geliştirilmiş, Fulbright görevlisi Dr. Jack Katz ile Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi görevlilerinden Feyiz Önen, Aliye Uzlukaya, Nermin Demir, Perihan Uludağ tarafından Türkçe’ye uyarlanıp normları geliştirilmiş, Türk çocuklarına uygulanmıştır. Ölçeğin ölçtüğü davranış, özellik kelime bilgisinin gelişimini, dil gelişim düzeyini saptamaktadır (Özgüven, 1994, s. 235).

Ölçeğin türü performans testidir. Bireysel ve 2-12 yaş çocuklarına uygulanır. Ölçeğin uygulama süresince zaman sınırlaması yoktur, ancak ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilir. Ölçeğin kapsamı üzerinde 4’er resim bulunan 100 karttan meydana gelir. Materyali ise 100 tane kart ve kayıt formudur. Ölçeğin yanıtlanmasında, çocuktan kendisine söylenen kelimeye uygun resmi göstermesi veya resmin numarasını söylemesi istenir. Ölçeğin kullanımı için özel bir eğitim gerekmemektedir (Denk, 2000, ss. 35-36).

### **b. Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliği**

Testin guvenirliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Testin tekrarı guvenirliği ise 0.52 ve 0.90 arasında bulunmuştur. Peabody Resim Kelime Testi'nin Stanford-Binet ve Wechsver ile yapılan benzer ölçekler geçerliği 0.20 ile 0.90 arasında değişmektedir (Özgüven, 1994, s. 235).

#### **Peabody Resim Kelime Testi (Peabody Picture Vocabulary Test)'nin Puanlanması**

Ölçeğin puanlanması, her doğru yanıt için "1" puandır. Puanların toplamı testin ham puanını oluşturur. Toplam ham puan tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için, çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkarılır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

#### **Verilerin Toplanması**

Verileri toplamada kullanılan ölçeğin uygulanmasından önce araştırmannın içeriğini özetleyen bir rapor hazırlanarak S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne verilmiştir. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü kanalıyla daha önceden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenen Konya İl Merkezinde faaliyet gösteren Türk Anneler Derneği Anaokulu için il ve ile Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izin alınmıştır. Türk Anneler Derneği Anaokulu müdürüyle görüşölüp, çocuklara uygulanacak olan Peabody Resim Kelime Testi ölçeğinin uygulama tarihi ve saati tesbit edilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların ise, aileleriyle tek tek görüşme yapıldıktan sonra izin alınmıştır.

Deneme grubu ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara anaokulunun eğitime başladığı ilk haftada Peabody Resim Kelime Testi ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda her çocuğun verdiği yanıt ölçek formuna geçirilmiştir . Her bir ocuğun Peabody Resim Kelime Testi'nden elde ettikleri puanlar hesaplanmıştır.

Anaokulunun eğitiminin son haftasında ise, deneme ve kontrol grubu çocuklarına Peabody Resim Kelime Testi son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonunda yine her çocuğun verdiği yanıt ölçek formuna geçirilip, testin elde ettikleri puanlar hesaplanmıştır.

### Uygulama:

Araştırmada deney ve kontrol grupları için uygulanacak işlemler şu sırayı takip etmiştir.

1. Deney Grubu: Ön-test+Grubun aldığı okulöncesi eğitim+son-test
2. Kontrol Grubu: Ön-test son-test

Deneme ve kontrol grubundaki çocuklara anaokulunun eğitime başladığı ilk haftada Peabody Resim Kelime Testi ön-test olarak uygulanmıştır. Peabody Resim Kelime Testi özel bir hazırlığı gerektirmez. Bu test psikologlar, sosyal hizmetler uzmanları, doktorlar ve öğretmenler tarafından rahatlıkla uygulanabilir. Fakat testi uygulayan kişinin her kelimenin söylenişini bilmesi gerekmektedir. Testin uygulanması esnasında şu noktalara dikkat edilmiştir.

1. Test sessiz bir odada çocuğun etkilenebileceği çevre uyarıcılarından uzak tek olarak verilmiştir.
2. Test uygularken çocuğu harekete geçirmek için hoş sözler söylenmiştir.
3. Teste başlamadan önce, çocuğun kendisinden istenen şeyi anlamasını sağlamak için üç tane deneme resmi gösterilmiştir. Çocuğa birinci resim gösterilerek, “seninle bir resim oyunu oynayalım mı? Buradaki bütün resimlere bak. Ben bir sözcük söyleyeceğim, sen de bana sözcüğün resmini göstereceksin” denilmiş, çocuk doğru cevap verirse, diğer resimlere geçilmiştir. Bu yöntem çocuğun kendisinden isteneni anladığına emin olana kadar tekrar edilmiştir.
4. Çocuğun vermiş olduğu yanlış cevaplar için çocuk yerilmemiş, eğer test uygulanan çocuk “Doğru söyledin mi?” diye sorarsa, “verdiğin iyi bir cevaptı” denmiştir.
5. Testeki kelimeler çocuğa cümle içinde kullanılmamış, anlamı açıklanmamıştır.
6. Çocuğa gerekli seçimi yapması için zaman tanınmış, yalnız 1 dakika içinde gerekli cevabı veremezse “haydi bir tanesini göster” diyerek çocuk harekete geçirilmiştir.



7. Genellikle küçük çocuklar birbiri arkasına hep sayfaların ucundaki resimleri gösterebilirler. Bu yüzden sık sık “dört resmede dikkatli bak” demek gerekebilir.

8. Test uygulanırken çocuk sürekli olarak cevabını değiştirdiği zamanlarda ise, ilk söylediği geçerli sayılmıştır.

9. Küçük çocukların ilgi süreleri kısa olduğu ve dikkatleri dağıldığı için peşpeşe 8 cevap içinde 6 tanesi bilemeyene kadar teste devam edilmiş, bu ölçüye ulaşıncaya testin uygulanması bırakılmıştır.

10. Teste ara verdikten belli bir süre sonra teste kalan yerden tekrar devam edilmiştir.

Anaokulu eğitimin bitmesine yakın son bir hafta kala deneme ve kontrol grubu çocuklarına yukarıda belirtilen Peabody Resim Kelime Testi uygulanmasında dikkat edilen hususlar ele alınarak son-test uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, okulöncesi eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise dil gelişimidir. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Ölçekten elde edilen kontrol ve deneme grubuna ait ön-test ve son-test puanları bilgisayar kodlama cetvellerine geçirilmiştir. Kodlama işleminden sonra uzman kişi tarafından “Minitab” paket programı ile değerlendirilmiştir.

Deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi, ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü “t” testi ile yapılmıştır.

Okulöncesi eğitimi sonrası deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları “t” testi ile yapılmıştır.

Deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü ise “eşleştirilmiş t testi” ile yapılmıştır.

Kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü yine “eşleştirilmiş t testi” ile yapılmıştır.

Verilerin analizinde önem düzeyi 0.5 olarak benimsenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde denencelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Önce deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puanları incelenmiştir. Sonra okulöncesi eğitimin belirtilen değişkenler üzerinde etkili olup olmadığını test etmek amacıyla deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Okulöncesi eğitimi sonrası deneme grubu çocuklarının peabody resim kelime ön-test, son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Ayrıca okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test, son-test puanlarının incelenmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

#### Deneme ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Denence 1.0

“Deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur”

Deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, ilgili istatistiksel değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----|-----------|------|-------|-------------------|
| Deneme  | 20 | 44.40     | 6.29 | -0.59 | Önemsiz<br>p>0.05 |
| Kontrol | 20 | 43.35     | 4.93 |       |                   |

Tablo 2’de deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamalarının 44.40, kontrol grubunun ise 43.35 olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Bu sonuca göre deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur denencesi desteklenmektedir.

Aynı cinsiyette olan deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

Denence 1.1.

“Deneme ve Kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur”

Deneme ve Kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, ilgili istatistiksel değerler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3  
Deneme ve Kontrol Grubu Kız Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t    | Önemlilik Düzeyi    |
|---------|----------|----|-----------|------|------|---------------------|
| Deneme  | Kız      | 10 | 44.90     | 6.71 | 0.04 | Önemsiz<br>$p>0.05$ |
| Kontrol | Kız      | 10 | 45.00     | 4.14 |      |                     |

Sd: 18

Tablo 3’de görüldüğü gibi deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamalarının 44.90, kontrol grubunun ise 45.00 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki farkın test edilmesi sonucu elde edilen t değeri 0.05 düzeyinde önemsiz bulunmuştur ( $p>0.05$ ).

Elde edilen bulgular denence 1.1. desteklemektedir.

Denence 1.2.

“Deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur”

Deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış, ilgili istatistiksel değerler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Deneme ve Kontrol Grubu Erkek Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----------|----|-----------|------|-------|-------------------|
| Deneme  | Erkek    | 10 | 43.90     | 6.17 | -0.85 | Önemsiz<br>p>0.05 |
| Kontrol | Erkek    | 10 | 41.70     | 5.31 |       |                   |

Sd: 18

Tablo 4’de görüldüğü gibi deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamalarının 43.90, kontrol grubunun ise 41.70 olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir (p>0.05).

Bu sonuca göre deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur denencesi desteklenmektedir.

### Okulöncesi Eğitiminden Sonra Deneme ve Kontrol Grubu Çocuklarının Son-Test Bulguları

Denence 2.0

“Deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”.

Okulöncesi eğitimin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını test etmek amacıyla, okulöncesi eğitimi sonrası deneme grubu çocuklarının

Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları t testi sınaması ile kontrol edilmiştir. İlgili istatistiksel değerler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5  
Deneme ve Kontrol Grupları  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----|-----------|------|-------|-------------------|
| Deneme  | 20 | 65.40     | 7.69 | -9.73 | Önemli<br>P<0.001 |
| Kontrol | 20 | 47.20     | 3.29 |       |                   |

Sd: 25

Denence 2.0’ın tablo değerlerinde görüldüğü gibi okulöncesi eğitiminden sonra deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 65.40, kontrol grubunun ise 47.20’dir. Bu ortalamalar t ile sınanıldığında ortalamalar arasındaki fark önemli bulunmuştur ( $p<0.001$ ).

Bu bulgular okulöncesi eğitimi alan deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir denencesini desteklemektedir.

Aynı cinsiyette olan deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark vardır.

Denence 2.1.

“Deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu kız çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”

Deneme ve kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış ilgili değerler, Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6  
Deneme ve Kontrol Grubu Kız Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t      | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----------|----|-----------|------|--------|-------------------|
| Deneme  | Kız      | 10 | 70.90     | 6.44 | -10.50 | Önemli<br>P<0.001 |
| Kontrol | Kız      | 10 | 48.40     | 2.12 |        |                   |

Sd: 10

Tablo değerlerinde görüldüğü gibi deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 70.90, kontrol grubunun ise 48.40 olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre deneme ve kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasında farkın önemli olduğu gözlenmiştir (p<0.001).

Bu bulgular, okulöncesi eğitimi alan deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu kız çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir denencesini desteklemektedir.

Denence 2.2.

“Deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”

Deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile yapılmış ilgili sonuçlar, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7  
Deneme ve Kontrol Grubu Erkek Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----------|----|-----------|------|-------|-------------------|
| Deneme  | Erkek    | 10 | 59.90     | 4.04 | -7.84 | Önemli<br>P<0.001 |
| Kontrol | Erkek    | 10 | 46.00     | 3.89 |       |                   |

Sd: 18

Tablo 7'nin değerlerinde grldği gibi okulöncesi eğitiminden sonra deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 59.90, kontrol grubunun ise 46.00'dir. Bu ortalamalar t testi ile sınıandığında ortalamalar arasındaki fark önemli bulunmuştur ( $p<0.001$ ).

Bu bulgular, okulöncesi eğitimi alan deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir denencesini desteklemektedir.

### **Okulöncesi Eğitiminden Sonra Deneme Grubu çocuklarının n-Test, Son-Test Puan Ortalamaları İle İlgili Bulgular**

#### **Denence 3.0**

“Deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”.

Deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi puanlarının okulöncesi eğitiminden sonra etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla son-test puan ortalamaları ile n-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü eleştirilmişt t testi ile sınıanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8  
Deneme Grubu ocuklarının

#### **Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, n-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri**

| Gruplar  | n  | $\bar{x}$ | s    | t      | nemlilik Düzeyi  |
|----------|----|-----------|------|--------|-------------------|
| Son-Test | 20 | 65.40     | 7.69 | -10.50 | nemli<br>P<0.001 |
| n-Test  | 20 | 44.40     | 6.29 |        |                   |

Sd: 19

Tablo 8'deki değerlerden anlaşıldığı gibi deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 65.40, ön-test puan ortalaması ise 44.40'dır. Eleştirilmişt t testi ile sınıanan ön-test, son-test puan ortalamaları arasında önemli düzeyde fark görülmüştür ( $p<0.001$ ).

Bulgulara göre deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir denencesi desteklenmiştir.

## Denence 3.1.

“Deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”

Deneme grubu kız çocuklarının okulöncesi eğitiminden etkilenip etkilenmediğini sınamak amacıyla Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları eşleştirilmiş t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan sınamada testler arasında farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Eşleştirilmiş t sınamasına ilişkin değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deneme Grubu Kız Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar  | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t      | Önemlilik Düzeyi |
|----------|----------|----|-----------|------|--------|------------------|
| Son-Test | Kız      | 10 | 70.90     | 6.44 | -10.21 | Önemli<br>P<0.01 |
| Ön-Test  | Kız      | 10 | 44.90     | 6.71 |        |                  |

Sd: 9

Tablo 9’da görüldüğü gibi deneme grubunun kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 70.90, ön-test puan ortalamaları ise 44.90’dır. Her iki ortalama arasındaki fark eşleştirilmiş t testi ile sınanmış ve ortalamalar arasında önemli düzeyde bir fark olduğu görülmüştür ( $p<0.01$ ).

Bu sonuca göre, denence 3.1 desteklenmektedir. Yani deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

## Denence 3.2.

“Deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”

Deneme grubu erkek çocuklarının okulöncesi eğitiminden etkilenip etkilenmediğini sınamak amacıyla Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları eşleştirilmiş t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen istatistiksel değerler Tablo 10’da verilmiştir.



Tablo 10  
Deneme Grubu Erkek Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar  | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi  |
|----------|----------|----|-----------|------|-------|-------------------|
| Son-Test | Erkek    | 10 | 59.90     | 4.04 | -7.27 | Önemli<br>P<0.001 |
| Ön-Test  | Erkek    | 10 | 43.90     | 6.17 |       |                   |

Sd: 9

Tablo 10'daki değerlerden anlaşıldığı gibi deneme grubunun erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 59.90, ön-test puan ortalamaları ise 43.90'dır. Her iki testin puan ortalamaları arasındaki fark eşleştirilmiş t testi ile yapılmış ve önemli bulunmuştur ( $p<0.001$ ).

Bu sonuca göre, denence 3.2 desteklenmektedir. Yani deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

Denence 3.3.

“Deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, deneme grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”

Okulöncesi eğitimi alan deneme grubu kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t sınaması ile kontrol edilmiştir. Yapılan t sınamasında cinsiyetler arasında önemli bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. İlgili istatistiksel değerleri tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11  
Deneme Grubu Kız ve Erkek Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi, Son-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t    | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----------|----|-----------|------|------|-------------------|
| Deneme  | Kız      | 10 | 70.90     | 6.44 | 4.58 | Önemli<br>P<0.001 |
| Deneme  | Erkek    | 10 | 59.90     | 4.04 |      |                   |

Sd: 18

Tablo 11'deki değerlerden anlaşıldığı gibi deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 70.90, erkeklerin son-test puan ortalamaları ise 59.90'dır. t testi ile sınanan kız ve erkek gruplarının arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir ( $p<0.001$ ).

Bulgulara göre deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, deneme grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir denencesi desteklenmiştir.

### Kontrol Grubunun Son-Test, Ön-Test Ölçümleri

#### Denence 4.0

“Kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur”.

Kontrol grubu çocuklarında zaman içindeki değişmeyi belirlemek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın kontrolü eleştirilmiş t testi ile yapılmıştır. Yapılan sınamada testler arasındaki farklılaşma olduğu gözlenerek istatistiksel değerler tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

#### Kontrol Grubu Çocuklarının

#### Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar  | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi    |
|----------|----|-----------|------|-------|---------------------|
| Son-Test | 20 | 47.20     | 3.29 | -5.44 | Önemli<br>$P<0.001$ |
| Ön-Test  | 20 | 43.35     | 4.93 |       |                     |

Sd: 19

Kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamaları 47.20, ön-test puan ortalamaları ise 43.35'dir. Her iki ortalama arasındaki fark eşleştirilmiş t testi ile sınanmış ve ortalamalar arasında önemli fark bulunmuştur ( $p<0.001$ ).

Bu bulgular denence 4.0'i reddetmektedir.

## Denence 4.1.

“Kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur”

Okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test, ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü eşleştirilmiş t testi ile yapılmıştır. Yapılan sınama sonucu testler arasında farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Elde edilen istatistiksel değerler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13  
Kontrol Grubu Kız Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar  | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi |
|----------|----------|----|-----------|------|-------|------------------|
| Son-Test | Kız      | 10 | 48.40     | 2.12 | -3.02 | Önemli<br>P<0.05 |
| Ön-Test  | Kız      | 10 | 45.00     | 4.14 |       |                  |

Sd: 9

Tablo 13’deki değerlerde görüldüğü gibi kontrol grubunun kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalaması 48.40, ön-test puan ortalaması ise 45.00’dir. İki ortalama arasındaki fark eşleştirilmiş t testi ile sınanmış ve ortalamalar arasında fark olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ).

Bu sonuca göre, kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında fark yoktur denencesi reddedilmektedir.

## Denence 4.2.

“Kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur”

Kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test, ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü eşleştirilmiş t testi ile yapılmıştır. Değerler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14  
Kontrol Grubu Erkek Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi Son-Test, Ön-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar  | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t     | Önemlilik Düzeyi |
|----------|----------|----|-----------|------|-------|------------------|
| Son-Test | Erkek    | 10 | 46.00     | 3.89 | -4.80 | Önemli<br>P<0.01 |
| Ön-Test  | Erkek    | 10 | 41.70     | 5.31 |       |                  |

Sd: 9

Tablo 14’de değerlerine bakıldığı zaman kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalaması 46.00, ön-test puan ortalaması ise 41.70’dir. Ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önemlilik kontrolü eşleştirilmiş t testi ile yapılmış ve önemli bulunmuştur (p<0.01).

Elde edilen bulgulara göre 4.2 denencesi reddedilmiştir.

Denence 4.3.

“Kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir”

Okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen kontrol grubu kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t sınaması ile kontrol edilmiştir. Yapılan t sınamasında cinsiyetler arasında önemli bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. İlgili istatistiksel değerler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15  
Kontrol Grubu Kız ve Erkek Çocuklarının  
Peabody Resim Kelime Testi, Son-Test  $\bar{x}$ , s, n ve t Değerleri

| Gruplar | Cinsiyet | n  | $\bar{x}$ | s    | t    | Önemlilik Düzeyi  |
|---------|----------|----|-----------|------|------|-------------------|
| Kontrol | Kız      | 10 | 48.40     | 2.12 | 1.71 | Önemsiz<br>p>0.01 |
| Kontrol | Erkek    | 10 | 46.00     | 3.89 |      |                   |

Sd: 18

Tablo 15’de görüleceği gibi kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalaması 48.40, erkeklerin son-test puan ortalaması ise 46.00’dır. t testi ile sınıanan kontrol grubu kız ve erkek grupları arasında önemli bir farkın olmadığı görölmüştür ( $p>0.01$ ).

Okulöncesi eğitimi almayan kız ve erkek çocuklarının dil gelişim düzeylerinde farkın olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuca göre kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir denencesi reddedilmektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan deneme ve kontrol grubu çocuklarının dil gelişimlerini etkilemesi beklenen okulöncesi eğitimi ile ilgili denencelere ait bulgular tek tek ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. İzlemeyi kolaylaştırmak amacıyla yeri geldikçe bulgular kısaca özetlenmiştir. Bulguların tartışılmasında, rapor içinde sunuluşunda denencelerin ele alınış sırası izlenmiştir.

Araştırmanın 1.0 denencesinde deneme ve kontrol grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 2’de deneme grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları 44.40, kontrol grubun ise 43.35 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deneme ve kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olmadığı bulunmuştur ( $p>0.05$ ).

Bu sonucun çıkması doğaldır. Deneme grubu çocukları okulöncesi eğitim kurumuna yeni başlamış olup, bu kurumun eğitim programından henüz etkilenmemişlerdir. Dolayısıyla, deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön-test puan ortalamaları arasında farkın olmaması beklenen sonuçtur.

Tablo 3’de deneme ve kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları 44.90, kontrol grubunun ise 45.00 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasındaki fark ise önemsiz bulunmuştur ( $p>0.05$ ).

Tablo 4’de deneme ve kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları 43.90, kontrol grubunun ise 41.70 olduğu görülmektedir. Sonuca göre deneme ve kontrol

grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir ( $p>0.05$ ).

Deneme ve kontrol grubu kız çocuklarının ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi ön-test puan ortalamaları arasında farkın olmaması beklenen bir sonuçtur. Deneme ve kontrol grubu kız çocukları ve erkek çocukları okulöncesi eğitimine yeni başladıkları için etkilenmemişlerdir.

Denence 2.0'da okulöncesi eğitimi alan deneme grubu çocukların dil gelişim düzeylerinde okulöncesi eğitimin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla deneme grubu çocukların son-test puan ortalamaları ile kontrol grubu çocukların son-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 5'de okulöncesi eğitimi alan deneme grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamalarının 65.40, kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamalarının ise 47.20'dir. Deneme grubundaki çocukların Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki çocukların son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0.001$ ). Sonuç olarak, okulöncesi eğitimin, deneme grubu çocuklarının dil gelişimi düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu konuda yapılan çeşitli araştırma sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öztürk (1995), okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuştur. Okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların sözcük dağarcıklarının, dili anlama ve kullanma düzeylerinin, okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bal (1988) ve Güleryüz (1990)'nın araştırmalarında Okulöncesi eğitim kurumuna giden çocukların sözcük dağarcıkları, alıcı dil düzeyleri, cümledeki sözcük sayısı, cümle yapısı, sözcük çeşidi, söz dizimi (sentaks) yönünden okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklardan daha ileri olduğu görülmüştür.

Rozan (1976) tarafından yapılan çalışmada okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocukların hem resimleri isimlendirme hem de işlevlerine göre

tanımlama düzeylerinin, okulöncesi eğitim kurumuna gidenlere oranla istatistiksel olarak düşük bulunmuştur (Öztürk, 1995, s. 105).

Whedall ve Barry (1977) çocuklarda toplumsal çevrenin dil gelişimine etkileri konulu araştırmalarında çeşitli toplumsal çevrelerin (sosyal sınıf, ev ortamı, okulöncesi eğitim...vb) etkilerini araştırmışlardır, sadece okulöncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmışlardır.

Yenisor (1989) yaptığı araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dil gelişimlerinin anlamlı olarak kuruma devam etmeyenlerden yüksek olduğunu bulmuştur.

Yukarıda belirtilen araştırmalardan elde edilen bulgular okulöncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkide bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan da 3 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde okulöncesi eğitimin olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Denence 2.1'de okulöncesi eğitimi alan kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu kız çocuklarının son-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 6'da okulöncesi eğitiminden sonra deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 70.90, okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ise, 48.40 olduğu görülmektedir. Aradaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Denence 2.2'de okulöncesi eğitimi alan erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu erkek çocuklarının son-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 7'de okulöncesi eğitiminden sonra erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 59.90, kontrol grubunun ise 46.00'dir. Bu sonuca göre okulöncesi eğitimi alan deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, kontrol grubu erkek çocuklarının puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0.001$ ).



Okulöncesi eğitim kurumundaki ortam son derece uyarıcı bir ortamdır. Böyle bir ortamda dil gelişimi yönünden zengin deneyimler geçiren çocukla ev ortamında bulunan çocuk arasında mutlaka bir fark olması beklenir. İki ortamında çocuğun dil gelişimi üzerinde etkisi farklı olacaktır. Evdeki çocuğun yeni sözcükleri öğrenme ya da farklı bir etkinlik içerisinde bulunma fırsatı daha sınırlıdır. Okulöncesi eğitimi alan çocuklar ise dillerini geliştirme fırsatını bulmaktadırlar. Deneme grubunda bulunan kız ve erkek çocuklar okulöncesi eğitim kurumunda bulunan tüm etkinliklerden yararlanmışlardır. Kontrol grubunda bulunan kız ve erkek çocukları ise okulöncesi eğitim kurumuna gitmemeleri nedeniyle kurumda uygulanan program etkinliklerinden yararlanmamışlardır. Bu yüzden deneme grubu kız ve erkek çocuklarının son-test puan ortalamaları, kontrol grubu kız ve erkek çocuklarından önemli ölçüde yüksek bulunması beklenen sonuçtur.

Tablo 8'de deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi puanlarının okulöncesi eğitiminden dil gelişimlerinin etkilenip etkilenmediğini test etmek amacıyla son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Tablo değerleri incelendiğinde deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 65.40, ön-test puan ortalamaları ise 44.40'dır. Deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p < 0.001$ ).

Bu sonuç, okulöncesi eğitim kurumlarının çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan anadili faaliyetleri, müzik, oyun, fen ve doğa...vb. gibi etkinliklerde çocuklar kendilerini ifade edebilme, soruları yanıtlama, verilen sözel görevleri yerine getirme fırsatı bulmaktadır.

Bu konu ile ilgili araştırma literatürlerine bakıldığında ise;

Van Groenov (1995) okulöncesi dönemde dil gelişimlerini desteklemek için çocuklara hikaye anlatmanın bir araç olarak incelediği araştırmasında anlatılan hikayenin çocukların hayal gücünü uyarmada, dili kullanımlarında,

mecazi akıcılığa, sözcüklere açık ve seçik bir ifade etmeye yardım ettiğini vurgulamıştır.

Denk (2000) okulöncesi eğitim kurumlarındaki müzik etkinliklerinin çocukların dili kullanma yeteneğini geliştirmede, yeni sözcükler kazanmalarında, seslerini doğal şekilde kullanmalarında, dil çevikliği ve akıcı konuşma becerisini geliştirmede, doğru ve anlaşılır biçimde söylemede etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

Madsen (1991) yaptığı çalışmaların sonucunda müzik etkinliklerinin özellikle sözcüklerle, jestlerle ve mimiklerle birleştirildiğinde çocukların yeni kelimeler kazanmalarında yararlı olacağını öne sürmüştür. Beaton (1995) yaptığı araştırmada ise müzik etkinliklerinin, şarkıların çocukların kelime hazinelerini artırdığını belirtmiştir (Denk, 2000, ss. 32-44).

Solmaz (1997) ve Aral ve Diğerleri (1997) yaptıkları araştırmalarda okulöncesi eğitim kurumuna giden çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğini belirlemişlerdir.

Nortun (1974) ve Dunn (1977) araştırmalarında çocukların sözel dil becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların dil gelişimlerinde olumlu yönde etkisi olduğunu saptamışlardır. Yine Rice (1971) ve Miederanegen ve Oliver (1972) yaptıkları araştırma sonuçlarında çocukların dil gelişimlerinde yaratıcı drama eğitim etkinliklerinin belirgin bir şekilde etki ettiğini bulmuşlardır (Solmaz, 1997, ss. 83-87).

Deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında önemli bir farkın olup olmadığı denence 3.1’de incelenmiştir.

Tablo 9’da okulöncesi eğitimi alan deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 70.90, ön-test puan ortalamalarının ise 44.90 olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $p<0.01$ ).

Deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından yüksek olması okulöncesi eğitim kurumuna devam etmiş olmalarına bağlıdır. Okulöncesi eğitim kurumunda uygulanan tüm etkinlikler ve öğretmen çocukların sözlü anlatımını, sözcük dağarcığını, kendini ifade edebilmesine yardımcı olmaktadır.

Özsoy (1996) araştırmasının sonucunda resmin sözcüklerden daha güçlü ve yalın bir anlatım aracı olduğunu, küçük yaştaki çocukların henüz kapsamlı bir kelime hazineleri olmadığından onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek üzere resim çalışmalarından faydalanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Boratav (1992) araştırmasında, çocukların anadilinin gelişmesinde masalların anlatılmasının rolünün büyük olduğunu ifade etmiştir.

Uyar (1995) anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama programının çocukların dil gelişimlerine etkisini incelediği araştırmanın sonucunda, erken çocukluk döneminde çocuğa uygulanacak drama programında; pandomim, konu kaynaklı drama, dramaya dayalı hikaye, dramatik oyun, doğaçlama, parmak oyunu, dil kullanım stratejilerine göre sorular sormak, bilmedikleri kelime ve kavramları açıklayarak dil eğitimi vermek, çocuğun alıcı ve ifade edici dil düzeyinde bunlara bağlı olarak sözcük dağarcığında ve tüm bunların sonucunda da dil kullanımı ve dil gelişiminde önemli bir ilerlemeye sebep olmuştur.

Yawkey ve Hincer(1982) oyun ve karşılıklı iletişim arasındaki bağlantı yüzünden küçük çocuklarda sözel dil becerisinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedirler (Seçilmiş, 1996, s. 115).

Smith ve Dickinson(1994) öğretmen-çocuk iletişiminin, çocuğun dil gelişiminde pozitif olarak ilgili olduğunu belirtmiştir.

Denence 3.2'de dil gelişimlerinde okulöncesi eğitimin etkili olup olmadığını test etmek için deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 10'da deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 59.90, ön-test puan ortalamaları ise 43.90 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0.001$ ).

Deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından yüksek olması bu çocukların yine okulöncesi eğitim kurumuna devam etmelerine ve programda uygulanan etkinliklere katılmalarına bağlıdır.

Kirk(1998) okulöncesi dönemdeki çocuklara anlatılan hikayelerin ve bu hikayelerin çocuklar tarafından dramatize edilmesinin çocuklarda dil gelişimlerine yardımcı olduğunu belirtir.

Rice (1971) araştırması sonucunda, anaokuluna giden çocukların dil gelişimlerinde, yaratıcı dramanın etkisinin olumlu yönde etki ettiğini bulmuştur (Solmaz, 1997, s.87).

Elley (1989) araştırma sonucunda, hikayelerin çocuklara okumanın kelime dağarcığını kazandırmada önemli bir yol olduğunu, eğer öğretmen yeni işitilen kelimeyi tartışırsa kelimelerin küçük çocuklar tarafından kalıcı olarak öğrenilmesi şansını artıracaklarını savunmuştur (Uyar, 1995, s.68).

Black (1970) yaptığı çalışmada anaokullarında oyun etkinliğine katılan çocukları gözlemiş, oyunun çocukların dil yeteneğini geliştirmede olumlu yönde etkin rolü olduğunu belirtmiştir. Mueller ve Brenner (1977) çocuk oyun gruplarına yönelik çalışmalarında çocukların oyun etkinliği süresince etkileşim kurduklarını bununla dil gelişimini hızlandıracağını vurgulamışlardır (Seçilmiş, 1996, ss. 115-116).

Çubukçu (1991) tarafından yapılan çalışmada ise, okulöncesi eğitiminde öğretmenin, çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Deneme 3.3'de okulöncesi eğitimi alan deneme grubu kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasında önemli bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 11’de deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 70.90 erkek çocuklarının ise 59.90’dır. Bulgulara göre, deneme grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, deneme grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur ( $p<0.01$ ).

Cinsiyetin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu ve dilin belirleyicisi olduğu bazı araştırma bulguları arasındadır.

Öztürk (1995) yaptığı bir araştırmada, kız çocuklarının alıcı dil düzeyleri ile okulöncesi eğitim kurumuna gitme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş, erkek çocukların ise bulunmamıştır. Cinsiyete göre ifade edici dil düzeyleri incelendiğinde kız çocuklarının resimleri isimlendirme düzeyleri ve resimleri işlevlerine göre tanımlama düzeyleri ile okulöncesi eğitim kurumuna gitme durumu arasında ilişki bulunmuş, erkek çocuklarının ise bulunmamıştır.

Tural (1977) genel olarak kızların erkeklerden önce konuştukları dil gelişimi açısından ileri olduklarını belirtmektedir. Yaptığı araştırmada cinsiyet faktörünü incelemiş sonuç olarak erkeklerin puanlarının kızların puanlarına oranla yüksek bulmuştur.

Lutzer (1991) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi çocukların genel mecazları yorumlama kabiliyetleri ile cinsiyet arasında fark olup olmadığını araştırılmıştır. Kızlar erkeklere oranla daha fazla doğru cevap vermişler (Öztürk, 1995, s. 27).

Tharally (1991) araştırmasında okulöncesi eğitim etkinliklerinde yaratıcı oyunun dil ve semboller kavramasını pozitif yönde etkilediğini bu etkinin kız çocuklarında daha fazla olduğu bulunmuştur.

Baykoç Dönmez (1986a)’in araştırmasında ilk, iki, üç sözcüklü birleşimlerin kız çocuklarda erkek çocuklarından önce üretildiğini bulmuştur.

Bal (1988) ve Erkan (1990)’nın araştırmalarında ise, kız çocuklarının dil gelişim düzeylerinin erkek çocuklardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Schacter, Shore, Hoclapp, Chalfin ve Bundy (1978) yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre kız çocuklarının dili erkek çocuklardan daha önceki bir dönemde kazandıkları bulunmuştur (Ahioglu, 1999, s. 47).

Esposito(1979) tarafından yapılan bir araştırmada ise çocukların konuşmalarında cinsiyet farklılığı olup olmadığı ve olduğu durumlarda bunun ne zaman meydana geldiği incelenmiştir. 40 okulöncesi çocuğu rastgele gruplara ayrılmış ve oyun oynarken konuşmaları kaydedilmiştir. Konuşmalarında söz araları, söz yanlışlıkları, başkalarının sözüne karışma olayı ve bunların miktarı incelenmiştir. Erkekler kızlara oranla başkalarının sözünü iki kat fazla kesmiştir. Konuşmada cinsiyet farklılıkları genel konuşma yetenekleriyle gelişerek yaşamın ilk dönemlerinde edilmiş görülmektedir (Acarlar, 1991, s.27).

Kontrol grubu çocuklarında zaman içinde değişmeyi belirlemek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı denence 4.0'da incelenmiştir.

Tablo 12'de kontrol grubu çocuklarının son-test puan ortalamaları 47.20, ön-test puan ortalamaları ise 43.35'dir. Kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur ( $p<0.001$ ).

Kontrol grubu çocukları geçen zaman içerisinde çevre faktörlerinden etkilenmiş olabilirler. Özellikle aile içi ilişkilerin olumlu olması, evdeki kişilerin sayısı, anne-çocuk ilişkisinin olumlu olması, anne babanın öğrenim durumu, çocuğa okunan resimli kitaplar, kitle iletişim araçları ...vb. çevre etkenleri çocuğun dil gelişimlerinde hızlandırıcı rol oynamaktadır.

Bu konu ile ilgili araştırma literatürlerine bakıldığında ise;

De Temple ve Beab (1991) tarafından yapılan bir araştırmada ev ortamının olumlu olmasının çocuğun dil gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Linda Acredola ve Suzan Godwriyn (1998) son çalışmalarında çocukların dil gelişimi için iyi bir aile çocuk ilişkisi olması gerektiğini, çocuğun özgürlüğünün kısıtlamadığı, şefkatin egemen olduğu bir aile çevresine ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir (Öztürk, 1995, s. 30, Singer, Singer, 1998, ss. 84-87).

Ertuğ (1981), araştırmasında aile yanında bulunan okulöncesi çocuklarının, bakım yuvalarında kalan çocukların dil gelişimlerinden daha ileri olduğu saptanmıştır.

Wayne Dennis(1960) Tahran'da bir yetiştirme yurdunda yani annenin olmadığı, çocukların en ihtiyaç duydukları devrede yakın ve sıcak insan ilişkilerinden mahrum oldukları bir ortamda yaptığı araştırmada, bu yurttaki büyüyen çocukların konuşma alanında büyük gerilikler gösterdiğini ifade etmiştir (Koç, 1983, s. 71).

Gör (1979) yaptığı araştırmada evdeki kişilerin sayısının, çocukla ilişki kurmanın, sözel iletişimin az olmasının çocukların dil gelişimlerinde olumsuz yönde etki ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Hapson ve Nelson (1993) annelerle yaptığı araştırmada annenin çocuğuna olan ilgisinin olumlu olmasının çocukların dil gelişimlerini, özellikle sözcük üretilmesini çabuklaştırdığını belirtmişlerdir (Öztürk, 1995, s. 31).

Tural (1977) araştırmasında, ailenin öğrenim durumu ile çocukların bildikleri sözcük sayısı arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Öztürk (1995) araştırmasında ise annenin öğrenim durumuna göre çocukların alıcı düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçta, annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

Valdez, Marta, Whitehurst (1992) çalışmalarında çocuklara resimli kitaplar okumanın dil gelişimlerini hızlandıracağını belirtmişlerdir.

Denence 4.1'de okulöncesi eğitimi almayan kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test, ön-test puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Tablo 13'de kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 48.40, ön-test puan ortalamaları ise 45.00'dir. Sonuçta iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Denence 4.2'de okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test, ön-test puan ortalamaları arasında farkın olup olmadığı karşılaştırılmıştır.

Tablo 14'de kontrol grubu erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları 46.00, ön-test puan ortalamaları ise 41.70'dir. Her iki ortalama arasındaki fark ise önemli bulunmuştur.

Okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu erkek ve kız çocuklarının son-test puan ortalamalarının yüksek olması, erkek ve kız çocuklarının geçen zaman içinde okulöncesi eğitim kurumu dışındaki çevre etkenlerinin dil gelişimlerini etkilediği düşünülmektedir. Yine aile ilişkilerinin olumlu olması, anne baba tutumu, anne baba öğrenim düzeyi, kitle iletişim araçları...vb çevre etkenler çocuğun dil gelişiminde bir etkiye sahiptirler.

Konu ile ilgili araştırma literatürlerine bakıldığında ise;

Webster(1998) yaptığı çalışmada ailenin çocuğa karşı tutumunun olumlu ya da olumsuz olması çocuğun dil gelişimini etkileyeceğini belirtmiştir.

Anlar(1983) tarafından çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucunda annenin öğrenim düzeyinin yüksek olmasıyla çocuğun dil düzeyinin yükselmesini annenin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmasına ve dili kullanmada çocuğuna iyi model olduğuna bağlamıştır.

Whitehurst ve Diğerleri(1991) araştırma sonucunda evde sürekli çocukların konuşmalarının düzeltilmesinin çocuklarda kelime yeteneklerini hızlandırdığını ortaya koymuşlardır.

Koutsouvanou (1993), okulöncesi çocukların, televizyon seyretmeleri ve özellikle eğitim programlarını izlemelerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Kontrol grubu kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı denence 4.3'de incelenmiştir. Kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalaması 48.40, erkek çocuklarının ise 46.00'dir. Bu sonuca göre, kız



ve erkek çocukları arasında önemli bir farkın olmadığı görülmüştür ( $p>0.01$ ).

Seçilmiş (1996) yaptığı araştırmada anaokuluna gitmeyen çocukların dil gelişimlerinde cinsiyet farklılığı açısından yüzde dağılımlarında kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak bu başarı oranındaki farklar değerlendirilmeye alınacak kadar önemli olmadığı ortaya çıkmıştır.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okulöncesi eğitimin 3 yaş çocuğun dil gelişiminde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Deneme ve kontrol grubu ön-test puan ortalamaları, son-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan etkinlikler ve çevre düzenlemeleri deneme grubu erkek çocuklarına oranla kız çocuklarında daha fazla etkili olmuştur.

Kontrol grubu çocukların ise ön-test ve son-test puan ortalamaları da anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç çocukların bir yıl boyunca gelişimlerinin devam ettiği ve okulöncesi eğitim kurumu dışındaki çevre uyarıcılarından etkilendikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki genel öneriler geliştirilebilir.

1. Dilin çocuğun öğrenmesinde önemli bir etmen olması, dil gelişimine okulöncesi yaşlarında önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Bu yüzden dil gelişimini destekleyici ortam ve koşulların oluşturulmasında anne baba ve eğitimciler gereken özeni göstermelidirler.

2. Çocuğun dil gelişiminin desteklenmesinde okulöncesi eğitim kurumlarının önemli katkıları olmaktadır. Ailelere okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine etkisi konusunda bilgiler verilmelidir.

3. Okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin hedeflere ulaşması bakımından program önemli yer tutar. Çocuğun kendini ifade etmesinde önemli bir araç olan dili en iyi şekilde kullanmasını sağlayan programda yer alan eğitim etkinliklerine ihtiyacı vardır. Bu etkinlikler okulöncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalıdır. Bu kurumda çalışan öğretmenlerin buna dikkat etmeleri gerekmektedir.

4. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki programda amaç çocuğun günlük etkinlikler sırasında tesadüfi aldığı dil eğitimiyle, dil eğitimi için özellikle ayrılmış sürelerde aldığı bilgileri birleştirmek olmalıdır.

5. Okulöncesi eğitim kurumlarının çocuğun dil gelişimi üzerindeki olumlu etkileri, öğretmenin davranışına ve tutumuna bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, çocuğun dilini geliştirebilmek için sistemli bir program yapmalıdır. Yaşam boyu eğitimdeki başarı büyük ölçüde dili anlayabilme kullanabilme yeteneğine bağlı olduğundan öğretmen dile gereken önemi vermelidir. Öğretmenlerin sözcük birikimi bakımından zengin, telafuz bakımından hatasız olmaları ve anadilini iyi kullanmaları gerekmektedir.

6. Aile bireylerinin küçük çocuklarla doğduğu andan başlayarak sözel iletişim kurmaları çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çocukların sorularının içeriği ve nedenleri araştırılarak çocuğu susmaya değil, konuşmaya yöneltecek aktif dinleme tekniği kullanılmalıdır. Çocuğa serbest konuşma fırsatı verilmeli, düşünme ve anlatma yeteneğini geliştirmesi için zaman tanınmalı, çocuğun söylediği yanlış sözcükler, sözcüğün doğrusunu söyleyerek düzeltilmelidir.

Bundan sonra araştırma yapacak kişilere ışık tutması için geliştirilen öneriler ise,

1. Okulöncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların ailelerindeki çocuk sayısı, anne babanın öğrenim durumu, ekonomik durum gibi değişkenlerin etkisi açısından dil gelişimini inceleyebilirler.

2. Özel okulöncesi eğitim kurumları ve Milli Eğitime bağlı kurumların etkisi açısından dil gelişimi ele alınabilir.

3. Bu araştırmada ele alınan örneklem grubuna okulöncesi eğitim programının dışında herhangi bir eğitim uygulanmamıştır. Bundan sonra yapılacak bir çalışmada sadece program uygulanan kontrol grubu, belli sürelerde program dışında eğitim uygulanan deneme gruplu bir çalışma yapılabilir.

## BÖLÜM VII

### ÖZET

Bu araştırmada, okulöncesi eğitimin 3 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisi incelenmiştir.

Araştırma deneme modelinde olup, kontrollü ön-test, son-test modeli uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarına giden ve anaokuluna gitmeyen 3 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Anaokullarından birisi tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilerek çalışma evreni oluşturulmuştur. Çalışma evreni olarak seçilen Türk Anneler Derneği anaokulundaki 3 yaşındaki çocuklar arasından da tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile 10 kız, 10 erkek çocuk çalışma kapsamına alınmıştır. Kontrol grubunu oluşturan çocuklar ise aynı yöntemle seçilmiştir. Annesi çalışan 3 yaşında okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklar saptanmıştır. Bunlar arasından da tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle 10 kız, 10 erkek çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi 40 çocuktan oluşmuştur.

Deneme grubu çocuklarına okulöncesi eğitim kurumuna başladıkları ilk haftada, okulöncesi eğitim kurumuna gitmeyen kontrol grubu çocuklarına da aynı tarihlerde Peabody Resim Kelime Testi, ön-test olarak uygulanmıştır.

Okulöncesi eğitim süresinin bitmesinden sonra deneme ve kontrol grubu çocuklarına tekrar Peabody Resim Kelime Testi, son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamalarının önem kontrolü "t" testi ile yapılmıştır. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü ise "eşleştirilmiş t testi" ile yapılmıştır.

Verilerin analizinde önem düzeyi 0.5 olarak benimsenmiştir.

Araştırma bulguları aşağıda özetlenmiştir.

1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi, ön-test puan ortalamaları arasında bir fark bulunmamıştır.

2. Okulöncesi eğitim kurumuna verilen eğitim çocukların dil gelişimi puan ortalamalarını etkilemektedirler. Eğitim sonrası Deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi puan ortalamaları önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

3. Okulöncesi eğitim kurumuna giden kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi puan ortalamaları, erkek çocuklarının puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

4. Okulöncesi eğitiminden sonra deneme grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu yüzden okulöncesi eğitim dil gelişimi değişkeni üzerinde etkilidir.

5. Okulöncesi eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi, son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

6. Kontrol grubu kız çocuklarının son-test puan ortalamaları ile erkek çocuklarının son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bulgularda elde edilen sonuçlar tartışılmış ve buna bağlı öneriler geliştirilmiştir.

## SUMMARY

In this investigation, the effect of pre-school education upon three-year-old children's language development has been analysed.

In this study having become in the model of experiment, controlled pre-test and final test models have been applied.

The universe of this exploration consists of the children who either go to the kinder garden or not go to the kinder garden related with the city of Konya national ministry of education. One of the kinder gardens has formed the universe of study by being chosen with the exemplification of coincident setting. Ten boys and ten girls who have been chosen from the three-year-old children in the kinder garden of Turkish mother clubs with the exemplification of coincident setting, have been taken into range of study. The children formed by the group of central has also been chosen by the same system. The children whose mother works and the ones who don't go to pre-school education's have been found out. Among these, with the system of coincident exemplification ten girls and ten boys have formed the group of controlling. It comprises of 40 children, fatally.

The Peabody Vocabulary Test has been applied to both the children who have just started the pre-school education in the first week of experimentation and the children who don't go to pre-school education in the group of central as a pre-test investigation.

After the period of pre-school education finished, the Peabody Vocabulary Test was applied to the children as a pre-test study, again.

In the analysis of findings, the level of majority has been accepted as 0.5.

These are summarised as follows:

1. There is no difference among the children who have taken the test of Peabody Vocabulary Test

2. The education given to children having been to pre-school one affects the average of grading. After education, the average of grading resulted in the group of experimentation has been found at high level.

3. The girls' Peabody Vocabulary Test having been to pre-school education has been found higher than the boys Peabody vocabulary test.

4. After the pre-school education, the children in the group of experimentation has got the Peabody Vocabulary Test higher than the ones in the group of control. For that reason, pre-school education affects the alterance of language development.

5. The Peabody Vocabulary Test of children who haven't taken the pre-school education in the group of control has been found higher than the average of pre-test grading and final test.

6. There isn't any difference between the girls' average of final test grading in the group of control and the boys' average of final test grading.



## KAYNAKLAR

- Acarlar, Funda. "2.5-4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1991.
- Acun, Suna, Gülay, Erten. **Okulöncesi Eğitimi**. Esin Yayınevi, İstanbul:1993.
- Ahioğlu, Nihal. "Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanımına Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1999.
- Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dil Bilim**. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara:1998.
- Aksu Koç, Ayhan. "Çocukta Meta-Dilsel Bilinçlenmenin Gelişmesi, Doğrudan Algılanan veya Dolaylı Olarak Edinilen Bilginin Anlatımı" **3. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul:1985.
- Allerton, Mark. "Am I Asking The Right Questions? (What Teachers Ask Of Children)" **International Journal Of Early Childhood**. 1992
- Alpay, Meral. "Çocuk ve Kütüphanesi" **Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Semineri 1984-I**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1990.
- Alpöge, Gülçin. **Çocuk ve Dil**. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul:1991.
- Altınköprü, Tuncel. **Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır**. Hayat Yayınları, İstanbul:1999.
- Anlar, Banu. "İlk Altı Yaşta Dil Gelişimi, Anne Baba Eğitimi ve Cinsiyetin Etkisi" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara:1983.
- Aral, Neriman ve Diğerleri. "Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimine Etkisi" **Okulöncesi Eğitim Sempozyumu**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara:1997.
- \_\_\_\_\_. **Çocuk Gelişimi I**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000a
- \_\_\_\_\_. **Okulöncesi Eğitiminde Oyun**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000b
- \_\_\_\_\_. **Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000c.



\_\_\_\_\_. **Drama**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000d

Arı, Meziyet ve Diğerleri. "Farklı Ana- Baba Tutumlarının Dört-Onbir Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması" **10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1997.

Arı, Ramazan ve Diğerleri. **Gelişim ve Öğrenme**. Mikro Yayınları, Konya:1999.

Arkonaç, Sibel. **Psikoloji**. Alfa Yayın Dağıtım, İstanbul:1993.

Arslan, Ayşe. "Çocukta Dil ve Müzikal Yeteneğin Gelişimi" **Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1999.

Ateş, Kemal. **Türk Dili**. Şahin Matbaası, Ankara:1990.

Atkinson, Rita. L. **Psikolojiye Giriş**. Çeviren: Yavuz Alogan, Arkadaş Yayınları, Ankara:1999.

Aydın, F. Özlem. "Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunda Bulunan Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1997.

Aydın, Oktay, Hülya, Bilgin Aydın. "Okulöncesi Çocuğunun Gelişim Özellikleri" **Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1999.

Aydoğmuş, Kayıhan ve Diğerleri. **Ana Baba Okulu**. Remzi Kitabevi, İstanbul: 1999.

Bacalı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme, Eğitim Psikolojisi**. Nobel Yayınları, Ankara:1999.

Bal, Servet. "Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Söz Dizimi Yönünden İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara:1988.

\_\_\_\_\_. "Anaokullarında Fen Çalışmaları" **9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1993.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi**. Ayyıldız Yayınevi, Ankara:1992.

- Baykan, Suna ve Diğerleri. **Kreş Programı**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1994.
- Baykoç Dönmez, Necate ve Diğerleri. **Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000.
- Baykoç Dönmez, Necate, Meziyet, Anı. "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması" **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara:1992.
- Baykoç Dönmez, Necate. "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1986a.
- \_\_\_\_\_. "Çocuklarda Dilin Kazanılması" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986b.
- \_\_\_\_\_. "Okulöncesi Dönemde Oyun ve Önemi" **Okulöncesi Eğitimi Dergisi**. Ayyıldız Matbaası, Ankara:1988.
- \_\_\_\_\_. **Oyun Kitabı**. Esin Yayınevi, İstanbul:1992.
- Bayrak, Ayhan. "Katmanlara Göre Çocuklarda Dil Kullanım Farklılıkları" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir:1989.
- Berkman, Sevdâ. "Çok Yönlü Okulöncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi Anne Eğitimi Projesi" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986.
- Bernstein, B. *Social Structure Language And Learning In De Cecco J.P. The Psycholog Of Language Thought And Instruction* New York: Holt, Rinehart and Winston. 1967.
- Bilir, Şule. **Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yararları**. Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara:1993.
- Binbaşoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Kadioğlu Matbaası, Ankara:1990.
- Birinci, Necat. **Yükseköğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Yükseköğretim Kurulu Matbaası, Ankara:1990.
- Boratav, Pertev Naili. **Zaman Zaman İçinde**. Adam Yayınları, İstanbul:1992.
- Brandshow, Monica, Paul Hofman L., Janet, Morris R. **Language Speech And Hearing Services In Schools**. 1998.
- Bulut, Fatma. "Dil Becerilerinin Gelişimi" **Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Anne Baba El Kitabı**. Anı Matbaa, Ankara:1996.

- Bülbül, Mustafa. "TRT Televizyonu'nda Okulöncesi Çocuklarına Yönelik Program Çalışmaları" **8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1992.
- Büyükkaragöz, Savaş, Cuma, Çivi. **Genel Öğretim Metodları**. Atlas Kitabevi, Konya:1994.
- Calderwood, Patricia E. "Emily's Song A Case Study Of Egocentric Speech Fall" **Early Childhood Education**. 1999.
- Cantekinler, Semra. "Okulöncesi Kurumlarda Serbest Zaman Etkinlikleri" **Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000.
- Cella, Luella, John, Morgan. **Çocuklar ve Gençlik Psikolojisi**. Çeviren:Belkıs Halim Vasıf, Milli Eğitim Basımevi, Ankara:1985
- Chaney, Corolyn. "Preschool Language And Metalinguistic Skills Are To Reading Succes" **Applied Psycholinguistics**. 1998.
- Ciravoğlu, Öner. **Çocuk Edebiyatı**. Esin Yayınevi, İstanbul:1997.
- Cüceloğlu, Doğan. **İçimizdeki Çocuk**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1997.
- \_\_\_\_\_. **İnsan ve Davranışı**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1999.
- Çağdaş, Aysel. "Çocukla İletişim. İletişim Dili Özellikleri" **Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:2000.
- Çağlar, Doğan. **İşitme Özürlülere Konuşma Öğretimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara:1985.
- Çayır Çimen, Filiz Aydeniz. "Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Altı-Yedi Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1999.
- Çilenti, Kamuran. **Çocuk ve Kitle İletişim Araçları. Çocuk ve Eğitim**. Türk Eğitim Yayınları, Ankara:1976.
- Çubukçu, Zuhul. "Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1991.
- Çulha, Meral. "Anne Eğitimi Programı" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986.

Davaslıgil, Ümit. "Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler" **Aile ve Çocuk Yıllık Dergi**. Ak Yayınları, İstanbul:1982.

\_\_\_\_\_. **Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi**. Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul:1985.

Denk, Damlağül. "Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı Dil Gelişim Düzeylerine Müzik Eğitiminin Etkisi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:2000.

Dereobalı, Nilay. "Anaokula Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1994.

Dodson, Fitzhugh. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. Çeviren: Aysegün Durmaz, Kırkambar Yayınları, İstanbul:1998.

Dökmen, Üstün. **İletişim Çalışmaları ve Empati**. Sistem Yayıncılık, İstanbul:1994.

Egüz, Saip. **Toplu Ses Eğitimi I**. Ayyıldız Matbaası, Ankara:1980.

Erden, Münire, Yasemin, Akman. **Eğitimi Psikolojisi**. Arkadaş Yayınları, Ankara:1995.

Ergin, Muharrem. **Türk Dil Bilgisi**. Boğaziçi Yayınları, İstanbul:1982.

Erkan, Pınar. "Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1990.

Erkunt, Nimet. **Okulöncesi Eğitim İle İlgili Uygulamalı Çalışmalar**. Esin Yayınevi, İstanbul:1986

Ertuğ, Aysel. "Çocuk Bakım Yurtlarında Yaşayan Çocuklar İle Ailelerinin Yanında Yaşayan Çocukların Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara:1981.

- Fişek, Güler Okman, Serap, Maktav Yıldırım. **Çocuk Gelişimi**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1983.
- Fouquié, Paul. **Pedagoji Sözlüğü**. Çeviren: Cenap Karakaya, Sosyal Yayınevi, İstanbul:1994.
- Gandner, J. Mary, Harry W. Gardiner. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Çeviren:Bekir Onur ve Diğerleri, İmge Kitabevi, Ankara:2000.
- Gencen, Nejat. **Dilbilgisi**. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara:1981.
- Genç, Şengül. "Okulöncesi Eğitim Programları" **Ya-Pa 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1987.
- Gitmez, Ali Sadi. **0-5 Yaşlarında Zihinsel Gelişme**. Verso Yayıncılık, Ankara:1989.
- Gönen, Mübeccel, Nursel, Uyar Dalkılıç. **Çocuk Eğitiminde Drama**. Epsilon Yayıncılık, İstanbul:1998.
- Gönen, Mübeccel. "Anaokulu Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1988.
- \_\_\_\_\_. "Çocuğun Gelişiminde Okulöncesi Eğitimin Önemi" **Okulöncesi Eğitim Dergisi**. Ayyıldız Matbaası, Ankara:1990.
- Gör, Süheyla. "Gecikmiş Konuşma Sorunu Olan Çocukların Problemleri" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Yayınları, Ankara:1979.
- Gövsa, İbrahim Alaettin. **Çocukta Zihinsel Gelişim**. Hayat Yayınları, İstanbul:1998a.
- \_\_\_\_\_. **Çocuk Psikolojisi**. Hayat Yayınları, İstanbul: 1998b.
- Güleryüz, Figen. "48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara:1990.
- Güneş, Sezai. **Türk Dili Bilgisi**. Altındağ Matbaası, İzmir:1995.
- Gürkan, Tanju. "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara:1981.

- \_\_\_\_\_. "Okulöncesi Eğitiminde Kitap" 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1993.
- Güzel, Abdurrahman ve Diğerleri. **Türk Dili**. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları, Çanakkale:1995.
- Huba, M. E., Ramisetty, Mikker S. The Language Skills and Concepts Of Early And Monearly Readers :1995.
- Hurlok, B. E. **Child Development**. Mc Grow Hill Book Company, Sixth New York:1978.
- Jersild, Arthur. **Çocuk Psikolojisi**. Çeviren:Gülseren Günce, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara:1979.
- Johston R.P. **Social Class And Grammatical Development**. A Comparasion Of The Speach Of Five Years Old From Middle And Working Class Back Grounds Language And Speech :1977.
- Karayel, Nuran. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Müzik Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1995.
- Kavcar, Cahit. **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara:1988.
- Kızılçelik, Sezgin, Yaşar, Erjen. **Açıklamalı Sosyolojik Terimler Sözlüğü**. Atilla Kitabevi, Ankara:1994.
- Kirk, Elizabeth W. My Favarite Day İs "Story Day" Young Children :1998.
- Klee, T. **Role Of İnversion İn Childrens Quenstions Development**. Journal Of Speech And Hearing Research :1985.
- Koç, Nizamettin. **Okulöncesi Eğitim ve Sorunları**. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara:1983.
- Konrat, Ahmet. "Okulöncesi Çocuklarında Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklar" **Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1991.
- Koutsouvanou, Eugenia. **Television And Child Development**. İnternational Journal Of Early Childhood :1993.
- Lyons, John. **Semantics**. Cambridge University Press, 1981.

- Mallary, Terry. **Montessori ve Çocuğunuz**. Çeviren: Füsün Öztaş, Cihan Gülten, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara:1989.
- Mangır, Mine, Sezgin, İnal. “Televizyonun Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri” **10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1997.
- Mangır, Mine. **0-4 Yaş Arasındaki Çocuklarda Dil Gelişimi**. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayınları, Ankara:1987.
- Mc Neill, Joyce H., Suzan, Fowler. “Using Story Reading To Encourage Children’s Conversations” *Teaching Exceptional Children*, 1996.
- Mc. Kimmey, Martha A. “Child’s Play İs Serious Business” **Children Today**. 1993.
- Morgan, Clifford. T. **Psikolojiye Giriş**. Çeviren:Hüsnü Arıcı ve Diğerleri, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara:1999.
- Morgan, John J.B. Luella Cole. **Çocuk ve Gençlik Psikolojisi**. Çeviren:Belkis Halim. Milli Eğitim Basımevi , İstanbul:1968.
- Morgül, Mahiye. **Yaratıcı Drama İle Oynayarak Yaşayarak Öğren**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1995.
- Myers, Robert G. “Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Farklı Modeller” **Semineri Bildirileri**. İstanbul:1993.
- Navaro, Leyla. **Beni Duyuyor Musun?**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1987.
- Nelson, K. **Individual Differences In Language Development**. Implications For Development And Language Developmental Pscyhology, 1981.
- Oğuzkan, Ferhan. **Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı**. Emel Matbaacılık, Ankara:1997.
- \_\_\_\_\_. **Çocuk Edebiyatı**. Anı Yayıncılık, Ankara:2000.
- Oğuzkan, Şükran ve Diğerleri. **Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1999.
- Oğuzkan, Şükran, Güler, Oral. **Okulöncesi Eğitimi**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1983.
- Oktay, Ayla. “Okulöncesi Eğitim ve Okula Hazırlıklı Olmak” **Aile ve Çocuk Yıllık Dergi**. Ak Yayınları, İstanbul:1983.

\_\_\_\_\_. "Okulöncesi Eğitim ve Türkiye'de Okulöncesi Kurumlar" **Aile ve Çocuk Yıllık Dergi**. Ak Yayınları, İstanbul:1984.

\_\_\_\_\_. "Kitle İletişim Araçlarının Okulöncesi Dönemde Kullanılması" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986.

\_\_\_\_\_. **Yaşamın Sihirli Yılları, Okulöncesi Dönem**. Epsilon Yayıncılık, İstanbul:1999.

Okuturlar, H. Mehmet. **Özel Eğitim**. As Yayınları, İstanbul:1986.

Ömeroğlu, Esra. "Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine, Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1990.

Özdemir, Şermin. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Müzik Eğitiminin Anadil Eğitimine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1985.

Özdoğan, Berka. **Çocuk ve Oyun**. Anı Matbaacılık, Ankara:2000.

Özgül, İbrahim. **Çocuk Psikolojisi, Çocuk Gelişimi ve Modern Eğitim**. İbrahim Özgül Yayınları, Ankara:1979.

Özgür, İbrahim. **Çocuk Psikolojisi, Çocuk Gelişimi ve Modern Eğitim**. Özgür Yayınları, Ankara: 1979.

Özguven, İbrahim E. **Psikolojik Testler**. Yeni Doğu Matbaası, Ankara: 1994.

Özsoy, And. "Çocukta Dil Gelişimi Açısından Resim ve Resimlemenin Önemi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1996.

Özsoy, Yahya ve Diğerleri. **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar**. Kocatepe Yayınları, Ankara:1994.

Özsoy, Yahya. "Çocukta Dil Gelişimi ve Ailenin Rolü" **Okulöncesi Eğitimi Dergisi**. Yeni-İş Basımevi, Ankara:1986.

Öztürk, Hamiyet. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1995.



- Öztürk, M. Orhan. **Ruh Sağlığı ve Bözuklukları**. Nurol Matbaacılık. Ankara:1988.
- Paycı, Duygu Eryaşar. **Çocuklarda Dil Gelişimi**. Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları, Edirne:1994.
- Pearce, John. **Çocuklarda Büyüme ve Gelişme**. Çeviren: Ayşegül Yeşildağlar. Doruk Yayıncılık, Ankara:1996.
- Pope, Carol. **Doğumdan Bir Yaşına Kadar Bebeğin Aylık Gelişimi**. Çeviren: Bülent Pancarcı, Doruk Yayınları, Ankara: 1996.
- Poyraz, Hatice. "Federal Almanya ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi Alan Dört-Altı Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1995.
- Ryan, Bernard. **Çocuğum Okula Başlıyor**. Çeviren: Müge İzmirli. Hayat Yayınları, İstanbul:1999.
- Salk, Lee. **Çocuğun Duygusal Sorunları**. Çeviren: Erzem Onur, Remzi Kitabevi. İstanbul:1993.
- Sargın, Nurten. **Çocuklarda Ruh Sağlığı**. Nobel Yayınları, Ankara:2001.
- Savran, Canan, İclal, Kuşin. "Anne Baba Tutumları İle Onların Ana Babaları Arasındaki Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Tutum İlişkileri" **10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1997.
- Savran, Canan. "Ana Babaların Kişilik Özellikleri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkileri" **10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1997.
- Seçilmiş, Sema. "Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1996.
- Seçkin, Nezahat, Gürcü, Koç. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Program" **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. Kültür Kolleji Yayınları, İstanbul:1998.
- Sel, Ruhi. **Okulöncesi Çocuklarında Yaratıcılık**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1987.

- Selçuk, Ziya. **Eğitim Psikolojisi**. Feryal Matbaacılık, Ankara:1991
- Seyrek, Hilmi, Muammer, Sun. **Okulöncesi Eğitimde Oyun**. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir:1999.
- Singer, Dorothy, G. Jerome L Singer. **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi**. Çeviren: Nurdan Cihanşumul, Kaya Matbaacılık, İstanbul:1998.
- Smith, Miriam, W., David K Dickinson. "Decribing Oral Language Opportunites And Envirements İn Head Start And Other Preschool Classrooms Early Childhood Research Quartely, 1994.
- Solmaz, Feray. "Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Darama Eğitiminin Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1997.
- Sükan, Zafer. **Okulöncesi Etkinlikleri**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1983.
- Swee, Audrey. "Relation Ship Of Play And Language Patterns Among Singaparean Preschool Children In Homes And Classrooms" **International Journal Of Early Years Education Fall**. 1994.
- Şahin, Fatma Tezel. "Üç Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara:1993.
- \_\_\_\_\_. "Okulöncesi Eğitiminde Oyun Etkinlikleri" **Gazi Üniversitesi, Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1999.
- Şirin, Ruhi. **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul: 1994.
- Taharally, L. C. "Fantasy Play Language And Cognitive Ability Of Four Year Old Children In Guyana South America" **Child Study Journal**. 1991.
- Temel, Fulya. **Ankara'daki Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma** Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, Ankara:1994.
- Trawick, Smith, Jeffrey. "Authentic Diclogue With Children: A Sociolinguistic Perspective On Language Learning" **Dimensions Of Early Childhood**. 1994.
- Tunalı, İbrahim. **Çocuk Gelişimi I**. Dilem Yayınevi, İstanbul:1986.

Tural, Aysil. "Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara:1977.

\_\_\_\_\_. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı.** Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara:1979.

Tür, Gülseren, Ayşe, Turla. **Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap.** Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1999.

Tür, Gülseren. "Okulöncesi Dönemde Anadili Etkinlikleri" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.** Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986.

Ulcay, Sema. **Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program.** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1983

\_\_\_\_\_. "Okulöncesi Kuruluşlarında Yaratıcılık" **2-3 Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.** Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1993.

Ural, Mehmet. "Ülkemizde Okulöncesi Eğitimi Yeri ve Önemi" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.** Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986.

Uyar, Nursel. "Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara:1995.

Ülgen, Gülten, Emel, Fidan. **Çocuk Gelişimi.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara:2000.

Ülgen, Gülten. **Eğitim Psikolojisi. Birey ve Öğrenme.** Bilim Yayınları, Ankara:1995.

Ülküer, Nurper. "Herkes İçin Eğitim Hedefleri ve Erken Çocukluk ve Okulöncesi Eğitim" **9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.** Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1993.

Ürfioğlu, Ayşe. **Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi.** Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1980.

- \_\_\_\_\_. "Okulöncesi Eğitimde Müzik ve Oyun Etkinlikleri" **Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1986.
- Valdez, Menchaca, Marta C. Whitehurst, Grover J. "Accelerating Language Development Through Picture Book Reading A Systematic Extension To Mexican Day Come" **Developmental Psychology**. 1992.
- Van Groenov, Meher. "Tell Me A. Story" Using Children's Oral Culture In A Preschool Setting, **Montessori Life**. 1995.
- Webster, Loriane "Why Dont We Care?" **Childhood Education Fall**. 1998.
- Webster, Loriane And Others. A Preschool Language Tutoring Project Family Support The Essential Factor, 1989.
- Wechselberg, Klaus, Ulrike, Puyn. **Anne ve Çocuk**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1993.
- Whedall, Kevin. Martin, Barry. "Socio Environmental Influences On Receptive Language Development In Young Children" Collected Original Resources In Education, 1977.
- Whitehurst, Grover And Others. "Treatment Of Early Expressive Language Delay: If, When, And How" **Topics In Language Disorders**. 1991.
- Whiter, J. Mc., Woltan, N. Acar. **Çocukla İletişim Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı**. Nüve Matbaası, Ankara:1984.
- Whitman, B. Acard. P And Boyert M. Homelessness And Cognitive Performance In Children A Possible Ink Social Work, 1991.
- Williams Lawrance, **Çocuğunuzu Keşfedin**. Hayat Yayınları, İstanbul:1998.
- Yağcı, Çiğdem. "Müzik Eğitimi ve Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama İlişkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara:1995.
- Yangın, Ekrem ve Diğerleri. **Okulöncesi Öğretmen Klavuz Kitabı**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara:1990.
- Yardımcı, Mehmet. Hüseyin, Tuncer. **Çocuk Edebiyatı**. Ürün Yayınları, 2000.
- Yavuz, Kemal ve Diğerleri. **Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri**. Bayrak Basım, İstanbul:1999.
- Yavuz, Muhsine Halimoğlu. "Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Masalların İşlevi" **I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi**. Ankara:1997.

Yavuzer, Haluk. "Çocuklarda Konuşma ve Konuşma Bozuklukları" **Aile ve Çocuk Yıllık Dergisi**. İstanbul:1987.

\_\_\_\_\_. **Ana Baba Okulu**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1990.

\_\_\_\_\_. **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1993.

\_\_\_\_\_. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1997.

\_\_\_\_\_. **Resimleriyle Çocuk**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1998a.

\_\_\_\_\_. **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1998b.

Yenisor, Esin. "Yuvanın Dil Gelişimine Etkisi" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul:1989.

Yılmaz, Sema. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Etkinliklerin Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1990.

Yörükoğlu, Atalay. **Çocuk Ruh Sağlığı**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Ankara:1978.

\_\_\_\_\_. **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, Özgür Yayıncılık, İstanbul:1989.

Zembat, Rengin ve Diğerleri. "İstanbul'daki Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması" **10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları. İstanbul:1997.

Zembat, Rengin. "Okulöncesi Eğitim'de Program" **Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul:1999.

## EKLER

## EK

## PEABODY RESİM-KELİME TESTİ

Adı-Soyadı :  
 Doğum Tarihi :  
 Cinsiyet :  
 Testin Verildiği Tarih :  
 Testin Yeri : Şehir Gecekondu Köy  
 Testi Uygulayan :

| Resim No | Kelime           | Denek Yanıtları | Doğru Yanıtlar |
|----------|------------------|-----------------|----------------|
| 1        | Köpek            |                 | 3              |
| 2        | Makas            |                 | 3              |
| 3        | Ayakkabı         |                 | 4              |
| 4        | Parmak           |                 | 4              |
| 5        | At               |                 | 2              |
| 6        | Otobüs           |                 | 4              |
| 7        | Çocuklar         |                 | 2              |
| 8        | Oturan           |                 | 3              |
| 9        | Masa             |                 | 2              |
| 10       | Para             |                 | 4              |
| 11       | Merdiven         |                 | 3              |
| 12       | Ceket            |                 | 2              |
| 13       | Yılan            |                 | 1              |
| 14       | Çivi             |                 | 1              |
| 15       | Kayık (Yelkenli) |                 | 3              |
| 16       | Kaplumbağa       |                 | 4              |
| 17       | Zil (Çan)        |                 | 1              |
| 18       | Sandık           |                 | 2              |
| 19       | Lastik           |                 | 3              |
| 20       | Saklanan         |                 | 4              |
| 21       | Uçurtma          |                 | 1              |
| 22       | Yüzük            |                 | 2              |
| 23       | Süs              |                 | 2              |
| 24       | Böcek            |                 | 1              |
| 25       | Makara           |                 | 4              |
| 26       | Vuran            |                 | 2              |

|    |               |  |   |
|----|---------------|--|---|
| 27 | Öğretmen      |  | 2 |
| 28 | Silah         |  | 2 |
| 29 | Berber        |  | 2 |
| 30 | Pişiren       |  | 4 |
| 31 | Ekin Toplayan |  | 4 |
| 32 | Paraşüt       |  | 3 |
| 33 | Çeken         |  | 1 |
| 34 | Lamba         |  | 1 |
| 35 | Aşçıbaşı      |  | 4 |
| 36 | Kemiren       |  | 1 |
| 37 | Fare          |  | 1 |
| 38 | Toplayan      |  | 2 |
| 39 | Tırmanan      |  | 2 |
| 40 | Yay           |  | 2 |
| 41 | Külâh         |  | 2 |
| 42 | Cımbız        |  | 1 |
| 43 | İşaret        |  | 1 |
| 44 | Örümcek Ağı   |  | 3 |
| 45 | Yardım        |  | 4 |
| 46 | Çalan         |  | 4 |
| 47 | Esneyen       |  | 2 |
| 48 | Fidan         |  | 2 |
| 49 | Kanca         |  | 2 |
| 50 | Yüklü         |  | 2 |
| 51 | Lokomotif     |  | 1 |
| 52 | Balina        |  | 2 |
| 53 | Saldıran      |  | 4 |
| 54 | Sevinçli      |  | 3 |
| 55 | Takılan       |  | 2 |
| 56 | Kemirici      |  | 2 |
| 57 | Sonbahar      |  | 2 |
| 58 | Yelkenli      |  | 4 |
| 59 | Petek         |  | 2 |
| 60 | Zaman         |  | 1 |
| 61 | Dengeleyen    |  | 1 |
| 62 | İnşaat        |  | 3 |
| 63 | Sıralayan     |  | 1 |
| 64 | Engel         |  | 2 |
| 65 | Stadyum       |  | 1 |
| 66 | Nehir         |  | 1 |
| 67 | Yaya          |  | 2 |
| 68 | Kadeh         |  | 4 |
| 69 | Ambulans      |  | 2 |
| 70 | Nem           |  | 4 |
| 71 | Yağlama       |  | 1 |

|     |                  |  |   |
|-----|------------------|--|---|
| 72  | Değerlendirme    |  | 3 |
| 73  | Dehşet           |  | 1 |
| 74  | Küre             |  | 1 |
| 75  | Profesör         |  | 4 |
| 76  | Isı              |  | 3 |
| 77  | Lehimleme        |  | 4 |
| 78  | Memnuniyetsizlik |  | 3 |
| 79  | Mors             |  | 3 |
| 80  | Çapan            |  | 1 |
| 81  | Eşekarısı        |  | 3 |
| 82  | Güvensiz         |  | 2 |
| 83  | Güveç            |  | 2 |
| 84  | İlah             |  | 1 |
| 85  | Hayret           |  | 3 |
| 86  | Eyer             |  | 4 |
| 87  | Dere             |  | 3 |
| 88  | Kemer            |  | 3 |
| 89  | Kaptan           |  | 1 |
| 90  | Kimyager         |  | 4 |
| 91  | Hendek           |  | 2 |
| 92  | Deve             |  | 2 |
| 93  | Hukuk            |  | 1 |
| 94  | Trabzan          |  | 3 |
| 95  | Konut            |  | 4 |
| 96  | İtimat           |  | 2 |
| 97  | Saz              |  | 2 |
| 98  | Vaha             |  | 1 |
| 99  | Casusluk         |  | 4 |
| 100 | Safkan           |  | 3 |