

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

24-36 AY ARALIĞINDA KREŞ EĞİTİMİ ALMIŞ VE ALMAMIŞ
OLAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Nihan UZAK

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Sabiha BİLGİ

Bolu–2017

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Nihan UZAK tarafından hazırlanan “24-36 Ay Aralığında Kreş Eğitimi Almış Ve Almamış Olan Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Kaynaştırılması” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (18.08.2017)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç. Dr. Sabiha BİLGİ
Üye : Yrd.Doç. Dr. Türker SEZER
Üye : Yrd.Doç. Dr. Özge PINARCIK



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “24-36 Ay Aralığında Kreş EĞitimi Almış Ve Almamış Olan Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması” baŐlıklı çalışmamın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

18/08/2017

Nihan UZAK

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşleri ve yakın ilgisi ile beni yönlendiren tez danışmanım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sabiha BİLGİ'ye en iğten teőekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda istatistik bilgileriyle yardımlarını esirgemeyen ve savunma jürimde yer alan Sayın Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Savunma jürimde yer alan Yrd. Doç. Dr. Özge PINARCIK'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan sevgili çocuklara ve ailelerine, uygulama yaptığım kreş idarecilerine teşekkür ederim. Araştırmamda yaşamım boyunca gerek maddi, gerekse manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen anneme, babama, ikinci annem olan teyzeme ve yaşadığım tüm olumsuzluklara rağmen beni her zaman motive eden, sabrını, hoşgörüsünü ve desteğini hiç eksiltmeyen sevgili eőime, son olarak tezimin hazırlanıp bitirilebilmesi için bana büyük bir g, inanç ve sevgi veren biricik kızıma ve biricik oğluma da sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
I. BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	7
2.1. Dil.....	7
2.1.1. Dil İle İlgili Temel Kavramlar.....	8
2.2. Dil Kazanım Sürecine İlişkin Yaklaşımlar.....	10
2.2.1. Davranışçı Yaklaşım.....	10
2.2.2. Sosyal Etkileşim Kuramı.....	12
2.2.3. Psikobilimsel Yaklaşım.....	13
2.2.3.1. Ana Dili (Nativist) Yaklaşım.....	13
2.2.3.2. Biyolojik Olgunlaşma Kuramı.....	14

2.3. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Kazanım Süreci.....	16
2.3.1. Konuşma Öncesi Dönemi.....	16
2.3.1.1. <i>Yenidoğan aşaması (0-28 gün)</i>	17
2.3.1.2. <i>Farklılaşmış Ağlama (1-2 ay)</i>	18
2.3.1.3. <i>Agulama (Cooing)/ Gıgıldama (2-5 ay)</i>	18
2.3.1.4. <i>Çağıldama (Babbling) (4-6 ay)</i>	18
2.3.1.5. <i>Tamamlanmamış Taklit (Lallation)(6-10 ay)</i>	19
2.3.1.6. <i>Ses-kelimeler aşaması (10-12 ay)</i>	20
2.3.2. Gerçek Konuşma (Linguistic Speech) Dönemi.....	20
2.3.2.1. <i>Tek Kelimelik Konuşma Aşaması (Holophrase) (12-18 ay)</i>	20
2.3.2.2. <i>İki Kelimelik Konuşma Aşaması Ya Da Telgraf Tipi Konuşma (18-24 ay)</i>	21
2.3.2.3. <i>Gramere Uygun Konuşma Aşaması(2-3 yaş)</i>	21
2.4. Dil Kazanım Sürecinin Dil Bilimsel Açıdan Değerlendirilmesi.....	21
2.4.1. <i>Ses Bilgisi- Ses Bilimsel (fonetik gelişim)</i>	22
2.4.2. <i>Anlambilim</i>	22
2.4.3. <i>Biçimbilim – Sözdizim</i>	23
2.4.4. <i>Edimbilim</i>	23
2.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	23
2.5.1. <i>Cinsiyet</i>	23
2.5.2. <i>Yaş</i>	24
2.5.3. <i>Zekâ</i>	24
2.5.4. <i>Kardeş Sayısı</i>	26
2.5.5. <i>Doğum Sırası</i>	26
2.5.6. <i>Annenin Yaşı</i>	27
2.5.7. <i>Sosyo-Ekonomik Düzey</i>	28
2.5.8. <i>Anne Baba Öğrenim Durumu</i>	28
2.5.9. <i>Anne Baba Tutumu</i>	29
2.5.10. <i>Erken Çocukluk Dönemi Yaşantıları</i>	30

2.6. Okul Öncesi Eğitim Ve Dil Gelişimi Açısından Önemi.....	31
2.6.1. “ Kritik Dönem ” Olarak Okul Öncesi Dönem.....	31
2.6.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Dil Gelişimine Olan Etkileri.....	31
2.6.3 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim.....	33
2.6.4 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sayısal Gelişimi.....	34
2.6.5 Türkiye’de 0-3 Yaş Eğitimi.....	39
2.6.6. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumunun Dil Gelişimine Etkisi İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	42

III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2 Çalışma Grubu.....	53
3.2.1 Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.4. Veri Toplama Süreci.....	62
3.5. Verilerin Analizi	62

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma.....	64
4.1. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?.....	65
4.2. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine yaş faktörünün etkisi var mıdır?....	67
4.3. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine kardeş faktörünün etkisi var mıdır?..	72
4.4. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine annenin ev dışı ücretli bir işte çalışıp/çalışmama durumunun etkisi var mıdır?.....	74
4.5. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine anne öğrenim durumunun etkisi var mıdır?.....	78
4.6. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine baba öğrenim durumunun etkisi var mıdır?.....	83
4.7. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine ailenin aylık gelir düzeyinin etkisi var mıdır?.....	89

4.8. 24-36 ay aralığında en az 6 ay kreş eğitimi almış ve hiç kreş eğitimi almamış olan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılık var mıdır?.....94

4.9. İncelenen demografik değişkenlerin her biri ayrı ayrı kontrol edildiğinde çocukların dil gelişimi üzerinde kreş eğitimi alıp almama değişkeninin etkisi var mıdır?.....96

V. BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler.....115

KAYNAKÇA.....119

EKLER.....133

Ek 1: Veli Bilgilendirme Formu

Ek 2: Veli Bilgi Formu

Ek 3: Etik Kurul Raporu

Ek 4: Denver Gelişim Tarama Testi II Yeterlilik Belgesi

Ek 5: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi Yeterlilik Belgesi

Ek 6: Özgeçmiş

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.6.4.1. 1923-2016 Öğrenim Yıllarına Göre Okul Öncesi Öğrencisi ve Eğitimde Kurum Sayısındaki Sayısal Gelişmeler.....	35
Tablo 2.6.4.2. 1985-2016 Öğrenim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları.....	36
Tablo 2.6.4.3. Okul Öncesi Eğitim 2011-2016 Yılları Arasındaki Okullaşma Oranları Yaş Gruplarına Göre Dağılımları. (36-66 Ay Arası Çocuklar).....	37
Tablo 2.6.4.4. 2015 Yılına Ait Okullaşma Oranları Açısından OECD Ülkelerinin Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması.....	37
Tablo; 3.2.1.1. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 3.2.1.2. Araştırmaya Katılan Anne, Baba ve Çocukların Demografik Özelliklerinin Kontrol Edilerek Kreş Alma Durumlarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.3.1. Dağılımın Normalliğine Yönelik Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi.....	62
Tablo 3.3.2. Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II) ile Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)'nin Korelasyon Analizi.....	63
Tablo 4.1.1. Kız ve Erkek Çocuklarının DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Continuity Correction Testi ile Analizi.....	65
Tablo 4.1.2. Kız ve Erkek Çocuklarının TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	66
Tablo 4.2.1. 24-36 Ay Aralığındaki Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Pearson Ki Kare Testi ile Analizi.....	67
Tablo 4.2.2. 24-36 Ay Aralığındaki Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Kruskal Wallis Testi ile Analizi.....	67
Tablo 4.2.3. 24-28 / 28-32 Ay Grubu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	69
Tablo 4.2.4. 28-32/ 32-36 Ay Grubu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	70
Tablo 4.2.5. 24-28 / 32-36 Ay Grubu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi	71

Tablo 4.3.1. Kardeşi Olan ve Olmayan Çocukların DGTT II (Dil Bölümünün) Sonuçlarının Continuity Correction Testi İle Analizi.....	73
Tablo 4.3.2. Kardeşi Olan ve Olmayan Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	73
Tablo 4.4.1. Çocukların Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi.....	75
Tablo 4.4.2. TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Mann Whitney U testi ile Analizi.....	76
Tablo 4.5.1. Anne Öğrenim Değişkenine Göre Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Pearson Ki-Kare Testi ile Analizi.....	78
Tablo 4.5.2. TİFALDİ Testi İle Dil Gelişimleri Değerlendirilmiş Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dil Puanlarının Kruskal Wallis Testi ile Analizi.....	79
Tablo 4.5.3. Anneleri Temel Eğitim veya Orta Öğretim Mezunu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	80
Tablo 4.5.4. Anneleri Temel Eğitim veya Yükseköğrenim Mezunu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	81
Tablo 4.5.5. Anneleri Orta Öğretim veya Yükseköğrenim Mezunu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	81
Tablo 4.6.1. Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Pearson Ki Kare Testi ile Analizi.....	84
Tablo 4.6.2. Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Kruskal Wallis Testi ile Analizi.....	84
Tablo 4.6.3. Çocukların Babalarının Temel Eğitim veya Orta Öğretim Mezunu Olma Durumuna göre TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	85
Tablo 4.6.4. Babalarının Temel Eğitim veya Yüksek Öğrenim Mezunu Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	86
Tablo 4.6.5. Babalarının Orta Öğretim veya Yüksek Öğrenim Mezunu Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	87
Tablo 4.7.1. Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Ailelerin Gelir Düzeyine Göre Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi	89
Tablo 4.7.2. TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocukların Dil Gelişim Puanlarının Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi ile Analizi.....	90

Tablo 4.7.3. Ailelerin Alt Gelir Grubunda veya Orta Gelir Grubunda Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	91
Tablo 4.7.4. Ailelerin Alt Gelir Grubunda veya Üst Gelir Grubunda Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	92
Tablo 4.7.5. Ailelerin Orta Gelir Grubunda veya Üst Gelir Grubunda Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	92
Tablo 4.8.1. Kreş Eğitimi Almış ve Almamış Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi.....	94
Tablo 4.8.2. TİFALDİ Testi Uygulanmış Olan, Kreş Eğitimi Alan ve Hiç Kreş Eğitimi Almamış Gruplar Arasındaki Dil Gelişim Farklılığının Mann Whitney U Testi ile Değerlendirmesi.....	95
Tablo 4.9.1. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 24-28 ay grubu Çocuklarına Uygulanan DGTT II (Dil Bölümünün) Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Değerlendirmesi.....	97
Tablo 4.9.2. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 24-28 ay grubu Çocuklarına Uygulanan TİFALDİ Testinin Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	98
Tablo 4.9.3. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 28-32 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü)'nin Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Değerlendirmesi..	99
Tablo 4.9.4. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 28-32 ay grubu Çocuklarına Uygulanan TİFALDİ Testinin Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	99
Tablo 4.9.5. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 32-36 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Testi ile Değerlendirmesi.....	100
Tablo 4.9.6. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 32-36 ay grubu Çocuklarına Uygulanan TİFALDİ Testinin Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	101
Tablo 4.9.7. Çalışan Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi.....	102
Tablo 4.9.8. Çalışan Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	102

Tablo 4.9.9. Orta Öğretim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi.....	103
Tablo 4.9.10. Orta Öğretim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	105
Tablo 4.9.11. Yüksek Öğrenim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi.....	106
Tablo 4.9.12. Yüksek Öğrenim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	106
Tablo 4.9.13. Orta Gelir Grubundaki Ailelere Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi.....	108
Tablo 4.9.14. Orta Gelir Grubundaki Ailelerin TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocuklarının Kreş Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Çocukların Arasındaki Dil Gelişimi Farklılığının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	109
Tablo 4.9.15. Yüksek Öğrenim Mezunu Babaya Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi.....	110
Tablo 4.9.16. Yüksek Öğrenim Mezunu Babaya Sahip, Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	110
Tablo 4.9.17. Orta Gelir Grubundaki Ailelere Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi.....	112
Tablo 4.9.18. Orta Gelir Grubundaki Ailelerin TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocuklarının, Kreş Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Çocukların Arasındaki Dil Gelişimi Farklılığının Mann Whitney U Testi ile Analizi.....	113

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bu çalışmada tablolarda yer alan simgeler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir:

Kısaltma	Açıklama
N	Örneklem Büyüklüğü
p	Anlamlılık Düzeyi
U	Mann Whitney U Testi
z	Kritik Değer
Sd	Serbestlik Derecesi
X^2	Kruskal Wallis Testi
X^2	Ki Kare Testi (Chi- Square Tests)
Sıra Ort.	Sıra Ortalaması
Sıra Top.	Sıra Toplamı
TİFALDİ	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
DGTT II	Denver Gelişim Tarama Testi II
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	Aktaran
Ark.	Arkadaşları
ASP	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

ÖZET**24-36 AY ARALIĞINDA KREŞ EĞİTİMİ ALMIŞ VE ALMAMIŞ
OLAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI****Nihan UZAK****Yüksek Lisans Tezi****Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı****Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sabiha BİLGİ****Ağustos 2017**

Bu araştırmada, en az 6 ay kreş eğitimi almış ve almamış 24-36 ay grubu çocukların dil gelişimleri ile kreş eğitimi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma *ilişkisel tarama modeli* kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Bolu ve Ankara ilinde özel ve devlet kreşlerine giden 61 ve hiç kreş eğitimi almamış 98 toplam 159 çocuktan oluşturulmuştur.

Çocuklardan verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. I. aşamada, alt amaçlarda yer alan, çocuğun yaşı, çocuğun kreş eğitimi alma ya da almama durumu, kardeş sahibi olma/olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, annenin ev dışı ücretli bir işte çalışıp/çalışmama durumu, ailenin aylık gelir düzeyi gibi demografik özelliklerin belirlenmesine yönelik veli bilgi formu kullanılmıştır. II. aşamada, çocukların dil gelişimleri değerlendirilmiş ve bu değerlendirme yapılırken Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)'nin dil bölümü kullanılmıştır.

Verilerin analizi uygun istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların çeşitli değişkenlere göre kişisel özellikleri yüzde ve frekans analizleri ile betimlenmiştir. Verilerin normallik analizi yapılmış ve verilerin dağılımlarının normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle verileri analiz etmek için nonparametrik testlerden olan Mann Whitney U, Pearson Ki Kare, Fisher Kesin Ki-Kare Testi, Yates' Continuity Correction Test (Yates Düzeltmeli Ki-Kare) ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Kreş eğitimi almanın çocuğun dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimlerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları büyüdükçe dil gelişimlerinin de ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitiminin dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ev dışı ücretli bir işte çalışan anneye sahip çocukların dil gelişimlerinin çalışmayan anneye sahip çocuklarından daha ilerde olduğu bulunmuştur. Annenin ev dışı ücretli bir işte çalışma değişkeni, çalışan anneler grubunda kontrol edildiğinde kreş eğitimi faktörünün dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Anne/babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Orta öğretim ve yükseköğretim mezunu anneler grubunda anne öğrenim değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitiminin dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Orta öğretim ve yükseköğretim mezunu babalar grubunda baba öğrenim değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitiminin dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Orta gelir grubunda, ailenin gelir düzeyi değişkeni kontrol edildiğinde, kreş eğitiminin etkisinin hâlâ devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil, Dil Gelişimi, Kreş Eğitimi, 24-36 ay grubu çocuk

ABSTRACT**Nihan UZAK****Master Thesis****Primary School Education / Preschool Education****Advisor (Thesis Consultant): Assistant Professor Dr. Sabiha BİLGİ****August 2017****COMPARISON OF LANGUAGE DEVELOPMENT LEVELS OF 24-36 MONTH
OLD CHILDREN WITH AND WITHOUT NURSERY EDUCATION**

This thesis aimed to examine the relationship between nursery education and language development of children aged 24-36 months, who had been educated for at least 6 months and had no nursery education, in terms of various variables. The research was conducted using relational search model. The study group consisted of a total of 159 children, 61 children attending private and public nursery schools and 98 children not educated in nursery schools in Bolu and Ankara in the 2015-2016 academic year.

The thesis consists of five parts. In the first chapter, the aim of the research, its subordinate aims, its importance, its assumptions and limitations are mentioned. The second part is about some of the key definitions and issues related to, and current research on pre-school education and, in particular, nursery education. In addition, basic concepts related to language, approaches to the language acquisition process, and the language development process in children with normal development are mentioned. In the third part, research methods and tools are mentioned. In the fourth part, the findings and discussion section is presented. In the fifth section, conclusions and suggestions are given.

The collection of the data from children has been carried out in two stages. In the first step, an information form was used in order to determine the demographic characteristics of the participating children, such as the age of the child, the child's nursery education status, sibling presence, the education status of the child's parents, the employment status of the child's mother and the income level of the child's family. In the second stage, children's language development was assessed. While evaluating, *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi* (Turkish Expressive And Receptive Language Test) and Denver Development Screening Test 2's language sector were used.

The statistical analysis of the data was performed on a computer using the SPSS 21 program. The personal characteristics of the children included in the study were described by percentage and frequency analysis according to various variables. The normality analysis of the data was made and it was concluded that the the data was normally distributed. For this reason, the analysis of the data was performed using nonparametric tests such as Mann Whitney U, Pearson Square Test, Yates Continuity Correction test and Kruskal Wallis Tests.

The results of the study indicated that; Nursery education positively affected children's language development. The language development of the children included in the study did not differ according to the gender of the children. The language development of the children included in the study did not differ according to sibling presence. The language development of the children who were included in the study group progressed as their age advanced. Even when the age variable was controlled, nursery education positively affected language development. The language development of the children whose mothers were in paid labor force (outside home) was more advanced than the language development of the children whose mothers were not. When the mother employment status variable was in the group of the children whose mothers were in labor force, nursery education still had a positive effect on language development. In the group of the children whose mothers were unemployed, only one child went to nursery school, so the impact of nursery education on language development could not be analyzed in this group. As the education level of the children's parents increased, the children's language development levels of the children's parents also increased. In the groups of the children whose mothers graduated from secondary and higher schools, when the mother

education status was controlled, nursery education was still positively affecting language development . Because the children whose mothers were elementary school graduates did not have any nursery education, the impact of nursery education on language development could not be analyzed in this group. In the groups of the children whose fathers graduated from secondary and higher schools, when the father education status was controlled, nursery education was still positively affecting language development . Because the children whose fathers were educated at the level of basic education did not have nursery education, the impact of nursery education on language development could not be analyzed in this group. As the monthly income level of the family increased, the level of the children's language development also increased. In the group of the children coming from middle-income families, when the income level variable was controlled, nursery education was still found to be positive impacting language development. The impact of nursery education on language development could not be analyzed in the group of the children coming from in lower and upper income groups because while only one child out of the total 64 children who were with low-income family background had nursery education, 26 children out of the total 29 children coming from high income families had nursery education.

Key words: Language, Language Development, Nursery Education, 24-36 Month Old Children

I.BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu 0-6 yaş aralığında çocuk, doğal olarak araştırmaya ve keşfetmeye eğilimlidir. Dereli (2003)'nin de belirttiği gibi, uzun yıllara yayılarak yapılan araştırmalara bakıldığında çocukluk yıllarında edinilen deneyimlerin kişilik yapısını biçimlendirdiği görülmüştür. Bu nedenle çocuklar için kritik dönem olarak tanımlanan bu sürecin tüm gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Düzenlenmiş ortamda büyüyen çocuklar çeşitli aşamalardan geçerek konuşmayı öğrenirler (Dereobalı, 1994).

İnsan doğduğu andan itibaren iletişim kurmaya başlar. Yeni doğan döneminde refleks halinde olan ağlamanın farklılaşmış ağlamaya dönüşmesiyle başlayan iletişim şekli, zamanla birçok aşamadan geçer ve kişi konuşmaya başlar. İnsan hayatı boyunca karmaşık birçok şey öğrenir ancak insan seslerinin bir araya gelmesiyle oluşan ve belirli bir yapısı olan dil bunların içinde en karmaşık olanıdır. Bilişsel gelişim ile dil gelişiminin de iç içe geçtiğini düşünürsek, dünyayı anlayabilmemiz ve anlatabilmemiz için dil kazanımının gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Dil insanlarla iletişim kurmak için en önemli unsurdur. Okul öncesi eğitim de çocukların tüm gelişim alanlarında ve özellikle dil gelişiminde en hızlı geliştikleri dönemdir (Cole; 1994; Akt. Öztürk, 1995; Karacan, 2000; Dönmez, 2007; Cüceloğlu, 2010).

Çocuğun çevre ile iletişim kurmaya istekli olduğu 0-6 yaş aralığındaki bu süreçte bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Okul öncesinde gerçekleşen dil kazanımı için gerekenler, sağlıklı bir aile ve iyi bir şekilde oluşturulmuş okul öncesi ortamıdır (Bal, 1988) . Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla iletişime geçerek sosyal iletişim becerilerini geliştirir. Bu durum da dil kazanımını olumlu etkiler (Koçak, 2003). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) verilerine göre, ülkemizde okul öncesi eğitime 1960'lı yıllardan bu yana daha fazla destek verilmiş ve her yıl ilerleyen bir ivmeyle okullaşma oranı artmıştır (Bal, 1988; MEB, 2010; Koçak, 2003).

MEB'in okul öncesi eğitimi ile ilgili yaptığı tanımlamalarda, okul öncesi grup 0-72 ay aralığı olarak yer almıştır. Ancak, MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına bakıldığında, bu grubun 36 ay ve üstü çocukları içerdiği görülmektedir. Koçak'a (2003) göre, anaokuluna başlamadan önceki çocuğun dil kazanımı, çocuğun anaokulundaki ve devamında gelen akademik başarılarında önemli bir etkidir. Ancak, ülkemizde yapılmış ve ulaşılabilmiş okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimine olan etkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında daha çok 36 ay ve üstü çocuklarla çalışıldığı görülmüştür. Ulaşılan çalışmalar, tezin, *Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar* kısmında çalışmaların detaylarıyla birlikte yer almaktadır (Bal, 1988; Yinesor, 1989; Öztürk, 1995; Seçilmiş, 1996; Yayla, 2003; Erdoğan, 2005; Köse, 2006; Toluç, 2008; Dündar, 2011; Karaaslan, 2012).

Her ne kadar ülkemizde yapılmış 36 ay altındaki çocukların kreş eğitiminin dil gelişimine olan etkisi ile ilgili çalışmalar mevcut değilse bile yurt dışı çalışmalarında bu konuyla ilgili birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Ulaşılan çalışmalara tezin, *Yurtdışı Çalışmalar* kısmında yer verilmiştir (Andersson, 1989; Burchinal, 2000; Campbell, 2005; Chapin, 2010; Dickinson, 2001; Grúzová, 2014; Henry, 2007; Kyung-Hee, 2015; Loeb, 2004; Mashburn, 2008; Mashburn, 2009; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research (NICHD), 2000; Olenie, 1986; Rosenthal, 1988; Weiland, 2013; Werner, 1960).

Literatürde bulunan bu boşluk nedeni ile yaptığımız çalışma ile, 24-36 ay aralığındaki çocukların aldıkları kreş eğitiminin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, kreş eğitimi almış ve almamış 24-36 ay grubu çocukların dil gelişimlerinin belirlenmesidir. Kreş eğitiminin çocukların dil gelişimine olan etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine “cinsiyet” değişkeninin etkisi var mıdır?
2. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişiminde “yaş” değişkeninin etkisi var mıdır?
3. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine “kardeş” değişkeninin etkisi var mıdır?
4. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine “annenin çalışıp/çalışmama” değişkeninin etkisi var mıdır?
5. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine “anne öğrenim düzeyi” değişkeninin etkisi var mıdır?
6. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine “baba öğrenim düzeyi” değişkeninin etkisi var mıdır?
7. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine “ailenin aylık gelir düzeyi” değişkeninin etkisi var mıdır?
8. İncelenen demografik değişkenlerin her birinin etkisi ayrı ayrı kontrol edildiğinde kreş eğitimi alıp almama durumunun çocukların dil gelişimi üstüne etkisi var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

İnsanın haberleşme için kullandığı konuşma hiç kuşkusuz iletişimdeki en önemli öğeyi oluşturmaktadır. Duygu ve düşüncelerin karşı tarafa net ve açık bir şekilde iletilmesi için kişi konuşmaya gereksinim duymaktadır. Konuşma ise ancak dilin kazanılması ile mümkündür (Dereli, 2003).

Okul öncesi dönemin, çocuğun dil gelişimi açısından en önemli süreç olduğu, dil gelişimi üstüne çalışan, Dönmez'in de aralarında bulunduğu bilim insanları tarafından kabul görmüştür. Çocuk doğumdan itibaren iletişime geçmekte ve bu yolla dil kazanımının temelleri atılmaktadır. Doğumdan itibaren bulunduğu ortamdaki dilin sembollerini kazanmaya başlayan çocuk, zaman içerisinde bu sembolleri kullanma becerisini de edinir. Bu becerinin kazanılması ve gerekli durumlarda kullanılması için

çocuğun bulunduğu çevrenin çok önemli olduğundan bahseden Skinner, uyarın açısından zengin ortamlarda büyüyen çocukların dil gelişimlerinin daha etkin destekleneceğini savunmuştur (Dönmez, 1986; Akt. Senemoğlu, 1989).

Bloom (1979) insan davranışlarının değişimini ve kararlılığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; okul öncesi dönemde çocukların yaşadığı ortamların uyarandan yoksun oluşu daha sonraki yıllar içindeki gelişmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarıların tamamına bakıldığında %33'ü okul öncesinde, %42'si ilkököl döneminde, %25'i ise ortaokul ve lise döneminde gerçekleştiği görülmüştür. Bloom çizdiği bu tablo ile öğrencilerin akademik başarılarında okul öncesi döneminin payının büyüklüğünü göstermiştir.

Bloom'un da içinde bulunduğu araştırmacıların yaptığı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, hayatın temellerinin atıldığı okul öncesi dönemdeki gelişimin, ilerleyen yaşları da etkilediğinin söylenmesi mümkündür. Dil gelişiminin de bu kazanımlar arasında olduğu bilinmekte ve dil gelişimi ile ilgili yapılan birçok çalışma incelendiğinde; okul öncesi dönemde dil gelişiminde geri kalan çocukların ilerleyen yıllarda aradaki farkı tamamlamakta zorlandığı görülmektedir (Koçak, 2003).

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının dil gelişimine olan etkisi ile ilgili birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılmış bu çalışmalar incelendiğinde; yoğunlukla 36 ay ve üstü çocuklarla çalışıldığı görülmüştür. Ancak, dil gelişiminin doğumdan itibaren başladığı göz önünde bulundurulduğunda 36 ay ve altı çocukların dil gelişimlerinde çevresel faktörlerin önemi büyüktür. Jersdil (1979)'in belirttiği gibi çocuğun doğumdan itibaren bulunduğu çevre uyarın yönünden ne kadar zenginse çocuk o kadar çok uyarana maruz kalacaktır. Uyarana maruz kalan çocuğun zekâ gelişimi bundan olumlu etkilenecektir. Zekânın gelişmesinin de dil gelişimini doğrudan etkileyeceğini belirten Jersild, uyarandan zengin ortamlarda büyüyen çocukların dil gelişiminin daha ileri düzeyde olacağını savunmuştur (Bal, 1988; Dündar, 2011; Erdoğan, 2005; Karaaslan, 2012; Köse, 2006 Öztürk, 1995; Seçilmiş, 1996; Toluç, 2008; Yayla, 2003; Yinesor, 1989; Yıldız, 2013; Erkan, 2010; Dursun, 2009).

Yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında, doğumdan itibaren çocukların dil gelişimine kurum eğitiminin etkisinin incelendiği birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Andersson, 1989; Burchinal, 2000; Campbell, 2005; Chapin, 2010; Dickinson, 2001; Grúzová, 2014; Henry, 2007; Kyung-Hee, 2015; Loeb, 2004; Mashburn, 2008; Mashburn, 2009; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research (NICHD), 2000; Olenie, 1986; Rosenthal, 1988; Weiland, 2013; Werner, 1960).

Ancak, ülkemizde 36 ay ve daha küçük çocukların dil gelişimlerine kreş eğitiminin etkisinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Literatürdeki bu boşluk nedeni ile en az 6 ay süre ile kreş eğitimi alan ve hiç kreş eğitimi almamış 24-36 ay grubundaki çocukları dil gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilecek bulguların özellikle, okul öncesi eğitime başlama yaşının çocuğun dil gelişimine etkisi olup olmadığı konusunda rehber olacağı ve bundan sonraki çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu ve benzer çalışmalar sayesinde, çocukların okul öncesi eğitim veren kurumlara başlama yaşlarının yeniden gözden geçirilebileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Dil testlerinde sorulan sorulara çocukların bilinçli bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Velilerin doldurdukları *Veli Bilgi Formu* bilgilerinin doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Ankara ve Bolu ilinde ulaşılabilen devlet üniversitesine bağlı ve özel kreşler ile sınırlıdır.
- Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma kreş eğitimi almış ve hiç kreş eğitimi almamış 24-36 ay grubu 159 çocuk ile sınırlıdır.

- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan “kreş eğitimi alma” şartı, en az 6 ay kreşe devam etmiş olma durumu ile sınırlıdır.
- Çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimi, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)’nin Dil Bölüm içeriğinde yer alan sorular ve bu soruların kapsamı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: 0-6 yaş arasını kapsayan erken çocukluk dönemidir (MEB 2012).

Kreş: 3 yaş altındaki çocukların eğitim aldığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren, okul öncesi eğitim kurumlarıdır (MEB 2012).

Alıcı Dil Becerisi: Bireyin çevresinde konuşulanları anlama ve verilen yönergeleri yerine getirme çabası sırasında kullandığı beceridir (Karacan 2000).

İfade Edici Dil Becerisi: Duygu düşünce ve isteklerin diğer bireylere aktarmak için kullanılan dil becerisidir (Uyanık, 2010).

II. BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Dil

Dil ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Morgan'a (1977) göre dil, bütün canlılarda olduğu düşünülen, bir canlının çıkarttığı ses ve sembollerin aynı türden diğer canlılar tarafından da aynı şekilde algılanmasıyla oluşan sistemdir (Akt. Karacan, 2000). İnsanlar için daha spesifik bir tanım yapan Aksan'a (2000:55) göre, "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir."

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği sosyal bir canlı oluşudur. Sosyal olunabilmesi içinse iletişime girmesi gereken insanın bu gerekliliğinden dolayı dil becerisi ortaya çıkmıştır. Dünyanın farklı yerlerindeki dillerin farklı gramer yapıları ve karakterleri olmakla beraber bütün toplulukların kendilerine ait bir dillerinin olduğu bilinmektedir. Bu bilgidен yola çıkarak dil evrensel bir olgudur denebilir (Dönmez, 2007; Yapıcı, 2004; Aksan, 2000).

Aksan (1998) göre, dil kazanım sürecinde belirli evrelerden geçilmesi ve bir zaman alması normal olarak karşılanmalıdır (Akt. Öztürk, 1995 ve Dağabakan, 2007). Çocuk büyüme evresinde çevre ile sürekli ilişki halindedir. Bu ilişki sonucunda taklit ederek dil kazanımı elde eder. Çevre denilen unsur, aile, okul ve çocuğun sosyal çevresinden oluşmaktadır. Çocuk yaşantısının ilk 7 yılında çevre ile ilişki içinde olmazsa sonraki yıllarda dil kazanımının gerçekleşmesi mümkün olamayabilir. Dil kazanımının gerçekleşmesi için hem biyolojik anlamda gereken olgunluğa ulaşılması gerektiği gibi

hem de çevre kaynaklı olarak belli kazanımların gerçekleşmesi gerekmektedir (Parlak, 2004).

Çocuğun dil kazanım sürecindeki ilk amacı, sosyal bir canlı olmasının getirisi olarak iletişim kurma ihtiyacıdır. Çocuk, bulunduğu sosyal çevrede iletişimi kurmayı öğrendikçe, duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilme becerisi kazanır ve bu şekilde güven duygusunun da temelleri atılmış olur. Bu süreçte anne babaların da çocuğa olumlu yaklaşımları sürecin daha olumlu ilerlemesine olanak sağlamaktadır (Yavuzer, 1999).

Okul öncesi dönem, çocuğun dil gelişimi açısından önemli bir dönemdir. Dil kazanım süreçlerini belli evrelere ayırarak inceleyen çalışmalarda okul öncesi dönemin hayatın temelini oluşturduğu görüşüne yer verilmiştir (Özmermer, 2008).

2.1.1 Dil İle İlgili Temel Kavramlar

Dilin İşlevi;

Dil kazanım sürecinde, farklı alanlarda kazanımların olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan biri de Basal tarafından 2003 de tanımlanmıştır. Basal dili işlev bakımından üçe ayırmıştır: (Akt. Tokgöz, 2006)

Anlatım İşlevi: Kişinin vermek istediği bilgiyi karşı tarafa sözlü ya da yazılı bir şekilde anlatmasıdır.

Etki İşlevi: Kişinin vermek istediği bilginin karşı tarafta da aynı etkiyi yaratmış olma durumudur.

Açıklama İşlevi: Kullanılan sembollerin her iki taraf için ortak olması yani bu şekilde kullanılan sembollerin kişilerde aynı anlamı oluşturma durumudur.

Dil Becerileri;

Dil incelenirken üst dil becerisi, alıcı ve ifade edici dil becerisi olacak şekilde 3 ana başlık altında incelenebilir. Alıcı ve ifade edici dil becerisi, söyleneni anlama ve kendini ifade etmeyle ilgiliyken, üst dil becerisi, dilin yapısının kavranması ile ilgili bir beceridir (Karadeniz, 2013).

Alıcı Dil Becerisi; Karacan'a (2000) göre; bireyin çevresinde konuşulanları anlama ve verilen yönergeleri yerine getirme çabası sırasında kullandığı beceriyi tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Birey diyalog esnasında sıra kendisine geçinceye kadarki süre içerisinde yani karşıdakini dinlerken bu beceriyi kullanır. Çocuklarda alıcı dil ifade edici dilden çok önce gelişir. Örneğin çocuğa “masa” denildiğinde çocuk masaya uygun tepki verir ve masayı eliyle gösterir. Çocuk, ancak ilerleyen dönemlerde “masa” kelimesini alıcı diline iyice kodladıktan sonra “masa” kelimesini kullanabilir.

Çocukların alıcı dilleri her ne kadar ifade edici dillerinden çok önce gerçekleşmeye başlamış olsa da, çocuğun yetişkin bir insan gibi söylenenleri anlaması ve söylenenler arasında bağlantı kurması oldukça uzun bir zaman alır. Hatta bu sürecin ömür boyu sürdüğünü söylemek de mümkündür. Bu süreç içerisinde dil sürekli değişime ve gelişime açıktır (Topbaş, 2007).

İfade Edici Dil Becerisi; dil duygu düşünce ve isteklerini diğer bireylere aktarmak için kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır. İfade edici dilin en alt basamağına örnek verilecek olunursa bir çocuğun istediği bir oyuncacı isterken o oyuncaca özgü bir ses çıkarmasıdır. Bunu takip eden aşama; istediği nesnenin gerçek ismi ile seslenmesidir (Uyanık, 2010).

Topbaş'a (2007) göre, ifade edici dil, çocukların anlayarak veya anlamadan ürettikleri seslerin toplamıdır. Çocukların ilk sözcükleri incelendiğinde genellikle yiyecekler (süt, mama vs.), devamında giysiler (ayakkabı, şapka), taşıtlar (araba, kamyon) ve oyuncaklar (top, kitap, lego) gibi kategorilerden kelimelere rastlandığından

bahsetmiştir. Çocukların kullandığı kelimeler buldukları çevre, kültür ve deneyimsel farklılıklar gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Örneğin, babası pilot olan bir çocuğun, “pıt-pıt” sesini uçağı için kullandığı görülürken, başka bir çocuğun ise aynı sesi oyuncak ayısı için kullandığını görmemiz mümkündür.

Üst Dil Becerisi; Çocuğun dilin yapısal özelliklerini bilinçli olarak düşünmeye başlaması üst dil becerisi olarak değerlendirilir.

İlköğretim yıllarında gelişmeye başladığı düşünülen bu beceri, Morrow ve Gambrell (2004)’e göre, çocuğun ilköğretimde okumayı daha kolay öğrenebilmesi için harf bilgisi ve fonolojik farkındalığının geliştirilmesi çok önemlidir. Çocuk fonolojik farkındalığı edindikten sonra üst dil becerilerine adım atmış olur. Üst dil becerisi kapsamına giren bileşenlere bakıldığında cümleyi sözcüklere, sözcüğü hecelere ve ses birimlerine ayırma gibi unsurlar görülmektedir. Ayrıca sözcüklerde yer alan hece sayısını hesaplama, cümlenin dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığının kararını verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma ve tanıma, ses ve sözcük oyunları yapma gibi unsurları da kapsadığı bilinmektedir. Üst dil becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki, üst dil becerilerinin gelişimi yaşla birlikte paralel bir ilerleme göstermekte ve en hızlı geliştiği dönem de okul öncesini nispeten kapsayan 6-8 yaş aralığıdır (Akt. Uyanık, 2010).

2.2. Dil Edinim Sürecine İlişkin Yaklaşımlar

Çocuklarda dilin nasıl edinildiğini açıklayan farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşler dil kazanımı üstüne farklı yaklaşımların doğmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımlar şu şekildedir:

2.2.1. Davranışçı Yaklaşım: Koşullu öğrenme olarak da isimlendirilen davranışçı yaklaşım en genel şekliyle; insan beynini doğuştan boş bir levhaya benzetmektedir. Bu boş levhaya bilgiler, uyarıcı, tepki ve pekiştirme döngüsünün tamamlanması ile işlenmektedir. Bu işlenen öğelerin çeşitli tekrarlarla da kişinin dilini oluşturduğu düşünülmektedir. Koşullu öğrenmeye bir örnek verecek olursak çocuk bir ses

çıkardığında etrafındaki yetişkinler olumlu tepki verirler ve bu olumlu tepkiden güç alan çocuk aynı davranışı tekrar etme isteği duyar. Bu koşullanma durumu çocuğun dil gelişim sürecinde sürekli devam eder.

Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Skinner'dir. Davranışlar edinilirken taklit metodu kullanıldığından bahseder (Akt. Öztürk, 2007). Çocuk duyduğu sesleri ilk olarak anlamını önemsemeyen tekrar etmeye çalışır, ilerleyen dönemlerde ise anlamını gözeterek tekrar eder (Topbaş, 2011).

Davranışçı yaklaşım kuramcıları laboratuvarlarda çeşitli hayvan deneyleri yapmış ve bunların sonucunda da insan davranışlarını açıklamaya çalışmışlardır. Bir çocuk dili edinirken çevreden birçok ses ve uyarın gelir, gelen bu ses ve uyarınları çocuk belli bir süre sonra yetişkinlerin tepkisini de gözeterek sınıflandırmaya ve şekillendirmeye başlar. Çocuk herhangi bir şeyi nasıl öğreniyorsa dili de öyle öğrenir. Yetişkinlerin olumlu geri dönüşleri çocuğu daha fazla konuşması için teşvik eder. Davranışçı yaklaşımın dil kazanımının desteklenmesi sürecine ciddi katkıları olmuştur. 1960 ve 70 lerde dil gelişiminde problem olan çocuklarla çalışılırken klinik model olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yıllar içinde daha da sadeleşerek günümüze kadar gelmiş olan yaklaşım dil yetersizliği olan çocuklarda halen kullanılmaya devam edilmektedir (Bacanlı, 2002; Dağabakan, 2007; Topbaş, 2011).

Davranışçı Yaklaşımın Yetersizlikleri

Davranışçı yaklaşımının temsilcileri Akmajian ve diğerleri (1997), dili uyarının üstüne tepki olarak geliştirilen bir tür davranış şekli olarak tanımlamıştır. Onlara göre çocuk duyduklarını taklit ettikçe dil kazanımı gerçekleşmektedir. Ancak normal hayatta yetişkinler çok da doğru konuşamazlar. Rutin yaşantı içerisinde yetişkinler yanlış başlangıçlar ve tekrarlamalar gibi olmaması gereken hatalar yapabilmekteler. Yetişkinlerin konuşmalarındaki bu olumsuz durumlara rağmen çocukların doğru konuşmayı nasıl öğrendiklerini açıklamakta Davranışçı Kuram yetersiz kalmaktadır. Ayrıca davranışçıların en büyük yetersizliklerinden biri de bireyin öğrenim süreci içerisindeki biyolojik olgunlaşmasının öneminden bahsetmemiş olmasıdır (Akt. Türk, 2007).

Neill ve Fleming (2003) davranışçı yaklaşıma getirdikleri eleştiride ise, deneylerden elde edilen sonuçların insanlara genellenemeyeceğini belirtmişlerdir. Çünkü onlara göre insan yapı olarak hayvandan çok daha karmaşık ve anlaşılması güç bir canlıdır. Davranışçı deneylerde, hayvanlara oluşturulmuş ortamlar sunulur ve hayvanlara kendi çevrelerini seçme hakkı verilmez. Ayrıca hayvanların bulunduğu çevreyi de değiştirdiği söylenemez. Ancak aynı durum insanlar için geçerli değildir. İnsanlar hem buldukları ortamı seçme hem de buldukları ortamı değiştirebilme kabiliyetine sahip canlılardır. Bu yüzden davranışçı kuramın insan davranışlarını tam anlamıyla açıklaması mümkün değildir (Akt. Bayrakçı, 2007).

Ülkemizde uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi yapılmıştır. Dil bir davranış şekli olarak ele alınmış, taklit, şartlanma ve ezber yoluyla çocuğa dil öğretilmeye çalışılmıştır. Ancak 1950'lerden sonra dilin bir iletişim şekli oluşu ön plana çıkmıştır. Bu nedenle dil öğretimi yapılırken zihinsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amacı güdülmüştür. Bu amaç bağlamında dil bilgisi kuralları, kelime gibi ögeler yerine etkinlik, görev ve projeler üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2011).

2.2.2. Sosyal Etkileşim Kuramı: Bu yaklaşımda dil kazanım sürecinde taklit ve modelin dil kazanımının temelini oluşturduğu düşünülmektedir. En önemli temsilcilerinden biri olan Vygotsky'ye göre yaşam boyu devam eden gelişim süreci hem sosyal etkileşim hem de sosyal öğrenmeye bağlıdır (Akt. Öztürk, 2007). Sosyal etkileşim kuramcıları insanın dil kazanım sürecini açıklarken: düşünme, planlama, algılama ve inanma şekillerinin dil kazanımının en önemli noktaları olduğunu düşünmüşlerdir. Sosyal etkileşim kuramının davranışçı yaklaşımın daha kapsamlı olan şekli olduğu da kabul edilmektedir. Davranışçı yaklaşımda çocuk çevreden direkt etkilenirken, sosyal yaklaşımda çocuğun muhakeme yeteneğinin de devreye girdiğinden bahsedilmiştir. Dil kazanımının çocuğun etrafını gözlemlemesi ve duyduklarını taklit etmesi ile gerçekleştiği düşünülür. Örneğin, okulda öğretmenin kullandığı dil ve seçtiği kelimeler, öğrencilere karşı davranışları ve tutumu öğrenciler tarafından model olarak alınır. Korkmaz (2003)'ın söylediği gibi öğretmen sınıfta model olabilmektedir. Öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olması öğrenciler tarafından model alınmasına neden olabilmektedir. Ancak öğretmenin dil

yeterliliği üst düzeyde bile olsa, öğrencilerle iletişimi iyi değil ise öğrenci tarafından model olarak alınması mümkün değildir. Çocuk dili öğrenirken çevre ile sürekli iletişim halindedir. Sosyal etkileşim kuramında dilin en fazla sosyal ve kültürel ortamlardan etkilendiği düşünülmüştür (Bayrakçı, 2007).

Sosyal etkileşim kuramının yetersizlikleri

Sosyal etkileşim savunucularının eleştirildiği en önemli nokta taklide çok önem veriyor olmalarıdır. Çocuk ile ilgilenen yetişkinler (anne, baba, bakıcı) her zaman akıcı, söz dizimsel açıdan doğru ve düzgün cümleler kuramıyor olmasına rağmen çocuk doğruyu öğrenebilmektedir. Bunun nedeni, çocuğun biyolojik olgunluğa eriştiğinde olması gerekeni ve gerekmeyeni ayırt edebilme becerisini kazanmasıdır. Ancak sosyal etkileşimciler bunu göz ardı etmektedirler (Topbaş, 2011).

2.2.3. Psikobilimsel Yaklaşım: Psikobilimsel kuramcılarının en önemli temsilcilerinden biri olan Chomsky'e göre insanlar doğduklarında dil öğrenme yetenekleriyle donatılmışlardır. Doğuştan gelen bu donanım sayesinde çevre koşulları nasıl olursa olsun dili bir şekilde öğrenebilirler. Dilin doğuştan geldiğini iddia eden bu görüşü savunan bilim insanları da kendi içlerinde Ana Dili (Nativist) Yaklaşımı Savunanlar ve Biyolojik Olgunlaşma Kuramını savunanlar olarak ikiye ayrılmışlardır.

2.2.3.1. Ana Dili (Nativist) Yaklaşım: Ana dili yaklaşımı, dil kazanımının doğuştan geldiği ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım biyoloji merkezli olup, insanın kusursuz konuşma aygıtlarıyla donatıldığını düşünmektedir. Doğuştan sahip olunan bu genetik yeterlilik ile kişinin kendiliğinden konuşmayı öğrendiğinden ve gelecek nesillere yine genetik yoluyla bu yeterliliğin aktarıldığından bahsedilmektedir (Öztürk, 2007). Chomsky'e göre çocuk dil kazanımı için genetik olarak kodlanmış olarak doğar ancak çocuk anne babasının konuştuğu dilin programıyla doğmaz. Bulunduğu ortamda hangi dil konuşuluyorsa o dili edinir. Chudaske, (2012)'de, insanın dili kazanım sürecini şöyle açıklamıştır; “Çocuklar herhangi bir dili edinirken, o dile özgü girdi alırken, sistem (dil) onlara kendi dilsel parametrelerinin, yani ilkelerinin ne olduğunu aktarmaktadır. Bu

şekilde, çocuk yavaş yavaş dil bilgisel olguları ve dilin doğal yapısını keşfeder” (Akt. Pınar, 2015:350).

Örneğin; Türkiye’de doğmuş ve annesi babası Türkçe konuşan bir çocuk doğal olarak Türkçe girdilerle büyüyecek ve Türkçeyi konuşmaya başlayacaktır. Ancak aynı çocuk Çin’de büyütülürse ve Çince konuşan bir ortamda büyürse bu sefer Çince girdiler olacak ve çocuk Çince konuşuyor olacaktır (Akt. Pınar, 2015:350).

2.2.3.2. *Biyolojik olgunlaşma kuramı*: En önemli temsilcilerinden olan Gessell, kuramının temelini oluşturan olgunlaşma kavramı açıklarken çocuğun büyümesinin ya da gelişiminin iki büyük etmen olarak etkilendiğinden bahsetmiştir. Bunlardan ilki, çocuğun içinde büyüdüğü çevrenin bir ürünü olduğu görüşüdür. İkinci ve daha önemli olan görüşü ise, çocuğun gelişiminin doğrudan kendisi ile birlikte getirdiği genlerin etkileşimi ile oluştuğu görüşüdür (Akt. Beken, 2009). Diğer önemli temsilcilerinden biri olan Lennberg (1964) ise, dilin oluşumunda nöronların öneminden bahsetmiştir. Lennberg dili açıklarken biyolojik temelli açıklamıştır. Ancak Navist Yaklaşım ile arasındaki fark, navist yaklaşım bireyin genel anlamda olgunlaşmasından bahsederken (motor beceriler, sosyal beceriler vs), biyolojik olgunlaşma kuramı sadece beyindeki nöronların önemli olduğundan bahsetmiştir. Çocuk doğduğunda nöronların arasında neredeyse hiç bağlantı bulunmadığını belirten araştırmacılar zaman ilerledikçe beynin olgunlaşması ve çocuğun aldığı uyaranlarla ilişkili olarak nöron sayısı arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu nöronlar arasında bağlantıların zaman ilerledikçe kurulmaya başladığına vurgu yapmışlardır. Bu yaklaşım savunulurken, beyin hasarı almış kişilerden örnekler verilmiş ve bu kişilerin beyin hasarı aldıktan sonra konuşma yetilerindeki kayıpları biyolojik kuramcılar tarafından kanıt olarak gösterilmiştir.

Lennberg hipotezini savunurken, dilin erken gelişim evresini (0-11 yaş arası) “kritik dönem” olarak adlandırmıştır. Kritik dönemde dil ile etkileşime girilmediği takdirde ilerleyen yıllarda hiçbir şekilde dilin öğrenilemeyeceğinden bahsetmiştir (Akt. Maviş, 2004). Bu duruma örnek olarak da “Genie” vakasını göstermiştir. Genie’den kısa olarak bahsedilecek olunursa, İsabella Genie, 1970 yılında Amerika’nın Ohio kentinde bulunmuştur. Yaşamının ilk 13 yılını tek bir odanın içinde zorunluluğuyla birlikte geçirmek zorunda bırakılan Genie babası tarafından zekâ geriliği olduğuna inanılmış ve her ses

çıkartışında babası tarafından şiddet görmüştür. 13 yaşına geldiğinde bulunan Genie'nin dramı araştırmacıların çok ilgisini çekmiştir. Yıllar süren çalışmalar ışığında Genie'nin aslında zeka geriliği olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak Genie, yapılan tüm çalışmalara rağmen birkaç kelimenin dışında konuşamamıştır (Russ, 1993). Bundan yola çıkan biyolojik kuramcılar, kritik dönemi atlamış bireylerin ilerleyen yıllarda dil kazanımını gerçekleştiremeyeceği sonucuna varmışlardır (Curtiss, 1977; Kozan, 2010; Topbaş, 2011).

Anadil Yaklaşımının ve Biyolojik Olgunlaşma Kuramının Yetersizlikleri

İnsanın doğuştan getirdiği donanımlarını çok önemseyen ve çevrenin önemini çok hafife alan anadil ve biyolojik olgunlaşma kuramları, bu yönüyle çok eleştiri almıştır. Bu kuramcılar, dilin doğuştan olduğunu kabul etmekte ve dil kazanım sürecine çok fazla müdahale edilemeyeceğini söylemişlerdir. Ancak, Condon ve Sander (1974) ikizleriyle yapılan çalışmalarda genetiğin etkisinin yanı sıra çevresel faktörlerinde dil gelişimi üstünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Tulu, 2009).

Dilin doğuştan geldiğini, düşünen psikobilimsel kuramcılar arasında yer alan Chomsky de az sayıda dili incelemiş ve bunun sonucunda dilin evrenselliğinden bahsetmiştir. Dilin doğuştan geldiği üstüne yoğunlaşan kuramcılar yetişkin girdisinin, genetik aktarımının ve biyolojik olgunlaşmanın çok önemli olduğunu söylemeler de dilin biçimini incelerken anlamını incelemekten çok uzak kalmışlardır. Örneğin, bazı inme geçiren hastaların birtakım zihinsel fonksiyonları zarar görürken konuşmalarının neden bozulmadığını açıklayamamışlardır. Ayrıca özgül dil bozukluğu olan çocuklarda neden sadece konuşma ile ilgili bozukluklar olduğundan veya bazı çocukların ağır zihinsel engele sahip oldukları halde neden konuşma noktasında bir sıkıntı yaşamadıklarını açıklamada yetersiz kalmışlardır (Akt. Topbaş, 2011).

Özetlemek gerekirse, dil kazanım kuramlarına en genel şekliyle bakıldığında, dil kazanım sürecini doğuştan gelen genetik özelliklerle açıklayanlar (Anadil Yaklaşımçıları ve Biyolojik Kuramcılar) ve çevre ile etkileşim sonucu, taklit ederek gerçekleştiğini varsayanlar (Davranışçı Yaklaşımçıları ve Sosyal Etkileşim Kuramcılar) olarak ikiye

ayırarak mümkündür (Topbaş, 2011). Dilin taklit yoluyla öğrenildiğini savunan kuramcılar ise, çocukların anne babalarını taklit ederek, sürekli kendi kendilerine alıştırmalar yaparak dili öğrendiklerini savunurlar. Ancak, çocuklar erken çocukluk dönemlerinde anne babalarının sahip olmadığı bir dolu dil hatası ile konuşurlar. Davranışçı ve sosyal etkileşim kuramcıları dil kazanım sürecine çocukların görmedikleri bu hataları nasıl yaptıklarını ve bu hataları nasıl ve ne tür biyolojik değişimler sonucunda düzelttiklerini açıklamada yetersiz kalmışlardır (Pınar, 2015).

Çocukların konuşma öncesi dönemini değerlendirirken tek bir görüşten hareket etmek yerine *disiplinlerarası* bir yaklaşım benimsemenin daha doğru olduğu sonucuna varmak mümkündür. İnsanın, biyolojik, bilişsel, sosyal ve kültürel bir varlık olduğundan yola çıkılacak olunursa, insanların dil kazanımı konusunun da bu açıdan ele alınması gerekliliği ortaya çıkacaktır. Sadece dil bilimciler ile dil kazanımını anlamaya çalışmak yerine, antropoloji, psikoloji, felsefe, edebiyat, pedagoji, tıp, nörobilim, bilişsel bilim, sosyoloji, sosyo-dilbilim, kültür antropolojisi vb. farklı bilim dallarını içinde barındıran disiplinlerarası bir yaklaşım oluşturmak ve bu yaklaşımla dil kazanım sürecini açıklamaya çalışmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Topbaş, 2011).

2.3. Normal Gelişim Gösteren Çocuklarda Dil Kazanım Süreci

Dil kazanımı ve gelişmesi uzun bir süreçtir. Bu süreç, insanın doğumuyla başlar ve hayatı boyunca devam eder. Bu nedenle hayat boyu devam eden bu sürecin kronolojik olarak da incelenmesi gerekmektedir. Bu süreç *konuşma öncesi* ve *gerçek konuşma dönemi* olacak şekilde iki ana bölüme ayrılmaktadır (Şahin, 1975; Baştürk, 2004; Keklik 2009).

2.3.1. Konuşma Öncesi Dönem

Bebekler doğdukları andan itibaren çevrelerinde konuşulan dili dinlerler, bu dilin seslerini ve yapısını yavaş yavaş öğrenmeye ve bulduklarının dilin özelliğine uygun sesleri çıkarmaya başlarlar. Dil kazanım sürecinde sosyal çevre etkileşimi yaşanmaktadır. Çocuk ilk olarak ailesi ile iletişime girer. Çocuk aile dışında bir sosyal çevre ile etkileşime

geçene kadar ki süreçte dil gelişimine ailenin etkisi çok daha fazladır. Zaman ilerledikçe çocuk, sosyal çevre ile tanışmaya başlar ve aile dışı sosyal çevrenin dil gelişimine katkısı sağlanmış olur. Şahin'e (1975) göre konuşmanın başladığı zamana kadar süren bu dönem, çocukların konuşmaya hazırlandıkları ve sesleri çıkarmaya başladıkları dönemdir ve bu dönem 0-1 yaş arası olarak kabul edilmektedir. Bebek ancak ilk gerçek kelimesini söylediği zaman gerçek konuşmaya geçmiş kabul edilir. Dil gelişimi yönünden yaşamın bu ilk bir yılı *prelinguistik* yani *dil öncesi dönem* olarak ifade edilir.

Bloom'a (1964) göre beyin gelişiminin %80'inin yaşamın ilk 8 yılında tamamlanmaktadır ve Bloom bu süreci kritik dönem olarak adlandırmaktadır. Okul öncesi dönemi de kapsayan bu zaman diliminde çocuk yetersiz uyaran aldığı takdirde sonraki yıllarda bu dönemin telafi edilmesinin mümkün olmaması fikri bir çok bilim insanı tarafından kabul görmektedir (Keklik, 2009; Şahin, 1975; Vithman, 1985; Yapıcı, 2004). Konuşma Öncesi Dönem kendi içinde 6 evreye ayrılmaktadır.

2.3.1.1. Yenidoğan aşaması (0-28 gün): Bebeğin doğduktan sonraki ilk 28 günü kapsamaktadır. Bebeğin ihtiyaçlarını belirtmenin tek yolu olan ağlama, hıçkırma, öksürme davranışlarının tamamı reflektir. Yenidoğan döneminde bebek henüz yetişkinlerin dikkatini çekme amacıyla ağlamamaktadır. Yenidoğan bebeğin ağlaması anne karnından çıktıktan sonraki hayatına uyum sürecinin bir parçasıdır. Birinci ağlama adı da verilen bu dönemde ağlamanın bebeğin ciğerlerindeki havanın hızla çıkmasından kaynaklı olduğu kabul edilmektedir. Zamanla nefes alıp vermeyi hızlandıran bebeğin daha sık aralıklarla ağlamaya başladığı ve sesleri de arttırdığı görülür. Duyma açısından son derece duyarlı olan bebekler, doğdukları andan itibaren çok yoğun bir şekilde seslere maruz kalırlar. Doğduktan sonraki birkaç gün içerisinde bile bebeklerin insan sesine diğer seslerden farklı tepkiler verdiği görülmüştür. Mehler ve Arkadaşlarının (1988) yaptıkları bir araştırmada, 4 günlük Fransız ve 2 aylık Amerikan bebeklerin konuşma sırasında yabancı kelimelere tepkisiz kalırken kendi dillerinin sözcüklerine tepki verdikleri görülmüştür. Yenidoğan sürecinde sesleri ayırt etme aşamasının en başında olan bebek, bu süreci sağlıklı bir şekilde atlarsa devamında kazandığı sesleri birleştirerek anlamlı seslere anlamlı tepkiler vermeye başlayacaklardır (Delican, 2007; Karacan, 2000; Keklik, 2009).

2.3.1.2. *Farklılaşmış Ağlama (1-2 ay):* Bebeğin ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde ağladığı dönemdir. Yenidoğan döneminden sonra bebeğin ağlamaları açlık, uykusuzluk ve ağrıya göre seslerin şiddeti açısından farklılaşmaya başlar. Anne bebeğin ağlama nedenini ağlamanın tonundan anlayabilir. Huzursuz olduğunda (açlık, ağrı vs.) ağlamanın tonu daha sert olur, keyfi ağlamalarda daha ince seslerin kullanıldığı görülür. Bu dönem ileriki aşamalar için seslerin tonlamalarını öğrenme açısından önemlidir. Bebek büyüdükçe, baş boyun anatomisi değişmesi ile çıkarılan ses yelpazesi genişler ve konuşma sesine daha yakın ses üretimi başlar (Dönmez, 2007; Karacan, 2000).

2.3.1.3. *Agulama (Cooing)/ Gıgıldama (2-5 ay):* 2-5 aylar arasında kapsayan bu dönemde bebek farklı ihtiyaçlarına göre farklı sesler çıkartmaya başlar. Bebek hoşnut olduğu zamanlarda “hoşnutluk sesleri” diye de adlandırılan “gıgıldama” (cooing/comfort sounds) sesleri çıkarırken hoşnutluğunu belirtmek için “gülümseme” davranışı da başlamıştır artık. Agulama dönemini bebeğin konuşma ve iletişim anlamında attığı ilk basamak olarak düşünmek mümkündür (Karacan, 2000; Keklik, 2009).

2.3.1.4. *Çağıldama (Babbling) (4-6 ay):* Bebekler dördüncü ve altıncı aylar arasında dillerini kullanmayı geliştirir ve bebeklerin dillerini çeşitli yönlerde hareket ettirebilme kabiliyetleri artar. Bu dönemde çocuğun zihnine yeni konuşma sesleri eklenmeye başlar. Bebeğin *gıgıldama döneminde* çıkardığı sesler daha uzun ve dilin daha gerisinden çıkarken, “b, p, m” gibi dudak seslerinin de eklenmesiyle birlikte dilin ön kısmından da seslerin çıkmaya başlamıştır. Bu dudak seslerinin de eklenmesiyle birlikte bebeğin kullandığı seslerin sayısı gittikçe artmış olur. 4-6 ayları arasındaki dönem Stark (1988) tarafından "vocal play (ses oyunu)" dönemi olarak da belirtilmektedir (Akt. Acarlar). Önceki dönemlerde refleks olarak çıkarılan bu sesler, bu dönemde artık istemli hale gelmeye başlamıştır. Bebekler 6. aydan itibaren duydukları sesin kaynağını aramaya ve bulmaya başlarlar. Tepkilerine çığlık sesleri de eklenir ve annenin söylediği şarkı ve ninnilere eşlik etme çabası görülür. Örneğin; anne uyuturken “eee” sesi çıkarırken bir süre sonra çocuğunda ona eşlik etmeye başladığı görülür. Ayrıca anne “bi-bi-bi”, “da-da-da”, “ma-ma-ma” gibi ünlü ve ünsüzlerin basit değişimlerinin tekrarını içeren sesler çıkardığında çocuk da tekrar edebilir. Bebeğin bu dönemde çıkarttığı, sesleri genellikle oyun amaçlı çıkarttığı iletişimin ikinci planda olduğunun söylenmesi mümkündür. Ses

kalitesinin de değiştiği bu süreci bir nevi bebeğin yeni ses üretme çabası içinde olduğu dönem olarak değerlendirmek gerekir (Dönmez, 1992; Paul, 1996; Karacan, 2000).

2.3.1.5. Tamamlanmamış Taklit (Lallation)(6-10 ay): Bebeğin duyduğu sesi, ses kesilir kesilmez tekrar etmeye çalıştığı dönemdir. İlk aylarda bütün sesleri çıkardığı gözlenen bebeklerin 6. ve 10. aylar arasında artık evrensel seslerden ayrıldığı ve bulunduğu dilin özelliklerine uygun sesler çıkarmaya başladığı gözlenir. İlk 6 ayı normal işiten bebeklerle ve işitme engelli bebeklerin aynı geçirdiği ancak 6. aydan sonraki süreçte işitme kaybı olan bebeklerin işitmelerinin geride kaldığı görülmüştür. Bebek artık işitme ile ses üretimini birleştirmeye başlamıştır. Bu dönem normal işitmesi olduğu halde bazı bebeklerde de görülmemektedir. Bunun nedenleri arasında; dil sorunları, işitme kaybı, zekâ geriliği, afazi (beyin hasarı) ve duygu yoksunluğu sıralanmaktadır. Bu dönemde bebeklerin ana dillerindeki seslere, hecelere, kelimelere ve konuşmalara bariz farklılıkta tepkiler verdikleri görülmektedir. Öte yandan bu dönemde bebekler çıkardıkları sesleri gerçek bir iletişim aracı için kullanmazlar. Çıkarılan sesleri duymaktan keyif aldıkları için bir tür oyun kabul etmektedirler. Oynanan bu oyunun bir tür konuşma pratiği olarak da değerlendirilmesi de mümkündür. Yapılan bu pratik sonucunda bebek sesini kontrol etmeyi, çıkardığı sesleri çeşitlendirmeyi öğrenir. Ayrıca pratikler sebebi ile bebek konuşma aşamasına daha hızlı ve kolay geçer. Örneğin, bebek henüz konuşma aşamasına geçmemesine rağmen, bulunduğu aşama gereği “ba” hecesini sık tekrarlar, “baba” dediği düşünölen bebeğe yetişkinler ses, jest ve mimikleriyle o kadar olumlu geri dönötlö verirler ki bebek artık ustalıkla ne anlama geldiğini bilmemesine rağmen “baba” diyebilir hale gelir. Bu durum ebeveynler tarafından konuşuyor şeklinde yanlış algılanabilir. Rastlantısal olarak çıkarılan bu sesler, anne babaların sekiz aylık bebeğin gerçek olandan çok daha fazlasını anladığına inanmalarına yol açar. Dilin gerçekten anlaşılması sekizinci aydan sonra başlamaktadır. Bebeklerin iletişime geçmeye başladıkları bu dönemden bahsedilen bazı çalışmalarda anne babalar “cee oyunu oynayalım” dediğinde bebeklerin ellerini çırparak sevindiklerinin gözlendiğinden bahsedilmiştir (Dönmez, 1986; Mangır, 1990; Arı, 1992; Karacan, 1998; Yavuzer, 2001; Avcı, 2004; Yapıcı, 2004). Paul (1996)’a göre, dil edinilirken ilk önce anlamalar başlar. Başka bir şekilde söylemek gerekirse, çocuk, ilk olarak konuşulanları anlarken ilerleyen dönemde kendi ürettiği ses ve heceleri de kullanmaya başlayacaklardır.

2.3.1.6. *Ses-kelimeler aşaması (10-12 ay)*: Bebeğin insanların çıkarttığı sesleri taklit etmeye çalıştığı dönemdir. Bu aşamaya “çeşitlenmiş mırıldanma aşaması” da denilmektedir. Bebekler yaşamlarının ilk yıllarının sonuna doğru çeşitli seslerden oluşan bir dizi ses çıkarmaya başlarlar. Bu sesler yetişkinlerin kullandıkları kelimelere benzemekle beraber çıkardıkları sesler kişiye adeta bilinmeyen bir dili konuştuğu hissi verebilmektedir. Örneğin; bebek yumurta yerine “gogo”, radyo yerine “akana” gibi uydurma kelimeler kullanabilir. Bebeğin bu aşamada çıkardığı sesler incelendiğinde anadilinin özelliklerinde sesler oldukları gözlenir. Kullanılan bu anlaşılmaz seslerin tamamına “jargon” denilmektedir. Bebek bu jargonla birlikte yavaş yavaş kelime üretimine geçmektedir (Erkan, 1990; Dönmez, 1992; Karacan,1998; Temel; 1998).

2.3.2. Gerçek Konuşma (Linguistic Speech) Dönemi

Çocuğun bulunduğu sosyo-kültürel çevre ve uyarıcılara bağlı olarak gerçek konuşma döneminin başlangıç yaşı değişse de ilk bir yılı takiben çocukların bu dönemden geçtiği gözlenir (Yapıcı, 2004).

Gerçek konuşma dönemi kendi içinde 3 evreye ayrılır;

2.3.2.1. *Tek Kelimelik Konuşma Aşaması (Holophrase) (12-18 ay)*; Genel olarak konuşmaya hazır oluş 12-18 aylar civarında görülür. Çocukların tamamı dil kazanım sürecinde aynı evrelerden geçse de öğrenim hızları birbirinden farklıdır. Bu da çocuğun bulunduğu çevreye ve fizyolojik gelişimine bağlı olarak değişmektedir. Kelimelerin çıkabilmesi için çocuğun anatomik olarak da o olgunluğa ulaşmış olması gerekir. Dişlerinin çıkmış olması, sinirlerin gelişmiş olması, dudağın ve dilin koordineli bir şekilde çalışması gibi farklı becerilerin gelişimlerinin tamamlanmış olması gerekmektedir. Altınok’a göre (1971) bu dönemde çocuğun zengin olan ses hazinesi fakirleşmektedir ve çocuk bulunduğu ortamdaki anadilin sesleri ile konuşmaya başlamaktadır. Konuşmaya başlama sürecinde ilk olarak motor beceriler tamamlanır daha sonra zihinsel beceriler tamamlanmaya başlar. Çocuk geçmişten gelen birikimlerini hatırlayabileceği olgunluğa erişinceye ve geçmişteki olaylarla şimdikiler arasında ilişki kurmaya başlayıncaya kadar çocuktan konuşmasını beklememiz mümkün değildir.

Genellikle çocukların ilk kullandıkları sözcükler tekrarlı hece içeren ‘mama’, ‘baba’, ‘dede’ gibi tek sözcüklerden oluşur. Ses kelimeler aşamasında da çocuk bu kelimeleri çıkartıyor olsa da, bu aşamada artık anlamına uygun olarak, bildiği dünyadan bahsederek bu kelimeleri kullanmaya başlamıştır. Bu evrede çocuğun alıcı dili ifade edici dilinden çok daha ileridedir (Dönmez, 2000; Özmerer, 2008; Yavuzer, 1999).

2.3.2.2. İki Kelimelik Konuşma Aşaması Ya Da Telgraf Tipi Konuşma (18-24 ay); Moskowitz’e göre (1978) çocuk bu dönemde isim ve fiilden meydana gelen basit cümleler kurmaktadır (Akt. Özmerer, 2008). Çocuk büyük ölçüde dilin gramer yapısını çözmeye başlamıştır. Çocuk daha kısa ifadelerle daha çok şey anlatmaya başlamıştır. Çevresindekiler telegrafik denilen bu süreçte çocuğun kısa cümlelerini artık tamamlayabilmektedirler. Örneğin, çocuk “anne çanta” diyerek “anne çantanı al” ya da “anne çantan yerde” demeye çalışabilmektedir (Dönmez, 2000).

2.3.2.3. Gramere Uygun Konuşma Aşaması(2-3 yaş): Şahin’e göre (1975), iki yaşından itibaren çocuğun konuşması giderek yapılaşmakta ve artık anadilinin gramer kurallarına uygun bir hal almaya başlamıştır. Çocuk 2 - 3 yaş civarına geldiğinde büyük ölçüde etrafında konuşulan dilin genel yapısını, dil bilgisi kurallarını, vurgularını ve özne – yüklem-nesne arasındaki ilişkilerini çözmüştür. Genellikle de çocuk 4 yaş civarına geldiğinde artık yetişkinlerin konuştuğu seviyeye yakın ve karmaşık yapıda cümleler kurabilmektedir. Daha karmaşık yapıdaki cümleleri kuramasa da kurulan bütün cümleleri anlayabilecek düzeye ulaşmıştır (Dönmez, 2000).

2.4. Dil Edinim Sürecinin Dil Bilimsel Açıdan Değerlendirilmesi

Dil ile konuşma arasında ciddi bir anlamsal farklılık vardır. Bireyin duygu ve düşüncelerini sesler yardımıyla ifade etmesine konuşma denilmektedir. Ancak dil denildiğinde çok daha geniş bir açıklama ağına sahip olunması gerekmektedir. Dil denildiğinde, sesler, yazı sembolleri, jest ve mimikler bir bütün halinde ele alınmaktadır. Bu öğeler karşı tarafa istenilen mesaj verilirken bir bütün halinde kullanılır ve bütün halinde kullanılan bu öğelere dil denir. Yine bu öğeleri incelerken dilbilimini kullanırız (Bal, 2000).

Dil bilimi, dil bütün olgular içinde özel bir yere sahiptir. Dilin bu özel yerde nerede olduğunu inceleyen bilim dalına dil bilimi denir. Saussure (1998), dilin üç ana unsura bölünerek seslerin incelenmesi gerektiği söylemiştir. Bu unsurları da, ses (ses bilgisi, ses biçimi), yapılar (biçim bilgisi, söz dizimi) ve anlamdır (anlam bilgisi). Bu üç ana öge oluştuktan sonra ise bu öğeleri kullanmak için hepsini kapsayan bir sonraki aşama iletişimsel aşama olarak tanımlamıştır. İletişimsel aşama ise kendi içinde üç ana ögeye ayrılarak incelenir (Akt. Güven, 2015).

2.4.1. Ses Bilgisi- Ses Bilimsel (fonetik gelişim): Bir dilin seslerine dayanan ses bilimsel aşamada; seslerin oluşumunun öğrenilmesine ve bu oluşumun analizine dayanır. Konuşmanın en erken evresi sayılır. Yapılan bazı çalışmalar göstermiştir ki embriyo henüz 25 haftalık iken dahi ana rahmindeyken sesleri algılama yetisine sahiptir. Annenin kalp atışları, sindirim sisteminin sesleri vs. çocuğun duyduğu ve algıladığı seslerdir. Henüz duyma organlarının tamamlanmamış olduğu bu dönemde bu durumun nasıl ortaya çıktığı henüz tanımlanamamış olmasıyla birlikte, bebeğin sesleri algılayabildiği EKG denilen cihaz ile saptanmıştır. Bebeklerin anne karnından itibaren duyu organlarını kullanabildiklerinin söylenmesi mümkündür. Anne karnından dile ait öğeleri biriktirmeye başlayan çocuk doğumdan itibaren bu birikimleri yeni birikimlerle birlikte kullanabilmektedir. Handan Asude Basal (2003), çocukların çıkardıkları ilk seslerin “b” ve “m” seslerinin fonetik gelişim açısından çok önemli olduğunu söylemiştir. Çünkü çocukların “ba-ba”, “ma-ma” gibi tekrarlarının bu sesleri kullanarak yapmakta ve bunun da aile için çok önemli olduğundan bahsetmiştir (Delican, 2007; Tokgöz, 2006).

2.4.2. Anlambilim: Reimann (1996), dili incelerken anlam bileşenleriyle incelenmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Bu bileşenlerin de kelimeler ve cümleler olduğunu söylemiştir. Tüm bu kelime ve cümlelerin anlamlarının incelenmesine ise “anlam bilimi” demiştir. Çocuklar bu dönemde kullanmaya başladıkları sözcüklerin anlamlarını da öğrenmeye başlamışlardır artık. Bazı ebeveynler 6-8 ay civarında çocuklarının bazı kelimeleri anladığını zannedebilirler, ancak bu durum dil bilimciler tarafından kabul görmez. Dil bilimciler bu durumu açıklarken, ebeveynler tarafından çocuğun anladığını düşündükleri kelimelerin aslında anlaşılmadığını düşünmektedirler. Anne babaların

seslerindeki vurgulara göre çocukların tepki verdiklerini seslerin ancak 12 ay sonrasında anlam kazanmaya başladıklarını söylemişlerdir (Tokgöz, 2006; Delican, 2007).

2.4.3. Biçimbilim – Sözdizim: Dil incelenirken en küçük seslerine ayrılarak incelenmesi gerektiğinin düşünüldüğü kısımdır. Handan Asude Basal (2003), dil incelenirken gramer yapısı ve söz diziminin yanı sıra anlam taşıyan en küçük birimlerinin irdelenmesi gerektiğini söylemiştir (Akt. Tokgöz, 2006). Örneğin; “aramak” kelimesinin içeriğinde iki tane biçimbirim vardır. Bunlardan ilki ”ara-“ kelimenin kökünü oluşturur, diğeri ise “-mak” olan mastar halidir. Her ikisi de anlam içermektedir ve iki tane biçimbirim özelliği taşımaktadır (Delican, 2007).

2.4.4. Edimbilim: Dilin bulunulan zamana, mekâna ve amaca göre incelenmesidir. Örneğin küçük bir çocukla olan konuşmamızı patronumuzla olan konuşmaya kıyasladığımız zaman ciddi farklılıklar görürüz. Bu farklılıklar konuşmamızın içeriğini, vurgularımızı, ses tonumuzu ve kullandığımız kelimelerin içeriğini içerir (Basal 2003; Delican, 2007; Tokgöz, 2006).

2.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişimini etkileyen birçok değişken var olduğu bilinmektedir. Bu bölümde dil gelişimini etkileyen faktörler incelenecektir.

2.5.1. Cinsiyet

Cinsiyetin dil gelişimi üstünde etkili olup olmadığıyla ilgili yapılan çalışmaların geneline bakıldığında anlamlı farklar bulunmadığı görülmektedir (Öztürk, 1995; Dereli, 2003; Yüksel, 2003; Gürocak, 2007; İpek, 2007; Tulu, 2009; Erkan, 2011; Ergin, 2012). Ancak anlamlı farkların olduğu düşünülen çalışmalarda da kızların dil gelişimlerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmış. Bu farklılığın nedeni olarak da kızların anneleri ile olan iletişimleri gösterilmiştir. Kız çocuklarının annelerini model aldıkları ve kadınların iletişime daha açık olduğu buna bağlı olarak da kız çocuklarının dil gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği söylenmiştir (Jersıld, 1979; Yavuzer, 1993). Benzer şekilde Temiz

(2002), Konya ilinde okul öncesi kurumlarına devam eden ve etmeyen 3 yaş grubu çocuklarının dil gelişimlerini karşılaştırmıştır. Kız çocuklarının puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu bulmuştur.

2.5.2. Yaş

Yapılan çalışmalara bakıldığında, çocuğun yaş ile birlikte dil gelişiminde de doğrusal oranda bir iyileşmenin olduğu sonucuna varılması mümkündür. Dereli (2005)'nin belirttiği gibi 0-6 yaşlar arası, çocuğun gelişiminin en hızlı ilerlediği kritik dönemdir. Anaokuluna devam eden çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların yaşlarıyla dil gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Çocukların yaşları ilerledikçe dil gelişimlerinin de ilerlediği; kelime dağarcıklarının arttığı, üst dil becerilerinin geliştiği ve cümle yapılarının daha karmaşık bir hale geldiği belirlenmiştir. Çocuğun yaşı büyüdükçe ortalama cümle uzunlukları artmakta ve yetişkinlerin cümle yapılarına benzer cümleler kurabilmektedirler (Tural,1977; Ekmekçi, 1992; Dereobalı,1994; Acarlar, 2002; Yüksel, 2003; İpek, 2007).

2.5.3. Zekâ

Binbaşıoğlu (1990) dilin gelişmesi için gerekli olan en önemli unsurun zekâ olduğunu belirtmiştir. Ona göre dilin en önemli iki bileşeni zekâ ve zihindir. Algı ve bellek gibi zihinsel fonksiyonlar çalışmaya başlamadan dilin edinilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Somut kavramlardan soyut kavramlara geçmek, bu kavramları çeşitli yollarla birbirleriyle ilişkilendirmek hiç kuşkusuzdur ki zekâ ile ilgilidir. Zekânın geliştiği yıllar dilin edinildiği yıllar olarak kabul edilmektedir (Akt. Tulu, 2009).

Aral (2000) 'ın da aralarında bulunduğu araştırmacıların bir kısmı, doğumdan sonraki iki yıl süresince dil gelişimi ile zekâ arasında bir bağlantı olmadığını söylerken; bazı araştırmacılar, dil kazanımının zekâyyla doğrudan ilgili olduğundan ve doğumdan itibaren dilin temellerinin atılmaya başlandığından söz etmiştir. Piaget (2004), dil kazanımını bir süreç olarak değerlendirmiştir. Ona göre, doğumdan sonraki ilk aylarda dil gelişimi sadece reflekslerden ibaretken zamanla örgütlenmekte ve karmaşık dil

yapısının ilk seviyeleri oluşmaya başlamaktadır. Dil kazanım sürecinde çocuk belirli zihinsel süreçlerden geçmektedir. Dil gelişimi ileride olan çocukların zekâ seviyelerinin de yine aynı oranda ileride takip ettiği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yaşamın ilk iki yılında temelleri atılan dil, iki yaşından sonra çevresel faktörlerin daha da aktifleşmesiyle birlikte hız kazanmaktadır ve buna bağlı olarak çocuğun kelime dağarcığında hızlı bir artış gerçekleşmektedir. Zekâ geliştikçe çocuk “şey” diye tanımladığı nesnelere belli semboller ve sesler vermeye başlar. Bu verilen sesler de bir araya geldiğinde sözcükleri devamında ise cümleleri oluşturur. Zekâ ile kelime dağarcığı arasındaki ilişki kişinin hayatı boyunca devam eder (Kozan, 2010).

Gitmez (1989) zekâ ile dili iç içe geçmiş sistemler olarak tanımlamıştır. Dil zihinsel işlevin hem göstergesi hem de sonucudur. Yani zekâ testlerinin uygulanması için dil edinilmiş olması gerekmektedir (Akt. Tulu, 2009). Dil edinildikten sonra çocuğun zekâ düzeyi hakkında bir kanıya varılması mümkün olmaktadır. Çimen de (1999) bir çocuğun dil düzeyinin bize zekâsı ile ilgili çok önemli ipuçları verdiğini söylemektedir. Düzgün, uzun ve komplike cümleler kurabilen çocukların zeka testlerinde açık ara farkla daha yüksek sonuçlar almaktadırlar.

Vygotsky (1986) zekâ ile sosyal yaşantının etkileşimi sonucu dil kazanımının gerçekleştiğini savunur. Çocuğun yaşadığı kültüre ait dili öğrenmesinin ilk şartı olarak zekâ düzeyinin belli bir aşamada olması ve aynı zamanda sosyal yaşantıyla etkileşim halinde bulunması gerekliliğinden bahsetmiştir. Ona göre, zekâ seviyesi çok önemli olmakla beraber çevresel faktörler de dil kazanımı sırasında göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir etkidir (Akt. Temiz, 2002). Davaslıgil (1985) ve Jersild (1979), farklı sosyo ekonomik düzeyde zekâ seviyeleri aynı olan çocukların dil gelişim düzeyleriyle ilgili yaptığı çalışmada, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların zekâ seviyeleri, alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların zekâ seviyeleri ile aynı dahi olsa üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin daha ileride olduğu sonucunu elde etmiştir. İpek ve Bilgin (2007) ilköğretim çağındaki çocuklar ve Kandır(2013) beş altı yaş grubu çocukların; sosyo ekonomik düzeyleri ve dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin daha ileride olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Üstün, 2004).

2.5.4. Kardeş

Kardeş sahibi olmanın dil gelişimine olan etkisi birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Küçük bir oranla bir çocuğun kardeşinin olmasının dil gelişimine etkisi olduğu söylene de araştırmaların genelinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Örneğin, çocukların dil gelişimleri ile çocuğun kardeşi olması arasındaki ilişkiyi inceleyen, Doğru (2010), Kavaklı (1980) ve Koçak (2003) gibi birçok bilim insanı anlamlı bir fark bulamamışlardır. Anlamlı farkların bulunduğu az sayıdaki araştırmalar arasında, Öztürk (1995)'ün çalışmasında iki kardeşi olan çocukların tek çocuklara ve 2'den fazla sayıda kardeşi olan çocuklara göre daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Erdoğan (2005), Temiz (2002) ve Koçak (2005)'in da aralarında bulunduğu araştırmacılar tek çocukların dil gelişiminin çok kardeşi olan çocuklara göre gelişimsel açıdan daha avantajlı olduğunu belirtmişlerdir.

Tek çocukların dil gelişimlerinin daha ilerde olduğu sonucuna ulaşan araştırmacılar buna gerekçe olarak da, tek çocuklu ailelerin sosyo-kültürel düzeylerinin çok çocuklu ailelere nazaran genellikle daha yüksek olduğunu söylemiştir. Kardeş sahibi olmanın ilk bakışta avantajlı olduğu düşünülse de pratikte öyle olmadığı ve sonuçların tam tersi yönünde çıktığı belirtilmiştir. Dil gelişimi ile kardeş sayısı arasında bir ilişki olup olmama durumlarını inceleyen araştırmacılar, sonuç olarak önemli olan konunun kardeş sayısının çokluğu ya da doğum sırasının olmadığını, önemli olan etmenin aile ve çocuk arasındaki ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Temiz, 2002; Erdoğan, 2005; Koçak, 2005).

2.5.5. Doğum Sırası

Doğum sırasının dil gelişiminin üstünde etkili olduğunu söyleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öztürk (1995)'ün de içinde olduğu bazı çalışmalar çok başarılı çocukların doğum sırası incelendiğinde bu çocukların ailenin ilk çocuğu olduğunu göstermektedir. İlk çocuğun dil gelişiminin oldukça iyi olduğu söylenmekle birlikte, ortanca çocukların dil gelişimlerinin daha geriden geldiğini söyleyen Öztürk, bunun nedeni olarak asıl etkenin çocuğun doğum sırası olmadığını anne babanın çocuğa olan tavrının çocuğun dil

gelişimini etkilediğinden bahsetmiştir. Öztürk'e ek olarak Şahin (1993) de dil gelişimi ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Şahin'e göre, ilk çocukların dil gelişim düzeylerinin daha yüksek olmasının nedeni, ebeveynler ilk çocukları ile daha fazla zaman geçirirken sonraki çocuklarıyla aynı kalite ve sürede zaman geçirmemesidir. Kalabalık aile ortamlarında çocuk ile daha az konuşulduğu ve bu yüzden kalabalık ailelerde büyüyen çocukların dil gelişimlerinin daha geriden geldiği düşüncesi, Erdoğan ve arkadaşlarının da içinde bulunduğu birçok çalışmada ifade edilmiştir (Temiz, 2002; Erdoğan, 2005).

2.5.6. Annenin yaşı

Anne yaşı ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelendiği az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bulut (2008), annelerin yaşları düştükçe eğitim seviyelerinin de düştüğünden bahsetmiştir. Yaşları ve eğitim seviyeleri düşen bu annelerin benlik saygılarında azalma ve buna bağlı olarak yaşam kalitelerinde de düştüğünü söylemiştir. Kendileri de çocuk olan bazı annelerin dünyaya getirdikleri çocuğun bakım ve büyütme stresini taşıyamadıkları ve buna bağlı olarak bebeklerini ihmal ve istismar edebildikleri belirtilmiştir. Culp'un (1991) ergen ve erişkin anneleri karşılaştırdığı çalışmasında ise, adolesan annelere sahip çocukların erişkin annelere sahip olan çocuklara oranla daha fazla güçlkle karşılaştığını ileri sürmüştür. Çalışmalarda erişkin annelerin, bebekleriyle daha fazla iletişim kurarken ergen annelerin bebekleriyle daha az konuştukları ve oyun sırasında daha sabırsız oldukları saptamıştır. Bu iletişimsizliğin sonucu olarak da yaşı küçük olan özellikle ergen annelerin bebeklerinin dil gelişimlerinin daha geriden takip ettiğinden bahsedilmiştir (Bulut, 2008; Culp, 1991).

2.5.7. Sosyo-ekonomik düzey

Sameroff (1975) ve Vygotsky'nin de (1986) içinde bulunduğu birçok araştırmacı, sosyal çevrenin çocuğun gelişimi üstünde çok önemli olduğunu söylemiştir (Akt. Tulu, 2009). Sosyo-ekonomik düzeyin de kişinin içinde bulunduğu çevreyi doğrudan etkilediğini düşünüldüğünde, sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun bilişsel gelişimi üstünde etkili olduğunun söylenmesi mümkündür. Brooks-Gunn ve Duncan'a (1997) göre, alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar üst sosyo ekonomik düzeydeki akranlarına kıyasla

daha yetersiz beslenmekte ve daha az ailesel destek almaktadırlar (Akt. Erkan 2011). Sosyo ekonomik düzey ile zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen, Alexander, (1993), Bloom, (1964), Duncan, (1994), Escalona, (1982), Hess, (1982), Pianta, (1990), Walberg, (1976), Zill (1995) ailenin gelir düzeyinin çocuğun zekâsını etkilediğini ve yoksul olan ailelerin çocuklarının zekâ seviyesinin daha düşük olduğunu söylenmiştir (Akt. Üstün 2004). Zekâ ile dil arasındaki güçlü ilişkiye bağlı olarak da üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin daha ilerde takip ettiğinin söylenmesi mümkündür.

Erkan'nın (2011) ilkokul birinci sınıf çocuklarının sosyo-ekonomik düzeylerinin hazır bulunuşluk seviyelerine etkisinin incelediği, İpek'in (2007) ilkokul öğrencisi olan çocuklarla gerçekleştirdiği ve sosyo ekonomik düzeyin dil gelişimine etkisi olup olmadığı sorusuna cevap aradığı, Üstün, Akaman ve Etikan (2004) anaokuluna devam eden farklı sosyo ekonomik düzeydeki dört yaş çocuklarının bilişsel gelişimlerini incelediği çalışmaların tamamında, üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların dil gelişimlerinin alt sosyo ekonomik düzeydeki akranlarından daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.8. Anne baba öğrenim durumu

Anne babanın eğitim düzeyi, çocuğun dil becerisini kazanma sürecinde çocuğu etkilemektedir. Anne babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kelime dağarcıkları da genişlemektedir (Öztürk, 1995; Koçak, 2008; Özmerer, 2008).

Yapılan çalışmaların büyük kısmında anne babaların eğitim durumlarının çocukların dil gelişimi üstünde etkisi olduğu söylenirken, az sayıda ulaşılan araştırmalarda dil kazanımının temellerinin atıldığı ilk iki yılda çocuğun genellikle anne ile iletişim halinde olduğu için babanın bu süreçte daha pasif bir rol üstlendiğinden bahsedilmiştir. Bu nedenle bazı çalışmalarda annenin öğrenim durumunun babanın öğrenim durumundan biraz daha önemli olduğundan bahsedilmiştir (Anlar, 1983; Öztürk, 1995; Aydoğan, 2003; Erdoğan, 2005; Erkan, 2011).

2.5.9. Anne baba tutumu

Günalp (2007) anne babaların tutumlarını şu şekilde sınıflandırmıştır;

1). Baskıcı-Otoriter Tutum: Bu tür bir tutum içindeki aile olaylara çocuğun penceresinden bakmak yerine sadece kendi bakış açısıyla değerlendirmektedirler. Tuzgöl'e (1998) göre bazı aileler çocuklarının yapabileceklerinin üstünde beklentilere girebilirler. Bu tür ailelerin çocukları sürekli denetlenen ve baskı altında olan çocuklar olduğu için özgüven eksikliği yaşar ve bu özgüven eksikliği çocuğu içe kapanık, kendini ifade etmekte sıkıntı yaşayan çocuklar haline getirebildiğinden bahsedilmiştir.

2). Gevsek Tutum (Çocuk Merkezli Tutum): 'Gevşek' veya 'aşırı hoşgörü' yü bünyesinde barındıran bu tutuma sahip ailelerin çocukları kural tanımaz çocuklar halini alırlar. Bu çocuklar sosyal anlamda dezavantajlı hale gelerek iletişimde problemler yaşarlar. Baumrind'e (1974) göre bu çocuklar yaşamları boyunca sürekli başkalarından birşeyler bekleyen çocuklar halini alırlar (Akt. Dabakoğlu, 2004). İletişim problemi yaşayan çocukların da dil gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenebilir.

3). Aşırı Koruyucu Tutum: Koruyucu davranan aileler çocukların her isteklerini kendileri yerine getirmeye çalışırlar. İletişimin tek yönlü olduğu bu ailelerde çocuğun kendi kararlarını kendilerinin vermesine engel olurlar. Bu tür çocuklar diğer kimselere aşırı bağımlı, öz güveni olmayan, duygusal kırıklıkları olan bir kişiler olabilir. Aşırı korunan çocuklar büyüseler bile kendilerini hâlâ çocuk hatta bebek gibi hissederler. Bu durumda bazı çocukların 'bebeksi konuşma' dediğimiz konuşma tarzında ısrarcı olduklarının görülmesi mümkündür (Günalp, 2007; Özyürek, 2015).

4). İlgisiz Kayıtsız Tutum: İlgisiz anne babalar çocukların hiçbir başarısını önemsemezken başarısızlıklarını her yerde yüzlerine vurarak onları utandırabilmektedirler. Çocukların en temel ihtiyaçlarını dahi aksatan bu tür ebeveynlerin çocuklarının saldırgan, öfkeli ve iletişim güçlüğü çeken çocuklar olabildiği görülmüştür (Ayyıldız, 2005; Günalp, 2007).

5). Demokratik Tutum (Güven verici, hoşgörülü tutum): Stanhause'a (1994) göre, çocuğun ayrı bir birey olarak görüldüğü bu ailelerde iletişim kanallarının açık olduğu sağlıklı bir iletişim vardır. Anne baba kuralları net, açık ve istikrarlı bir şekilde koyar.

Bunun sonucunda nerde ve neden duracağını bilen çocukların özgüveni yüksek, sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştikleri görülmektedir (Dabakoğlu, 2004).

Çocuğun doğumundan sonraki ilk sosyal çevresini oluşturan ailesi, çocuğa toplumsal birçok kazanım edindirir. Okul öncesi dönemdeki anne baba tutumları, toplumsal kazanımların yanında çocukların gelişimleri üstünde de çok etkilidir. Çocuğun dil gelişimini de kapsayan bütün gelişim alanlarını etkileyen anne baba tutumları çocukların davranışlarını bu yönde şekillendirir (Günalp, 2007; Özyürek, 2015).

2.5.10. Erken Çocukluk Dönemi Yaşantıları

Ural'a (1986) göre, okul öncesi dönem çocukluk yıllarının en duyarlı periyodunu oluşturur. Bu dönemde oluşturulmuş zengin çevre ve uyarıcı ortamı çocukların zihin ve diğer gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Akt. Kefi, 1999).

Çocukları birbirlerinden ayıran en önemli özellik, çocukların yetiştikleri aile ortamı ve bu ortamdaki yaşantılarıdır. Çocuğun yetişkinlerle kurduğu iletişimin yoğunluğu ve şekli (anneye yemek pişirme, televizyon izleme veya babayla oyun oynama vs), çocuğun yeni deneyimler edinmesine olanak tanımakta ve bu da dil gelişimini etkilemektedir. Bu iletişim sırasında, yetişkin çocuğa iletişim fırsatları sunar. Bu sayede, yetişkin, çocukla birlikte vakit geçirirken, çocuğun yeni kazanımlar edinmesi de sağlanmış olur (Seçilmiş, 1996).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na (2012) göre, doğduğu andan itibaren sadece ailesi ile duygusal iletişim içinde bulunan çocuk, ikinci yaşın sonuna doğru artık akranları ile de iletişime geçmeye başlar. Çocuk ilerleyen yaşıyla birlikte benmerkezci düşünce yapısından çıkarak başkaları ile iletişim kurmaya başlar. Çocuk 2 yaşından itibaren paylaşmayı ve kendini kabul ettirmeyi öğrendiği, sosyal yönelimli başka bir dünya ile ilişkiler kurmaya başlar. Sosyal yönelimlerin başladığı bu dönemde bütün çocukların eşit şartlarda yaşaması en doğal haklarıdır. Farklı koşullarda yaşayan çocukların ortamlarını tamamıyla eşitlemek tabii ki mümkün değildir. Ancak oluşturulmuş okul öncesi

kurumları, planlanmış programlar sayesinde çocuklar arasındaki sosyal farkın azaltılması mümkündür.

2.6. Okul Öncesi Eğitim Ve Dil Gelişimi Açısından Önemi

2.6.1. “ Kritik Dönem ” Olarak Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, “ dil gelişimi ” dâhil bütün gelişim alanları için önemli bir dönemdir. Bloom (1964), zihinsel gelişimin 18 yaşına kadar gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Bu gelişimin %50’sinin, 0-4 yaş aralığında; %30’unun, 4-8 yaş aralığında; kalan %20’lik dilimin ise 18 yaşına kadar tamamladığını söylerken Lennberg (1967) çocuğun doğumdan itibaren ilk 11 senesini kritik dönem olarak tanımlamıştır. Bu oranlar ve yaşlar tartışmaya açık olmakla beraber, yapılan çalışmalar göstermiştir ki, okul öncesi dönemi kapsayan, bireyin yaşamının ilk 7 yılı gelişimi açısından en önemli dönemdir. Dil kazanımı da bu dönemde gerçekleşmektedir (Zembat, 2007).

Bebeklerin doğdukları andan itibaren iletişime girdikleri bilinmektedir. Başta sadece ağlayarak verilen tepkiler altıncı aydan itibaren gülümseme ve uzanma gibi yeni kazanımlarla devam etmektedir. 1 yaşını dolduran, sosyal farkındalığı artmış ve sosyal etkileşime açık hale gelmeye başlayan çocuğun akranlarıyla iletişim süresi 2-3 dakika civarındadır. İşte bu noktadan itibaren çocuğun bulunduğu koşullar, çocuğun doğrudan sosyal etkileşimini ve dolaylı olarak da dil gelişimini etkilemeye başlar. Çocuğun akranları ile vakit geçirebiliyor oluşu çocuğu iletişime daha açık hale getirir, bu da dil gelişimini önemli ölçüde etkiler (Yavuzer, 2002; Çetin,2002; Beyazkürk, 2007; Gülay, 2009).

2.6.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Dil Gelişimine Olan Etkileri

Çocuklar doğuştan belli bir potansiyelle dünyaya gelirler ve çocukların bu potansiyellerini keşfetmeleri onlara sunulan imkânlar ölçüsündedir. Nitelikli, sağlıklı ve toplum tarafından beklenen davranışlara sahip bireyler olmaları için erken yaşlardan itibaren eğitime gereksinim vardır. Erken çocukluk döneminde hizmet veren okul öncesi

kurumları çocuklara zengin uyaran çevresi sunan, gelişimi destekleyen, çevre kaynaklı eşitsizlikleri en aza indirmeyi hedefleyen kurumlardır. Okul öncesi eğitimi doğum ile başlayan ve çocuğun ilkököl birinci sınıfa gidinceye kadar geçen süredeki tüm yaşantıları olarak tanımlamak mümkündür. Türkiye’de okul öncesi programı hazırlanırken çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Milli eğitim bakanlığının belli aralıklarla gözden geçirdiği okul öncesi programındaki kazanımlar, çeşitli etkinliklerle verilir ve bu etkinliklerin içinde dil kazanımı için de basamak oluşturabilecek fen, Türkçe ve matematiğin temelleri atılır. Bu temeller atılırken müzik, alan gezileri, hareket, oyun, drama ve sanat etkinlikleri kullanılır (Turan, 2004; MEB, 2013; Koç, 2015).

İnsan hayatının en önemli dönemi olarak görülen bu dönemde, çevre imkânlarının uygun şekilde hazırlanması, uygun uyaran ortamlarının oluşturulması çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyecektir. Yapılacak olan eğitimde çocuğun bilinçli rehberliğe ihtiyacı vardır (MEB, 2012; Kundakçı, 2013).

Gürkan’a (1981) göre, okul öncesi eğitim alan çocuklar ilkököl başladıklarında akranlarından daha hızlı uyum sağlamaktadırlar (Akt. Kefi, 2013).

Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Hedefleri

Okur (2003), 6 yaşına kadar sadece ailesi ile kalan çocuklarda dil gelişiminin sınırlı ve belirli olanaklar çerçevesinde gelişme olanağı bulacağını belirtmiştir. Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarının başında çocuğun konuşulanı anlayabilmesi ve konuşabilmesi yer almaktadır. Bu döneme sesleri tanımayla başlayan çocuk, sesleri kelimelere, kelimeleri cümlelere dökebilme becerisini zamanla kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim almış çocuklar okula başladıklarında hem hazır bulunuşluk düzeyleri hem de dil becerileri okul öncesi eğitim almayan akranlarından çok daha iyi durumda olduğu birçok araştırmacı tarafından söylenmiştir (Akt. Tulu, 2009).

Parlak’a göre (2014), dil kazanımı her ne kadar ailede gerçekleşse de çocuklar dillerini okul aracılığıyla geliştirir. Dil farkındalığının gelişebilmesi için çocukların

gelişim düzeylerine uygun sosyal ortamlar sunulması gerekmektedir, dolayısıyla çocuğun dil gelişiminde okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Okul öncesi eğitim, çocuklara uyarandan zengin, soru sorma, dinleme, cevap verme alışkanlığı, dili doğru ve güzel konuşmalarını sağlayacak ortamın sunulmasının yanında akranları ile aynı ortamı paylaşabilecekleri fırsatlar da sunmaktadır. Çocuklara uygun ortamlar sunulduğunda, çocukların kelimeler ve nesnelere arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamlandırdığı görülmüştür. Böylece çocuklar konuştuğu dili daha iyi anlamakta ve konuştuğu dilin farkında olma becerisini de geliştirmektedir (Şen, 2010).

Çocukların okul öncesi kurumlarında akranlarıyla birlikte olmaları çocukları sosyalleştirecek ve bu da dil gelişimlerini önemli ölçüde etkileyecektir. Hay'a (2004) göre, iki yaş civarında, çocuğun akranlarıyla iletişime girmeye başladığı gözlenir. Akranları ile etkileşimin artmaya başladığı iki yaş civarında çocuk arkadaş seçmeye başlar. Bu dönemdeki çocuğun alıcı dili ifade edici dilinden daha ilerde olduğu için kendini anlatmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu nedenle saldırgan davranışların çok sık gözlemlendiği bir süreçtir (Akt. Gülay, 2009). Dil gelişimi normal bir şekilde ilerlediği takdirde kendini ifade edebilen çocuklarda, bu saldırgan davranışlarda azalma görülürken, dil gelişimi geride kalan çocukların saldırgan davranışlarının arttığı gözlenmektedir. Çocukların dil gelişimi direkt olarak sosyal yaşantısını etkilemektedir. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Çocuğun yaşamındaki ilk iki yılı akran iletişiminin keşfi ve öğrenilmesi için geçirilmektedir. Üç yaştan sonra çocuğun akranları ile gerçek anlamda sosyal ilişkilerin başladığını söyleyebiliriz. Yani çocuğun hem dil gelişimi hem de sosyal gelişimi için çok önemli bir süreç olan 24-36 aylık aralığı ciddi bir şekilde planlanması gerekmektedir (Çetin 2002; Yavuzer, 2002).

Dönmez ve arkadaşlarına göre (2000), 2-3 yaş arası çocukların dil gelişiminin en hızlı yaşandığı süreçtir. Çocuklar dil gelişim aşamalarından geçerken birçok becerinin farkında olmaktadır. Bu becerilere bakıldığında, etrafındaki nesne ve olayları algılama, konuştuğu dilin farkına varma gibi becerileri içerdiği görülmektedir. Çocukların etkileşim içerisinde oldukları uyarıcı sayısı kadar uyarana sahip olacaklarını belirten Dönmez ve arkadaşları, çevresel uyarıcıların etkisinin bu becerilerin kazanımında çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Dönmez'in dışında Widlake (1973) de anaokuluna devam eden

4-5 yaşındaki çocukların sosyal beceri yönünden akranlarına nazaran daha iyi olduklarından bahsetmiştir (Akt. Çağdaş, 2004). Ayrıca, akranları ile iletişim halinde olan çocukların kullandıkları kelime sayısının çoğalacağı, üstdil becerisi olarak ifade edilen dil farkındalığını da arttıracığı belirtilmiştir. Çünkü çocuklar dil gelişimi evrelerini tamamlarken anlamlı cümleler kurmanın yanı sıra kullandıkları dili anlamayı da öğrenirler. Çocuğun mantıksal ilişkiler kurmasına ve konuşmaya başladığı dili anlamlandırmasına yardımcı olacak çevresel uyaranlarının çocuğun dil gelişimini önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmüştür. Şen ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmalar sonucunda, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmelerinin dil gelişimlerinde olumlu etkiler yarattığı söylenmektedir.

2.6.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi belirlenirken birçok kriter kullanılır ve bu kriterlerin içinde çocuklara verilen önem de yer almaktadır. Yinesor’a (1989) göre, çocukların gelişiminde çevresel faktörler çok önemlidir ve ekonomik durum bu çevresel faktörleri etkilemektedir.

OECD ülkelerinden olan Finlandiya örneğine bakıldığında, çocukların hayatlarına eşit standartlarda başlaması sağlanmaktadır. Birkaç özel okul dışında okulların tamamının devlete bağlı olduğu görülen ülkede farklı sosyo ekonomik düzeydeki çocukların aynı ortamda eğitilmesi sonucunda aralarındaki gelir düzeyi farkının en asgariye indirilmesi amaçlanmıştır (Kefi, 1999; Yıldız, 2013).

Ülkemizde ise okul öncesi eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları olarak hizmet vermektedir. 3 yaş altı çocukların bakım ve eğitimine, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına (ASP) bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından izin verilmekte ve bu kurumlar yine ASP tarafından denetlenmektedir. Ayrıca üniversiteler, Çalışma Bakanlığı ve çeşitli vakıf ve derneklere bağlı olarak açılan kreş ve gündüz bakım evleri adı altında hizmet veren, okul öncesi

eğitim kurumlarında 3 yaş altındaki çocuklar eğitim almaktadırlar (Başal,2010; MEB, 2012).

2.6.4 Türkiye 'de Okul Öncesi Eğitimin Sayısal Gelişimi

1930'lu yıllardan 1960 yılına kadar geçen sürede okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ile ilgili küçük çabalara rastlanmaktadır. Ancak bu çabaların sonuçlarına bakıldığında da somut bir sonuca ulaşmadığı görülmektedir. 1960 yılında okul öncesinin önemi ile ilgili ilk somut adımlar atılarak 5 Yıllık Kalkınma Planları içinde okul öncesi eğitime özel bir önem verilmeye başlanmıştır. İlk olarak yapılanlardan biri de 1961-1962 yıllarında MEB bünyesindeki ilkokul öğretmenlerinden 20'sinin seçilerek anasınıfı öğretmeni olarak görevlendirilmesi ve 10 ilde faaliyet göstermeye başlamasıdır. 1970'li yıllardan sonra ise okul öncesi kurumların sayısı giderek artmıştır (Akt. Başal, 2010).

Tablo 2.6.4.1. 1923-2016 Öğrenim Yıllarına Göre Okul Öncesi Öğrencisi ve Eğitimde Kurum Sayısındaki Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Kurum Sayısı	Kurumların Artış Oranı	Öğrenci sayısı	Öğrencilerin Artış oranı
1923-1924	80		5.880	
1924-1925	85	6,2	8.540	45,2
1932-1933	92	8,2	3.895	-54,3
1940-1941	51	-44,5	1.690	-56,6
1943-1944	49	-3,9	1.604	-5,1
1950-1951	52	6,1	1.760	9,7
1960-1961	64	23	2.730	55,1
1963-1964	146	128,1	4.767	74,6
1970-1971	413	182,8	10.714	124,8
1978-1979	1.371	231,9	26.559	147,9
1980-1981	2.007	46,4	43.545	63,9
1983-1984	2.784	38,7	78.981	81,3
1990-1991	3.625	30,2	113.388	43,5
1994-1995	5.169	42,5	148.088	30,6
1995-1996	5.600	8,3	158.354	6,9
1996-1997	6.082	8,6	174.710	10,3
1997-1998	6.563	7,9	182.533	4,4
1998-1999	6.868	4,6	204.461	12
1999-2000	7.660	11,5	212.603	3,9
2000-2001	8.996	17,4	228.503	7,4
2001-2002	10.554	17,3	256.392	12,2
2002-2003	11.314	7,2	320.038	24,8
2003-2004	13.692	21	358.499	12
2004-2005	16.016	16,9	434.771	21,2
2005-2006	18.539	15,7	550.146	26,5
2006-2007	20.675	11,5	640.849	16,4

2007-2008	22.506	8,9	701.762	9,5
2008-2009	23.653	5	804.765	14,7
2009-2010	26.681	12,8	980.654	21,8
2010-2011	27.606	3,6	1.115.818	13,7
2011-2012	28.625	3,6	1.169.556	4,8
2012-2013	27.197	-5	1.077.933	-7,9
2013-2014	26.698	-1,9	1.059.495	-1,8
2014-2015	26.972	1	1 156 661	9,1
2015-2016	27.793	3,4	1.209.661	3,4

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2016, MEB 2010 Örgün Eğitim İstatistikleri (Akt. Başal 2010)

Tablo 2.6.4.2. 1985-2016 Öğrenim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı %	Artış Oranı %
1985-1986	4,1	
1986-1987	4,2	2,4
1987-1988	4,1	-2,3
1988-1989	4,3	4,8
1989-1990	4,6	6,9
1990-1991	4,9	6,5
1991-1992	5,1	4
1992-1993	4,9	-3,9
1993-1994	6,1	24,4
1994-1995	7,3	19,6
1995-1996	7,6	4,1
1996-1997	8,9	17,1
1997-1998	9,3	4,4
1998-1999	10	7,5
1999-2000	10,2	2
2000-2001	10,3	0,9
2001-2002	11	6,7
2002-2003	11,8	7,2
2003-2004	13,2	11,8
2004-2005	16,1	21,9
2005-2006	19,9	23,6
2006-2007	22,4	12,6
2007-2008	28,5	27,2
2008-2009	29,1	5,3
2009-2010	32,7	12,3
2010-2011	36,4	11,3
2011-2012	46,8	28,5
2012-2013	34,5	-26,3
2013-2014	35,9	4
2014-2015	42,6	18,6
2015-2016	43,9	2,4

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2016, MEB 2010 Örgün Eğitim İstatistikleri (Akt. Başal 2010)

Tablo 2.6.4.3. Okul Öncesi Eğitimde 2011-2016 Yılları Arasındaki Okullaşma Oranları Yaş Gruplarına Göre Dağılımları (36-66 ay arası çocuklar)

Eğitim-Öğretim Yılı	3-4 yaş %	4-5 yaş %	5 yaş %
2011-2012	30,87	44,04	65,69
2012-2013	26,63	37,36	39,72
2013-2014	27,71	37,46	42,54
2014-2015	32,68	41,57	53,78
2015-2016	33,26	42,95	55,48

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri 2016, MEB 2010 Örgün Eğitim İstatistikleri (Akt. Başal 2010)

Tablo 2.6.4.4. 2015 Yılına Ait Okullaşma Oranları Açısından OECD Ülkelerinin Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması

Ülke	Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %
Hollanda	%100
İtalya	%98
İspanya	%97
Norveç	%95
İsveç	%93
Almanya	%92
Meksika	%65
Amerika	%53,5
Türkiye	%42,6
OECD ortalaması	%81

Kaynak: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile> 2015, MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Tablo 2.6.4.1.'de de görüleceği gibi, Cumhuriyet ilan edildiğinde Osmanlı İmparatorluğu 'undan kalan 38 farklı ilde, toplamda 5880 çocuk eğitim alıyordu. 1923 yılından sonraki birkaç senede okul öncesinde ufak artışlar olsa da, Başal'a (2010) göre, okuryazar nüfusu arttırmak için ağırlık ilköğretime verilmiş ve okul öncesi eğitim 1960 yılına kadar geri planda kalmıştır. 1960 yılında çıkarılan yasa ile tekrar gündeme alınan okul öncesi eğitim, düzenli olarak artıyor olsa da, 1985 yılına gelindiğinde oran sadece %4 gibi ufak bir paya sahipti. 2003 yılına kadar yine ufak artışlarla ilerlemeye devam eden okul öncesi eğitim, 2003 yılında MEB'e bağlı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, AÇEV ve UNİCEF işbirliği ile yapılan çalışmalar sonucunda ciddi bir ivme kazanarak artmaya devam etmiştir. Okul öncesi eğitim 2003-2012 aralığındaki yıllarda daha hızlı bir ilerleyiş göstermiştir. Ancak 2012-2013 eğitim öğretim yılında başlatılan

4+4+4 Eğitim Sistemi nedeni ile anasınıfına gidecek olan yaş grubu ilkokula başlamış ve bundan dolayı 2012-2014 yılları arasında okul öncesine giden öğrenci sayısında ufak düşüşlerin görülmüştür. Ancak 2015 yılı itibariyle okul öncesi eğitimin yeniden yükselişe geçtiğinin söylenmesi mümkündür. Güncel verilere göre, 2016 yılı itibariyle 1.209.661 çocuk okul öncesi eğitimden faydalanmaktadır. Tablo 2’de ayrıntılı bir biçimde görülebileceği üzere, 2016 yılına gelindiğinde, okul öncesi eğitimin %43,9 luk bir paya ulaştığının söylenmesi mümkündür. Ancak bu rakamlarda ne yazık ki 3-6 yaş aralığını kapsamaktadır.

Tablo 2.6.4.2. ve Tablo 2.6.4.3.’de ise 2012-2013 yılında başlayan 4+4+4 Eğitim Sistemi nedeni ile okul öncesinde azalma görülmekle beraber 2013-2014-2015-2016 yıllarında tekrar artmaya başladığını söylememiz mümkündür. Yaş gruplarına göre bakıldığında bütün yaş aralıklarında doğrusal bir artış olduğunun söylenmesi mümkündür.

Türkiye’deki 0-3 yaş eğitim oranıyla ilgili çok az veriye ulaşıldığından yola çıkarak şu anda 0-3 yaş eğitiminin öncelikli sırada yer almadığı söylenebilir. Ancak 2015 yılında yayınlanmış, yeni planlanan kalkınma planlarının 0-3 yaş da kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş olması sevindirici bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Kalkınma Bakanlığı’nın (2015) verilerinde, 0-4 yaş arası kreş eğitimi alma oranı %2,4 olarak gösterilirken, 2018’de bu oranın, kaliteli, hesaplı ve kolay erişilebilir kreş imkânlarının yaygınlaştırılması sağlanarak, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliği ile %5’e çıkarılması hedeflenmektedir. Kalkınma Bakanlığı 2018 hedefini yakalamak için bazı eylem planlarını şu şekilde belirlemiştir:

- Başta organize sanayi bölgelerinde olmak üzere özel sektörde kreş imkânlarının artırılması konusunda işçi ve işveren sendikalarıyla birlikte politikalar belirlenecektir.
- Kaliteli, hesaplı ve kolay erişilebilir çocuk bakım modelleri araştırılarak ülkemize uygun model önerileri geliştirilecektir.
- Kamu mali dengeleri çerçevesinde kaliteli, hesaplı ve kolay erişilebilir kreş imkânlarının yaygınlaştırılması sağlanacaktır.

- Milli Eğitim Bakanlığı izni ile açılan okul öncesi eğitim kurumlarına (4-6) tanınan vergi teşviklerinden Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı izni ile açılan kreşlerin (0-6) de faydalanması sağlanacaktır.
- Kamu kurumları içerisinde açılmış bulunan kreş ve çocuk bakım evlerinin kapasitelerinin ve doluluk oranlarının saptanması için gerekli çalışmalar yapılacak, kontenjan açığı bulunanların tespiti halinde diğer kamu ve özel sektör çalışanlarının bu imkândan yararlanabilmesini sağlamak amacıyla gerekli idari ve hukuki düzenlemeler yapılacaktır.
- 150 kadın çalışanı olan kamu kuruluşlarında kreş açılması veya dışardan hizmet satın alınması yaygınlaştırılacaktır.
- Belediyelerin okul öncesi eğitim kurumu açabilmesi için gerekli yasal düzenlemeler hazırlanacaktır. Bu kapsamda, 5393 sayılı Belediyeler kanununun 14. maddesinin (b) bendi kreşleri de içerecek şekilde yeniden düzenlenecektir.
- Özel sektörde, işletmelerin kendi çalışanlarına hizmet sunan kreş yatırım ve harcamalarına yönelik destekler geliştirilecektir.
- Organize Sanayi Bölgeleri içinde hizmete açılan kreşlerin sayıları artırılabilecektir.

Tablo 2.6.4.4. incelendiğinde OECD ülkelerinin okul öncesi okullaşma oranı %81 iken Türkiye'nin %42 ile OECD ortalamasının çok altında kaldığı görülmektedir.

Oktay (1993), Türkiye'de okul öncesi eğitimin tanımı ile algılanışı arasında bazı eksikliklerin olduğundan bahsetmiştir. Okul öncesi ile ilgili kaynaklara bakıldığında, 0-6 yaş aralığındaki çocukları kapsayan eğitim olduğu söylenmiş olmakla birlikte, Türkiye'de en yaygın şekilde 3-6 yaş olarak algılandığını söylemiştir. Yani 0-3 yaş aralığındaki eğitimin genellikle göz ardı edildiğini belirten Oktay, okul öncesi eğitimin aslında doğum ile başladığını söylemiştir. Yaşamın sonraki yıllarını da derinden etkileyebilecek dönem olan 0-3 yaş aralığı, tesadüflere bırakılamayacak kadar önemlidir. Bu nedenle bu süreci sistemli, ciddi ve bilimsel bir şekilde irdelemeli ve planlamalarının aynı ciddiyetle yapılması gerekmektedir (Sevinç, 2003).

2.6.5 Türkiye’de 0-3 Yaş Eğitimi

Ülkemizde 0-3 yaş eğitimini özel ve tüzel kişiler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının izni dâhilinde *kreş ve gündüz bakımevi* adı altında açabilmektedirler. 0-3 yaş aralığına hizmet veren kreşler, çocukların sağlıklı büyüme ve bakımını amaçlayan kurumlardır (Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, 2015). Bu kurumlarda, 0-3 yaş arası çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla MEB tarafından hazırlanmış programlar uygulanmaktadır (MEB, 2012). Bu kurumlar okul öncesi kurumların arasında yer almaktadır. Yaş grubunun çok küçük olduğu bu kurumlarda, yetişkinlerin gün içinde çocuklarla birebir iletişim halinde olması gerekmektedir. Temel güven duygusunun olduğu yaş aralığı olan 0-2 yaş dönemini de kapsayan bu kurumların sadece bakım veren kurumlar olarak değil, çocuklara eğitim veren kurumlar olarak da görülmesi gerekmektedir. Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı 0-6 yaş aralığında, çocuğun yeteneklerine ve ilgilerine uygun hatta destekleyen bir ortamın sunulması gerekmektedir. Bu nedenle çocuklara uygun şartların bir araya getirilmesi önemlidir (Tokol, 1996).

Tokol’a (1996) göre, 0-3 yaş çocuklara hizmet veren kurumların, öğretmenlerin ve programların bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir;

- Çocukların yaratıcılığını destekleyecek, yeteneklerinin farkında olacak, eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin olması gerekmektedir.
- Çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulunduran, çocukları araştırma ve denemeye yönelten, bunlara uygun olarak hazırlanmış eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir.
- Çocukların gelişmelerine olanak tanıyan, çocuklar için özel olarak düşünülmüş ve donatılmış fiziksel ortamlara sahip olması gerekir.

0-3 Yaş Çocuklar İçin Eğitim Programı

0-3 yaş çocuklarını kapsayan eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk olarak 1994 yılında uygulamaya konulmuştur. 2012 yılında MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından revize edilen, “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” olarak

halen kullanılmaya devam edilmektedir. Tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan program, aynı zamanda gelişimsel yetersizlikleri olan çocukları da desteklemeyi hedeflemiştir. Program, 0-3 yaş aralığında eğitim veren kurumlara rehberlik etmeyi amaçlamakla birlikte, bu yaş aralığında çocuklara sahip olan ailelere yönelik uygulamalara da yer vermektedir (MEB, 2012).

MEB'in 2012 yılında revize ettiği programda, çocukların motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimleri destekleme amaç edinilmiştir. Bu bağlamda, çocukların gelişimsel özellikleri baz alın ve "sarmal" yapıda olan program, "eklektik" dir. Programda kazanım ve göstergeler bir bütün olacak şekilde hazırlanmıştır (MEB program, 2012).

2.6.6. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumunun Dil Gelişimine Etkisi İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çocuğun gelişiminin hızla ilerlediği 0-6 yaş aralığı bireyin yaşamındaki kritik yıllar olarak tanımlanmaktadır. Yapılan birçok araştırmada 0-6 yaş aralığında kazanılan davranışların bireyin ilerleyen yaşantısındaki ruh halini, tavrını, alışkanlıklarını ve değer yargılarını şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli olan bu yaşlar için okul öncesi kurumlara büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Dereli, 2005). Türkiye'de yapılmış olan araştırmalara bakıldığında, çalışmaların 3-6 yaş aralığını kapsadığı görülmüş ve 0-3 yaş aralığındaki çocukların kreş eğitimi almalarının dil gelişimlerine etkisi üstüne herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılmış araştırmalardan bazıları şu şekildedir;

Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar:

Bal (1988), Kütahya il merkezinde 24 anaokuluna giden ve 24 anaokuluna gitmeyen 4-6 yaş arasındaki 48 çocuk ile çalışmış çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken, çocukların kullandığı sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, sözcük düzeni, ekler, sözcük grupları, dil öğelerinin sıralanış düzeni ve cümle çeşitleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, anaokuluna giden çocukların anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Yinesor (1989), doğumdan kısa bir süre sonra yuvaya (okul öncesi kurumuna) verilen ve sadece ailesi ile etkileşim halinde evde büyüyen çocukların dil gelişimlerini karşılaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim almış 5-6,5 yaş aralığındaki 50 çocuk ile evde büyüyen 50 çocuktan oluşan toplam 100 çocuk ile çalışmıştır. Çocukların dil değerlendirmeleri, Peabody Resim-Kelime Testi ile yapılmıştır. Okul öncesi eğitim almış çocukların dil gelişimlerinin, okul öncesi almayan akranlarına göre anlamlı bir şekilde daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda özellikle sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan çocuklar için okul öncesi eğitimin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini saptamak amacıyla çalışma yapmıştır. Toplamda 100 çocuktan oluşan grubun 50'si okul öncesi eğitim almış, 50'si ise okul öncesi eğitim almamış çocuklardan oluşturulmuştur. Çocukların dil gelişimleri değerlendirilirken “Peabody Resim-Kelime Testi” ve “ Lügatçe ve Dil Testi” kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seçilmiş (1996), anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimiyle becerilerin incelenmesi ile ilgili çalışma yapmıştır. Çalışma grubu, 37-72 ay arası 300 anaokuluna giden ve 162 anaokuluna gitmeyen 462 çocuktan oluşturulmuştur. Bu çocuklar “Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonuçları ışığında, çocukların dil gelişim alanlarındaki becerileri saptanmaya çalışılmıştır. Anaokuluna giden çocukların dil gelişimlerinin anlamlı bir şekilde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı (2002), okul öncesi eğitimi alan ve almayan altı yaş çocuklarının okul olgunluğu düzeyleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını incelemiştir. Ankara ilinde 72 okul öncesi eğitim almış, 70 okul öncesi eğitim almamış çocukla çalışılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan çocukların kelime bilgisi, cümle bilgisi, genel bilgi, eşleştirme bilgisi, kopya

etme bilgisi, sayı bilgisi, okuma olgunluğu ve okula uyum puanlarının, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yayla (2003), tarafından, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60–72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının, çocukların dil gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 40 deney 40 kontrol grubu toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunu oluşturan çocuklara 12 hafta süreyle dil eğitim programı uygulanmıştır. Programı uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra Aile Bilgi Formu, Peabody Resim Kelime Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Descouedres Lügatçe Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan Dil Eğitim Programının, çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Yapılan çalışmaların sonucunda anlamlı farkların ortaya çıkması, verilen eğitimin erken çocukluk yıllarında çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerini, sözcük dağarcığının gelişimini desteklediği sonucunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, Yayla, çalışmasında erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişiminin desteklenmesinin önemli olduğunu ve bu bağlamda çalışmaların yapılarak yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Dil kazanımı ve kavram gelişiminin arasında sıkı bir ilişki olduğunu belirten Üstün (2003) 1-2 yaş civarlarında kavram kazanımının başladığını ve bu sürecin iyi planlanması gerektiğini söylemiştir. Üstün, anaokuluna giden ve gitmeyen 3 yaş çocuklarının kavram gelişimleri incelenmiştir. Rasgele seçilmiş 59 anaokulu eğitimi almış 65 okul öncesi eğitim almamış çocukla çalışılmıştır. Çocukların kavram gelişimleri Bracken (1984) tarafından geliştirilmiş Temel Kavram Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi almış grubun kavram gelişimlerinin anlamlı bir şekilde daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Üstün 2003).

Erdoğan (2005), tarafından alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeyleri ile ana sınıfına devam etme sürelerine karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde alt sosyoekonomik düzeyde olan 5-6 yaş grubu, ana sınıfına devam eden 110 kız, 122 erkek olmak üzere toplam 232 çocuk oluşturmuştur. Dil değerlendirmesi yapılırken;

“Descoedres’in Dil Testi (DLT)”, “Peabody Resim- Kelime Testi (PRKT)”, “Lügatçe ve Dil Testi (DLT)” olmak üzere üç test kullanılmıştır. Ayrıca her çocuk ve ailesi için de “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar analiz edildiğinde, ana sınıfına devam süresi, DLT puanlarında etkili olmazken, LDT ve PRKT puanlarında etkili olduğu bulunmuştur.

Köse (2006), anaokuluna giden ve gitmeyen 36-47 aylık çocukların bilişsel becerilerini karşılaştırmıştır. Köse’nin çalışmasında ifade edici dil bakımından anaokuluna giden çocuklar anaokuluna gitmeyen çocuklara göre daha yüksek puan almışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, 40’ı anaokuluna giden ve 40’ı anaokuluna gitmeyen olmak üzere toplam 80 çocuk oluşturmuştur. Bilişsel Beceriler Ölçeği (CAS - 2) ve El Yazısı Şekilleri Üretim Sayfası kullanılarak çocukların dil gelişimleri değerlendirilmiştir. Çocuklar ifade edici dil, okuma, matematik, el yazısı ve bilişsel davranışlarına bakılmıştır. İfade edici dil bakımından anaokuluna giden çocuklar anaokuluna gitmeyen çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır.

Toluç (2008), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki gelişim becerilerini karşılaştırmıştır. Okul öncesi eğitimin etkisi araştırıldığı bu çalışmada, İlköğretim okullarının birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine göre dil gelişimleri karşılaştırmıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayanların sözel olarak ifade etme becerisi karşılaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre sözel olarak kendilerini ifade etme becerisinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dursun (2009), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırmıştır. Matematik eğitiminin dil gelişimini de önemli ölçüde desteklediğini belirten Dursun çalışmasında okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır. 85 okul öncesi eğitimi almış, 65 okul öncesi eğitim almamış çocuk ile çalışan Dursun okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre matematiksel becerilerinin anlamlı düzeyde daha ilerde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erkan (2010), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisini incelediği çalışmada, Ankara ilinde 85 okul öncesi eğitim almış, 85 okul öncesi eğitim almamış toplam 170 çocukla çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimin çocuğun ilerleyen yaşlarını da etkilediğini söyleyen Erkan, okul öncesi eğitim almış çocukların dil gelişimlerinin daha ilerde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dündar (2011), Diyarbakır'da yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, likert tipinde hazırlanmış 37 madde ve açık uçlu 1 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Diyarbakır il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden tesadüfi olarak seçilen 318 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimden geçerek sınıflarına gelen öğrencilerle okul öncesi eğitim almayan öğrenciler arasında gerek sosyal açıdan gerekse öğrenme yaşantılarına katılım ve başarı açısından kolaylıkla gözlenebilir farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaaslan (2012), ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim alıp-almama, okul öncesi eğitime devam etmeme,1 yıl devam etme,2 yıl ve daha fazla devam etme değişkenlerinin çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerilerinde farklılaşmaya neden olup olmadığını değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi 40 okul ve bu okullardan seçilen 800 1.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çocuklar değerlendirilirken, çocuklara Duyguları Tanıma Testi, Duyguları İfade Etme Testi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin Duyguları Tanıma ve Duyguları İfade Etme testi puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2013), göçle gelen okul öncesi çocukların ilk okuma yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Mersin'de 54 ilköğretim birinci

sınıf öğretmeni üzerinde anket çalışması yapılmış ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimini olumlu yönden etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan az sayıdaki çalışma, okul öncesi kurumların bazı yönlerden çocukları negatif yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, Saide Özbey (2009), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların devam süreleri ile problem davranışları karşılaştırmış ve birçok çalışmanın aksine, çocukların okula devam süreleri arttıkça problem davranışlarının da arttığını söylemiştir.

Çalışmalar, okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişim alanlarını pozitif yönde etkilediği söylemesine rağmen, bu çalışmaların 36 ay ve üstü çocukları kapsadığı görülmüştür. Çocukların dil gelişiminin en hızlı geliştiği dönem olan 0-3 yaş çocuklarının kreş eğitimi ile ilgili henüz bir inceleme yapılmadığı göze çarpmaktadır.

Yurtdışı Araştırmaları;

Werner ve arkadaşları (1960), ABD’de yaptıkları çalışmalarda görmüşlerdir ki, bir çocuğun 2 yaşından itibaren zengin uyaranların bulunduğu ortamlarda yetiştirilmesi, dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Uyaranı fakir ortamlarda büyüyen çocuklar okula uyum noktasında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Her ne kadar 2 yaştan itibaren zengin uyaranların oluşturulması gerektiği söylenmiş olsa da çalışma kapsamına ilk olarak 3-6 yaş grubu alınmıştır. Bu çalışmayla birlikte Head Start’ın ilk temelleri atılmıştır, ilerleyen yıllarda ise *Early Head Start* olarak isimlendirilen program ile birlikte 0-3 yaş çocukları da çalışmalara dahil edilmeye başlamıştır (Akt. Kefi, 2013).

Olenie ve Howes (1986), Los Angeles’ta 18-36 ay aralığında 89 aile ve çocukla çalışmışlardır. Kreş eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal düzeyde ne kadar etkilendikleri incelenmiştir. Çocuğun sosyal gelişiminin dil gelişimini de etkilediği söylenen çalışmada, çocuklardan 67’si kurum bakımı alırken, 32’si ev bakımı almaktadır. 2 yıl boyunca 3 aylık periyotlar halinde çocuklar incelenmiştir. Kreşteki çocuklar kreşlerde incelenirken, ev bakımı alan çocuklar oluşturulmuş laboratuvar ortamlarında incelenmiştir. Çocuklar incelenirken, çocukların uyumu, çocukların kurallara ne kadar

sadık kaldıkları ve çocuğun öz denetimlerini içeren 3 maddeye bakılmıştır. Bu maddelerde kreş eğitimi alan çocuklarda daha iyi olduğu gözlenirken, ev bakımı alan çocuklarda daha geriden takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşla birlikte de bu özelliklerin iyileştiği saptanmıştır.

Rosenthal (1988), İsrail’de 36 ay altı 38 çocukla yaptığı çalışmasında, kreş eğitimi alan 18 çocuk ve 20 evde bakım alan çocuk incelenmiştir. Bu çocukların karakterlerinde herhangi bir fark tespit edilemezken, edindikleri tecrübeler açısından kreş eğitimi alan çocukların gelişimsel açıdan daha önde oldukları belirlenmiştir.

Bengt-Erik ve Andersson (1989), İsveç’te 4 yıl süren bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmaya toplam 119 çocuk katılmış ve bu çocukların gelişimleri 8 yaşına kadar takip edilmiştir. Bu çocukların yarısı 4 yaşından sonra gündüz bakımevinde eğitim alırlarken diğer yarısı 6 aydan itibaren gündüz bakımevinde eğitim almışlardır. Çocukların dil gelişimlerinin de takip edildiği bu çalışmada 6. aydan itibaren kurum bakımı alan çocukların dil gelişiminin 4 yaştan itibaren kurum bakımı alan akranlarından anlamlı bir şekilde daha ilerde olduğu sonucuna varılmıştır.

Burchinal ve arkadaşları (2000), Amerika’da 6-36 ay aralığında 89 siyahi çocukla okul öncesi eğitim verilen bir ortamda çalışmışlardır. Çocuklar sınıf ortamında gözlenmiş ve bazı değerlendirme ölçekleriyle (Bayley Bebek Değerlendirme Skalası ve İletişim Değerlendirme Skalası) değerlendirilmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde, evde bakım alan çocuklarla kıyaslandığında, kurum ortamında büyüyen çocukların bilişsel ve dil gelişim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research (NICHD) (2000), Amerika’da 15-36 ay aralığında okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel ve dil gelişimleri incelenmiştir. 10 farklı şehirde 1,364 aile ile çalışıldığı araştırmada çocuklar doğdukları anda belirlenmiş ve aile ile sürekli iletişim halinde olunmuştur. Okul öncesi eğitime başlamadan önce dil gelişimleri Peabody Resim Kelime Testi kullanılarak değerlendirilmiş ve çocuklar da okula başladıktan 1 yıl sonra aynı test tekrar edilmiştir. Sadece ev bakımı alan çocuklar aynı şekilde

değerlendirilmiştir. Çıkan sonuçlar göstermiştir ki, 15- 36 ay aralığında okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel gelişimleri ve dil gelişimleri, sadece ev bakımı alan akranlarına kıyasla daha ilerdedir.

Dickinson ve arkadaşları (2001), Amerika'nın Kansas Eyaletinde yaptıkları çalışmada 3 yaşını yeni doldurmuş olan 74 çocukla çalışmışlardır ve bu çocukların bilişsel gelişim ve dil gelişim düzeylerini incelenmiştir. Dil gelişiminin doğumla birlikte başladığını ifade eden yazarlar, hem aile hem de kurum bakımı verilen yerlerdeki çevrenin uyaran açısından yeterince zengin olmasının, çocuğun dil gelişim düzeyine önemli bir katkısı olduğu vurgulamışlardır.

Loeb ve arkadaşları (2004), San Francisco, San Jose, California, Tampa ve Florida'da 12-42 ay arası sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı çocuklara, çocukların dil gelişimini destekleme amacıyla, evlerinde haftada 10 saat olacak şekilde 2 yıl boyunca eğitim vermişlerdir. Araştırmaların sonucunda, evlerinde eğitim alan bu çocukların, hiçbir eğitim almayan akranlarına oranla dil gelişimlerinin daha ilerde olduğunu göstermişlerdir.

Campbell ve Milbourne (2005), (Amerika) Philadelphia'da farklı ırklara sahip (Kafkas, Latin, Siyahi ve diğer) 30 ay civarında 114 çocuk ile çalışma yapılmıştır. Bir kısım çocuğun olduğu sınıf ortamları iyileştirilmiş, bir kısmının ortamı ise eski halinde bırakılmıştır. *Kreş Çocuklarının Çevrelerinin Değerlendirilmesi Scalası* kullanılarak çevre değerlendirilmesi yapılmıştır. Sınıf ortamları iyileştirilen çocukların gelişimlerinin daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Henry (2007), Georgia'da 1-4 yaş aralığında okul öncesi eğitim alan 134'ü EHS(Early Head Start) kapsamındaki 630 çocuğu incelemiştir. Yaklaşık 4 yıl boyunca bu çocuklarla çalışılmış ve erken dönemde okul öncesi eğitimin, çocuklara olan etkisine bakılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi ve Woodcock Johnson Kelime Tanıma Testi (Woodcock Johnson Letter Word Recognition) kullanılmıştır. Sonuçlar analiz edildiğinde, erken çocukluk dönemindeki eğitimin çocuğun bilişsel ve dil gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Mashburn ve arkadaşları (2008), Amerika'nın 11 farklı eyaletinde yaptıkları çalışmalarında, 4 Yaş Civarı Kreş Öncesi (Prekindergarten) Program'ı hazırlamıştır. Uygulanan bu program sonucunda, çocuğun yaşadığı çevre, uyaran açısından zenginleştikçe, dil gelişiminin bu durumdan pozitif yönde etkilendiği ortaya konulmuştur.

Mashburn ve arkadaşları (2009), 2001/2002-2003/2004 yılları arasında, ortalama yaşları 2,34 olan, kreş eğitimi alan 1,812 çocuğun dil gelişimlerini Peabody Resim Kelime Testi ve Sözlü İfade Ölçeği (Oral Expression Scale) kullanarak değerlendirmiştir. Çıkan sonuçlar analiz edildiğinde, 3 yaş altındaki çocuklar için de kurumlarda verilen eğitimin dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada vurgu yapılan diğer bir önemli nokta, kurum eğitiminde uygulanan programın olumlu etkisinin dışında çocuklarının akranları ile bir arada oluşlarının ve kazandıkları tecrübelerin dil gelişimlerine olumlu etkisi olduğudur.

Chapin (2010), EHS programının nöral gelişimine ve dolaylı olarak dil gelişimine olan etkisini incelemişlerdir. 5-12 aralığında kuruma başlamış ve 24-36 ay aralığındaki yaklaşık 3.000 çocukla çalışılmıştır. Değerlendirme aracı olarak, Peabody Resim Kelime Testi (De Vocabulario En Imagenes Peabody Testi) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, erken dönemde nöral gelişimi için zengin çevresel faktörlerin çok önemli olduğu ve kurum bakımının da olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Ev bakımı alan çocuklarla EHS programı kapsamında kurum bakımı alan çocukların dil testi sonuçları kıyaslandığında, kurum bakımı alan çocukların dil gelişimlerinin daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Weiland ve arkadaşları (2013), Boston'da devletin okul öncesi kurumlarında çalışma yapmışlardır. 2009-2010 yıllarında 4 yaş grubundan 414 çocukla çalışmışlardır. Fiziksel ortam ve çocuklara verilen programı incelemişlerdir. Programın ve fiziksel ortamın kalitesinin artmasının, çocukların dil gelişimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Grúzová (2014), Çek Cumhuriyeti'nde 0-3 yaş aralığındaki çocuklarla çalışma yapmıştır. Kurum bakımı alan çocuklara günlük 45 dk'lık faaliyetler düzenlenmiştir. 2

yıl süren ve dil gelişiminin de desteklendiği bu faaliyetlerden yararlanan çocuklarla, bu program dışında tutulmuş çocuklar karşılaştırılmıştır. Eğitim alan çocukların dil gelişimlerinin almayanlara oranla daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hee ve arkadaşları (2015), Kore’de 4 yaşındaki 40 çocukla çalışma yapmıştır. Çocukların 20 tanesine, günde 1 saat olacak şekilde bütün gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler sunularak deney grubu oluşturulmuş ve kalan 20 tanesine de herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. 15 hafta boyunca devam eden çalışma sonunda etkinlik düzenlenen grubun dil gelişimi de dâhil birçok alanda daha yüksek skorlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alan çocukların, liderlik, sosyal ve akademik becerilerinin eğitim almayan akranlarına göre çok daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır.

EHS (Early Head Start); Amerika Birleşik Devletleri’nde, Federal devlet destekli bir program olan bu program ilk olarak Head Start adıyla 1965 kurulmuştur. İlk somut çalışmalarına 1969’ da başlayan program, ilk başlarda sadece göçmen ailelere ve sezonluk yerleşen ailelere hizmet vermiştir. Programın kapsamı daha sonra genişletilmiş ve yoksul olan bütün ailelerin çocukları da bu programa dâhil edilmiştir. İlerleyen dönemlerde program kapsamında sadece yoksul ailelerin çocuklarına değil aynı zamanda bu çocukların ailelerine de eğitim verilmiştir. 1996 yılından itibaren daha küçük çocukları hedefleyen çalışma “Early Head Start (EHS)” adı ile ayrıca tanımlanmıştır. EHS, Head Start ile birlikte toplamda 32 milyon çocuğa ulaşmıştır. EHS anneyi hamilelikten eğitmeye başlamakta ve çocuk 3 yaşına gelene kadar hem anneyi hem de çocuğu eğitmeyi amaçlamaktadır. Bu hizmet aileye danışmanlık hizmeti vererek sürdürülebildiği gibi çocukları kurum ortamında da eğitebilmektedir. EHS personeli, aile ve çocukla sürekli iletişim halinde olarak her aileye ayrı programlar hazırlamaktadırlar. EHS kapsamında bu hazırlanan programlar hamilelikten 3 yaşına kadar devam eder ve yerini Head Start programına bırakır. Head Start’in birincil amaçlarından biri çocuğu okula hazır hale getirmek iken, EHS’nin amacı ise çocuğu okul öncesi eğitime hazır hale getirmektir. Bu nedenle yoksul ailelerin çocuklarını hedefleyerek, çocuğun akranları ile eşit şartlarda (yaklaşım ve uyaran açısından) büyümesine olanak tanımaktadır. EHS ve Head Start birbirlerini tamamlayan programlardır. Yani, en genel şekliyle hamilelikle başlayarak 5 yaşına kadar devam eden süreçte çocukları okula hazır hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Programda gerek sınıf içinde olsun gerekse ailenin kendi ortamında olsun gözlemler ve buna bağlı olarak değerlendirmeler (hem çocuk değerlendirilir hem de aile) yapılarak program daha zengin ve efektif bir hale sokulmaya çalışılır. Program üst düzeyde kaliteli eğitim sunmak için gözlem ve öz değerlendirmeyi çok önemsemektedirler. Çünkü;

1. *Gözlem*; programı en iyi şekilde değerlendirilmesi isteniyorsa bunun ilk gereği olarak gözlemin çok iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
2. *Öz Değerlendirme*; programın başarılarının, güçlü ve zayıf yönlerinin iyi bir şekilde değerlendirilmesi programın gelişmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

EHS programının başarılarının nedenlerinden biri olarak da alanında uzmanlardan yardım almaları gelmektedir. Okula Hazırlık Organizasyonu (ORC) ile işbirliği yaparak EHS programları hazırlanmakta ve süreç içerisinde yine bu işbirliği sayesinde geliştirilmektedirler (<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov>).

Birth to Three Institute: ABD’de 0-3 yaş grubundaki çocukların eğitimine ilişkin politika ve araştırmalara katkı sunmaktadır. Early Head Start programının da içinde bulunduğu birçok programa (Head Start, Migrant and Seasonal Head Start, and American Indian and Alaska Native Head Start programları) destek verme, diğer bir deyişle araştırma ve geliştirme faaliyeti hizmeti verilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında hazırlanan programlara, çocuk gelişimi, doğum öncesi ve yeni doğan destekleri, aile ile toplumu ortak noktada buluşturma çalışmaları, ev ziyaretleri ile süreci izleme ve değerlendirme yapmaktır. Ayrıca yine yoksul ailelere gıda ve giyecek yardımı da yapılmaktadır. Tüm bu çalışmalar devlet destekli çalışmalardır (earlychildhoodnewsupdate.wordpress.com).

Zero to Three: Yine ABD’de sivil toplum örgütü olarak kurulan *Zero to Three*, bağışlarla varlığını devam ettirmektedir. Devlet destekli yürütülen EHS ile birlikte yapılan bilimsel çalışmalara destek olmaktadır. Sosyal anlamda dezavantajlı çocukları kapsayan *Zero to*

Three her yıl Amerika'da konferanslar düzenlemekte ve yapılanlar çalışmalar revize edilerek çalışmalarını sürdürmektedir. Yine bu konferanslarda dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen katılımcılar ağırlanarak program hakkında bilgi ve eğitimler verilmektedir. İnsan hayatının ilk 3 yılını en önemli yıllar olarak tanımlayan çalışmacılar, bu yılların genellikle göz ardı edildiğini söylemişlerdir. Modern dünyada anneler genellikle çalışmakta ve çocuğa başka yetişkinler bakmaktadır. Bu nedenle sadece çocuklara eğitim vermekle kalmayıp, aynı zamanda çocuğa bakım veren kişilerin (anneanne, babaanne, bakıcı vs.) eğitimini de amaçlamaktadırlar. Sadece yoksul ailelerin çocuklarını değil, ihmal ve istismara uğramış çocukları da rehabilite etmektedirler. Ayrıca *Zero to Three* web üstünden de ebeveynlere destek vermektedir. Anne babalar kendi yaşlarını, çocuklarının cinsiyet ve yaşlarını girerek üye oldukları siteden belirli aralıklarla elektronik postalar almaktadırlar. Bu e-postalar, çocukların buldukları yaş aralıkları için gelişim özellikleri, yapılabilecek aktiviteler, beslenme önerileri gibi bilgiler yer almaktadır. Bütün bu hizmetlerinin yanında *Zero to Three*'nin çalışma amaçlarından biri de, çocuk gelişim ofisleri açarak, aileler ve çocuklarla yapılan çalışmaların akademik açıdan faydalanılmasına olanak tanımaktır (www.zerotothree.org).

Zero to Three'nin desteği ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri Pregibon ve arkadaşları tarafından 2011 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışmaya çocukları 10 aylık olan 22 aile katılmıştır. Bu ailelere ve çocuklarına her ay 52 saat olacak şekilde program yapılmıştır. Çalışmada, aileye çocuk bakımı hakkında eğitim verilmiştir. Çocukların nerelerden, nasıl faydalanabilecekleri hakkında bilgi verilmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu araştırmanın amacı kreş eğitimi almanın 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimlerini etkileyip etkilenmediğinin belirlenmesidir.

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve uygulama ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler sunulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Lawrence'e (2006) göre; nicel yaklaşım, olguları ölçen, değişkene odaklanırken güvenilirliğin kilit öneme sahip olduğu istatistiksel analiz ve araştırmacının tarafsızlığını gerektiren modeldir. Bizim çalışmamızda da bu nedenle, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan, mevcut durumu bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve sayıca fazla olan grupların araştırmaya konu olan, özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan betimsel araştırmalardan olan *Tarama Tipi Araştırma* modeli kullanılmıştır. Tarama tipi araştırmalardan olan, birden fazla değişken incelenerek bunlar arasındaki ilişkilerin sorgulandığı araştırma modeline ise *ilişkisel tarama modeli* denilmektedir. Bizim yaptığımız araştırma da *ilişkisel tarama modeli* kullanılarak yapılmıştır (Can, 2014).

24-36 ay aralığında en az 6 ay kreş eğitimi almış ve hiç kreş eğitimi almamış çocukların dil gelişimleri karşılaştırılmış ve kreş eğitiminin çocuğun dil gelişimi üstüne etkisi olup olmadığı incelenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ve Bolu ilinde, 3 özel ve 2 devlet kreşinden en az 6 ay kreş eğitimi almış 61 çocuk ayrıca, yine bu iki şehirden hiç kreş eğitimi almamış 98 çocuk oluşturmaktadır.

3.2.1 Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan anne, baba ve çocukların temel tanımlayıcı özelliklerine ilişkin verilerin frekans dağılımları ve yüzdelerik değerleri Tablo 3.2.1.1. ve Tablo 3.2.1.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1.1. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		N	%
Kreş Eğitimi	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	61	38,4
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	98	61,6
Cinsiyet	Kız	72	45,3
	Erkek	87	54,7
Yaş	24-28	64	40,3
	28-32	36	22,6
	32-36	59	37,1
Kardeş	Kardeşi Olan Çocuk	78	49,1
	Kardeşi Olmayan Çocuk	81	50,9
Annenin Öğrenim Durumu	Temel Eğitim	43	27,0
	Ortaöğretim	46	28,9
	Yüksek Öğrenim	70	44,0
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	75	47,2
	Çalışmıyor	84	52,8
Babanın Öğrenim Durumu	Temel Eğitim	36	22,6
	Ortaöğretim	50	31,4
	Yüksek Öğrenim	73	45,9
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	159	100
	Çalışmıyor	0	
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	Alt Gelir Grubu (1.300tl ve altı)	63	39,6
	Orta Gelir Grubu (1.300-7.000tl)	67	42,1
	Üst Gelir Grubu (7.000tl ve üstü)	29	18,2
Toplam		159	100

Tablo 3.2.1.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %38,4 (n=61)'ünü kreş eğitimi alan, %61,6 (n=98)'sını hiç kreş eğitimi almamış çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan toplam 159 çocuğun %45,3 (n=72)'ünü kızlar, %54,7 (n=87)'sini ise erkekler oluştururken, %40,3 (n=64)'ünü 24-28 ay grubu, %22,6 (n=36)'sını 28-32 ay

grubunu, %37,1 (n=59)'ini ise 32-36 ay grubu oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma yapılan grubun %49,1 (n=78) 'i kardeşi olan çocuklar, %50,9 (n=81) 'u ise kardeşi olmayan çocuklardan meydana gelmektedir.

Annelerin öğrenim durumuna göre, %27 (n=43)'sinin temel eğitim, %28,9 (n=46)'unu orta öğretim, %44 (n=70)'ünü ise yükseköğretim mezunu olduğu saptanmıştır. Baba öğrenim durumu incelendiğinde, %22,6 (n=36) 'sını temel eğitim, %31,4 (n=50) 'ünü orta öğretim, %45,9 (n=73) 'unu ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin çalışma durumları incelendiğinde, annelerin %47,2 (n=75)'si çalışırken, %52,8 (n=84) 'inin çalışmadığı görülürken babaların tamamının çalıştığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan ailelerin aylık gelir düzeyleri incelendiğinde, ailelerin %39,6' sının (n=63) alt gelir grubunda, % 42,1 (n=67) 'inin orta gelir grubunda, % 18,2 (n=29) 'sinin üst gelir grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.1.2. Kreş Eğitimi Alma Durumunun Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		N	%
Kreş Eğitimi	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	61	38,4
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	98	61,6
Yaş(24-28 ay grubu)	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	22	34,4
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	42	65,6
Yaş(28-32 ay grubu)	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	16	44,4
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	20	55,5
Yaş(32-36 ay grubu)	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	23	39,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	36	61,0
Çalışan Anne	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	60	80,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	15	20,0
Çalışmayan Anne	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	1	1,1
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	83	98,8
Temel Eğitim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	0	0,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	43	100,0
Orta Öğretim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	7	15,2
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	39	84,8
Yüksek Öğrenim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	53	75,7
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	17	24,3
Temel Eğitim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	0	0,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	36	100,0

Orta Öğretim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	9	18,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	41	82,0
Yüksek Öğrenim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	52	71,2
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	21	28,8
Alt Gelir Grubu (1.300tl ve altı)	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	1	1,5
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	62	98,4
Orta Gelir Grubu (1.300-7.000tl)	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	33	49,2
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	34	50,7
Üst Gelir Grubu (7.000tl ve üstü)	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	26	89,6
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	3	10,3
Bolu	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	33	32,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	70	67,9
Ankara	Kreş Eğitimi Almış Çocuk	28	50,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuk	28	50,0
Toplam		159	100

Tablo 3.2.1.2.'de araştırmaya katılan toplam 159 çocuğun %38,4 (n=61) 'ünü kreş eğitimi alan, %61,6 (n=98)'sını kreş eğitimi almamış çocuklar oluşturmaktadır. 24-28 ay grubu çocukların: %34,4 (n=22)'ünü kreş eğitimi alan, %65,6 (n=42)'sını kreş eğitimi almamış, 28-32 ay grubu çocukların %44,4 (n=16)'ünü kreş eğitimi alan, %55,5 (n=20)'ini kreş eğitimi almamış, 32-36 ay grubu çocukların ise %39,0 (n=23)'unu kreş eğitimi almış, %61,0 (n=36)'ini kreş eğitimi almamış çocuklardan oluşturmuştur. Çalışan annelerin çocuklarının %80,0 (n=60)'i kreş eğitimi almışken, %20,0 (n=15)'i kreş eğitimi almamıştır. Çalışmayan annelerin çocuklarının %1,19 (n=1)'u kreş eğitimi almışken, %98,8 (n=83)'i kreş eğitimi almamıştır. Temel eğitim mezunu annelerin çocuklarından hiçbiri %0,0 kreş eğitimi almamışken, orta öğretim mezunu annelerin çocuklarından %15,2 (n=7)'si kreş eğitimi almış, %84,8 (n=39)'i kreş eğitimi almamış ve yükseköğrenim mezunu annelerden %75,7 (n=53)'i kreş eğitimi alırken, %24,3 (n=17)'sinin kreş eğitimi almadığı görülmüştür. Temel eğitim mezunu babaların çocuklarından hiçbiri %0,0 kreş eğitimi almamıştır. Orta öğretim mezunu babaların çocuklarının %18,0 (n=9)'i kreş eğitimi almışken, %82,0 (n=41)'i kreş eğitimi almamış ve yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarından %71,2 (n=52)'si kreş eğitimi alırken, %28,7 (n=21)'i kreş eğitimi almadığı görülmüştür. Alt gelir grubunda ailelere sahip çocukların %98,4 (n=63)'ü kreş eğitimi almamışken, %1,5 (n=1)'nin kreş eğitimi aldığı, orta gelir grubunda ailelere sahip çocukların %50,7 (n=34)'si kreş eğitimi almamışken, %49,2 (n=33)'sinin kreş eğitimi aldığı, üst gelir grubunda ailelere sahip çocukların %10,3 (n=3)'ü kreş eğitimi almamışken, %89,6 (n=26)'sının kreş eğitimi aldığı görülmektedir. Bolu ilinden ulaşılmış çocukların %32,0 (n=33) kreş eğitimi almışken, %67,9

(n=70)'sinin kreş eğitimi almadığı, Ankara ilinden ulaşılmış çocukların %50,0 (n=28) kreş eğitimi almışken, %50,0 (n=28)'sinin kreş eğitimi almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veli Bilgi Formu

Araştırmada, dil gelişimine etkisi araştırılan değişkenlerle ilgili bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından veli bilgi formu hazırlanmıştır. Formda çocuğun ve ailenin demografik bilgilerine (çocuğun adı-soyadı, cinsiyeti, kreşe eğitimi alma durumu ve anne-baba öğrenim düzeyi, annenin ev dışı ücretli bir işte çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi) ilişkin sorulara yer verilmiştir. Çocukların yaş grubu küçük olduğu için, çocuklarla ilgili bilgiler aileden alınmıştır.

Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)

Denver II, 0-6 yaş aralığında olup normal olduğu düşünülen çocukları değerlendirmek için düzenlenmiştir. 4 farklı gelişim alanına dair (kişisel sosyal, ince-motor uyumsal, dil ve kaba motor) toplam 134 maddeden oluşmaktadır (Denver Uygulayıcı Kitapçığı, 2009). Ancak çalışmamızda sadece dil alanı kullanılmıştır. Testin uygulaması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

DGTT II, çocuklardaki gelişimsel sorunları belirlemek amacıyla, 1957 yılında, Amerika'da Frankenburg ve Dodds tarafından geliştirilmiştir. İlk yayınlandığı yıldan bu yana 50 den fazla ülkede standardize edilerek kullanılan test, 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve DGTT II oluşturulmuştur. Ülkemizde ise ilk standardizasyon çalışmaları, 1982 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü öğretim üyelerinden Kalbiye Yalaz ve Shirley Epir tarafından yapılmıştır. 1996 yılında Kalbiye Yalaz, Banu Anlar, ve Birgül Bayoğlu tarafından gözden geçirilerek ülke çapında testör eğitimine sunulmuştur. 2009'da yeniden standardizasyon çalışmaları yapılan test, halen DGTT II adıyla ülke çapında kullanılmaya devam edilmektedir (Denver Uygulayıcı Kitapçığı, 2009).

Güvenilirlik çalışmaları kapsamında değişik yaş gruplarından 10 çocuk aynı anda birden fazla testör tarafından test edilmiş ve aynı çocukların en fazla 5 gün aralıklarla yapılan test sonuçları karşılaştırılmıştır. Test sonuçları karşılaştırıldığında testörler arasındaki uyumluk %90, test-test uyumluluğu ise %86 olduğu belirtilmiştir (Denver Uygulayıcı Kitapçığı, 2009).

Geçerlilik çalışmaları kapsamında: DGTT II'nin, DGTT I ile ortak maddelerinin geçerlilikleri, DGTT I'in yaygın kullanımı ile ispat edildiği belirtilmiştir ve yeni maddelerin alanda uzman kişiler tarafından seçildiği vurgulanmıştır. Bütün testler arasında bazı farklılıklar olduğunu belirten Yalaz (2009) bir testin geçerliliğinin diğer testlerle uyumuna değil standardizasyonuna bağlı olduğunu söylemiştir. Bu nedenle DGTT II'nin örnekleminin ve standartlarının toplumu temsil edecek şekilde toplandığı belirtilmiş ve 2009 yılı itibari ile DGTT II adıyla ülke çapında kullanılmaya başlanmıştır (Denver Uygulayıcı Kitapçığı, 2009).

DGTT II'nin geçerlilik çalışmaları sırasında başka testlerle uyumuna bakılmamış olmakla birlikte, Sertgil (2011) bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimsel risk tespiti için sosyal gelişim alanı tarama testi (SİATT) norm, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmıştır ve bu kapsamda DGTT II ölçüt geçerliliği çalışmasında kullanmıştır. Örneklem grubunu 6-24 ay arası 432 çocuk ve ailesi oluşturmuştur. Ki Kare Testi ile yapılan analizi sonucunda SİATT ile DGTT II arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Amerika'da 1992 yılında, Denver I'in yeni güvenilirlik ve standardizasyon çalışmaları yapılmış ve Denver II olarak tanımlanmıştır. Denver II'nin test-tekrar test güvenilirliği ,99 iç tutarlılık katsayısı ,90 olarak bulunmuş ve bu şekilde alana sürülmüştür. Ancak eleştiriler gelemeye devam edince, testin mimarı olan Frankenburg Denver II için 1994 yılında bazı açıklamalar yapmıştır. Denver II ile değerlendirilen bir çocuğun "şüpheli" veya "anormal" sonuç almasının, o çocuğun gelişim sorunu olarak tanımlanamayacağını sadece Denver II ile "şüpheli" veya "anormal" olarak değerlendirilmiş çocukların, ileriki yaşantısında "normal" olarak tanımlanan çocuklardan gelişimsel gerilik yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğunu ortaya koyduğunun altını

çizmiştir. Bunu da sigara içme ve akciğer kanseri olma ilişkisine benzeten Frankenburg sigara içen bireylerin içmeyen bireylere kıyasla kanser olma ihtimalinin 5 kat daha fazla olduğunu, ancak her sigara içen kişinin akciğer kanseri olmadığı gibi hiç sigara içmeyen insanların da akciğer kanseri olabilme durumunu örnek olarak göstermiştir. Yani bu benzetmeye göre “anormal” olarak belirlenen çocuğun ileriki yaşantısına “normal” olarak devam edebileceği gibi “normal” olarak değerlendirilmiş bir çocuğun da ileriki yaşantısında gelişimsel gerilik yaşama ihtimali olduğunu altı çizilmiştir. Denver II'nin gelişimsel gecikmeleri belirleme noktasında sadece yardımcı bir araç olarak kullanılması gerektiğini önermiştir.

Frankenburg'un yaptığı açıklamalara rağmen yurtdışında Denver II için eleştiriler yapılmaya devam etmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Jerold (2002) Denver II'nin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili birçok eleştiri yapmıştır. Denver II'nin gelişim tarama testi olarak nitelendirildiği ve gelişimsel gecikmeleri saptamadığı söyleniyor olmasına rağmen, çocukları “anormal” veya “şüpheli” gibi kategorilere ayırmasının söylenen durumla tezatlık oluşturduğunu öne sürmüştür. Jerold testin gelişimsel gecikmeleri saptama noktasındaki yetersizliklerinden dolayı 10 yıl önce (1992) alandan çekilmesi, gerekli düzeltmelerin yapıldıktan sonra, tekrar standardizasyondan geçirilerek ancak alana sunulması gerektiğini söylemiştir. Denver II'nin alanda kullanılmasının vakit kaybı olduğunu belirtilerek, duyarlılığı yüksek başka gelişim değerlendirme araçlarının kullanılmasını önermiştir.

Başka bir eleştiri ise Poon tarafından 2010'da yapılmıştır. Denver II'nin en çok bilinen ve yaygın kullanılan gelişim değerlendirme araçlarından biri olmasına rağmen sadece %43 özgüllüğe sahip olan bir büyüme tablosu olarak değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu nedenle bu testin amacı dışında kullanılmaması gerektiğinin altı çizilmiştir.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

TİFALDİ 2008 yılında 2-13 yaş aralığındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. TİFALDİ, Alıcı Dil Kelime Alt Testi ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testi olacak şekilde iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Türkiye’de geliştirilmiş olan testin standardizasyon çalışmaları, Sibel Kazak Berument ve Ayşe Gül Güven tarafından 61 ilde 3775 çocuk ile yapılmıştır. Güvenilirlik çalışması sonunda test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları hem bütün örneklem hem de her yaş grubu için ayrı ayrı hesaplandığında yüksek oldukları bulunmuştur.

Alıcı Dil Kelime Alt Testi güvenilirlik çalışması sonunda test-tekrar test güvenilirliği ,97, iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s alpha= ,99 olarak bulunmuştur. Alıcı Dil Kelime Alt Testi geçerlik çalışması kapsamında 6 yaş üstü çocuklara WISC-R Zekâ Testi, 6 yaş altındaki çocuklar için Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve bütün yaş gruplarına Peabody Kelime Testi uygulanmıştır. Alıcı Dil Kelime Alt Testi ham puanlarının AGTE dil bilişsel gelişim alt puanları ve AGTE ham puanları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunurken WISC-R Zekâ Testi ve Peabody Kelime Testi ile ilişkisi istatistiksel açıdan anlamsız bulunmuştur. Standardizasyon ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları sonucunda test 2013 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Güven, 2010).

İfade Edici Dil Kelime Alt Testi güvenilirlik çalışması sonunda test-tekrar test güvenilirliği ,97 iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s alpha= ,98 olarak bulunmuştur. İfade Edici Dil Kelime Alt Testi geçerlik çalışması kapsamında AGTE ile korelasyonu incelenmiştir. İfade Edici Dil Kelime Alt Testi ham puanlarının AGTE-t puanı, AGTE ham puanları ve AGTE dil bilişsel gelişim alt puanları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulundu. Standardizasyon ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları sonucunda test 2013 yılında kullanılmaya başlanmıştır (Güven, 2010).

TİFALDİ testi, 2-13 yaş aralığındaki çocuklarda dili anlama ve ifade etme becerisini inceleyen 2 alt testten oluşmaktadır. Anlama becerisinin incelendiği *Alıcı Dil Alt Testi*, 159 karttan oluşmaktadır. Bu kartlar basitten zora doğru sıralanmıştır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının sözel olarak söylediği kelimeyi en iyi ifade

eden resmi göstermesi istenmektedir. İfade etme becerisinin incelendiği *İfade Edici Dil Alt Testi* ise, toplam 95 karttan oluşmaktadır. Bu kartlar da basitten zora doğru sıralanmıştır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının gösterdiği resmin ne olduğunu sözel olarak söylemesi istenmektedir (Güven, 2010).

Alıcı ve İfade edici dil alt kelime testlerinden oluşan test ortalama 20dk civarında sürmektedir (Güven, 2010).

3.4. Veri Toplama Süreci

Bolu ilinde kreşe giden ve en az 6 ay kreş eğitimi alma koşulunu karşılayan yeterli çocuk sayısına ulaşamadığı için, çalışmaya Ankara ili de dahil edilmiştir. Dil değerlendirmesi yapılırken, Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)'nin dil bölümü ve TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil testi) kullanılmıştır.

Veri toplama araçları, çocuklara testlerle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Test süresince çocukların dikkatlerini dağıtacak dış faktörler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Uygulamalar esnasında zaman sınırlaması yapılmadan, çocukların kendi cevaplandırma hızlarına bağlı kalınarak kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Çocukların değerlendirmelerinin yapıldığı ortamlardaki uyaranlar, ortam koşulları el verdiği ölçüde en aza indirilmeye çalışılmış, değerlendirme sırasında, çocukların rahat oturabilecekleri sandalye ve çocukların boylarına uygun masalar kullanılmıştır. Verilerin toplanması 2016 yılının Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarını kapsayacak şekilde yaklaşık 4 ay sürmüştür. 3'ü özel 2'si devlete bağlı olan, Bolu'da 3, Ankara'da 2 kreş olacak şekilde toplam 5 kreşte değerlendirmeler yapılmıştır. Kreşe gitmeyen çocuklar ise, Ankara ve Bolu illerindeki Aile hekimliklerine rutin kontroller için gelen çocuklardan oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma grubundan toplanan kişisel bilgiler ve dil testleri puanlarıyla ilgili veriler, bilgisayar ortamında, uygun istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri, Tablo 3.2.1.1.'de ve Tablo 3.2.1.2.'de yüzde olarak verilmiştir. Bulgular analiz edilirken ilk olarak verilerin normallik testleri yapılmış ve verilerin Tablo 3.3.1.'de de gösterildiği gibi normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle verileri analiz etmek için nonparametrik testler kullanılmıştır.

Veriler analiz edilirken Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Pearson Ki Kare ve beklenen frekanslar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı temeline dayanan Fisher Kesin Ki Kare Testi ve Yates' Continuity Correction Test (Yates Düzeltmeli Ki-Kare) kullanıldı. Analizler sonucunda elde edilen tablolar ve açıklamalara bulgular kısmında yer verilmiştir.

Tablo 3.3.1. Dağılımın Normalliğine Yönelik Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sebestlik Derecesi	p	İstatistik	Sebestlik Derecesi	p
Alıcı Dil Ham Puan	,114	159	,000	,917	159	,000
İfade Edici Dil Ham Puan	,225	159	,000	,821	159	,000
DGTT II	,449	159	,000	,460	159	,000

Tablo 3.3.1.'e göre Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda tüm verilerde dağılımın normal olmadığı bulunmuştur ($p < ,05$). Bu nedenle veriler analiz edilirken non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.3.2. Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II) ile Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)'nin Korelasyon Analizi

		Alıcı Dil Ham Puan	İfade Edici Dil Ham Puan	Denver
Alıcı Dil Ham Puan	Korelasyon Katsayısı	1,000	,824**	,409**
	p	.	,000	,000
	Çocuk Sayısı	159	159	159
İfade Edici Dil Ham Puan	Korelasyon Katsayısı	,824**	1,000	,331**
	p	,000	.	,000
	Çocuk Sayısı	159	159	159
Denver	Korelasyon Katsayısı	,409**	,331**	1,000
	p	,000	,000	.
	Çocuk Sayısı	159	159	159

Tablo 3.3.2.'de Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II) ile Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)'nin korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize göre DGTT II sonuçları, Alıcı Dil Ham Puan ve İfade Edici Dil Ham Puan korelasyon sonuçlarının pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir.

Kilmen (2015)'e göre korelasyon katsayısı sifira yaklaştıkça değişkenler arasındaki ilişki azalmaktadır. Büyüköztürk (2017) ise korelasyon katsayısı yorumlamasında belirli aralıklar belirlemiştir. Korelasyon katsayısının, mutlak değeri 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzey ilişki, 0,30-0,70 arasında olması orta düzey ilişki, 0,00-0,30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır. Bizim yaptığımız korelasyon analizinde ise, Alıcı Dil Ham Puan ile DGTT II arasında pozitif yönlü 0,409'luk orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. İfade Edici Dil Ham Puan ile DGTT II arasında pozitif yönlü 0,331'lik orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İfade Edici Dil Ham Puan ile Alıcı Dil Ham Puan arasında da 0,824'lük yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, en az 6 ay süreyle kreş eğitimi almış olmanın 24-36 ay grubu çocukların dil gelişimleri üzerine etkisini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konusunda yapılmış olup 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bolu ve Ankara illerinde gerçekleştirilmiştir

En az 6 ay süreyle kreş eğitimi alan ve hiç kreş eğitimi almamış 24-36 ay grubu çocukların dil gelişimlerinin belirlenmesi amacıyla 61'i kreş eğitimi almış 98'i hiç kreş eğitimi almamış olan 159 çocuğa *DGTT II (Denver Gelişim Tarama Testi II)*'nin dil bölümü ve *TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi)* Testi uygulanmıştır. Yine aynı grubun demografik bilgilerine ulaşmak için velilere Veli Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocuklara verilen kreş eğitiminin dil gelişimi üstündeki etkisi incelenmiştir. Bu etkiye bakılırken aynı zamanda çocukların dil gelişimleri çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir. Yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular, 8 ana başlık altında ele alınmıştır.

Araştırma grubundan toplanan kişisel bilgiler ve dil testleri puanlarıyla ilgili veriler, bilgisayar ortamında, uygun istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların çeşitli faktörlere göre kişisel özellikleri Tablo 3.2.1.1.'de ve Tablo 3.2.1.2.'de sayı ve yüzde olarak verilmiştir. Bulgular analiz edilirken ilk olarak verilerin normallik testleri yapılmış ve Tablo 3.2.1.3'te de görülebileceği gibi verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle verileri analiz etmek için nonparametrik testler kullanılmıştır. Nonparametrik testlerden, Mann Whitney U, Kruskal Wallis testleri, Pearson Ki Kare, Fisher Kesin Ki-Kare Testi ve Yates' Continuity Correction Test (Yates Düzeltmeli Ki-Kare) kullanılmıştır. En küçük beklenen değerlerin 5'in altında olduğu durumlarda Fisher'in Kesin Ki-Kare Testi, beklenen değerlerden herhangi biri 5 ile 25 arasında olduğu durumlarda Yates' Continuity

Correction Test kullanılmıştır. Anlamlılık $p<,05$, $p<,01$ ve $p<,001$ düzeylerinde değerlendirilmiştir.

Ki Kare Testi kullanılırken, nxy'lik tablolarda, dağılımın sürekli olması durumunda Pearson Ki Kare Testinin kullanılması mümkündür. Ancak Pearson Ki Kare Testinin nxy'lik tablolarda kullanılabilmesi için her bir hücreye düşen beklenenlerin en az 5 olması gerekir. Ayrıca hücrelerin %20'den fazlasında 5'den ve her-hangi bir hücrede 1'den az beklenen olmamalıdır. Herhangi bir hücrede bu sağlanmadığı takdirde, gerekli koşulların oluşması için uygun satırları veya sütunları birleştirme yöntemi kullanılarak hücreler birleştirilebilir. 2x2 (nxn)'lik bir tabloda (sd=1) gözlemlerden birinde beklenen değer 5'ten küçük olması durumunda Fisher Kesin Ki-Kare Testi kullanılırken beklenen değer 5 ile 25 arasında ise Yates' Continuity Correction testi kullanılır (Güngör,2008; Karagöz,2010; Büyükoztürk,2017). Yaptığımız tablolarda da hücrelerde sağlanan koşullara bağlı olarak belirtilmiş testler kullanılmıştır.

4.1. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine cinsiyet faktörünün etkisi var mıdır?

Tablo 4.1.1. Kız ve Erkek Çocuklarının DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Continuity Correction Testi ile Analizi

		Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p	
Cinsiyet	Kız	Sayı	65	7	72	3,389	1	,066
		% Denver	48,9%	26,9%	45,3%			
	Erkek	Sayı	68	19	87			
		% Denver	51,1%	73,1%	54,7%			
Toplam	Sayı	133	26	159				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

Tablo 4.1.1.'de kız ve erkek çocuklarının dil gelişimleri DGTT II (Dil Bölümü) ile değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucu elde edilen verilerin analizleri Continuity Correction Testi ile yapılmıştır. Her ne kadar Anormal/şüpheli olarak belirlenen grubun %73,1'lik kısmı erkek çocukları içinden olsa da, elde edilen bulgulara göre cinsiyetin çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur ($x^2=3,389$; $sd=1$, $p>,05$).

Tablo 4.1.2. Kız ve Erkek Çocuklarının TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kız	72	83,94	6043,50	2848,500	-	,326
	Erkek	87	76,74	6676,50			
	Toplam	159					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kız	72	81,53	5870,00	3022,000	-	,703
	Erkek	87	78,74	6850,00			
	Toplam	159					

Tablo 4.1.2.'de TİFALDİ testi uygulanmış kız ve erkek çocukların Alıcı Dil Ham Puanları üzerinde yapılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçlarına göre, cinsiyetin çocukların dil gelişimleri üstünde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur (U=2848,500 $p > ,05$).

Tablo 4.1.2.'de TİFALDİ testi uygulanmış kız ve erkek çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları için yapılan Mann Whitney U Testi analizine göre, çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (U=3022,000 $p > ,05$).

Cinsiyet ile dil gelişiminin ilişkisinin incelendiği birçok çalışma mevcuttur. Az sayıdaki çalışmanın dışında, çalışmaların geneline bakıldığında cinsiyetin çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Ulaşılmış olan çalışmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Taner (2003), 2001-2002 yıllarında, Bursa'da, 120 si kız 120 si erkek 240 çocukla çalışmış ve cinsiyet ile dil gelişimi arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Ancak anlamlı farklılığın bulunmadığı birçok çalışmaya karşın, Taner'in bu çalışmasında erkek çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Taner (2003)'e ek olarak Jersıld (1979) ve Yavuzer (1993) de cinsiyet ile dil arasında ilişki olduğunu söylemiştir.

Cinsiyetin dil gelişimi üstündeki etkisinin incelendiği ve sonuçların anlamsız bulunduğu bazı çalışmalarda şu şekildedir: Öztürk (1995)'ün çalışmasında, okul öncesi eğitim almış ve hiç okul öncesi eğitim almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini belirlemek amacıyla, Ankara ilinde 50 kız 50 erkek olacak şekilde toplam 100 çocuğun dil gelişim düzeyleri Peabody Resim-Kelime Testi ve

Lügatçe ve Dil Testi ile değerlendirilmiştir. Dil gelişim değerlendirme sonuçlarında cinsiyet faktörünün de etkisi incelenmiştir ancak cinsiyet ile dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dil gelişimi ile cinsiyet arasında anlamsız ilişki olduğunu söyleyen diğer bir çalışma ise; Yüksel (2003)'in 30- 47 aylar arasındaki çocukların dil gelişimleri ile ilgili yaptığı çalışmadır. Dil gelişim düzeylerini belirlemek için Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT) ile araştırmacının geliştirdiği Alıcı Dil Kontrol Listesi (ADKL) uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edilirken cinsiyetin de etkisine bakılmış ancak dil gelişimi üzerinde cinsiyetin etkisi anlamsız bulunmuştur. Benzer şekilde, Gürocak, (2007), İpek, (2007), Tulu, (2009), Erkan, (2011) ve Ergin, (2012) de yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin dil gelişimi üstünde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada da, 72 kız, 87 erkek çocuktan oluşturulmuş çalışma grubundaki DGTT II ve TİFALDİ Testi sonuçları incelenmiştir. Test sonuçlarına göre hazırlanmış tablolarda sunulan bulgular ışığında, cinsiyetin dil gelişimi üstünde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç önceki çalışmaları destekler niteliktedir.

4.2. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine yaş faktörünün etkisi var mıdır?

Tablo 4.2.1. 24-36 Ay Aralığındaki Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Pearson Ki Kare Testi ile Analizi

		Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p	
Yas	24-28 Ay	Sayı	52	12	64	2,188	2	,335
		% Denver	39,1%	46,2%	40,3%			
	28-32 Ay	Sayı	33	3	36			
		% Denver	24,8%	11,5%	22,6%			
	32-36 Ay	Sayı	48	11	59			
		% Denver	36,1%	42,3%	37,1%			
Toplam	Sayı	133	26	159				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

Tablo 4.2.1.'de DGTT II (Dil Bölümü) ile dil gelişimleri değerlendirilmiş çocukların puanlarının Pearson Ki Kare Testi ile yapılmış analiz sonuçları yer almaktadır. Bu analizlere göre, anormal/şüpheli grubun 46,2%'si 24-28 ay aralığında, 11,5%'i 28-32 ay aralığında, 42,3%'si 32-36 ay aralığında yer aldığı ancak DGTT II sonuçlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($x^2=2,188$; $sd=2$, $p>,05$).

Tablo 4.2.2. 24-36 Ay Aralığındaki Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Kruskal Wallis Testi ile Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	X ²	Sd	p
Alıcı Dil Ham Puan	24-28 Ay	64	63,83	2863,00	13,572	2	,001***
	28-32 Ay	36	87,38				
	32-36 Ay	59	93,04				
	Toplam	159					
İfade Edici Dil Ham Puan	24-28 Ay	64	64,03	2153,00	13,001	2	,002**
	28-32 Ay	36	89,67				
	32-36 Ay	59	91,42				
	Toplam	159					

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$

Çocukların yaşlarının, Alıcı Dil Ham Puanları üstüne etkisi olup olmadığının incelendiği Kruskal Wallis Testi analizleri Tablo 4.2.2.'de verilmiştir. Kruskal Wallis Testine göre dil testi sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı, çocukların yaş grupları büyüdükçe alıcı dil puanlarının da arttığı bulunmuştur ($x^2=13,572$; $sd=2$ $p < ,001$). Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere; Tablo 4.2.3. Tablo 4.2.4. ve Tablo 4.2.5.'de grupların ikili karşılaştırmaları sunulmuştur.

Çocukların yaşlarının İfade Edici Dil Ham Puanları üstüne etkisi olup olmadığının incelendiği Kruskal Wallis Testi analizleri Tablo 4.2.2. de verilmiştir. Kruskal Wallis Testine göre puanların yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı, çocukların yaş grupları büyüdükçe İfade Edici Dil Ham Puanlarının da arttığı bulunmuştur ($x^2=13,001$; $sd=2$ $p < ,01$). Kruskal Wallis Testi sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere; Tablo 4.2.3., Tablo 4.2.4. ve Tablo 4.2.5.'de grupların ikili karşılaştırmaları sunulmuştur.

Tablo 4.2.3. 24-28 / 28-32 Ay Grubu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil ham Puan	24-28 Ay	64	44,73	2863,00	783,000	-2,653	,008**
	28-32 Ay	36	60,75	2187,00			
	Toplam	100					
İfade Edici Dil Ham Puan	24-28 Ay	64	44,16	2826,00	746,000	-2,928	,003**
	28-32 Ay	36	61,78	2224,00			
	Toplam	100					

** $p < ,01$

Tablo 4.2.3.'de TİFALDİ testi uygulanmış 24-28 ve 28-32 ay grubu çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizleri yer almaktadır. Analizlere göre, yaş grupları arasındaki puan farkının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=783,000 $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=60,75) göre, bu farklılığın 28-32 ay grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.3.'de 24-28 ve 28-32 ay grubu çocukların TİFALDİ Testi sonucu elde edilmiş İfade Edici Dil Ham Puanları ve bu puanların Mann Whitney U Testi ile analizleri görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre yaş grupları arasındaki puan farkının istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur (U=746,000 $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=61,78) göre, bu farklılığın 28-32 ay grubu çocuklarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2.4. 28-32/ 32-36 Ay Grubu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	28-32 Ay	36	45,13	1624,50	958,500	-,795	,427
	32-36 Ay	59	49,75	2935,50			
	Toplam	95					
İfade Edici Dil Ham Puan	28-32 Ay	36	46,39	1670,00	1004,000	-,446	,656
	32-36 Ay	59	48,98	2890,00			
	Toplam	95					

Tablo 4.2.4.'de 28-32 ve 32-36 ay grubu çocukların TİFALDİ Testi ile elde edilmiş Alıcı Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizleri verilmiştir. Analizlere göre, 32-36 ay grubu çocukların sıra ortalaması (SO=49,75) 28-32

ay grubu çocukların sıra ortalamasından daha büyük olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur (U=958,500 p> ,05).

Tablo 4.2.4. de 28-32 ve 32-36 ay grubu çocukların TİFALDİ Testilerinden elde edilmiş İfade Edici Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizleri verilmiştir. Analizlere göre, 32-36 ay grubu çocukların sıra ortalaması (SO=48,98) 28-32 ay grubu çocukların sıra ortalamasından daha büyük olmasına rağmen çocukların yaşlarının İfade Edici Dil Ham Puanlarına olan etkisinin istatistiksel açıdan önemsiz olduğu bulunmuştur (U=746.000 p> ,05).

Tablo 4.2.5. 24-28 / 32-36 Ay Grubu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi İle Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	24-28 Ay	64	51,59	3302,00	1222,000	-3,374	,001**
	32-36 Ay	59	73,29	4324,00			
	Toplam	123					
İfade Edici Dil Ham Puan	24-28 Ay	64	52,38	3352,00	1272,000	-3,133	,002**
	32-36 Ay	59	72,44	4274,00			
	Toplam	123					

** p < ,01

Tablo 4.2.5.'de, 24-28 ve 32-36 ay grubu çocukların TİFALDİ ile elde edilmiş Alicı Dil Ham Puanları Mann Whitney U Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen p değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=1222,000 p<,01). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=73,29) göre, bu farklılığın 32-36 ay grubu çocuklarının lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.2.5.'de 24-28 ve 32-36 ay grubu çocukların TİFALDİ Testi ile elde edilmiş İfade Edici Dil Ham Puanları Mann Whitney U Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen p değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=1272,000 p<,01). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=72,44) göre, bu farklılığın 32-36 ay grubu çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların yaşları ilerledikçe dil gelişimleri de ilerlemektedir (Dönmez, 1992). Örneğin; Tural (1977), çalışmasında Ankara'da anaokuluna giden 4-6 yaş çocuklarının yaşlarına göre bildikleri kelime sayısı incelemiştir ve çocukların yaşları ilerledikçe bildikleri kelime sayısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise; Ekmekçi, Sofu, Türel ve Bulut (1992) Adana ilinde 4,5,6 yaşlarındaki çocukların gruplama davranışlarını incelemiştir. Çocuklara verilen sözlü yönergeler doğrultusunda gruplama yapımları istenmiştir. Araştırma sonucuna göre, çocukların yaşları büyüdükçe verilen yönergeleri doğru anlayarak doğru gruplama oranlarının da arttığı görülmüştür. Buradan yola çıkıldığında, çocukların dil gelişimlerinin yaş ile birlikte ilerlediğinin söylenmesi mümkündür. Yaşın dil gelişimi üstündeki etkisinin incelediği başka bir çalışma ise Erdemir (2001) tarafından yapılmıştır. 12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden inceleyen Erdemir, her ay grubundan 4 kız 4 erkek çocuk seçilmiş ve toplamda 152 çocukla çalışılmıştır. Görüşme, katılımlı gözlem ve envanter kaydı ile veriler toplanmıştır. Çıkan sonuçlar incelendiğinde çocukların yaşla birlikte dil gelişimlerinin de ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışma ise İpek tarafından 2007'de Bursa ilinde ilkököl birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencisi olan 240 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların dil gelişimleri, Peabody Resim-Kelime Testi ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların yaşları arttıkça kelime haznelerinin de genişlediği vurgulanmıştır.

Bizim yaptığımız çalışmada ise, araştırma bulguları incelenirken çocukların yaş aralıkları, 24-28 ay (24 ay- 27 ay 29 gün), 28-32 ay (28 ay- 31 ay 29 gün), 32-36 ay (32 ay- 35 ay 29 gün) olacak şekilde belirlenmiştir. DGTT II puan analizlerine bakıldığında, yaşın dil gelişimi üstünde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşırken TİFALDİ sonuçlarının yaşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak, DGTT II (dil bölümü)'nin dil değerlendirmesi açısından daha yüzeysel, TİFALDİ testinin ise daha detaylı bir test olması gösterilebilir. Ayrıca tezin 3. bölümünde, "Veri Toplama Araçları" kısmında da bahsedildiği gibi Denver II'nin sadece yardımcı bir araç olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. TİFALDİ testinin sonuçlarının, Mann Whitney U Testi ile ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. 24-28 ay grubu ile 28-32 ay grubu çocuklar karşılaştırıldığında, hem alıcı dilin hem de ifade edici dilin 28-32 ay grubunda daha ilerde

olduğu görülmüştür. 24-28 ay grubu ile 32-36 ay grubu çocuklar karşılaştırıldığında, hem alıcı dil hem ifade edici dilin, 32-36 ay grubunda daha ilerde olduğu görülmüştür. Ancak 28-32 ay grubu ile 32-36 ay grubu çocuklar karşılaştırıldığında, sıra ortalamaları hem alıcı hem de ifade edici dilde 32-36 ay grubunda daha yüksek olmasına rağmen ne alıcı dilde ne de ifade edici dilde istatistiksel açıdan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar üst iki grup (28-32/32-36) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiş olsa da, sıra ortalamaları baz alınarak analiz sonuçlarının geneline bakıldığında, çocukların yaşları büyüdükçe dil gelişimlerinin de olumlu etkilediğinin söylenmesi mümkündür. Önceki yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çocukların yaşları ile doğru orantılı olacak şekilde dil gelişimlerinin de ilerlediği sonucuna ulaşıldığı ve bizim yaptığımız çalışma sonuçlarının da önceki yapılan çalışmaları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların yaşları arttıkça hazır bulunuşluk düzeyleri arttığı için dil gelişim düzeylerinin yaşları ile doğrusal olarak geliştiği düşünülmektedir.

4.3. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine kardeş faktörünün etkisi var mıdır?

Tablo 4.3.1. Kardeşi Olan ve Olmayan Çocukların DGTT II (Dil Bölümünün) Sonuçlarının Continuity Correction Testi İle Analizi

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Kardeş var/yok	Kardeş Yok	Sayı	67	11	78	,290	1	,590
		% Denver	50,4%	42,3%	49,1%			
	Kardeş Var	Sayı	66	15	81			
		% Denver	49,6%	57,7%	50,9%			
Toplam	Sayı	133	26	159				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

Tablo 4.3.1.'de DGTT II (Dil Bölümü) uygulanmış çocukların sonuçları incelenirken kardeş sahibi olmanın etkisine bakılmıştır. Anormal/şüpheli grubun 42,3% 'ü kardeşi olmayan çocuklardan, 57,7%'sinin ise kardeşi olan çocuklar içinde yer aldığı görülmüştür. Analiz yöntemi olarak Continuity Correction kullanılmıştır. Analizlere göre çocuğun kardeşinin olmasının ya da olmamasının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur ($x^2=,290$; $sd=1$, $p>,05$).

Tablo 4.3.2. Kardeşi Olan ve Olmayan Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Kardeş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	Kardeş Yok	78	86,23	6726,00	2673,000	-1,676	,094
	Kardeş Var	81	74,00	5994,00			
	Toplam	159					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kardeş Yok	78	84,75	6610,50	2788,500	-1,281	,200
	Kardeş Var	81	75,43	6109,50			
	Toplam	159					

Tablo 4.3.2.'de kardeş değişkeninin çocukların Alicı Dil Ham Puanlarına etkisi analiz edilirken, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Çocukların Alicı Dil Ham Puanlarının bu değişkene göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($U=2673,000$ $p> ,05$).

Tablo 4.3.2.'de kardeş değişkeninin çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarına etkisi analiz edilirken Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının kardeş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($U=2788,500$ $p> ,05$).

Kavaklı (1980)'nin İstanbul bölgesindeki çocukların yaşamlarının ilk altı yılındaki dil gelişimlerini incelediği araştırmasında, ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır (Akt. Öztürk, 1995). Yine kardeş sayısının dil gelişimi üstünde etkili olmadığını savunan başka bir çalışma ise Erdoğan (2005)'in alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine kardeş sayısının herhangi bir etkisi olup olmadığı araştırıldığı çalışmasıdır. Erdoğan'ın araştırma örneklemini, Ankara il merkezinde alt sosyoekonomik düzeyde olan 5-6 yaş grubu, ana sınıfına devam eden 232 çocuk oluşturmuştur. Verileri toplama aracı olarak "Descouedres'in Dil Testi", "Peabody ResimKelime Testi" ve "Lügatçe ve Dil Testi" olmak üzere üç test kullanılmıştır. Doğru (2010)'nun çalışmasında ise, normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerini incelemiştir. Çalışma grubunu Konya ilinden toplam 50 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 30'u normal gelişim gösteren çocuklardan seçilmiştir. Çalışma grubundan veriler toplanırken Temel Kabiliyet Testi (T.K.T.) 7-11 yaş ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma

sonuçları incelenirken, kardeş sayısının etkilerine de bakılmış ve kardeş faktörünün dil gelişimini etkilemediği görülmüştür.

Yazıcı (1999)'nın Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile ilgili okuma olgunluğu arasındaki ilişkisini incelendiği çalışmada ise araştırma örneklemini, 96 Almanya'da yaşayan, 100 Ankara'da yaşayan çocuk olmak üzere toplam 196 çocuk oluşturmuştur. Seçilen çocukların, dil gelişimini belirlemek amacıyla; Descouedres Lügatçe Testi ve Peabody Resim Kelime Testleri kullanılmıştır. Dil gelişim testlerinin sonuçları incelendiğinde Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının, kardeş sayısının dil gelişimini etkilediği bulunmuştur.

Çocuğun kardeşinin olmasının dil gelişimine olan etkisi ile ilgili çalışmalara bakıldığında, az sayıda çalışmanın dışında, genel olarak dil gelişimi ile kardeş faktörü arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmadığı görülüyor. Bizim yaptığımız çalışmamızda ise, hem DGTT II hem de TİFALDİ Testi sonuçlarına bakıldığında kardeş sahibi olup olmamanın çocukların dil gelişimleri üstünde etki yaratmadığı bulunmuştur. Çalışmamızın sonuçlarının da önceki yapılan çalışmaları destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

4.4. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine annenin ev dışı ücretli bir işte çalışıp/çalışmama durumunun etkisi var mıdır?

Tablo 4.4.1. Çocukların Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi İle Analizi

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	Sayı	73	2	75	19,439	1	,000***
		% Denver	54,9%	7,7%	47,2%			
	Çalışmıyor	Sayı	60	24	84			
		% Denver	45,1%	92,3%	52,8%			
Toplam		Sayı	133	26	159			
		% Denver	100,0%	100,0%	100,0%			

*** $p < ,001$

Tablo 4.4.1.'de anne çalışma durumunun dil gelişimi üstüne etkisi incelenmiştir. Çocukların dil gelişimleri DGTT II (Dil Bölümü) ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile analiz edilmiştir. Analizlere göre annelerin çalışmasının çocuğun dil gelişimini etkilediği ve çalışan anneler ile çalışmayan annelerin çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasındaki farkın da istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Oluşan bu farklılığın kaynağına bakıldığında anormal/şüpheli olarak belirlenen çocukların 92,3%'ü çalışmayan anneye sahip çocuklardan oluşurken, çalışan annelere sahip çocukların sadece 7,7%'sinin anormal/şüpheli olarak belirlendikleri görülmüştür ($\chi^2=19,439$; $sd=1$, $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farkın çalışan annelerin çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.4.2. TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocukların Annenin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Çalışıyor	75	108,25	8119,00	1031,000	-7,316	,000**
	Çalışmıyor	84	54,77	4601,00			
	Toplam	159					
İfade Edici Dil Ham Puan	Çalışıyor	75	107,08	8031,00	1119,000	-7,030	,000**
	Çalışmıyor	84	55,82	4689,00			
	Toplam	159					

*** $p < ,001$

Tablo 4.4.2.'de annesi çalışan ve çalışmayan çocukların TİFALDİ Testi Alıcı Dil Ham Puanlarının, Mann Whitney U Testi ile yapılmış karşılaştırmasına yer verilmiştir. Çocukların puanlarının, annelerin çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre farkın anlamlı olduğu ($U=1031,000$ $p < ,01$) ve ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=108,25$) göre, bu farklılığın çalışan annelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.2.'de annesi çalışan ve çalışmayan çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi ile yapılmış karşılaştırmasına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre farkın anlamlı olduğu ($U=1119,000$ $p < ,01$) ve ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=107,08$) göre, bu farklılığın çalışan annelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Annelerin çalışmasının çocuk üstündeki etkilerini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Örneğin Özmermer (2008)'in yaptığı çalışmada, çalışan ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. 200 öğrenciye ulaşılmış olan bu çalışmada, çocuklara Dil Kullanım Testi Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonuçları analiz edildiğinde çalışan anneler ile çalışmayan annelerin çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında herhangi farklılığa rastlanmamıştır. Başka bir çalışmada: Kılıç (2012), annelerin çalışmasının çocukların sosyal becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal gelişimleri ve anti-sosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, çalışma grubunu Samsun ilindeki 498 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada çocukların sosyal becerileri ile annelerinin ev dışı ücretli bir işte çalışma durumu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Veri toplama aracı olarak çocuklara, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bir başka çalışmada ise Görgü (2015), annenin çalışması ile bağlanma arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakan Görgü, bu ilişkiyi anne çalışma faktörünün de içinde bulunduğu çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. İstanbul ilinde, %57,5'lik dilimini çalışan annelerin oluşturduğu 160 çocukla çalışılmıştır. Çocukların bağlanma biçimlerini değerlendirmek için Oyuncak Öykü Tamamlama Testi ve sosyal davranışlarını ölçmek için ise Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Görgü, çocukların bağlanma biçimlerinin, doğumdan itibaren başlayan ilk 1 yıldaki annenin çalışma durumundan etkilendiğini ancak sonraki yıllarda annenin çalışması ile çocuğun bağlanması arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Öte yandan bazı çalışmalar ise annenin çalışmasının çocuğun gelişimini etkilediği söylemiştir. Örneğin: Bademci (2016), 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarını ve yazmaya hazırlık becerilerini anne çalışma faktörünün de içinde bulunduğu çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışma grubunu, Konya ilinden 311 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların yazma becerileri değerlendirilirken Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi ve Okul Öncesi Dönemdeki

Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 66-72 aylık çocukların yazı farkındalıklarının anne çalışma durumu açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Annelerin çalışma durumunun çocukların gelişimlerine olan katkısıyla ilgili çalışmalar mevcuttur. Ulaşılmış çalışmaların geneline bakıldığında annenin çalışma faktörünün çocuğun gelişimine etkisinin olmadığı söylenmektedir. Bizim yaptığımız çalışma sonuçlarına bakıldığında ise, çalışan annelerin çocuklarının hem DGTT II hem de TİFALDİ Testi sonuçlarının çalışmayan annelerin çocuklarının sonuçlarından anlamlı düzeyde daha iyi olduğu bulunmuştur. Araştırmamız bu yönüyle konuyla ilgili yapılmış önceki çalışmaları desteklememektedir.

Tablo 4.9.8.'de de görüleceği gibi 159 çocuktan oluşan çalışma grubundaki 75 çocuğun annesi ev dışı ücretli bir işte çalışmakta 84'ünün ise çalışmamaktadır. 75 ev dışı ücretli bir işte çalışan annenin ise, 60'ının çocuğu kreşe giderken 15'inin çocuğunun kreşe gitmediği, 84 çalışmayan anneden ise, sadece 1'inin çocuğu kreşe giderken 83'ünün çocuğunun kreşe gitmediği görülmüştür. Annenin ev dışı ücretli bir işte çalışmasının çocukların kreşe gitme oranını etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bilgiler ışığında çocukların annelerinin çalışması çocuğun kreşe gitme oranını da etkilediğinin söylenmesi mümkündür. Yani anne çalıştığında çocuğun kreş eğitimi alma oranı artmakta ve buna bağlı olarak da dil gelişiminin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Kadınlar ev dışı ücretli bir işte çalıştıklarında, ailenin gelir düzeyi artmış olmaktadır. Ayrıca anne çalıştığı ve çocuğun gün içindeki bakımıyla da ilgilenemediği için çalışan annelerin çocuklarının kreşe gitme oranlarının daha yüksek olduğu, buna bağlı olarak da çocukların dil gelişim düzeylerinin de daha ilerde olduğu düşünülmektedir.

4.5. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine anne öğrenim durumunun etkisi var mıdır?

Tablo 4.5.1. Anne Öğrenim Değişkenine Göre Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Pearson Ki-Kare Testi İle Analizi

		Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p	
Anne Öğrenim	Temel Eğitim	Sayı	24	19	43	36,121	2	,000***
		%	18,0%	73,1%	27,0%			
	Orta Öğretim	Denver						
		Sayı	40	6	46			
	%	30,1%	23,1%	28,9%				
	Yüksek Öğretim	Denver						
Sayı		69	1	70				
Toplam	%	51,9%	3,8%	44,0%				
	Sayı	133	26	159				
	%	100,0%	100,0%	100,0%				
	Denver							

*** $p < ,001$

Tablo 4.5.1.'de DGTT II (Dil Bölümü) ile dil gelişimleri değerlendirilmiş çocukların puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Ki Kare Testi sonuçları yer almaktadır. Anormal/şüpheli olarak belirlenmiş çocukların %73,1'i temel eğitim mezunu annelerin çocukları iken, %23,1'i orta öğretim mezunu annelerin çocukları ve %3,8'inin yükseköğretim mezunu annelerin çocukları oldukları görülmüştür. Analizlere göre istatistiksel farkın anlamlı olduğu, yani annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dil gelişimlerinin de daha ilerde olduğunun söylenmesi mümkündür ($x^2=36,121$; $sd=2$ $p < ,001$).

Tablo 4.5.2. TİFALDİ Testi İle Dil Gelişimleri Değerlendirilmiş Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Dil Puanlarının Kruskal Wallis Testi ile Analizi

		Anne Öğrenim	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Alıcı Dil Ham Puan	Temel Eğitim		43	37,86	68,579	2	,000***
	Orta Öğretim		46	72,57			
	Yüksek Öğretim		70	110,77			
	Toplam		159				
İfade Edici Dil Ham Puan	Temel Eğitim		43	43,16	52,218	2	,000***
	Orta Öğretim		46	73,82			
	Yüksek Öğretim		70	106,69			
	Toplam		159				

*** $p < ,001$

Tablo 4.5.2.'de alıcı dil gelişim düzeylerini belirlemek için TİFALDİ Testi uygulanmış çocukların elde edilmiş puanlarının Kruskal Wallis Testi ile yapılmış

analizleri yer almaktadır. Anne öğrenim düzeyinin çocukların dil gelişimleri üstündeki etkisine bakılmıştır. Analizlerin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($x^2=68,579$; $sd=2$ $p < ,001$). Yani annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının da TİFALDİ Testinden aldıkları Alıcı Dil Ham Puanlarının arttığı söylenmesi mümkündür. Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere ikişerli gruplara Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.5.3., Tablo 4.5.4. ve Tablo 4.5.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5.2.'de ifade edici dil gelişim düzeylerini belirlemek için TİFALDİ Testi uygulanmış çocukların elde edilmiş puanlarının Kruskal Wallis Testi ile yapılmış analizleri yer almaktadır. Anne öğrenim düzeyine göre üç gruba ayrılan çocukların İfade Edici Dil Ham puanları Kruskal Wallis Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($x^2=52,218$; $sd=2$ $p < ,001$). Yani annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının da TİFALDİ Testinden aldıkları İfade Edici Dil Ham Puanlarının arttığı söylenmesi mümkündür. Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.5.3., Tablo 4.5.4. ve Tablo 4.5.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5.3. Anneleri Temel Eğitim veya Orta Öğretim Mezunu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Anne Öğrenim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Temel Eğitim	43	32,49	1397,00	451,000	-4,428	,000***
	Orta Öğretim	46	56,70	2608,00			
	Toplam	89					
İfade Edici Dil Ham Puan	Temel Eğitim	43	34,21	1471,00	525,000	-3,844	,000***
	Orta Öğretim	46	55,09	2534,00			
	Toplam	89					

*** $p < ,001$

Tablo 4.5.3'e göre, çocukların annelerinin temel eğitim veya orta öğretim mezunu olmaları ile çocukların Alıcı Dil Ham Puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır ($U=451,000$ $p < ,001$). Analiz edilirken Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra

Ortalamalarına (SO=56,70) göre, bu farklılığın orta öğretim mezunu anneye sahip çocukların lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5.3.'de, çocukların annelerinin temel eğitim veya orta öğretim mezunu olmaları ile çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir (U=525,000 p<,001). Analiz edilirken Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=55,09) göre bu farklılığın orta öğretim mezunu anneye sahip çocukların lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5.4. Anneleri Temel Eğitim ve Yükseköğrenim Mezunu Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Anne Öğrenim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil	Temel Eğitim	43	27,37	1177,00	231,000	-7,540	,000***
Ham Puan	Yüksek Öğrenim	70	75,20	5264,00			
	Toplam	113					
İfade Edici	Temel Eğitim	43	30,95	1331,00	385,000	-6,649	,000***
Dil Ham	Yüksek Öğrenim	70	73,00	5110,00			
Puan	Toplam	113					

p < ,001

Tablo 4.5.4.'e, göre, çocukların annelerinin temel eğitim veya yükseköğrenim mezunu olmalarının, çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarına etkisi, Mann Whitney U Testi kullanılarak istatistiksel açıdan incelenmiştir. Anne öğrenim düzeyine göre, çocukların Alıcı Dil Ham Puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır (U=231,000 p<,001). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=75,20) göre, bu farklılığın yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.4.'e göre, çocukların annelerinin temel eğitim veya yükseköğrenim mezunu olmalarının çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarına etkisi Mann Whitney U Testi kullanılarak istatistiksel açıdan incelenmiştir. Anne öğrenim düzeyine göre, çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır (U=385,000 p<,001). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=73,00) göre, bu farklılığın yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.5. Anneleri Orta Öğretim ve Yükseköğrenim Mezunu Çocukların TİFALDİ Testi Puanlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Anne Öğrenim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Orta Öğretim	46	39,34	1811,00	730,000	-4,969	,000***
	Yüksek Öğrenim	70	71,07	4975,00			
	Toplam	116					
İfade Edici Dil Ham Puan	Orta Öğretim	46	42,23	1942,50	861,500	-4,230	,000***
	Yüksek Öğrenim	70	69,19	4843,50			
	Toplam	116					

*** $p < ,001$

Tablo 4.5.5.'e göre, çocukların annelerinin orta öğretim veya yükseköğrenim mezunu olmalarının, çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarına etkisi Mann Whitney U Testi kullanılarak istatistiksel açıdan incelenmiştir. Çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anne öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=730,000$ $p<,001$). Ortaya çıkan farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=71,07$) göre, bu farklılığın yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.5.'e göre, çocukların annelerinin orta öğretim veya yükseköğrenim mezunu olmalarının çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarına etkisi Mann Whitney U Testi kullanılarak istatistiksel açıdan incelenmiştir. Çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anne öğrenim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur ($U=861,500$ $p<,001$). Ortaya çıkan farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=69,19$) göre, bu farklılığın yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anne öğrenim düzeyinin çocuğun dil gelişimine etkisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Dereli (2005) okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerini bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısına göre incelemiştir. Konya ilinde 265 çocukla yapılan bu çalışmada çocukların dil gelişim düzeyleri

değerlendirilirken Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, anne eğitim düzeyi açısından dil puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim düzeyinin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini söyleyen başka bir çalışma ise, Micozkadioğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Micozkadioğlu okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliğinin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Bu etki incelenirken annenin eğitim düzeyinin etkisine de bakılmıştır. Micozkadioğlu'nun çalışma grubunu ilkokuldan önce okul öncesi eğitim almış 101 çocuk oluşturmuştur. Çocukların gelişim düzeyleri belirlenirken yıl sonu karnelerindeki akademik başarıları baz alınmıştır. Anne öğrenim düzeyinin çocuğun başarısına etki ettiği, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun dil gelişiminin de bundan olumlu etkilendiği vurgulamaktadır. Başka bir çalışma ise Çakmak (2005) tarafından anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının anne öğrenim düzeyini de içeren çeşitli değişkenlerin çocukların yaratıcılıklarında farklılık yaratıp yaratmadığı ile ilgili yapılmıştır. Çalışma grubunu Kırıkkale ilinde 105 köy çocuğu, 105 kent çocuğu olacak şekilde 210 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Formu kullanılmıştır. Çakmak'ın çalışmasında, uygun uyaran ortamı sağlandığı taktirde çocuğun 2 yaş civarında kelime haznesinin hızla geliştiği ve bunun da hayal dünyasını önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır. Dil gelişiminin yaratıcılığı önemli ölçüde etkilediğinin vurgulandığı çalışmada, kent çocuklarının annelerinin eğitim düzeyinin çocukların yaratıcılığını, dolaylı olarak da dil gelişimini anlamlı şekilde olumlu etkilediği belirtmiştir.

Bizim yaptığımız çalışmada ise, anne öğrenim düzeyi Temel Eğitim, Orta Öğretim ve Yüksek Öğretim olacak şekilde üç gruba ayrılmıştır. Anne öğrenim düzeyine göre çocuğun hem DGTT II hem de TİFALDİ testi sonuçlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların testlerden aldıkları puanların da anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna varılmıştır. Araştırmamız bu yönüyle önceki çalışmaları da desteklemektedir.

Öğrenim düzeyi arttıkça annenin çocukla olan iletişimi güçlenmektedir. Bu durumdan dolayı annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı düşünülmektedir.

4.6. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine baba öğrenim durumunun etkisi var mıdır?

Tablo 4.6.1. Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Pearson Ki Kare Testi ile Analizi

		Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p	
Baba Öğrenim	Temel Eğitim	Sayı	20	16	36	31,287	2	,000***
		% Denver	15,0%	61,5%	22,6%			
	Orta öğretim	Sayı	41	9	50			
		% Denver	30,8%	34,6%	31,4%			
	Yüksek Öğrenim	Sayı	72	1	73			
		% Denver	54,1%	3,8%	45,9%			
Toplam	Sayı	133	26	159				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

*** $p < ,001$

Tablo 4.6.1.'de DGTT II (Dil Bölümü) ile dil gelişimleri değerlendirilmiş çocukların babalarının öğrenim durumunun dil gelişimlerine olan etkisine bakılmıştır. Analizler için Pearson Ki Kare Testi kullanılmıştır. Anormal/ Şüpheli olarak tanımlanmış çocukların babalarının 61,5%'inin Temel Eğitim düzeyinde, 34,6%'sının Orta öğretim düzeyinde, 3,8%'inin ise Yüksek Öğrenim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının “normal” olarak tanımlanma oranlarının da arttığı görülmüştür. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($x^2=31,287$; $sd=2$ $p < ,001$).

Tablo 4.6.2. Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Kruskal Wallis Testi ile Analizi

	Baba Öğrenim	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Alicı Dil Ham Puan	Temel Eğitim	36	38,33	61,518	2	,000***
	Orta Öğretim	50	67,97			
	Yüksek Öğrenim	73	108,79			
	Toplam	159				
İfade Edici Dil Ham Puan	Temel Eğitim	36	43,58	44,806	2	,000***
	Orta Öğretim	50	70,97			
	Yüksek Öğrenim	73	104,14			
	Toplam	159				

*** $p < ,001$

Tablo 4.6.2.'de çocukların alıcı dil gelişimlerini belirlemek için yapılmış TİFALDİ testi sonuçlarına uygulanmış Kruskal Wallis Testi analizleri yer almaktadır. Sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($x^2=61,518$; $sd=2$ $p<,001$). Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Tablo 4.6.3., Tablo 4.6.4. ve Tablo 4.6.5. de ikişerli gruplara Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6.2.'de çocukların ifade edici dil gelişimlerini belirlemek için yapılmış TİFALDİ Testi sonuçlarına uygulanmış Kruskal Wallis Testi analizleri yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur ($x^2=44,806$; $sd=2$ $p<,001$). Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan arasında olduğunu belirlemek üzere Tablo 4.6.3., Tablo 4.6.4. ve Tablo 4.6.5.'de ikişerli gruplara Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6.3. Çocukların Babalarının Temel Eğitim veya Orta Öğretim Mezunu Olma Durumuna göre TİFALDİ Testi Sonuçlarının Man Whitney U Testi ile Analizi

	Baba Öğrenim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	Temel Eğitim	36	32,61	1174,00	508,000	-3,440	,001***
	Orta Öğretim	50	51,34	2567,00			
	Toplam	86					
İfade Edici Dil Ham Puan	Temel Eğitim	36	33,13	1192,50	526,500	-3,300	,001***
	Orta Öğretim	50	50,97	2548,50			
	Toplam	86					

*** $p < ,001$

Tablo 4.6.3.'e göre, çocukların babalarının temel eğitim veya orta öğretim mezunu olmaları ile çocukların Alicı Dil Ham Puanları arasındaki ilişki istatistiksel

açından incelenmiştir. Alıcı Dil Ham Puanlarının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan baba öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=508,000$ $p<,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=51,34$) göre, bu farklılığın orta öğretim mezunu babaya sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.3.'e göre, çocukların babalarının temel eğitim veya orta öğretim mezunu olmaları ile çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan incelenmiştir. İfade Edici Dil Ham Puanlarının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan baba öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=526,500$ $p<,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=50,97$) göre bu farklılığın orta öğretim mezunu babaya sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.4. Babalarının Temel Eğitim veya Yüksek Öğrenim Mezunu Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Baba Öğrenim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Temel Eğitim	36	24,22	872,00	206,000	-7,143	,000***
	Yüksek Öğrenim	73	70,18	5123,00			
	Toplam	109					
İfade Edici Dil Ham Puan	Temel Eğitim	36	28,96	1042,50	376,500	-6,061	,000***
	Yüksek Öğrenim	73	67,84	4952,50			
	Toplam	109					

*** $p <,001$

Tablo 4.6.4.'e göre, çocukların babalarının temel eğitim veya yükseköğrenim mezunu olmaları ile çocukların Alıcı Dil Ham Puanları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan incelenmiştir. Alıcı Dil Ham Puanlarının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Çocukların alıcı dil puanlarının istatistiksel açıdan baba öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=206,000$ $p<,001$). Ortaya çıkan farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=70,18$) göre bu farklılığın yükseköğrenim mezunu babaya sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.4.'e göre, çocukların babalarının temel eğitim veya yükseköğrenim mezunu olmaları ile çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları arasındaki ilişki istatistiksel

açından incelenmiştir İfade Edici Dil Ham Puanlarının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan baba öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=376,500$ $p< ,001$). Ortaya çıkan farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=67,84$) göre bu farklılığın yükseköğrenim mezunu babaya sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.5. Babalarının Orta Öğretim veya Yüksek Öğrenim Mezunu Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Baba Öğrenim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Orta Öğretim	50	42,13	2106,50	831,500	-5,118	,000***
	Yüksek Öğrenim	73	75,61	5519,50			
	Toplam	123					
İfade Edici Dil Ham Puan	Orta Öğretim	50	45,50	2275,00	1000,000	-4,255	,000***
	Yüksek Öğrenim	73	73,30	5351,00			
	Toplam	123					

*** $p< ,001$

Tablo 4.6.5.'e göre, çocukların babalarının orta öğretim veya yükseköğrenim mezunu olmaları ile çocukların Alıcı Dil Ham Puanları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan incelenmiştir. Alıcı Dil Ham Puanlarının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan baba öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=831,500$ $p< ,001$). Ortaya çıkan farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=75,61$) göre, bu farklılığın yükseköğrenim mezunu babaya sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.5. 'e göre, çocukların babalarının orta öğretim veya yükseköğrenim mezunu olmaları ile çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları arasındaki ilişki istatistiksel açıdan incelenmiş ve İfade Edici Dil Ham Puanlarının analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Çocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan baba öğrenim düzeyine göre, farklılaştığı bulunmuştur ($U=1000,000$ $p<,001$). Ortaya çıkan farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=73,30$) göre, bu farklılığın yükseköğrenim mezunu babaya sahip çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anne baba eğitiminin çok önemli olduğu buna neden olarak da çocuğun bütün öğreniminin temelini oluşturacak becerilerin aile tarafından kazandırıldığı bilinmektedir. Çocuğun iletişim becerilerinin de temelini aile tarafından atıldığını belirten Melanlıoğlu (2012) çocuk merkezli anne baba eğitim programına katılmış olan ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin ailesi eğitim görmemiş çocuklardan anlamlı biçimde daha ilerde olduğunu vurgulamıştır. Melanlıoğlu'na ek olarak Gürşimşek (2007) de babaların çocukların eğitimine olan katılımlarının dil gelişimi başta olmak üzere birçok alanda çocukları olumlu etkilediğini söylemiştir. Çocuklarının eğitiminde etkin olan babalar ile etkin olmayan babaların çocukları karşılaştırıldığında, eğitimde etkin olmayan babaya sahip çocukların birçok beceride akranlarının gerisinde kaldığını ifade etmiştir.

Baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi üstündeki etkisi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Anlar, 1983; Öztürk 1995; Koçak, 2003; Erdoğan 2005; Özmermer, 2008; Şahin 2009 ve Erkan, 2011). Yapılan araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

Gürocak (2007) anasınıfına devam eden 60–72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirmiştir. Bolu ilinde 165 çocuk ile çalışılmış ve veri toplama aracı olarak DGTT II kullanılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerinin baba eğitim değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özellikle babası yüksek eğitilmiş olan öğrencilerin dil gelişim puanlarının, babası diğer eğitim kademesinde olanlara göre oldukça yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bir başka çalışma ise Koçak (2007) tarafından yapılmış ve okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeyleri bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelemiştir. Çalışma grubunu Konya İlinden okul öncesi eğitim alan 265 çocuk oluşturmuştur. Çocukların dil gelişim düzeyini belirlemek için Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun dil gelişiminin olumu etkilediği vurgulanmıştır. Anne baba eğitiminin çocuğun gelişimi üstünde etkili olduğunu vurgulayan çok sayıda yapılmış araştırmaya karşın az sayıdaki bazı araştırmalar ise etkili olmadığını söylemiştir. Örneğin, Erbay (2010), anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişimi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu; Konya ilinde bulunan ana sınıflarına devam eden altı yaşında 112 çocuk ve bu çocukların anne babaları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Anne Baba ve Öğretmenlerin Çocuk Kitapları ile İlgili Genel Görüşleri Anketi ve Peabody

Resim-Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır. Erbay anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşlerinin çocukların alıcı dil gelişimi düzeyleri üstünde etkili olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada babaların eğitim düzeyleri Temel Eğitim, Orta Öğretim ve Yüksek Öğrenim Mezununa olma durumuna göre üç gruba ayrılmıştır. Hem DGTT II sonuçlarına hem de TİFALDİ Testi sonuçlarına uygulanan analizlere göre baba eğitim durumuna göre çocukların dil gelişim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocukların dil testlerinden aldıkları puanların da anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır.

Öğrenim düzeyi arttıkça babanın çocukla olan iletişimi güçlenmektedir. Bu durumdan dolayı babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı düşünülmektedir.

4.7. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine ailenin aylık gelir düzeyinin etkisi var mıdır?

Tablo 4.7.1. Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Ailelerin Gelir Düzeyine Göre Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Gelir Düzeyi	Alt Gelir	Sayı	40	23	63	19,988	1	,000***
	Grubu	% Denver	30,1%	88,5%	39,6%			
	Orta/Üst Gelir	Sayı	93	3	96			
	Grubu	% Denver	69,9%	11,5%	60,3%			
Toplam	Sayı	133	26	159				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

*** $p < ,001$

Tablo 4.7.1.'de DGTT II (Dil Bölümü) ile dil gelişimleri değerlendirilmiş çocukların dil gelişimlerine ailelerinin gelir düzeyinin etkisine bakılmıştır. Analizler için Fisher Kesin Ki Kare Testi kullanılmıştır. Analizlere göre gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($x^2=19,988$; $sd=1$ $p<,001$). Anormal/Şüpheli çocukların 88,5%'i alt gelir grubunda iken, 11,5%'nin orta/üst gelir grubunda olduğu görülmektedir. Bu verilen ışığında ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişimlerinin de ilerlediği saptanmıştır.

Tablo 4.7.2. TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocukların Dil Gelişim Puanlarının Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi ile Analizi

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort.	X²	Sd	p
Alıcı Dil Ham Puan	Alt Gelir Grubu	63	48,63	55,133	2	,000***
	Orta Gelir Grubu	67	92,62			
	Üst Gelir Grubu	29	118,98			
	Toplam	159				
İfade Edici Dil Ham Puan	Alt Gelir Grubu	63	51,79	42,340	2	,000***
	Orta Gelir Grubu	67	93,24			
	Üst Gelir Grubu	29	110,69			
	Toplam	159				

*** $p < ,001$

Tablo 4.7.2.'de ailelerin gelir düzeyinin çocukların alıcı dil gelişimleri üstüne olan etkisine bakılmıştır. Çocukların Alıcı Dil Ham Puanları TİFALDİ Testi ile belirlenmiştir. Belirlenmiş puanlar Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Ortaya çıkan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($x^2=55,133$; $sd=2$ $p<,001$). Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tablo 4.7.3., Tablo 4.7.4. ve Tablo 4.7.5. de ikişerli gruplara Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7.2.'de ailelerin gelir düzeyinin çocukların ifade edici dil gelişimleri üstüne olan etkisine bakılmıştır. Çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları TİFALDİ Testi ile belirlenmiştir. Belirlenmiş puanlar Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Ortaya çıkan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($x^2=42,340$; $sd=2$ $p<,001$). Kruskal Wallis Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi ikişerli gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Tablo 4.7.3., Tablo 4.7.4. ve Tablo 4.7.5. de ikişerli gruplara Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7.3. Ailelerin Alt Gelir Grubunda veya Orta Gelir Grubunda Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	Alt Gelir Grubu	63	46,52	2930,50	914,500	-5,578	,000***
	Orta Gelir	67	83,35	5584,50			
	Toplam	130					
İfade Edici Dil Ham Puan	Alt Gelir Grubu	63	47,72	3006,50	990,500	-5,243	,000***
	Orta Gelir	67	82,22	5508,50			
	Toplam	130					

*** $p < ,001$

Tablo 4.7.3.'de alt gelir grubu ve orta gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının alıcı dil gelişim düzeylerini belirlemek amacı ile uygulanmış TİFALDİ testinin, Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizleri yer almaktadır. Gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (U=914,500 $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=83,35) göre, bu farklılığın orta gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.3.'de alt gelir grubu ve orta gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının ifade edici dil gelişim düzeylerini belirlemek amacı ile uygulanmış TİFALDİ testinin, Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizleri yer almaktadır. Ortaya çıkan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur (U=990,500 $p < ,001$). Bu anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=82,22) göre, orta gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.4. Ailelerin Alt Gelir Grubunda veya Üst Gelir Grubunda Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	Alt Gelir Grubu	63	34,12	2149,50	133,500	-6,564	,000***
	Üst Gelir Grubu	29	73,40	2128,50			
	Toplam	92					
İfade Edici Dil Ham Puan	Alt Gelir Grubu	63	36,07	2272,50	256,500	-5,557	,000***
	Üst Gelir Grubu	29	69,16	2005,50			
	Toplam	92					

*** $p < ,001$

Tablo 4.7.4.'de alt gelir grubu ve üst gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının TİFALDİ Testi ile elde edilen Alicı Dil Ham Puanları Mann Whitney U Testi ile analiz

edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=133,500$ $p<,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=73,40$) göre bu farklılığın üst gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.4.' de alt gelir grubu ve üst gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının TİFALDİ Testi ile elde edilen İfade Edici Dil Ham Puan sonuçları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($U=256,500$ $p<,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=69,16$) göre, bu farklılığın üst gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.5. Ailelerin Orta Gelir Grubunda veya Üst Gelir Grubunda Olma Durumuna Göre Çocukların TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Gelir	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Orta Gelir	67	43,27	2899,00	621,000	-2,798	,005**
	Üst Gelir Grubu	29	60,59	1757,00			
	Toplam	96					
İfade Edici Dil Ham Puan	Orta Gelir	67	45,02	3016,50	738,500	-1,862	,063
	Üst Gelir Grubu	29	56,53	1639,50			
	Toplam	96					

** $p<,01$

Tablo 4.7.5.'de orta gelir grubu ve üst gelir grubuna ait ailelerin çocukların TİFALDİ Testi ile elde edilen Alıcı Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi İle yapılmış analizleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=621,000$ $p<,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=60,59$) göre, bu farklılığın üst gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.5.'de alt gelir grubu ve üst gelir grubuna ait ailelerin çocukların TİFALDİ Testi ile elde edilen İfade Edici Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi İle yapılmış analizleri yer almaktadır. Sıra ortalamalarına göre ($SO=56,53$) üst gelir grubunun puanı daha yüksek olmasına rağmen çocukların ifade edici dil puanları arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($U=738,500$ $p>,05$).

Bekman (1986)'ın da içinde bulunduğu birçok araştırmacı sosyoekonomik düzeyi düşük ve daha elverişsiz çevrelerde büyüyen çocukların gelişimlerinin olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. Olumsuz ortamlarda büyüyen bu çocukların erken yaşlarda tespit edilmesi gerektiğini ve çocuklara uygun zengin uyaranların bulunduğu ortamlarda eğitilmelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Erdil (2010), sosyoekonomik yetersizlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş çalışmaları derlemiştir. Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri dil becerilerinin sonraki öğrenme yaşantılarını kolaylaştırdığına vurgu yapmıştır. Sosyoekonomik yetersizliklere bağlı olarak oluşan gelişimsel gecikmelerin ise çocuk ilköğretim çağına geldiğinde ancak tespit edilebildiğini söyleyen Erdil bu nedenle okul öncesi dönemdeki eğitimin sosyoekonomik açıdan risk altında bulunan çocuklar için önleyici hizmet olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Deniz (2003)'in çalışmasında, köyde ve kentte yaşayan ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çanakkale ilinde köyde ve kent de yaşayan 400 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilerin anlatım becerilerinin incelendiği yazılı anlatım çalışmaları yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun dil gelişimi üstünde önemli ölçüde etkili olduğunu belirten Deniz ailenin gelir düzeyinin yüksek olmasının çocukların daha iyi gelişmesinde önemli rol üstlendiğini vurgulamıştır. Deniz'in çalışmasının bulguları da görüşünü desteklemektedir. Başka bir çalışmada ise, normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin belirlenmesi üstüne çalışmıştır (Doğru, 2010). Doğru'nun çalışma grubunu, 5-6 yaşlarında 81 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Çocukların dil gelişimleri değerlendirilirken Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır. Dil değerlendirme sonuçları incelendiğinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileye sahip çocukların dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki akranlarına göre daha ilerde olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada ise hem DGTT II hem de TİFALDİ Testi sonuçlarına bakıldığında ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların dil testlerinden aldıkları puanların da anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. İkili grupların karşılaştırıldığı analizlerde ise daha yüksek gelir grubunda yer alan çocukların test puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sadece orta ve üst gelir grubunun karşılaştırıldığında alıcı dil sıra

ortalamasının üst gelir grubunda daha yüksek olmasına rağmen ifade edici dil puanının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Ailelerin gelir düzeyleri yükseldikçe çocuğa sundukları uyaran sayısının da arttığı ve buna bağlı olarak dil gelişiminin de akranlarında daha ilerde olduğu düşünülmektedir.

4.8. 24-36 ay aralığında en az 6 ay kreş eğitimi almış ve hiç kreş eğitimi almamış olan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Tablo 4.8.1. Kreş Eğitimi Almış ve Almamış Çocukların DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Kreş Eğitimi	Kreş Eğitimi	Sayı	61	0	61	19,347	1	,000***
	Almış	% Denver	45,9%	0,0%	38,4%			
	Kreş Eğitimi	Sayı	72	26	98			
	Almamış	% Denver	54,1%	100,0%	61,6%			
Toplam		Sayı	133	26	159			
		% Denver	100,0%	100,0%	100,0%			

*** $p < ,001$

Tablo 4.8.1.'de DGTT II (Dil Bölümü) ile dil gelişimleri değerlendirilmiş çocukların kreş eğitiminin dil gelişimlerine olan etkisine bakılmıştır. Analizler Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre grupların arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($x^2=19,347$; $sd=1$ $p < ,001$). Anormal/şüpheli grupta yer alan çocukların 100,0%'ünün kreş eğitimi almamış grup içinde yer aldığı görülmektedir. Bulunan anlamlı farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8.2. TİFALDİ Testi Uygulanmış Olan, Kreş Eğitimi Alan ve Hiç Kreş Eğitimi Almamış Gruplar Arasındaki Dil Gelişim Farklılığının Mann Whitney U Testi İle Değerlendirmesi

	Kreş Eğitimi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almış	61	121,59	7417,00			
	Kreş Eğitimi Almamış	98	54,11	5303,00	452,000	-8,992	,000***
	Toplam	159					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almış	61	117,88	7190,50			
	Kreş Eğitimi Almamış	98	56,42	5529,50	678,500	-8,211	,000***
	Toplam	159					

*** $p < ,001$

Tablo 4.8.2.'de kreş eğitimi almış ve almamış çocukların alıcı dil gelişim düzeylerini belirlemek için TİFALDİ Testi uygulanmış ve TİFALDİ ile elde edilen puanlar Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analizlere göre, ortaya çıkan farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur (U=452,000 p<,001). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına (SO=121,59) göre bu farklılığın kreşe devam eden çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8.2.'de kreş eğitimi almış ve almamış çocukların ifade edici dil düzeylerini belirlemek için TİFALDİ Testi uygulanmış ve TİFALDİ Testi ile elde edilen puanlar Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analize göre, gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur (U=678,500 p<,001). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına (SO=117,88) göre, bu farklılığın kreşe devam eden çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bir çocuğun 2 yaşından itibaren zengin uyaranların bulunduğu ortamlarda yetiştirilmesi dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Werner, 1960). Yurtdışında kreş eğitiminin çocuğun gelişimini olumlu etkilediği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır: Olenie ve Howes (1986) Los Angeles'ta kreş eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal gelişim düzeyinde ne kadar etkilendikleri incelenmiştir. Çalışma gruplarını, 67'si kurum bakımı alan, 32'si ev bakımı alan 18-36 ay aralığında toplam 89 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonunda, kreş eğitimi alan çocukların, ev bakımı alan çocuklardan, gelişimsel

açından daha ilerde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışma ise, Rosenthal (1988) tarafından İsrail’de yapılmıştır. 36 ay altı 38 çocukla yaptığı çalışmada, kreş eğitimi alan 18 çocuk ve 20 evde bakım alan çocuk ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda, kreş eğitimi alan çocukların gelişimsel açıdan daha önde olduklarını belirlemiştir. İsveç’te Bengt-Erik Andersson (1989) tarafından yapılmış araştırmada ise 119 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların yarısı 4 yaşından itibaren kurum bakımı alırken, diğer yarısı 6. aydan itibaren kurum bakımı almıştır. Çocuklar 8 yaşına geldiklerinde dil gelişimleri karşılaştırılmış ve 6. aydan itibaren kurum bakımı alan çocukların dil gelişimlerinin daha ilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burchinal ve arkadaşları (2000) da, Amerika’da 6-36 ay aralığında 89 siyahi çocukla okul öncesi eğitim verilen bir ortamda çalışmışlardır. Kurum ortamında büyüyen bu çocukların bilişsel ve dil gelişim puanlarının ev bakımı alan akranlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. NICHD (2000) tarafından yapılmış başka bir çalışmada ise, Amerika’da 15-36 ay aralığında okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel ve dil gelişimleri incelenmiştir. Okul öncesi eğitime başlamadan önce dil gelişimleri değerlendirilmiş ve çocuklar okula başladıktan 1 yıl sonra dil gelişimleri tekrar değerlendirilmiştir. Bu süreçte sadece ev bakımı alan çocuklar da aynı şekilde değerlendirilmiştir. Çıkan sonuçlar göstermiştir ki, 15- 36 ay aralığında okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimleri sadece ev bakımı alan akranlarına kıyasla daha ileridedir. Georgia’da yapılmış başka bir çalışmada (Henry, 2007) ise 1-4 yaş aralığında okul öncesi eğitim alan 134’ü EHS kapsamındaki 630 çocuk incelenmiştir. Yaklaşık 4 yıl boyunca bu çocuklarla çalışılmış ve erken dönemde okul öncesi eğitimin çocuklara olan etkisine bakılmıştır. Dil gelişimleri değerlendirildiğinde, erken çocukluk dönemindeki eğitimin çocuğun bilişsel ve dil gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılmış çalışmalara bakıldığında kreş eğitiminin çocuğun dil gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir. Bizim yaptığımız çalışmada da benzer şekilde, kreş eğitimin çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilediği bulunmuştur. Araştırmamız bulguları yönüyle de önceki çalışmaları desteklemektedir.

4.9. İncelenen demografik değişkenlerin her birinin etkisi ayrı ayrı kontrol edildiğinde kreş eğitimi alıp almama durumunun çocukların dil gelişimi üstüne etkisi var mıdır?

Bu araştırmanın, esas amacı 24-36 ay grubu çocukların dil gelişimlerine en az 6 aylık kreş eğitiminin etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu bölüme kadar çocukların dil gelişimlerini etkileyebilecek çeşitli demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, kardeş, anne çalışma, anne öğrenim, baba öğrenim ve gelir düzeyi) incelenmiştir. Çalışmanın bu kısmında ise incelenmiş demografik değişkenlerin her biri ayrı ayrı kontrol edilerek kreş faktörünün etkisi analiz edilmiştir. Başka bir ifade ile araştırmada incelenen değişkenlerin etkisi bundan sonraki analizlerde sabit tutularak kreş eğitiminin çocukların dil gelişimi düzeylerinde bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Demografik özelliklerine göre kreş eğitimi alan çocukların dağılımlarına ve yüzdelerine Tablo 3.2.1.2.'de yer verilmiştir. 24-36 ay grubu çocukların dil gelişimlerinde cinsiyetin ve çocuğun kardeş sahibi olmasının anlamlı bir etkisi bulunmadığı için cinsiyet ve kardeş sahibi olma değişkenleri bu analize dâhil edilmemiştir.

Yaş Değişkeni Kontrol Edildiğinde Kreş Eğitimi Almanın Dil Gelişimine Etkisi

Tablo 4.9.1. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 24-28 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Değerlendirmesi

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Denver	24-28 Ay Grubu	Sayı	22	0	22	8,805	1	,003 **
	Kreş Eğitimi Almış	% Denver	42,3%	0,0%	34,4%			
	24-28 Ay Grubu	Sayı	30	12	42			
	Kreş Eğitimi Almamış	% Denver	57,6%	100,0%	65,6%			
Toplam		Sayı	52	12	64			
		% Denver	100,0%	100,0%	100,0%			

** $p < ,01$

Tablo 4.9.1.'de 24-28 ay grubundan oluşan kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış çocuklara DGTT II (Dil Bölüm) uygulanmıştır ve analizler Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($x^2=8,805$; $sd=1$ $p < ,01$). Anormal/şüpheli çocukların 100,0%'ü kreş eğitimi almamış grupta iken, 0,0%'nin kreş

eğitimi almış grupta bulunduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonucun kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.9.2. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 24-28 Ay Grubu ocuklarına Uygulanan TİFALDİ Testinin Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil	24-28 Ay(Kreş Eğitimi Almış)	22	49,59	1091,00			
Ham Puan	24-28 Ay (Kreş Eğitimi Almamış)	42	23,55	989,00	86,000	-5,323	,000***
	Toplam	64					
İfade Edici	24-28 Ay(Kreş Eğitimi Almış)	22	47,52	1045,50			
Dil Ham Puan	24-28 Ay (Kreş Eğitimi Almamış)	42	24,63	1034,50	131,500	-4,714	,000***
	Toplam	64					

*** $p < ,001$

Tablo 4.9.2. de kreşe devam eden ve etmeyen 24-28 ay grubu ocukların Alıcı Dil Ham Puanlarını belirlemek üzere TİFALDİ Testi uygulanmış ve elde edilen puanlar Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analizlere göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=86,000$, $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=49,59$) göre, bu farklılığın kreşe devam eden 24-28 ay grubu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.2. de kreşe devam eden ve etmeyen 24-28 ay grubu ocukların İfade Edici Dil Ham Puanlarını belirlemek üzere TİFALDİ Testi uygulanmış ve elde edilen puanlar Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analize göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=131,500$, $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=47,52$) göre, bu farklılığın kreşe devam eden 24-28 ay grubu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.3. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 28-32 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü)'nin Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Değerlendirmesi

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Denver	28-32 Ay Grubu Kreş	Sayı	16	0	16	2,61	1	,238
	Eğitimi Almış	% Denver	48,5%	0,0%	44,4%			
	28-32 Ay Grubu Kreş	Sayı	17	3	20			
	Eğitimi Almamış	% Denver	51,5%	100,0%	55,5%			
Toplam	Sayı	33	3	36				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

Tablo 4.9.3.'de 28-32 ay grubundan oluşan kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış çocuklar DGTT II (Dil Bölümü) ile değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Fisher Kesin Ki Kare Testi ile analiz edilmiştir. Anormal/ Şüpheli olarak tanımlanmış çocukların tamamı kreş eğitimi almamış grupta yer almasına rağmen analiz sonuçlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ($x^2=2,618$; $sd=1$ $p<,05$).

Tablo 4.9.4. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 28-32 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil	28-32 Ay(Kreş Eğitimi Almış)	16	27,31	437,00			
Ham Puan	28-32 Ay (Kreş Eğitimi Almamış)	20	11,45	229,00	19,000	-4,492	,000***
	Toplam	36					
İfade Edici	24-28 Ay(Kreş Eğitimi Almış)	16	27,56	441,00			
Dil Ham Puan	24-28 Ay (Kreş Eğitimi Almamış)	20	11,25	225,00	15,000	-4,629	,000***
	Toplam	36					

*** $p<,001$

Tablo 4.9.4.'de, kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış 28-32 ay çocukların TİFALDİ Testi ile belirlenmiş Alicı Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi ile analizleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, çocukların Alicı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=19,000$, $p<,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=27,31$) göre, bu farklılığın kreşe devam eden 28-32 ay grubu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.4.'de kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış 28-32 ay çocukların TİFALDİ Testi ile belirlenmiş İfade Edici Dil Ham Puanlarının Mann Whitney U Testi ile analizleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, çocukların İfade Edici Dil Ham

Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=15,000$, $p<,001$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=27,56$) göre, kreşe devam eden 28-32 ay grubu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.5. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 32-36 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Testi ile Değerlendirmesi

		Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
Yaş	32-36 Ay Grubu Kreş Eğitimi Almış	Sayı 23 % Denver 47,9%	0 0,0%	23 39,0%	8,638	1	,004**
	32-36 Ay Grubu Kreş Eğitimi Almamış	Sayı 25 % Denver 52,1%	11 100,0%	36 61,0%			
	Toplam	Sayı 48 % Denver 100,0%	11 100,0%	59 100,0%			

** $p <,01$

Tablo 4.9.5.'de 32-36 ay grubundan oluşan kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış çocuklara uygulanmış DGTT II (Dil Bölümü) sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile analizleri yer almaktadır. Analiz sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($x^2=8,638$; $sd=1$ $p<,01$). Anormal/şüpheli olan çocukların 100,0%'ü kreşe eğitimi almayan çocukların içinde bulunurken, kreşe eğitimi alan grupta hiçbir çocuk anormal/şüpheli sınıfında yer almamaktadır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ise kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.9.6. Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış 32-36 Ay Grubu Çocuklarına Uygulanan TİFALDİ Testinin Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	32-36 Ay(Kreş Eğitimi Almamış)	36	19,65	707,50	41,500	-5,794	,000***
	32-36 Ay (Kreş Eğitimi Almış)	23	46,20	1062,50			
	Toplam	59					
İfade Edici Dil Ham Puan	32-36 Ay(Kreş Eğitimi Almamış)	36	21,10	759,50	93,500	-4,993	,000***
	32-36 Ay (Kreş Eğitimi Almış)	23	43,93	1010,50			
	Toplam	59					

*** $p<,001$

Tablo 4.9.6.'de kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış 32-36 ay grubu çocukların Alıcı Dil Ham Puanlarını belirlemek için kullanılan TİFALDİ Testi sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile analizleri yer almaktadır. Analizlerin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=41,500$, $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=46,20$) göre, bu farklılığın kreşe devam eden 32-36 ay grubu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.6.'de kreş eğitimi almış ve kreş eğitimi almamış 32-36 ay grubu çocukların ifade edici dil gelişimlerini belirlemek amacıyla kullanılan TİFALDİ Testi sonuçlarının, İfade Edici Ham Puanları, Mann Whitney U Testi ile analizleri yer almaktadır. İki grubun puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=93,500$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=43,93$) göre, kreşe devam eden 32-36 ay grubu çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

24-36 ay grubu çocukların dil gelişiminde kreş eğitiminin etkisine bakılırken, 24-28 (24 ay-27 ay 29 gün), 28-32 (28 ay-31 ay 29 gün) ve 32-36 (32 ay- 35 ay 29 gün) olacak şekilde 3 yaş grubuna bölünerek incelenmiştir. 3 yaş grubunda da, yaşın etkisi kontrol edildiğinde TİFALDİ Testi ve DGTT II sonuçlarının kreşe giden çocukların lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Sadece 28-32 ay grubundaki çocukların DGTT II sonuçları analiz edildiğinde kreşe giden çocuklarla gitmeyen çocukların aralarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur.

Annelerin Ev Dışında Ücretli Bir İşte Çalışma Durumu Kontrol Edildiğinde Kreş Eğitimi Almanın Dil Gelişimine Etkisi

Tablo 4.9.7. Çalışan Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi

Çalışan Annelerin Çocukları		Normal	Şüpheli/Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Kreş Eğitimi Almış	Sayı	60	0	60	8,219	1	,004*
	%	82,1%	0,0%	80,0%			
Kreş Eğitimi Almamış	Denver Sayı	13	2	15			
	%	17,8%	100,0%	20,0%			
Toplam	Denver Sayı	73	2	75			
	%	100,0%	100,0%	100,0%			
		Denver					

* $p < ,05$

Tablo 4.9.7.'de DGTT II (Dil Bölümü) ile dil gelişimleri değerlendirilmiş çalışan anneye sahip çocukların kreş eğitimi alma durumlarına göre Fisher Kesin Ki Kare Testi ile yapılmış analizleri yer almaktadır. DGTT II (Dil Bölümü) sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($x^2=8,219$; $sd=1$ $p < ,05$). Anormal/şüpheli olarak belirlenmiş çocukların tamamı (%100'ü) kreş eğitimi almamışken, kreş eğitimi alan çocuklardan anormal/şüpheli olarak belirlenmiş çocuğa rastlanmamıştır. Bulunan anlamlı farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.8. Çalışan Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

Çalışan Annelerin Çocukları		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almış	60	120,25	4529,00	1125,000	-7,856	,000**
	Kreş Eğitimi Almamış	15	45,77	1401,00			
	Toplam	75					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almış	60	102,08	3412,00	953,000	-7,402	,000**
	Kreş Eğitimi Almamış	15	42,82	1682,00			
	Toplam	75					

*** $p < ,001$

Tablo 4.9.8.'de TİFALDİ Testi uygulanmış, çalışan anneye sahip çocukların kreş eğitimi alma durumlarına göre, test sonuçları analiz edilmiştir. Alıcı Dil Ham Puanları

belirlenmiş çocukların istatistiksel analizleri Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Analizlerin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=1125,000$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=120,25$) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.8.'de TİFALDİ Testi uygulanmış, çalışan anneye sahip çocukların kreş eğitimi alma durumlarına göre, test sonuçları analiz edilmiştir. İfade Edici Dil Ham Puanları belirlenmiş çocukların istatistiksel analizi Mann Whitney U Testi ile yapılmıştır. Analizlerin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=953,000$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=102,08$) göre kreş eğitimi almış çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Annenin ev dışında ücretli bir işte çalışma değişkenine göre çocukların dil gelişimleri değerlendirildiğinde, çalışan annelerin çocuklarının dil gelişimlerinin çalışmayan annelerin çocuklarının dil gelişimlerinden daha ilerde olduğu saptanmıştır. Bu kısımda ise çalışan annelerin çocuklarının kreş eğitim faktörüne göre dil gelişim düzeylerine bakılmıştır. 75 çalışan annenin 60 tanesi çocuğunu kreşe göndermektedir. Yapılan bu analiz sonucuna göre, çalışan annelerin kreş eğitimi alan çocuklarının dil puanlarının yine annesi çalışan ama kreş eğitimi almayan çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında kreş eğitiminin anne çalışma değişkeni kontrol edildiğinde de çocuğun dil gelişimini anlamlı şekilde desteklediğinin söylenmesi mümkündür. Tablo 3.2.1.2.'ye göre, ev dışı ücretli bir işte çalışmayan 84 anneden sadece 1 annenin çocuğu kreş eğitimi almışken, 83 ev hanımı annenin çocuğu hiç kreş eğitimi almamıştır. Bu gruptaki örneklem sayısının analiz için yeterli sayıda olmamasından dolayı, ev dışı ücretli bir işte çalışmayan annelerin çocuklarının dil gelişimlerine kreş etkisi ile ilgili istatistiksel analiz yapılamamıştır. Bu bilgiler ışığında, annenin ev dışında ücretli bir işte çalışmasının çocuğun kreşe gitme oranını arttırdığı söylenebilir. Çalışan annelerin çocuklarının dil gelişimlerinde kreşin etkisine bakıldığında kreşe giden çocukların anlamlı şekilde dil gelişimlerinin daha ilerde olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkıldığında çocukların dil gelişimlerinin ilerde olma

nedeninin annelerin çalışma durumundan ziyade kreş eğitiminden dolayı daha iyi olduğu söylenebilir.

Anne Öğrenim Düzeyi Kontrol Edildiğinde Kreş Eğitimi Almanın Dil Gelişimine Etkisi

Bu kısımda anne öğrenim düzeyi kontrol edilmiş ve bu durumda çocukların kreş eğitimi alma durumlarının etkisi analiz edilmiştir. Tablo 3.2.1.2. incelendiğinde 46 orta öğretim mezunu anneden 7 si çocuğuna kreş eğitimi aldırırken 70 yükseköğrenim mezunu anneden 53'ünün çocuğuna kreş eğitimi aldırıldığı belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Ancak temel eğitim mezunu annesi olan 43 çocuğun hiçbiri kreş eğitimi almadığı için, bu gruptaki çocukların dil gelişim düzeylerine kreş faktörünün etkisi analiz edilememiştir.

Tablo 4.9.9. Orta Öğretim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi

			Normal	Şüpheli/ Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Orta Öğretim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi	Sayı	7	0	7			
	Almış Çocuk Grubu	% Denver	17,5%	0,0%	15,2%			
Anne	Kreş Eğitimi	Sayı	33	6	39			
	Almamış Çocuk Grubu	% Denver	82,5%	100,0%	84,8%	1,238	1	,348
Toplam		Sayı	40	6	46			
		% Denver	100,0%	100,0%	100,0%			

Tablo 4.9.9.' a göre, orta öğretim mezunu anneye sahip çocuklardan oluşan grubun dil gelişimleri, kreş eğitimi alma durumlarına göre incelenmiştir. Değerlendirme DGTT II (Dil Bölümü) ile yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki-Kare Testi analiz edilmiştir. Anormal/şüpheli olarak tanımlanmış çocukların tamamı kreş eğitimi almamış grupta yer almasına rağmen, analiz sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur ($x^2=1,238$; $sd=1$ $p>,05$).

Tablo 4.9.10. Orta Öğretim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Orta Öğretim Mezunu Olan Anne	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	7	39,07	273,50	27,500	-	,001***
	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	39	20,71	807,50			
	Toplam	46					
İfade Edici Dil Ham Puan	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	7	38,71	271,00	30,000	-	,001***
	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	39	20,77	810,00			
	Toplam	46					

*** $p < ,001$

Orta öğretim mezunu olan annelerin çocuklarının uygulanan TİFALDİ Testinden elde edilen Alicı Dil Ham Puanlarının kreş eğitimi alma durumuna göre, farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiştir. Tablo 4.9.10.'de puanların Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizi yer almaktadır. Alicı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=27,500$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=39,07$) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Orta öğretim mezunu olan annelerin çocuklarının uygulanan TİFALDİ Testinden elde edilen İfade Edici Dil Ham Puanlarının kreş eğitimi alma durumuna göre, farklılaşp farklılaşmadığı incelenmek istenmiştir. Tablo 4.9.10.'de puanların Mann Whitney U Testi ile yapılmış analizi yer almaktadır. İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=30,000$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=38,71$) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.11. Yüksek Öğrenim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi

			Normal	Şüpheli/Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Yüksek Öğrenim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi	Sayı	53	0	53			
	Almış Çocuk Grubu	% Denver	76,8%	0,0%	75,7%			
	Kreş Eğitimi	Sayı	16	1	17			
	Almamış Çocuk Grubu	% Denver	23,2%	100,0%	24,3%	3,163	1	,243
	Toplam	Sayı	69	1	70			
		% Denver	100,0%	100,0%	100,0%			

Tablo 4.9.11.'e göre, yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocuklardan oluşan grubun dil gelişimleri, kreş eğitimi alma durumlarına göre incelenmiştir. Değerlendirme DGTT II (Dil Bölümü) ile yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki-Kare Testi analiz edilmiştir. Anormal/şüpheli olarak tanımlanmış çocukların tamamı (1 çocuk) kreş eğitimi almamış grupta yer almasına rağmen, analiz sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur ($x^2=3,163$; $sd=1$ $p>,05$).

Tablo 4.9.12. Yüksek Öğrenim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

Yüksek Öğrenim Mezunu Olan Anne		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	17	18,85	320,50			
Ham Puan	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	53	40,84	2164,50	167,50	-3,879	,000 **
	Toplam	70					
İfade	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	17	20,82	354,00			
Edici Dil	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	53	40,21	2131,00	201,00	-3,420	,001 **
Ham Puan	Toplam	70					

*** $p<,001$

Tablo 4.9.12.'de yükseköğrenim mezunu olan annelerin çocuklarının alıcı dil gelişimleri TİFALDİ Testi ile değerlendirilmiş ve dil gelişimlerine kreş faktörünün etkisi Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analize göre Alicı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=167,500$ $p<,001$). Ortaya

çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=40,84) göre bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.12.'de yükseköğrenim mezunu olan annelerin çocuklarının ifade edici dil gelişimleri TİFALDİ Testi ile değerlendirilmiş ve dil gelişimlerine kreş faktörünün etkisi Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Çocukların puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (U=201,000 p< ,001). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına (SO=40,21) göre bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anne öğrenim düzeyinin çocuğun dil gelişimine olan etkisine bakıldığında, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim testleri sonuçlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştü. Bu bölümde ise anne öğrenim düzeyi kontrol edildiğinde çocukların kreş eğitimi alma ve almama durumlarının dil gelişimi üzerine etkisi analiz edilmiştir. Tablo 3.2.1.2.'de de görüleceği gibi, temel eğitim mezunu annesi olan 43 çocuğun hiçbirini kreş eğitimi almadığı için bu gruptaki çocukların dil testi sonuçları kreş faktörüne göre karşılaştırılamamıştır. Örneklem sayısının yeterli olduğu gruplar, orta öğretim ve yükseköğrenim mezunu annesi olan çocuklardır. Orta öğretim ve yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocukların DGTT II sonuçlarında kreş eğitim değişkenine göre anlamlı bir farka ulaşılamamışken, TİFALDİ Testi sonuçlarının anlamlı farklılığı saptanmıştır. DGTT II ile TİFALDİ Testi arasındaki bu uyumsuzluğun TİFALDİ Testi'nin detaylı ve daha öncede belirttiğimiz gibi sadece dil bölümü kullanılmış olan DGTT II'nin daha yüzeysel bir test olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca "3.3. Veri Toplama Araçları" kısmında da bahsedildiği gibi Denver II'nin sadece yardımcı bir araç olarak değerlendirilmesi gerekliliği de aralarındaki uyumsuzluğun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ışığında, çocukların kreş eğitimi almalarının dil gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3.2.1.2.incelendiğinde, temel eğitim mezunu annesi olan 43 çocuğun hiçbirinin kreş eğitimi almadığı görülmektedir. Bu nedenle, temel eğitim mezunu anneye sahip çocukların dil gelişim düzeyleri, kreş faktörüne göre analiz edilememiştir. 46 orta

öğretim mezunu anneden 7'si çocuğuna kreş eğitimi aldırırken, 70 yükseköğrenim mezunu anneden 53'ünün çocuğuna kreş eğitimi aldırıldığı belirlenmiştir. Bu tespitten yola çıkıldığında, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını kreşe gönderme oranlarının da arttığının söylenmesi mümkündür.

Baba Öğrenim Düzeyi Kontrol Edildiğinde Kreş Eğitimi Almanın Dil Gelişimine Etkisi

Tablo 3.2.1.2.'de, 50 orta öğretim mezunu babadan 9'u çocuğuna kreş eğitimi aldırırken 73 yükseköğrenim mezunu babadan 52'sinin çocuğuna kreş eğitimi aldırıldığı görülmektedir. Bu nedenle orta öğretim ve yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarının kreş eğitimi alma durumlarına göre dil gelişimleri analiz edilebilmiştir. Ancak temel eğitim mezunu babası olan 36 çocuğun hiçbiri kreş eğitimi almadığı için, bu çocukların dil gelişim düzeyleri kreş faktörüne göre analiz edilememiştir.

Tablo 4.9.13. Orta Öğretim Mezunu Babaya Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi

			Normal	Şüpheli/ Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Orta Öğretim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi	Sayı	9	0	9	2,511	1	,288
	Almış Çocuk Grubu	% Denver	18,0%	0,0%	15,3%			
Kreş Eğitimi	Sayı	41	9	50				
Almamış Çocuk Grubu	% Denver	82,5%	100,0%	84,8%				
Toplam		Sayı	50	9	59			
		% Denver	100,0%	100,0%	100,0%			

Tablo 4.9.13.' de babaları orta öğretim mezunlarından oluşan çocuklar DGTT II (Dil Bölümü) ile değerlendirilmiş ve kreş eğitimi alma durumlarına göre dil gelişim testlerinin analizleri Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile yapılmıştır. Şüpheli/anormal olarak belirlenmiş 9 çocuğun tamamı kreş eğitimi almamış grupta yer almasına rağmen analiz sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur ($x^2=2,511$; $sd=1$ $p>,05$).

Tablo 4.9.14. Orta Öğretim Mezunu Babaya Sahip, Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Orta Öğretim Mezunu Olan Baba	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	41	21,62	886,50			
Ham Puan	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	9	43,17	388,50	25,500	-4,022	,000**
	Toplam	50					
İfade Edici	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	41	21,93	376,00			
Dil Ham	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	9	41,78	899,00	38,000	-3,715	,000**
Puan	Toplam	50					

*** $p < ,001$

Tablo 4.9.14.'de yükseköğrenim mezunu olan babaların çocuklarının kreş eğitimi alma durumuna göre çocukların Alicı Dil Ham Puanları TİFALDİ Testi ile belirlenmiş ve elde edilen puanlar Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Alicı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=25,500$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına ($SO=43,17$) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.14.'de yükseköğrenim mezunu olan babaların çocuklarının kreş eğitimi alma ve kreş eğitimi almama durumuna göre çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları TİFALDİ Testi ile belirlenmiş ve elde edilen puanlar Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=38,000$ $p < ,01$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına ($SO=41,78$) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.15. Yüksek Öğrenim Mezunu Babaya Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile Analizi

			Normal	Şüpheli/ Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Yüksek Öğrenim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi	Sayı	52	0	52			
	Almış Çocuk Grubu	% Denver	72,2%	0,0%	71,2%			
	Kreş Eğitimi	Sayı	20	1	21			
	Almamış Çocuk Grubu	% Denver	27,8%	100,0%	28,8%	1,912	1	,329
Toplam	Sayı	72	1	73				
	% Denver	100,0%	100,0%	100,0%				

Tablo 4.9.15.' e göre, orta öğretim mezunu babaya sahip çocuklardan oluşan grubun dil gelişimleri, kreş eğitimi alma durumlarına göre incelenmiştir. Değerlendirme DGTT II (Dil Bölümü) ile yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki-Kare Testi analiz edilmiştir. Anormal/şüpheli olarak tanımlanmış çocukların 1 çocuğun kreş eğitimi almamış grupta yer almasına rağmen, analiz sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur ($x^2=1,912$; $sd=1$ $p>,05$).

Tablo 4.9.16. Yüksek Öğrenim Mezunu Babaya Sahip, Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Mann Whitney U Testi ile Analizi

Yüksek Öğrenim Mezunu Olan Baba		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	21	21,10	443,00	212,00		
Ham	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	52	43,42	2258,00	0	-4,072	**
Puan	Toplam	73					
İfade	Çocuk Kreş Eğitimi Almamış	21	21,26	446,50	215,50		
Edici Dil	Çocuk Kreş Eğitimi Almış	52	43,36	2254,50	0	-4,033	**
Ham	Toplam	73					
Puan							

*** $p<,001$

Tablo 4.9.16.'da yükseköğrenim mezunu olan babaların çocuklarının kreş eğitimi alma durumuna göre çocukların Alıcı Dil Ham Puanları TİFALDİ Testi ile elde edilmiş ve elde edilen bu dil puanları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Alıcı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=212,000$ $p<,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına

(SO=43,42) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.16. incelendiğinde, yükseköğrenim mezunu olan babaların çocuklarının kreş eğitimi alma ve kreş eğitimi almama durumuna göre çocukların İfade Edici Dil Ham Puanları TİFALDİ Testi ile değerlendirilmiş ve elde edilen bu dil puanları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. İfade Edici Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($U=215,500$ $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına (SO=43,36) göre, bu farklılığın kreş eğitimi almış çocukların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Baba öğrenim düzeyinin çocuğun dil gelişimine olan etkisine bakıldığında, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim testleri sonuçlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştü. Bu bölümde ise baba öğrenim düzeyi kontrol edildiğinde çocukların kreş eğitimi alma durumlarının dil gelişimlerine etkisi analiz edilmiştir. Temel eğitim mezunu babası olan 36 çocuğun hiçbiri kreş eğitimi almadığı için bu çocukların dil testi sonuçları kreş faktörünün etkisine göre karşılaştırılamamıştır. Örneklem sayısının yeterli olduğu grup, orta öğretim ve yükseköğrenim mezunu babası olan çocuklardır. Orta öğretim ve yükseköğrenim mezunu babaya sahip çocukların DGTT II sonuçlarında anlamlı bir farka ulaşılamamışken TİFALDİ sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı saptanmıştır. DGTT II ile TİFALDİ Testi arasındaki bu uyumsuzluğun TİFALDİ Testi'nin daha detaylı ve daha öncede belirttiğimiz gibi sadece dil bölümü kullanılmış olan DGTT II'nin ise daha yüzeysel bir test olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca "3.3. Veri Toplama Araçları" kısmında da bahsedildiği gibi Denver II'nin sadece yardımcı bir araç olarak değerlendirilmesi gerekliliği de aralarındaki uyumsuzluğun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın ışığında, önceki bölümde etkisi saptanan baba öğrenim değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitimi almanın dil gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

Temel eğitim mezunu babası olan 36 çocuğun hiçbiri kreş eğitimi almadığı için, çocukların dil gelişim düzeyleri kreş faktörüne göre analiz edilememiştir. 50 orta öğretim mezunu babadan 9 u çocuğuna kreş eğitimi aldırırken, 73 yükseköğrenim mezunu

babadan 52'sinin çocuğuna kreş eğitimi aldırıldığı belirlenmiştir. Bu tespitten yola çıkıldığında, babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını kreşe gönderme oranlarının da arttığının söylenmesi mümkündür.

Gelir Düzeyi Kontrol Edildiğinde Kreş Eğitimi Almanın Dil Gelişimine Etkisi

Tablo 3.2.1.2. incelendiğinde, alt gelir grubuna ait 63 aileden sadece 1 ailenin çocuğu kreş eğitimi alırken, orta gelir grubundaki 67 aileden 33 ailenin çocuğunun kreş eğitimi aldığı görülmektedir. Yine aynı tabloda, üst gelir grubundaki 29 aileden ise 26 ailenin çocuğunun kreş eğitimi aldığı görülmektedir. Alt ve üst gelir grubundaki örneklem sayısı kreş eğitim faktörü analizi için yeterli değildir. Bu nedenle, sadece orta gelir grubundaki ailelerin çocuklarının test sonuçları, kreş etkisini ortaya çıkarmak için analiz edilebilmiştir.

Tablo 4.9.17. Orta Gelir Grubundaki Ailelere Sahip Kreş Eğitimi Almış ve Kreş Eğitimi Almamış Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Fisher Kesin Ki Kare Testi ile Analizi

		Kreş Eğitimi		Toplam	X ²	Sd	p
		Almış Çocuk Grubu	Almamış Çocuk Grubu				
Denver Normal	Sayı	33	31	64			
	%Denver	51,6%	48,4%	100,0%			
Anormal/ Şüpheli	Sayı	0	3	3			
	%Denver	0,0%	100,0%	100,0%	3,048	1	,239
Toplam	Sayı	33	34	67			
	%Denver	49,3%	50,7%	100,0%			

Tablo 4.9.17.'de orta gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının dil gelişimi düzeylerine kreş faktörünün etkisi incelenmiştir. Dil gelişimleri DGTT II (Dil Bölümü) ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki Kare Testi ile analiz edilmiştir. Anormal/Şüpheli olarak tanımlanmış çocukların tamamı kreş eğitimi almamış grupta yer aldığı halde ortaya çıkan sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ($x^2=3,048$; $sd=1$ $p>,05$) .

Tablo 4.9.18. Orta Gelir Grubundaki Ailelerin TİFALDİ Testi Uygulanmış Çocuklarının, Kreş Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Çocukların Arasındaki Dil Gelişimi Farklılığının Mann Whitney U Testi ile Analizi

	Orta Gelir Grubundaki Ailelerin Çocukları	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almamış	34	20,44	695,00			
	Kreş Eğitimi Almış	33	47,97	1583,00	100,000	-5,784	,000***
	Toplam	67					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almamış	34	20,94	712,00			
	Kreş Eğitimi Almış	33	47,45	1566,00	117,000	-5,557	,000***
	Toplam	67					

*** $p < ,001$

Tablo 4.9.18.'de orta gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının kreş eğitimi alma durumuna göre Alıcı Dil Ham Puanlarını belirlemek üzerine uygulanmış TİFALDİ Testi sonuçları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Alıcı Dil Ham Puanlarının istatistiksel açıdan farklılaştığı bulunmuştur (U=100,000 $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde ise Sıra Ortalamalarına (SO=47,97) göre, bu farklılığın kreş eğitimi alan çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9.18.'de orta gelir grubuna ait ailelerin çocuklarının kreş eğitimi alma durumuna göre İfade Edici Dil Ham Puanlarını belirlemek için TİFALDİ Testi uygulanmış ve elde edilen İfade Edici Dil Ham Puanları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analizlerin istatistiksel açıdan farklılaştığı bulunmuştur (U=117,000 $p < ,001$). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, Sıra Ortalamalarına (SO=47,45) göre, bu farklılığın kreş eğitimi alan çocuklarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularımızda ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların dil gelişim testlerinden aldıkları puanların da anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmişti. Bu bölümde ise gelir düzeyleri kontrol edilerek çocukların kreş eğitimi faktörü incelenmiştir. Tablo 3.2.1.2.'de de görülebileceği gibi, alt gelir grubuna ait 63 aileden sadece 1 ailenin çocuğu kreş eğitimi alırken, orta gelir grubundaki 67 aileden 33 ailenin çocuğu kreş eğitimi almıştır. Üst gelir grubundaki 29 aileden ise 26 ailenin çocuğunun kreş eğitimi aldığı görülmektedir. Bu veriler ışığında, ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuklarının kreş eğitimi alma oranlarının da arttığı söylenebilir. Alt ve üst gelir grubundaki örneklem sayısı bu gruplar için kreş eğitim faktörü analizine yeterli olmadığından dolayı, sadece orta gelir

grubundaki çocukların test sonuçları kreş etkisini ortaya çıkarmak için analiz edilebilmiştir. Orta gelir grubundaki kreş eğitimi alan ve almayan çocukların DGTT II sonuçları incelenirken anormal/şüpheli olarak belirlenmiş çocukların tamamı kreş eğitimi almamış grup içinde yer almasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. TİFALDİ Testi sonuçlarındaki farklılık ise, kreşe giden çocukların lehine anlamlı bulunmuştur. İki testin arasındaki bu uyumsuzluğun daha önce de belirttiğimiz gibi sadece dil bölümü kullanılmış olan DGTT II'nin daha yüzeysel bir test olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca "3.3. Veri Toplama Araçları" kısmında da bahsedildiği gibi Denver II'nin sadece yardımcı bir araç olarak değerlendirilmesi gerekliliği de aralarındaki uyumsuzluğun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Bu sonuçlar ışığında, gelir değişkeni orta gelir düzeyinde kontrol edildiğinde kreş eğitimi almanın dil gelişimi üstünde anlamlı bir şekilde etkili olduğu söylenebilir.

Ülkemizde, Bal (1988), Yinesor (1989), Öztürk (1995), Seçilmiş (1996), Yazıcı (2002), Yayla (2003), Üstün (2003), Erdoğan (2005), Köse (2006), Toluç (2008), Dursun (2009), Erkan (2010), Dündar (2011), Karaaslan (2012) ve Yıldız (2013) tarafından yapılmış çalışmalarda okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üstündeki etkileri incelenmiş ve okul öncesi eğitim almanın çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşımlardır.

Yurtdışında, Werner (1960), Olenie ve Howes (1986), Rosenthal (1988), Bengt-Erik ve Andersson (1989), Burchinal ve arkadaşları (2000), National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research (NICHD) (2000), Dickinson (2001), Loeb (2004), Campbell ve Milbourne (2005), Henry (2007), Mashburn ve arkadaşları (2008), Chapin (2010), Weiland ve arkadaşları (2013), Grúzová (2014) ve Hee, (2015) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üstündeki etkisinin olumlu olduğundan bahsedilmiştir.

Şimdiye kadar sunulan bulgular çerçevesinde, en az 6 aylık kreş eğitiminin, diğer etkisi saptanan değişkenler kontrol edildiğinde bile, çocuğun dil gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına ilişkin istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara göre yapılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, 24-36 ay grubunda en az 6 ay süreyle alınan kreş eğitiminin çocuğun dil gelişimi üstündeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, 2015-2016 öğretim yılında, Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında, Ankara ve Bolu ilinde, 3 özel ve 2 devlet kreşinde çalışma yapılmıştır. En az 6 ay kreş eğitimi almış 61 ve hiç kreş eğitimi almamış 98 çocuğun dil gelişimleri Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)'nin dil bölümü ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kreş eğitimi alan ve almayan çocukların dil gelişimleri, yaşa, cinsiyete, kardeş sahibi olma/olmama durumuna, annenin çalışıp/çalışmama durumuna, annenin öğrenim, babanın öğrenim ve ailenin aylık gelir düzeyine göre incelenmiştir.

1. Kreş eğitimi alanın çocuğun dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimlerinin kardeş sahibi olma durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Çalışma grubunu oluşturan çocukların yaşları büyüdükçe dil gelişimlerinin de ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır.
5. Yaş değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitiminin dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
6. Ev dışı ücretli bir işte çalışan anneye sahip çocukların dil gelişimlerinin çalışmayan anneye sahip çocuklarının dil gelişimlerinden daha ilerde olduğu bulunmuştur.

7. Çalışan annelerin, çalışma değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitim faktörünün dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Çalışmayan anneye sahip çocukların dil gelişiminde kreş faktörünün etkisi analiz edilmek istenmiştir. Ancak 84 çalışmayan anneden sadece 1 annenin çocuğu kreş eğitimi aldığı için çalışmayan annelerin çocuklarının dil gelişimlerine kreş eğitim faktörünün etkisi değerlendirilememiştir.
9. Anne/babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Orta öğretim ve yükseköğretim mezunu gruplarında anne öğrenim durumu değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitiminin dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
11. Temel eğitim mezunu olan 43 anneden hiçbiri çocuğuna kreş eğitimi aldırmadığı için temel eğitim mezunu anneye sahip çocukların dil gelişimlerine kreş eğitiminin etkisi analiz edilememiştir.
12. Orta öğretim ve yükseköğretim mezunu gruplarında baba öğrenim durumu değişkeni kontrol edildiğinde kreş eğitiminin dil gelişimini hâlâ olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
13. Temel eğitim mezunu olan 36 babadan hiçbiri çocuğuna kreş eğitimi aldırmadığı için temel eğitim mezunu babaya sahip çocukların dil gelişimlerine kreş eğitiminin etkisi analiz edilememiştir.
14. Ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
15. Orta gelir grubundaki ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinde kreş eğitiminin etkisi incelenmiştir. Gelir düzeyi kontrol edildiğinde dahi kreş eğitiminin etkisinin hâlâ devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
16. Alt gelir grubunda yer alan 64 aileden sadece 1 ailenin çocuğu kreş eğitimi alırken, üst gelir grubunda yer alan 29 aileden 26 ailenin çocuğunun kreş eğitimi aldığı görülmüştür. Bu nedenle gelir değişkeni kontrol edilerek, alt gelir grubu ve üst gelir grubundaki ailelerin çocuklarının dil gelişimlerine kreş eğitiminin etkisine bakılamamıştır.

Araştırmanın sonuçları ışığında geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmektedir.

- Kreş eğitimi çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle çocuğun doğumuyla başlayan süreç iyi planlanmalı ve bu konuda devlet politikaları geliştirilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumları 36 ay ve üstü çocukları kabul etmektedir. Bu yaş sınırlaması analık izni bitimine tekabül eden 3 aya çekilerek daha küçük çocukların da bu kurumlarda eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Özel okul öncesi eğitim kurumlarına çocuklarını gönderen ailelere sağlanan devlet teşvikinin 48 ay olan yaş alt sınırlamasının, 48 aydan analık izni bitimine tekabül eden 3 aya çekilerek kreş eğitimi de kapsayan daha küçük çocukların da eğitim kurumlarından faydalanması sağlanmalıdır.
- Özel sektörde kreş imkânlarının artırılması konusunda işçi ve işveren sendikalarıyla birlikte politikalar benimsenmeli.
- Kaliteli, hesaplı ve kolay erişilebilir kreş imkânlarının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- 150'den çok kadın çalışanı olan işyerlerinde, 0-6 yaşındaki çocukların bırakılması için okul öncesi kurumların kurulması, 16 Ağustos 2013 tarihli, 28737 sayılı Resmi Gazetenin, 13/2 sayılı maddesi ile zorunlu kılınmış olmasına rağmen, denetim ve yaptırımların yetersiz olmasından dolayı yaygın olarak uygulanmamaktadır. Bu nedenle denetimlerin sıklaştırılarak, işverenlerin çalışanları için okul öncesi kurumları kurması sağlanmalıdır.
- Çocuğun dil gelişiminin desteklenmesinde kreş eğitiminin önemli katkıları olmasından dolayı anne-babalara kreş eğitiminin çocuğun dil gelişimine etkisi konusunda bilgilendirmek için eğitimler verilmelidir.
- Kreş eğitiminin önemi ile ilgili, kamu spotları, afiş, broşür, kitapçık vb. materyaller hazırlanarak halkın bilgilendirilmesi sağlanmalı.
- Anne-babaların eğitim düzeyleri çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle ebeveynlere yönelik gerek kişisel gelişimleri gerekse çocuk gelişimi ile ilgili eğitimler verilmelidir.

- Annelerin çalışma hayatında bulunmaları çocukların kreşe gitme oranlarını arttırmakta bu da çocukların dil gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle iş hayatındaki kadın istihdamı artırılmalıdır.
- Gelir düzeyi arttıkça çocukların kreşe gitme oranlarının da arttığı görülmüştür. Bu nedenle düşük gelir düzeyinde olan ailelerin çocuklarına devlet desteği sağlanarak bu çocukların da kreş eğitimi almalarına olanak sağlanmalıdır.

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

- Bu araştırma örneklem sınırlılığı nedeniyle analizler noktasında sıkıntı yaşanmış ve bazı değişkenler kontrol edilememiştir. Dağılımın normal olmamasından dolayı da non-parametrik testlerin kullanılması gerekmiştir. Bu nedenle daha büyük örneklem grupları ile çalışarak bu sınırlılıklardan sıyrılmış şekilde aynı çalışma tekrar edilebilir.
- Kreş eğitiminin önemi ortada olmakla birlikte kurumların nitelikleri de çok önemlidir. Bu nedenle kreşlerin niteliğini inceleyecek çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada kreş eğitiminin çocukların dil gelişimlerine olan etkisi incelenmiştir. Kreş eğitiminin diğer gelişim alanlarına etkisi konulu çalışmalar yapılabilir.
- Yurt dışında kreş eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar ve geliştirilmiş farklı yaklaşımlar incelenerek ülkemiz için uygun olabilecek kreş eğitim modelleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 63 – 73.
- Acarlar, İ. F. ve Baykoç Dönmez, N. (1992). 30–47 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 163-203.
- Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü (2015, 05.2015). *Gündüz Bakımevi ve Kreşler Hakkında Yönetmelik*.
- Akçay, C. (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (1998:11). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. TDK Ankara. 1998.
- Altıok, F. (1971). Çocukta dilin oluşumu ve gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 115-132.
- Aral, N. ve Figen, G. (2000). *Çocuk Gelişimi I* İstanbul Ya-Pa Yayınları.
- Avcı, N. (2004:199). *Gelişimde 0–3 yaş*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Bademci, D. (2016). *66-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bal, S. (1988). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaş arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Basal, H. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*. Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Baştürk, M. (2004: 141). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bayhan, P. ve İsmihan A.. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa, İstanbul.
- Baykoç, Dönmez, N. (1986). *Çocukta dilin kazanılması*. YA-PA 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul 90–97.

- Baykoç, Dönmez, N. ve Meziyet, A. (1992). 12–30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara, 115–161.
- Baykoç, Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Baykoç, Dönmez, N. ve Güler, T. (2007). *48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83-96.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5–6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bekman, S. (1986). *Çok yönlü okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi, anne eğitimi projesi*. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı, YA-PA Yayınları, Ankara.
- Bengt-Erik Andersson (1989). *Effects of Public Day-Care: A Longitudinal Study*. Stockholm Institute of Education, Sweden.
- Berument Kazak, S. ve Güven, A. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Beyazkürk, D., Anlıak, S., ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri Ve Arkadaşlık *Eurasian Journal of Educational Research*, 13-26.
- Bilir, Ş. ve Bal, S. (1989). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden gitmeyen 4–6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin söz dizimi yönünden incelenmesi*. 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bulut, S., Gürkan, A., Sevil, Ü. (2008). Adolesan Gebelikler. *Aile Ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr, Zeisel, S. A., Neebe, E., ve Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*. 339–357.

- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Campbell, P; Milbourne, S. (2005). *Improving the quality of infant–toddler care through professional development*. TECSE 25:1 3–14.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çimen, F. A. (1999). *Çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan 6–7 yaş çocukların dil gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Chapin, A. ve Altenhofen, S. (2010). *Neurocognitive perspectives in language outcomes of early head start: language and cognitive stimulation and maternal depression*. *Infant Mental Health Journal*.
- Culp, R. (1991). *Adolescent and older mothers interaction patterns with their six-month-old infants*. Osofsky JD, Osofsky HJ195–200.
- Curtiss, S. (1977). *A Psycholinguistic Study of a Modern-Day “Wild Child”* University of California Publishers: A Subsidiary of Harcourt Brace Javanovich.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranış*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. Epsilon Yayıncılık Hizmetleri, İstanbul.
- Dabakoğlu, F. (2004). *Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin öz kavramlarının ve anne baba tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Delican, İ. (2007). *Çocuklarda ilk dil edinimi ile ilgili sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dereobalı, N. (1994). *Anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Derman, M., H. (2009). Cumhuriyetin ilanından günümüze türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*

Deniz, K. (2003). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. TÜBAR-XIII.

Denver II (2009). Gelişim Tarama Testi Uygulayıcı Kitapçığı, Ankara.

Dickinson, D. K., ve Smith, M. W. (2001). Supporting language and literacy development in the preschool classroom. Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. *Baltimore, MD: Brookes*, 139–148.

Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1691-1715.

Dündar Kırık, E. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Doğru Yıldırım, S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 01.12.2015, <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Early Childhood News Update 30.12.2015 tarihinde earlychildhoodnewsupdate.wordpress.com adresinden erişilmiştir.

ECLKC The Office of Head Start (OHS) Helps Young Children From Low-Income Families Prepare To Succeed In School Through Local Programs 29.12.2015 tarihinde <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov> adresinden erişilmiştir.

- Ekmekçi, F.Ö., Sofu, H., Türeli T. ve Bulut T. (1992). Acquisition of Hierarchical Terms in Turkish. *Çukurova Üniversitesi Dergisi*.
- Eksi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar* Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Erbay, F. (2010). *Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.
- Erdemir, N. (2001). *12-30 aylar arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 72-78.
- Erdoğan, S. ve Şimşek Bekir, H. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Aras, E., S., (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 231-246.
- Ergin, B. (2012) *5-6 Yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 186-197.
- Ertuğ, A. (1981). *Çocuk bakım yurtlarında yaşayan 5-6 yaş çocuklarıyla ailelerinin yanında yaşayan 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Frankenburg, W. (1992). The Denver II: a major revision and restandardization of the denver developmental screening test. *Pediatrics*, 91-97.
- Frankenburg, W. (1994). Preventing developmental delays: is developmental screening sufficient? *Pediatrics*, 1521-1526.

- Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5 - 6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grůzová, L. (2014). *Early educational activities in the czech republic*. 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership, 697–701.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 82-93.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağında çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.
- Güngör, M., Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Matematik Bölümü Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 84-89.
- Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürşimşek, I. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 181-191.
- Güven, A. ve Berument, S. (2010). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Kullanma Klavuzu, Ankara.
- Güven, A. (2015). *Türkiye 'de yapılmış olan toplumsal dil bilimi çalışmalarına genel bir bakış*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Henry, G. T., Rickman, D.K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 100–112.
- İpek, N. Ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 344-365, 30.11.2015, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Jersild, A. (1979). Çocuk psikolojisi. G. Gülseren (Ed.), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Jerold, F. (2002). Two views of developmental testing. *Pediatrics*, 1181-1183.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). Ailenin ve dinamik nüfus yapısının korunması programı

eylemplanı.05.04.2017,www.kalkinma.gov.tr

Kandır, A. ve Koçak T., (2013). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki beş-altı yaş çocuklarının 4 erken öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Sosyal Politika Çalışmaları, 45-60.

Karaaslan Kale, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim I.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 263-268.

Karadeniz, H. K. (2013). Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 018-040.

Kefi, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık öğrencilerin dil gelişimi düzeylerine bu kurumlarda high/scope modeli eğitim almalarıyla klasik model ile eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kılıç, M. (2012). *Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve anti-sosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç, F. Ve Sak, R. ve Kayri, M. (2015). Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik. 1416-1427, 04.02.2017, <http://ilkogretim-online.org.tr>

Koçak, N. ve Dereli, E. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 245-253.

- Korkmaz, M. ve Özden, S. (2003). Okul kültürlerinin verimlilik artışına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 126-143.
- Kozan, O ve Öksüz, G. (2010) Beyin ve dil. *Araştırmaların 150 Yılı Dil Dergisi*, 22-39.
- Kundakçı, S. (2013). *Tokat İli Örneğinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kuşçu, E. (2006). *5:0 ve 6:0 yaş arası çocuklarda anlatım özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kyung-Hee ve arkadaşları (2015). The Effects Of Cooperative Educational Activities On Prosocial Behavior And Leadership Among 4-Year-Old Children And First And Second Grade Students In Primary School. *The Korean Society For Early Childhood Education and Care Journal*.
- Lawrence Neuman, (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar. Özge, S. (Ed.), İstanbul, Yayınodası Yayıncılık.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., ve Carroll, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development Journal*.
- Mangır, M. ve Erkan, S. (1987). *0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi*. Ankara, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Marshall, Julia (1974:116). *Anadili Öğretimi Çeviren: Cahit Külebi: Millî Eğitim Basımevi İstanbul*
- Mashburn, A. J. ve ark. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development Journal*, 732-749.
- Mashburn, A. J. ve ark. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten, *Child Development Journal*, 686-702.
- Maviş, İ. (2004). *Sözün bittiği yer*. Afazi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Mehler J. ve ark. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *International Journal of Cognitive Science*, 143-178.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. Sosyal Politikalar Çalışmaları, 65-77.

Micozkadioğlu, İ. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 123-140.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2012). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Örgün Eğitim İstatistikleri <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-yayimlanmistir-orgun-egitim-2015-2016> adresinden 10.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

Moskowitz, B.A. (1978). The acquisition of language *Scientific America*, 92-108.

NICHD (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network) (2000). *The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development*.

OECD istatistikleri http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile_2015 adresinden 14.01.2016 tarihinde erişilmiştir.

Oğuzkan, Ş. ve Güler O. (1992) *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.

Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 37-40

Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 151-160.

Okur, A. (2003) *Hayvan masallarının anadili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, .Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Olenie, M. ve Howes, C. (1986). *Family and Child Care Influences on Toddler's Compliance* University of California, Los Angeles

Özkesemen, A. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin okula yönelik öfke düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 280-296.
- Öztürk, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 156.
- Parlak, H. ve Alkan, F. (2014). Avustralya’da ilkokul düzeyindeki Türk öğrencilerin ana dil ediniminde aile ve okul etkileşimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkey Volume*, 855-869.
- Paul, R., Baker, L. ve Cantwell, D. (1996). Development of communication. *Child and Adolescent Psychiatry*, 191-192.
- Pınar, Y. ve Pınar, N. (2015). İlk dil edinim kuramlarında duygulanım ve olgularının yeri. *International Journal Of Human Science*, 344-358.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim*. Cem Yayınevi, İstanbul.
- Poon, K. (2010). Developmental delay, timely identification and assessment, *Indian Pediatrics*, 415-422.
- Pregibon, N., Lauren, A., Luke, H. ve Patricia, D. (2011). The Early Head Start for Family Child Care Project. *Profiles of the Partnership Teams Mathematica Policy Research*.
- Resmî Gazete (2013). Sayı:28737.
- Rosenthal, Miriam K. (1988). *Daily experiences of toddlers in three child care settings in Israel*. Family Day Care, Center Day Care and Kibbutz.
- Russ R. (1993). *Genie: An Abused Child’s Flight from Silence*, Harper Collins, New York.
- Saide, Ö. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 493-517.
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoglu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 21-22.

- Sertgil, N. (2011). *Bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimsel risk tesiti için sosyal gelişim alanı tarama testi (SIATT) norm, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Stark, R. E. (1988). Are prelinguistic abilities predictive of learning disability? A follow-up study. *Preschool Prevention of Reading Failure Parkton, MD: York Press.* 3-18.
- Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin, N. (1975) *Dil psikolojisine giriş*. Yüksek Lisans Ders Notları, Ankara.
- Şen, S. (2010). *Okul Öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi*. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39-49.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo- ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Temel, Z. F. ve Bekir Ş., (1998). Erken çocukluk döneminde anlam bilgisinin gelişimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 301–306.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topbaş, S. (2011). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişim ve anlam bilim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tokol, O. (1996). *Okul Öncesi eğitim kurumlarına devam eden etmeyen 3-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosunoğlu, M. (1998:158). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tural, A. (1977). *Ankara'da anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okula devam sürelerinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, F. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Programın Değerlendirilmesi*, *Milli Eğitim Dergisi*.
- Türk, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl, M. (1998). *Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara örneğinde Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testinin 61-72 aylık Türk çocuklarına yararlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö. (2010). *Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler*. *Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 118-134.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, E. (2004). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 205-210.

- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 137-141.
- Vithman, MM. (1985). From Babbling To Speech. *A Reassessment Of The Continuity Issue Language*, 397-445.
- Weiland, C. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 199–209.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1.
- Yalaz, K. (2009). *Denver II Gelişim Tarama Testi "Türk Çocukları Standardizasyonu"* Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, Ankara.
- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60–72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenliğin sonuna kadar çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki türk çocuklarının dil gelişimi ile ilgili okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, M. (2013). Göçle gelen okul öncesi çocukların ilk okuma yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9-17.

Yinesor, E. (1989). *Yuvarın dil gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, E. (2003). *Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ZERO TO THREE <http://www.zerotothree.org/> adresinden 30.12.2015 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

Ek- 1. Veli Bilgilendirme Formu

VELİ BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın anne- baba,

Bu araştırma aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacı Nihan UZAK tarafından, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak Yrd. Doç. Dr. Sabiha Bilgi danışmanlığında yürütülmektedir. *24-36 Ay Aralığında En Az 6 Ay Kreş Eğitimi Almış ve Hiç Kreş Eğitimi Almamış Olan Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması* amacıyla yapılan çalışmada Denver II Gelişim Tarama Ölçeğinin Dil Gelişimi Bölümü ve TİFALDİ (Türkiye İfade Edici ve Alıcı Dil Değerlendirme Testi) ile değerlendirilecektir.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmaktasınız. Araştırmaya sizin ve çocuğunuzun seçilme nedeni; çocuğunuzun 24-36 ay aralığında olmasıdır. Test süresince çocuğunuza fiziksel herhangi bir müdahalede bulunulmayacak ve ruhsal açıdan çocuğunuz hiçbir zarar görmeyecektir. Bu araştırmaya katılmanın size ve çocuğunuza hemen dönecek bir faydası bulunmamakla beraber, araştırmaya katılarak literatüre önemli bir katkıda bulunmuş olacaksınız. Çalışmanın herhangi bir bölümünde neden göstermeksizin çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışma için sizden hiçbir maddi bedel istenmemektedir. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler sizinle paylaşılabilir.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve soru için:

Araştırma Sorumlusu: Uzm. Nihan UZAK AİBÜ Bağışçılar Vakfı Kreşi, 0374 254 10 00/ 2545 Gölköy/ Bolu. e-mail: nihanuzak@hotmail.com.

Araştırma Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sabiha Bilgi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0374 254 10 00/ 1674 Gölköy Kampüsü/ BOLU sbilgi@gmail.com

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı Teşekkür ederim.

Nihan UZAK Tel: 0505 392 53 03

İSİM:

TARİH:

- ÇOCUĞUMUN ARAŞTIRMAYA KATILMASINI KABUL EDİYORUM
- ÇOCUĞUMUN ARAŞTIRMAYA KATILMASINI KABUL ETMİYORUM



Ek- 2. Veli Bilgi Formu

VELİ BİLGİ FORMU

Çocuğun;

1. Adı-soyadı:

2. Doğum Tarihi:

3. Cinsiyeti: Kız Erkek

4. Kreşe gidiyor mu?

Evet

Hayır

- Evet ise ne kadar süredir kreşe gidiyor.

.....

- Hayır ise bakımından kim sorumlu

-

5. Kardeş sayısı

Kardeşi yok (tek çocuk)

Bir kardeşi var

İki ve daha fazla kardeşi varsa sayısını yazınız:.....

6. Kardeş varsa;

- Kaçınıcı çocuk

İlk çocuk

İkinci çocuk

Üçüncü çocuk

() Diğer.....

- Kardeşlerin yaşı ve cinsiyeti

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Anne- Baba Öğrenim Durumu

	Anne	Baba
- Okur- yazar değil.....	()	()
- Hiç okula gitmedi ama okuyup yazabiliyor.....	()	()
- İlkokul mezunu.....	()	()
- Ortaokul mezunu.....	()	()
- Lise mezunu.....	()	()
- Ön lisans mezunu.....	()	()
- Lisans mezunu.....	()	()
- Yüksek Lisans mezunu.....	()	()
- Doktora mezunu.....	()	()

8. Anne çalışıyor mu?

() Evet

()Hayır

- Evet ise; annenin mesleği

.....

9. Baba çalışıyor mu?

Evet Hayır

- Evet ise babanın mesleği

.....

10. Evde anne- baba ve çocuklardan başka yaşayan var mı?

Evet Hayır

- Evet ise; bu kişiler kimlerdir?

.....

11. Aylık gelir

1.300tl ve altı

1.300tl – 2.599tl

2.600tl – 3.999tl

4.000tl- 6.999tl

7.000tl ve üstü

Ek- 3. Etik Kurul Raporu



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Nihan UZAK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D

Sayın Nihan UZAK,

“24-36 Ay Aralığında En az 6 Ay Kreş Eğitimi Almış ve Hiç Kreş Eğitimi Almamış Olan Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/59) Kurulumuzun 17.05.2016 tarihli ve 2016/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)



Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



YETERLİLİK BELGESİ

No: 10/03

Sayı: **MİHAN YENER**

DENVER II GELİŞİMSEL TARAMA TESTİ*
uygulama eğitim programını başarıyla tamamlamıştır.

Prof. Dr. Vani ANLAR
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı
Çocuk Nörolojisi Bölümü

Prof. Dr. Kalbiye YALAZ
Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği

Ek- 5. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi Yeterlilik Belgesi

24.03.2016

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULUNA

Sn. Nihan Uzak 13.Şubat.2016 tarihinde TİFALDİ uygulama kursuna katılmış, kurs sonrası gereken kayıtlarını tamamlamış ve 10.03.2016 tarihinde TİFALDİ uygulama sertifikasını almaya hak kazanmıştır. Sertifikaların basılması zaman aldığı için, araştırma ve uygulamalarında TİFALDİ testini uygulayabileceğine dair bu yazı kendisine TİFALDİ testi sahipleri tarafından verilmiştir.

Gereği için bilginize sunulur,



Prof. Dr. Ayşe Gül Güven

Başkent Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Odyoloji Bölümü
Ankara

Ek- 6. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

1. AD: Nihan

2. SOYAD: UZAK

3. DOĞUM YERİ: Samsun

4.DOĞUM TARİHİ: 25.07.1985

5.EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Çocuk Gelişimi	Hacettepe Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2017

6. Yabancı Dil

İngilizce

7. Çalışma Deneyimi

2010 Ağustos, Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Özel Eğitim ABD Araştırma Görevlisi,

2011 Eylül, Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Kulak Burun Boğaz ABD, Odyoloji Ses ve Konuşma Bozuklukları BD Araştırma Görevlisi,

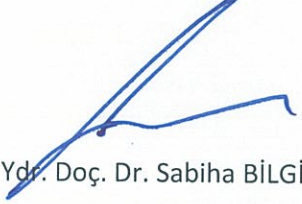
2012 Ocak, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği ABD Uzman.

8. İletişim


Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Gölköy Kampüsü / BOLU e-mail: nihanuzak@hotmail.com

TUTANAK

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nihan UZAK'ın tez savunma sınavı 18.08.2017 tarihinde Enstitü toplantı salonunda aşağıda imzaları bulunan jüriler tarafından gerçekleştirilmiştir. Savunma sınavı sonunda aday başarılı bulunmuş ancak "Erken Çocukluk Döneminde Din Eğitimi Veren Kurumların Betimsel Bakış Açıcı İle İncelenmesi" olan tez başlığının 24-36 Ay Aralığında Kreş Eğitimi Almış ve Almamış Çocukların Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması" şeklinde değiştirilmesi uygun bulunmuştur.


Ydr. Doç. Dr. Sabiha BİLGİ

Tez Danışmanı


Ydr. Doç. Dr. Türker SEZER


Ydr. Doç. Dr. Özge PINARCIK