

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
GRUBU ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ İLE ANNELERİN
OKUMA İLGİ VE ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Arife ÇAT ŞAHİN

Ocak-2009

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
GRUBU ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ İLE ANNELERİN
OKUMA İLGİ VE ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Arife ÇAT ŞAHİN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Bolu–2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Arife ÇAT ŞAHİN'e ait “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Gelişimi ile Annelerin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.16/03/2009

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**Arife ÇAT ŞAHİN****Master Thesis****Primary School Education / Preschool Education****Advisor (Thesis Consultant): Associate Professor Yasemin AYDOĞAN****January 2009, 136 pages**

THE ANALYSIS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES OF THE
RELATIONSHIP BETWEEN THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF
CHILDREN AGED 5-6 THAT ATTEND AN EARLY PRESCHOOL
EDUCATION INSTITUTE AND THEIR MOTHERS' READING HABITS AND
MOTIVATION

The aim of this study is to analyze in terms of various variables of the relationship between the linguistic development of children aged 5-6 that attend an early preschool education institute and their mothers reading habits and motivation. The study group consists of a total of 150 mothers and their children aged 60-72 months old that attend preschools under the ministry of education in Kırşehir and its Kaman district in the 2007-2008 educational year.

The data of the study have been obtained by five different data-collection tools: Descoedres Language Test, the Peabody Picture Vocabulary Test, Limbosch & Wolf's Vocabulary and Language Tests for the children; and a Reading Motivation Test as well as Personal Information Form for the mothers.

The data have been analyzed on a computer by the SPSS 11.5 statistics software. T-test and single factor variance analysis was used on unrelated sampling regarding the linguistic development of children aged 5-6 who attend an early preschool education institute while single factor variance analysis was used on

unrelated sampling regarding findings on reading habits and motivation of mothers. t-test and single factor variance analysis were used on unrelated sampling for the findings regarding the relationship between the linguistic development of children involved in the study and the reading habit and motivation of mothers, and Pearson correlation coefficient was used to determine the rate of the relationship between the two variables.

It was concluded in the study that;

Linguistic development level of children aged 5-6 who attend an early preschool education institute did not show a meaningful difference based on age and gender variables.

Differentiation of linguistic development level of children aged 5-6 who attend an early preschool education institute based on period of attendance of preschool education institute was examined and it has been observed that the linguistic development levels of children differed based on period of attendance of preschool education institute.

The linguistic development level of children and the childcare method in the first 3 year period after birth has been examined. Based on scores achieved by children in all linguistic tests, it has been determined that children who have been under the care of a babysitter in the 3 year period after birth are more successful compared to other children and that the linguistic development of children differentiated according to the childcare method in the first 3 year period after birth.

It is determined that linguistic development levels of children constituting the study group varied according to number of children of the family, education level of parents and socioeconomic status of the family.

It is determined that reading habits and motivation of the mothers in the study group varied according to age, number of children of the family and education levels.

It is concluded that reading motivation and habits of mothers constituting the study group have an impact on the linguistic development of children attending preschool education institutes and that they mutually affected one another.

Based on said outputs, statistically meaningful relationships have been observed between reading habits and motivations of mothers and the linguistic development of children.

Key words: Pre-school Education, reading motivation, reading habits, language development

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ İLE ANNELERİN OKUMA İLGİ VE ALİŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Arife ÇAT ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Ocak 2009, 136 sayfa

Bu araştırmada, 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 amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kırşehir ili ve Kaman ilçesi anasınıfları ve anaokullarına devam eden, 60-72 ay grubu toplam 150 çocuk ve annesi oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, 5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimlerini belirlemek için Descoeudres'in Dil Testi, Peabody Resimli Kelime Testi ile Limbosch-Wolf'un Lugatçe ve Dil Testi, annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek için Okuma İlgisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin analizi SPSS 11.5 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu

çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin bulgular için ilişkisiz örneklemeler için t-testi ve tek faktörlü varyans analizi, araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin bulgular için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular için ise ilişkisiz örneklemeler için t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda çocukların dil gelişim düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaştığı görülmüştür.

Çocukların dil gelişim düzeyleri ile doğumdan sonraki ilk 3 yıl bakım şekli incelenmiştir. Çocukların tüm dil testlerinden aldıkları puanlara göre, doğumdan sonraki 3 yıl bakıcının bakımını yaptığı çocukların diğer çocuklara göre daha başarılı olduğu, çocukların dil gelişimlerinin, doğumdan sonraki ilk 3 yıl bakım şekline göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişim düzeylerinin ailenin sahip olduğu çocuk sayısına, anne-baba eğitimine, ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çalışma grubundaki annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının yaş, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı ve eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Örnekleme oluşturan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu ve birbirini karşılıklı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarıyla çocuklarının dil gelişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okuma ilgisi, okuma alışkanlıkları, dil gelişimi.

Oğluma...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşleri ve yakın ilgisi ile beni yönlendiren tez danışmanım değerli hocam Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda istatistik bilgileriyle yardımlarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN' a ve değerli katkılarıyla bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ, Yrd. Doç. Dr. Zeliha YAZICI, öğretim görevlisi İhsan ÖZDEMİR, Araştırma Görevlisi Dr. Şehnaz CEYLAN'a yine Araştırma Görevlisi arkadaşlarım Meral ALEMDAR, F. Elif KILINÇ, Özlem ÇAKMAK ve Türker SEZER'e şükran borçluyum. Bu süreçte manevi destekleriyle bana güç veren arkadaşlarım Derya KÖRÜK ve Gülcan ÇETİN'e teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan sevgili anasınıfı öğrencilerine ve annelerine, uygulama yaptığım okul idarecilerine ve değerli öğretmen arkadaşlarıma destekleri için teşekkür ederim. Özellikle eğitimimde emeği geçen tüm öğretmenlerime, değerli hocam Selim BEKAR'a teşekkürü bir borç bilir sonsuz saygılarımı arz ederim.

Araştırmamda yaşamım boyunca gerek maddi gerekse manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen annem ve babama, yaşadığım tüm olumsuzluklara rağmen beni her zaman motive eden, sabrını, hoşgörüsünü ve desteğini hiç eksiltmeyen sevgili eşime, son olarak tezimin hazırlanıp zamanında bitirilebilmesi için bana büyük bir güç, inanç ve sevgi veren henüz hayata merhaba diyemeyen, 6 aylık biricik oğluma da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ABSTRACT	iii
ÖZET	vi
İTHAF.....	ix
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xvi

BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Soruları.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7

BÖLÜM II

2.KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. Dil.....	8
2.2. Dilin Yapıtaşları.....	10
2.3. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi	14
2.4. Dil Gelişiminin Kazanılması İle İlgili Kuramlar.....	15
2.4.1.Davranışçı Kuram.....	15
2.4.2. Biyolojik Kuram (Psikolingustik).....	16
2.4.3. Sosyal Etkileşim Kuramı (Sosyolingustik/ Pragmatik)	18
2.5. Dil Kazanım Dönemleri.....	19
2.5.1. Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi.....	25
2.5.2.Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	26

2.6. Okuma İlgisi ve Alışkanlığı.....	27
2.6.1. Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ailenin Rolü.....	33
2.7. Çocukların Dil Gelişimi ve Kitaplar.....	36
2.8. İlgili Araştırmalar.....	38
2.8.1. Dil Gelişimi İle İlgili Araştırmalar.....	38
2.8.2. Okuma İle İlgili Araştırmalar.....	53

BÖLÜM III

3.YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırma Modeli.....	62
3.2. Evren ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.4. Veri Toplama Süreci.....	66
3.5. Verilerin Analizi	66

BÖLÜM IV

4.BULGULAR	68
4.1. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular.....	68
4.2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin bulgular	71
4.3. Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi düzeylerine ilişkin bulgular	85
4.4. Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin bulgular.....	86
4.5. Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.....	88

BÖLÜM V

5.SONUÇLAR VE TARTIŞMA	101
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	101
5.2.Öneriler.....	112

KAYNAKÇA.....	115
----------------------	------------

EKLER.....	130
-------------------	------------

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Ek 2. Okuma İlgisi Ölçeği

Ek 3. Kırşehir Valiliğinden Alınan İzin Belgesi

Ek 4. Özgeçmiş

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Anne ve Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Çocukların DDT, LDT ve PRKT Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 3. Çocukların DDT, LDT ve PRKT Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 4. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 5. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Çocukların Doğumu İzleyen İlk 3 Yıl Bakım Şekline Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 6. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 7. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 8. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 9. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Annelerin Okuma İlgisi Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo 11. Annelerin OİÖ Puanlarının Annelerin Yaşlarına, Çocuk Sayısına ve Eğitim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 12. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 13. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Eve Günlük Gazete Alınma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 14. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocukla Birlikte Kitap Okumalarına, Evdeki Kitaplık Varlığına ve Çocukların Odalarındaki Kitap Köşesi Varlığına Göre t-Testi Sonuçları

Tablo 15. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocuklarıyla Birlikte Kitap Okuma Zamanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 16. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocuklarına Kitap Alma Amaçlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Tablo 17. Dil Gelişimi Testleri ve OiÖ Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bu çalışmada tablolarda yer alan simgeler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir:

Kısaltma	Açıklama
n	Örneklem Büyüklüğü
p	Anlamlılık Düzeyi
t	T-Testi Değeri
s	Standart Sapma
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
sd	Serbestlik Derecesi
DDT	Descouedres Dil Testi
LDT	Lügatçe Dil Testi
PRKT	Peabody Resim Kelime Testi
OİÖ	Okuma İlgisi Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bir toplumun sürekliliği için eğitim ve öğretim şarttır. Eğitimin temeli ise dile dayanır. İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren, çevresinde gerçekleşen olaylardan haberdar olmak ve toplum içerisindeki konumunu belirlemek için dili kullanır. Düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inanç ve değer yargılarını anlatmanın ve öğretmenin, algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri ve kültür birikimlerini aktarmanın yolu dili kullanabilmekten geçer. Dil, aile ve çocuk arasındaki nitelikli etkileşim ve iletişim sonucu geliştiği için ebeveynler ve yetişkinler çocuğun dili öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir (Dönmez, 2000: 83; Kerem, 2005: 230; Aşıcı, 2007: 19).

Toplumsal yapının ve kültürün aktarılması büyük ölçüde dile dayandığı gibi, kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi alanlarda da dil gelişimi ve genel bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içinde ilerler. Gelişim sürecinde ilk yılların önemi, özellikle okul öncesi dönem, kendisinden sonraki gelişim dönemlerine temel olması nedeniyle eğitimciler tarafından önemle vurgulanmaktadır. Bu nedenle çocuğun dil gelişimine okul öncesi yaşlardan başlanması ve dil gelişimini destekleyici ortam ve koşullar yaratılması önemlidir (Fişek ve Yıldırım, 1983: 44; Casey ve Tucker, 1994: 142; Gürşimşek ve diğerleri, 2002: 262). Çocuğa sağlanan bu ortam onun ileride başarılı, kendine güvenen, iletişim becerileri yüksek ve mutlu bir birey olabilmesini sağlamakta temel oluşturmaktadır.

21. yüzyılda okuma yazma bilmeyen değil, öğrenmeyi öğrenememiş bireylerden söz edileceği öne sürülmektedir. Öğrenmeyi öğrenmemiş bireylerin yetiştirilmesi sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme ise ancak okuma ile

sağlanabilmektedir (Aşıcı, 2007: 37). Bu nedenle okumanın bireyin yaşamında yer edinebilmesi için, alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bireyin okuma alışkanlığı geliştirebilmesi sürecinde de ilk olarak aileye, eğitim kurumlarına ve medyaya önemli görevler düşmektedir.

Yapılan araştırmalar, okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma için en önemli dönemin çocukluk çağı olduğunu, ailesinde okuyan bireylerin olduğu çocukların, aksi koşullara sahip çocuklara göre okuma alışkanlıkları kazanma olasılıklarının anlamlı oranda yüksek olduğunu, okuma oranı yüksek toplumların gelişmişlik düzeyinin de okuma ile paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Aral ve Gürsoy, 2000: 321).

Çocukların dil gelişimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, aile ilişkileri, ev ortamı, cinsiyet, zeka, sağlık, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, aile yapısı gibi pek çok faktörün etkili olduğu görülmektedir (Yazgan İnanç ve diğerleri, 2007: 13; Başaran, 1985: 85). Fakat araştırmalar incelendiğinde, annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile, annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimlerinin belirlenmesi ve çocukların dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından saptanmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Soruları

Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasında çeşitli değişkenler açısından bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeyleri;
 - Yaşa,
 - Cinsiyete,
 - Okul öncesi eğitime devam süresine,
 - Çocuğun bakım şekline,
 - Ailenin sahip olduğu çocuk sayısına,
 - Annenin ve babanın eğitim durumuna,
 - Annenin ve babanın mesleğine,
 - Ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
2. Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları;
 - Yaşa,
 - Ailenin sahip olduğu çocuk sayısına,
 - Eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocuğun dil aracılığı ile çevresini keşfettiği ve dili kullanarak kendini ifade ettiği bir dönemdir. Çocuk doğumdan itibaren konuşma dilini çeşitli yollar ile öğrenmeye başlamaktadır. Çocuğun dili iletişim aracı olarak kullanabilmesi için dille ilgili sembolleri öğrenmesi, belleğinde saklaması ve gerektiği durumlarda kullanabilme becerisine sahip olması gerekmektedir (Aral ve diğerleri, 2000: 131).

Bugün dilin kazanılması ve gelişimi konusunda çalışan otoriteler, dil gelişiminde ilk 10 yaşın, özellikle de okul öncesi yıllarının kritik dönem olduğu konusunda birleşmektedirler. Ayrıca dil çocuğun öğrenmesinde çok önemli bir etkidir. Bu nedenlerle okulöncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir. Çocuğun bu yaşlarda kazanacağı yaşantıların niteliği daha sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 1989: 21).

Çocuğun dil gelişiminde, dil ile ilgili deneyimlerinin olması şarttır. Çocuk çevresinde konuşulan dili öğrenirken, yapısını anlamaya çalışır, birtakım hipotezler kurarak bunları sınama yoluna gider. Çocuk bu şekilde sürekli değişime açık olan ve aktif olarak rol alabileceği bir kurallar sistemi geliştirir. Bu sistem çocuğun yararlandığı iletişim şeklini ve dil yapılarını belirler; aynı zamanda da çocuğun çevresi ile iletişimi sonucu elde ettiği yeni tecrübelerden de etkilenir.

Gelişme büyük ölçüde kitaba ve okumaya verilen değer olarak nitelenebilir. Toplumların gelişmişliği, teknoloji yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Çünkü teknoloji, kültürel ve toplumsal gelişme kitap ve okuma ile bütünleşmiştir. Okumayan birey kültürel, sosyal ve teknolojik gelişim açısından yetersiz kalırken, okuyan birey geniş bir kültür birikimine sahip olarak, olayları daha iyi sentezleyip, yeni düşünceler geliştirebilecek, bunları uygulayabilmek için gerekli koşulları sorgulayabilecek ve kendisini rahatlıkla ifade edebilecektir. Ülkelerin gelişmişliği ise

okumayan değil, okuyan özellikle de okumayı alışkanlık haline dönüştüren kişilerin çokluğu ile sağlanabilir (Gürcan, 1999: 254).

Okuma aynı zamanda birçok öğrenmenin temelini oluşturduğu için eğitimde çok önemlidir (Shaw, 1995: 71). Eski çağlardan beri okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Okuma düşünceyi besleyen ana kaynaklardan birisi olarak görülmüştür. Okuma becerisinin kazanılması ve gelişmesi okuma sevgisinin kazanılmasından geçer. Bunun da temelini aile şekillendirir. Evde çocuk ile nitelikli zaman geçirmenin çocuğun gelişiminin özellikle dil gelişiminin desteklenmesinde önemli bir yeri vardır.

Evde aile ile paylaşılan okuma saatlerinin okullardaki kadar yoğun ve etkin olması mümkündür. Ailelerin ev ortamını düzenleyerek, çocuklara model olmaları, yetişkin ve çocuğun okuma için ayırdıkları zamanlarını hareketli ve etkili bir hale getirecektir. Kitaba ilginin uyandırılmasında sadece kitap- çocuk ve yetişkin ilişkisinin kurulmasının yetersiz olduğu, bu yüzden yetişkinlerin küçük yaşta kendine modeller seçen çocuklara bu konuda model olması gerektiği düşünülmektedir. Evlerde yetişkinlere ait kitaplıkların olması, yetişkinlerin bu kitaplara ilgileri, kitabı kullanım şekilleri (sayfa kıvrırma, kitabı katlama, gelişi güzel saklama, hatta bazı durumlarda yakacak olarak kullanılması v.b.) çocuğun kitaba karşı tutumunu etkilemektedir (Şirin, 1994). Ailede kitap okunduğunu gören çocuk için ayrıca okumanın bir yaşam tarzı olduğunu anlatmaya gerek olmadığı, kitaplar ve okuma adına kazandırılmak istenen tüm olumlu tutumların çocuğun yanında tutarlı bir şekilde sergilemenin yeterli olduğu belirtilmektedir.

Okuma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunları saptamak için çocuğun okul öncesi ve aile içindeki yaşantılarının bilinmesi önemlidir. Çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, öz denetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültür değerlerine sahip, ruhen ve bedenen sağlıklı nesiller yetiştirmek okul öncesi çağdaki çocukların eğitimine gerekli önemi vermekle sağlanabilir. Bu eğitimin verimliliği çocukların gelişim özelliklerini

ve bu özellikler doğrultusunda ihtiyaçlarını bilmekle doğru orantılıdır. Türk aile yapısının geleneksel otoriter yapısında bu özelliklerin ön koşulu olan davranışların çocuğa kazandırılmasına pek dikkat edilmemekte, özellikle okumanın okulda yapılan ve sürdürülen bir etkinlik olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar;

- ✓ Ebeveynlerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin saptanması,
- ✓ Ailelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları konusunda farkındalık geliştirmesini desteklemek,
- ✓ Çocukların erken dönemdeki dil gelişimleri için ailelerin uygun ev ortamları düzenleyerek çocuklarına model olmalarını teşvik etmek,
- ✓ İlgili eğitim kurumlarının bu konuda aileler için anne-baba ve çocuk katılımlı eğitim programları oluşturmalarını sağlamaktır.

Özellikle çocukların dil gelişiminin desteklenmesi amacıyla yapılan bu çalışma okuma ilgi ve alışkanlığını geliştirilmesi konusunda yapılacak çalışmalara, hazırlanacak eğitim programlarında eğitimcilere katkıda bulunacak, aileler ve tüm yetişkinler okuma ilgi ve alışkanlığı konusunda farkındalık geliştireceklerdir.

1.4. Varsayımlar

- Katılımcıların anket sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Kırşehir ili ve Kaman ilçesi ilköğretime bağlı anasınıfları ve anaokulları ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma okulöncesi kuruma devam eden 60–72 aylık çocuklar ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 5 yaş grubunun örneklem sayısının küçüklüğü ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlandırılmıştır.
- Çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimi, Lügatçe ve Dil Testi, Descoudres Lügatçe Dil Testi ve Peabody Resim Kelime Testinin içeriği ile sınırlandırılmıştır.
- Annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları Okuma İlgisi Ölçeğinin içeriği ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Dil

Dil mekânları, insanları, diğer nesneleri, olayları ve hatta düşüncelerle duyguları betimlemek için özel olarak kurgulanmış bir araçtır (Corballis, 2003: 12).

Diğer bir tanımda dil, bireylerin duygu, düşünce, gereksinim ve tecrübelerini ifade etmek için aynı dili konuşan bireylerin ortaklaşa kullandıkları semboller kümesi olarak nitelendirilir. Aynı zamanda bu sembollerin ve işaretlerin nasıl birleştirilmesi gerektiğini gösteren kurallar yapısına sahiptir. Böylece insanlar dili kullanırken kelimelerin anlamını bilerek bir bütün oluşturur (Tural, 1977: 42; Doworetzky, 1990: 213; Çiyiltepe, Türkbay, 2004: 89).

Literatür incelendiğinde günümüze kadar birçok dilbilimci, düşünür ve toplum bilimci dil tanımlamaya çalışmışlardır. Ünlü Yunan düşünürü Platon, yapıtlarından biri olan Kratylos'ta dili, kişinin düşüncelerini, özne ve yüklemelerden faydalanarak ve sesin de yardımıyla anlaşılabilir hale getirmesi şeklinde ifade etmiştir. Günümüzün ünlü dil bilimcilerinden Martinet ise dilin her toplumda farklı biçimde açıklanan bir iletişim aracı olduğunu belirtmektedir (Akt. Aksan, 2000: 55). Bruner (1983)'e göre, insanın dış dünyayla ve öbür bireylerle ilişkilerini yansıtan ve biçimlendiren, düşünceyle birlikte tüm ruhsal ve toplumsal kişiliğini oluşturan dil, gerçeklik ya da nesneler üstünde etki aracı olduğu gibi kimi yönleriyle de başkalarını etkileme, yönlendirme, yöneltme aracıdır. Nesnel gerçekliğin öznel biçimde algılanış ve anlatılışını sağlayan bir çerçeve, bir düşünsel yapı sunar. Bu anlamda dil yansıtıcı olduğu kadar yaratıcı bir özellik de taşır (Kerem, 2005: 229).

Başka bir tanımda ise dil; düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede; algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Alpöge, 1991: 64).

Aitkenhead (1990)' a göre, dil çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini duygularını ve davranışlarının yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır (Akt. Yavuzer, 1993: 46).

Özetle dil, sağlıklı bireylerin yetişmesinde, sağlıklı toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında ve korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli araçtır (Koç, 1998: 3). Kaplan'a göre dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında "duygu ve düşünce birliği" olan cemiyet, yani "millet" haline getirir (Kaplan, 1985: 45). Bunların yanı sıra dil, düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını, kendisini kontrol etmesini ve kendine güven duymasını sağlamaktadır (Yavuzer, 1995: 46).

İnsana özgü ve en etkin iletişim aracı olan dil yoluyla elde edilen bilgiler, kültürel ve tarihi miras bir kuşaktan diğerine aktarılmakta ve böylece yeni kuşak bu elde edilen bilgiler üzerine yenilerini bulup insan topluluğunu daha iyiye ve rahata götürme yolunda çalışmalarını sürdürmektedir. Dil yoluyla kişiler bilgilerini birbirlerine aktararak daha çabuk başarıya ulaşp çalışmalarında büyük aşamalar kat edebilmektedir (Temel, 1999: 26).

Dil bilimcilere göre, insanlığın gelişmesinde dilin önemli işlevleri vardır. Bunlar Aral (2000)'e göre şu şekilde sıralanabilir:

- Dil, arzu ve istekleri ifade eder.
- Dil, aynı zamanda heyecan ve duyguları ifade eder.
- Dil, nesnelerin durumunu ve olayları açıklar.

- Dil, konuşmanın devam ettiğine işaret eder.
- Dilin en önemli aracı konuşmadır. Dil kendi materyalini kendisi geliştirir.
- Çocuk kendi ağlama sesinden zevk alır.

Çocuk doğduğu andan itibaren konuşma dilini öğrenmeye başlar. Çocuğun dili, iletişim aracı olarak kullanabilmesi için dille ilgili sembolleri öğrenmesi, belleğinde saklaması ve gerektiği durumlarda kullanması gerekir. Çocuğun bu özellikleri kazanması dilin yapısını oluşturan sistemlere bağlıdır (Aral ve diğerleri, 2000: 30).

2.2. Dilin Yapıtaşları

Karmaşık ve sembolik bir iletişim aracı olan dilin yapısı incelendiğinde, her dilin evrensel ses birimlerine dayandığı görülür. Çiyiltepe ve Türkbay'a göre dilin bileşenleri aşağıdaki üç alanda incelenmektedir.

- Dilin Biçimi: Ses bilgisi (fonoloji), biçimbirim (morfoloji), söz dizimi (sentaks)
- Dilin İçeriği (anlam/semantik)
- Dilin Kullanımı (pragmatik) (Çiyiltepe, Türkbay, 2004: 90).

Dilin biçimi bütün dillere ait doğuştan kazanılan kurallarla düzenlenir iken, içerik ve pragmatik bileşenleri öğrenilerek kazanılır (Toppelberg ve Shapiro, 2000: 39).

Sesbilgisi (fonoloji): İnsan dilinin somut ses olgularıyla ilgilidir, dilin ses yapısını belirler. Dilin en küçük ünitesi ve temel seslerdir (Poyraz, 1995: 3). Ses sistemi; ses dalgaları, nitelikleri, diğer bireyler tarafından sesin alınışı, fonetik ve fonoloji ile ilgilidir. Ses sistemi; bir sesi diğer seslerden ayıran niteliklerin tümüdür şeklinde açıklanmaktadır. Her dilin kendine özgü sesleri vardır. Ses birimlerinin bir araya gelerek oluşturdukları biçim, birim, anlam olarak üstlendikleri işlevler açısından

hiçbir kurama bağılı değildir. Ses sisteminde birkaç ayrı özellik değişik biçimlerde birleşip başka ses birimlerini oluşturmakta ve her dildeki (Phonem) belli bir sıraya göre öğrenilmektedir. Bu sesleri, dil sistemi içindeki görevleri açısından inceleyen alan ise sesbilimidir (fonoloji) (Alpöge, 1991: 65; Cüceloğlu, 1998: 203).

Sesbilgisi, bir dildeki sesleri ve bu seslerin dağılım sınırlılıklarını, bu seslerin hangilerinin anlam taşıdıklarını, nasıl bir düzende bulunduklarını inceler. Dillerde pek çok konuşma sesi vardır, her dil bunlardan bir kısmını, değişik düzenlemeler içinde kullanır. Sözelimi, her dilde 40 ile 50 arasında değişen konuşma sesi kullanılmaktadır. İngilizce’ de “th” sesi Türkçe’ de yoktur ama “t” her iki dilde de vardır. Ses bilgisi bu amaca ulaşabilmede sesbilimin verilerinden yararlanır ve dilbilimin; sözdizimi, dizin bilgisi, biçimbilgisi, anlam bilgisi ve edim bilgisi alt alanları ile koşut çalışır (Topbaş, 2005: 23)

Biçimbilgisi (morfoloji): Tek başlarına ele alındığında anlamsız olan fonemler, bir araya gelerek sözcükleri oluştururlar. Dolayısıyla, heceler, işitip söyleyeceğimiz şeylere anlam veren en küçük harf bileşenleridir. Türkçede, her kelime bir ya da birden fazla heceden meydana gelmiştir. Nasıl ki dil kuralları belli heceleri oluşturmak için belli harflerin bir arada belli bir sırayla kullanılmasını gerektiriyorsa, kelimelerin oluşmasında da hecelerin belli bir sırayla kullanılması gerekmektedir. İşittiğimiz ya da konuştuğumuz sese anlam veren en küçük parçalara morfem denir. Morfemler birleşerek karmaşık sözcükleri, sözcükler de birleşerek daha karmaşık olan söz gruplarını ve cümleleri oluşturur. Özetle, dildeki kökler, ekler ve bunların birleşme yolları incelenerek, dilin türeme ve çekim özellikleri, biçimle ilgili konular üzerinde yapılan çalışmaların tümü, biçim bilgisi konusuna girmektedir (Kabadayı, 2004: 29; Santrock ve Yussen, 1992: 335; Baykoç Dönmez, 1986: 10).

Biçimbirimler iki kategoride incelenirler: Bağımsız biçimbirimler, kendi başlarına kullanılabilirler (kalem, koş, vb.). Bağımlı biçimbirimler ise ancak başka biçimbirimlere, genellikle de bağımsız biçimbirimlere eklenerek kullanılır. ‘Kalemler’ sözcüğündeki çoğul eki –ler bağımlı bir biçimbirimdir. Bağımlı biçimbirimler, eğer eklendikleri diğer biçimbirimin önünde iseler, onlara önek (prefix), eklendikleri

biçimbirimden sonra geliyorsa da sonek (suffix) adı verilir. Türkçe’ de önek olarak bulunan biçimbirimler çoğunlukla yabancı kökenlidir (anormal, sürreal, vb.). Türkçedeki bağımlı biçimbirimler genellikle sonek olarak bulunurlar (Ege, 2005: 90).

Söz dizimi (sentaks): Kabul edilebilir cümle ve kelime grupları oluşturmak için kelimenin bir araya getirilmesidir. Özetle sentaks, dilbilgisini oluşturan iki ana kısımdan bir tanesidir. Söz dizimi ve cümle kurma kurallarını kapsamaktadır. Her dilin kendine özgü, olumsuzluk, soru hali gibi cümle kuruluşları vardır. Çocuklar dilde gelişme gösterdikçe yeni anlatım yolları, yeni kurallar edinir. Bu kuralların en önemlisi cümle kurmada kelime sırasına dikkat etmektir (Kabadayı, 2004: 29; Hetherington ve Parke, 1993: 254; Alpöge, 1991: 57; Baykoç Dönmez, 1986: 36).

Ketrez (1998) üç çocukla yaptığı ve edilgen ekinin edinimini incelediği uzunlamasına çalışmasında bu ekin, çocuklarda farklı zamanlarda görülmeye başladığını belirtmektedir. Ancak Ketrez, erken beliren edilgen biçiminin, ‘açıldı, döküldü, kırıldı’ ifadelerindeki gibi eylemi yapanın önemli olmadığı ve ifade edilmesinin gerekmediği durumlar olduğuna işaret etmektedir. Toplumsal kuralları ifade eden veya eylemi yapanın önemli olduğu edilgen yapılar, yani sözcüğü aşarak, sözdizimsel düzeyde işlem yapılmasını gerektiren yapılar daha geç edinilmektedir.

Anlam bilgisi (semantik): Çocuğun çevresindeki nesne ve olaylar gönderge’lerdir (referent); yani her şeyin bir ismi vardır. Her isim, o nesne ya da gönderge yapılan olay ile ilgili pek çok özellik içerir. Sözcükle özellikleri arasındaki ilişki anlamı oluşturur (Feldman, 1996: 257). Sözcük anlamları, nesnelerin dünyasından değil, konuşanların ortak dünyasından ve yaşantılarından kaynaklanır. Sözcüğün kendisi ve anlamı arasındaki ilişki, yani isim ile nesne/gönderge arasındaki ilişki keyfidir (Gleason, 1997: 123).

Anlambilim, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının nasıl bulunduğunu ve yorumlandığını inceleyen aynı zamanda seslerin semboller aracılığıyla nesne ve olaylarla ilişkisini belirleyen bilimdir. Sözcükler, belli bir anlamı ifade etmek için kullanılır. Çocuk dili anlamlı kullanmaya başladığında, belirli durumlar ve nesnelerle

kendi düşünceleri arasında anlamlı ilişkiler kurar. Sözcük ve cümleler belirli anlamlar oluşturmak üzere kullanılır (Poyraz, 1999: 3; Aral ve diğerleri, 2000: 131; Ülgen ve Fidan, 1991: 144; Moskowitz, 1991: 133).

Erken çocukluk dönemi alıcı dilde anlam gelişimi incelenmiş ve çocukların doğumdan itibaren gözlemlendiğinde; ya kendilerine hitap edilen ya da başkalarına yöneltilen devamlı akıcı bir konuşma ile karşı karşıya oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yüzden çocukların ilk işleri, konuşmanın dilsel önemini anlamak ve bir sözcüğün nerede bitip, diğerinin nerede başladığı gibi analiz sorunlarının üstesinden gelmektir. Bazı çocuklar bu sorunu tümceyi oluşturan öğeler arasında hiç bölüntü yapmadan, öbekler üreterek yaratırlar ve tüm sözceyi tek sözcük gibi algırlar (gestalt tipi çocuklar). Bazı çocuklar sözcüğü oluşturan seslere dikkat ederek, yetişkin sözcelerini analiz ederler ve kendi sözcelerini bunlara benzeterek oluştururlar (analizci/analitik tip çocuklar) (Bernstein ve Tiegerman, 1991: 80; Owens, 1992: 143).

Edim bilgisi (pragmatik): Gerçek durumlardan dilin kullanımını yöneten kurallar olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, çocuklar ne zaman kibar konuşmayı öğrenir, daha küçük çocuklar ile konuşurken konuşmalarını nasıl değiştirirler, neden oyun oynarlarken farklı şekilde konuşurlar vb. konuları kapsamaktadır. Edim Bilgisi sayesinde çocuklar kelime, deyim ve cümlelere anlam yüklemeyi ve başkaları ile olumlu iletişimi öğrenmektedirler. Özetle edim bilgisi, çocuğun karşılıklı konuşmanın kurallarını nasıl öğrendiğini incelemektedir böylece dilin gelişmesine ve iletişim kurulmasına olanak tanımaktadır (Hetherington ve Parke, 1993: 254; Santrock ve Yussen, 1992: 335)

Dil gelişimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında dil gelişimi: ses, sıra ve anlam sistemi olmak üzere üç sistemden meydana gelir;

Ses sistemi: konuşma dilinde anlamı ayırt etmeye yarayan en küçük ses birimleri ses sistemlerini oluşturur.

Sıra sistemi: Cümlelerin yapısını oluşturan ses gruplarının cümle içinde sıralanmasıdır. Sözcüklerin cümle içindeki sıralanmaları, dillerin cümle yapılarının belirlenmesi, özne tümleç ve yüklem bir dildeki sıralanışı ve adların sıfatlarla bir araya geliş biçimleri konularıyla ilgilidir. Çocuk sıra sistemi ile ilgili kuralları, iki sözcük döneminde kullanmaya başlar.

Anlam sistemi: seslerin sembol aracılığı ile nesne ve olaylarla ilişkisini belirler. Dili anlam yönünden ele alır, dilin düşünce yanı sıra, sesle düşünce arasındaki ilişkilerle ilgilenir (Baykoç Dönmez, 2000: 83; Aral ve diğerleri, 2000: 130).

2.3. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

Dil gelişimi; kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi olarak tanımlanır. Dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi vardır. Dil çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutar. Dil gelişiminde sesin duyulması ve dili kullanma deneyimlerinin olması gerekir. Çocukların, yetişkin konuşmalarını taklit ederek dili öğrendikleri ileri sürülür. Çocuğun dil gelişiminin temelinde iletişim kurma, diğerlerinin dikkatini çekme, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme gereksinimi bulunur. Çocukların dil gelişimlerini bilmek onların gelişimindeki aksaklıkları öğrenmede önemlidir (Güleryüz, 1990: 3; Aral ve diğerleri, 2000: 129; Sun ve Seyrek, 1999: 65).

Çocuğun dil gelişiminde hem insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, hem de çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür etkilidir. Aynı zamanda, dil gelişimi de çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Toplumsallaşmada dilin önemli bir yeri olduğu gibi, kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında da etkilidir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır.

2.4. Dil Gelişiminin Kazanılması İle İlgili Kuramlar

Dilin kazanılması ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Bu görüşler birbirinden farklı olsa da temelinde ya kalıtım ya da çevresel faktörlerin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Solmaz, 1997: 3).

2.4.1. Davranışçı Kuram

Çocuğun ana dilini nasıl öğrendiğine ilişkin geliştirilmiş ilk kuram davranışsal kuramdır. Davranışçı kurama göre çocuklar konuşulan dili herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Davranışçılar dil yapılarını oluşturan zihinsel yapılara ve içsel mekanizmaya, gözlenebilir ve ölçülebilir olmadıkları için önem vermemişlerdir. Bu kurama göre çocuk, agulama sırasında bazı sesleri tesadüfen çıkarmaktadır. Anne, baba ya da diğer yetişkinler, bu sesleri düzelterek anlam vermekte, gülümsemekte, sevinç gösterilerinde bulunmakta yani ödüllendirmektedirler. Böylece söylediği şeyden çevresindekilerin hoşnut olduğunu gören çocuk, aynı sesleri sık kullanmaya başlar ve tekrar ederek öğrenir. Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sesleri taklit etmeleri de dilin kazanılmasında önemli olmaktadır. Dili, öğrenilen bir davranış gibi gören en önemli kuramcı Skinner'dır. Skinner dili kullanımlar seti veya işlevsel birimler olarak tanımlar ve O'na göre bütün davranışlar öğrenilir ya da koşullanır. Bu kuram ilgi çekmiş olmasına rağmen bazı araştırmalar, çocuğun ilk sözlerinin taklit değil, orijinal olarak, yarattığı sözler olduğunu göstermiştir. Yetişkinler çocuğun ne ifade ettiğini anlasa da bunlar çoğunlukla çocukların kendilerine göre söyledikleri sözlerdir. Bunun yanı sıra dil gelişimini yalnız taklit ya da pekiştirmeyeyle açıklamak mümkün olmamaktadır. Aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, bunun yanında farklı kültürlerde yetişen çocukların söyledikleri ilk sözcüklerin benzer sesler içermesi, hiç işitemeyen çocukların özel eğitimle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler, dil gelişimine yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Erden ve Akman, 1998: 77; Senemoğlu, 2000: 133; Maviş, 2005: 32).

Bu görüşün temelini, klasik ve edimsel koşullanma, taklit ve sosyal öğrenme kuramı oluşturur. Kurama göre dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur ve kuramın temelini, klasik ve edimsel koşullanma, taklit ve sosyal öğrenme kuramı oluşturur.

Klasik koşullanmada; bu model içinde çocuğun kelimeleri nasıl öğrendiği şöyle açıklanmıştır. Çocuk değişik sesler çıkarır, bu arada rastgele “nne”, “ann” gibi sesler çıkarır ve kendini besleyen, kucağına alan, bütün rahatlıkların kaynağı olan kişinin o anda kendisine gülümsediğini kendini kucakladığını görür. Böylece çocuğun kendiliğinden çıkardığı ses, belirli bir kişiyle koşullanma durumuna girer. Aynı şekilde çocuk “sıcak” kelimesini, sobaya dokunması, elinin yanması ve annesi ile bağlantı içine sokarak öğrenir (Cüceloğlu,1997: 211; Gander ve Gardier, 1998: 184).

Edimsel koşullanmada ise; Skinner (1957) ve Rochlin (1976) dil ile çocuğun diğer davranışları öğrenmesi arasında hiçbir fark görmezler. Onlara göre çocuk, diğer davranışlarını nasıl öğreniyorsa, dili de aynı öğrenme süreçleri aracılığıyla öğrenir. Tek fark çocuğun çevresini el ve kollarıyla değil sözle etkilemesidir. Bu görüşe göre dil öğrenmenin temelinde pekiştirme, sönme, genelleme gibi edimsel öğrenmenin temel ilkeleri yatar (Erden ve Akman, 1998: 63; Cüceloğlu, 1997: 211; Best, 1999: 23).

Brown ve Bellugi’de yaptıkları çalışma sonucunda çocukların dil gelişiminde pekiştirme ve taklidin yanı sıra aile etkilerinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir (Kefi,1999: 77).

2.4.2. Biyolojik Kuram (Psikolingustik)

Bu kuram, doğuştan getirilen yetenekler ve dil öğrenimine bebeğin bir şekilde programlanmış olduğunu kabul eder. Çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem verilir ve insanoğlunun “biyolojik dil” kuramı ile doğduğunu kabul eder. Çevre koşulları ise çocuğun hangi dili, hangi sözcükleri kullanacağını belirler (Cüceloğlu, 1997: 212; Bee, 2000: 321).

Çocuğun dil edinim sürecinde genetik temelin veya çevrenin etkililiğini ya da hangisinin baskın olduğu konusundaki tartışmalar 1960 ve 70’lerde önem kazanmıştır. Dilin öğrenildiğini savunan davranışçı görüşün aksine bazı dil bilimciler, dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmıştır. Bu görüşü savunanlar “doğuştancılar (nativist)” olarak bilinmektedirler. Doğuştancılar çevresel koşulların dil gelişimi üzerindeki etkilerini de göz ardı etmektedirler. Bu çerçevede biyolojik ve psikolojik temelleri bir arada bulunduran bir kuram ortaya çıkarılmış ve “psikolinguistik” kuramlar adı verilmiştir. Psiko-linguistik kuramlara ilişkin olarak konuşmayı öğrenmede, sözcüklerin anlamlarını “kavrama” ve “anamlı sesler çıkarma ya da konuşma” olmak üzere iki farklı süreçten söz edilebilir. Bu süreçler birbirleri ile iç içedir ve zihinsel gelişime paralel olarak gelişme gösterirler. Temeli biyolojik olan bu kuramlar içinde en önemlisi 1950 ve 1960’larda tanıtılan Chomsky’nin kuramıdır. Chomsky “ insanın doğası ve yeterlilikleri ile ilgilenen herkes, bütün insanların dili edinebileceği gerçeğini bilir” diyerek görüşünün en temel varsayımlarını özetlemiştir. Chomsky’ye göre insanlar arasındaki tek fark dili edinme derecesindeki farklılıktır ve her insan dili bir seviyeye kadar öğrenebilir. Bu kurama göre insanlar doğuştan dili öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bu mekanizma, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra uygun dilbilgisi kuralları ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı da öğrenmektedirler (Erden ve Akman, 1998: 77; Newman, 2003: 104; Maviş, 2005: 35). Yani bu kuram, insanoğlunun dili işleme, dili anlama, dili yaratma gibi özel bir kapasiteyle doğduğunu, dili öğrenmedeki bu akıl almaz başarının nedeninin doğuştan getirilen bu yetiler olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca Chomsky alan yazına dil gelişimi ile ilgili iki terim kazandırmıştır; derin yapı ve yüzey yapı. Cümlelerin yüzey yapısı konuşulan cümlelerin kendisidir. Derin yapı ise cümlelerin anlamıdır; o cümleyi ortaya çıkaran temel düşüncedir. Çocuklar dili öğrenirken önce düşünsel olarak seslerin anlamlarını kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapıya dönüştürürler. (Akt. Cattell, 2000: 83; Selçuk, 2000: 105; Akt. Eskinazi, 2003: 14, Senemoğlu, 2000: 134).

Noam Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler, dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmaktadırlar ve çevresel koşulların da dil gelişimi üzerindeki etkilerini göz ardı etmemektedirler. Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan kuramcılara psikolinguistik kuramcılar denmektedir. Bunların içinde en önemlisi Noam Chomsky'nin kuramıdır.

Özetle, Chomsky'nin öncüsü olduğu psikolinguistik kurama göre, hangi çevrede, hangi koşullarda olunursa olunsun, çevresinde konuşan olduğu sürece, çocuk konuşmayı öğrenecektir.

Nörolog Lenneberg (1964) beynin olgunlaşması ve gelişmesini incelemiştir. Linneberg dili sadece insanlara özgü bir yetenek olarak gören dilbilimcilere kuramsal açıdan ilişkili bir yaklaşım önerir; dilbilimcilerin görüşlerinin yanı sıra beynin yapı ve sistemlerinin dili desteklediğini var sayar. Aralarındaki fark dilbilimcilerin dili edinim mekanizması ve kurallarına odaklanırken, nörodilbilimcilerin doğrudan beyin mekanizması üzerine odaklanmasıdır. Lenneberg, dil gelişimine ait bazı biyolojik kazanımların çocukta “kritik dönem” olarak adlandırılan erken gelişim evresinde oluştuğunu savunur. Ayrıca bu dönem dışında kalan çocuk ve yetişkinlerde dil gelişiminin asla normal derecede ilerleyemeyeceğini öne sürmüştür (Maviş, 2005: 40).

2.4.3. Sosyal Etkileşim Kuramı (Sosyolingustik/ Pragmatik)

Bu kuramın temel hipotezi, çocukların sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek için dil öğrendikleridir. Pragmatik görüşte dil sosyal durumda değerlendirilir. Çocuklar dili sosyalleşmek ve toplumun bir parçası olmak için öğrenirler. Kuramın öncülerinden Vygotsky'e göre, dil öğreniminin ham maddeleri olan kavram, düşünce, beceri ve tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun belli bir duyuşsal özellik veya bilişsel yeterlik kazanması, içinde bulunduğu kültüre bağlıdır. Kuramda dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği belirtilir (Turan, 2000: 10; Solmaz, 1997: 6; Eskinazi, 2003: 15).

Sosyal öğrenme kuramcıları, dil gelişiminin, sosyalleşme süreci içinde gerçekleştiğini, çocuğun gözlem ve taklit yolu ile konuşmayı da öğrendiğini kabul ederler. Diğer bir ifade ile çocuğa çevresindekiler model olur ve çocuk o modelleri gözler ve taklit eder. Konuşmadaki şive farklılıkları bu şekilde açıklanabilir. Bu alanda Vygotsky' nin görüşleri dikkate değerdir (Küçükkaragöz, 2004: 99). Vygotsky, dil ve düşüncenin birlikte geliştiğini kabul etmiş, zihinsel gelişime sosyo-kültürel açıdan yeni bir bakış açısı getirmiştir. O'na göre kültürel araç olan dil, yüksek zihinsel işlemlerin düzenlenmesinde ve düşüncenin gelişiminde temeldir (Maviş, 2005: 43; Oktay ve diğerleri, 2003: 19).

2.5. Dil Kazanım Dönemleri

Dil gelişiminde de tıpkı öteki gelişim alanlarında da olduğu gibi, düzenli bir sıra izlenir ve aynı yaşlardaki çocuklar benzer özellikler göstermektedirler. Aynı yaşlardaki çocukların kullandıkları sözcüklerin sayısı, kurdukları, cümle yapıları, hatta ses tonları ve vurgulamaları bile birbirlerine benzemektedir. Hatta çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi araştırmalarında konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde, hemen tüm dünya çocukları için temelde aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Dilde evrenselliğin kaybolması yani dil gelişimi ile ilgili sosyal sınıf farkları 18- 32 aylarda ortaya çıkar ve ilk aylardaki evrensellik bozulur. Dilin diğer bir özelliği de dil ve kritik yaş ilişkisidir. Tüm dünyada çocuklar kendi dillerini 2- 5 yaşları arasında öğrenirler (Poyraz ve Dere, 2001: 41; Yavuzer, 2003: 44).

Yukarıda değinildiği gibi dil gelişimi düzenli aşamalar halinde ilerler ve belirli dönemleri vardır. Yaşlara göre dil edinim dönemleri aşağıdaki şekilde incelenebilir.

1. Konuşma Öncesi Dönem;

Ağlama-Refleksif Dönem (0-2 Ay) Hayatın ilk günlerinde seslendirme ağlama şeklindedir. Bu nedenle ağlama bir iletişim aracı niteliğindedir. Çocuğun ilk çıkardığı ağlama sesi refleks olarak çıkar. Yeni doğan bebekte refleksif yani istem dışı ses çıkarma görülür. Konuşma mekanizmasının bu dönemdeki asıl görevi nefes alma ve

yemedir. İlk üç haftada çıkarılan sesler farklılaşmış seslerdir. Bebek uyarana karşı tüm vücuduyla tepki verir. 2. ve 3. Haftada çıkarılan sesler farklılaşmış sesler olarak ortaya çıkar. Çıkarılan bu sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır.

Agulama-Cıvıldaama (Cooing: kumru gibi ses çıkarma) (2-3 ay) İkinci ayın sonundan itibaren bebekler kumru gibi sesler çıkarmaya başlar. Bu ilk seslerin çevresel etkenlerden ve işitme algısından bağımsız olarak meydana geldiği görülür. Çok erken bir aşamada bu seslendirmeleri o dilin temel taşları gözüyle bakılabilir. Doğumdan 2 ay sonrasına kadar erken bir dönemde çocuk insan sesinin çıkarabildiği dildeki tüm sesleri çıkarabilir.

Mırıldanma (Babbling) (4-6 ay) Bu evre ses oyunları evresi olarak da bilinir. Çocuğun ses denemeleri ünlü, yarı ünlü seslerle, yüksek perdeli sıralamalar, tiz veya bas seslemeler içerir. Bu evrenin sonuna doğru ‘ba’, ‘da’ gibi ünsüz-ünlü sıralı mırıldanma başlar ancak, bu mırıldanmaların zamanlaması yetişkinlerinkine kıyasla yavaştır. Ses değişimleri özellikle gırtlak ve gırtlak üstündeki anatomik yapının gelişimine bağlanır

Mırıldanmanın Tekrarı (7-9 ay) Babıldama olarak da tanımlanan düzenli mırıldanma evresinde görülen “anana” “nananan” “bababab” “adada” gibi üretimlerin evrensel özellikler taşıdığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Bu evrede bebekler yetişkin benzeri zamanlamayla ünsüz-ünlü sırasında hecesel tekrarlar üretirler. Çıkarılan “dada” “bababa” “mamam” gibi tekrarlı sıralamalar ailelerin çocuklarının gerçek sözcükler söylediklerini sanmalarına neden olur. Oysa, bu seslemelerin belirgin bir göndereni olduğuna dair hiçbir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu sözcükler gerçek ilk sözcükler değildir. Bu evrede çocuğun gerek kendi sesini gerek çevreden gelen sesleri duyması çok önemlidir. Bu aylarda fiziksel olarak ağız-geniz yolu giderek olgunlaşır, dokunma duyusu gelişir. Böylece seslerin çıkartımının da kontrol artar.

Bu aşamada çocuğun, ses çeşitliği o dile ait olmayan sesleri de içermektedir. İlk mırıldanma bebeği uyarır ve ona zevk verir. Çıkardığı seslerle yetişkinin ilgisini çeker, bu yolla temel gereksinimini elde eder. Sonraki mırıldanmalarla bebek sosyal iletişimini sürdürür. Bu dönemde bebek ses üretimi ile işitmeyi birleştirir.

Taklit Etme; çocuk 10. ayda işittiği sesleri taklit etmek ister gibi görünür, ancak bu taklitle hiçbir zaman başarılı değildir. Farklı kelimeler arasındaki sesleri ayırt etmeye başlar. Ayrıca seçilmiş işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlanma için uyarım olarak taklit yapar. Çıkardığı sesler hece tekrarına doğru değişir ve daha çok çevredeki dilin niteliklerini kazanır. Ba-ba, ma-ma gibi ünlü-ünsüz tipi birleşimler en sık rastlanan yapılarıdır

Ses- Sözcükler (Vocables) 11-14 aylar arasındaki ses- sözcük döneminde çocuk sıs sık mırıldanır ve yetişkinin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşturur. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özellikleri vardır. Bunlar jargon denilen anlaşılmayan, düz cümle yada soruya benzeyen acele mırıltılardır ve bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutarlar (Erden ve Akman, 1998: 78 79; Alpöge, 1991: 64; Baykoç Dönmez, 2000: 84; Dereobalı, 1994: 16; Poyraz ve Dere 2001: 221; Aral ve diğ., 2000: 132; Cirhinlioğlu, 2001: 26; Yavuzer, 2003: 91; Küçükkaragöz, 2004: 101; Yinesor, 1989: 10; Topbaş, 2005: 74).

2. *Dilsel Konuşma Dönemi;*

Dilsel gelişim dönemi de denen bu dönem çocukların ilk sözcüklerini konuşmalarından sonraki dönemi dile getirir (Garden ve Gardiner, 1998: 175)

Dil Öncesi Gelişim; (Konuşmaya Hazır Olma) Dudak ve dişlerin koordinasyonu ile meydana gelen seslerin çıkarılabilmesi için ön dişlerin çıkmasını beklemek gerekir. Konuşmaya zihinsel aralık, motor hazırlıktan sonra gelir. Beyin, çocuğun geçmişte olan olayları hatırlayabileceği ya da olaylarla şimdiki arasında ilişki kurabileceği kadar gelişmedikçe, çocuk zihinsel olarak konuşmaya hazır

değildir. Dil gelişimi şekli tüm çocuklar için aynıdır. Öğrenmenin derecesiyle, çocuğun çevresini, organik yapısına ve gelişim hızına bağlıdır (Yavuzer, 1993: 71).

Tek Sözcük Dönemi; çocuk 9-12 aylar arasında ilk sözcüklerini söylemeye başlar. Bir süre devam edecek olan bu devre tek sözcük dönemidir. Çocuk, çevresindeki nesneleri isimlendirirken bunların biçim özelliklerine ve kullanımlarına dikkat eder. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri içinde bulundukları durumla birlikte yorumlanmaktadır. Tek sözcükler, bir cümlelin anlamını da taşıyabilir. Çocuk kapıyı gösterip “atta” diyerek “ben dışarı gitmek istiyorum” cümlesinin anlamını ifade edebilir. Çünkü sözcük burada bir cümlelin işini görmektedir (Aral ve diğerleri, 2000: 134; Baykoç Dönmez, 1986: 93; Berk, 1994: 386; Yavuzer, 1993: 73).

İki Sözcük Dönemi: Özellikle 16-18 aylar döneminde ortaya çıkar ve dil de bundan sonraki gelişmelere temel teşkil eder. Çocuk artık sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerini kavramaya ve iki sözcüğü yan yana getirerek farklı anlamlar ifade etmeye başlar. Edat, zarf ve sıfat gibi bileşikler henüz yoktur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere “telgraf konuşması” denir. Çocuğun bu yaş dönemi içinde dile getirdiği anlam ilişkileri, bilişsel düzeyde oluşturduğu kavramların bir yansımasıdır (Gander ve Gardiner, 1998: 177; Fişek ve Yıldırım, 1983: 48; Aral ve diğerleri, 2000: 135).

Basit ve Bileşik Düşüncelerin Tam Olarak Anlatılması: Çocuğun cümleciklerinin aşağı yukarı yarısı iki sözcük içerdiğinde, çocuk üç sözcüklü birleşimler kullanmaya başlar. Bunlar özne, nesne ve hareket içeren ya da sıfat ve nesne içeren iki sözcüklü cümlelerin genişletilmiş ya da birleştirilmiş şeklidir. Bu süreler içinde çocuğun sözcük dağarcığı da hızla gelişmektedir. Özellikle kavramsal gelişimle yakından ilişkili olarak neden-sonuç, yer, zaman, sınıflandırma, kıyaslamalı ilişki, kavramlarına değinen sözcüklerin arttığı görülür. Bu sözcüklerin çocuk tarafından doğru anlaşılıp kullanılmasında söz konusu kavramların dilden bağımsız olarak ne ölçüde gelişmiş olduğu önem taşıyacaktır (Fişek ve Yıldırım, 1993: 49; Baykoç-Dönmez, 1986: 94, Garden ve Gardiner, 1998: 177; Aral ve diğerleri, 2000: 135).

3. *Gramer Kullanım Dönemi: (4-5 yaş)*

Özgediz (1979)'a göre dört-beş yaşlarda dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelmektedir. Dört yaşından sonra bağ-zamir tümcecikleri (babamın aldığı bisikleti istiyorum), isim-yan tümcecikleri (onu kuruması için dışarı koyduk gibi) çocuğun rahatlıkla kullanabildiği bileşik tümce türleri olmaktadır (Özgediz, 1979: 55). Çocukların bu yaşlarda telâffuzla ilgili zorluklarının büyük bir kısmı çözümlenmiştir. Konuşma anlaşılır cümlelere kavuşmuştur (Temel ve Bekir Şimşek, 1998: 305). Çocuklar dilin kurallarını kazanmış ve cümleleri gramatiksel olarak doğru kullanmaya başlamışlardır (Wortham, 1998: 219). Bu dönemde ünsüzlerin %90'ı doğru olarak üretilmektedir. Sözcük sayılarındaki artışla birlikte çocuklar önceki dönemlere göre daha karmaşık cümle yapıları kullanmaya başlamaktadırlar. Birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden oluştuğunun farkında olmamakla birlikte, çoğul kullanımını doğru yapabilmektedirler (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1992: 135).

Dil iyi gelişmiştir, yetişkin normlarından olan sapmalar gramerden ziyade konuşma şekli ile ilgilidir. 4 yaş çocuğu gramerin temel kurallarına iyice egemendir. 5 yaş çocuğu, uzun ve karmaşık cümleler kurar, iki yada daha fazla fikri bir cümlede doğru ve sıralı ifade eder (Yayla, 2003: 7; Yinesor, 1989: 7). Çocuğun sözcük dağarcığının genişliği ya da darlığında onu çevreleyen durum bağlamının (aile, radyo, televizyon) yadsınamayacak etkisi vardır (Karabağ, 1995: 21).

4. *5-6 Yaş Çocuğunun Dil Gelişimi*

Çocuğun dili kullanımı bir yetişkininkine benzer. Sosyal etkileşimde konuşma artmaktadır ve daha anlaşılır biçimdedir. Çocuk yetişkinleri daha az tekrar etmektedir. Bu dönemde çocukların ses yapısı incelendiğinde ünlü üretiminin %89'u, ünsüz üretiminin %88'inin doğru olduğu görülür. Açıklama gerektiren konuşmaya göre tanımlama isteyen konuşmalarda tereddüt, duraklama ve konuşma hızında azalma olur. Çekim kurallarını daha düzgün bir şekilde kullanır. Kişi zamirlerinin çekimi de doğru kullanır üretilen sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır.

Çocuğun dili kazanmasına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya atılan görüşler yaşamın ilk altı aylık hatta ilk sözcüğün ortaya çıkışına kadar olan dönemde, dil yapısındaki gelişimin evrensel olduğunu savunmaktadır. Bundan sonra dili kazanmada, anlamsal (semantik) özelliklerin evrenselliği olası ise de, yapısal özellik her dilin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Sözelimi dile ait anlamlı takıların (morfe) kazanılması, her dilde, o dil yapısının özelliğine göre zaman ve şekil yönünden farklılık göstermektedir. Ancak bu durum her dil için açıkça ortaya konmamıştır. Bazı dillerde örnek olarak İngilizce dil yapısını kazanmada, bebeklikten itibaren çocuğun hangi ayda ne gibi dil gelişim özellikleri kazandığı belirlenmiştir. Bu konuda 0-3, 3-6 yaş gruplarında dilin ilk kazanımını ve daha sonraki gelişimini ölçen pek çok test geliştirilmiştir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992: 121).

Beş-altı yaşlarındaki çocuklar daha anlaşılır biçimde olan konuşmalarını sosyal etkileşimde kullanımını yoğunlaştırmakta ve yetişkinleri daha az tekrar etmektedirler. Bu dönemde çocukların ses yapısı incelendiğinde ünlü üretiminin %89'unun, ünsüz üretiminin ise %88'inin doğru olduğu görülmektedir. Tanımlama isteyen konuşmalarda tereddüt, duraklama ve konuşma hızında azalma olurken çekim kuralları daha düzgün bir şekilde kullanılmaktadır. Kişi zamirlerinin çekiminin de doğru bir şekilde kullanıldığı gözlenmektedir Bu dönemde çocuklar günde ortalama beş-sekiz sözcük öğrenmekte ve altı yaşın sonunda çocuk 10.000'den fazla sözcük bilmektedir. Kendi kelime dağarcığının genişliğine bağlı olarak karşı diyalogu sürdürebilmekte ve isteklerini ayrıntıları ile anlatabilmektedir (Seçilmiş, 1996: 8; Koçak, 2000: 116).

Dil gelişimi 10 yaşına kadar zihinsel gelişime paralel olarak devam etmektedir (Davaslıgil, 1982). Binbaşioğlu (1978)'na göre Gesellin yaptığı araştırmalarda 18 aylık bir çocuğun etkin sözcük dağarcığının ortalama 10-11 olduğunu belirtmiştir. 4-6 yaşları arasında dil hızla gelişir. Bu zamanlarda çocuk her yıl ortalama, 500-600 sözcük öğrenir. 1.yaştaki ilk altı aydan sonra çocuk 25 sözcük öğrenir. 2-5 yaş arasında bu sayı, 10 katına çıkar. 10 yaşında 5 yaşındakinin iki katı olur. Özsoy (1987)' a göre ise 2-4 yaşları arasında, konuşma açısından hızlı bir gelişme yaşanır.

Günlük yaşantının önemli bir kısmı sözlü iletişime dayanmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre uyanık olduğumuz sürenin % 75'i sözlü iletişimle geçmektedir (Kefi, 1999: 75).

2.5.1. Okul Öncesi Eğitimde Dilin Önemi

Dil, insana özgü ve güçlü bir iletişim aracı olup toplumsallaşmış semboller kümesidir. Dil gelişimi ise, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimidir. Dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi vardır. Chomsky, dili, ses, sıra ve anlam öğelerinden oluşan organize edilmiş bir sistem olarak görmektedir. Dil gibi karmaşık bir sistemin gelişiminde çeşitli görüşler öne sürülmektedir. Bunlardan bir kısmı dil gelişiminde kalıtımın, diğerleri de çevresel etkenlerin daha etkili olduğunu savunmaktadır (Akt. Fischer, 1994: 583).

Dil gelişiminde çevre etkisinin önemli olduğunu savunan Skinner, çocuğun dili, operant şartlanma ile öğrenmekte olduğunu belirtmektedir. Skinner dili öğrenmede pekiştireçlerin önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, çocuğun çıkardığı sesleri ya da kelimeleri seçici olarak pekiştirme yoluyla istenilen seslerin ya da kelimelerin öğretilbileceğini savunmaktadır (Akt. Foster, 1990: 133).

Skinner'den başka çevresel görüşü destekleyenler, pekiştirmenin yanı sıra dilin kazanılmasında model alma ya da taklidin etkili olduğunu belirtmektedirler. Osser'e göre çocuk ve yetişkin ilişkisinde, yetişkin çocuğun söylediklerini düzgün olarak tekrarlamalıdır. Böylece yetişkin hem doğruyu pekiştirmiş olacak, hem de yapacağı tekrarlamalarla, çocuğun daha düzgün cümleler kurmasını sağlayacaktır (Akt. Hetherington, Akt. Parke, 1993: 255).

Bu yaklaşıma göre, çocuğun dil gelişimi daha çok onun çevresine bağlıdır. Aile üyelerinin ve diğer yetişkinlerin tavırları, çocuğun duygusal, sosyal ilişkilerindeki olaylar, dil gelişimini şekillendirir.

Annenin ve diğer aile üyelerinin çocukla konuşurken aksanları, kelimeleri sıralayışı, taklit etmeye hazır olan çocuğu etkiler. Çünkü çocuk duyduğu sesi duyduğu sıraya göre seslendirme eğilimindedir. Ayrıca konuşmalardaki tekrarlar, annenin yüz ifadesi ya da cümleyi açarak yapacağı tekrarlar dili öğrenmeyi sağlar. Yetişkinlerin çocukça konuşmaları ise dil öğrenmede engelleyici bir tutumdur (Ege, 1990: 142).

2.5.2.Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişiminin ne olduğu ve dil gelişimi dönemlerinden sonra üzerinde durulması gereken bir diğer konu ise “dil gelişimini etkileyen faktörler” dir. Bu faktörler, maddeler halinde şöyle açıklanabilir (Baykoç Dönmez, 2000: 49; Aral ve diğerleri, 2000: 136; Yavuzer, 2003: 93).

Sağlık: Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar, çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl erteleyebilir. Hastalık nedeniyle başkalarıyla iletişiminin kısıtlanması da onun konuşmasını geciktirebilir. Ayrıca, böyle durumlarda çocuk konuşmaya az teşvik edilir.

Zeka: İki yaşına kadar çocuğun dil gelişimi ile zekasının ilişkisi olmamasına karşın, iki yaşından sonra dil gelişimi ile IQ arasında sıkı bir ilişki vardır. Yani dil zekaya bağlı olarak gelişir. Aynı zamanda zihinsel engel nesne devamlılığı kavramı gibi temel becerilerin gelişimini de engelleyebilmektedir.

Sosyo-Ekonomik Koşullar: Sosyo- ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları erken ve düzgün konuşurlar. Çocuğun dil gelişiminde çevresel faktörler önemli rol oynar. Ailesiyle daha çok bir arada olan çocukların dil gelişimi daha hızlıdır ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler bu noktaya daha çok önem verdiklerinden çocuklarının çabuk ve düzgün konuştukları görülmektedir.

Cinsiyet: Konuşma konusunda erkek çocuklar her zaman kızlara göre daha yavaştır. Erkek çocukların cümleleri daha kısa ve daha çok yanlışlı, sözcük sayıları

ise daha zayıftır. Çocukluk sırasındaki sıkı anne-kız ilişkileri kızların daha çabuk ve yanılsız konuşmasına sebep olur.

Aile İlişkileri: Aile ilişkilerinin iyi olduğu ortamda yetişen çocuklar dil gelişimi açısından artıları olan çocuklardır. Aile bireyleri (özellikle anne) ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini oldukça etkilemektedir.

Konuşmaya Teşvik: Konuşmaya teşvik edilen, bol uyarıcı ile kar karşıya bırakılan çocukların dil gelişimleri olumlu yönde etkilenir. Özet olarak dil gelişimi zihinsel gelişme ve olgunlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkar. Kullanılan sözcükler, kurulan cümle biçimleri, konuşma içerikleri zihinsel gelişimin düzeyi ile birlikte, anne babanın çocukla iletişim biçimi, geçirilen yaşantıların nitelikleri, bireyin özdeşim kurduğu grubun özellikleri gibi çevresel faktörlerden de etkilenir. Ayrıca dil gelişimi ile motor gelişim arasında paralellik vardır. İlk kelimelerle yardımsız oturma aynı zamana rastlar (Erden ve Akman, 1998: 79; Poyraz ve Dere, 2001: 41).

2.6. Okuma İlgi ve Alışkanlığı

Okuma kavramı çeşitli açılardan tanımlanmaktadır. Yapılan her tanımın bulunduğu ortak nokta okumanın bilişsel zekânın gelişmesine kendi başına büyük katkısı olan düzeyli bir zihinsel işlem olduğuna ilişkindir. Bir görsel motor semboller serisini sözlü ve sözsüz olarak ses dizilerine çevirme süreci olarak tanımlanan (Yavuzer, 2000: 45) okuma; öğrenme, anlama, düşünme, eleştirme gibi eylemlerin aracı olduğu gibi bunlara bağlı olarak kişinin düşünce ve duygularını da etkileyen değişkenlerden biridir. Okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Özdemir, 1983: 26; Coşkun, 2002: 41).

Alpay'a (1991:120) göre ise okuma, "insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi

dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır.” “Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamaktadır. Okuma çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkar (Bamberger, 1990: 10; Sever, 1997: 12).

Zihinsel kavramlara dönüştürülen sembollerin içerdiği anlamlar, mesajlar ise bireyin zihninde “düşünme” olayını başlatır. Böylelikle okuma eylemi ile gerçekleştirilen görsel imgelerin algılanarak zihinde canlandırılması ve buna bağlı olarak da düşünme sürecinin başlaması, bu düşünme ile de, ya okunan eserden etkilenme, davranışlarda değişme ve gelişme gösterme, ya da okunan metni eleştirerek beğenilmeyen noktaların açıklanması yoluna gidilir (Gürcan, 1999: 17).

Diğer bir tanımda okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Toplumlar, bireylerini okur hâle getirme problemi üzerinde önemle durmaktadır. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Okuma yüzeysel olarak incelendiği zaman basit bir eylem olarak algılanabilir. Oysa derinlemesine bakıldığı zaman, okumanın yalnızca kelimelerin birbirine bağlandığı basit bir eşleştirme olmadığı görülebilir. Aksine okuma eylemi, pek çok etkinliğin birleşmesinden oluşan bir süreçtir. Çünkü okuma eylemi sırasında yalnızca sembolleri görmek değil, bunları anlamak, yorumlamak, karşılaştırmak, akıl yürütmek ve yargıya varmak son derece önemlidir (Luma, 2002: 8; Bayram, 1990: 7; Demirel, 1996: 66).

Geçmişte, okuma eylemi, kelimeleri seslendirme olarak görülüyordu. Kelimeleri seslendirme, ayırt etme ve okuduğunu anlama sorularına yanıt verme etkinlikleri vurgulanmaktaydı. Psikoloji, dilbilim ve eğitim üzerine yapılan araştırmalar sonucu, okuma süreci ile ilgili yeni tanımlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, okumanın çok karmaşık bir süreç olduğudur. Bu tanıma göre okuyucu, önceki bilgilerinden yararlanarak ve strateji kullanarak metinden anlam yapılandırır. “Anlam

yapılandırma”, anlamı pasif olarak almak değil, aktif olarak yaratmaktır (Irvin ve diğerleri, 2003: 41; Hoffman ve diğerleri, 2000: 3).

Kayalan (2002) okuma kavramını yedi evrede incelemiştir. Buna göre bu evreler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Tanıma: Okuyucu, ilk olarak bazı bilgileri alfabeyi tanıyarak başlar. Bu ise okumanın hemen hemen fiziksel yanını oluşturmaktadır.

Sindirme: Fiziksel olarak ışık ışınları sözcüklerin üzerine düştüğünde, göz bu birimleri alır, optik sinirler aracılığı ile beyne ulaştırır.

Geçişli bütünleştirme: Sözcükler arasındaki ilgiyi kavrayıp bir bütün elde ederek anlam oluşturur (cümle).

Saklama ve koruma: Temeli bilginin depolanmasıdır. Depolama ise başlı başına bir sorundur. Genel olarak pek çok okuyucu sınav ya da başka nedenlerden dolayı, bilgileri kısa süre içinde depolarlar. Ama depolama yeterli değildir. Kalıcı olması için sağlamlaştırılması gerekir. Bunun için kısa aralıklarla yinelenmelidir.

Anımsama: Öğrenilen bir bilgiyi depolandığı yerden “bellek” bulup çıkarmak ve gerektiği yerde kullanmaktır.

İletişim: Öğrenilen bilginin tümünün ya da gerekli bölümünün alış- veriş yaparak kullanılmasıdır (Kayalan, 2002: 20).

Her birey farklı amaçlarla, yazılı ve basılı simgelerle iletişim kurabilir. Bir iletişim yolu olan okumanın her bireye göre farklılaşan amaçları vardır. Kayalan (1992) bireylerin okuma nedenlerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

- Düzenli olarak ya da alışkanlığın zoruyla,
- Güncel olayları anlamak,
- Bireysel anlık doyumunu sağlamak,
- Genellikle zaman doldurmak,
- Günlük yaşamın pratik gereksinimlerini karşılamak,
- Profesyonel veya mesleki ilgileri sürdürmek ve ilerlemek,
- Daha çok hobi türünden uğraşlar,
- Gereksinim ve istekleri karşılamak,
- Kendini geliştirmek ve ilerletmek,
- Entelektüel gereksinimlerde doyuma ulaşmak,
- Bireysel-sosyal istekleri karşılamak (Kayalan, 1992: 13).

Okumanın bu denli amacının olması, okuma alışkanlığını diğer alışkanlıklardan farklı bir duruma getirmektedir. Toplumu bilinçlendirmede en etkili araçlardan biri olan okuma, aynı zamanda, insanın yaşamı boyunca sıkça başvurduğu bir öğrenim biçimidir. Çeşitli kitle iletişim araçları, hızlı teknolojik gelişmelere karşın okuma eylemi, bilgi edinmede en eski ve önemli araç olarak kendini hissettirmektedir. Bilgisizlik ve yanlış inançlardan ancak okuyarak, araştırarak uzaklaşılır. Bu nedenle tüm toplumlar bireylerinin okuma yazma bilen kişiler olarak yetiştirilmesi üzerinde durmaktadırlar (Luma, 2002: 54).

Hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin okumada temel unsur iletişim kurmaktır. Bu iletişim, sadece okurla metin arasında değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığı ile oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları, beklentiler gibi bir çok faktör bu iletişimin gerçekleşmesinde etkilidir (Coşkun, 2002: 231). Yaşantıların okuma becerisinde etkili olması gibi okuma da yaşamı etkilemektedir. Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Keleş, 2006: 24).

Okuma eylemi bireyin yaşantısında önemli bir alanı kapsamaktadır. Okumanın bireysel ve sosyal yaşamda büyük ölçüde yer alması, bireyleri farklı nedenlerle, farklı türlerde okumaya yönlendirir. Okuma nedeni her ne olursa olsun birey okudukça daha

iyi düşünebilir, yaşama daha farklı açılardan bakabilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve yaşamın her alanında daha başarılı olabilir. Okuma eyleminin, bireyin yaşamında olumlu etkiler yapabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi için, birey okuduğu metni başarılı bir biçimde anlamalı, anlamlandırmalı ve değerlendirebilmelidir. Okuma eylemi metni başarılı bir biçimde anlamının temel olduğu, karmaşık pek çok bileşenin kullanımını ve birleştirilmesini içerir (Ege, 2005: 140).

Cheek, Flippo ve Lindsey (1989)' e göre okuma sürecinin bileşenleri duysal, algısal, ardışık, deneysel, bilişsel, öğrenmeye dayalı, çağrışıma dayalı ve duygusal bileşenler olarak sıralanmaktadır.

Duyusal bileşenler; yazılı sembolleri ve onları görmek ve seslerini duymak için, görsel ve işitsel yeterlikleri içerir.

Algısal bileşenler; algısal yetenekleri kullanmayı içerir. Okunan bilgi önceki bilgilerle karşılaştırılarak değerlendirilir.

Sıralı bileşenler; sağdan sola, yukarıdan aşağıya sıralanmış kelimelerin farkında lığını geliştirmeyi içerir. Ayrıca burada önemli olan öğrencinin dilbilgisi ve mantık kurallarının sıralı bir sekli izlediğini fark etmesidir.

Deneysel bileşenler; okuma sürecinde hem doğrudan hem de dolaylı etkinlikler aracılığı ile gelişir.

Bilişsel bileşenler; bilme, anlama, düşünme, uygulama, sentez, analiz gibi bilişsel yeterliklerden yararlanmayı içerir.

Öğrenme bileşenleri; okuma ile öğrenme arasındaki ilişkiyi fark etmeyi içermektedir. Okuma yaşamın her alanında öğrenme için anahtardır. Bu nedenle, okuma ile öğrenme arasındaki ilişkiyi görmek ve anlamak, okulda başarılı olmak için temeldir.

Çağrışım bileşenleri; bu süreç okumayı öğrenmede temeldir. Öğrenciler önce konuşma dili ile düşünce ve nesneler arasında ilişkiyi, daha sonra yazılı dil ile konuşma dili arasında ilişkiyi fark eder. Çağrışımlar öğrenciler için, önceki bilgi ve deneyimlerle aynı anlama gelmektedir.

Duygusal bileşenler; bilişsel işlevlerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesi başarılı bir okuma için temel olmasına karşın, duygusal etmenler öğrencileri okumaya güdülemede daha etkili olabilir. Okuma sürecinin üç önemli duygusal yönü; ilgi, tutum ve özsaygıdır (Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989: 5). Anlamlı bir okumanın gerçekleşebilmesi için birey, birbiri ile bağlantılı olmayan, ancak birbirini etkileyen bu bileşenleri kullanabilmeli ve birleştirebilmelidir.

Alışkanlık bir ise alışmış olma durumudur. Okuma alışkanlığı ise okumayı yineleyebilmek, okumayı yineleyerek kolaylıkla yapabilmek, bunu değişik metinlerle gerçekleştirebilmek ve yadırgamaz duruma gelebilmek olarak tanımlanabilir (Kayalan, 1992: 15). Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesidir (Doğanay, 2001: 41).

Okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılan ölçütler şöyle sıralanabilir (Dökmen, 1994: 7);

- Okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu,
- Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,
- Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,
- Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,
- Okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği; satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği,
- Okuma sırasında hangi stratejileri izlediği, belli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı,

- Kitap okurken, müzik dinlemek gibi başka bir uğraşta bulunup, bulunmadığı şeklidir.

Okuma çok yönlü iletişimsel bir etkinliktir ve alışkanlığa dayanır. Okuma eyleminin kazanılması, geliştirilmesi, alışkanlığa dönüştürülmesi zor bir iştir (Özdemir, 1983: 65). Birine okuma-yazma becerisi kazandırmak, araba kullanmasını öğretmeye ve daha sonra uygulama yapması için çok az bir miktar benzin verilmesine benzer. Araba harikadır, sürme becerisi gerekir ancak yeterince uygulama yapılmadığı için otomatik bir beceri henüz oluşmamıştır. Benzin bittiğinde ise artık sürme becerisi yararsız olur ve kötüleşmeye başlar. Kişilere okuma alışkanlığı kazandırmak için diğer bir deyişle, yeni sürücünün bir yerlere gidebilmesi, sürücülükten hoşlanması ve sınırsız olanakları fark edebilmesi için sürekli benzin desteği sağlanmalıdır. Başlangıçta kişinin benzini bittiği zaman daha fazla benzin için araştırma yapması ve kısa seyahatleri değerlendirmesini öğretmek gerekmektedir. Yani hoşlanacağı kitaplara nasıl ulaşabileceklerini öğretmek gerekir. Tıpkı yeni denenen yiyecek, içecek gibi, kitaplar da sürekli ve kolay elde edilebildiğinde, okuma alışkanlığı yaşamın bir parçası olur (Phillip, 2005: 1).

Kitap, gazete, dergi ve diğer okuma gereçleri okuma alışkanlığı için gereklidir. Her türde okuma gereçlerini okuyan çocuğun okuma hızı artar, kelime hazinesi zenginleşir, geçmiş bilgileri pekişir ve en önemlisi okuma motivasyonu artar. Okuma motivasyonunun artması önemlidir, çünkü okumadan hoşlanan çocuklar büyük olasılıkla okumaya daha fazla zaman ayıracaklardır.

2.6.1. Okuma Alışkanlığını Kazandırmada Ailenin Rolü

Alışkanlıklar, sürekli tekrar edilen ve genelde küçük yaşta başlayan davranışlardır. Ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar yerleşir ve ayrılmaz bir parçamız olur. Yapılan araştırmalar, okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma için en önemli dönemin çocukluk çağı olduğunu açıkça ortaya koymaktadırlar (Yılmaz, 1994: 34).

Çocuk doğduğu andan itibaren kendini bir sosyalleşme ortamı içinde bulur. Toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede öğrenir ve okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimlerini ailede edinir (Bircan ve Tekin, 1989: 400). Bu nedenle okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede önemli etmenlerden biri ailenin okumayı desteklemesi ve çocukların erken yaşlarda kitaplarla tanışmasını sağlamasıdır (Arthur, 1995: 4; Sanchez, 2001: 179). Anne babanın ve diğer aile bireylerinin okumaya karşı tavırları, kültürel birikimleri ve evde okuma alışkanlığının yeri, çocuğun okuma alışkanlığını kazanması açısından belirleyici olabilir (Devrimci, 1993: 11). Kendi kendine kitap okumak için zaman ayıran ebeveynler, çocuklarına kitap okumanın zevkli ve sevicecek bir eylem olduğu mesajını verirler (Wise ve Buffington, 2005: 354).

Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğunu üstlenen aile üyesi için bir diğer önemli nokta, neyi, ne zaman, nerede ve nasıl vereceğini bilmesidir. Yani çocuğa hangi yöntemi kullanarak, hangi yolları izleyerek okuma alışkanlığını kazandırabileceğini öğreten temel bilgilere sahip olmasıdır. Çocuk doğduğu andan itibaren çevresindeki olayları algılar ve gözlemleri ile birçok şeyi öğrenir. Bu yaşlarda, ebeveynler çocuklar için önemli modellerdir ve kendileri doğrudan bir yaşantı geçirirmeden, sadece anne ve babayı gözleyerek öğrenebilirler. Okuma alışkanlığı da bu tür öğrenmeler için iyi bir örnektir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun çevresinde doğduğu andan itibaren okuyan kişi ya da kişileri görmesi yararlı olmaktadır. Özellikle bir yaşından itibaren çocuk, okuyan bir kişiyi algılayabilecek olgunluğa kavuşacaktır. Bu yüzden bir yaşından itibaren okuyan bir anne ve babayı görmesi önemlidir. Yapılan araştırmalar, ailesinde okuyan bireylerin olduğu çocukların, aksi koşullara sahip çocuklara göre okuma alışkanlıkları kazanma olasılıklarının anlamlı oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1994: 34).

Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli unsurlardan biri, evde görünür yerde kitaplığın olmasıdır. Bu durum, çocuğun, “kitap, yaşamın bir parçasıdır” düşüncesine sahip olarak büyümesini sağlayacaktır. Böyle büyüyen çocuklar, kitaba, kitapla okulda ders aracı olarak karşılaşan çocuklardan daha sıcak bakacak ve okumanın bir zorunluluk değil, hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğunu

düşüneceklerdir. Tabi evde bulunan bu kitaplıkların işlevselliği de çocuğun böyle düşünmesinde etkilidir. Kitaplar, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine göre hayatına sokulmalıdır. Erken çocukluk döneminde oyuncağı, okul çağındaki bir çocuğun sırdaşı, arkadaşı rolünde olmalıdır. Çocuk evde bulunan kitaplara dokunmalı ve onlarla oynamalıdır. Çocuğun dünyasının oyun olduğunu düşünürsek, kitabı bu dünyanın içine sokmamak okuma alışkanlığı açısından büyük kayıp olacaktır. Küçük çocuklara kitap okumak, onları hayatları boyunca kitaplarla kuracakları ilişkiyle tanıştırmaktadır. Ayrıca ilk deneyimler daha sonraki okuma başarılarında da önemli değişikliklere neden olmaktadır. Freidberg (1989)'e göre yetişkinlerle kendiliğinden kitap paylaşımının çocuğun dünyasını zenginleştireceğini savunmaktadır (Kupetz ve Green, 1997).

Yaşanılan sosyo-ekonomik koşullar ailelerin kitap okuma konusundaki tutumlarını etkilemektedir. Ekonomik güç ve okumaya değer verme birlikte olunca çocuk üzerinde etkili olmaktadır. Bilinçli anne babalar evde kitap bulundurarak, küçük de olsa bir kitaplık oluşturarak çocukta görsel etkilenme yaratabilirler. Evde gazete okuyan anne baba görüntüsü bile çocuğun okuma eğiliminde etkilidir. Anne babasını örnek alarak gazete, dergi ve kitaba yönelen çocuk, okuma alışkanlığını daha çabuk kazanacaktır (Boztepe, 2002: 8; Yılmaz, 1994: 23).

Aynı zamanda okumadan hoşlanan, zevk alan öğrenciler daha fazla kitap okur ve anlama, konuşma becerileri ve sözcük dağarcıklarını daha fazla geliştirirler. Bu nedenle, çocuklara düzenli bir biçimde kitap okunmalı, çocuğa kitap okuma olanakları sağlanmalı, çocuğun odasına kendine ait bir kitaplık kurulmalı ve her şeyden önemlisi iyi bir okuyucu oluncaya kadar çocuk sürekli okuma gereçleri ile iç içe olmalıdır. Ayrıca çocuğun okuma ile ilgili isteklerine mümkün olduğunca yanıt verilmeli, çocuk okuma konusunda cesaretlendirilmelidir. Aileler çocuklarından, mümkün olandan fazlasını beklememelidirler. Sürekli yanlışlarını düzeltmek yerine, ebeveynler doğrusunu yapıp model olabilmelidirler (Gardiner, 2001: 32; Wise ve Buffington, 2005: 355; Thogmartin, 2000: 37).

2.7. Çocukların Dil Gelişimi ve Kitaplar

2-3 yaşlarındaki çocukların, kitaplarının sayfalarındaki resimlerin altında kısa açıklamalar ya da öykünün birkaç cümlesi yer alır. Yazılar yetişkin tarafından okunur, ama çocuk resimleri okur, anlamaya çalışır.

3-4 yaşlarındaki çocukların dil gelişimleri, farklı özellikler gösterir. Eğer kabul görüyorsa daha akıcı konuşabilir, kelime dağarcığı hızla artar, soyut ve fonksiyonel kelimeler kullanabilir, daha uzun ve güzel cümleler kurmaya başlar, sesleri ve kelimeleri sık sık tekrar ederler (Pullukçu, 1994, 32). Bu gelişim özellikleri göz önünde tutulursa bu dönemde çocuğun kitapla tanıştırılmış olması gerekir. Bu yaştaki çocuklar oyun oynarken kendi kendilerine konuşurlar ve bu konuşmalar gerçekte yaşadıkları ve dinledikleri monologları içerir. Çocuk anadilinin temel yapısını öğrenerek kendisini iyi bir biçimde ifade edebilmektedir. Çocukların sesleri ve kelimeleri taklit etmesi, onların bu uyaranlarla sürekli karşılaşmaları ile doğru orantılıdır. Ayrıca kelime haznelerinin hızlı bir şekilde gelişmesinde kitapların oynayacağı rol yadsınamaz. Yapılan bir çok araştırmaya göre çocuklar bu erken yaşlarda ses uyumunu ve özümsemesini doğru şekilde kullanmaktadırlar (Charles, 1992; Akt.Aydoğan ve Ergin, 2000: 234).

Çocuk, bu yaşta kitapların evin doğal bir parçası olduğunu, oyunlarından biri olduğunu ve sahip olduğu oyuncakların içinde bulunduğunu düşünmeli ve benimsemelidir. Sahip olma olgusunun geliştiği bu dönemde kendisine ait bir kitaplığın olması kitaplarla ilişkisini geliştirecektir. Her yeni bilgiye açık olan bu dönem çocuğuna kitap okunması onu yeni konularla tanıştırmanın eğlenceli ve etkileşimli bir yoludur. 3-4 yaş çocuğunun hoşlandıkları kitaplar, tanıdıkları, bildikleri olayları ele alan, tekrarlı sözcüklere yer veren kitaplardır. Birbiri ile ilişkili bir dizi sayfası, resimleri ve sözcükleri olan bir dizi kitaplardır. Nesneleri isimlendirmek için kullanılan bu kitaplar metnin olduğu belli bir temanın işlediği hikaye kitaplarına bir geçiş sağlayacaklardır (Tür ve Turla, 1999; Aral ve Gürsoy, 2000: 323).

4-5 yaş dönemi kitapları ise gerçekçi öykülerden oluşmaya başlar. Bu yaş dönemindeki kitaplarda anlatılan mekân gerçektir. Resimler konuyu anlatır şekildedir ve yazı puntosu büyüktür. Bu yaş dönemi çocuğu için kitap seçerken, bunların çocukların ilgisini çekecek nitelikte (günlük hayat, meslekler, hayvanlar, küçük çocuklar, aile yaşantısı, makineler vb.) olmasına dikkat etmelidir. Neyin gerçek, neyin hayal olduğunu kestiremeyen küçük çocuklara cadılı, perili, canavarlı, bol korku ve üzüntülü masal veya kitaplar okunması doğru olmaz. Çocuk çoğunlukla bunlara gerçekmiş gibi inanır; gelişmekte olan hayal gücüyle, anlamadığı şeyleri yanlış yorumlayarak birçok korkular, şüpheler edinebilir. Yine seçilen kitapların cinsiyet farkını belirginleştiren türde olmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü bu yaş çocuklarında cinsiyet farkı oluşmamıştır (Yalçın ve Aytaş, 2005: 39; Alpay, 1991: 76; Özen, 2001: 58; Saygılı, 2002: 62).

Bu dönemde okumaya hazırlık ilgiyi kitabın içindekiler üzerinde toplayarak dil öğretimi ile teşvik edilmelidir. Ebeveynler ve anaokulu öğretmenleri, erken özendirmenin en etkili yol olduğu ve dil eğitiminin özellikle gerekli bulunduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler, daha çok hikaye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma pratiği yapacaklardır (Bamberger, 1990:39).

5-7 yaşlarındaki çocuklar, sözcükler ve resimlerin gerçek objeleri temsil ettiğini öğrenir, bugün ve geçmiş olaylarla ilgili hikayelere ilgi gösterir, kelime hazinesindeki somut kelimelerin sayısı daha fazladır, aktiviteleri ve objeleri temsil eden kelimeleri bilir, anlama kabiliyeti, konuşma kabiliyetine nazaran daha gelişmiştir, kelimeleri sert bir şekilde ifade eder, yetişkinler, iletişimi önleyen ve hatırlamayı gerektiren konularda onların dili kullanma zorluklarının farkındadırlar, benzerlikleri ve zıtlıkları kelimelerle ifade edilebilir (Pullukçu, 1994).

Bu dönem çocukları daha çok kahramanları çocuk ve hayvan olan öykülerden hoşlanırlar. Çünkü çocuk için hayvanlar yakından tanıdığı varlıklardır.

Gelişim özellikleri doğrultusunda da çocuklara (arkadaşlarına) yöneldikleri bir dönemde dirler. Bu nedenle bu tür öykülerde çocuk bir bakıma kendisini bulacak ve daha çok sevecektir.

Okul öncesi çocukları bu çağın sonuna doğru büyüklerin kendilerine masal ve öykü okumalarından hoşlanırlar. Bu masal ve öyküler daha önceki yaş dönemlerinde olduğu gibi bol resimli olmalıdır. Bu dönemi olumlu olarak yaşayan çocuklarda kitaba ve okumaya karşı derin bir ilgi doğar. Ancak kitap gerek resimler açısından, gerekse konu ve içerik açısından istenilen nitelikleri taşıyor olmalıdır (Tuncer, 2000: 199).

Çocuklar bu çağda tekerlemelere de ilgi duyarlar. Tekerleme çocuğun anadilinin gelişmesine önemli katkıda bulunurlar. Belli sözcüklerin birçok kez yinelenmesi o sözcüklerin söylenişlerindeki yanlışların düzenlenmesine ve konuşmanın daha akıcı hale gelmesine neden olur.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Dil Gelişimi İle İlgili Araştırmalar

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

Kavaklı (1980)'nın araştırmasında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, Kozcu (1987)'nin araştırmasında ise kardeş sayısı ile çocukların saldırgan davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Saldırgan davranışlar tek çocuklarda daha az görülmektedir. Araştırma

sonucuna göre bu bulgu nedeninin saldırgan davranışların da diğer davranışlar gibi öğrenildiği, tek çocuklarda ise bu öğrenmenin olmaması nedeni ile saldırgan davranışların daha az görüldüğü saptanmıştır. Az saldırgan çocukların sorunlarını daha çok sözel tepkilerle çözdüğü için dil gelişimlerinin diğerlerinden daha ileri olduğu vurgulanmıştır. (Öztürk, 1995).

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

Aksu Koç ve Slobin (1985) tarafından, çocukta meta-dilsel bilinçlenmenin Türkçenin -di'li ve -miş'li geçmiş zaman eklerini kullanma açısından orta sınıf yuvalara devam eden 3-6 yaş arası 60 çocuk üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada, 3 yaş 7 aylık çocukların meta-dilsel açıdan cevaplarında farklılaşma bulunmamıştır. 5-6 yaş dönemindeki çocukların meta-dilsel gelişimini, dilsel biçim ile kavramsal içeriğini farklılaştırılması düzeyinde tamamlamış oldukları ve bulgulara göre meta-dilsel bilinçlenmenin, birbirini izleyen farklılaşmalar ve birleşmeler sonucunda olacağı ve yaş faktörünün meta-dilsel gelişimde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir (Aksu Koç ve Slobin; 1985: 43).

Davasligil (1985), İstanbul'da alt ve üst sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf Türk çocuklarının dil gelişimine okulun etkisini incelemiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 5-6 yaş arası 50'şer çocukla gerçekleştirilen araştırmada Andre Rey'in Resim Testi, Descouedres'in Dil Testi, Limbosch ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi ve Şemin tarafından geliştirilen Objelerle Sözlü Tepki Testleri kullanılmıştır. Alınan sonuçlardan alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sekiz aylık bir öğrenim yılı sonunda üst sosyo-ekonomik düzey çocuklarının sağladıkları başarıyı yakalayamadıkları görülmüştür (Davasligil, 1985: 16, 123).

Anlar (1986) tarafından yapılan araştırmada ilk altı yaştaki dil gelişiminde, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin, normal çocukların dil gelişimine etkilerini incelemek amacı ile 6ay-6 yaş arasındaki 203 kız, 185 erkek olmak üzere 388 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin öğrenim durumlarıyla çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüş, öğrenim durumu yüksek annelerin çocuk eğitimi konusunda edindikleri bilgiyle ve dili kullanmadaki becerileriyle çocuklarına iyi bir model oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Anlar (1986)'ın 12-60 aylar arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı bir araştırma sonucunda, annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğun dil gelişim düzeyinin de yükseldiği ve bu durumun annenin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmasından ve dili kullanma konusunda çocuğuna iyi model olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Baykoç Dönmez (1986), 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılmasına ilişkin uzunlamasına sürdürdüğü araştırmasında, 30 çocuğu, 6 ay süre ile her 15 günde bir saat düzenli olarak izlemiştir. Sonuçta ilk sözcük, ilk iki sözcük birleşimi, ilk üç sözcük birleşiminin, kız çocuklarda erkek çocuklardan daha önce üretildiği, ilk sözcüklerin, genellikle bir ya da iki heceli olduğu, ilk sözcüklerin, nitelik yönünden, çocuğun yakın çevresini ve bildiği dünyayı (aile bireyi, yiyecek, nesne, hayvan) ifade eden adlar olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada araştırmacılar, çocukların edinim sürecinde geçirdikleri aşamaları saptamayı ve elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak, konuşma özürlü Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada; tek ögeli sözcüklerin, iki ya da daha fazla ögeli sözcüklerin, ad-durum eklerinin, çoğul ekinin, tümcelerin anlamsal özelliklerinin, soru-yer-yön belirteçlerinin, bağlaçların ve ünlemlerin edinimlerinin, hangi aşamalarda gerçekleştiği betimlenmiştir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992: 150).

Slobin (1988), Berkeley Kesitsel Dil Edinim Projesi çerçevesinde Türk, Hırvat, İtalyan ve İngiliz çocuklarının dil edinim aşamalarını karşılaştırmıştır. Slobin Türk çocuklarının dil gelişimlerinde ulaçların kullanımını ele aldığı bir diğer çalışmasında en sık kullanıldığını düşündüğü dört ulacın (-ip, -ince, -erken, -erek) kullanımsal özelliklerini, çocuklara verdiği bir metin doğrultusunda ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda , -ip, ince ve –erken ulaçlarının kullanımlarının, 3 yaşında başladığı ve 5 yaşında artış gösterdiği, -erek ulacının kullanımının ise 9 yaşından önce gerçekleşmediği belirtilmiştir (Slobin, 1988: 27).

Ekmekçi (1988), 15 aydan 28 aya kadar, bir kız çocuğun sözcük edinimini incelediği araştırmasında Dore (1975) tarafından ortaya atılan tek sözcüklü dönem gelişiminin 9 pragmatik grupta toplandığı varsayımını Türkçe açısından incelemiştir. On beş aylık, çocuğun üretimleri, haftada bir kere, 30 dakikalık süre ile kayıt edilmiştir. Grupların biri dışında tamamının, 15-16 aylık Türk çocuğun üretimlerine uygun olduğu görülmüştür. Selamlama grubu sözcüklerin bu ay içinde hiç üretilmediği belirlenmiş ve bunun nedeninin Türkçede ki selamlama sözcüklerinin uzun ve tekrarlama zor sözcükler olmasından kaynaklandığı vurgulanmıştır (Ekmekçi, 1988: 73).

Yinesor (1989), yuvanın dil gelişim üzerinde etkisini incelediği araştırmasında çalışma grubunu ev ve yuva grubundaki çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yuvaya devam eden çocukların dil gelişimlerinin anlamlı olarak kuruma devam etmeyenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Zekâ bölümü ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocuklar arasında gecikmiş dil, okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyenlerde daha fazla görülmüştür. Öğrenim düzeyi düşük (ilk orta) olan anne çocuklarında gecikmiş dil, kuruma gitmeyen grupta anlamlı olarak fazla bulunmuştur. İki grupta da tek çocuklarda fark bulunamazken, kardeşi olan kuruma devam etmeyen çocuklarda dil gecikmesi anlamlı olarak fazla bulunmuştur. Kardeşi olan çocukta gecikmiş dile daha fazla rastlanılmıştır. Tek çocukların dil gelişimlerinde ise fark anlamlı bulunmamıştır.

Ekmekçi (1990) Türkçenin ilk dil olarak kazanılmasında alt anlamlı (superordinate) sözcükler ve temel düzey sözcükleri (basic level terms) arasındaki aşamalı ilişkiyi incelemiştir. Örnekleme anaokuluna devam eden 4-6 yaş arası 30 çocuk oluşturmıştır. Çalışmada bitki, hayvan ve yiyecek temel sözcüklerinin alt anlamlı (örneğin papatya, ot, çiçek, böcek, kaplumbağa, kuş, sebze, dondurma, meyve, vs.) sözcüklerinden oluşan resimler kullanılmıştır. Sonuçta Türkçede alt anlamlı ve temel düzey sözcüklerinin ediniminin aşamalı bir sıra izlediği saptanmıştır (Ekmekçi, 1990: 63).

Topbaş (1990), yaptığı çalışmada ana dili Türkçe olan dil ve konuşma sorunlu çocuklar, sesbilgisel yaklaşıma dayalı bir yöntem ile değerlendirilerek, bu çocukların konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özellikleri betimlemiştir. Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisi sistemlerinin nasıl bir özellik gösterdiğinin değerlendirildiği bölümde çocukların sesbilgisi sisteminde hangi sentagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemlerin ortaya çıktığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin çoğunun, normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler olduğu ortaya çıkmıştır (Topbaş, 1990: 257).

Erkan (1990) tarafından yapılan araştırma, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerle sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları dil yapısını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme alt ve üst sosyo-kültürel düzeyden 48 dahil edilmiştir. Çalışma grubu, okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen ve kardeşi olan 4-5 yaşlarındaki çocuklardan seçilmiştir. Verilerin bir bölümü araştırmacının etkin olmadan bulunduğu ortamda aynı cinsiyetteki iki çocuğun oyun materyalleriyle karşılıklı oynaması, diğer bir bölümü ise çocuğun araştırmacıya öykü kitaplarını anlatması yoluyla elde edilmiştir. Uygulama süreci boyunca çocukların kullandıkları sözlü ifadeler teybe alınmıştır. Her çocuktan elde edilen 50 cümle inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri incelenmiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar arasında sözcük sayısı ve çeşidi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu

bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ev ortamlarının dil kazanımını engellediğini belirlenmiştir.

Güleryüz (1990) tarafından yapılan araştırmada, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48–60 aylar arasındaki çocuklarının kullandıkları cümleleri dil yapısı yönünden incelenmiş ve örneklem grubuna 36 çocuk dahil edilmiştir. Örneklem alınan tüm çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve normal gelişim gösteren çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca Peabody Dil Gelişim Testi uygulanarak uygun dil gelişim özellikleri olup olmadığı belirlenmiştir. Bütün çocuklar 6 ay boyunca ayda bir saat olarak anaokulunda izlenmiştir. Bu gözlem süresince 6 standart etkinlik programı hazırlanarak (öykü, kavram, drama) çocuklara uygulanmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek oranda nitelime sıfatının, en düşük oranda ise soru sıfatının kullanıldığı bulunmuştur. Her iki grupta da ismin yalın durumunun daha yüksek bir oranda kullanıldığı saptanmıştır.

Acarlar ve Baykoç Dönmez (1992), 30-47 aylar arası Türk çocuklarının dil yapılarının incelendiği çalışmada, çocukların sözcük türlerini, ad-durum eklerini, bileşik zamanları, ortaç, ulaç ve eylemlikleri, tümce türlerini ve soru biçimlerini kullanma sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak Ankara’da orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 30, 36, 42 aylık çocukların içerisinde her yaş grubu için 10 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk alınmıştır. Denver Gelişim Tarama Testi uygulanarak normal gelişim gösteren çocuklar örneklem dâhil edilmiştir. Çocuklar altı ay boyunca her ay bir saat düzenli olarak izlenmişlerdir. Gözlem süresince standart bir etkinlik uygulanmış ve 20 dakika çocukların sözel ifadeleri kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmaların belirlediği etkinlikler ev ortamında da uygulanarak çocukların kullandıkları ifadeler teyp-kasete alınmıştır. Ev ortamında yapılan uygulama ayda üç kez 20 dakika kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda; bütün yaş gruplarındaki çocuklar tarafından iki ve üç sözcüklü cümlelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca da en fazla isim ve fiillerin en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı saptanmıştır (Acarlar ve Baykoç Dönmez, 1992:176).

Güteryüz ve Baykoç Dönmezin (1992), 48-60 aylar arası Türk çocuklarının dil yapılarını inceledikleri araştırmalarında örneklemini Ankara il merkezinde anaokuluna devam eden orta sosyo-ekonomik düzeye sahip 48 aylık 18 çocuk, 54 aylık 18 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada tümce öğelerinin kullanım sıklıklarına ağırlık verilmiştir. Uzunlamasına sürdürülen araştırmada çocuklar altı ay boyunca her ay bir saat boyunca gözlemlenmişlerdir. Çalışmada standart bir etkinlik uygulanmış ve çocukların sözel ifadeleri 15 dakika teyp-kasete kaydedilmiştir. Ev ortamında da ebeveyn ve çocukla dört ayrı çalışma yapılmıştır. Sonuçta çocukların en çok üç sözcüklü cümleler kullandığı, daha sonra bunu dört, beş, altı ve sekiz sözcüklü cümlelerin takip ettiği tespit edilmiştir (Güteryüz ve Baykoç Dönmez, 1992: 206).

Temel (1994) sosyo-ekonomik düzeyin dil gelişimine etkisini incelediği çalışmasında, orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere göre, çocuklarına daha çok sözel tepkiler, yönergeler, sözel beceri teşvik etmek için özel teknikler kullandıklarını saptamıştır. Çalışma sonucunda erken çocukluk döneminde orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sözcük dağarcığı, cümle yapısı, ses ayırımı ve artikülasyon testlerinde alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları ortaya konmuştur.

Özcan ve Topbaş (1994:120) normal ve özel eğitime gereksinim duyan çocukların adıl kullanımlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, iki grubun adıl kullanım sıklıkları, özne ve nesne durumundaki adılar, özne konumunda belirgin adıl (overt pronoun) ve gizli ad (null noun), nesne konumundaki belirgin adıl ve gizil ad kullanımı karşılaştırılmış, farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Karabağ (1995: 97), 5 ve 6 yaşlarındaki Türk çocuklarının dil edinim süreçlerinde sözcüklerin anlamlandırılmasının ve kavram gelişimlerinin nasıl geliştiğini incelemiştir. Çalışmada önce, 6 resimli masal kitabındaki tüm kavramlar, 8 sözcük türüne göre sınıflandırılmış, sonra da, öncelikli olarak edinildiği üzerinde uzlaşılan ve ad, sıfat ve eylemlerden oluşan 3 sözcük türüne ait 20' şerden 60 kavram tesadüfî olarak seçilmiştir. Bu kavramlar, evrenden tesadüfî olarak seçilmiş, 10' u 5. yaşın içinde, 10' u da 6. yaşının içinde bulunan 20 çocuk üzerinde sorgulanmıştır.

Sonuç olarak okul öncesi dönemindeki çocukların, daha önce pek çok kez dinledikleri masallarda bulunan kavramların çoğunu bildiklerini kabul etmelerine karşın anlamlandıramadıkları belirtilmiş ve yaşa göre anlamlandırma eğiliminde önemli bir fark olduğu saptanmıştır.

Poyraz (1995)' in yaptığı araştırmada, Federal Almanya ve Türkiye'de dört altı yaşlar arası okul öncesi eğitimi alan Türk çocuklarının dil gelişim durumları karşılaştırılmıştır. Araştırma, Federal Almanya'daki Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerinin yaşlılarına oranla farklılığını ortaya koymak ve Almanya'daki Türk çocuklarının anadilini öğrenmelerinde karşılaşılan problemlerin çözümünde ilgililere yardımcı olmak amacı ile planlanmıştır. Araştırma için Almanya'dan 143, Türkiye'den 152 olmak üzere toplam 295 çocuk örnekleme alınmıştır. Çalışma grubunu gelişim durumu normal çocuklar oluşturmuştur. Bu örneklem grubuna, Genel Gelişim Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Pf Verfahren Dil Seviye Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye ve Almanya'daki çocukların gelişim test puanları karşılaştırıldığında, her iki gruptaki çocukların gelişimlerinin yaşlarına göre normal olduğu bulunmuştur. Ancak Türkiye'deki çocukların gelişim testinden aldıkları puanlar ile Peabody Resim Kelime Testi puanlarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (1995)'ün araştırmasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İlk, ortanca, sonuncu olan tüm çocukların, alıcı dil düzeyleri ile doğuş sıraları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Doğuş sırasının çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan etkili olmayıp anne baba ve diğer yetişkinlerin tavır ve farklı muamelelerin olumlu ve olumsuz etkilerinin sonucu olabileceği vurgulanmıştır. Kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Uyar (1995)'in anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisini

incelediği araştırmanın çalışma grubunu 20 deney, 20 kontrol olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubuna alınan tüm çocukların, gelişim durumlarını tespit etmek üzere Denver Gelişimsel Tarama Testi, dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla, Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Deney Grubundaki çocuklara 13 hafta süresince günlük eğitim programlarına ek olarak uygulayıcı tarafından hazırlanan 70 etkinlikten oluşan drama programı uygulanmıştır. Deney grubuna günlük eğitim programı içerisinde kavram ve anadili etkinlikleri için ayrılan süre eğitimde drama uygulamaları için kullanılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocuklara uygulanan destekleyici eğitimde drama programının, pandomim, konu kaynaklı drama, dramaya dayalı hikâye, dramatik oyun, doğaçlama, parmak oyunu, bağımlı dramatizasyon, bağımsız dramatizasyon uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların, araştırmacının dil kullanım stratejilerine göre sorular sorarak, bilmedikleri kelime ve kavramları açıklayarak, dil eğitim vermesinin, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığında ve tüm bunların sonunda da dil kullanımı ve dil gelişiminde önemli bir ilerlemeye sebep olduğu ortaya konmuştur.

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

Seçilmiş (1996) tarafından yapılan çalışmada anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerileri incelenmiştir.

Araştırmada anaokuluna, devam eden ve etmeyen 37–72 aylar arası çocukların dil gelişimi, Eğitsel Tanıma Ölçekleri (Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi) ile değerlendirilmiştir. Çalışma üst, orta, alt sosyo-ekonomik düzeydeki normal çocukların bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerilerinin incelenerek uygun eğitim programlarının önerilmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmaya 37–48 aylar, 49–60 aylar, 61–72 aylar arasındaki 5 özel anaokuluna devam eden 150 çocuk ile 5 kurum anaokuluna devam eden 150 çocuk ve 3 Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen 162 çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk çalışma grubuna alınmıştır. Bu çalışma grubun 231 kız ve 231 erkek çocuklar oluşturmuştur. Yapılan araştırma sonucunda 37–72 aylar arasındaki özel ve kurum anaokullarına devam eden çocukların başarı düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Ancak Ana Çocuk Sağlığı merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen aynı aylar arasındaki farklar önemli bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre cinsiyet farklılığı açısından incelenen yüzdelik dağılımlarında kız çocukların, erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Aydın (1997), Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubuna dahil 57 çocuk oluşturmuştur. Bu 57 çocuğa ön ve son test olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi, Peabody, Resim Kelime Testi, Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi ve Objelerle Sözlü Tepki Testi olmak üzere dört tip test uygulanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalamaları arasındaki fark karşılaştırıldığında Peabody Resim Kelime Testi, Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi ve Objelere Sözlü Tepki Testinin birinci nesneler bölümündeki farkın önemli olduğu bulunmuştur. Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Objelere Sözlü Tepki Testinin ikinci nesneler, üçüncü nesneler, dördüncü nesneler ve resim bölümünden deney ve kontrol grubunun almış olduğu ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkın ise önemsiz olduğu görülmüştür (Aydın, 1997: 35).

Aktan ve Oktay (1997), farklı alfabeli yazı sistemine sahip olan Türkçe ve İngilizcede çocukların okuma öncesi dönemde geliştirdikleri fonolojik duyarlılık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Türkiye’den 94, Amerika’dan (Minnesota Eyaletinden Duluth Şehri) anaokuluna devam eden 44 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Harf Tanıma Testleri, Harf Kullanma Testi ve Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik duyarlılık Testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türk anaokulu öğrencilerinin Kelime Düzenleme Testinde, Amerikalı anaokulu çocuklarına göre daha başarısız oldukları ancak, ilköğretim düzeyindeki, Türk öğrencilerin, Amerikalı akranlarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, fonolojik duyarlılık puanlarında Türk öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de Amerikalı akranlarından daha yüksek olduğu görülmüş, fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasında bir bağ olduğu belirtilmiştir (Aktan ve Oktay, 1997: 1).

Solmaz (1997) 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelediği çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Örneklem 104 çocuktan oluşmuştur. Çalışmada Peabody Resim-Kelime Testi, Denver Gelişimsel Tarama testinin 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü, Seattle Testinin 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü ve Gazi Üniversitesi Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerde Erken Çocukluk Gelişimi Ölçeğinin 5-6 yaşla ilgili dil gelişimi bölümü uygulanmıştır. Bulgulara göre örnekleme yer alan beş-altı yaş grubu çocukların dil gelişimine, yaratıcı drama eğitiminin olumlu etkisinin olduğu görülmüştür

Ege, Acarlar ve Güleriyüz (1998) Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, 17-59 ay arası 95 çocukla çalışmışlardır. Araştırmalarında doğal konuşma örneği doğal ortamda çocuk merkezli bir anlayışla oluşturulmuştur. Ayrıca ortalama sözce uzunluğu (OSU) hesaplamasını kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, yaş arttıkça sözce uzunluğunun da arttığı saptanmıştır (Ege, Acarlar ve Güleriyüz; 1998: 19).

Artar (1998)’ın Ankara’da yaşayan 9-26 aylık bebeklerin dil normlarının aile bilgisine dayalı olarak saptanması amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, edinimin ilk

aylarında, sözcüklerin niteliği; *aile üyesi*: baba, dede, anne, hala; *eylem*: gel, ver, git; *hayvan*: hav hav, miyav; *yiyecek*: mama, muz, elma; *nesne*: saat, top, bebek; *ünlem*: alo, hadi; şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmada her ayda edinilen sözcük sayılarında ve türlerinde gelişimsel bir ilerleme olduğu, ayrıca her ayda edinilen sözcük sayılarında ve türlerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı bir değişim gözlenmediği belirtilmiştir (Artar, 1998: 87).

Zembat ve Yurtsever (2002) beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır, örnekleme 32 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada Kelime Dağarcığı Değerlendirme Ölçeği kullanılmış, araştırma kapsamında hazırlanan beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine yönelik ana dil eğitim programı, 6 hafta boyunca her gün, günde ortalama 30-40 dakika kadar süren etkinliklerden oluşturulmuştur. Bulgulara göre örnekleme yer alan beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Zembat ve Yurtsever, 2002: 122)

Taner ve Başal (2005) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırmasını yaptıkları çalışmada, 120 kız, 120 erkek, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerde 80'er çocuk olmak üzere toplam 240 çocukla çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, genel olarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Özellikle üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Farklı sosyal sınıflara mensup çocukların sahip oldukları anadilin gelişimini incelemek amacıyla Hetzer ve Reindorf (1969) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini ana-babaları üniversite öğretim üyesi ve işçi olan 6 aylık ile 2,5 yaş arasındaki toplam 65 çocuk oluşturmuştur. Çocukların dil gelişimini saptamak

amacıyla çeşitli resimli kitaplar ve oyuncaklar gösterilmiş; çocukların bu sırada kullandıkları dilsel özellikler saptanmıştır. Sonuçta, her iki grup arasında dil yapısının gelişimi bakımından 1 yaş fark bulunduğu belirtilmiştir. Ana babaları işçi olan çocukların 15 aydan önce dilek ifade eden sözcük kullanmadıkları buna karşılık akademisyenlerin çocuklarının daha 8. aydan itibaren bu türden sözcükler kullanabildikleri, akademisyenlerin çocuklarının sözcük çeşitlerine 2. yaşta hâkim olurken, işçi çocuklarının buna ancak 2,5 yaşında ulaşabildikleri saptanmıştır (Hetzl ve Reindorf, 1969: 151).

Brown ve Bellugi (1964), yaptıkları araştırmada orta sosyal sınıfa mensup ana babaların, çocuklarıyla, daha doğumdan itibaren ayrılaşmış bir dil yapısı ile iletişimde ve etkileşimde bulunduklarını; buna karşılık alt sosyal sınıfa mensup ana babalarda böyle bir dil özelliğinin bulunmadığını ortaya çıkarmışlardır (Brown ve Bellugi, 1964: 133).

Bloom, Lightbown ve Hood (1974), ad ve adılların, ilk sözcüklerle ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında, dilleri temelde ad yönelimli olan çocukların, geniş ölçüde adları ya da adları anlatan anlam ilişkilerini kullandıklarını, dilleri adıl yönelimli olan çocukların ise, “bu, şu, o” gibi adılları ve bağıntı sözcükleri ile fiilleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer bir çalışmada, bu iki grup çocuk “ad seven” ve “ad terk eden” çocuklar olarak adlandırılmıştır ve bu ayrıma, çocuklarda okul öncesi yaşa kadar rastlanıldığı belirtilmiştir (Bloom, Lightbown ve Hood, 1974: 40).

Harris, Morris ve Terwogt (1986), büyük (big), uzun boylu (yüksek, tall), uzun (long) sözcüklerinin edinimi aşamalarını incelemiştir. 3-5 yaşları arasında 48 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların bu sözcükleri kullansalar bile bazı temel hatalar yaptıkları, çocuklardan, birçok nesnenin içinden büyük olanı seçmesi istendiğinde, nesne küçük olsa bile, genel olarak uzun boylu olan nesne seçtikleri görülmüştür. Çocukların yaşı arttıkça ‘uzun boylu’ kavramını daha iyi anladıkları halde, bu hatanın tekrarlandığı saptanmıştır (Harris, Morris ve Terwogt, 1986: 352).

Andrick ve Tager-Flusberg (1986), okul öncesi çocukta renk terimlerinin edinimini iki çalışma ile incelemiştir. İlk çalışmada; 2, 3 ve 4 yaş çocuklarının iki görevdeki edimleri kavramsal faktörler açısından tartışılmıştır. Sonuçlar; çocukların renk kavramları ve renk sözcüklerini edinmesinde en önemli özelliğin, erken yaşta bu renklere odaklaşmak olduğunu göstermektedir. İkinci çalışmada, 3 çocuğun renk terimleri ve annelerinin kullandıkları renk terimleri bağlamsal olarak incelenmiştir. Her üç denekte de annelerinin renk terimleri ile çocuklarının kullandıkları renk terimleri arasında yüksek korelasyonlar saptanmıştır. Her iki çalışma sonucunda, çocuğun renk kavramlarını ediniminde, kavramsal ve çevresel faktörlerin eşit derecede etkili olduğu yargısına varılmıştır (Andrick ve Tager-Flusberg, 1986: 134).

Lundberg ve diğerleri (1988) tarafından meta dilsel çalışmaların ve oyunların yer aldığı bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu program günlük seanslar şeklinde sekiz aylık bir dönemde deney grubu 235, kontrol grubu 155 olmak üzere toplam 390 anaokulu çocuğuna uygulanmıştır. Çocuklar farklı iki coğrafi bölgeden seçilmiştir. Deney grubundaki çocuklara ses birimlerine karşı daha duyarlı olmaları öğretilmiş, kontrol grubuna ise bir eğitim uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan alıştırmalar programı dinlemeye yönelik basit oyunlardan ve alıştırmalardan oluşturulmuştur. İkinci aşamada çocuklara sözcüklerin başlarında ve sonlarında sesbirim benzeşimlerini tespit etmek için, şiirler, hikâyeler ve kafiye üretme oyunları verilmiştir. Daha sonra cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere, hecelerin de sesbirimlerine nasıl ayrıştığı öğretilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında sözcük, hece, sesbirim ve sesbirim benzeşimlerini fark etme becerilerini ölçmek amacıyla fonolojik duyarlılık testleri uygulanmıştır. Alınan sonuçlardan fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasında nedensel bir ilişkinin olduğu ve fonolojik duyarlılığın okul öncesi dönemde geliştirilebileceği belirtilmiştir (Lundberg, Frost ve Petersen, 1988: 263).

Jersıld (1979) alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimi açısından şanssız olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni, ebeveynlerin öğrenim durumlarının ve gelir düzeylerinin düşük olması, çeşitli nedenlerle çocuğun dille ilgili deneyim geçireceği zengin uyarıcı bir çevrenin bulunmaması, ayrıca ailede sözcük

dağarcığının kısıtlı oluşu, dili doğru kullanan iyi bir modelin olmayışı ve çocuklarla sözlü iletişimin yetersiz olması olarak açıklanmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeyde, evin küçüklüğü, çocuk sayısının fazlalığı, çocuklara karşı tahammülsüzlük ve ilgisizlik gibi durumlar nedeni ile çocuklarda öğrenme güçlükleri daha fazla olmaktadır. Bu durumun konuşma ve daha birçok davranışın geç öğrenilmesine ve sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına neden olduğu vurgulanmıştır (Akt. Öztürk, 1995).

Huttenlocker ve diğerleri (1991) erken dil ediniminde çocuğun maruz kaldığı konuşmaların etkisini inceledikleri çalışmada, 14-26 aylık, 22 çocuğun sözcük gelişimini saptamaya çalışmışlardır. Sözcük ediniminde ve edinim yaşındaki bireysel farkların, annelerin çocukları ile konuşmalarındaki farklardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyet farklarının da yadsınamayacağını göstermektedir. Erken aşamalarda, kız çocukların her koşulda, erkek çocuklardan daha çok sözcük sayısına sahip oldukları görülmektedir (Huttenlocher ve diğerleri, 1991: 236).

Waxman ve Senghas (1992: 862), erken sözcük gelişiminde sözcük anlamlarının etkisini inceledikleri çalışmada, çocukların sözcük anlamlarına ulaşırken, sözcükler arası ilişkilerin farkına varmaları gerektiğini söylemektedir. Çalışmada 2 yaşındaki 12 çocuğa, ilişkili fakat tanıdık olmayan nesne adları öğretilmiştir. Sözcükler arası ilişkilerin belirlenmesine karşın, çocukların ilişkilendirmeleri nesnelerin benzerliğine bakarak buldukları görülmüştür. Çocukların, benzer olmayan nesnelerde sözcükleri tek tek, ilişkili nesnelerde ise hiyerarşik sıra ile ve karşılaştırarak tanımladıkları saptanmıştır.

Walker ve diğerleri (1994) sosyo-kültürel ve biyolojik faktörlerin çocuğun dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla uzunlamasına yaptıkları araştırmanın ilk beş yıllık döneminde, bu araştırmanın özelliği olan çocuklar arasındaki farklılıkların çocukların etnik ve kültürel kökenine göre değil yalnızca sosyo-ekonomik faktörlerce elde edilen veriler çerçevesinde çalışılmıştır. Sonuçlara göre düşük sosyo-ekonomik çevrelerde, düşük dil gelişimi olan ailelerden gelen çocukların, ilkokul yılları boyunca dil ve okuma ilintili alanlarda zayıf bir performans sergilemeye devam ettikleri

gözlenmiştir. Böyle çocukların erken dönem dil deneyimlerine çok az sahip olduğu, ebeveyn kaynaklı ortamlarda, çocukların dil gelişimine konan sınırlamalar nedeniyle okuma-yazma becerisini etkilediği gibi erken dönem kavrayış ve dil gelişimini de tehlikeye soktuğu saptanmıştır (Walker, 1994: 614).

2.8.2. Okuma İlgi ve Alışkanlıkları İle İlgili Araştırmalar

Sedat Sever (1993) Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkesinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin erişiyeye etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; Türkçe öğretiminde, tam öğrenme modeli kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri erişiy ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri erişiy ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Fidan ve Baykul (1994), ilköğretimde temel ihtiyaçların karşılanması amacıyla yaptıkları araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin okuma-anlama başarı yüzdeleri, Belçika'da %74, İsveç'te %72, İngiltere'de %71, Macaristan'da %70, Çin'de %61, Hindistan'da %53, İran'da %39, Türkiye'de 5.sınıf %40 ,altıncı sınıf %39 olarak saptanmıştır.

Mavi (1995), okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisini incelediği araştırmasında; okumadaki hatalı davranışları belirleme, okuma alışkanlığına etkisini saptama ve buna çözüm yolları bulmaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genelde kelime heceleme, kitap ile göz arasındaki uzaklığı ayarlayamama, kelime, hece ve harfleri yanlış okuma, dik oturmama, vücut ve başı sallama, sesi ayarlayamama, ses tonu, vurgu v.b. faktörlere dikkat etmeme, ses çıkarma, telaffuz bozukluğu gibi hatalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunda doğru okuma alışkanlığının kazanılmadığının, yapılan hataların öğrencinin okumadan zevk almasını kısıtladığını ve okunan metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasını engellediğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin okuma alışkanlığını

olumsuz yönde etkileyen faktörlerin içinde öğretmenden kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan, aileden kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan faktörler de sıralanmıştır.

Kurt (1994), Türkiye’de az okumanın sebepleri ve etkililik derecelerini incelediği araştırmasında, az okuma sebeplerini en çok etkileyen 14 maddeyi belirlemiştir. Sonuçlara göre, az okuma sebeplerinde ilk üç sıra, eğitimde okuma zevk ve sevgisinin kazandırılmaması, aile fertlerinin yeterli okuma alışkanlıklarının olmaması ve bireylerin tembelliği olarak ortaya konmuştur.

Tazebay (1995), ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmasında 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu olumsuz hata ve davranışların okuma hızlarına ve okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, sessiz okumada anlamamanın daha iyi olduğu, sesli okuma yaparken yaptıkları olumsuz davranışların da okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Ayrıca hızları ile okuduğunu anlama puanları arasında ters orantı olduğu saptanmıştır.

Başar (1997) orta birinci sınıfa devam eden çocukların kitap okuma alışkanlıklarının incelediği araştırmasında, sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun kitap okumayı sevme durumu, sahip olduğu kitap sayısı, kitap okuma sıklığı ve okuduğu kitap türleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Evlerinde zengin kitaplığa sahip olan öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir (Akt. Kovacıoğlu, 2006)

Yılmaz (2000) Avusturya’nın başkenti Viyana’da anadili Türkçe olan öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını incelemiştir. Nicel araştırmasında, öğrencilerin bu alışkanlıkları ile ilgili sorunlarını detaylı bir biçimde belirlenmesi, bu alışkanlıkların, dil gelişimi, eğitimsel başarılar ve sonuç olarak kültürel uyum üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin büyük çoğunluğun okuma alışkanlığının olmadığı saptanmıştır.

Tosunoğlu (2002) Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimlerini incelediği çalışmasını, ilköğretim öğrencilerinin okuma eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin oluşumunu sağlayan etkenleri ortaya çıkarmak amacı ile yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ile okunan kitap türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin çoğunlukla macera türü kitaplardan hoşlandıkları, kitap seçimindeki en önemli etmenin kitabın konusu olduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003) üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlerle ilgili yaptıkları araştırmayı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesindeki 278 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Okuma ilgisi ölçeği, okuma alışkanlığı anketi ve bireysel bilgi formu kullanılan araştırma bulgularına göre; öğrencilerin okuma ilgileri, cinsiyete ve liseden mezun olunan program türüne göre anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Okuma ilgisi açısından orta düzeyde bulunan öğretmen adaylarının yeterince okuma alışkanlığına sahip olmadıkları ortaya konulmuştur.

Gönen ve Devrimci (2003) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemek amacı ile alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde iki okula devam eden 200 öğrenci üzerinde bir anket çalışması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde ebeveyn ve öğretmenler olumlu etkiye sahip olduğu ve her iki sosyo-ekonomik gruptaki çocukların okuma alışkanlığının düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Gönen, Çelebi Öncü ve Isıtan (2004) ilköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; her iki cinsiyet ve sosyo-ekonomik gruptaki çocukların yüksek oranda okumayı sevdikleri bulunmuştur. Kız çocukların erkek çocuklara göre çok az bir oranla daha fazla kitap okudukları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları görülmüştür. Her iki sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar kütüphaneleri en fazla ödev

yapmak için kullandıkları, en çok okunan kitap türünün ise hikâye ve roman olduğu bulunmuştur.

Fran (1986), televizyon ve okuma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çalışma grubunu 16–21 yaş grubu öğrenciler oluşturmuştur. Televizyonun bu gruptaki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını, %75’den %63’e düşürdüğü gözlenmiş, çok fazla televizyon izleyen çocukların kitap okumayı sevmediği ve düşük kalitedeki yazılı materyallere yöneldikleri saptanmıştır (Kovacıoğlu, 2006)

Guthrie ve diğerleri (1993) yaptıkları çalışmada eğitimsel süreçler içerisinde sosyal, bilişsel ve ailesel etmenler göz önüne alınarak, öğrencilerin okuma miktarı ve genişliği ile okuma öğretiminin ilişkisini incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuduklarını aileleri ve akranları ile paylaşan öğrencilerin, daha etkin bir biçimde kitap okudukları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma miktarı arttıkça, kullandığı öğrenme stratejisi miktarının da arttığı, öğretmenin öğrencileri okumaya yönlendirmesinin ve sınıf içinde yapılan okumalarda öğrencilere rehberlik etmesinin öğrencilerin okuma miktarını arttırdığı gözlenmiştir.

Otter ve diğerleri (1995) Hollanda’da yaptıkları dikey çalışmada 3, 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma başarıları ile boş zamanlarında okumaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğrencilerin zevk için okumaları ile okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin okuma tutumları, sesli okuma, televizyon izleme ve okulda okuma için ayırdıkları süre gibi değişkenler göz önüne alınmıştır. Öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumalarının, okuma başarısı üzerinde etkisi olacağı düşünülürken, sonuçlarda zevk için okumanın okuma başarısı üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Arthur (1995) yaptığı çalışmada boş zamanlarında kitap okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasında, okuma başarısı açısından farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden 55 öğrenciye hobiler ve ilgiler ile ilgili bir kontrol listesi verilmiş, her sınıf düzeyinden hobi olarak okumayı tercih eden ve etmeyen öğrencilerden rastgele (random) yolla 5’er öğrenci seçilmiştir. Bu

öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin standart okuma testlerinden aldıkları puanlar ise devam ettikleri okuldan elde edilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler ile öğrencilerin standart okuma testlerinden aldıkları puanlar Iowa Test of Basic Skills yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hobi olarak okumayı tercih eden öğrencilerin tercih etmeyen öğrencilere göre okuma testlerinden daha yüksek sonuçlar elde ettikleri bulunmuştur.

Sardo-Brown ve Beeghly (1996) tarafından 238 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma ve Televizyon İzleme Alışkanlıkları” başlıklı nicel araştırmanın sonuçlarına göre; okudukları alanlara göre en fazla okumaya zaman ayıran öğrencilerin ortaöğretim alan öğretmenliklerinde okuyanlar olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının arttıkça okumaya ayırdıkları zamanın da arttığı belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet ile okuma ve televizyon izleme alışkanlıkları arasında bir anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

National Reading Campaign’in Eylül 1998 ile Ağustos 1999 tarihleri arasında İngiltere’de düzenlediği anket çalışmasında, halkın okuma alışkanlığı ve okumaya karşı tutumları incelenmiştir. ABC1 sosyal sınıfı (Orta sınıf) ve C2DE sosyal sınıfındaki (işçi sınıfı) 15 yaş üzeri insanlar örneklemini üzerinde gerçekleştirilen nicel çalışmada MORI çoktan seçmeli anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre belirleyici etmenlerin, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum olduğu görülmüştür. (www.literacytrust.org.uk/Database/Mori.html).

Donahue ve diğerleri (1999) yaptıkları nicel çalışmada 4., 8. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde bir anket çalışması yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilere kendi seçtikleri kitapları okumaları için zaman verilmesi ve öğrencilerin okudukları ile ilgili düşüncelerini anlatabilmeleri, onların okumaya karşı ilgilerini güçlendirmekte ve okuma alışkanlıklarını desteklemektedir.

Crowe (2000), araştırmasında anne ve çocukların birlikte kitap okurken okuma davranışlarını incelemiştir. Beş anneye, bir hikâye kitabını üç kere okutmuş ve bu okumalar sırasında anneler ve onları dinleyen çocukların davranışlarını incelemiştir.

Annelerden biri üç okumada da verilen hikâyeyi okuma dışında herhangi bir davranış sergilemezken, diğer üç anne resmi göstermek, evet-hayır cevaplı ya da onaylayıcı sorular sormak gibi davranışlar sergilemiştir. Bu okumalar sırasında incelenen çocuk davranışlarında, iki çocuğun okunan parçayı canlandırması, taklit etmesi dışında başka bir davranış gözlenememiştir. Bu incelemeler doğrultusunda paylaşılan okuma zamanının ve annenin okuma davranışlarının çocuğun dil gelişiminde nitelikli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Evans, Shaw ve Bell (2000), erken okuma becerilerine evdeki okuma aktivitelerinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, 66 çocuk ve bu çocukların ev çevreleri incelenmiş, çocukların okul öncesinde aileleri ile birlikte okuma aktivitesi yapmalarının, kelime adlarını ve seslerini tanımada, fonolojik duyarlılığa sahip olmalarında ve ilerdeki yaşlarında okuma becerilerinin gelişmesinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Cox ve Guthrie'nin (2001) 251 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okul ve eğlenmek için okudukları kitap miktarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Okudukları kitap miktarını motivasyonun mu yoksa bilişsel yardımların mı daha çok etkilediği incelenmiştir. Bunun sonucunda, geçmiş okuma becerileri ve yaşantılarının, okuma miktarını etkilediği belirtilmiştir. Öğrencilerin eğlenmek için okudukları kitaplarla motivasyonları arasında, okul için okudukları kitapların miktarı ile okuma stratejilerinin uygulanması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Wasic ve Bond (2001), okul öncesi sınıflarda etkin kitap okuma ve çocukta dil gelişimi üzerine yaptıkları araştırmada; etkin olarak okumaya katılan ve duydukları kelimeleri uygulayan çocuklarla sayfalarca kitap dinleyen çocuklar arasında dil gelişimi bakımından anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Joyse (2001), Educational Leadership Dergisinde yayımlanan makalesinde okuma becerileri gelişmemiş öğrencilere uygulanan “İkinci Şans” adlı bir projeyi açıklamıştır. Bu proje Kanada'daki bir okulda uygulanmaktadır. Bu projeye göre resimli kelimeler, bu kelimeleri tümevarımsal bir tarzla cümleden paragrafa

dönüştürme ve yazma gibi teknikler uygulanmaktadır. Okumayı sevmeyen ve okuma becerisi gelişmemiş kesim için uygulanan bu programın sonucunda yapılan gelişim testine göre, öğrencilerin bu projeye katılmadan önceki puanları arasında hem kelime bilgisi hem de okuma becerisi açısından %100 gelişme görülmüş, programın etkililiğindeki başarı belirtilmiştir.

Sternberg, Grigeronko ve Jarun'un (2001) makalesinde, çocukların okuma becerilerini geliştirmek için oluşturulmuş bir eğitim modelinden bahsedilmektedir. "Triarchic" diye adlandırılan bu model; analiz eden, yaratan ve pratikte uygulayan bilişsel becerileri içine alan üç bölümden oluşmaktadır. 1200 ortaokul ve lisede uygulanan bu model zayıf okuyucu diye adlandırılan öğrencilerde başarılı olmuştur. Bu geliştirilen modelde, okuma parçası işlenirken, kelime dağarcığının geliştirilmesine, konunun ve kahramanların analiz edilmesine, konuya farklı açıdan bakılmasına ve yakalanan bilgilerin hayata aktarılmasına özen gösterilmektedir. Bu modelin etkililiği üzerine yapılan araştırmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Yapılan gözlem sonucunda okuma dersinin bu şekilde işlenmesinin okuma aktivitesini daha zevkli hale getirdiği, öğrencilerin %80'inin bu programı sevdiğini ve %82 oranında başarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Netherland (2002) ekonomik ve akademik olarak geri plana atılmış öğrencilerin federal bir fon ile desteklendiği, serbest öğle aralarına elverişli okullar (Title I School) ile bu özellikte olmayan okullardaki (Non-Title I School) ailelerin ve çocukların okuma alışkanlıkları ve tutumlarını incelemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak aile anketi ve öğrenci anketi düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Title I okullardaki öğrencilerin ebeveynlerini daha az sıklıkla okurken gördükleri, evlerinde daha az kitap okudukları ve kendilerine ait daha az kitapları olduğu belirtilmiştir.

Martin Coles ve Christine Hall (2002) İngiltere'de çocukların okuma tercihleri ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişler ve iki aşamalı olarak desenledikleri araştırma sonuçlarına göre; 1970'li yıllara oranla beklenenin aksine çocukların okuma miktarında bir azalma olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmada kızların

erkeklerden daha fazla kitap okudukları, gazete dergi gibi süreli yayınların okunmasında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Sainsbury (2004), çocukların okuma tutumlarını incelediği çalışma sonucunda, çocukların temelde hikâye, mizah ve dergileri okumayı tercih ettikleri, kızlar ve erkekler arasında okuma tercihleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Ayrıca erkeklerin okumak için mizah, gazete ve bilgi kitaplarını, kızların ise hikâye, şiir ve dergileri tercih ettiklerini saptamıştır.

Dearing, McCartney, Weiss ve Kreider (2004), düşük sosyo- ekonomik seviyede olan 167 ailenin eğitime verdiği destek, anaokulu dönemindeki çocuklarının okur-yazarlığa ilgileri ve bu konudaki başarılarına etkileri ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre, annenin eğitime destek vermesinin çocukların okuma başarılarında olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Okur- yazarlık başarısı ile ailenin bu eğitime anaokulu döneminde destek vermesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Abeyrathna ve Zainab (2004) Sri Lanka'daki 10 okulda, 300 ilköğretim ikinci basamak öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgilerinin ve okuma alışkanlıklarının incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda örneklemdeki öğrencilerin çoğunun okuma alışkanlığına sahip oldukları, ancak haftanın çoğu günü ders kitaplarını okudukları ortaya çıkmıştır. Boş zamanlarında kitap okumaya az bir zaman ayırdıkları, bu sürenin azlığındaki temel engelin ise öğrencilerin sınavlara hazırlanmak amacıyla daha fazla ders kitabı okumak istemeleri olduğu belirtilmiştir.

Taylor ve Pearson (2004) okulda, evde ve toplumda okumanın öğrenilmesi üzerine yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuma başarılarındaki ev, toplum ve öğretmen etkileri gözden geçirilmiştir. Bu araştırmada, okuma alışkanlığı için en önemli etkinin okul ve ailenin olumlu iletişimi olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, okulun yapısının, okumayı ilgi çekici bir hale dönüştürmesi önem kazanmaktadır. Liderlik eden, işbirliği yapan ve kişisel gelişim çabaları olan öğretmenlerle okumanın

daha ilgi çekici olduğu anlatılmaktadır. Araştırma sonucuna göre; okullara, öğretmenlere okuma konusunda yapılan önerilerin, öğrencilerin okuma başarısını artıracadı belirtilmiştir.

Nippold, Duthie ve Larsen (2005) 11–15 yaş arası öğrenciler üzerinde yaptıkları nitel çalışmada, öğrencilerin boş zamanlarında okumak için tercih ettikleri okuma gereçleri ile cinsiyet ve diğ r boş zaman etkinliklerinin ilişkisini açıklamayı, ayrıca öğrencilerin zevk için okumaya ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, en çok tercih edilen boş zaman etkinliklerinin müzik dinleme, televizyon izleme, spor yapma, video ve bilgisayar oyunları ile oynama, en çok tercih edilen okuma gereçlerinin dergiler, romanlar, resimli mizah dergileri olduğu belirtilmiştir. Kız  ğrencilerin erkek öğrencilere göre boş zamanlarında daha fazla kitap okudukları saptanmıştır.

Justice, Kaderavek, Bowless ve Grimm (2005) yaptıkları araştırmada, dildeki bozulma, aile ve çocuğun okuma paylaşımları ve fonolojik farkındalık üzerine bir uygulanabilir çalışma anlatılmaktadır. Küçük çocuklardaki fonolojik dil bozulmalarında aile ile yapacakları farkındalık çalışmalarına yer verilmiştir. 10 haftayı aşkın bir süre ile 40 ailenin evlerinde çocukları ile bir okuma paylaşımı yapmaları sağlanmıştır. Fonolojik dil bozulmalarında ailelerin, önerilen teknikle okuma çalışmaları yapmalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler konusundaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Karasar (1999)'a göre, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarına tarama modeli denir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile ilişkisinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama yöntemidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili ve Kaman ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Kırşehir il merkezi ve Kaman İlçesindeki Milli Eğitime bağlı anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarından gayeli örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan toplam 150 çocuk ve annesi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

- ❖ Kişisel Bilgi Formu
- ❖ Okuma İlgisi Ölçeği
- ❖ Lügatçe ve Dil Testi
- ❖ Descoeudres'in Dil Testi
- ❖ Peabody Resim Kelime Testi

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından belirlenen sorulardan düzenlenen kişisel bilgi formu için alana hakim on uzmanın görüşü alınmıştır. 2 bölümden oluşan formun birinci bölümünde, çocuk ve ailesi ile ilgili demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin toplam 25 soru yer almıştır.

Okuma İlgisi Ölçeği

Annelerin okuma ilgilerini ölçmek için Dökmen (1994) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 20 maddelik “Okuma İlgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “*hiç uygun değil 1, biraz uygun 2, kararsızım 3, oldukça uygun 4, çok uygun 5*” biçiminde yanıt seçenekleri olan beşli bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte 13 olumlu madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her biri için “Çok Uygun” seçeneğine 5, “Oldukça Uygun” seçeneğine 4, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Biraz Uygun” seçeneğine 2 ve “Hiç Uygun Değil” seçeneğine 1 puan verilmekte; bunların dışında kalan 7 olumsuz madde için tam tersi puanlama yapılmaktadır.

Daha sonra annelerin bu ölçekten aldıkları toplam puanlara göre 0-52 arası düşük, 53-74 arası orta ve 75-100 arası yüksek okuma ilgi düzeyi olarak belirlenerek, annelerin okuma ilgi düzeyleri tekrar kodlanmaktadır.

Lügatçe ve Dil Testi-LDT (Dictionary and Language Test)

Testin asıl formu Fransızca'dır. N. Limbosch, C Wolf tarafından tombala oyunu örneğine göre 4-7 yaş çocukları için düzenlenmiştir. Refia Uğurel-Şemin tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Türk kültürüne uymayan objelerin resmi değiştirilmiştir (Öner, 1997:102; Davaslıgil, 1985: 24).

Bu test çocuğun dil ve kelime bilgisini değerlendirmektedir. Aynı zamanda çocuğun kendisine sorulana tam, kesin ve doğru olarak cevap verme gücüne sahip olup olmadığını ölçmektedir.

Testin uygulanmasında zaman sınırlaması yoktur. Testin 42 maddeden oluşan resimleri isimlendirme ve 10 resmi kullanışlarına göre tanımlama olmak üzere 2 alt testi bulunmaktadır. Test, üzerinde toplam 42 obje resminin bulunduğu 4 karton kâğıttan ve deneğin verdiği her doğru cevabın kaydedildiği bir değerlendirme kağıdından oluşmaktadır (Öner, 1997: 202; Davaslıgil, 1985: 25).

1.Resimleri İsimlendirme

Bu bölümde çocuklardan kartona yapıştırılmış obje resimlerinin adlarının söylenmesi istenmektedir. Resmin tanınması yeterli olmamakta, isminin doğru olarak söylenmesi gerekmektedir. Bu kısımda yer alan 42 objenin ismi bilinse de bilinmese de ikinci kısma geçilmektedir. Çocuğun kendiliğinden yada birkaç müdahaleden sonra söylediği her doğru cevaba 1 puan verilmektedir. Kazanılacak azami puan sayısı 42'dir (Davaslıgil, 1985: 26).

2.Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama

Bu kısımda ok, tekerlek, makas, lokomotif, kova, kürek-kazma, tırmık, tıpa, kaşık, şemsiye gibi obje resimleri tekrar gösterilmekte ve bunların nerede, nasıl kullanıldığı, ne işe yaradıkları sorulmaktadır. Bu testten daha sağlıklı sonuç alabilmek için yan sorular sorulabilmekte ancak doğru cevabı telkin etmekten kaçınılması

gerekmektedir. Cevabın niteliğine göre, maddelerden her biri 0 ile 3 puan arasında değerlendirilmektedir. Kazanılacak en fazla puan sayısı 30'dur (Davaslıgil, 1985: 26).

Descoeudres Dil Testi-DDT (Descoeudres Dictionary Test)

Descoeudres Lügatçe testinin asıl formu Fransızca'dır. A.Descoeudres tarafından geliştirilmiş, Refia Uğurel-Şemin tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Test yünlü bir kumaş parçası, ipekli bir kumaş parçası, zımpara kağıdı, eliş kağıdı, demirden çengel, sünger parçası, aynı renk ve biçimde biri hafif diğeri ağır iki kutu, üzerinde birbirinin zıttı iki resim bulunan 5 kart üzerine 6x2 cm boyutunda 10 tane renkli kağıt yapıştırılmış bir karton, soru formu, kayıt formu kullanılmaktadır (Öner, 1997: 196).

Çocukların günlük kelime bilgisini ölçen bir testtir. Dört-altı yaşlar arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanabilen ve uygulamada zaman sınırlaması olmayan test, dokuz alt boyuttan oluşmakta ve verilen her doğru cevaba 1 puan verilmektedir. Testin alt boyutları, objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme, 12 mastar ve lügatçe şeklindedir (Öner, 1997: 196; Davaslıgil, 1985: 19; Aydoğan&Koçak, 2003).

Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim Kelime Testi özel hazırlık gerektirmeyen bir test olup testi uygulayacak kişinin testteki her kelimenin söylenişini bilmesi, testin verilmesine ait tüm bilgileri öğrenmesi gerekmektedir.

Peabody Resim Kelime Testi, 100 adet karttan oluşur. Bu 100 kartın her birinde 4 resim bulunmaktadır. Bu kartların her biri için bir sözcük söylenerek, çocuğun söylenen bu sözcüğe uygun olan kartın üzerindeki dört resimden birini parmağıyla göstermesi istenir. Test artarda 8 cevap içinden 6 bilinmeyene kadar devam edilir. Bu aşamada teste son verilir. Testin puanlanması ham puan üzerinden

yapılır. Ham puan tüm doğru yanıtların toplanmasıyla hesaplanır. Bunu hesaplamak için çocuğun en son bildiği sözcüğün sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hatalar toplamı çıkarılır. Bu ham puan çocuğun önceden belirlenen yaşadığı yere göre (şehir, gecekondlu, köy) “Alıcı Dil Bulma Çizelgesi”nden alıcı dil yaşına çevrilir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı).

3.4. Veri Toplama Süreci

Ölçme araçları; belirlenen okullara gidilerek, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına araştırmacı tarafından sırasıyla Descoeudres resim kelime testi, Lügatçe dil testi ve Peabody resim kelime testi birebir uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması çocukların her biri için ortalama 20 dakika sürmüştür. Tüm dil testlerinin çocuklara uygulanmasının ardından çocukların annelerine araştırmanın amacı ve ölçme araçlarını yanıtlaması konusunda uygulamadan önce bilgi verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Okuma İlgisi Ölçeği annelere dağıtılmış ve bir hafta içinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin, frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri tablolar haline getirildikten sonra programlar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında bağımsız değişkenlerle ilgili olarak annelerin bilgi formlarına verdikleri yanıtlar belirlenerek, bilgisayar tabanlı istatistiksel analiz paket programı olan SPSS ile analiz edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin bulgular için ilişkisiz örneklemeler için t-testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin bulgular için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular için ilişkisiz örneklemeler için t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada elde edilen bulgular beş ana başlık altında ele alınmıştır.

- Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1 de verilmiştir.
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2-9 arasında verilmiştir.
- Annelerin okuma ilgi düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 10 da verilmiştir.
- Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin bulgular Tablo 11 de verilmiştir.
- Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 12-17 arasında verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan anne ve çocukların temel tanımlayıcı özelliklerine ilişkin verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Anne ve Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	72	48.0
	Erkek	78	52.0
Yaş	5 yaş	15	10.0
	6 yaş	13	90.0
O.Ö.E.K'na Devam Süresi	Bir yıl	71	47.3
	İki yıl	51	34.0
	Üç yıl ve üzeri	28	18.7
Doğumdan Sonraki İlk 3 Yıl Çocuğun Bakım Şekli	Anne	32	21.3
	Anne ve baba	58	38.7
	Anneanne yada babaanne	22	14.7
	Bakıcı	29	19.3
	Diğer	9	6.0
Annenin Yaşı	25 yaş ve altı	11	7.3
	26-30 yaş	59	39.4
	31-35 yaş	53	35.3
	36-40 yaş	22	14.7
	41 yaş ve üzeri	5	3.3
Babanın Yaşı	25 yaş ve altı	-	-
	26-30 yaş	23	15.3
	31-35 yaş	70	46.7
	36-40 yaş	37	24.7
	41 yaş ve üzeri	20	13.3
Annenin Eğitim Durumu	Okur-yazar veya ilkokul mezunu	23	15.3
	Orta dereceli okul mezunu	44	29.3
	Önlisans/lisans mezunu	80	53.4
	Y lisans/doktora	3	2.0
Babanın Eğitim Durumu	Okur-yazar veya ilkokul mezunu	12	8.0
	Orta dereceli okul mezunu	43	28.7
	Önlisans/lisans mezunu	83	55.3
	Y lisans/doktora	12	8.0
Annenin Mesleği	İşçi	9	12.0
	Memur	21	28.0
	Serbest	6	8.0

	Ev hanımı	39	52.0
Babanın Mesleği	İşçi	30	40.0
	Memur	27	36.0
	Serbest	18	24.0
Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı	Bir Çocuk	45	30.0
	İki Çocuk	83	55.3
	Üç Çocuk	22	14.7
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	500 TL ve altı	11	7.3
	501-1000 TL arası	32	21.3
	1001-2000 TL arası	49	32.7
	2001 TL ve üzeri	58	38.7

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %48'ini kızlar, %52'sini ise erkekler, %10'u 5 yaş, %90'ı ise 6 yaş oluşturmaktadır. Aynı tabloda çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri incelendiğinde %47.3'ünün bir yıl devam ettiği, %34'ünün iki yıl devam ettiği, %18.7'sinin ise üç yıl ve üzeri sürede devam ettiği görülmektedir.

Doğumdan sonraki ilk 3 yıl çocuğun bakım şekline göre, bakımını annenin üstlendiği çocuklar %21.3, anne ve babanın beraber bakımını üstlendiği çocuklar %38.7, anneanne yada babaannenin bakımını üstlendiği çocuklar %14.7, bakıcının bakımını üstlendiği çocuklar %19.3, diğer seçeneği oluşturan akrabaların bakımını üstlendiği çocuklar ise %6'sını oluşturmaktadır.

Tabloda annelerinin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde, %7.3'ünün 25 yaş ve daha küçük, %39.4'ünün 26-30 yaşları arasında, %35.3'ünün 31-35 yaşları arasında, %14.7'si 36-40 yaşları arasında, %3.3'ü ise 41 yaş ve üzeri yaşlarda olduğu; çocukların babalarının yaşları incelendiğinde ise, %15.3'ünün 26-30 yaşları arasında, %46.7'sinin 31-35 yaşları arasında, %24.7'sinin 36-40 yaşları arasında ve %13.3'ünün de 41 yaş ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir.

Annelerin eğitim durumuna göre, %15.3'ü okur-yazar veya ilkokul mezunu, %29.3'ü orta dereceli okul mezunu, %53.4'ü önlisans/lisans mezunu, %2'si ise yüksek lisans/doktora mezunu olduğu saptanmaktadır. Baba eğitim durumu incelendiğinde, %8'i okur-yazar veya ilkokul mezunu, %28.7'si orta dereceli okul mezunu, %55.3'ü önlisans/lisans mezunu, %8'i yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Anne mesleğine göre, annelerin %52'sinin ev hanımı, %28'inin memur, %12'sinin işçi ve %8'inin de serbest çalışan olduğu görülmektedir. Baba mesleğine göre, babaların %24'ünün serbest çalışan, %36'sının memur ve %40'ının da işçi olduğu görülmektedir.

Ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre, katılımcıların %30'unun bir, %55.3'ünün iki ve %14.7'sinin ise üç çocuklu aileler olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ailelerin aylık gelir düzeyleri incelendiğinde, ailelerin %7.3'ünün 500 TL ve altında, %21.3'ünün 500 TL ile 1000 TL arasında, %32.7'sinin 1001-2000 TL arasında, %38.7'sinin ise 2001 TL ve üzerinde aylık gelirinin olduğu görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2-9 da verilmektedir. Tablo 2'de çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının çocukların yaşlarına göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 2. Çocukların DDT, LDT ve PRKT Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre t-Testi Sonuçları

Testler	Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
DDT	5 yaş	15	73.46	14.19	148	1.010	.314
	6 yaş	135	77.11	13.18			
LDT	5 yaş	15	58.13	10.04	148	.827	.410
	6 yaş	135	60.14	8.79			
PRKT	5 yaş	15	8.06	1.79	148	1.365	.174
	6 yaş	135	8.63	1.50			

Tablo 2 incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=73.46$, 6 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=77.11$ olduğu görülmektedir. Aynı tabloda çocukların LDT puan ortalamaları incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{X}=58.13$, 6 yaşındaki çocukların ortalamalarının $\bar{X}=60.14$, 5 yaşındaki çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{X}=8.06$, 6 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=8.63$ olduğu görülmektedir. Tablodan çocukların DDT [$t_{(148)}=1.010$, $p>0.05$], LDT [$t_{(148)}= 827$, $p>0.05$] ve PRKT [$t_{(148)}= 1.365$, $p>0.05$] puanlarının çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimleri yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 3'te çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Çocukların DDT, LDT ve PRKT Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Testler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
DDT	Kız	72	77.36	13.68	148	.537	.592
	Erkek	78	76.19	12.98			
LDT	Kız	72	60.09	9.35	148	.207	.836
	Erkek	78	59.79	8.54			
PRKT	Kız	72	8.68	1.62	148	.784	.434
	Erkek	78	8.48	1.46			

Tablo 3 incelendiğinde, kız çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=77.36$, erkek çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=76.19$ olduğu görülmektedir. Aynı tabloda çocukların LDT puan ortalamaları incelendiğinde, kız çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{X}=60.09$, erkek çocukların ortalamalarının $\bar{X}=59.79$, kız çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{X}=8.68$, erkek çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=8.48$ olduğu görülmektedir. Tablodan çocukların DDT [$t_{(148)}=.537$, $p>0.05$], LDT [$t_{(148)}=.207$, $p>0.05$] ve PRKT [$t_{(148)}=.784$, $p>0.05$] puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

5-6 yaş grubu çocuklarının DLT, LDT, PRKT testi puanlarının ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırılmış ve cinsiyete göre dil gelişimi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4'te çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Çocukların Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	OÖEK'na Devam Süresi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	Bir yıl	71	71.21	12.75	Gruplararası	4198.854	2	2099.427	13.955	.000	1-2, 1-3
	İki yıl	51	81.09	12.36	Grupiçi	22115.019	147	150.442			
	Üç yıl ve üzeri	28	82.89	10.66	Toplam	26313.873	149				
LDT	Bir yıl	71	56.59	8.28	Gruplararası	1514.552	2	757.276	10.785	.000	1-2, 1-3
	İki yıl	51	62.80	8.24	Grupiçi	10321.908	147	70.217			
	Üç yıl ve üzeri	28	63.21	8.86	Toplam	11836.460	149				
PRKT	Bir yıl	71	7.96	1.41	Gruplararası	51.587	2	25.793	12.559	.000	1-2, 1-3
	İki yıl	51	9.04	1.56	Grupiçi	301.917	147	2.054			
	Üç yıl ve üzeri	28	9.29	1.22	Toplam	353.503	149				

**p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde çocukların ana sınıfına devam süresine göre dil testlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde; anasınıfına bir yıl devam eden çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=71.21$, iki yıl devam eden çocukların $\bar{X}=81.09$, üç yıl ve üzeri süre devam eden çocukların $\bar{X}=82.89$ olduğu görülmektedir. Anasınıfına bir yıl devam eden çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{X}=56.59$, iki yıl devam eden çocukların $\bar{X}=62.80$, üç yıl ve üzeri devam eden çocukların $\bar{X}=63.21$ olduğu görülmektedir. Anasınıfına bir yıl devam eden çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{X}=7.96$, iki yıl devam eden çocukların $\bar{X}=9.04$, üç yıl ve üzeri devam eden çocukların $\bar{X}=9.29$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, çocukların DDT [$F_{(2-147)}=13.955$, $p<0.01$], LDT [$F_{(2-147)}=10.785$, $p<0.01$] ve PRKT [$F_{(2-147)}=12.559$, $p<0.01$] puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır. Çocukların dil puanlarının okul öncesine devam süresi açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre tüm dil testlerinde bir

yıl-iki yıl ve bir yıl-üç yıl okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu, okul öncesi eğitim kurumuna iki yıl ile üç yıl ve üzeri süre devam eden çocukların dil gelişimlerinin okul öncesi eğitim kurumuna bir yıl devam edenlerden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5'te çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının çocukların doğumu izleyen ilk 3 yıl bakım şekline göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Çocukların Doğumu İzleyen İlk 3 Yıl Bakım Şekline Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Bakım Şekli	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1. Anne	32	75.81	13.89	Gruplararası	2325.802	2	581.451	3.515	.009	4-2
	2. Anne ve baba	58	72.58	13.60	Grupiçi	23988.071	147	165.435			
	3. Anneanne yada babaanne	22	81.14	13.14	Toplam	26313.873	149				
	4. Bakıcı	29	82.03	9.77							
	5. Diğer	9	79.11	11.99							
LDT	1. Anne	32	58.25	9.43	Gruplararası	902.181	2	225.545	2.991	.021	4-2
	2. Anne ve baba	58	57.81	9.22	Grupiçi	10934.276	147	75.409			
	3. Anneanne yada babaanne	22	62.86	8.81	Toplam	11836.460	149				
	4. Bakıcı	29	63.34	6.06							
	5. Diğer	9	61.55	9.12							
PRKT	1. Anne	32	8.29	1.53	Gruplararası	30.628	2	7.657	3.439	.010	4-2
	2. Anne ve baba	58	8.18	1.48	Grupiçi	322.876	147	2.227			
	3. Anneanne yada babaanne	22	9.16	1.70	Toplam	353.503	149				
	4. Bakıcı	29	9.20	1.23							
	5. Diğer	9	8.67	1.56							

**p<0.01

Tablo 5 incelendiğinde, doğumu izleyen ilk 3 yıl annenin bakımını üstlendiği çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{x}=75.81$, anne babanın beraber bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{x}=72.58$, anneanne yada babannenin bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=81.14$, bakıcının bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=82.03$, diğer seçeneği oluşturan akrabaların (hala, teyze vb.) bakımını üstlendiği çocukların $\bar{x}=79.11$ olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, doğumu izleyen ilk 3 yıl annenin bakımını üstlendiği çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=58.25$, anne babanın beraber bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=57.81$, anneanne yada babannenin bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=62.86$, bakıcının bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=63.34$, diğer seçeneği oluşturan akrabaların (hala, teyze vb.) bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{x}=61.55$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde ise doğumu izleyen ilk 3 yıl annenin bakımını üstlendiği çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=8.29$, anne babanın beraber bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.18$, anneanne yada babannenin bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=9.16$, bakıcının bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=9.20$, diğer seçeneği oluşturan akrabaların (hala, teyze vb.) bakımını üstlendiği çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.67$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda çocukların DDT [$F_{(2-147)}=3.515$, $p<0.01$], LDT [$F_{(2-147)}=2.991$, $p<0.01$] ve PRKT [$F_{(2-147)}=3.439$, $p<0.01$] puanlarının doğumdan sonraki ilk 3 yıl bakım şekline göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların Dil Testi puanları ile doğumu izleyen ilk 3 yıl çocuğun bakım şekli arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 4-2 arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, doğumdan sonraki ilk 3 yıl bakıcının bakımını üstlendiği çocukların dil gelişimlerinin, anne ve babanın

bakımını beraber üstlendiği çocuklardan daha iyi olduğu görülmektedir. Bu bulgu çalışan annelerin ev hanımı annelere göre çocuklarıyla daha etkin vakit geçirdiklerini göstermektedir. Ayrıca Kırşehir ili ve Kaman ilçesinin pilot bölge olması nedeniyle çocuk gelişimi kurslarının yaygınlığı dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak bilinçli ailelerin çocuk gelişimi eğitimi almış bakıcıları tercih etmelerinin çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6 da çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Bir çocuk	45	77.35	12.39	Gruplararası	1085.247	2	542.624	3.162	.045	2-3
	2.İki çocuk	83	78.13	13.22	Grupiçi	25228.626	147	171.623			
	3.Üç çocuk	22	70.31	14.00	Toplam	26313.873	149				
LDT	1.Bir çocuk	45	60.24	7.31	Gruplararası	400.279	2	200.139	2.573	.080	2-3
	2.İki çocuk	83	60.80	9.01	Grupiçi	11436.181	147	77.797			
	3.Üç çocuk	22	56.04	10.73	Toplam	11836.460	149				
PRKT	1.Bir çocuk	45	8.62	1.44	Gruplararası	7.477	2	3.738	1.588	.208	2-3
	2.İki çocuk	83	8.69	1.59	Grupiçi	346.027	147	2.354			
	3.Üç çocuk	22	8.04	1.50	Toplam	353.503	149				

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, ailenin çocuk sayısına göre, bir çocuklu ailedeki çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{x}=77.35$, iki çocuklu ailedeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=78.13$, üç çocuklu ailedeki çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{x}=70.31$ olduğu görülmektedir. Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, bir çocuklu ailedeki çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=60.24$, iki çocuklu ailedeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=60.80$, üç çocuklu ailedeki çocukların puan ortalamalarının da $\bar{x}=56.04$ olduğu görülmektedir. Çocukların PRKT puanları

incelendiğinde ise bir çocuklu ailedeki çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=8.62$, iki çocuklu ailedeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.69$, üç çocuklu ailedeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.04$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda çocukların DDT [$F_{(2-147)}=3.162$, $p<0.05$] puanlarının ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği fakat çocukların LDT [$F_{(2-147)}=2.573$, $p>0.05$] ve PRKT [$F_{(2-147)}=1.588$, $p>0.05$] puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların DDT puanları ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 2-3 arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre iki çocuklu ailedeki çocukların dil gelişimlerinin, üç çocuklu ailedeki çocuklardan daha iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının annelerin eğitim durumuna göre Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Okur-yazar veya ilkokul mezunu	23	64.43	12.36	Gruplararası	10295.027	3	3431.676	31.277	.000	1-3,1-4
	2.Orta dereceli okul mezunu	44	69.47	11.45	Grupiçi	16018.846	146	109.718			
	3.Önlisans/lisans mezunu	80	83.82	9.41	Toplam	26313.873	149				
	4.Y lisans/doktora	3	89.33	.57							
LDT	1.Okur-yazar veya ilkokul mezunu	23	52.60	8.91	Gruplararası	3173.178	3	1057.726	17.826	.000	1-3,1-4
	2.Orta dereceli okul mezunu	44	56.25	7.67	Grupiçi	8663.282	146	59.338			
	3.Önlisans/lisans mezunu	80	63.83	7.44	Toplam	11836.460	149				
	4.Y lisans/doktora	3	66.33	.57							
PRKT	1.Okur-yazar veya ilkokul mezunu	23	7.31	1.27	Gruplararası	124.010	3	41.337	26.298	.000	1-3,1-4
	2.Orta dereceli okul mezunu	44	7.73	1.07	Grupiçi	229.494	146	1.572			
	3.Önlisans/lisans mezunu	80	9.34	1.34	Toplam	353.503	149				
	4.Y lisans/doktora	3	10.33	.83							

**p<0.01

Tablo 7 incelendiğinde, annelerin eğitim durumuna göre, anneleri okur-yazar veya ilkokul mezunu olan çocuklarının DDT puan ortalamalarının $\bar{X}$ =64.43, anneleri orta dereceli okul mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =69.47, anneleri önlisans/lisans mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}$ =83.82, anneleri yüksek lisans/doktora mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ =89.33 olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, anneleri okur-yazar veya ilkokul mezunu olan çocuklarının LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=52.60$, anneleri orta dereceli okul mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=56.25$, anneleri önlisans/lisans mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=63.83$, anneleri yüksek lisans/doktora mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının ise $\bar{x}=66.33$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde ise anneleri okur-yazar veya ilkokul mezunu olan çocuklarının PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=7.31$, anneleri orta dereceli okul mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=7.73$, anneleri önlisans/lisans mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=9.34$, anneleri yüksek lisans/doktora mezunu olan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=10.33$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda çocukların DDT [$F_{(3-146)}=31.277$, $p<0.01$], LDT [$F_{(3-146)}=17.826$, $p<0.01$] ve PRKT [$F_{(3-146)}=26.298$, $p<0.01$] puanlarının annelerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların tüm Dil Testi puanları ile annelerin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 1-3 ve 1-4 arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, anneleri ön lisans/lisans mezunu ile yüksek lisans/doktora mezunu olan çocuklarının dil gelişimlerinin, anneleri okur yazar veya ilkokul olan çocuklardan daha iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının babaların eğitim durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Babaların Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Babaların Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Okur-yazar veya ilkokul mezunu	12	66.83	10.46	Gruplararası	6451.414	3	2150.471	15.807	.000	1-3,1-4
	2.Orta dereceli okul mezunu	43	68.83	12.85	Grupiçi	19862.459	146	136.044			
	3.Önlisans/lisans mezunu	83	80.85	11.60	Toplam	26313.873	149				
	4.Y lisans/doktora	12	86.66	7.87							
LDT	1.Okur-yazar veya ilkokul mezunu	12	53.00	9.28	Gruplararası	2146.121	3	715.374	10.778	.000	1-3,1-4
	2.Orta dereceli okul mezunu	43	55.69	7.98	Grupiçi	9690.339	146	66.372			
	3.Önlisans/lisans mezunu	83	62.45	8.04	Toplam	11836.460	149				
	4.Y lisans/doktora	12	64.66	8.31							
PRKT	1.Okur-yazar veya ilkokul mezunu	12	7.36	1.40	Gruplararası	86.014	3	28.671	15.649	.000	1-3,1-4
	2.Orta dereceli okul mezunu	43	7.72	1.10	Grupiçi	267.489	146	1.832			
	3.Önlisans/lisans mezunu	83	9.00	1.48	Toplam	353.503	149				
	4.Y lisans/doktora	12	9.92	1.08							

**p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde, babaların eğitim durumuna göre, babaları okur-yazar veya ilkokul mezunu çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}$ =66.83, babaları orta dereceli okul mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}$ =68.83, babaları önlisans/lisans mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}$ =80.85, babaları yüksek lisans/doktora mezunu çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ =86.66 olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, babaları okur-yazar veya ilkokul mezunu çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=53.00$, babaları orta dereceli okul mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=55.69$, babaları önlisans/lisans mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=62.45$, babaları yüksek lisans/doktora mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=64.66$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde ise babaları okur-yazar veya ilkokul mezunu çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=7.36$, babaları orta dereceli okul mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=7.72$, babaları önlisans/lisans mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=9.00$, babaları yüksek lisans/doktora mezunu çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=9.92$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda çocukların DDT [$F_{(3-146)}=15.807$, $p<0.01$], LDT [$F_{(3-146)}=10.778$, $p<0.01$] ve PRKT [$F_{(3-146)}=15.649$, $p<0.01$] puanlarının babaların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların tüm Dil Testi puanları ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 1-3 ve 1-4 arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, babaları ön lisans/lisans mezunu ile yüksek lisans/doktora mezunu olan çocuklarının dil gelişimlerinin, babaları okur yazar veya ilkokul mezunu olan çocuklardan daha iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının sosyo-ekonomik duruma göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Aylık Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.500 TL ve altı	11	65.63	10.80	Gruplararası	5402.942	3	1800.981	12.574	.000	1-4
	2.501-1000 TL arası	32	69.75	11.57	Grupiçi	20910.931	146	143.226			
	3.1001-2000 TL arası	49	76.12	14.31	Toplam	26313.873	149				
	4.2001 TL ve üzeri	58	83.25	10.05							
LDT	1.500 TL ve altı	11	52.27	8.55	Gruplararası	1591.076	3	530.359	7.558	.000	1-3,1-4
	2.501-1000 TL arası	32	56.28	7.10	Grupiçi	10245.384	146	70.174			
	3.1001-2000 TL arası	49	60.59	9.69	Toplam	11836.460	149				
	4.2001 TL ve üzeri	58	62.86	7.76							
PRKT	1.500 TL ve altı	11	7.49	1.17	Gruplararası	60.991	3	20.330	10.147	.000	1-4
	2.501-1000 TL arası	32	7.80	1.30	Grupiçi	292.512	146	2.004			
	3.1001-2000 TL arası	49	8.50	1.62	Toplam	353.503	149				
	4.2001 TL ve üzeri	58	9.27	1.31							

**p<0.01

Tablo 9 incelendiğinde, ailenin aylık gelir durumuna göre, ailesinin aylık geliri 500 TL ve altında olan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}$ =65.63, 501-1000 TL gelir grubundaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}$ =69.75, 1001-2000 TL gelir

grubundaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=76.12$, 2001TL ve üzeri gelir grubundaki çocuklarının puan ortalamalarının ise $\bar{x}=83.25$ olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, ailenin aylık gelir durumuna göre, ailesinin aylık geliri 500 TL ve altındaki çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=52.27$, 501-1000 TL gelir grubundaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=56.28$, 1001-2000 TL gelir grubundaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=60.59$, 2001TL ve üzeri gelir grubundaki çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=62.86$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde ise ailenin aylık gelir durumuna göre, ailesinin aylık geliri 500 TL ve altı grubundaki çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=7.49$, 501-1000 TL gelir grubundaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=7.80$, 1001-2000 TL gelir grubundaki çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.50$, 2001TL ve üzeri gelir grubundaki çocuklarının puan ortalamalarının da $\bar{x}=9.27$ olduğu görülmektedir

Yapılan varyans analizi sonucunda çocukların DDT [$F_{(3-146)}= 12.574$, $p<0.01$], LDT [$F_{(3-146)}= 7.558$, $p<0.01$] ve PRKT [$F_{(3-146)}=10.147$, $p<0.01$] puanlarının ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların tüm Dil Testi puanları ile ailenin aylık gelir durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre DDT de 1-4 arasında, LDT de 1-3, 1-4 arasında ve PRKT de 1-4 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde üst sosyo-ekonomik gruptaki aylık geliri 2001 TL ve üzerinde olan ailelerin çocuklarının dil puanlarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Annelerin Okuma İlgisi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 10’da annelerin okuma ilgi düzeylerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Annelerin Okuma İlgisi Düzeylerine Göre Dağılımı

Okuma İlgisi Düzeyi	N	%
Alt Okuma İlgisi Düzeyindeki Anneler	61	40.7
Orta Okuma İlgisi Düzeyindeki Anneler	79	52.7
Üst Okuma İlgisi Düzeyindeki Anneler	10	6.6

Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi düzeyleri incelendiğinde, annelerin %40.7’sinin alt okuma ilgi düzeyinde, %52.7’sinin orta okuma ilgi düzeyinde, %6.6’sının ise üst okuma ilgi düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmaya Katılan Annelerin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 11’de annelerin okuma ilgisi ölçeği puanlarının annelerin yaşlarına, çocuk sayısına ve eğitim durumlarına göre varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 11. Annelerin OİÖ Puanlarının Annelerin Yaşlarına, Çocuk Sayısına ve Eğitim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Annenin Yaşı	1.25 ve altı	11	50.54	7.55	Gruplararası	1488.278	4	372.069	2.431	0.50	4-1
	2.26-30 yaş	59	55.30	11.64	Grupiçi	22194.282	145	153.064			
	3.31-35 yaş	53	58.09	11.89	Toplam	23682.560	149				
	4.36-40 yaş	22	61.59	16.41							
	5.41 yaş ve üstü	5	48.60	13.70							
Ailenin Çocuk Sayısı	1.Bir çocuk	45	57.71	11.96	Gruplararası	1030.374	2	515.187	3.343	0.38	3-1,3-2
	2.İki çocuk	83	57.73	12.42	Grupiçi	22652.186	147	154.097			
	3.Üç çocuk ve +	22	50.31	13.24	Toplam	23682.560	149				
Annenin Eğitim Durumu	1.Okur-yazar veya ilkökul mezunu	23	48.17	13.27	Gruplararası	4133.201	3	1377.734	10.289	0.00	3-1,4-1
	2.Orta dereceli okul mezunu	44	52.50	12.030	Grupiçi	19549.359	146	133.900			
	3.Önlisans/lisans mezunu	80	61.08	10.88	Toplam	23682.560	149				
	4.y lisans/doktora mezunu	3	63.66	7.02							

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, annelerin yaşlarına göre, 25 yaş ve altı grubundaki annelerin OİÖ puan ortalamalarının $\bar{X}$ =50.54, 26-30 yaşlar arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}$ =55.30, 31-35 yaşlar arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}$ =58.09, 36-40 yaşlar arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X}$ =61.59, 41 yaş ve üstü grubundaki annelerin puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ =48.60 olduğu görülmektedir.

Annelerin yaşlarına göre OİÖ puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır OİÖ [$F_{(4-145)}= 2.431$, $p<0.05$]. 36-40 yaş annelerinin OİÖ puanlarının diğer annelere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre OİÖ puanlarının anne yaş değişkenine göre 4-1 arasında, anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre 36-40 yaş arasındaki annelerin okuma ilgisi ölçeği puanlarının diğer 25 yaş ve altı yaşlardaki annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, çocuk sayısına göre, bir çocuğu olan annelerin OİÖ puan ortalamalarının $\bar{x}=57.71$, iki çocuğu olan annelerin puan ortalamalarının ise $\bar{x}=57.73$, üç ve daha fazla çocuğu olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{x}=50.31$ olduğu görülmektedir.

Annelerin çocuk sayısına göre OİÖ puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır OİÖ [$F_{(2-147)}= 3.343$, $p<0.05$]. Scheffe testinin sonuçlarına göre OİÖ puanlarının ailenin çocuk sayısı değişkenine göre 3-1 ve 3-2 arasında, anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre iki çocuğu olan annelerin okuma ilgisi ölçeği puanlarının diğer annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aynı tabloda, annelerin eğitim durumlarına göre okur yazar veya ilköğretim mezunu annelerin OİÖ puan ortalamalarının $\bar{x}=48.17$, orta dereceli okul mezunu annelerin puan ortalamalarının ise $\bar{x}=52.50$, önlisans/lisans mezunu annelerin puan ortalamalarının $\bar{x}=61.08$, yüksek lisans ve doktora mezunu annelerin puan ortalamalarının $\bar{x}=63.66$ olduğu görülmektedir.

Annelerin eğitim durumlarına göre OİÖ puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır OİÖ [$F_{(3-146)}= 10.289$, $p<0.05$]. Bu bulgu, annelerin OİÖ puanları ile annelerin yaşları, eğitim durumları ve çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Scheffe testinin sonuçlarına göre OİÖ puanlarının ailenin çocuk sayısı değişkenine

göre 3-1 ve 4-1 arasında, anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre önlisans/lisans mezunu anneler ile yüksek lisans/doktora mezunu annelerin okuma ilgisi ölçeği puanlarının diğer annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5. Araştırmaya Katılan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri ile Annelerin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 12-17 arasında verilmiştir.

Tablo 12’de çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının annelerin kitap okuma sıklığına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Kitap okuma sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Hiç Okumam	10	63.20	14.57	Gruplararası	6111.024	5	1222.205	8.712	.000	4-1,5-1
	2.Yılda birkaç kitap	58	73.03	12.41	Grupiçi	20202.849	144	140.298			
	3.İki üç ayda bir kitap	27	81.14	11.25	Toplam	26313.873	149				
	4.Ayda iki ve üzeri ki.	12	86.75	11.82							
	5.Ayda bir kitap	33	82.57	10.82							
	6.Diğer	10	68.80	10.14							
LDT	1.Hiç Okumam	10	52.50	7.87	Gruplararası	2131.110	5	426.222	6.324	.000	4-1,5-1
	2.Yılda birkaç kitap	58	57.79	8.90	Grupiçi	9705.350	144	67.398			
	3.İki üç ayda bir kitap	27	62.81	7.56	Toplam	11836.460	149				
	4.Ayda iki ve üzeri ki.	12	65.91	7.89							
	5.Ayda bir kitap	33	63.15	7.01							
	6.Diğer	10	54.30	9.87							
PRKT	1.Hiç Okumam	10	7.42	1.06	Gruplararası	68.422	5	13.684	6.912	.000	4-1,5-1
	2.Yılda birkaç kitap	58	8.11	1.44	Grupiçi	285.081	144	1.980			
	3.İki üç ayda bir kitap	27	9.00	1.49	Toplam	353.503	149				
	4.Ayda iki ve üzeri ki.	12	10.05	1.80							
	5.Ayda bir kitap	33	9.05	1.31							
	6.Diğer	10	7.97	.90							

**p<0.01

Tablo 12 incelendiğinde, annelerin kitap okuma sıklığına göre, anneleri hiç kitap okumayan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=63.20$, anneleri yılda birkaç kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=73.03$, anneleri iki üç ayda bir kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=81.14$, anneleri ayda iki veya daha fazla kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=86.75$, anneleri ayda bir kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=82.57$, anneleri diğer seçenekte kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının ise $\bar{X}=68.80$ olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, annelerin kitap okuma sıklığına göre, anneleri hiç kitap okumayan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=52.50$, anneleri yılda birkaç kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=57.79$, anneleri iki üç ayda bir kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=62.81$, anneleri ayda iki veya daha fazla kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=65.91$, anneleri ayda bir kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=63.15$, anneleri diğer seçenekte kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının da $\bar{x}=54.30$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde ise annelerin kitap okuma sıklığına göre, anneleri hiç kitap okumayan çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=7.42$, anneleri yılda birkaç kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.11$, anneleri iki üç ayda bir kitap okuyan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=9.00$, anneleri ayda iki veya daha fazla kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=10.05$, anneleri ayda bir kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{x}=9.05$, anneleri diğer seçenekte kitap okuyan çocuklarının puan ortalamalarının ise $\bar{x}=7.97$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda çocukların DDT [$F_{(5-144)}= 8.712, p<0.01$], LDT [$F_{(5-144)}= 6.324, p<0.01$] ve PRKT [$F_{(5-144)}=6.912, p<0.01$] puanlarının annelerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların tüm Dil Testi puanları ile annelerin kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre DDT, LDT ve PRKT de 4-1 ve 5-1 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde anneleri ayda iki ve üzeri kitap okuyan çocuklar ile anneleri ayda bir kitap okuyan çocukların dil puanlarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13'te çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının eve günlük gazete alınma sıklığına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Eve Günlük Gazete Alınma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Gazete Alınma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Hergün	58	81.74	11.22	Gruplararası	3317.038	2	1658.519	10.602	.000	2-1,3-1
	2.Arasıra	64	75.75	12.73	Grupiçi	22996.835	147	156.441			
	3.Alınmıyor	28	68.71	14.39	Toplam	26313.873	149				
LDT	1.Hergün	58	63.63	7.35	Gruplararası	1523.912	2	761.956	10.861	.000	3-1,3-2
	2.Arasıra	64	58.65	8.74	Grupiçi	10312.548	147	70.153			
	3.Alınmıyor	28	55.21	9.44	Toplam	11836.460	149				
PRKT	1.Hergün	58	9.12	1.55	Gruplararası	34.128	2	17.064	7.854	.001	3-1
	2.Arasıra	64	8.41	1.47	Grupiçi	319.128	147	2.173			
	3.Alınmıyor	28	7.84	1.28	Toplam	353.503	149				

**p<0.01

Tablo 13 incelendiğinde, eve günlük gazete alınma sıklığına göre, her gün gazete alınan evdeki çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=81.74$, ara sıra gazete alınan evdeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=75.75$, hiç gazete alınmayan evdeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=68.71$ olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, her gün gazete alınan evdeki çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{X}=63.63$, ara sıra gazete alınan evdeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=58.65$, hiç gazete alınmayan evdeki çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=55.21$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde her gün gazete alınan evdeki çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{X}=9.11$, ara sıra gazete alınan evdeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=8.41$, hiç gazete alınmayan evdeki çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=7.84$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, çocukların DDT [$F_{(2-147)}=10.602$, $p<0.01$], LDT [$F_{(2-147)}=10,861$, $p<0.01$], PRKT [$F_{(2-147)}=7.854$, $p<0.01$] puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ve

çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının eve günlük gazete alınma sıklığı açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre DDT de 2-1 ve 3-1 arasında, LDT de 3-1, 3-2 arasında ve PRKT de 3-1 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde hergün gazete alınan evdeki çocukların dil puanlarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14’te çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının annelerin çocukla birlikte kitap okumalarına, evdeki kitaplık varlığına ve çocukların odalarındaki kitap köşesi varlığına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocukla Birlikte Kitap Okumalarına, Evdeki Kitaplık Varlığına ve Çocukların Odalarındaki Kitap Köşesi Varlığına Göre t-Testi Sonuçları

	Testler		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	DDT	Evet Hayır	136 14	78.18 62.85	12.46 13.45	148	4.439	.000
Çocukla Birlikte Kitap okuma	LDT	Evet	136	60.88	8.22	148	4.299	.000
		Hayır	14	50.71	10.35			
	PRKT	Evet	136	8.71	1.52	148	3.499	.001
		Hayır	14	7.25	1.05			
Evdeki Kitaplık Varlığı	DDT	Evet	106	81.35	11.46	148	7.798	.000
		Hayır	44	65.65	10.62			
	LDT	Evet	106	62.19	8.28	148	5.224	.000
		Hayır	44	54.50	8.05			
	PRKT	Evet	106	9.08	1.44	148	7.212	.000
		Hayır	44	7.36	.98			
Odalarındaki Kitap Köşesi Varlığı	DDT	Evet	95	81.74	10.98	148	6.941	.000
		Hayır	55	68.12	12.55			
	LDT	Evet	95	62.68	7.75	148	5.405	.000
		Hayır	55	55.20	8.85			
	PRKT	Evet	95	9.12	1.43	148	6.475	.000
		Hayır	55	7.63	1.23			

**p<0.01

Tablo 14 incelendiğinde, anneyle birlikte kitap okuyan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=78.18$, anneyle kitap okumayan çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=62.85$ olduğu görülmektedir. Aynı tabloda çocukların LDT puan ortalamaları incelendiğinde, anneyle birlikte kitap okuyan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{X}=60.88$ anneyle kitap okumayan çocukların ortalamalarının $\bar{X}=50.71$, anneyle birlikte kitap okuyan çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{X}=8.71$, anneyle kitap okumayan çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{X}=7.25$ olduğu görülmektedir. Tablodan çocukların DDT [$t_{(148)}=4.439$, $p<0.01$], LDT [$t_{(148)}= 4.299$, $p<0.01$] ve PRKT

$[t_{(148)}= 3.499, p<0.01]$ puanlarının annelerin çocukla birlikte kitap okumalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Evdeki kitaplık varlığına göre, evlerinde kitaplığı olan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{x}=81.35$, evlerinde kitaplığı olmayan çocukların ortalamalarının ise $\bar{x}=65.65$ olduğu görülmektedir. Aynı tabloda çocukların LDT puan ortalamaları incelendiğinde, evlerinde kitaplığı olan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=62.19$, evlerinde kitaplığı olmayan çocukların $\bar{x}=54.50$, evlerinde kitaplığı olan çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=9.08$, evlerinde kitaplığı olmayan çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{x}=7.36$ olduğu görülmektedir. Tablodan çocukların DDT $[t_{(148)}=7.798, p<0.01]$, LDT $[t_{(148)}= 5.224, p<0.01]$ ve PRKT $[t_{(148)}= 7.212, p<0.01]$ puanlarının evdeki kitaplık varlığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır

Tabloya göre odalarındaki kitap köşesi varlığı değişkeni incelendiğinde, odalarında kitap köşesi bulunan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{x}=81.74$, odalarında kitap köşesi olmayan çocukların DDT puan ortalamalarının ise $\bar{x}=68.12$ olduğu görülmektedir. Odalarında kitap köşesi bulunan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=62.68$, odalarında kitap köşesi olmayan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=55.20$ olduğu, odalarında kitap köşesi bulunan çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=9.12$, odalarında kitap köşesi olmayan çocukların PRKT puan ortalamalarının ise $\bar{x}=7.63$ olduğu görülmektedir. Tablodan çocukların DDT $[t_{(148)}=6.941, p<0.01]$, LDT $[t_{(148)}= 5.405, p<0.01]$ ve PRKT $[t_{(148)}= 6.475, p<0.01]$ puanlarının odalarındaki kitap köşesi varlığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişimleri annelerin çocukla birlikte kitap okuma, evdeki kitaplık varlığı ve odalarındaki kitap köşesi değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 15'te çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanlarına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocuklarıyla Birlikte Kitap Okuma Zamanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Kitap Okuma Zamanı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Çocuk istediğinde	70	74.02	14.36	Gruplararası	3633.810	4	908.452	5.808	.000	4-5,4-3
	2.Uyku Öncesi	50	79.10	10.99	Grupiçi	22680.064	145	156.414			
	3.Oyalamak için	7	73.28	6.75	Toplam	26313.873	149				
	4.Okuma saatinde	13	89.84	9.83							
	5.Diğer	10	69.50	10.94							
LDT	1.Çocuk istediğinde	70	58.50	9.61	Gruplararası	1383.071	4	345.768	4.796	.001	4-5,4-3
	2.Uyku Öncesi	50	61.36	7.68	Grupiçi	10453.389	145	72.092			
	3.Oyalamak için	7	58.00	6.11	Toplam	11836.460	149				
	4.Okuma saatinde	13	67.69	6.81							
	5.Diğer	10	54.20	6.59							
PRKT	1.Çocuk istediğinde	70	8.28	1.66	Gruplararası	46.223	4	11.556	5.453	.000	4-3
	2.Uyku Öncesi	50	8.80	1.17	Grupiçi	307.280	145	2.119			
	3.Oyalamak için	7	7.74	.56	Toplam	353.503	149				
	4.Okuma saatinde	13	10.10	1.65							
	5.Diğer	10	8.10	1.26							

**p<0.01

Tablo 15 incelendiğinde, annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanlarına göre, çocuk istediğinde kitap okunan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{X}=74.02$, uyku öncesi kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=79.10$, oyalamak amacıyla kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=73.28$, düzenli olarak belirlenen okuma saatlerinde kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=89.84$, diğer seçeneğinde yer alan farklı amaçlar için kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=69.50$ olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanlarına göre, çocuk istediğinde kitap okunan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{X}=58.50$, uyku öncesi kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=61.36$, oyalamak amacıyla kitap okunan çocukların puan

ortalamalarının $\bar{x}=58.00$, düzenli olarak belirlenen okuma saatlerinde kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=67.69$, diğer seçeneğinde yer alan farklı amaçlar için kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=54.20$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde, annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanlarına göre, çocuk istediğinde kitap okunan çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=8.28$, uyku öncesi kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.80$, oyalamak amacıyla kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=7.74$, düzenli olarak belirlenen okuma saatlerinde kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=10.10$, diğer seçeneğinde yer alan farklı amaçlar için kitap okunan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.10$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, çocukların DDT [$F_{(4-145)}=5.808$, $p<0.01$], LDT [$F_{(4-145)}=4.796$, $p<0.01$], PRKT [$F_{(4-145)}=5.453$, $p<0.01$] puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır. Çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre DDT de 4-5 ve 4-3 arasında, LDT de 4-5, 4-3 arasında ve PRKT de 4-3 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde düzenli olarak belirlenen okuma saatlerinde kitap okunan çocukların dil puanlarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16'da çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının annelerin çocuklarına kitap alma amaçlarına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocuklarına Kitap Alma Amaçlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Testler	Kitap Alma Amacı	N	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
DDT	1.Öğr. ist. için	11	62.54	15.09	Gruplararası	2480.640	3	826.880	5.065	.002	4-1
	2.Çocuk istediği için	37	77.24	11.60	Grupiçi	23833.233	146	163.241			
	3.Çoc. gel.des. için	97	77.92	12.92	Toplam	26313.873	149				
	4.Diğer	5	81.60	12.81							
LDT	1.Öğr. ist. için	11	52.45	10.48	Gruplararası	696.906	3	232.302	3.045	.031	4-1
	2.Çocuk istediği için	37	60.37	6.55	Grupiçi	11139.554	146	76.298			
	3.Çoc. gel.des. için	97	60.46	9.19	Toplam	11836.460	149				
	4.Diğer	5	63.00	9.64							
PRKT	1.Öğr. ist. için	11	6.92	1.46	Gruplararası	33.544	3	11.181	5.102	.002	3-1,4-1
	2.Çocuk istediği için	37	8.56	1.53	Grupiçi	319.960	146	2.192			
	3.Çoc. gel.des. için	97	8.76	1.47	Toplam	353.503	149				
	4.Diğer	5	8.74	1.08							

**p<0.01

Tablo 16 incelendiğinde, annelerin çocuklarına kitap alma amaçlarına göre, öğretmeni istediği için kitap alınan çocukların DDT puan ortalamalarının $\bar{x}=62.54$, çocuk istediği için kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=77.24$, çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=77.92$, diğer seçeneğinde kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=81.60$ olduğu görülmektedir.

Aynı tabloda çocukların LDT puanları incelendiğinde, öğretmeni istediği için kitap alınan çocukların LDT puan ortalamalarının $\bar{x}=52.45$, çocuk istediği için kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=60.37$, çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=60.46$, diğer seçeneğinde kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=63.00$ olduğu görülmektedir.

Çocukların PRKT puanları incelendiğinde ise, öğretmeni istediği için kitap alınan çocukların PRKT puan ortalamalarının $\bar{x}=6.92$, çocuk istediği için kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.56$, çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla kitap alınan çocukların puan ortalamalarının $\bar{x}=8.76$, diğer seçeneğinde kitap alınan çocukların puan ortalamalarının ise $\bar{x}=8.74$ olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, çocukların DDT [$F_{(3-146)}=5.065$, $p<0.01$], LDT [$F_{(3-146)}=3.045$, $p<0.01$], PRKT [$F_{(3-146)}=5.102$, $p<0.01$] puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır. Çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının annelerin çocuklarına kitap alma amaçları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre DDT de 2-1 ve 3-1 arasında, LDT de 3-1, 3-2 arasında ve PRKT de 3-1 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde diğer seçeneğindeki amaçla(kitap sevgisini aşılama, okuma alışkanlığı gelişmesini desteklemek, kitaplık oluşturmaya teşvik etmek vb.) kitap alınan çocukların dil puanlarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17 de dil gelişimi testleri ile okuma ilgisi ölçeği puanlarına ilişkin korelasyon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. Dil Gelişimi Testleri ve OİÖ Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

TESTLER	DİL GELİŞİMİ TESTLERİ			
	DDT	LDT	PRKT	OİÖ
	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)
DDT	1 .			
LDT	.863 (.000)	1 .		
PRKT	.850 (.000)	.734 (.000)	1 .	
OİÖ	.566 (.000)	.505 (.000)	.567 (.000)	1 .

**p<0.01

Tablo 17’de dil gelişimi testlerinin birbirleriyle ve OİÖ ile arasındaki korelasyona bakıldığında DDT ile LDT arasında ($r = .863^*$), DDT ile PRKT arasında ($r = .850^*$), DDT ile OİÖ arasında ($r = .566^*$) .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. DDT puanları arttıkça diğer dil gelişimi testlerinin ve OİÖ puanlarının arttığı söylenebilir.

LDT ile DDT arasında ($r = .863^*$), LDT ile PRKT arasında ($r = .734^*$), LDT ile OİÖ arasında ($r = .505^*$) .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. LDT puanları arttıkça diğer dil gelişimi testlerinin ve OİÖ puanlarının arttığı söylenebilir.

PRKT ile DDT arasında ($r = .850^*$), PRKT ile LDT arasında ($r = .734^*$), PRKT ile OİÖ arasında ($r = .567^*$), .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. PRKT puanları arttıkça diğer dil gelişimi testlerinin ve OİÖ puanlarının arttığı söylenebilir.

OİÖ ile DDT arasında ($r = .566^*$), OİÖ ile LDT arasında ($r = .505^*$), OİÖ ile PRKT arasında ($r = .567^*$), .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre OİÖ puanları arttıkça dil gelişimi testlerinin puanlarının da arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulguların ilgili araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışması yapılmış, araştırma sonuçlarına ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, 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 konusunda, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili ve Kaman ilçesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemine, Kırşehir il merkezi ve Kaman ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu, gayeli örneklem yöntemi ile seçilen 150 çocuk ve annesi dahil edilmiştir.

Betimsel bir araştırma niteliğini taşıyan bu çalışmada, Kişisel Bilgi Formu'nun yanı sıra çocukların dil gelişimlerini belirleme amacı ile Descoeudres Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Limbosch ve Wolf'un Lügatçe Dil Testi, annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek için Dökmen tarafından geliştirilen Okuma İlgisi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri tablolastırıldıktan sonra programlar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların %48'inin kız, %52'sinin erkek olduğu, okul öncesine devam süresine göre %47.3'ünün bir yıl, %34'ünün iki yıl, %18,7'sinin ise üç yıl ve daha fazla süre devam ettiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda doğumdan sonraki ilk üç yıl çocuğun bakım şekline göre, %21.3'ünün bakımını annelerin üstlendiği çocuklar, %38.7'sinin anne ve babanın bakımını beraber üstlendiği çocuklar, %14.7'sinin anneanne ya da babaannenin bakımını üstlendiği çocuklar, %19.3'ünün bakımını bakıcının üstlendiği çocuklar ve

%6'sının ise diğer seçeneği oluşturan akrabaların bakımını üstlendiği çocuklar olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin %7.3'ünün 25 yaş ve daha küçük, %39.4'ünün 26-30 yaşları arasında, %35.3'ünün 31-35 yaşları arasında, %14.7'sinin 36-40 yaşları arasında, %3.3'ünün 41 ve üzeri yaşlarda olduğu; eğitim durumlarına göre %15.3'ünün okuryazar veya ilkökul mezunu, %29.3'ünün orta dereceli okul mezunu, %53.4'ünün önlisans/lisans mezunu ve %2'sinin de yüksek lisans/doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

Annelerin meslekleri incelendiğinde, %52'sinin ev hanımı, %28'inin memur, %12'sinin işçi ve %8'inin de serbest çalışan olduğu; ailelerin aylık gelir düzeyleri incelendiğinde, ailelerin %7.3'ünün 500 TL ve altında, %21.3'ünün 500 TL ile 1000 TL arasında, %32.7'sinin 1001-2000 TL arasında, %38.7'sinin 2001 TL ve üzerinde aylık gelirinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan annelerin okuma ilgi düzeylerine göre, %40.7'sinin alt okuma ilgi düzeyinde, %52.7'sinin orta okuma ilgi düzeyinde, %6.6'sının ise üst okuma ilgi düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların dil gelişimlerinin; yaşa, cinsiyete, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine, bakım şekline, ailenin sahip olduğu çocuk sayısına, anne ve babanın eğitim durumuna, ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği alt problemleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimleri yaş değişkenine bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Gürocak (2007: 82), anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesiyle ilgili betimsel çalışmasında öğrencilerin dil gelişimlerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Yapılan analiz sonucunda çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kız ve erkeklerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin dil gelişimlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Koçak (2007: 112), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin dil gelişimlerinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu da araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda çocukların dil gelişim düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumuna 3 yıl ve daha fazla süreyle devam eden çocukların dil gelişimlerinin diğer çocuklardan daha iyi olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişiminde büyük önemi vardır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların akranlarıyla aynı ortamı paylaşmalarını sağlamaktadır. Böylece çocuklar dili kullanmadaki eksikliklerini okul ortamında giderebilme şansına sahip olmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumunda çocuklar, zengin uyaranlarla etkileşimde bulunarak, konuşma dinleme ve okuma etkinliklerine katılarak kelime dağarcıklarını geliştirmekte, dili doğru ve güzel kullanmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim ailede verilmeye çalışılan eğitimden oldukça farklıdır. Kurumlarda verilen eğitim planlı, sistemli ve belirli amaçlara yöneliktir. Bu eğitim çocukların dinleme, anlama ve düşünme becerilerini etkilemektedir ve çocuklar, kullandıkları dil hakkında yorum yaparak üst dil becerilerinin geliştirmektedir. Oysa okul öncesi eğitim almayan çocuklar kısıtlı çevre imkanları ve sosyal olanaklara sahip oldukları için, dili anlama ve farkında olma becerisi yönünden okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha şansızdır. Bu

nedenlerden okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişim düzeyleri, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksektir.

Yapılan bir çok araştırma sonuçları da bu değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Yazıcı (1999)'nın 60-72 aylar arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada çocukların ana okuluna devam süresinin DLT puanlarına etkili olmadığı bulunmuştur.

Erdoğan ve diğerlerinin, çalışmasında anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların, anasınıfına devam süresinin PRKT, LDT puanlarında etkili olduğu fakat DLT puanlarında etkili olmadığı bulunmuştur.

Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin (resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanıma) okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyenlerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldız, Şen ve Coşkun'un (2006), Aydın ilinde, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve devam etmeyen 5-6 yaş grubu çocukların üst dil becerilerini inceleyen araştırmalarında; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların üst dil beceri puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kök, Tuğluk ve Bay'ın (2006) Erzurum ilinde yaptıkları araştırmada ise okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin dilsel gelişim özellikleri bakımından daha iyi oldukları görülmüştür.

Araştırmanın bir başka amacına ulaşmak için, çocukların dil gelişim düzeyleri ile doğumdan sonraki ilk üç yıl bakım şekli incelenmiştir. Çocukların tüm dil testlerinden aldıkları puanlara göre, doğumdan sonraki üç yıl bakımının bakımını yaptığı çocukların diğer çocuklara göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan annelerin % 48'i çalıştığı için çalışan annelerin ev hanımlarına göre evde

çocuklarıyla az ama daha etkin zaman geçirdikleri düşünülmektedir. Kırşehir ili ve Kaman ilçesinin pilot bölge olması nedeniyle çocuk gelişimi kurslarının yaygınlığı dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak bilinçli ailelerin, çocuk gelişimi eğitimi almış bakıcıları tercih etmelerinin çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların dil gelişim düzeyleri ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık ailedeki çocuk sayısı iki olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

Kavaklı (1980)'nin araştırmasında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür bu da araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Araştırmada çocukların dil gelişim düzeylerinin ailenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin ailenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Özellikle eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çocukların her türlü gereksinimlerini karşılayan anne ve babanın, çocuğun gelişimsel özelliklerinden biri olan dil gelişiminde de önemli etkisi vardır. Ebeveynlerin çocukla yapılan konuşmada kullandıkları dil, çocukların hem dilsel hem de bilişsel becerilerinin gelişiminde etkilidir. Ancak ebeveynlerin bu konudaki etkisi aileden aileye farklılıklar göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerde doğal işbirliğine davet eden açıklayıcı bir dil kullanılır. Bundan dolayı çocukların gözlem yapma, karşılaştırma, derin düşünme, ön tahminde bulunma olanakları daha fazla olur. Ayrıca çocuklar aileden aldıkları bu destek sayesinde öğrenmeye daha istekli olurlar. Böylece eski öğrendiklerini yeni bilgileriyle yapılandırarak dilsel ve bilişsel becerilerinde ilerleme sağlamaktadırlar.

Yapılan araştırmalar da ailenin eğitim durumunun çocuğun dil gelişim düzeyine etkisi olduğunu göstermektedir. Örneğin 1995'te Hart ve Risley (Akt. Savaş

2006) tarafından yapılan bir araştırmada, bir çocuğun üç yaşına gelene dek eğer üst gelir ve eğitim grubu bir ailede ise 30 milyondan daha çok, orta grup ailede ise 20 milyon, alt grup ailede ise 10 milyon sözcük duyduğunu göstermektedir. Bu yüzden dilsel açıdan daha zengin bir çevrede yaşamak orta ve üst grup aile çocukları için bir avantaj olmaktadır. Daha zengin ortamda olanlar, olmayanlardan sözcük dağarcığı gelişme hızı, günlük konuşma sırasında kullanılan sözcük sayısı ve zeka testleri sonuçları açısından daha üstün olmaktadır.

Anlar (1983) tarafından yapılan araştırmada ilk altı yaştaki dil gelişiminde, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin öğrenim düzeylerinin yüksek olması ile çocukların dil düzeylerinin yükselmesini annelerin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalarına ve dili kullanmada çocuklarına iyi model olmalarına bağlamıştır.

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

Gürocak (2007), “anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin dil gelişimlerinin anne eğitim değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın diğer bir amacında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin, ailenin aylık gelir durumuna göre dağılımı incelenmiş ve sonuçta ailenin aylık gelir durumunun çocukların dil gelişim düzeyinde farklılığa yol açan bir etken olduğu görölmüştür. Özellikle 2001 TL ve üzeri geliri olan ailelerden gelen çocukların dil gelişim düzeylerinin yüksek olduğu görölmüştür. Buna karşın dar gelirli ailelerden gelen çocukların dili kullanmada çok da etkin olmadığı görölmüştür.

Çocuğun dil gelişiminde ailenin eğitim durumunun katkısı olduğu gibi ailenin ve yakın çevrenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum da çocuğun gelişimini etkilemektedir. Dil gelişimi, dilin doğru kullanımı, sözcük dağarcığının sınırı ve ifade etme becerisi gibi özellikle çocuğun içinde yaşadığı sosyo-ekonomik ve kültürel duruma göre farklılaşmaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişen çocuk, çeşitli etkinliklere katılma, farklı yerleri gezip görme imkanına sahip olduğu için zengin uyaranlarla etkileşimde bulunmakta, sözcük dağarcığını zenginleştirmekte ve yeni dilsel deneyimler kazanmaktadır (Suna, 2006: 94).

Dil gelişimi açısından ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ne denli önemli olduğunu gösteren araştırmalardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmıştır. Bu araştırmaya göre düşük gelirli ailelerin çocuklarının okul çağına kadar 5000 sözcük öğrendiği, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının ise 20.000 sözcüklü bir kelime dağarcığına ulaştıkları görülmüştür (Savaş 2006).

Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada ise alt gelir düzeyine sahip nüfustan üç grup öğrenci, 1. sınıftan 4. sınıfa dek sözcük dağarcığı gelişimi açısından gözlemlenmiştir. Birinci grubu oluşturan çocuklar beyazların devam ettiği bir kenar semt okulundan seçilmiştir. İkinci grup, Afrika kökenli Amerikalı çocukların gittiği şehir merkezindeki bir okuldan seçilmiştir. Üçüncü grup ise Asya-Pasifik kökenli öğrencilerin okuduğu yarı kırsal bölgedeki bir okuldan seçilmiştir. Araştırmanın başında bütün deneklerin okula başladıkları yıl, sahip oldukları sözcük dağarcığı açısından karşılaştırılmıştır. Beyaz öğrencilerin 5000, İngilizceyi Afrika aksanı ile konuşan çocukların 3500, Asya-Pasifik kökenli çocukların ise 2500 sözcüklük bir kelime dağarcığı olduğu görülmüştür. Okula başladıklarında yoğun bir sözcük dağarcığı geliştirme ve okumayı öğrenme eğilimi olan deneklerin tümünün sözcük dağarcığında gelişme sağlanmasına rağmen, aralarındaki farkın 4. sınıfa dek kapatılmadığı görülmüştür (Akt. Koçak 2006).

Gürocak (2007), “anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin dil

gelişimlerinin ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan annelerin Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, yaşa, ailenin sahip olduğu çocuk sayısına, eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği alt problemleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan istatistiksel analiz sonrasında çalışma grubundaki annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği, 36-40 yaşlarındaki annelerin OİÖ puanlarının diğer yaşlardaki annelere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da yaşça daha büyük annelerin okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını göstermektedir.

Araştırmada annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının, ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılaşma durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılık bir ya da iki çocuğu olan anneler lehinedir. Üç ya da daha fazla çocuğu olan annelerin kendilerine zaman ayıramadıkları bu nedenle okuma ilgi ve alışkanlıklarının da düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir amacında annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları, annenin eğitim durumuna göre dağılımı incelenmiş ve sonuçta eğitim durumu arttıkça okuma ilgi ve alışkanlıklarının da arttığı görülmüştür. Sonuçlar, yüksek lisans/doktora düzeyindeki annelerle okur-yazar veya ilkokul mezunu anneler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Coşkun'a (2003: 114) göre, bir insanın sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede göz önünde bulundurulacak en önemli faktörlerden birisi gelir düzeyidir. Hatta bir kişinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede birçok kez sadece gelir düzeyine bakıldığı da görülmektedir. Çünkü gelir düzeyi kişinin eğitim düzeyi, mesleği, sosyal çevresi gibi birçok sosyo-ekonomik gösterge ile yakından ilgilidir.

Tosunoğlu'nun (2002: 547) da belirttiği gibi, kitap edinme ve kitap okuma konusunda kabuller geliştirme ile ekonomik durum arasında bir paralellik vardır. Ekonomik durumu iyi olan aileler çocuklarının her türlü ihtiyacını karşılarken, ekonomik durumu iyi olmayan aileler zorlanmaktadır. Bu durum, alt düzeyde gelire sahip ailelerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında yeterli etkiyi gösterememelerine neden olmaktadır.

Deniz'in (2003) yapmış olduğu araştırmada, köydeki annelerin %12'si hiç okula gitmemiş, %70'i ilkokuldan mezun olmuştur. Kentte ise annelerin çoğu lise ve üniversite mezunudur. Kentte annelerin hiç okula gitmeme durumu ile karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla kent öğrencilerinin zihin ve dil gelişimine annelerinin katkısının daha fazla olduğu görülmektedir. Evde kitaplık bulunma oranı köyde %77, kentte %80 olarak belirlenmiştir. Köyde düzenli olarak kütüphaneye gitme oranı %26, kentte ise %37'dir. Yine anne ve babaların kitap okuma durumları açısından kent öğrencilerinin daha avantajlı olduğu bulunmuştur. Bu avantajın, kentteki annelerin %40'ının ve babaların %45'inin düzenli olarak kitap okumasına karşın köydeki annelerin %36'sının ve babaların %31'inin hiç kitap okumamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre iki grup arasında farklılık olduğu, bunun da çocuklara model olan annelerin eğitim düzeylerinin çocukların kitap okuma alışkanlığı düzeylerini etkileyebileceği söylenebilir.

Küçük'ün (2002) yaptığı araştırma sonucunda okuma-anlama becerisine göre şehir doğumlu öğrencilerin köy doğumlu öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Köyde doğup büyüyen ebeveynlere göre, şehir merkezinde doğan ve büyüyen ebeveynlerin, çocuklarının başarısına olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuç da, şehir merkezinde doğan anne ve babaların okuma düzeyinin daha yüksek olmasına ve çocuğunun başarısıyla yakından ilgilenmesine bağlanabilir.

Çalışma grubu çocukların dil gelişim düzeylerinin, annelerin kitap okuma sıklığına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayda bir kitap okuyan ve ayda iki veya daha

fazla kitap okuyan annelerin çocuklarının dil puanlarının hiç kitap okumayan annelere oranla daha fazla olduğu saptanmıştır.

Annelerin kitap okuma sıklığı ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi ile ilintilidir. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler okumaya ve konuşmaya daha çok önem verdiklerinden çocuklarına iyi bir model olmaya özen göstermektedir. Ayrıca çocuğun çeşitli okuma ve dinleme etkinliklerine katılımını sağlayarak gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar dili daha etkin kullanmakta ve kendilerini daha doğru ifade etmektedirler. Sözcük dağarcıkları da diğer ortamlardan gelen çocuklara göre daha yüksek olmaktadır.

Araştırmada çocukların dil gelişim düzeylerinin eve günlük gazete alınma sıklığına göre farklılaşma durumu incelenmiş ve her gün gazete alınan evde yaşayan çocukların puanlarının hiç gazete alınmayan evlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük gazete okuyan, gündemi takip eden genel kültürünü geliştiren ailelerin çocuklarıyla iletişimde kullandıkları kelimelerde daha seçici oldukları, kelime dağarcıklarındaki zenginliğin çocuklara da yansıdığı söylenebilir.

Annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okumalarının, çocukların dil gelişim düzeylerinde farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Anneleri kitap okuyan çocuklarının dil puanlarının, anneleri kitap okumayan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Evdeki kitaplık ve çocukların odasındaki kitap köşesi varlığının, çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu görülmüştür. Evde ve odasında kitaplığı olan çocukların dilsel gelişim açısından evde ve odasında kitaplık olmayan çocuklara göre daha şanslı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir başka amacına ulaşmak için, çocukların dil gelişim düzeyleri ile annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanları incelenmiştir. Çocukların tüm dil testlerinden aldıkları puanlara göre düzenli olarak belirlenen okuma saatinde

anneleriyle kitap okuyan çocukların, kendileri istediğinde anneleriyle kitap okuyan çocuklara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Buna göre çocukla birlikte kitap okuma zamanlarındaki rutinliğin dil gelişiminde önemli olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki çocukların dil gelişim düzeyleri, annelerin çocuklarına kitap alma amaçları değişkenine göre incelendiğinde, diğer seçeneğinde kitap alan annelerin çocuklarının dil puanlarının, öğretmeni istediği için kitap alan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annelerin diğer seçenekteki açıklamalarına göre çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak, iletişimsel becerilerini geliştirmek, kitaba olan meraklarını artırmak amaçlarıyla çocuklarına kitap aldıkları saptanmıştır. Bu bilincin çocuğun dil gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

Dil testleri ve Okuma ilgisi ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında, yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Tüm elde edilen bulgular dikkate alındığında, örnekleme oluşturan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu ve birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Anne Babalara Öneriler

- Okuma ilgi ve alışkanlığı yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken bir beceridir. Bunun için ebeveynler ev ortamında çocuklarının yaşı, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda okuma materyalleriyle zenginleştirilmiş bir çevre hazırlayarak, onların okuma ilgi ve alışkanlığı konusunda deneyimler kazanmalarını sağlayabilirler.
- Eve düzenli olarak alınan sürekli yayınlar ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir süreli yayına abone edilmesi ile ebeveynler, çocuklarının dil gelişimlerini destekleyebilirler.
- Çocukların gelecekte okuma alışkanlığına sahip bireyler olarak yetişmelerinde anne baba ve öğretmenlerin okumayla ilgili tutum ve davranışlarının önemli bir yeri vardır. Bu nedenle çocukların çevresindeki yetişkinlerin kitapçılara, kitap sergilerine, kitap fuarlarına ve kütüphaneye giderek çocuklara model olmaları, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında ve geliştirmesinde büyük yarar sağlayabilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Çocukların okuma becerilerini geliştirmek, eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma ve geliştirme, ebeveynlere okumayla ilgili farkındalık kazandırma konusunda desteğe ihtiyaçları vardır. Bu amaçla öğretmen adaylarının henüz üniversite aşamasındayken programa dahil edilecek bir dersle, görev yapan öğretmenlerinde kapsamlı olarak verilecek ve belirli aralıklarla tekrarlanacak hizmet-içi eğitim kurslarıyla bu konuda bilgilendirilmeleri yararlı olabilir.

- Okuma alışkanlığını kazandırma konusunda eğitim programlarıyla desteklenen öğretmenlerin, sınıf içindeki zenginleştirilmiş ve işlevsel hale getirilmiş kitap köşesi oluşturarak hikâye okuma, tamamlama, dramatize etme etkinliklerine geniş ve esnek bir ölçüde yer vermesi ve ailelerin bu konuda desteğini alması, çocukların okuma alışkanlıklarının kalıcı olmasını sağlayabilir.
- Çocukların Türkçe dil etkinliklerine tam anlamıyla katılabilmeleri ve bu konuda cesaretlendirilebilmeleri anne ve babanın da bu konuda eğitilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi konusunda ailelerin sosyo-kültürel özelliklerini, yaşam koşullarını ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran eğitim programları düzenlenebilir.
- Anne babalara ya da diğer yetişkinlere uygulanacak eğitim programlarında görsel ve yazılı medyadan yararlanılması, eğitimin geniş kitlelere yaygınlaştırılmasında önemli bir yarar sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın farklı illerde, farklı gruplarda daha geniş örneklem grubunda tekrarlanmasının, karşılaştırmalar yapabilmek imkanı sağlayacağı ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen eğitim programlarının, örgün eğitim içerisindeki programlara dahil edilmesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir.
- Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha uzun süreli ve kapsamlı olarak hazırlanacak eğitim programlarının ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ve farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, örgün ve yaygın eğitimde okuma alışkanlığı ve dil gelişimiyle ilgili eğitim programlarının hazırlanmasına rehberlik edebilir.

- Yeni araştırmalarda çocukların dil gelişimlerini etkilemesi muhtemel okul ortamı, öğretmen niteliği, ebeveyn tutumları, ev ortamı vb. faktörlerin incelenmesi ve etkililiğinin belirlenmesi konulu bir çalışma yapılabilir.
- Araştırma sonucunda doğumdan sonraki ilk üç yıl bakıcıların bakımını üstlendiği çocukların dil gelişimlerinin diğer çocuklardan daha iyi olduğu belirlenmiş ve bu sonuca göre yapılacak yeni araştırmalarda, çalışan annelerin çocuklarına bakan bakıcıların niteliği ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

Abeyrathna, A. S. and A. N. Zainab. (2004). “The Status of Habit and Interest Among Secondary Children in Sri Lanka”, **Malaysian Journal of Information Science**. 9 (2): 107–121.

Acarlar, F. ve Baykoç Dönmez, N. (1992). 30–47 Aylar (2.5–4 Yas) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8 (3): 163–203.

Aksan, Doğan. (2000). **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: TDK Yayınları

Aksu Koç, A ve Slobin, I.D. (1985). **The Acquisition of Turkish. The Cross Linguistic Study of Language Acquisition**. London: I.D. Slobin (Ed.). Vol.1, the Data, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Alpay, Meral. (1991). **Kütüphane: Dünyü Yarına Bağlayan Köprü**. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği, 76-120.

Alpöge, Gülçin. (1991). **Çocuk ve Dil**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 57–65.

Andrick, G.R ve Tager Flusberg, H. (1986). The Acquisition of Color Terms, **Journal Child Language**. Vol.15, 119-134.

Anlar, Banu. (1983). “İlk Altı Yaşta Dil Gelişimi, Anne Baba Eğitimi ve Cinsiyetin Etkisi”. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**.

Aral Neriman, Gülen Baran, Şenay Bulut, Serap Çimen. (2000). **Çocuk Gelişimi I**. İstanbul: YA-PA Yayınları, 129–137.

Aral Neriman, Figen Gürsoy, (2000). **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. Sorunlar ve Çözüm Yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, 321–333.

Artar, M. (1998). Ankara’da Yasayan 9–26 Aylık Çocuklarda Aile Bilgisine Dayalı Dil Normlarının Saptanması. **Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Doktora Tezi.

Arthur, Janise E. (1995). “**What is the Effect of Recreational Reading on Reading Achievement of Middle Grade Students?**”. (17.01.2009 tarihinde ERIC Database’den alınmıştır. Eric Document Reproduction Service No. ED391143), 4.

Aşıcı Murat, (2007). **Ailede Dil Etkinlikleri**. “Çocuğum Okuryazar Oluyor”. Morpa Yayınları, 4. Baskı, 19-37.

Attitudes Towards Reading, A Mori Social Research Study on Behalf on of the National Literacy Trust September (1998). (17.02.2009 tarihinde <http://www.literacytrust.org.uk/Database/Mori.html> adresinden alınmıştır.)

Aydın, F. Ö. (1997). Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunda Bulunan 5–6 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi. **Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi.

Aktan, E ve Oktay, A. (1997). Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbilgisel Duyarlılığın) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 9: 1–28.

Aydoğan, Yasemin ve Elif Ergin. (2000). “3–6 Yaş Çocuklar için Hazırlanmış Hikâye Kitaplarındaki Metinlerin İsim ve Sıfat Türleri Açısından İncelenmesi”.**1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, 234–243.

Aydoğan, Yasemin ve Nurcan Koçak. (2003). “Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi”, Milli Eğitim Yayınları, 159.

Bamberger, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme** (Çev: Bengü ÇAPAR), Ankara: Kültür Bakanlığı, 10.

Başaran, İbrahim Ethem. (1985). **Eğitim Psikolojisi**. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Sevinç Matbaası, 85.

Bayram, Olcay. (1990). “İlkokul Çağı Çocukların Okuma Alışkanlığı ve Yeni Mahalle ilçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

Bee, Helen. (2000). The Developing Child. Boston. Allyn and Bacon, 321.

Berk, E.Laure. (1999). **Child Development**. U.S.A. A Division of Paramount Publisher, Company, 386.

Bernstein, D.K. & Tiegerman. (1991). **E. Language and Communication Disorders in Children** (2nd Ed.) Merrill Pub, 80.

Best, B. John. (1999). **Cognitive Psychology**. U.S.A.Wads Word Publishing Company.

Bircan, İsmail ve M. Tekin. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 22: 400.

Bloom, L, Lightbown, P VE Hood, L. (1974). Structure and Variation in Child Language. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, No.160, Vol. 40.

Boztepe, Fatma. (2002). “Çocukta Okuma Eğilimleri ve Okuma Teknikleri.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

Brown, R ve Bellugi, U. (1964). Three Processes in the Child’s Acquisition of Syntax. Cambridge: **Harvard Educational Review**, Vol. 34, 133-151.

Casey M. Beth ve E. C. Tucker. (1994). Problem-Centered Classrooms, Creating Lifelong Learns. **Phi Delta Kappa**, October: 139-143.

Cattel, Ray. (2000). **Children’s Language**, New York:Cassell, 83.

Charles, C. M. (1992). **Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri.** Çev: Gülten Ülgen, Ankara.

Cheek, Earl H., Rana F. Flippo ve Jimmy D. Lindsey. (1989). **Reading For Success in Elementary Schools.** New York: Saunders College Publishing, 5.

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). **Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 26.

Coles, Martin and Christine Hall. (2002). “Gendered Readings: Learning from Children’s Reading Choices”, **Journal of Research in Reading.** 25 (1): 96–108.

Corballis Michael C. (2003). **İşaretten Konuşmaya.** Dilin Kökeni ve Gelişimi. İstanbul: Kitap Yayınevi, 12.

Coşkun, Eyyüp (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 11: 41-51.

Coşkun, Eyyüp (2003). Çeşitli değişkenlere göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı öneriler. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 13: 101-129.

Cox,Kathleen ve John Guthrie. (2001). “Motivational and Cognitive Contributions to Students Amount of Reading.” **Contemporary Educational Psychology**, 26.

Crowe,Linda. (2000). “Reading Belaviors of Mothers and Their Children with Language Impairment During Repeated Storybook Reading.”**Journal of Communication Disorders**, 33: 6.

Çiyiltepe M., Türkbay T. (2004). **Konuşmanın Bileşenleri ve Konuşma Gecikmesi Olan Çocukların Değerlendirilmesi: Gözden Geçirme.** Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 11 (2): 90.

Cüceloğlu, Doğan. (1997). **İçimizdeki Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitapevi, 211- 212.

Cüceloğlu, Doğan. (1998). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitapevi, 203.

Davaslıgil, Ümit. (1985). “**Farklı Sosyo-Ekonomik ve kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocukların Dil Gelişimine Okulun Etkisinin İncelenmesi**”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Dearing, Eric, Katleen McCartney, Heather Weiss, Holly Kreider. (2004). “The Promotive Effects of Family Educational Involvement for Low- Income Children Literacy”. **Jornal of School Psychology**, November.

Demirel, Özcan. (1996). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi**. Ankara: Usem Yayınları, 66.

Dereobalı Nilay. (1994). Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil gelişimi Yönünden İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi**.

Devrimci, Halise Künyeli. (1993). “5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**.

Doğanay, Hakan. (2001). “Halk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığındaki Rolü ve Önemi” **Türk Kütüphaneciliği Dergisi**, 15 (1): 40–44.

Donahue, Patricia ve diğerleri. 1999. **The NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States**. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. (15.01.2009 tarihinde <nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999500> adresinden alınmıştır.)

Dökmen, Üstün. (1994). “**Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**”, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Dönmez , Necate Baykoç. (1986) “12–36 Aylık Türk Çocuklarının Türkçeyi Kazanma Aşamaları”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi**.

Dönmez , Necate Baykoç. (1986). Çocuklarda Dilin Kazanılması. Ankara: **YA-PA 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, 90–97.

Dönmez, Necate Baykoç. (1987). “12–30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması” **Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, 2.

Dönmez, Necate Baykoç ve M. Arı. (1992). 12–30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8 (3): 115–161.

Dönmez, Necate Baykoç. (2000). **Dil Gelişim Etkinlikleri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 49, 83, 84.

Doworetzky, John P. (1990). **Introduction to Child Development**. New York, West Publishing Company, 213.

Ege, Pınar. (2005). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. **Dil ve Kavram Gelişimi** (Edt. Seyhun Topbaş), 140.

Ege, P., Acarlar, F. ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe Kazanımında Yas ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi. **Türk Psikoloji Dergisi**. 13(41): 19–31.

Ekmekçi, Ö.F. (1988). **Coinage of words in shield's lexicon in acquiring studies on Turkish linguistics**. Ankara: ODTÜ Yayınları. 73–79.

Ekmekçi, Ö.F. (1990). Acquisition of Hierarchical Terms in Turkish. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (8): 63-79.

Eskinazi, Layla. (2003). “5-7 Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**.

Erden Münire ve Yasemin Akman. (1998). **Eğitim Psikolojisi**. Arkadaş Yayınları, Ankara, 63-79.

Erdoğan, S., Şimşek Bekir H., Erdoğan Aras, (2005), “Ankara’nın Alt Sosyoekonomik Bölgelerinde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 1 (14): 231-246.

Erkan, P. (1990). “Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48–60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi”. Bilim Uzmanlığı Tezi. **Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü**.

Evans, Marry, Deborah Shaw ve Michelle Bell. (2000). “Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills” **Canadian of Experimental Psychology**, 54:2.

Feldman, R.S. (1996). **Understanding Psychology**. New York, 257.

Fidan, Nurettin ve Yaşar Baykul. (1994). “İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşıllanması.” **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.

Fişek, G. O. ve Yıldırım, S. M. (1983). **Çocuk Gelişimi**. 1. Basım. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 44–49.

Fischer, Susan D. (1994). **The Study of Sign Linguistic Theory**. Noam Chomsky. (Edit. Carlos P. Otero) London: Routledge, 583.

Foster, Susan H. (1990). **The Communicative Competence of Young Children**. London: Longman Group UK, 133-135, 161-164.

Gander, Maryy J. Ve Haryy W. Gardiner. (1998). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Ed: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitapevi, 177.

Gardiner, Steve. (2001). "Ten Minutes a Day for Silent Reading", **Educational Leadership**. 59 (2): 32.

Gönen, Mübeccel ve Halise Devrimci. (2003). "İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi", **9. Yapa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ankara: Yapa Yayın Pazarlama.

Gönen, Mübeccel, Elif Çelebi Öncü ve Sonnur Isıtan. (2004). "İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", Milli Eğitim Dergisi. 164. (07.10.2008 tarihinde www.meb.gov.tr/dergiler/164/gonen.htm adresinden alınmıştır.)

Guthrie, John T. ve diğerleri. (1993). "Influences of Intruction on Amount of Reading: An Empirical Exploration of Social, Cognitive and Intructional Indicators", **Reading Research Report No. 3**. Athens: University of Georgia, National Reading Research Center. (19.12.2008 tarihinde ERIC Database'den alınmıştır. Eric Document Reproduction Service No. ED359503).

Güleryüz, Figen. (1990). 48–60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi).

Güleryüz, F. ve Baykoç Dönmez, N. (1992). 48–60 Aylar (4–5 Yas) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. **Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8 (3): 205–225.

Gürcan, Halil İbrahim. (1999). "Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karsısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1113: 17-254.

Gürocak Ünal, Selda. (2007). Anasınıfına Devam Eden 60-72 Ay Çocukların Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

Gürşimşek, Işık ve diğerleri. (2002). Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi. **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, Geleceğe Bakış**. Kök Yayıncılık, 17-18 Ekim, 262-275.

Gleason, J.B. (1997). **The Development of Language** (4th. Ed.) Allyn and Bacon: Boston, 123.

Harris, P.L, Morris, J.E ve Terwogt, M.M. (1986). The Early Acquisition of Special Adjectives, a Cross-Linguistic Study. **Journal of Child Language**, 13- 335.

Hetherington, E. Mavis ve Ross D. Parke. (1993). **Child Psychology**. New York: McGraw-Hill, Inc, 253-259.

Hetzer, H ve Reindorf, B. (1969). **Sprachentwicklung und Social Milieu, our Spruce des Kindest**. Darmstadt, 151-165.

Hoffman, V. James ve diğerleri. (2000). **Balancing Principles for Teaching Elementary Reading**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Huttenlocker, J. Haight, W. Bryk, A. Seltzer, M. ve Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth, Relation to Language Input and Gender. **Developmental Psychology**, 27 (2): 236-248.

Irvin, Judith L., Douglas R. Buehl and Ronald M. Klemp. (2003). **Reading and the High School Student: Strategies to Enhance Literacy**. New York: Allyn and Bacon, 41.

Joyce, Bruce. (2001). “ A Second Change For Struggling Read” **Educational Leadership**. March.

Justice, Laura; Joan Kaderavek; Ryan Bowless ve Kevin Grimm. (2005). “Language İmpairment, Parent-Child Shared Reading, and Phonological Awarness: A Feasibility Study”. **Topics in Early Childhood special Education**.

Kabadayı, Abdülkadir. (2004). “Bebek Dili’nin Semantik ve Morfolojik Açıdan İncelenmesi”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Eylül (312), 28-37.

Kaplan, Mehmet. (1985). **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 45.

Karabağ, S. (1995). Dil Edinim Sürecinde Sözcüklerin Anlamlandırılması ve Kavram Gelişimi. **Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, Niyazi. (1999). “**Bilimsel Araştırma Yöntemi**”, Ankara: Nobel Yayıncılık, 9.Basım.

Kayalan, Meriç. (1992). “**Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı**”, İstanbul: Real Yayıncılık: 13-20.

Kefi, Sara. (1999). “Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 36–72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelişimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High/Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model ile Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

Keleş, Özgül. (2006). “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**

Kerem, Ebru. (2005). Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Duyarlılık ve Gelişimi, **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**”, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 229–245.

Ketrez, F. N. (1998). What does a child have to acquire when acquiring passive? A Göksel & C Kerslake (Eds.). **Studies on Turkish and Turkic Languages: Proceedings of the 9th International Conference on Turkish Linguistics.** Wiesbaden: Harrassowitz.

Koç, Sabri. (1998). Dil Deyince. **Eğitim ve Bilim/Education and Science**, 22 (107): 3.

Koçak, Nurcan. (2000). “4–6 Yaş Çocuklarında Dil Gelişimi ve Dil Gelişimini Destekleyici Programlar”. **Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı.** İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 116.

Koçak Damarlı, Songül. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile İlk Okuma Yazma Başarısı Arasındaki Etki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**

Kovacığlu, Nurcan. (2006). “İlköğretim İkinci sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

Kök, Mehmet; Tuğluk, M. Nur; Bay, Erdal. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. **Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11.

Kupetz, B. N. ve E. J. Green. (1997). “**Sharing Books with Infants and Toddlers: Facing the Challenges**” Young Children Journey. V.52, No.2.

Kurt, İlhan. (1994). “Türkiye’de Az Okumanın Sebepleri ve Etkililik Dereceleri.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 196.

Küçük, Salim. (2002). Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi. **Dil Dergisi**. 117: 25-46.

Küçükkaragöz H. (2004). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Edt: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 99-101.

Lundberg, I. Frost, J ve Petersen, O.P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. **Reading Research Quarterly**. XXIII (3): 263-284.

Luma, Serpil. (2002). “7. Sınıf öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıkları Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma.”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**

Mavi, S. (1995). “Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Maviş, İ. (2005). Çocukta Dil Edinim Kuramları. **Dil ve Kavram Gelişimi** (Edt: Seyhun Topbaş). Ankara: Kök Yayıncılık, 32–43.

Moskowitz, Breyne A. (1991). **The Acquisition of Language**. (Ed. William S-K Wang) New York: The Emergence of Language Development and Evolution, W.H Freeman and Company, 133.

Netherland, Judy L. A (2002). “**Comparison of Students’ and Parents’ Habits and Attitudes Toward Reading in Title I and Non-Title I Schools.**” Yayımlanmamış Doktora Tezi. (27.04.2008 tarihinde www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3152146 adresinden alınmıştır. Pub.No: AAT3152146.)

Newman, S. (2003). **Stepping Out: Using Games and Activities to Help Your Child with Special Needs**. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/firat/Doc?id=10069823>

Nippold, Marily A, Jill K. Duthie ve Jennifer Larsen. (2005). “Literacy as a Leisure Activity Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents”, **Language, Speech and Hearing Services in Schools**. 36; 93-102.

Oktay, A. , Gürkan T. , Unutkan Ö.P. , Zembat R.. (2003). **Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi**, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 19.

Otter, M.E., Joop Hox, Kees de Glopper and Gideon J. Mellenbergh. (1995). “**Relationships Between Reading Achievement And Leisure Time Reading in Grade 3, 4, 5, 6: A Longitudinal Study in the Netherlands**” The Annual Meeting of the American Educational Research Association San Francisco, CA, April 18-22.

Owens, R.E. (1992). **Language Development: An Introduction**. State University of New York, 143.

Öner, Necla. (1997). “**Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**”, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Özcan, H., Topbaş, S. (1994). Dil Ediniminde Adıl Kullanımı. Normal ve Özel Gereksinimli Öğrenciler Arasında Bir Karşılaştırma. İstanbul: **VII. Dil Bilim Kurultayı**. İ.Ü. İletişim Fakültesi Yayınları.120–140.

Özdemir, Emin. (1983). “**Okuma Sanatı**.” İstanbul: Varlık Yayınları, 26-65.

Özen, Ferhat. (2001). **Türkiye’de Okuma Alışkanlığı (Neden Okumuyoruz? Niçin Okumalıyız? Neler Okumalıyız?)**. Kültür Bakanlığı Yayınları:2705, Kültür Eserleri Dizisi 317, 58.

Özgediz, S. (1979). **Çocuk Gelişimin Temel İlkeleri**. Boğaziçi Üniversitesi Yayını, 55.

Özsoy, And. (1996). “Çocukta Dil Gelişimi Açısından Resim ve Resimlemenin Önemi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

Öztürk, Hamiyet. (1995). “Okul Öncesi Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri”. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

Phillip, Angela. 2005. “**The Reading Habit-A Missing Link Between Literacy And Libraries**”

<http://www.pngbuai.com/000general/libraries/literacyservices/READRAB>.

Poyraz, Hatice. (1995). “F. Almanya ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması.” Yayımlanmamış Doktora Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi**.

Poyraz, Hatice. (1999). “Okul Öncesi Faaliyetlerinin Çocuğun Dil Gelişimine Etkileri”. **Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeninin El Kitabı**.

Poyraz Hatice, Dere Hale. (2001). **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 41.

Pullukçu, Nuran. (1994). “Çocuğunuzu Tanıyor musunuz? Adım Adım Gelişim (3-19 Yaşlar)” **Yaşadıkça Eğitim**, 32.

Sanchez, Emilia Moreno. (2001). “Análisis De La _nfluencia De La Familia En Los Hábitos Lectores De Sus Hijos E Hijos Un Estudio Etnográfico”, **Contextos Educativos**. 4: 177–196.

Santrock, John W. Ve Steven R. Yussen. (1992). **Child Development**. United States of America: Wm. C. Brown Publishers, 333-338.

Saracaloğlu, Seda, A., Nergüz Bozkurt ve Oğuz Serin. (2003). “Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 4 (12): 149-157.

Sardo-Brown, Deborah and Dena Beeghly. “The Reading and Television Viewing Habits of a Sample of Pre-Service Education Majors”, **Collage Student Journal**. 30; 37-44, 1996. (16.06.2008 tarihinde Wilson Select Plus Database’den alınmıştır.)

Savaş, B. (2006). **Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi**. Alfa Yayınları.

Saygılı, Sefa. (2002). Çocuklarda Okuma Alışkanlığını Nasıl Kazandırmalı?. **Sağlık Yolu Dergisi**, Sayı 1: 62.

Seçilmiş, Sema. (1996). “Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi”. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi**.

Selçuk, Z. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: 7.Baskı, Nobel.

Senemoğlu, Nuray, (1989). “Okulöncesi Eğitimde Dilin Önemi”. Milli Eğitim Vakfı Dergisi. 4 (14): 21-22.

Senemoğlu, N. (2000). İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. **Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi** (Edt: Esra Ceyhan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 133, 134.

Sever, Sedat. (1993). “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı, İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Erişiyeye Etkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. **Ankara Üniversitesi**.

Sever, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık, 12.

Shaw, Jenney. (1995). “ **The Unconscious Meanings of Rading**” Education, Gender and Anxiety, 71-89.

Slobin, D.I. (1988). The Development of Clause Chaining in Turkish Child Language. **Studies on Turkish Linguistics**. Ankara: ODTÜ Yayınları. 27-54.

Solmaz, Feray. (1997). “6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi”. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi**.

Sternberg, Robert , Elena L. Grigeronko ve Linda Jarun. (2001). “**Improving Reading Instruction: The Triachic Model**” Educational Leadership. March.

Sun, Muammer ve Hilmi Seyrek. (1999). **Çocuk Oyunları**. Okul Öncesi Dönemde Oyun Dersi El Kitabı, İzmir: Mey Yayıncılık, 65.

Suna, Çiğdem. (2006). “İlköğretim Öğrencilerin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**.

Sainsbury, Marian. 2004. “Children’s Attitudes to Reading”, **Literacy Today**. 34. (25.06.2008 tarihinde <http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/sainsbury>. html adresinden alınmıştır.)

Şirin M. R. (1994). **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Taner, Meral ve Handan Asude Başal. (2005). “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerde Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması”. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. XVIII (2): 395-420.

Taylor, Barbara ve David Pearson. (2004). “Research on Learning to Read at School, at Home and In the Community”. **Elementary School Journal**, November.

Tazebay, Atilla. (1995). “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”. Doktora Tezi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi**.

Temel, Fulya. (1994). “Ankara’daki Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yaş Çocukların Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”. **Ankara: Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü**.

Temel, Fulya. (1999). **Sıfır-Altı Yaş Çocuklarında Dil Gelişimi “İki Yüz Bin ve Üzerine Nüfuslu Yirmi Bir İl Örnekleme Araştırma Sonuç Raporu”**, Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, 1: 26-27.

Temel, F., H.Bekir Şimşek. (1998). “Erken Çocukluk Döneminde Anlam Bilgisinin Gelişimi”. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, 262: 301-306.

Thogmartin, Mark B. (2000). **Teach a Child to Read With Children’s Books**. 3th Edition. New York: Edinfo Press, 37.

Topbaş, S. (1990). **Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.

Topbaş, Seyhun. (2005). **Dil ve Kavram Gelişimi** (Edt: Seyhun Topbaş). Ankara: Kök Yayıncılık, 74.

Toppelberg CO, Shapiro T. (2000). **Language Disorders: A 10-year research updates review**. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 39-152.

Tosunoğlu, Mesiha. (2002) “Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlıkları ve Çocukların Okuma Eğilimleri”, **Türk Dili Dergisi**. 609: 547–563.

Tuncer, Nilüfer.(2000). **Çocuk ve Kitap** (Haz. Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 3. Baskı.

Tural, Aysin. (1977). “Ankara’da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına, Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Hacettepe Üniversitesi**.

Turan, Ayşegül. (2000). **Sevgi Dili Konuşan Çocuklar**. Sistem Yayınları, İstanbul, 10.

Tür, Gülseren ve Ayşe Turla. (1999). “**Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı ve Kitap**”, Yapa Yayınları.

Uyar, N. (1995). “Anaokuluna Devam Eden 60–72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”. Bilim Uzmanlığı Tezi. **Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü**.

Ülgen, Gülten ve Emel Fidan.(1991). **Çocuk Gelişimi**, İstanbul: M.E.B, 1991.

Yalçın, Alemdar ve G. Aytaş. (2002). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ Yayınları, 39.

Yavuzer, Haluk, (1993). **Ana-Baba Okulu**, İstanbul: Remzi Kitapevi, 46-73.

Yavuzer, H. (1995). **Çocuk Eğitimi El Kitabı**, İstanbul: Remzi Kitapevi, 46.

Yavuzer, Haluk. (1996). **Ana-Baba Çocuk: Ailede Çocuk Eğitimi**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, Haluk. (2000). **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu**. 5. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi, 45.

Yavuzer, Haluk. (2003). **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitapevi, 91-94.

Yayla, Şehnaz. (2003). “Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerden Gelen 60-72 Aylar Arasındaki Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Çocukların Dil

Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.**

Yazgan İnanç, Banu, Mehmet Bilgin, Meral Kılıç Atıcı. (2007). **Gelişim Psikolojisi.** Çocuk ve Ergen Gelişimi. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 13.

Yazıcı, Zeliha. (1999). Almanya’da ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60-70 Aylık Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

Yıldız, C., Şen, S. ve Coşkun, R. (2006). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5-6 Yaş Çocukların Üstdil Becerilerin İncelenmesi (Özetler) **Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** 13- 15 Eylül, 942 Muğla.

Yılmaz, Bülent. (1991). **Okuma Alışkanlığı ve Halk Kütüphanesi.** Çağdaş Eğitim Dergisi, Mart, 164.

Yılmaz, Bülent. (1994). **Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynin Rolü.** Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 34.

Yılmaz, Bülent. (2000). **“Reading and Library Usage Habits of the Students Whose Mother Tongue is in Vienna, Austria”**, 66th IFLA Council and General Conference. Jerusalem, Israel, 13-18 August. (12.01.2009 tarihinde www.ifla.org/IV/ifla66/papers/084-152e.htm adresinden alınmıştır.)

Yinesor, Esin. (1989). “Yuvarın Dil Gelişimine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **İstanbul: İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü.**

Wasic , Barbara ve Mary Alice Bond. (2001). “Beyond The Pages Of A Book. Interactive Book Reading And Language Development In Preschool Classroom.” **Journal Of Educational Psychology**, 93:2.

Waxman, S. R. ve Senghas, A. (1992). Relations Among Word meaning in Early Lexical Development. **Developmental Psychology**. 28 (5): 862-873.

Walker, D. Greenwood, C. Hard, B ve Carta J. (1994). Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. **Child Development**. 615-618.

Wise, Jessie and Sara Buffington. (2005). **The Ordinary Parent’s Guide to Teaching Reading.** Virginia: Peace Hill Press, 354.

Wortham S. C. **Early Childhood Curriculum.** (1998). Developmental Bases For Learning And Teaching. New Jersey, Prentice Hall Saddle River, 219.

Zembat, R ve Yurtsever, M. (2002). **Beş-Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi.** Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Kök Yayıncılık. 122–131.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Anne,

Bu anket, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri içeren sorular, ikinci bölümünde ise annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Araştırmanın güvenilirliği açısından soruları içtenlikle cevaplamanızı ve yanıtsız soru bırakmamanızı rica ediyorum. Yöneltilen her soruda düşüncenizi, sizin için en doğru seçeneğin karşısındaki parantez içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arife Çat ŞAHİN

AİBÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Çocuğunuzun Adı Soyadı:

1. Çocuğunuzun Doğum Tarihi:

2. Cinsiyeti: () Kız () Erkek

3. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi:

() 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl ve üzeri

4. Doğumu izleyen ilk 3 yıl çocuğunuzun bakım şekli:

() Anne () Anne ve baba () Bakıcı

() Baba () Anneanne ya da babaanne () Diğer (Belirtiniz)

II. BÖLÜM

5. Anne-babanın yaşı:

	Anne	Baba
25 ve altı	()	()
26- 30 yaş	()	()
31- 35 yaş	()	()
36- 40 yaş	()	()
41 yaş ve üstü	()	()

6. Sahip olduğunuz çocuk sayısı

() Bir çocuk () İki çocuk () Üç çocuk () Dört ve daha fazla

7. Anne - babanın öğrenim düzeyi:

Anne Baba

Okur-yazar değil () ()

Okur-yazar veya ilkokul mezunu () ()

Orta dereceli okul mezunu () ()

Önlisans/ Lisans mezunu () ()

Y.Lisans/ Doktora () ()

8. Anne - babanın mesleği:

Anne Baba

Ev Hanımı () ()

İşçi () ()

Memur () ()

Serbest () ()

Diğer (belirtiniz)

9. Ailenin aylık kazancı ne kadardır?

() 500 YTL ve altı () 1001–2000 YTL arası

() 501–1000 YTL arası () 2001 YTL ve üzeri

10. Genel olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?

() Hiç okumam

() Yılda birkaç kitap

() İki üç ayda bir kitap

() Ayda iki veya daha fazla kitap

() Ayda bir kitap

() Diğer (belirtiniz).....

11. Okuduğunuz kitapları nasıl temin ediyorsunuz? (Birden fazla şık işaretleyebilirsiniz. En sık kullandığınız yöntemden başlayarak yan taraftaki boşluklara numaralandırınız.)

() 1.Satın alıyorum

() 2.Arkadaşımdan ödünç alıyorum

() 3.Halk kütüphanesinden alıyorum

() 4.Hediye geliyor

12. Aşağıdaki belirtilen türdeki kitapları ve dergileri hangi sıklıkla okursunuz?

	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hemen Hemen Hiç
Hikaye	()	()	()	()
Roman	()	()	()	()
Şiir Kitabı	()	()	()	()
Kişisel Gelişim	()	()	()	()
Dergi (Anne-Çocuk)	()	()	()	()
Diğer (belirtiniz).....	()	()	()	()

13. Gün içersinde hangi zamanlarda ne sıklıkla kitap okursunuz? (Her bir şık için ayrı ayrı cevap veriniz.)

	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hemen Hemen Hiç
Sabah Erken Saatlerde	()	()	()	()
Öğleye Doğru	()	()	()	()
Öğleden Sonra	()	()	()	()
Akşam	()	()	()	()
Gece	()	()	()	()

14. Şu an bir kitap okuyor musunuz? Okuyorsanız adı nedir?

() Evet (belirtiniz) () Hayır

15. Elinize aldığınız bir kitabı ara vermeden en az ne kadar süreyle okursunuz?

() Yarım saatten az () Bir saat ile iki saat arası
() Yarım saat ile bir saat arası () İki saatten fazla

16. Evinize günlük gazete alınıyor mu?

() Her gün () Ara sıra () Alınmıyor

17. Okuduğunuz gazetenin ya da gazetelerin en çok ilgi duyduğunuz bölümleri neresidir?

() Ekonomi () Magazin
() Dış Haberler () Bilmece-bulmaca
() Politika () Köşe Yazıları () Diğer

18. Çocuğunuzla birlikte kitap okuyor musunuz?

() Evet () Hayır

19. Çocuğunuzla birlikte genellikle hangi zamanlarda kitap okumaya vakit ayırıyorsunuz?

() Çocuğum istediğinde () Onu oyalamak gerektiğinde
() Uyku öncesi () Düzenli olarak belirlediğimiz bir okuma saatimiz var
() Diğer (belirtiniz).....

20. Çocuğunuzla birlikte okuma faaliyetleriniz aşağı yukarı kaç dakika sürer?

- () 5-10 dakika () 31-40 dakika
 () 11-20 dakika () 41-60 dakika
 () 21-30 dakika () Bir saatten fazla
 () Diğer (belirtiniz).....

21. Evinizde kitaplık var mı?

- () Evet () Hayır

22. Çocuğunuzun kendine ait bir kitaplığı yada odasında bir kitap köşesi var mı?

- () Evet () Hayır

23. Çocuğunuza ayda kaç kitap alıyorsunuz?

- () Bir () Üç ve daha fazla
 () İki () Hiç almıyorum

24. Çocuğunuza en çok hangi amaçla kitap alıyorsunuz?

- () Öğretmeni istediği için
 () Çocuk istediği için
 () Çocuğun gelişimini desteklemek için
 () Diğer (Belirtiniz).....

25. Çocuğunuza kitap alırken nelere dikkat ediyorsunuz? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Kitabın resimlerine bakıyoruz
 () Kitabın konusuna bakıyoruz
 () Kitabın fiyatına bakıyoruz
 () Kitabın yayınlandığı yayınevine bakıyoruz
 () Kitabın yazarına ve çizerine bakıyoruz
 () Çocuğumun yaş ve gelişim özelliklerine uygunluğuna bakıyoruz
 () Kitabın dil ve anlatım özelliğine bakıyoruz
 () Kitabın popüler olmasına bakıyoruz
 () Çocuğu olan bir arkadaşımın önerisine bakıyoruz
 () Bilimsel verilere ve insanlık değerlerine uygun olmasına bakıyoruz
 ()(belirtiniz)

OKUMA İLGİSİ ÖLÇEĞİ (OIÖ)

Açıklama: Bu ölçek, kişilerin okuma alışkanlıkları konusunda yürütülen bilimsel bir araştırmanın parçasıdır. Maddeleri, ders dışı ve mesleki zorunluluk dışı okuduğunuz, yani zevk için okuduğunuz, bilim, sanat ve benzeri konulardaki kitapları dikkate alarak işaretleyiniz. Eğer bir maddede ifade edilen fikir, fikrinize çok uygunsa 5'in, oldukça uygunsa 4'ün, biraz uygunsa 2'nin, hiç uygun değilse 1'in altına çarpı işareti (X) koyunuz; eğer bir fikre ilişkin kararsızsanız 3'ü işaretleyin.

OKUMA İLGİSİ ÖLÇEĞİ

	Hiç Uygun Değil	Biraz Uygun	Kararsızım	Oldukça Uygun	Çok Uygun
	1	2	3	4	5
1.Birkaç hafta kitap okumazsam huzursuz olurum.					
2.Kitap okumaya çok zaman ayıramıyorum.					
3.Kitap okumayı severim fakat vaktim yok.					
4.Kitap okumaya çok zaman ayıramıyorum					
5.Televizyon seyretmeyi kitap okumaya tercih ederim.					
6.Satın aldığım kitapları bazen uzun süre okuma fırsatı bulamam					
7.Bence aşırı kitap okumak insanı sosyal yaşamdan uzaklaştırır					
8.Kitaptan çok gazete okurum					
9. Belediye otobüsünde ya da dolmuşta kitap okurum.					
10. Yolculuğa çıkarken yanıma mutlaka kitap alırım.					
11. Şehirlerarası yolculuklarda genellikle kitap okurum.					
12. . Küçükken, büyüklerim bana çok sayıda masal kitabı okumuştur.					
13. İlkokulda, okuyup da unutamadığım bazı kitaplar var.					
14. Çok sayıda kitabım var.					
15. Bos zamanlarımda genellikle arkadaş toplantılarına giderim.					
16. Almaktan en fazla hoşlandığım hediye kitaptır.					
17. Bana “kitap kurdu” dense yeridir					
18. Best-seller (en çok satan) kitapları izlerim.					
19. Geçmişte okuduğum bazı kitapları sevgiyle hatırlıyorum.					
20. Okuduğum kitaplardaki bazı kahramanları kendime yakın hissedirim.					

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Arife ÇAT ŞAHİN'in
Araştırma İzni

06.11.2008 15003

VALİLİK MAKAMINA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22.10.2008 tarih ve 703 sayılı yazıları ile; Okulöncesi öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Arife ÇAT ŞAHİN'in "Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Gelişimi ile Annelerin Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları arasındaki İlişkinin" değerlendirilmesi amacı ile ilimiz Kaman ilçesi 5-6 Yaş Grubu öğrencilerine yönelik 1-30 Kasım 2008 tarihleri arasında anket uygulamak istemektedir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek Lisans öğrencisi Arife ÇAT ŞAHİN'in "Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Gelişimi ile Annelerin Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları arasındaki İlişkinin" değerlendirilmesi amacı ile ilgili olarak, ilimiz Kaman ilçesindeki 5-6 Yaş grubu öğrencilerine yönelik 1-30 Kasım 2008 tarihleri arasında anket uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
05./11/2008
Ayhan OZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

04/11/2008 Me.A.KARA
04/11/2008 Şef N.TEKİNARSLAN
04/11/2008 Şb.Md.A.ARSLAN



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Şevket KARADENİZ .Md.Yrd.
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 213 1003
kirschirmem@mcb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



ÖZGEÇMİŞ**Arife ÇAT ŞAHİN****Kişisel Bilgiler:**

Doğum Tarihi : 07. 10. 1981
Doğum Yeri : Aydın
Medeni Durumu : Evli

Eğitim:

İlköğretim : Halide Hatun - 1992
Ortaöğretim : Gazi Paşa - 1995
Lise : Aydın - 1998
Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi - 2003 Bolu

Çalıştığı Kurumlar:

İMKB Hayrat Merkez İlköğretim Okulu 2004 / 2007 Trabzon
Kaman İlköğretim Okulu 2007 / - Kırşehir