



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMU VE
YAKLAŞIMLARI İLE ETKİLEŞİMLİ OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM
RİSKİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Gizem Nur KAPLAN

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ender DURUALP**

**ANKARA
2020**

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ANNELERİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMU VE
YAKLAŞIMLARI İLE ETKİLEŞİMLİ OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM
RİSKİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gizem Nur KAPLAN

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ender DURUALP

ANKARA
2020

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları ile Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümle ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gizem Nur KAPLAN

Tarih: 22/10/2020

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Gizem Nur KAPLAN tarafından hazırlanan “Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları ile Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 22/10/2020

Doç. Dr. Fatma ELİBOL

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Ender DURUALP

Ankara Üniversitesi

Danışman

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Ankara Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet AKAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Çizelgeler	ix

1. GİRİŞ	1
1.1. Çocuklarda Dil Gelişimi ve Önemi	3
1.2. Dilin Bileşenleri	4
1.3. Dil Gelişim Dönemleri	6
1.3.1. Konuşma Öncesi Dönem	7
1.3.2. Konuşma Dönemi	10
1.4. Dil Edinimi Kuramları	13
1.4.1. Davranışçı Kuram	14
1.4.2. Psikodilbilimsel Kuram	14
1.4.3. Bilişsel Kuram	15
1.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	17
1.5.1. Kalıtım	17
1.5.2. Zekâ	18
1.5.3. Fizyolojik ve Yapısal Bozukluklar	18
1.5.4. Cinsiyet	19
1.5.5. Aile İlişkileri	20
1.5.6. Anne Baba Tutumu ve Yaklaşımları	21
1.5.7. Dil Gelişiminde Çevresel ve Diğer Faktörler	22
1.6. Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi	23
1.7. Dil Gelişiminin Desteklenmesi	27
1.8. Anne Baba Tutumları ve Yaklaşımları	30
1.8.1. Demokratik Tutum	32
1.8.2. Otoriter Tutum	33
1.8.3. Koruyucu Tutum	34

1.8.4. İzin Verici Tutum	35
1.8.5. İhmalkâr Tutum	36
1.8.6. Anne Baba Tutumlarının Çocukların Gelişimlerine Olan Etkileri	37
1.8.7. Annelerin Geleneksel Yaklaşımı	40
1.9. Etkileşimli Okuma	44
1.9.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi	45
1.9.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı	46
1.9.3. Etkileşimli Okumanın Dil Gelişimine Etkisi	48
1.10. Etkileşimli Okuma, Anne Baba Tutumları ve Yaklaşımları, Geleneksel Annelik Roller ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	50
1.10.1. Ulusal Araştırmalar	51
1.10.2. Uluslararası Çalışmalar	58
2. GEREÇ VE YÖNTEM	65
2.1. Araştırmanın Modeli	65
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	66
2.3. Veri Toplama Araçları	69
2.3.1. Genel Bilgi Formu	69
2.3.2. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)	69
2.3.3. Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)	70
2.3.4. Geleneksel Annelik Ölçeği (GAR)	70
2.3.5. Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II)	71
2.4. Veri Toplama Yöntemi	72
2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	73
2.6. Araştırmanın Etik Boyutu	73
2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	74
3. BULGULAR	76
4. TARTIŞMA	98
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
ÖZET	114
SUMMARY	115
KAYNAKLAR	116
EKLER	131

EK-1. Aydınlatılmış Onam Formu	131
EK-2. Genel Bilgi Formu	133
EK-3. Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Başhekimliği Yazılı İzni	134
EK-4. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği	135
ÖZGEÇMİŞ	136



ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, dil gelişim geriliği açısından riskli olan ve olmayan üç-altı yaşları arasındaki çocukların annelerinin öykü okuma etkinliklerini, çocuk yetiştirme ve geleneksel annelik tutumlarını karşılaştırmak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Akademik hayatımın başladığı ilk günden bu günlere kadar sabırla bana yol gösteren, bilimsel bakış açımın oluşmasında etken olan, meslek hayatımda bana katkı sağlayan sevgili danışmanım Doç. Dr. Ender Durualp'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni ben yapan tüm değerler için ve her yorgun düşüşümde manevi desteğiyle beni ayakta tutan biricik annem Leyla Öz'e, babam Yaşar Kaplan'a ve kardeşim Hasan Çağatay Kaplan'a teşekkür ederim.

Motivasyon kaynağım Fazlı Torbıyık'a, desteği ile hep yanımda olan ve sabırla sorularımı yanıtlayan Beyhan Özge Yersel'e, araştırma sürecimde fikirleriyle destek veren meslektaşlarım Eda Melike Arslan ve Elif Açıkgöz'e, araştırmama verdiği katkılardan dolayı Erdem Demiröz, Hatice Acun ve Gökhan Arslan'a teşekkür ederim.

SİMGELER VE KISALTMALAR

$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
χ^2	Ki-kare
α	Cronbach alfa
n	Örneklem sayısı
p	İstatistiksel anlamlılık değeri
rho	Spearman'ın sıralama korelasyon katsayısı
sd	Serbestlik derecesi
ss	Standart sapma
H	Kruskal Wallis H Testi
U	Mann Whitney U Testi
ABTÖ	Anne Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği
ÇEBOE	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği
Denver II	Denver Gelişimsel Tarama Testi
EKO	Etkileşimli Kitap Okuma
GAR	Geleneksel Annelik Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SED	Sosyo Ekomonik Düzey
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Bazı Özelliklerine Göre Dağılımları	67
Çizelge 2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Annelere İlişkin Bazı Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı	68
Çizelge 2.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Denver II Testinin Sonuçlarına Göre Dağılımı	71
Çizelge 2.4. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Güvenirlilik Düzeyleri	72
Çizelge 2.5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılıma Uygunluğu	74
Çizelge 3.1. Araştırmada Dil Gelişim Geriliği Riski Olan ve Olmayan Çocukların Annelerine Uygulanan Değişkenlere Ait Betimleyici Bulgular	76
Çizelge 3.2. Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	78
Çizelge 3.3. Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	81
Çizelge 3.4. Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	81
Çizelge 3.5. Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	83
Çizelge 3.6. Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	85
Çizelge 3.7. Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan Çocukların Annelerinin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu	86
Çizelge 3.8. Araştırmaya Alınan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocuklarındaki Dil Gelişim Geriliği Riskine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	87

Çizelge 3.9. Araştırmaya Alınan Annelerin Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çocuklarındaki Dil Gelişim Geriliği Riskine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	88
Çizelge 3.10. Araştırmaya Alınan Annelerin Geleneksel Annelik Rollerinin Tutumlarının Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riskine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	90
Çizelge 3.11. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu	90
Çizelge 3.12. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu	91
Çizelge 3.13. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu	92
Çizelge 3.14. Araştırmaya Alınan Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Geleneksel Annelik Rolünün Çocuklarında Öğrenim Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu	94
Çizelge 3.15. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çalışma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	94
Çizelge 3.16. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çocuğunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	96

1. GİRİŞ

Dil, insan yaşamı boyunca iletişim kurmada önemli bir yere sahiptir. İnsanın sahip olduğu bu yetenek, yaşamın getirdiği ve gerektirdiği zaman ile koşullarla beraber değişim, gelişim ve ilerleme gösterir (Çetinkaya, 2008). Çocuklar biyolojik olarak iletişim kurmaya ve doğal olarak dil öğrenimine de hazırdır. Çünkü diğer canlılara kıyasla insanların iletişim becerileri çok daha gelişmiştir. Aynı zamanda doğal süreç içerisinde çocuğun yakın çevresinin ana dilini konuşması da çocukları bu sürece hazırlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2012). Dil öğretimi sırasında da çocuklara birtakım beceriler aşılanmaktadır.

Çocuklara olumlu davranış aşılanmasında en büyük görevi üstlenen ebeveynler olmaktadır. Çünkü kişilik gelişimi, ebeveynlerin davranış ve tutumlarını taklit etmeyle başlar. Böylelikle dil gelişiminde de aile aracılığıyla şekillenme sağlanacaktır (Aslan ve Harput, 2017). Fakat toplumsallaşma içerisinde kadına verilen ve yapması beklenen en önemli sorumluluk annelik ve çocuk yetiştirmektir. Kadının bu önemli sorumlulukları uygun şekilde yapıp yapmadığı ise en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır. Baba figürünün otoriter tutumu etkisinde ikinci planda bırakılan anne, gelenekselin kısıcında yakın çevresinin baskısına, çocuğun eğitiminin yetersiz bulunması ile modernin kısıcında yabancı hocaların baskına maruz kalmaktadır (Kaplan, 2018).

Aile içerisinde çocuğa doğumuyla başlayan süreçte gösterilen sevgi ve sıcaklık, çocuğun temel güven duygusunu edinmesinde etkilidir. Anne baba tutumu çocuğun bütün kişilik özelliklerine etki edebilmektedir. Aile ortamında birbirleri ile sıcak, sevecen ve saygılı bir ilişki kuran bireylerde çocukların gelişimleri olumlu etkilenirken; huzursuz, çekişmeli ve kavga içeren bir ortamda çocuğun gelişimi de sekteye uğrayıp gelişiminin bir önceki basamağa doğru gerileyebileceği bile söylenebilir (Dursun, 2010). Dil öğretiminde bu aile ilişkilerinin önemli olduğu üzerine durulabilir.

Aynı zamanda dilin gelişimi doğal bir süreç içerisinde gerçekleşir. Bu süreç çeşitli etkinliklerle daha da hızlandırılabilir ve desteklenebilir. Doğal bir sıra izleyerek gelişen dil, çeşitli etkinliklerle desteklenerek zenginleştirilebilir (Çetinkaya, 2008). Bu etkinliklerden birisi olan etkileşimli okuma, çocuğun okuma sürecine aktif olarak katılımını sağlar. Kitap, çocukların bilişsel, psikososyal ve psikomotor becerilerini desteklerken aynı zamanda dil ve ahlaki gelişimlerine de olumlu yönde etki eden bir araçtır. Öğretmen veya anne-babalar çocuklara kitapla ilgili sorular sorar, çocuklardan kitapla ilgili tahminde bulunmaları için onları cesaretlendirir ve resimler hakkında konuşmalarını sağlayabilirlerse okuma süreci verimli hale gelir (Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Tanju, 2010).

Kitap okuma etkinliğinde çocuk ile etkileşim oluşturularak (soru sorma, açıklama, işaret etme, dikkat sağlamak için tonlama yapma) çocuğun frontal bölgedeki etkinliğinin artması sağlanır. Böylece çocuğun dil ve bilişsel becerileri geliştirilmiş olur (Metin ve Gökçay, 2014). Gelişim süreci yaşlılarıyla paralellik seyreden çocukların dil gelişimlerini desteklemek adına kitap ile erken tanıştırılma ve uygun tekniklerle öykü okuma etkinliği yapılmakta iken; dil gelişimi riskli olan çocukların bu sürece daha fazla dâhil olmaları gerekmekte olup bu konuda ailelerin bilinçlendirilmeye ihtiyaçları vardır.

Dil gelişimi; anne-baba tutumundan, ailelerin öykü okuma etkinliklerinden etkilenebileceği gibi geleneksel rolü benimseme durumlarına göre etkinliklerin niteliğinden de etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple dil gelişimi riskli olan ve olmayan çocukların annelerinin etkili kitap okuma becerilerinin belirlenmesi, annelerinin tutum ve davranışlarının incelenmesi ile geleneksel tutumlarının araştırılması ile ailelere dil gelişimini geliştirmeye yönelik öneriler sunulması ve uygun tutum ve davranış sergilenmesi ile çocukların sosyal gelişimlerine de katkı sunması açısından önemli görülmektedir. Bu bölümde dil gelişimi, anne-baba tutumları ve geleneksel annelik tutumlarına ve sözkonusu konularla ilgili yapılan araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.1. Çocuklarda Dil Gelişimi ve Önemi

İnsanlığın en önemli özelliği dili hem kullanıp hem konuşabilmesidir. Kendini ifade etmek açısından dil gelişimi insanlar açısından büyük bir önem taşımaktadır. Kendine özgü kuralları bulunan dil, bu kurallar etrafında gelişen bir sisteme sahiptir. Bebeklik dönemi itibarıyla bu kurallar çocuklar tarafından öğrenilmeye başlanmaktadır. Çocuklar dünyayı tanımak için çevresiyle etkileşime girmektedir (Muslugüme, 2016). Dil, insanoğlunun doğumuyla birlikte iç içe olduğu, kendini onun sayesinde ifade edebildiği bir olgu olmakla birlikte yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu durum öyle kendiliğinden ve doğal bir şekilde olmaktadır ki, birçok insan dili genetik miras olarak algılayabilmektedir. Fakat dil, içine doğulan kültürün bir yansıması olarak öğrenilen etkinliklerin tamamıdır (Yapıcı, 2004).

Dil; öğrenmenin temel öğelerinden biri olmakla birlikte, insan beyninin uçsuz bucaksız bir becerisidir. Birey, dilini kullanarak öğrenir. Anlama, sorgulama, düşünme, problem çözme gibi zihinsel becerileri dil kullanma yeteneği sayesinde geliştirir. Aynı zamanda dil, insanların duygu ve düşüncelerini dile getirmesine, karşı tarafla iletişim kurmasına, zihinsel ve sosyal yönden ilerlemesine ve kültürün nesilden nesle aktarılmasına olanak sağlar. Sosyal ilişkileri yönetmede, çatışmaları dengelemede, iş birliği oluşturmada ve sorunları çözmede önemli katkılar getirmektedir (Güneş, 2010).

Erken çocukluk, kullanılan dilin gramer kurallarıyla birlikte kazanım elde edilene kadar sürmektedir (Bekir, 2004). Özellikle dil gelişimi, çocuğun doğum öncesinden başlayarak ailesinde şekillenmektedir. Erken çocukluk yıllarında dil kullanma yeteneği olduğundan, bu yılların dil gelişimi bakımından kritik bir zaman olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Erken dönemde, doğru model alabilen ve sağlıklı bir ortamda yetişebilen çocukların gelişimlerinin de sağlıklı olması kaçınılmazdır. İnsanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik olarak karşımıza çıkan dil, bu sebeple ayrı önem verilerek ele alınması ve geliştirilmesi adına özel bir çaba gösterilmesi gereken bir gelişim alanıdır. Dil, çocukların kendilerini ifade etmesinde, sosyokültürel değerlerini elde etmede ve sosyal iletişim gereksinimlerini gidermede

önemli bir araçtır. Erken çocukluk yıllarında çocuklar, model alarak doğal ortamda ana dilini öğrenmekte ve bunun için çevresindeki yetişkinleri taklit etmektedir. İlk başta anne-babadan ve yakın çevresinden öğrenilse de sonrasında iletişim halinde olduğu kişilerden bu gelişimini güçlendirmektedir (Mussen, Conger ve Kagan, 1990).

Çocuğun dil kullanma becerisi ne kadar iyiye, o denli çevresiyle etkin bir iletişim kurabilir. Çocuğun kullandığı dili etkili olarak ortaya koyabilmesine olanak sağlayan ortamlar, düşünme ve iletişim kurma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Çevrenin uyaran bakımından zenginliği, dil gelişimini hızlandırıp olumlu katkı sağlamaktadır (Çubukçu, 1991). Bir bebek doğduğu zaman gösterdiği ilk davranış ağlamasıdır. Her bir insan yavrusunda bu ağlama davranışı görüldüğünden evrensel bir dilin ürünü olduğu kabul görmektedir. Zamanla ağlamanın ayırt ediciliği ebeveynler tarafından fark edilir ve bebeğin ne istediğine bağlı olarak farklılaşan ağlama şekilleri anlaşılır. İlerleyene zamanla birlikte anlamsız bulunan ve bebek tarafından üretilen sesler bir araya gelerek bizlerin kullandığı dil olma yolunda gelişme kaydedecektir (Baysal Metin, 2016).

1.2. Dilin Bileşenleri

Dilin bileşenleri biçim, içerik ve kullanım olarak üç bileşenden meydana gelmektedir. Bu üç bileşen kendi içlerinde farklı alt kategorilere ayrılmaktadır. Biçim bileşeni; üç ayrı alt kategori olan *sesbilgisi* (fonoloji), *biçimbilgisi* (morfoloji) ve *sözdizimi* (sentaks) denilen yapılardan oluşmaktadır. Bu alt kategoriler kendi aralarında ve diğer bileşenlerle etkileşim halindedirler. Bu bileşenler normal şartlarda ayrı ayrı gelişim göstermekten ziyade hemen hemen aynı zamanda gerçekleşmektedirler. İçerik bileşeni; tek alt kategori olan dilin *anlambilgisini* (semantik) ve kullanım bileşeni ise yine tek alt kategoriden oluşan dilin iletişim amacına uygun kurallarını içeren *kullanımbilgisini* (pragmatik) oluşturmaktadır. Anlambilim ve kullanımbilim, sözcükleri ve sözcükler arasındaki ilişkiyi içeren kuralları barındırmaktadır. Dilin anlam yönünden farklı sınıflandırmaları içeren bu

bileşenler, çocuğun çevresi ile etkileşimi ve iletişimi arttıkça gelişip ilerlemeye devam edecektir (Aral ve Temel, 2018; McLaughlin, 1998; Owens, 2001).

Sesbilgisi (Fonoloji): Dilde var olan hece ve sözcüklerde yer alan seslerin dağılım şekillerini ve bu seslerin anlam taşıma durumlarına göre nasıl bir düzende bulunmaları gerektiğini inceler. Ses bilgisi, dil yer alan ses sistemlerini baz alan çalışmaları içermekte olduğu da söylenebilir (Topbaş, 2005). Farklı dillerdeki ses sistemlerinin farklılığından kaynaklı olarak sesbilgisel gelişim aşama ve hızı da değişiklik göstermektedir. Bebeklik döneminde sesleme ile mırıldanma evreleri arasında gelişen bu bileşen, aynı zamanda okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin sesbilgisel farkındalığı kazanılmasına da önemli katkıda bulunmaktadır (Aral ve Temel, 2018).

Biçimbilgisi (Morfoloji): Sözcükler bir veya birden daha fazla morfem denilen biçimbirimlerden oluşmaktadır. Dilde bulunan ek ve köklerin birleşme biçimleri ve çekim özellikleri ile alakalı bir yapılanmadır. Bu biçimbirimler sözcüklerin anlamlarında farklılıklara yol açmaktadırlar. Okul öncesi dönemde diğer dilin bileşenlerinde olduğu gibi morfem kullanımında da artış görülmektedir. İlk başlarda yalnızca isim veya kök kullanan çocuklar, bu dönemle birlikte sözcüklerin sonuna çoğul veya zaman eki gibi çeşitli ekler koyarak dil bilgisel uygunluk oluşturarak daha karmaşık tümceler kurmaktadırlar. Bu durum çocukların iletişim becerilerinin de kuvvetlenmesini sağlamaktadır (Bayhan ve Artan, 2012; Otto, 2006).

Sözdizimi (Sentaks): Sözcüklerin anlamlı olabilmesi için nasıl bir araya geldiğini bilmek, dilin etkili bir biçimde kullanabilmesiyönünde önem taşımaktadır. Sözcüklerin nasıl anlamlı ifadeye dönüştüğünü ve cümleler oluşturmak için nasıl dizildiğini açıklayan, her dil sisteminde bulunan o dile özgü kuralları vardır. Bu kurallara sözdizimi denilmektedir (McLaughlin, 1998; Owens, 2001). Sözcük sırası olarak adlandırılabilen bu sözdizimi, iletişim esnasında gönderilen sözel veya yazılı mesajın doğru anlaşılabilmesi ve anlam oluşturma sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Otto, 2006).

Anlambilgisi (Semantik): Kavram olarak nitelendirdiğimiz sözcük etiketlerini ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ifade eden şemaları gösteren anlambilim, sözcük dağarcığı oluşumu için de gereklidir. Söylenen sözcüklerin veya sözel sembollerin anlamlarını kavrama anlambilgisinin kazanılması ile mümkün hale gelmektedir (McLaughlin, 1998; Owens, 2001). Dilin anlamı üzerine çalışılan bu bileşende, sözcükler arası ilişkiler kurularak mesaj veya bilginin anlamını çıkarılır (Bayhan ve Artan, 2012).

Kullanımbilgisi (Pragmatik): çocuklar bulundukları aile ve arkadaş grubunda duygu ve isteklerini ifade edebilmek için öğrendikleri dil ile birlikte toplumda aktif birer birey konumuna gelirler. Özellikle okul öncesi dönemde başkalarını etkileyebilmek için kullanılan dil en belirgin dil gelişimi özelliğidir. Dili sosyal anlamda kullanabilmeye pragmatik denmektedir (Trawick ve Swith, 2013, s. 162). Okul öncesi dönemde çocuklar konuşma esnasında sıra alarak söylem becerilerini geliştirmektedir. Bu dönemde olan çocuklar özellikle kendi ilgi alanlarına giren konu üzerine iki veya daha fazla sayıda kişiyle sıra alma becerisini kullanarak konuşmayı devam ettirebilir (Brandone ve ark., 2006).

1.3. Dil Gelişim Dönemleri

Çocuk, belirli aşamalardan geçerek anadilini öğrenmektedir. Bu aşamalar çocuğun karakteristik, ruhsal ve fiziksel özelliklerine göre ayrılık gösterse de sonuç olarak dil edinimi standart bir yol izlemekte, benzer özellikler göstermekte olup doğal ve yaratıcı durumdadır (Arıca, 2003). Dil, içinde yaşanılan toplum tarafından seçilmiş olan sembollerden meydana gelmektedir. Bu seçilmiş sembolleri öğrenmek ve kullanma becerisine sahip olmak bireyin beyin fonksiyonları ile alakalı bir durumdur. Konuşma seslerinin oluşabilmesi için konuşmayı meydana getiren yapılardan mahrum olmamak gerektiği gibi bu yapıların yeterli seviyede çalışması gerekmektedir. Bu yapılar larynxolarak adlandırılan gırtlak, dil, çene, dudak ve damaktır. Sesin oluşabilmesi için havanın respiratör (soluk alma) kasları ile içeri alınması ve ses tellerinin titreşmesi gerekmektedir. Açığa çıkan seslerin

algılanabilmesi için ise bireyin işitme duyusu ile ilgili fonksiyonlarının aktif ve çalışır durumda olması gerekmektedir (Seçilmiş, 1996).

Başarılı şekilde konuşabilmek için çocukların konuşma sırasına bağlı kalabilmeleri, aynı konu üzerinde devam edebilmeleri ve anlamlarını açıkça ortaya koyabilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda jest ve ses tonlarını da uygun şekilde ayarlamaları gerekmektedir. Ayrıca dilin nasıl konuşulması gerektiğine dair kurallar toplum tarafından belirlendiği için çocuklar sözlü olan selamlaşma ve hoşça kal kalıpları gibi belli etkileşim alışkanlıklarını kazanmak zorundadır (Berk, 2013).

Dil gelişimi süreci konuşma öncesi ve konuşma sonrası olarak iki dönemde incelenebilir.

1.3.1. Konuşma Öncesi Dönem

Ayrıca bebeklerin henüz anne karnında iken seslere tepki verdikleri, özellikle kendisini taşıyan gebe bireyin sesini duyduğu anda kalp ritim düzeyinin değiştiği bilinmektedir. Çocukların gelişim çağlarının anne adaylarının karnında iken başladığı, annelerin gebe durumda iken bebeklerine müzik dinletmeleri, onunla konuşmaları, onları rahatsız edecek ortamlardan uzak durmaları vb. davranışlar ile doğrulanmaktadır (Okur, 2003).

Çocuğun dil edinim süreci izlendiği vakit doğuştan gelen bir ses kapasitesinin olduğu görülmektedir. Çocuğun dili anlayabilme ve konuşabilmesindeki aşamalar en basit düzeyden en karmaşık düzeye doğru bir yol izlemektedir. Eğer çocuk yaşına uygun gelişim gösteren bir birey ise bu aşamalar standart bir yol izlemektedir. Bu aşamalar önce bireysel sesler ile başlayıp, heceler, tek sözcüklü basit cümleler, iki sözlüklü basit cümleler, üç sözcüklü veya daha fazla sözcüğe sahip basit cümleler şeklinde ilerleyip en sonunda karmaşık cümleler aşamasına geçmektedir (Charlesworth, 1993; Dereli, 2003). Konuşma öncesi dönem; yenidoğan dönemi, gıgıldama dönemi ve mırıldanma dönemi olarak üç döneme ayrılarak incelenir.

Yenidoğan Dönemi (Sıfır-Altı Hafta): Çocuğun doğum anından itibaren oluşturduğu tüm sesler fizyolojik olay olarak değerlendirilebilir. Bebekler doğumdan itibaren uyarıcı seslere tepki göstermeye başlar. Çocuğun ilk çıkardığı ses ağlama sesidir. Bu ses, çocuğun ilk nefesini almasıyla birlikte ciğerlerine giden sıra dışı bir maddenin bedeninde yaratmış olduğu acıyı ifade etmektedir. İşte bu yaşanan acıyı dışarıya vurmak için istemsizce yapılan ağlama eylemi dil gelişiminin ilk kademesini oluşturmaktadır. Bu noktada bebeğin doğum anında ağlamaması gelişim safhalarında normal olmayan bir durum meydana geleceği şüphesini akıllara getirebilir (Temiz, 2002).

Yenidoğanın en fazla oluşturduğu sesler açık ve rahatsızlık ağlamaları olmaktadır. Birinci ay sonu itibariyle bu ağlamalar farklılaşmakta ve sesin farklılığına göre de bakım veren ağlamanın sebebinin saptayabilmektedir (Öztürk, 2005).

Dil edinimi ve konuşmanın gelişimi içerisinde en ilginç refleksler emme ve yutma refleksleridir. Hayata gelişinin ilk dönemlerinde sürekli olarak tekrarlanan ağlama, emme, yutma ve yemeyle ilgili fizyolojik reflekslerin sonucunda birey konuşmanın oluşabilmesi için gerekli tüm yapıların inşasını tamamlar. Bebek birinci ay dönemi sonrasında konuşma yapılarını kontrol edebilmekte ve bu yapıların hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Bu dönemde bebekler uyarıcı seslere tepki vermenin yanında başka bireylerin iletişim çabalarını fark edip onları dinlemek çaba sarf etmektedir. Böylece birey çevresi ile etkileşime girmeyi öğrenir. Bu bilgiler ışığında bu tür ağlama eylemini çevre ile etkileşim aracı ve dilin ilk hali şeklinde sayılabilir (Dereli, 2003; Temiz, 2002).

Gıgılda Dönemi (Altı Hafta-Üç Ay): Ağız hareketlerinin başladığı ve kasların kontrol edilebildiği bu dönemde, bebek artık çıkardığı seslerin farkındadır ve ses üretimini istemsizce başlatır. Bu sesler ile ses oyunları icra etmeye başlar. Bundan hoşnut olduğunu belli eder. Çıkardıkları sesi tekrar edemezler. Bu çıkarılan sesler ve ses oyunları dil gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Bu sayede bebek, sesleri sesletimine yönelik deneyim kazanmaktadır (Temiz, 2002).

Mırıldanma Dönemi (Üç-Dokuz Ay): Dil gelişiminin en önemli devresi bu dönemdir. Mırıldanma ilk konuşmaya yakın ve benzer seslerdir. Bebek isteklerini ifade etmek veya istemediği şeyleri anlatmakta bu yolu kullanır. Bu dönemde bebeğin konuşma yapıları üzerindeki hâkimiyeti gittikçe artmaktadır. Dili ileri uzatma ve yuvarlama eylemlerinde ciddi seviye artışı gözlemlenir. Kaşıkla beslenen sürede bazı güçlükler meydana gelir, bunun nedeni bebeğin dilin ileri doğru çıkarmasıdır (Temiz, 2002). Ses yapıları üzerinde kontrolü artan bebeğin bir sonraki çıkardığı sesler “b, m,p” gibi dudak sesleridir. Bu dönemde oyun sesleri, çığlık atma ve seslenme gelişimi gözlemlenir. Ortaya çıkan sesler ciddi artış gösterir. Sesli harf ve sessiz harfleri birleştiren bebek bu sesleri peşi sıra tekrarlar. Bu bir tür antrenman olarak kabul edilebilir. İçinde yaşadığı kültürün kullandığı dilin sesleri ve tonlarına hâkim olan bebekler birçok zaman gerçekten cümle kuruyormuş ve uzun diziler ile konuşuyormuş gibi sesler üretirler (Dereli, 2003).

Dünyanın hangi bölgesi olursa olsun, herhangi bir ırk veya dil fark etmeksizin bebekler iki aylık dönemde agulamaya, bir sonraki aşamada cıvılamaya başlar. Bu sesler öğrenilmemiş ve geneldir. Bebeklerin çıkardığı sesler bölge, ırk, dil olgularından etkilenmemektedir. Çünkü bu sesler çevresel nedenlerden ve işitme olgusundan farklı ve bağımsız olarak meydana gelmektedir. Agulama, bebeğin rahat ve konforlu olduğu vakit çıkardığı sesli harflerden oluşmaktadır. Çıkarılan bu sesler patlayıcı özellikte ve ses çıkarma yapılarının tetikler niteliktedir. İşitme işlevi var olmayan bebeklerin eğer konuşma yapısında bir bozukluk yoksa ilk dönemde aguladığı görülmüş ancak ilerleyen dönemlerde bu yetiyi kaybettiği gözlemlenmiştir. Bebekler, insan sesinin dil üzerindeki çıkarabileceği tüm sesleri çıkarabilir. Ancak bu durum kısa sürer ve ilerleyen dönemde ebeveynlerinin dil seslerini daha çok çıkarırlar. Diğer sesler zamanla kaybolur. Bu bilgiler ışığında şu çıkarımı yapmak doğru olacaktır bebek doğduğu vakit değişik birçok insan dilini konuşabilecek bir ses hazinesine sahip iken hızla kendi toplumunun diline uzmanlık geliştirir (Koser, 1999).

1.3.2. Konuşma Dönemi

Çocukların ilk sözcüklerini söylemelerinden sonraki evreye dilsel gelişim dönemi denir (Gander ve Gardiner, 2010). Dudak ve dişlerin yapısal olarak birlikte hareket ettiği seslerin icrası için bireyde dişlerin çıkması beklenmelidir. Aslında sinirler ve kaslar doğumdan önce tümüyle gelişmiş durumda olsa bile bunlardan tam manası ile yararlanabilmek için vokal mekanizmasının diğer parçalarının gelişmesi gerekmektedir. Konuşmak için gerekli olan ilk hazırlık motor hazırlık devresidir. Bundan sonra zihinsel hazırlık devresi gelmektedir. Konuşmaya hazır olma genellikle bebeklerin on iki-on sekiz aylık döneminde gerçekleşmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki, bireyin zihni başka motor davranışlar ile meşgul olduğundan konuşma ikinci plana atılır. Örnek verecek olursak, dokuz-on sekiz aylık bir bebek çoğunlukla yürüme eylemini gerçekleştirmek için çaba sarf ettiğinden dolayı konuşmak için ekstra bir çaba sarf etmez. Ancak bir başka motor davranış ile meşgul değil ise konuşmaya ağırlık verebilecektir. Dil gelişim süreci tüm çocuklar için aynıdır. Farklılık yaratacak durumlar öğrenme derecesi, bireyin çevresi, organik yapısı ve yine bireyin kendi gelişim hızına bağlıdır (Dereli, 2003; Yavuzer, 2008).

Ses Sözcük Dönemi (Dokuz-12 Ay): Dokuz-on iki aylık dönemde bireyin çıkardığı sesler artık anadiline ait temel seslerdir. Birey artık çevresinde kullanılan anadilin ses yapısının farkına varır ve bunları örnek alarak çıkardığı sesler sırasında bu örneklerin üzerinde daha çok durur. Örneklerle bakarak çıkardığı bu sözcükler anlamdan yoksun lakin akıcılık özelliği olan seslerdir. “Jargon” olarak nitelendirilen bu sesler anlaşılabilir düzeyde olup, düz bir cümle veya soruya benzer acele mırıltılar şeklindedir ve çocuk için sözcüklerin yerini almaktadır. İşte bu gelişim düzeylerinin izlendiği döneme ses sözcük dönemi denilmektedir (Temiz, 2002). Bebekler insan seslerini bilinçli olarak taklit etmeye başlarlar. Dokuz-onbir ayları arasına kadar bebekler kendi temel ses repertuarlarını kazanmışlardır. Bu süreçten sonra bebekler artık nesneleri anlamlandırma ve sesleri öğrenmeye hazırlardır (Bayhan ve Artan, 2012).

Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay): Birinci yılın sonuna denk gelen bu dönemde konuşmak için gerekli olan fiziksel yapıların artık oluşmuş olması gerekmektedir. Çocuklar farkında olmadan kendi kendilerine buldukları kelimeler bile olsa, bu kelimeler canlı veya cansız nesneleri tanımlarken her zaman aynıdır (Koser, 1999). Bireyin daha önceden ses ile yaptığı rastgele oyunlar ve çıkardığı anlamsız sesler artık içinde yaşadığı toplumun kullandığı sözcükleri telaffuz etme çabasına doğru evrilir. Bireyin içinde yaşadığı topluma ait farklı sözcükleri ve dizeleri tam manası ile telaffuz etmesi yıllar sürecektir. Birey ilk denemelerinde genellikle istemsizce sözcükleri kesecek ve kaba kesintiler yapacaktır. Örnek verecek olursa “ayakkabı” için “akka” “portakal” için “ porta” gibi (Temiz, 2002).

Dışarıdan dinleyen için bu ilk sözcüklerin ve telaffuzlarının anlaşılması hiç de kolay olmayacaktır. Bunun nedeni yukarıda değinildiği gibi birinci seneyi tamamlayan birey yeni ses bileşimleri kullanacak ve bunları düzensiz şekilde sıralayacaktır. Bu dönemde kullanılan ifadeler genellikle duygusal anlam yüklü olup hayatı idame ettirmeye yönelik gereksinimleri göstermektedir. Yine bu dönemde kullanılan ifadeler çocuğun içerisinde yaşadığı çevre ile alakalıdır. Bu ifadeler çevresinde etkileşime girdiği bireylerin isimleri, eşyaların veya oyuncakların isimleridir. Birey bu dönem kullandığı isimlerin ardından sırası ile fiiller, sıfatlar ve edatları kullanmaya hazır hale gelecektir (Temiz, 2002).

İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18-24 Ay): Bir-iki yıllık dönemin sonralarına doğru artık çocuk kısa cümleler kurabilme yeteneğine sahip olur, onları birleştirip farklı anlamlarda kullanma becerisini gösterirler. Birey yirmi dörtayın sonuna geldiğinde “telgraf” olarak adlandırılan konuşma evresine girer. Telgraf bireyin anlatmak istediklerini az ve öz sözcük ile ifade etmesi demektir. Kullanılan bu dil ilk gramer yapısının da göstergesidir. “Anne su”, “baba gel”, “topu ver” gibi cümleler bireyin gramatik yapı üzerindeki ilk denemelerini gösterir. Yine bu dönemde birey gelecek veya geçmiş zamanları cümle içinde kullanmaya başlarlar. Öte yandan ses tonlaması, duraklama yerleri, sözcük yapısı içerisinde bulunduğu erişkin toplum seviyesine benzer hale gelmeye başlar ve kendi toplumunun gramer yapısını öğrendiğinin ilk işaretleri yine bu dönemde gözükür. Toplamda ortalama 200

kelimelik sözcük hazinesinin olduğu gözlemlenir. Bu dönemden sonra bireyde ben duygusu artık ağır basmaya başlar ve diğer adılların kullanımında bu dönemde ortaya çıkar (Gander ve Gardiner, 2010; Koser, 1999; Temiz, 2002).

Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (İki-Üç Yaş): İki sözcüklü ifade döneminden sonraki dönemde artık çocuk üç sözcüklü cümleleri rahatlıkla kurmaya başlar. Bu üç cümleli yapıları diğer yapılardan ayıran nokta artık daha karmaşık bir dilbilgisel kural dizisi içeriyor olmasıdır. Bu şu demektir; artık birey içinde yaşadığı toplumun erişkin dil kullanımına alışmaya başlamış ve onu benimsemiştir. Yine bu dönemde çocukta öğrenme isteği ve merak üst seviyededir. Bu dönemde kendi kendine konuşmalar görülebilir. Bu konuşmalar sırasında kiminle ne konuştuğu veya birinin onu dinleyip dinlememesi önemli değildir. Birey yeni sözcüklere karşı çok hassastır, dili kullanmak arzusu içerisindedir. Aslında önemsiz olan olayları bile bıkmadan defalarca dinleme eylemi gösterebilir (Ahioğlu, 1999; Yavuzer, 2008).

Her çocuk gramatik gelişimini benzer aşamaları takip ederek tamamlar. Cümlelerin üzerine kurulu olduğu gramer kuralları belirli evrelerden geçerek yetişkinlerinkine benzer bir hal alır. Bu dönemdeki dil gelişiminin destelenmesi için bireyin sözel girişimlerine hemen cevap verilmelidir. Unutulmamalıdır ki bu dönemdeki birey için dinlemekten çok konuşmak daha önemlidir. Mutlaka “niçin ve nasıl” gibi sorulara sabır içerisinde cevap verilmelidir (Ahioğlu, 1999; Koser, 1999; Yavuzer, 2008).

Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (Üç-Altı Yaş): Çocuk altı yaşına gelmeden evvel üç-dört yaş arasında kelime hazinesini hızla arttırır. Çevresinde kullanılan anadilinin temel yapısını öğrenir. Artık kendisini ifade edebilecek düzeye erişmiştir. Ayrıca dil kullanımı çok yönlüdür ve hislerini, ilişkilerini bu şekilde anlatır. Kullandığı cümleler tam manası ile dilbilgisine uygun olmasa bile yarı yarıya uygunluk bu dönemde yakalanmıştır. Benmerkezci konuşmalarda artış gözlemlenir. Kelime dağarcığı 1000 civarındadır. Artık söz diziliminde özneler, nesneler ve yüklemeler arasında ki ilişkiyi idrak eder ve bunları kullanarak kendini ifade edebilir (Temel, 2000). Örnek verecek olursak bu

dönemdeki bir çocuk eline iğne batması sonucu “iğne elimi ısırdı” ifadesini kullanabilir. Çocuk bu cümlede “batmak” sözcüğünü bilmediği için onun yerine kelime haznesinde ona en yakın olan “ısırdı” sözcüğünü kullanmıştır. Bu durum şunu açıkça ifade etmektedir ki elindeki sınırlı imkân ve bilgilere karşın dili kullanma ve öğrenme çabası içerisinde (Koser, 1999).

Çocuğun basit yapıda kullandığı cümleler uzadıkça zamanla karmaşık yapılar haline almaya başlar. Böylelikle iki veya daha çok sözcüklü cümleler kurmakta ve oluşturdukları isim öbeklerini başka belirleyiciler katarak zenginleştirmeye başlamaktadırlar (Arıca, 2003).

1.4. Dil Edinimi Kuramları

Bireyin doğuştan sahip olduğu dil yapıları beyin ile alakalıdır. Beyin, konuşma yapılarından olan dilin yöneticisi olduğu gibi aynı zamanda kendisi de bu yapılardan biridir. Konuşma ve konuşulan dili algılama, beyinde bulunan Broca ve Wernicke olarak isimlendirilen merkezler ile ilişkilidir. Bahsi geçen Wernicke merkezi duygusal bir alan iken Broca merkezi ise motor alandır. Broca, konuşma, ses çıkarma yeteneği ve ses kontrol merkezi sayılırken Wernicke ise konuşma seslerinin algılanması ve ayıklanması ile alakalı merkezidir. Wernicke merkezinin herhangi bir etkiye mazur kalması ile işini yapamaz duruma gelmesi veya aksaması halinde dili anlama yeteneği önemli derecede azalır (Baysal Metin, 2016).

Dilin gelişimini tamamen biyolojik yapılara dayanarak açıklamak neredeyse imkânsızdır. Dil hem sahip olunan yapılara hem de bireyin kazanımlarına bağlı olarak gelişen bir olgudur. Dil, belli aşamalarla veya zamanla kazanılan kuralların tümüdür. Çocuk, içinde bulunduğu toplum ile etkileşim halinde iken ister bilinçli ister taklit isterse rol model olarak dil kazanımını elde eder (Baysal Metin, 2016).

Dil gelişiminin nasıl meydana geldiğine dair farklı görüşler bulunmaktadır.

1.4.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı görüş; bireyin gözlemlenebilen, ölçülebilen davranışlarını incelemek üzerine izlenecek bilimsel yöntemin tek başına psikoloji olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre bebeğin duyduğu sesleri taklit etmesi ve erişkinlerin bu çıkan seslere karşılık olarak ödül mekanizmasını kullanması üzerinde durulur ve dil kazanımının bu yolla gerçekleştiğine inanılır. Bebekler isteklerinin yerine gelmesi için kullanılması gereken sesleri tekrar ederek içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenmektedir ve bu taklit yolu ile gerçekleşmektedir. Bu aşamada sürekli tekrar edilen sesler öğrenilir, edilmeyenler ise sönüp kaybolurlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007; Edgumbe 1981; Whitehead 1990). Bu görüşün temel dayanağı bebek ve çocukların temel sözel becerilerinin kazanılmasında biyolojik yapıların henüz minimum düzeyde olmasıdır (Öztürk, 2005). Birey doğumunda “dil tankı” boş olarak dünyaya gelir. Bu tank çevresi tarafından sağlanan deneyimler, uyarılar ve bunların sonuçları ile doldurulmaktadır. Birey, dili öğrenme aşamasında iken çevresel birimler aktiftir, ilerleyen safhalarda bu çevresel birimleri taklit etmede birey aktif duruma geçer (Maviş, 2005). Çocuk içinde bulunduğu topluluğun verdiği tepkileri zamanla dile dönüştürmektedir. Yine ailesi ve diğer kişilerin vermiş oldukları ödül ve cezalar ile dil gelişimsürdürülürve konuşma gittikçe şekillenir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

1.4.2. Psikodilbilimsel Kuram

Psikodilbilimsel kurama göre bireyler doğuştan gelen, dil öğrenmeye yarayan özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bahsi geçen mekanizma, bireyin içinde bulunduğu toplumda konuşulan dili özümsemesi, kurallarını anlayıp benimsemesi ve uygun yapılar içinde konuşmasını sağlar. Noam Chomsky ve Lenneberg gibi ünlü dilbilimciler, dilin gelişimi ve ilerlemesini biyolojik temellere dayandırırken, çevresel faktör ve koşulları da görmezden gelmemektedirler. Doğuştancı kuram, çocukların biyolojik olarak dil kullanımı için programlandığını savunur. Noam Chomsky; çevresel faktörler ile etkileşim sonucu çocuğun dil yetisinin kendiliğinden geliştiğini ileri sürer. Çocuk bu süreç içerisinde dil özelliklerini zihninde bulunan dil

kalıplarıyla eşleştirerek öğrenmeyi tamamlar. Başka bir deyişle çocukların zihninde doğuştan gelen dil yetisinin çevresel faktörlerle etkileşmesi sonucu dil gelişimi dört yaş civarında tamamlanır. Chomsky çocukların dil öğreniminin zekâdan bağımsız olduğunu ileri sürmektedir (Hoff, 2005). Özetle, bebeğin doğuştan gelen yetenekleri ile bireyin dil öğrenmeye programlanmış olduğu bu görüşün temelini oluşturmaktadır. Beyin gelişimi önemli yer tutarken, dili öğrenme sürecinde kritik dönemlerin olduğuna vurgu yapılmaktadır. Dilin kazanımında üzerinde durulan en önemli faktörler genel bilişsel gelişim ve olgunlaşmadır (Edgumbe, 1981; Whitehead, 1990).

Bahsedilen görüş içerisinde yer alan bir başka konu ise Lenneberg'in (1964) savunduğu beynin yapısının ve işleyişinin dil gelişimi açısından önemli olduğudur. Lenneberg'e göre beyinde, kazanılan her beceri için ayrı bir olgunlaşma süreci ve bu becerilere ait yapılar vardır. Lenneberg'in düşüncesinden yola çıkıldığında ortaya şu sonuç çıkmaktadır; dil gelişimi konusunda belirli kritik dönemler mevcut olup bu kritik eşik eğer herhangi bir uyaran olmadan atlanırsa dil öğrenimi imkânsız hale gelmektedir. Nitekim literatür incelendiği vakit medeniyetten koparılmış yabancı çocukların tekrar medeniyet ile karşılaşsa ve dil eğitimi alsa bile bir ilerleme kaydedemedikleri görülmektedir (Santrock, 2012).

1.4.3. Bilişsel Kuram

Bu kurama göre dil kullanımında kalıtım, yetiştirilme tarzı ve çevresel etkenlerin birbiri ile etkileşimde olduğu savunulmaktadır. Bu şunu ifade etmektedir; birey konuşmayı öğrenmek için hazır bir şekilde dünyaya gelir, çevresi ona konuşmayı öğretir (Öztürk, 2005). Dilin edinilmesinden önce çocukta olan zihinsel birçok faaliyet vardır. Çocuklar dil edinmeye gereksinim duyarlar. Çocuklar duygularını iki yıl boyunca duyuşsal hareket yolu ile ifade eder. Bebek bu dönemde belirli ses şeması üretir. Sonraki dönemde bu sesleri başka sesler ile karıştırarak yeni sesler meydana getirir. Zaman içerisinde bebeğin üretmiş olduğu bu sesler çevre üzerinde önem kazanır. Çocuk çevre ile etkileşime girdikçe kendi şemalarını oluşturmaya devam eder. Şemaya uymayan olgularla karşılaştığında şemaları bu yeni

olgulara uydurmaya çalışmaktansa bu şemalarda değişime gitmektedir. Bu duruma bilişsel denge adı verilmektedir (Senemoğlu, 2007).

Piaget'ye göre çevre ile etkileşimde olan çocuk kendine ait şemalarını oluşturmaktadır. Çevrenin tepkisine göre şemalarını uyarlamaktadır (adaptasyon). Bu şemaya uyum sağlamayan kavramla karşı karşıya gelindiğinde ise şemalar yeni durum ve kavrama uymaya çalışmakta (asimilasyon), yeni aşama uydurulamadığındaise değişime gidilmektedir (akomodasyon). Bilişsel denge denilen durum bu şekilde oluşmaktadır. Bilişsel kuramı benimseyen Jerome Bruner'e göre de bu bilişsel denge ve gelişim ömür boyu devam eder. Bu gelişim eylemsel, imgesel ve sembolik olarak üç evre içermektedir (Berstein ve Levey, 2009).

Birinci evrede birey nesneler ile doğrudan ilişki kurar. Sıfır-iki yaş arası kapsayan bu zamanda birey zihinsel faaliyetleri somut materyaller üzerinde daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmektedir. Bireyin kendine göre tanımlamış olduğu nesnelerin anlamı onunla ne yaptığını bağlıdır. İkinci evre olan ikonik düşünme döneminde birey nesneler ile doğrudan doğruya ilişki kurmaz, nesnelerin zihninde yaratmış olduğu imgeler ile uğraşır. Lakin nesnelerin gerçek durum ve özelliklerinin bir önemi yoktur. Önemli olan bireyin zihninde nasıl canlandığıdır. Bruner'e göre değindiğimiz bu ikinci evre olan ikonik düşünme dönemi çok önemlidir. Bruner bu dönemde öğretime yönelik tasarlanan etkinliklerin, nesnelerin kavram veya olgularının ikonlar üzerine kurulması gerektiğini söyler. Üçüncü ve en uç düşünme evresi olarak adlandırılan bu dönemde artık nesnelerin imgeleri söz konusu değildir. Birey semboller vasıtası ile düşünmeye başlar. Bruner'e göre öğrenme aktif bir süreçtir. Öğretimin ancak öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşeceğini savunur. Bruner bilişsel gelişim yapılarını ve mekanizmasını incelemiş, bilişsel gelişimin duyu yapılarından bağımsız hale geldiğini gözlemlemiştir. Bu gelişim sürecince sembollerin ve dilin önemine dikkat çekmiştir (Köksal, 2001).

Vygotsky; çocukların benmerkezci konuşma ve ilk aşamada sosyal olmayan konuşmayı tercih ettiği fikrine savunan Piaget'ye katılmamıştır. Bu konuşmaların çocukların kendilerine yönelik yol gösterme ve kendilerine yönlendirme amacıyla

yaptıklarını belirtmiştir. Bu konuşma, çocukların gösterdikleri davranış üzerine düşünmelerine katkı sağlamaktadır. Bu sayede denetlenen bilgi, temkinli ezberleme, anımsama, planlama, sınıflandırma, sorun çözme ve kendini yansıtmayı içine alan temel bir yapı oluşmaktadır. Çocuklar zaman içerisinde gelişim gösterdikçe bu kendilerine yönlendirdikleri konuşmaları azalarak içsel hale gelir. Temelde buna dayanan Vygotsky'nin öne sürdüğü bu teoriye Potansiyel Gelişim Alanı Teorisi denir. Vygotsky çocuğun ifade edici dilini kullanmasında çevreyle etkileşime girmesinin üzerinde durmuştur. Çocuklar dili kendilerini ustalaştırmak, düşünce ve hareket alanlarını genişletmek için kullanırlar. Bu yaştaki çocuklar genelde oyun oynarken kendileri ile konuşur ve oyun esnasında ne olacağını anlatır ya da kendi hareketlerini şekillendirirler. Bu esnada yapılan özel konuşma da kendilerine rehberlik etme ve yönlendirme için kullanılmaktadır (Artan ve Bayhan, 2012).

1.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişimi birçok faktörden etkilenmektedir. Dil gelişimini etkileyen kalıtım, zekâ, fizyolojik, cinsiyet, aile ilişki ve tutumları ile çevresel faktörler aşağıda açıklanmıştır.

1.5.1. Kalıtım

Bebekler ebeveynlerinden aldığı kalıtsal özellikler ile dünyaya gelir. Bu kalıtsal özellikler belirli bir potansiyeli barındırmaktadır. Bunun haricinde dışarıdan gelecek uyarıcılara da son derece açıktır. Doğum anından itibaren çevreden aldığı uyarımlar, bireye ailesinden aldığı kalıtım yolu ile geçen bu potansiyelin geliştirilmesine olumlu katkı yapacağı gibi olumsuz yönde etki de edebilir (Oktay, 2000).

Condon ve Sander'in (1974) 200 ikiz ile yaptığı bir çalışmada, bebekleri bir yaşından sonraki döneminde laboratuvar ve yaşam ortamında uygunluk, mizaç, bilişsel zekâ ve dil açısından değerlendirmişlerdir. Bu çalışmaların sonucunda

değiniildiği gibi empati, mizaç ve negatif duygulanım durumlarında genetik bir etki olduğu ortaya çıkmıştır. Genetik yapının; mekânsal bellek, bölümlendirme ve kelime anlayışı açısından anlamlı olduğu dile getirilirken içsel eğilim ve olumsuz duygulanım için etkin olmayan ortak çevrenin dil ve olumlu duygulanım üstünde tesiri olduğu vurgulanmıştır (Tulu, 2009).

1.5.2. Zekâ

Dili kullanma becerisi ile zihin ve onu kullanma becerisi arasında tam bir doğru orantı bulunmaktadır. Ancak bu durum çocuklarda iki yaşına kadar geçerli değildir. Bu dönemden sonra artık dil becerisi ile zekâ arasından çok sıkı bir ilişki olduğu kabul görmektedir. Dil becerisinin kazanılması bireyin bilişsel gelişimine dayanmaktadır. Zekâ seviyesi yüksek olan kişiler, düşük olan kişilere kıyasla dil becerisini daha erken kazanmakta ve konuşmayı daha çabuk öğrenerek ciddi şekilde dil üstünlüğü gösterirler (Dereli, 2003).

1.5.3. Fizyolojik ve Yapısal Bozukluklar

Konuşmak için özel tek bir organ ve yapı yoktur. Konuşma becerisi birçok organ ve yapının eş zamanlı olarak çalışması ile mümkün hale gelmektedir. Fizyolojik yeterliliğe sahip olunması dil gelişimi yönünden çok önemlidir (Dereli, 2003). Bir diğer önemli konu ise sağlıklı bir dil gelişimi isteniyorsa işitme algısı mutlaka normal düzeyde çalışmalıdır. İşitme yapıları bozuk olan çocuklarında altı-dokuz ay arasında yapılan ses oyunları evresinde diğer sağlıklı bireylerden ayrıldığını ve dil gelişiminin sekteye uğradığı belirtilmiştir (MEB, 2013).

Bebeklerde sık karşılaşılan durumlardan birisi de yarı damak ve dudak vakalarıdır. Bununla beraber orta kulak enfeksiyonuna bağlı işitme kaybı da bahsi geçen yapısal ve fizyolojik bozukluklar içinde yer almaktadır (Koçyiğit ve ark., 2017). Dil gelişimi bozukluklarında ve fizyolojik faktörler arasında ankiloglossi çok önemli bir yere sahiptir. Dilin alt yüzünde bulunan ve ağız tabanı mukozası ve dili

birbirine bağlayan lingualfrenilum, alvcolerkretin ve dişlerin gelişimiyle belirginliğini kaybetmeye başlar. Bu belirginliğin kaybolmadığı durumlarda dil bağı ya da ankiloglossi meydana gelir. Bu durum, ebeveynlerde ve pediatristlerde azalmış dil hareketleri ileride ortaya çıkabilecek konuşma güçlüğü açısından ilgi ve endişe uyandırır. Yapılan bazı çalışmalarda ankiloglossinin konuşma güçlüğü ve dil hareketlerinin kısıtlanmasına neden olduğu açıkça gözlemlenmiş, bu durumda ki bireylerin d-l-n-r-t harflerinin telaffuzunda güçlük çektiği görülmüştür. Bu ve benzeri durumlar çok fazla gözlemlenmiştir. Ankiloglossi sadece dil gelişimini sekteye uğratmaz. Bireyin sosyal çevreden dışlanmasına ve psikolojik gelişiminin de zarar görmesine neden olmaktadır (Sağlam ve ark., 2015).

Fizyolojik ve yapısal durumla alakalı başka bir durum ise görsel algılamadır. Görsel algılama dil gelişiminde ciddi rol almaktadır. Görme yapısında sorun olan bireylerin dil gelişimleri bu konuda sorunu olmayan bireylere göre daha geç başlamaktadır. Aynı zamanda uzun süren hastalık dönemleri, dilin kullanılmaması konuşmayı ve konuşma becerisi kazanmayı bir-iki yıl geciktirebilir. Bireye dil kullanımı için gerekli teşviklerin verilmemesi ve yüreklendirilmemesi de konuşmada ve dil kazanımında gecikmelere neden olabilir (MEB, 2013).

1.5.4. Cinsiyet

Okul hayatı öncesinde bireylerin dil gelişimini etkileyen durumlar arasında cinsiyet de yer almaktadır. Kız veya erkek çocuklarından hangisinin başarılı olacağı içinde bulunulan duruma göre farklılık göstermektedir (Oktay, 2000). Bu ilk dönemde bebekler (kız-erkek) annelerini örnek almaktadırlar. İlerleyen dönemde kız çocuklar anneyi erkek çocuklar ise babayı örnek almaktadır. İşte bu aşamada eğer içinde yaşanılan toplum ataerkil bir yapıya sahip ise baba işe gitmek anne ise evde kalmak zorunda olduğu için erkek çocuklar babayı daha az görmekte ve onu örnek almada daha az fırsat bulmaktadırlar. Kız çocukları ise bu yönden daha şanslı olup anne-kız arasındaki ilişki nedeniyle dil kazanım ve gelişimi daha hızlı olmaktadır (Yavuzer, 2008). Kız çocuklarının avantajlı olmasını sağlayan bir başka fizyolojik durum daha vardır. Sol serebralhemisferdiye adlandırılan ve açıklama dilini

barındıran yapının fiziksel olarak kız çocuklarında daha erken olgunlaşması onları bir adım öne geçirmektedir (Bayhan ve Artan, 2012). İşte bu sayılan nedenlerden ötürü erkek çocuklar kız çocuklarına göre konuşma becerisini daha geç kazanırlar. Erkek çocuklarının konuşmanın ilk döneminde kullandığı cümleler daha kısa, gramer yapısı ve telaffuzu kız çocuklarına göre daha bozuk olduğu ortadadır (MEB, 2013).

1.5.5. Aile İlişkileri

Çevresel uyaran veya çevresel yoksunluğa sahip çocukların dil gelişimlerinin risk altında olduğu bilinmektedir. Bu esnada çocuğun birincil yakın çevresi olan aile devreye girmektedir. Bebeklikten itibaren ebeveynleriyle etkileşim halinde olan çocukların dil gelişimi ile ilgili daha az problem yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca bu çocuklar kendilerini ifade etmede daha yetenekli ve sosyal ortamlara girmekte daha becerikli oldukları da saptanmıştır (Aral ve Temel, 2018).

Aile içi sağlıklı ilişkiler dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Aile içi yapıda bir başka önemli husus ailenin nüfus genişliğidir. Tek çocuk olarak dil kazanım evresine giren birey çok daha çabuk konuşmaktadır. Bunun nedeni ailenin tek odak merkezinin kendisi olmasıdır. Çocuğun konuşmak için teşvik edilmesi, sorulan sorulara cevap vermeye cesaretlendirilmesi de gelişim için bir başka önemli husustur. Çocuklarla oyun oynamak, konuşmak, onlara kitap okumak şeklindeki faaliyetler dil gelişimini olumlu yönde destekler. Çocuğun yetişkinlere ve ebeveynlerine sorduğu sorulara cevap vermek veya soru sormak bireyin dil yapısını öğrenmesine imkân verir (Yavuzer, 2008). Şu konuda unutulmamalıdır ki aile içi nüfusun az olması her daim dil gelişiminde olumlu etki yaratmamaktadır. Burada önemli olan çocuklara gösterilen ilgi ve harcanan zamanın niteliğidir (Erdoğan ve ark., 2005).

1.5.6. Anne Baba Tutumu ve Yaklaşımları

Çocuklar dil ve konuşma becerisini ilk yıllarından itibaren ebeveynlerinden ve içinde bulundukları çekirdek aileden öğrenmektedir. Anne ve baba çocuklarının duygusal ve fizyolojik ihtiyaçlarını giderirken bir yandan da çocuklarının konuşma ve dil eğitimlerini de aynı zamanda doğal yoldan devam ettirmektedir. Aile içi ilişkilerde değinildiği gibi ebeveynlerin çocuklarına karşı olan ilgi ve alakası dil gelişimini etkileyen en büyük faktördür. Çocuklarının iletişim kurma çabasına olumlu yanıt veren ebeveynler dil gelişimini olumlu yönde ilerletmektedirler. Bebeklik döneminde çocuk tarafından yapılan gülümseme ve diğer davranışlarına karşılık verip onlara güven aşulamakta ve çocuğun dili öğrenmesi için ona teşvik sağlamaktadır. Ayrıca ebeveyn tarafından yapılan bu basit iletişim çabaları bebeklerin yalnız dil gelişimini değil aynı zamanda dil gelişimi ile bağlantılı olan bilişsel beceri gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Ocak, 2007).

Ebeveyn tutum ve yaklaşımlarının etki ettiği bir diğer husus dilin kalitesidir. Ebeveynlerin çocuklarla iletişim kurarken kullandıkları anlamlı, düzgün ve dil bilgisi kurallarına uygun yapılar dil gelişimine olumlu etki etmektedir (Cengiz, 2013). Anne baba rol model alındığı için onların yapacakları olumlu veya olumsuz dil kullanımları çocuk tarafından derhal benimsenecek ve taklit edilecektir (Turan ve Ege, 2003). Yetişkinlerin bebeğin doğumundan itibaren onunla kurdukları sözel iletişim bebeğin dili edinmesinde temel oluşturur (MEB, 2013).

Pancsofar ve Vernon-Feagans'ın (2006) birlikte yürüttükleri bir çalışmada anne ve babanın sahip oldukları dil becerilerinin çocuklarının dil becerileri üzerine etkili olduğu ve bu etkinin annelerin babalara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Arıcı ve Akcan (2019) okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışları ile ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun sonucunda demokratik tutumdaki annelerin çocukları ile birlikte daha sık aralıklarla kitap okudukları, evlerinde çocuklarına okuyabilecekleri daha fazla kitabın var olduğu, çocuklarına daha küçük yaşlarda ilk kitaplarını aldıkları ve çocuklarının bu anneler tarafından daha fazla kitap okumasını istedikleri, kitap okuma faaliyetinden daha

fazla zevk aldıkları ve kendi kendilerine kitaplarla daha çok ilgilendikleri görülmüştür.

1.5.7. Dil Gelişiminde Çevresel ve Diğer Faktörler

Kalıtımın dil gelişimine etkisi başlığında belirtilen kalıtım özelliklerinin başlı başına belirleyici olması gerçeklikten uzaktır. Çocuğun kalıtsal olarak hangi genetik güçleri olursa olsun eğer çevresel uyaranlardan uzak ve yoksun bir ortamda yetişir ise dil düzeyinde düşüklük açık şekilde gözlemlenmiştir. Fakat aynı çevresel uyaranların olduğu ortamda büyüyen çocuklarda aynı gelişim ve ilerleme sonuçları ortaya çıkmaz. Bu durum da kalıtsal durumun önemini göstermektedir (Öztürk, 2008).

Ebeveynleri ile verimli zaman geçiren ve onlarla birlikte olan çocukların dil gelişimi oldukça hızlı gerçekleşmektedir. Sosyoekonomik durumu iyi olan ebeveynler bu konuya daha çok önem vermektedir. Bu durumun tam aksine sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerde ise, çocuklarla daha az vakit geçirildiği gibi hem bireysel kitap okuma hem de çocuğa daha az kitap okuma alışkanlığı olduğu için dil gelişiminin daha yavaş gerçekleştiği görülmektedir. İşte bu durum açıkça göstermektedir ki, içinde bulunulan sosyoekonomik durum farklılığı dil gelişimine direkt olarak etki etmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Yavuzer, 2008). Konuşmaya teşvik edilen ve bol çevresel uyarıcıya mazur kalan çocukların dil gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (Çat Şahin, 2009).

Yapılan çalışmalarda, üst sosyoekonomik düzeyden alt sosyoekonomik düzeye doğru gidildikçe çocukların dil gelişiminde gerileme olduğu, annesi yükseköğrenim mezunu olan ve çalışan annelerin çocuklarının dil gelişimleri çalışmayan annelerin çocuklarının dil gelişimlerine göre daha yüksek bir seviyede olduğu, babanın mesleğinin dil gelişimine herhangi bir etkisi olmadığını, yaşanan bölge ve yaşanan illere göre de çocukların dil gelişimlerinde farklılıklar meydana geldiğini göstermiştir (Hoff, 2003; Temel ve ark., 2001). Anne babası ile verimli vakit geçiren çocukların

dil edinimi çok daha çabuk olmaktadır. Daha yüksek sosyal statüde bulunan anne babalar bu konu üzerine daha fazla düştüklerinden çocukların çok daha hızlı ve düzgün konuştukları izlenmektedir. Eğitim durumu ve sosyal statüsü düşük ailelerde büyüyen çocuklarda daha az okuma etkinliği olduğu gözlemlenmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Yukarıda değinildiği gibi kitap okuma alışkanlıkları dilin edinilmesi üzerindeki önemli faktörlerden birisidir. Ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları rutin kitap okuma faaliyetleri sırasında kullanılan dil, günlük kullanılan dile göre daha karmaşıktır ve karmaşık sözcük ve ender kelimeleri kapsamaktadır. Bu durumda dilin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (De Temple ve Snow, 2003; Weizman ve Snow, 2001). Günümüzde televizyon ve internet yayınlarının da çocuklar üzerinde birçok etkisi vardır. Silkü (2007) yaptığı bir çalışmada özellikle televizyon izlemenin henüz gelişimsel düzeyini tamamlamamış ve gerçek ile hayali ayırt edemeyen bireyler üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu durum ile birlikte sıfır-üç yaş arası çocukların TV ve benzeri iletişim araçları karşısında uzun saatler geçirmesinin konuşmaya başlamada, jest ve mimiklerin gelişmesinde gecikmeler ve bir takım yetersizliklere neden olduğu gözlemlenmiştir (Ertürk ve Akkor, 2006). Bu tarz çevresel faktörlere mazur kalan çocuklarda yüz yüze iletişim kurmakta güçlük, sosyalleşme sorunları, çevresel uyaranlara tepki vermeme, göz teması kuramama ve duygusal iletişime geçememe gibi sorunlar görülmektedir (Günaydın, 2011).

1.6. Dil Gelişiminin Değerlendirilmesi

Değerlendirme genel anlamıyla çocuk hakkında detaylı bilgi, tıbbi ve eğitsel kararları almayı sağlayan dinamik bir süreçtir. Dil ve konuşma açısından riskli olan çocuklar söz konusu olduğunda ise tanılamadan başlayan bu süreçte uygun ve ayrıntılı değerlendirmenin yapılması, çocuğa özgü bir müdahale programı oluşturulmasında da değer kazanmaktadır. Dil değerlendirilmesinin asıl amacı “tanılamak” şeklinde görülse de temelde bundan daha fazlasını içermektedir. Tanılanan mevcut durumun yapısını ve çocuğun bulunduğu gelişimdeki beceri düzeyini belirlemeyi ve dil becerilerindeki gelişmeyi takip etmeyi içermektedir.

Sağlam ve sağlıklı bir değerlendirme, sağlam ve sağlıklı bir müdahale programını da sağlamış olacaktır. Böylelikle değerlendirme; bir bireyin geçmiş, yetenek, mevcut bilgi, algı ve hislerini toplama süreci olarak tanımlanabilmektedir (Erdem ve ark., 2014; Işıtan ve Turan, 2014).

Dil gelişimi açısından riskli olan çocukların tanınması uzman bir ekip tarafından yapılmalıdır. Bu süreçte çalışan ekipteki uzmanların iyi birer gözlemci olmaları ve normal gelişim gösteren çocukların özelliklerine hâkim olması gerekmektedir. Dil ve konuşma açısından yapılacak tarama ve tanılama aşamalarında öncelikle çocuğun genel gelişimsel öyküsünün ayrıntılı alınması, diğer gelişim aşamalarının da öykü ile birlikte değerlendirilmesi, mümkünse işitme testinin yapılması, gelişimsel, nörolojik ve sosyal değerlendirmenin yapılması ve ardından değerlendirme çalışmalarına başlanması önerilmektedir. Dil ve konuşmanın değerlendirilmesinde amaca yönelik farklı yaklaşımlar uygulanmakta olup norm bağımlı, ölçüt bağımlı ve dinamik değerlendirme olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır (Anlar ve ark., 2008; Erdem ve ark., 2014).

Norm bağımlı değerlendirmede bireyin mevcut performansını yaşıtlarının performansı ile karşılaştırarak bireye özgü hizmetler verilip verilemeyeceğini belirlemek için kullanılır. Standart hale getirilmiş yönergeler verilir ve sonuçlar da standart düzey ve yüzde seviyesini saptamak için normatif örnekleme karşılaştırılarak yorumlanır (Işıtan ve Turan, 2014). Bu değerlendirmede bireyin belirli veya birkaç alandaki becerilerinin yaşıtlar ve aynı sosyokültürel çevreden gelen kişilerin beceri düzeyleri ile kıyaslanarak bireyin değerlendirilen alanındaki becerilerinin hangi düzey, yaş ve yüzdelikte olduğu ortaya konulur. Böylelikle değerlendirilen alanın genel bir görünümü ortaya konmuş olunur. Norm bağımlı değerlendirmede geniş örneklem gruplarıyla karşılaştırılarak kişinin yaş gruplarının altında performans sergileyip sergilemediği belirlenir (Erdem ve ark., 2014).

Ülkemizde dil ve konuşma becerilerini değerlendirmek için çeşitli norm bağımlı değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Peabody Alıcı Dil Resim Kelime Testi, TİFALDİ, Ankara Artikülasyon Testi ve TEDİL bunlardan birkaçıdır (Erdem

ve ark., 2014). Bazı gelişimsel testlerin ayrılan bölümlerinde dil alanı ile ilgili tarama bölümleri mevcuttur. Bunlar; Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı-GEÇDA, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE)'dir (Demirci ve Kartal, 2012).

Testler, çocukların dil gelişim alanlarını değerlendirmek için kuşkusuz değerli bir ölçüm yolu olmaktadır. Ancak, çocuğun sadece bir testten aldığı puanla ona dil ve konuşma bozukluğu tanısı konmasının doğru olmadığı düşünülmektedir (Acarlar, 2002). Temelde dil ve/veya konuşma bozukluğunun olup olmadığına cevap veren bu değerlendirme yaklaşımı müdahale programı oluşturulabilmesi adına tek başına yeterli bilgi ve donanımı sağlamamaktadır (Erdem ve ark., 2014). Bu sebeple aynı zamanda ölçüt bağımlı değerlendirme yapılması da fayda sağlayacaktır.

Ölçüt bağımlı değerlendirmede bireyin belli bir iletişim alanındaki becerisi ve başarısını düzeyini ölçülmektedir. Kişinin bir takım görevdeki gösterdiği başarısı açık bir performans ölçütüne bağlı alınarak değerlendirilmektedir (Işıtan ve Turan, 2014). Genel olarak gelişimsel sıraya bağlı alınarak oluşturulan bu tür değerlendirme araçlarında belli bir alandaki beceriler farklı örnekler yoluyla gözlenmekte ve bireyin doğru olarak yapabildiği madde sayısı ile değerlendirilen becerideki ustalık düzeyini bilgisini sağlamaktadır (Erdem ve ark., 2014). Ölçüt bağımlı değerlendirme çocuğun performansını diğer yaşlılarıyla karşılaştırmadığı gibi, her çocuğa göre bireyselleştirme durumu ve çocuğun dil becerileri kapsamlı tanımlama şansı olduğundan etkili bir eğitim programının planlanması ve eğitimle sağlanan gelişmelerin değerlendirilmesi bakımından da fırsat oluşturmaktadır (Acarlar, 2002).

Jonhston'a (1993) göre, çocuğun tam ve doğru bir dil performansının alınabilmesi doğal ortam ve doğal iletişim kanalında gözlem ile dil örneği analizi yapılarak sağlanabilmektedir. Bu sebeple doğal iletişim ortamında iken elde edilen doğal dil örneği analizi bu sürecin en önemli parçası şeklinde görülmektedir. Bu

sebeple gerçek iletişim kanalından alınan doğal dil rneği analizi değerlendirme sürecinin mühim bir parçası olduğu varsayılmaktadır.

Dil analizi rneği, çocuğun anlık olarak kullandığı biçim, işlev ve kullanımlarda bağlamın etkisini saptamaya çalışmaktadır. Yapılan bu analizde çocuğun sahip olduğu dil özelliklerini bir bütün şeklinde ortaya çıkaran en iyi yol olarak kabul görmektedir (Acarlar, 2002). Doğal bir örnekle alınması şeklinde gerçekleştirilen bu analizler, çocuğun günlük diline ilişkin önemli bilgiler sağlamakla birlikte, dilin bileşenleri arasındaki güçlükleri daha açık bir şekilde ortaya çıkarabilmekte ve bireyselleştirilmiş müdahale programlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Bu analiz yöntemi klinik bilgi ve deneyim ile ciddi bir zaman gerektirmektedir (Erdem ve ark., 2014).

Dinamik değerlendirme kişinin sözel performansını geliştirmek amacıyla ne kadar ve ne tür bir destek sağlanmasını gerektiğini gösterir. Bireyin performansının, sağlanan bu etkileşim ve destek ile nasıl değiştiğini gözlemlemek için bağımsız beceri seviyesinin belirlenmesinden itibaren aşamalı şekilde yönlendirme kullanılabilir (Işıtan ve Turan, 2014). Odak noktasının etkileşim olduğu bu değerlendirme, bireyin şu anki becerilerini ve öğrenme potansiyelini ortaya koymaktadır. Değerlendirmeyi yapan kişi, ilgili beceriyle ilgili örnek sorular sorduktan sonra çocuğun bağımsız olarak sergilediği performansı gözlemler. Bu değerlendirmeler şunu göstermektedir ki; dil ve konuşma bakımından normal seyir gösteren çocuklar örnek verildikten sonra değerlendirilen beceride genelde önemli değişiklikler yapmakta fakat dil ve konuşma bakımından risk taşıyan çocukların performansları değişmemektedir (Erdem ve ark., 2014).

Dil ve konuşmanın değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşımların güçlü ve zayıf yanları bulunur. Bu sebeple değerlendirmeyi bütüncül olarak yapmak, çocuğun dil profilinin gerçeğe en yakın noktada anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu değerlendirmenin maksadı çocuğun yaşıtları ile olan performansının karşılaştırılması ise norm bağımlı değerlendirmeyi tercih etmek daha isabetli olacaktır. Değerlendirmede maksat çocuğun dil profilini ölçmek ve eğitim süreci sonundaki

ilerlemesini ortaya koymak ise ölçüt bağımlı değerlendirilmenin kullanılması daha doğru olacaktır. Her iki değerlendirme yönteminin de kendine göre imkân ve kabiliyetleri farklıdır (Paul, 2007).

1.7. Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Çocukların dil öğrenimi için biyolojik bakımdan hazır olduğu şüphesizdir. Çünkü hiçbir canlı diyalog kurmak için insan kadar yaratıcı ve zengin bir alt yapıya sahip değildir. Bir de sosyal çevresinde konuşulan ana dili ile çocuklar doğal olarak hazırlanma ortamında bulunmuş olurlar (Bayhan ve Artan, 2012). Ailelerin dil gelişimini desteklemeye yönelik yapabilecekleri kısaca şu şekilde sıralanabilir: İsimlendirme, cümle tamamlama, ses tonu ve konuşma hızı gibi dil ve konuşma özelliklerinin günlük kullanımına yönelik çocuklara doğru model olmak, oyunu her zaman öğretim aracı olarak kullanmak, çocukların çevresi ile konuşurken istek ve düşüncelerini anlatabilmeleri için yeterli zamanı vermek, sınıfında bulunduğu çocuklarla gün içerisinde sık sık sözel iletişimde bulunduğundan emin olmaktır (Soderman ve Farrell, 2008).

Erken dönemdeki günlük rutinlerini ve sözlü oyunlarının çocuklarla devamlı paylaşımı dil gelişimi açısından önem arz eder. Ebeveynlerin çocuklarla daha doğdukları andan başlayarak konuşmaları tavsiye edilmektedir. Bebekler ilk başlarda sözlü olmayan hareketlere dayanan yanıtlar verecektir. Aileler bebeklerin algılama ve heceleme gibi sözel iletişim kurma çabalarına karşılık verirlerse bu durum bebeklerin de sözel iletişim kurma arzusunu kuvvetlendirecektir. Bu sebepten dolayı anne babalar gün içinde rutin aktiviteleri ve duygu durumlarını bebekler ile sözlü iletişim kurmaya çalışarak paylaşmalıdır. Anne-babalar bebeklerden aldıkları mesajları da sözel olarak yine dile getirmelidir. Anne babanın bebeğe olan bu dönütü bebekte bir özgüven duygusu uyandıracaktır. Bebekte oluşan bu özgüven durumu anne babaya yansarak karşılıklı çok daha sağlıklı ve güvenilir bir iletişimin de temelini atacaktır. Anne babalar erken dönemden itibaren bebeklere basit okumalar da yapmalıdırlar (Jellinek ve ark., 2002). Çocuğun tesadüf eseri veya taklit yoluyla çıkardığı sesler ile çocuğun çevresinde gördüğü nesnelere dikkat çekmek ve birlikte

yorumlamak çocuğun erken dil gelişimini desteklemede önemlidir (Bayhan ve Artan, 2012).

İki-dört yaş arası yapılacak etkinlikler arasında onun daha önce duymadığı kelimelerin sohbete eklenerek merak etmesi sağlanabilir. Dün neler yapıldığı, yarın neler yapılacağı ile ilgili konuşmak çocuğun zaman kavramını oluşturmada yardımcı olacaktır. Neden-sonuç oyunları oynamak bilişsel ve dil gelişimine katkı sağlayacaktır: “Bebek soğuk su içti, hasta oldu.” gibi. Yer-yön kavramlarını geliştirmeye yönelik oyuncak masanın altına ve üstüne koyarak nerede olduğu konuşulabilir. Tekil ve çoğul nesneleri günlük hayatta kullanarak bu kavramları pekiştirmesi sağlanabilir. Beş yaş için özellikle duygu, fikir ve düşüncelerin paylaşması için cesaretlendirilmesi ve ebeveynin onu her yaşta olduğu gibi bu yaş için de dikkatle dinlemesi önemlidir. Diyaloğu sürdürmesi için desteklenmelidir. Konuşma esnasında farklı zamanlara yer verilerek dikkat etmesi sağlanabilir. Altı yaş için artık ses çalışmalarına başlanılabilir. Fonetik çalışmalarla kelimelerin içerisindeki seslere dikkat çekilebilir. Uzun kelimeleri ana parçalara bölerek son ek ve sonuncu seslere dair çalışmalar yapılabilir (Ayrancı, 2018).

“İyi konuşan birisiyle iletişim kurmak” durumu erken çocukluk dönemi için büyük önem taşımaktadır. Çünkü yetişkinlerle yapılan bu sözlü alışveriş dil gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Çocuklar gramer kurallarına yönelik hata yaptıklarında ebeveynler bu hataları eleştirerek veya onları azarlayarak onların yalnızca doğrusunu öğrenmeleri için olan cesaretlerini kırmaktadır. Eleştirilen çocuklar dil üzerine deneme yapmaya daha az istekli olurlar. Bunun yerine ebeveynler farklı tepkiler ile gramer hatalarının telafisinde yardımcı olmalıdırlar. Bunun için genişletme ve yeniden kavramı olarak iki teknik kullanılabilir. Örneğin çocuk annesinin kırmızı ayakkabısını görünce “kırmızı ayababı” şeklinde bir tepki verdiğinde annesi “Ben yeni kırmızı ayakkabı aldım” şeklinde bir ifade ile çocuğun ifadesine hem genişletme yapmış hem de çocuğun ifadesini yeniden kurarak yanlış kısımları düzeltmiştir. Eğer aile bilinçsizse çocuklarının kullandığı dili eleştirirler, dil gelişimleri kuvvetlendirmeye çalışmaz ve buna uygun örnekler vermezler. Çocuklarının dili anlamlandırmalarına olanak sağlamazlar (Bayhan ve Artan, 2012).

Çocukların dil gelişimini destekleyici olarak önerilen etkinliklerden biri de çocuklara kitap okunmasıdır. Araştırmalar bebeklikten hatta doğum öncesinden başlayarak çocuğa kitap okunmasının beyin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur (Arnold ve Colburn, 2006). Anne-babanın çocuk ile kitap okuma faaliyeti süresince anne babanın çocuk ile kitap üzerine konuşması, okuduğu kelimeleri münazara etmesi, cümle ve kelimeler ile görsellerin birbirlerine ne kadar uyumlu olduğunu veya birbirleri ile ne kadar eşleştiğini değerlendirmesi gibi aktiviteler, çocuğun kelime hazinesinin zenginleşmesine destek olduğu gibi bu vesile ile dil gelişimine yardım edebilir (Muslugüme, 2016).

Okul öncesi döneminde dil gelişimi ve desteklenmesine dair farklı olan yaklaşımlardan birisi de Maria Montessori'nin fikirleridir. Maria Montessori, okul eğitiminin odak noktası olarak dil eğitimi görmektedir. Montessori'ye göre dil, birlikte yaşamdan ve bu birlikte yaşamın etkileşiminden gelişir. Bununla birlikte dil, önemli ve anlamlı olan simgelerin birleşimidir; ayrıyeten iç ve dış dünyada olan olayları tasvir etmede kullanılır. Montessori çocuklarda dil gelişiminin okul öncesinden çok daha önce başladığını ileri sürdüğü için dilin oluşumu konusunda öncelikle okuldaki eğitim süresinin önemli olduğunu düşünmez. Dile hâkim olabilmek daha çok çocuğun işitme ve konuşma potansiyeline bağlıdır. Kalıtsal bir olay olduğu düşünülmez. Montessori dil öğreniminin bilinçaltında emici bir zihnin sonucu olarak düşünmüştür. Montessori, dil eğitimi tümsel açıdan incelemiştir. Çocuğun aldığı yardım dolaysız olmaktadır (Wilbrandt, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar kendilerini ifade ederek ve çevreyle etkileşimlerini artırarak anadili faaliyetlerinde büyük bir yol kat ederler. Bu etkinliklerde çocuklar yeni kelimeler öğrenir, kelimeleri doğru ve yerinde kullanma ve düşüncelerini dil aracılığıyla ifade etme becerilerini geliştirirler. Anadili etkinlikleri aynı zamanda çocuğun hayal gücünün gelişmesi bakımından da oldukça faydalıdır. Ayrıca bu etkinliklerle çocuğun yeni bir gruba katılması, bu grupta etkileşim halinde olması ve ona ulaştırılan mesajlar sayesinde çevresi ile birçok konudan haberdar olması mümkündür. Bu sayede çocuğun dil gelişiminin desteklenmesi sağlanmaktadır (Temiz, 2002).

1.8. Anne Baba Tutumları ve Yaklaşımları

Dil gelişiminin seyrinin izleminde ailelerin tutumları da bir o kadar önem taşımaktadır. Tutum denilen olgu doğrudan gözlenemez olup, bireyin yaptıkları ile ilişkilidir. Tutumlar gözlenememesine karşın davranışları etkilemektedir. Tutumlar bireyin içinde bulunduğu ortam ile şekillenir. Bu nedenle de doğduğu an itibariyle bu ortamın etkisinde kalan birey kendine has bir kişilik oluşturur (Dursun, 2010).

Toplumsallaşma ve sosyal statü kazanma becerisi, içinde bulunduğu çevredeki etkileşim ile yetişkinler tarafından başlatılan bir süreçtir. Bireyin toplumsal açıdan yararlı veya zararlı kişisel davranışlarını şekillendirecek olan ailesidir (Gander ve Gardiner, 2010). Çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı yetişmesinde ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Huzur bir aile ortamında yetişen birey sosyal ilişkilerinde ve topluma uyum sağlamada başarılıdır. Ebeveynlerin başarılı birer rol model olması ile mümkün olan bu durum aynı zamanda çocuk ile kurulan başarılı diyaloglara bağlıdır. Çocuk ile kurulan ikili iletişim ve etkileşimler bireyin aile içerisindeki konumunu belirler. Çekirdek aile çocuğun ilk sosyal tecrübelerini kazandığı ortamdır. Çocuğun dengeli bir birey olması isteniyorsa mutlaka çocuğa güven aşılanmalıdır. Aile çocuğun sosyal statü kazanması ve kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar. Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim ve ilişki bireyin gelecekte sosyal yapı içerisindeki ilişkilerinin temellerini oluşturmaktadır (Üredi, 2005; Yavuzer, 2008).

Freud, kişilik gelişimi ve ilerlemesi açısından çocukluk döneminin önemi üzerinde dikkatle durmakta ve vurgulamaktadır. Freud'un üzerine titrediği bu zaman aralığı içinde kritik öneme sahip dönemler vardır. Öncelikle normal bir gelişim isteniyorsa bireyin gelişim döneminde temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Eğer bu ihtiyaçlar karşılanmaz veya eksik kalır ise kişilik gelişimi doğal olarak engellenir. Bunun sonucu olarak birey ilerleyen yaşlarda anormal bir takım davranışlar sergileyebilmektedir. Çocuklar ile ebeveynler arasında kurulan iletişimin niteliği ve kalitesi onların ihtiyaçlarının giderilmesinde ve bahsi geçen

kritik dönemi sorunsuz ve sağlıklı şekilde atlatmalarına yardımcı olur (Senemoğlu, 2009).

Erikson'a göre ise birey yaşamı boyunca sekiz kritik evreden geçmektedir. Her evrede üstesinden gelinmesi gereken bir kriz yahut bir çatışma vardır. Bireyin sağlıklı kişilik edinmesinde bu çatışmaların sağlıklı ve başarılı bir şekilde atlatılması çok önemlidir. Bahsi geçen krizler sosyal ilişkilere dayalı olup üstesinden gelebilmek için yüksek motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır. Her evrenin sağlık şekilde geçilmesi ve ortaya çıkan krizlerin çözülmesi bir önceki evrenin başarılı atlatılmasına bağlıdır (Selçuk, 2009). Ancak Erikson'a ait olan bu kurama göre bir evrede karşılaşılan kriz ve sorunlar başarılı şekilde çözülmez ise Freud'un kuramındaki gibi birey o evrede takılı kalmaz. Üstesinden gelinemeyen sorunlar ve krizler sonraki evrelere sirayet eder ve bir çığ gibi büyüyerek artık üstesinden gelinemeyecek büyük problemlere yol açar. Bahsi geçen iki kuramın ortak yönüne bakıldığında zaman görülmektedir ki sağlıklı kişilik gelişimi için önem verilmesi gereken nokta anne ve babanın, çocuğun duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını yeterli seviyede, kaliteli ve etkin şekilde karşılamasıdır (Senemoğlu, 2009).

Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayan ve bakım sorumluluğunu yerine getiren ebeveynlerin çocuklara karşı takındığı tutumlar ile yetişkinlerin kendilerine ait demografik özellikleri çocuğun kişisel gelişimini belirlemekte veya değişime uğratmaktadır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005). Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar birçok araştırmacı tarafından farklı gruplar altında ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Örnek verilecek olursa; Yörükoğlu (1978) anne baba tutum ve davranışlarını; gevşek tutum, sıkı tutum, demokratik tutum ve tutarsız tutum şeklinde ele almıştır. Yavuzer (2008) sık karşılaşılan ebeveyn tutumlarını; düşkünlük, aşırı koruma ve aşırı hoşgörü, reddetme, kabul etme, baskı altında bulundurma, çocuk ayırma ve çocuklara boyun eğme olarak ele almıştır. Baumrind ve ark. (2010), otoriter, yönlendirici, demokratik, izin verici, yeterince iyi, güvenilir ve ilgisiz ebeveyn tutumları şeklinde bir sınıflama ortaya koymuşlardır. Bakhla ve ark. (2013) ebeveyn tutumlarını izin verici, otoriter ve demokratik olarak incelemiştir. Hibbard ve Walton (2014) için demokratik, izin verici-düşkün, otoriter ve ihmalkâr-reddedici

şeklinde bir sınıflama mevzu bahis iken, bu sınıflama Filiz ve Yaprak’a (2009) göre iseilgisiz, koruyucu, otoriter ve demokratik olarak sınıflandırılmıştır. Ebeveyn tutumlarında en belirgin özellikler “denetim” boyutu ve “duygusal ilişki” boyutudur. Bu boyutlardan duygusal ilişki boyutu ele alındığında, çocuğun merkezde yer aldığı kabul edici tutumdan, reddedici tutuma kadar varan çok geniş bir yelpaze içerisinde farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde ise denetim boyutu, kısıtlayıcı tutumdan hoşgörölü tutuma kadar olan çok geniş bir alanı içine almaktadır (Güenalp, 2007).

Yapılan araştırma ve çalışmalar sonucu ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme sırasında takındıkları tutumlar baskıcı (otoriter), izin verici (aşırı hoşgörölü), aşırı koruyucu, demokratik ve ihmalkâr tutum olarak ele alınabilir.

1.8.1. Demokratik Tutum

Demokratik tutum ifadesinin fikri Dewey (1916) ve Montessori’nin (1915) çocuğun ilgileri ve disiplinin birlikte yol olması gerektiği düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Çocuğa tam manası ile özgürlük bahşedilmeden sadece ama sadece gelişimlerine ve yaşlarına uyacak beklentilere göre izin verilmesi gerekliliğinden söz etmişlerdir (Hale, 2008). Başarısızlıkları cezalandırmadan başarılar ödüllendirilir. Bedensel hiçbir yaptırım uygulanmaz. Bunun yerine istenilen davranışın kazandırılması veya istenmeyen davranışın ortadan kaldırılması veya baskılanması için kanıt sunarak inandırma veya mahrum bırakma tarzında yaptırımlar uygulanır (Kulaksızozoğlu, 2008).

Ebeveyn tutumları arasında en sağlıklı ve en başarılı sonuç veren tutum demokratik tutumdur. Bu tutum çocuğa karşı olan hoşgörölü, destekleyici ve güven verici bir tutum içinde olmayı gerektirmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011) Bu tutum çerçevesinde yetiştirilen birey girişken, özgüveni yüksek ve kendi başına aldığı kararların sorumluluğunu taşıyabilecek özelliklere sahip olabilmektedir. Bu tutumda ebeveynler çocukların özgür bir şekilde gelişmesine imkân vermekte, onların yeteneklerini en üst düzeyde açığa çıkarılmasında etkin rol oynamakta ve tüm bunları

açıktan desteklemektedir. Bu tutumun izinden giden anne ve baba çocuğun temel gereksinimlerini karşılamamanın dışında aynı zamanda sevgi de göstermekte olup bu sevgi otoriter ebeveyn tutumunda gösterilen sevginin aksine karşılıksız ve koşulsuz olarak gösterilmektedir (Yavuzer, 2012).

Demokratik tutumda ebeveynler çocuklarına karşı içten ve samimi olmalarının dışında çocuklardan becerebilecekleri ve yapabileceklerinin dışında fazlasını talep etmemekte ve beklememektedir. Ebeveynler çocuklarının her birini ayrı birey olarak görerek onlara gerekli değeri vermekte ve bağımsız şekilde kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Schaffer ve Digeronimo, 2009). Çocukların kendi başlarına ve içinde bulunduğu çevre ile uyum içinde yaşaması önem arz etmektedir. Demokratik tutum uygulanan ortamda ortaya konulan davranışın ne gibi sonuçları olacağı önceden belirlenmiştir ve nettir. Bu kurallar o hane içinde yaşayan bireyler tarafından belirlenmiştir. Aile yapısı içinde saygı ve saygı çok önemli bir yer tutmaktadır. Ebeveynler iyi birer rol model olmanın önemli olduğunu farkında olup buna uygun hareket ederler (Dursun, 2010).

1.8.2. Otoriter Tutum

Adından da anlaşılacağı üzere bu tutumda çocuklar ebeveynleri tarafından katı bir disiplin ile duygusal destekten ve ilgiden mahrum olarak yetiştirilmektedir (Sümer ve ark., 2010). Yetişkinleri merkezine alan bu tutumda, ebeveynler çocuklarına güven duymamakta ve kendilerinde mevcut olan kontrolü kaybetmekten çekinerek çocukların kendileri ile iletişim kurmasının önüne geçmektedir (Yıldız, 2004). Bu tutumun bulunduğu aile yapılarında çocuğun kişilik ve karakter özelliklerine önem verilmemektedir. Tutumun gerekliliği olarak ebeveynler tarafından konulmuş katı kurallar mevcuttur ve çocuk bu kurallara harfiyen uymak zorundadır. Çocuğun kendi başına hareket etmesi mümkün olmadığı gibi, konulan kurallara uymak zorundadır ve sürekli olarak denetim altındadır (Erözkan, 2012).

Çocukların bu tutum karşısında mutlak itaat etmesi ve verilen emirleri sorgulamaksızın yerine getirmesini bekleyen ebeveynler çocuklarına içten ve samimi davranış sergilemek istemezler. Olayları ve durumları çocuklarının bakış açısına göre değil, kendilerinin sahip olduğu değer yargı kriterleri açısından değerlendirirler (Özgüven, 2010). Bu tutuma geleneksel aile yapısında sık rastlanmaktadır. Yukarıda değinildiği gibi bu tutumda saf korku kültürü hâkimdir. Çocuk konulan her kurala uymak zorundadır (Çağdaş, 2012; Yavuzer, 2013). Ebeveynler çocuklarına karşı duydukları sevgiyi istedikleri davranışların şekillenmesi için bir silah ve pekiştireç olarak kullanmaktadır. Çocuk ebeveynlerinin istediği tarzda davranırsa anne babası sevgi ve ilgi göstermekte diğer hallerde küsme ve benzeri taktikler uygulanmaktadır (Açan, 2009). Aşılan bu korku yüzünden ebeveynlerinin olası tepkisini engellemek için kurallara uygun davranan çocuklar bahsi geçen otoriter düzenden uzak kaldıklarında onlara yardımcı olacak içsel disiplin gelişimini sağlayamamaktadır (Pantley, 2002).

Tutumun getirdiği davranışlar neticesinde anne ve babalar çocuklarının istenmeyen eylemlerini şiddet uygulayarak durdurabilir. Çocuk fiziksel olarak cezaya maruz bırakılır. Aile içi şiddetin hüküm sürdüğü ve fiziksel şiddetin bulunduğu bu ortamda sevgi duyguları ortadan kalkar ve ilişkiler korku ve kızgınlık duyguları üzerine kurulur. Bu düzene sahip ailelerde iletişim tek yönlü işlemektedir (Şendil ve Balkan, 2005; Yılmaz, 2007). Bu tutum çerçevesinde yetişen bireylerin yüksek düzeyde anksiyeteye sahip olduğu ve sosyal ilişki kurmakta zorluk yaşayan karakterde oldukları görülmüştür. Baumrind yaptığı çalışmalar ile bunu ispat etmiş ve bu çocukların kaygılı, mutsuz ve asosyal olduğunu bulmuştur (Hale, 2008).

1.8.3. Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutumda anne babalar çocuklarını haddinden fazla korumakta ve özen göstermektedir. Bunun neticesinde aşırı bağımlı, özgüvensiz ve duygusal bir takım problemleri olan bireyler yetişmektedir. Çocuğun bu tutum karşısında ruhsal ve fiziksel yetkinliklerinin gelişimi mümkün olmamakta, bağımsız düşünmesinin ve özgüven geliştirmesinin önü kesilmektedir. Eş zamanlı olarak bu tutuma maruz kalan

çocukların eğitim hayatlarında sıkıntıya girmekte ve hem okul hayatındaki başarısı hem de okul hayatına uyumu olumsuz yönde etkilenmektedir (Günel, 2007).

Ebeveynler bu tutumu sergilediklerinde çocukları ile aşırı derecede ilgilenir ve onlarla alakalı herşeyi kendileri yapmak ister. Bunun sonucu olarak çocuklarının bireysel ve bağımsız şekilde yaşamalarına imkânvermezler (Özgüven, 2010). Aslında anne ve babalar çocuklarını kendilerine ait bir uzantı olarak varsaymakta ve onlar üzerinden duygusal açlıklarını bastırmak istemektedirler. Ebeveynler çocuklarının kendilerine bağlı olmasını bir görev atfetmektedir. Anne babalar çocuklarına neyi nasıl ve ne şekilde yapması gerektiğini gösterir. Çocuklarının bireysel gelişim çabalarının önünü keserler (Kulaksızoğlu, 2008). Aşırı koruyucu ebeveynler çocuklarına bir takım duygu sömürüleri yaparak onların eve, dolayısıyla kendilerine bağımlı olmalarını sağlarlar. Çocukların dışarıdan gelecek herhangi bir tehlike ile karşılaşmaması için öz bakımları ilköğretim çağına kadar anne bana tarafından üstlenilmektedir. Bunun neticesinde okul dönemine gelen bireylerde özbakım becerileri ve yeteneklerinin gelişmediği ve bu konuda sorunlar yaşadığı görülmektedir (Dursun, 2010).

Özetle bu tutumun içeriğinde, aşırı bağımlılık ve düşük özgüven bulunmaktadır. Harekete geçmek ve birşeyler yapabilmek için başkalarına ihtiyaç duyulur. Problemleri çözüme kavuşturmakta yetersizlik görülür. Stres yönetimi konusunda zorluk çekerler. Sosyal gelişim negatif yönde olup çocuk aileye karşı bağımlı olduğu gibi çevresine de bağımlı hale gelmektedir. Kontrol edebilen herkese karşı bağımlı hale gelirler. Kabul görme ve onaylanma arzusu sık sık gözlenmektedir (Çakmak ve Kaplan, 2015; OBADER, 2013).

1.8.4. İzin Verici Tutum

Çocuğun merkeze alındığı bu modelde ebeveynler çocuklarına karşı aşırı duyarlı olmakta ve çocuklardan herhangi bir talepte bulunmamaktadır. Çocuklara yumuşak bir tutum ile yaklaşırken, onlardan olgun davranış ve tutumlar

beklememektedir. Bu tutumu sergileyen ebeveynler çocuklarına kural koymaz, otoritelerini kullanmaz ve onlarla çatışma içine girmezler (Sayan ve Bağlan, 2012). Aşırı hoşgörölü tutumda çocuk, anne babasından ilgi ve kabul görmesine karşın herhangi bir sınırlama ve kontrole tabii tutulmadığı için bu konularda eksiklik yaşamaktadır (Sümer ve ark., 2010). Çocuklarına az sorumluluk veren anne babalar buna ters orantılı olarak neredeyse bir yetişkine denk gelecek düzeyde özgürlük imkânı tanırlar. Çocukların davranışlarını kendi kendilerine düzenlemeleri, kararlarını kendi başına almaları, ne yiyeceğine, ne okuyacağı, ne zaman uyuyacağı vb. kendisinin karar vermesi beklenmektedir (Kızıldağ, 2012).

Normal şartlarda çocuklara karşı normal seviyede hoşgörölü olunması onların özgüven gelişimi için önem arz etmektedir. Lakin ebeveynlerin hoşgörölü tavrı normal seviyenin üstüne çıktığı zaman çocukların tavır ve davranışlarında olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Yine bu tutumun yol açacağı bir başka sorun çocuğun bencil davranışlar geliştirmesinin yanında ebeveynlerin çocuklarını ihmal etmesidir (Baumrind, 1966; Yavuzer, 2008). Yörükoğlu (1978) ebeveynlerin hoşgörölü davranışı abartması ile çocuklarına sınırsız haklar tanıdığını söylemektedir. Bu hakkı kazanmış olan çocuk yaşadığı ortam içerisinde özgürce hareket eder. Bu aşamadan sonra anne ve babalar yeri geldiğinde otoriter davranış kalıplarını kullanmak isteseler de bu tutum çocuğa etki etmemektedir.

Aşırı hoşgörölü tutuma mazur kalan çocuklar sadece yaşadığı ortam içerisinde değil dışarıda ve toplumsal yaşantı içerisinde de her istediklerini yapabileceklerini düşünür ve buna göre hareket ederler. Bu durumun sonucu olarak çocuğun sosyal ilişkileri zayıf olmaktadır. Neticede çocuk toplumsal yaşam içerisinde güven eksikliği yaşamakta ve başarı güdüsü eksikliği yaşamaktadır (Dursun, 2010).

1.8.5. İhmalkâr Tutum

Çocuk yetiştirmede isteksiz, sorumluluk almaktan kaçınan ebeveynlerin takındıkları tutuma ihmalkâr tutum adı verilmektedir. Bu ebeveynler çocuk gelişimi

konusuna ilgi duymadıkları gibi anne baba görevini de benimsememişlerdir. Çocuklarına ayıracakları zamanları olmadığı gibi harcayacakları enerjide sınırlıdır. Bu nedenle çocuklarının yaşamı, eğitim hayatı hakkında bilgileri yok denecek derecede azdır. Çocuklarına rehberlik edemedikleri gibi kontrol görevini de yerine getiremezler. Ebeveynlerin hayatları benmerkezcidir. Kendi ihtiyaçları ve istekleri çocukların gereksinimlerinden önce gelmektedir. Bu durum kimi zaman ileri derecede ihmalkârlık boyutuna ulaşabilmektedir (Bronstein ve Zlotnik, 2008).

Bu ebeveynlerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Boşverme ve hoşgörölü davranışların ayrımını yapamazlar.
- Çocuğun olumlu veya olumsuz davranışlara karşı tepkisiz kalmaktadırlar.
- Çocuğun mevcut varlığı aile içerisinde bir değişiklik meydana getirmez.
- Aile sürekli olarak çocuğu suçlama eğilimindedir.
- Çocuk suçluluk ve yalnızlık hissiyatı yaşamaktadır.
- Çocuğun problem çıkarmaması istenir. Problem çıkardığı vakit çocuğa ilgi gösterilir. Yine bu durumda ebeveynler tarafından suçlanır ve şikâyet edilir.
- Çocuk ve anne baba arasında iletişim kurulamaz düzeydir (Çakmak ve Kaplan, 2015).

Bu ortamda yetişen çocuklar ilerleyen zamanlarda negatif davranışlar göstermeye başlarlar. Dikkat çekip, yaşadığı çevreye varlığını ispat etme çabası içine girerler. Bu tutumun sonucu olarak genel özelliği saldırgan, iletişim sorunu yaşayan ve özgüven problemi olan bireyler yetişmektedir (OBADER, 2013).

1.8.6. Anne Baba Tutumlarının Çocukların Gelişimlerine Olan Etkileri

Otoriter tutumun gelişime olan etkilerine bakıldığında bu tutumun çocukların benliğine dair negatif yargılar, özgüven eksikliği, başarabileceği işlere karşı ben yapamam düşüncesi ile girişmeme, fikir ve düşüncelerini başka inşalara nakletmede

sorun yaşamak gibi durumlar gözlenmektedir. Yine sosyal gelişimde de negatif yönde bir etki görülmektedir (Weilburger, 2008). Araştırmalar göstermiştir ki bu tutumu takınan anne babaların çocukları hoşgörüsüz, dışa kapanık, isyankâr, çekingen, yanlış yapma korkusu yaşayan ve duygularını içe atan bireyler olarak yetişmektedir (Sayan ve Bağlan, 2011; Yılmaz, 2007). Çocuğun sorgusuz olarak tüm kurallara uymak zorunda olması öz gelişimi açısından değerlendirildiğinde çok büyük bir eksiklik (Coşkun ve Baş, 2015). Tüm bunların sonucu olarak sağlıklı bir kişilik ve karakter yapısı olmayan birey hayatı boyunca denetim altında olmayı ve risk almamayı tercih etmektedir (Altınay, 2012).

Demokratik tutumda yetişen ailelerde konulan kurallar ve beklentiler çocuğun yaşına, seviyesine, kişilik ve özel durumlarına uygun olduğu için bu ortamda yetişen çocuklarda yapıcı, kendi benliğini tanıyan, yaratıcı ve var olan potansiyelini ortaya çıkarma becerisi çok yüksektir (Özgüven, 2010). Bu çocukların özgüven duyguları oldukça gelişmiştir. Fikirlerini özgürce söyleyebilirler. Girişimci, kendisine ve çevresine saygılı ve yeni yaratıcı fikirler bulmaya meyillidirler (Kulaksızoğlu, 2008). Demokratik tutum çocuk yetiştirmede izlenen en uygun yol olduğu kabul görmektedir (Bornstein ve Bornstein, 2007).

Aşırı koruyucu tutumla büyütülen bireylerde öz bakım becerilerinin gelişmediği görülmekte olup, anne babaya bağımlı olma durumu ortaya çıkmaktadır (Dursun, 2010). Bunun sonucu olarak çocukta özgüven eksikliği meydana gelmekte ve ömür boyu bir başka bireye bağlanma ihtiyacı duymaktadırlar (Yavuzer, 2008). Bu tutuma maruz kalan çocuklarda kendilerini ispat ve kabul etme arzusu bulunmadığı gibi girişimde bulunma, başarıma gücünden yoksundurlar. Hayatları boyunca başarısız ve mutsuz olmaktadır. İçinde bulunduğumuz toplumsal düzen bir kavga ve güç yarışına dayalıdır. İşte bu tutumun sonucu olarak çocuk bu kavga ve güç yarışında baştan yenilgiyi kabul eder hatta yarışma isteği dahi göstermez (Yılmaz, 2007).

İzin verici (aşırı hoşgörülü) tutumun özüne bakıldığı vakit ebeveyn ve çocuk arasında sağlıklı bir iletişim bulunmadığı gibi çocuk aşırı derecede abartılmış bir

sevgi çemberi içinde büyümektedir. Bu nedenle çocuk doyumsuz bir birey haline dönüşmektedir. Çocuklarsadece ev içerisinde değil toplumsal yaşam içerisinde de egemen hale gelmek istemektedirler. Bu çocuklar davranışlarını kontrol edememekte, her an her istediğini yapma isteği içerisinde olmakta ve onlardan beklenenleri yapmamaktadırlar (Yavuzer, 2012).

Üzerinden denetim mekanizması olmayan çocuklar olağan hayat akışı içerisinde yapacağı tüm aktiviteleri kendi isteğine göre şekillendirmekte ve bunları canı istediği zaman yapmaktadır. Bu durum çocuğun sağlıklı bir birey olması önündeki en büyük engeldir (Şendil ve Balkan, 2005).

İlgisiz tutumun benimsendiği ailelerde büyüyen çocukların genel özelliklerine bakılacak olursa;

- İletişim yetenekleri kısıtlıdır.
- Çocuk aile içerisinde dışlanmakta olup bu tutum onun davranışlarına yansımaktadır.
- Güven duygusu yok denecek kadar azdır.
- Bir yere ait olma duygusu neredeyse hiç yoktur.
- Saldırgan davranışlar sergilemekte olup bu davranışların hedefi arkadaşları veya eşyalar olabilmektedir (MEB, 2013)

Her ebeveynin çocuk yetiştirme konusunda farklı tutumları ve kendilerine has yaklaşımları vardır. Aynı ailede ebeveynler çocukların her birine farklı tutumlar sergileyebilecekleri gibi anne farklı bir tutum sergilerken baba başka bir tutum çerçevesinde davranmayı seçebilmektedir. Ebeveynler kimi çocuklarını daha çok sevmekte, kimine daha otoriter davranırken kimini daha serbest bırakmaktadır. Bunun sonucu olarak farklı kişilik özelliklerine sahip bireyler yetişmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011).

1.8.7. Annelerin Geleneksel Yaklaşımı

Aile içerisindeki her bireyin farklı rolleri vardır. Bu roller vasıtası ile ortaya farklı aile sistemleri çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2013). Evlat sahibi olmak, kişinin hayatındaki en önemli olaylardan birisidir. Ebeveynlik rollerine ilk adım olarak ele alabileceğimiz hamilelik döneminde çiftler, heyecan ve coşku ile ilk bebeklerini beklemekte ve onunla ilgili hayaller kurmaktadır. Bu dönemde anne baba adayları kendilerini yeni bir aile düzenine hazırlamakta ve birçok sorumluluğu üstlenmektedir. Çiftler karı koca rollerinin yanı sıra artık anne baba rolünü de üstlenmek zorundadır. Ebeveyn olma süreci içerisinde; anne-baba rolüne hazır olmak, gebeliğin istenip istenmemesi, ebeveynlerin kişilik özellikleri, ruh sağlıkları, evlilik ilişkileri, iş yaşamı ve bunun getirdiği stres, eğitim düzeyleri ve çocuğun karakteristik özellikleri gibi etmenler rol oynamaktadır (Şendil ve Kaya Balkan, 2005).

Genel anlamı itibarıyla çocuğu olan kadına anne denilmektedir. Annelik ise anne olma durumudur. Biyolojik etmenler göz önüne alınarak yapılan bu tanımın dışında annelik kavramı toplumsal olarak annenin bebeğine/çocuğuna karşı yerine getirmesi zorunlu olan görevlerini açıklamak içinde kullanılır (Uzel, 2008). Annelik vasfı ile birlikte kadının toplum içinde mevcut olan konumu ve statüsü değişmiştir. Bununla beraber kadının değer yargıları ve dünyaya bakış açısında farklılaşmıştır. Doğum yapan kadın, türünün devamını sağlamak yolunda yeni bir statüye kavuşmuştur. Doğum yapan anne yeni bir canlının dünyaya getirilmesinde kutsal bir aracı statüsündedir. Kadının kendi algısının değişmesinin yanında toplumun doğum yapan kadına bakış açısında değişmekte ve toplum içerisinde saygınlığı artmaktadır. Kadın annelik statüsü kazanması ile birlikte artık cinsel kimliğinden uzaklaşarak kutsal bir dereceye yükselir ve toplum gözünde artık cinsel bir obje olarak algılanmaz. Aynı toplum kadından, annelik vasfına uygun davranışları sergilemesini beklemektedir (Uzel, 2008; Yavuzer, 2009). Kadının kazanmış olduğu bu rol ve statü artık ölene kadar devam edecektir. Annelik rolünü kazanmakta etkili olan etmenler eğitim durumu, benlik kavramı, yaş, kişilik özellikleri, sağlığı algılama, alınan sosyal destek, bebeğin mizacı ve sosyoekonomik durumdur (Özkan, 2010).

Kadın, dünyaya gelmesinde aracılık ettiği bebeğine büyük bir tutku ile bağlanıp coşkulu bir haz yaşarken, bir yandan da bebeğinin gelişmesi ve büyümesi konusundaki sorumluluğu yüzünden ciddi kaygı yaşamaktadır. Başka bir canlı varlığının sorumluluğunu omuzlamak olağan annelik sevgisini geliştirdiği gibi kimi durumlarda kendi ile alakalı bağıllık sorunlarının üstesinden gelememiş bireylere dönüştürebilmekte ki bu da nefret veya çatışmaya varabilen negatif duygulara neden olabilir. Bu durum ele alındığında açıkça görülmektedir ki, anneliğe geçiş tıpkı çocukluktan ergenliğe geçiş evresinde olduğu gibi psikososyal bir değişim ve başkalaşma evresidir (Yavuzer, 2009). Annelik olgusu, doğuştan edinilen bir güdü değildir. Kadınların kuşaktan kuşağa edindiği bir roldür. Kadın fizyolojik açıdan anne olabilen, neslin devamını sağlayan canlıyı dünyaya getirme yetisine sahiptir. Fakat annelik, kadının genetik olarak getirdiği bir durum olmamakla birlikte sosyal bir yapılandırmayı içermektedir. Kadın ve erkek olmak biyolojik bir getiri iken kişi kadın ve erkek olmayı toplumun ona yansıttığı biçimiyle öğrenmektedir (Uğurlu, 2013).

Toplumların tutum ve davranışlarını incelediğinde her birinin kendilerine has birer kültürü olduğu görülmektedir. Toplumlar, içerisinde bulunan bireylerin tutum ve davranışlarının karşılıklı uyumu ile var olmaktadır. Toplumdaki üyeler ortak şekilde paylaştıkları kültür ve değerleri sayesinde birbirlerinin hangi amaçla davrandıklarını ve bu davranışa ne şekilde karşılık vereceklerini bilirler. Bu davranış kalıpları aslında geleneğe dayalı kalıplardır. Bu kalıplar ise birey, doğumuyla birlikte içerisinde yaşadığı aile, okul ve etkileşimde olduğu diğer yakın çevresindeki bireylerden öğrenir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu temel kültür öğeleri, bireyin temelde yatan kişilik yapısını oluşturmaktadır (Mağden ve ark., 2001).

Kuramlar içerisindeki feminist kuramda, cinsiyet (*sex*) ve toplumsal cinsiyet (*gender*) terimleri farklı anlamları ifade etmektedir. Biyolojik açıdan kadın ve erkek olma ile yaşanan toplum içerisinde bizlere atfedilen kadınlık ve erkeklik arasında büyük bir uçurum bulunmaktadır. Örneğin; doğum eylemi sadece cins olarak kadına özgüdür, fakat bebeğe bakma işi toplum olarak kadına uygun olduğu düşünülen bir durumdur. Geleneksel toplum kodlarına göre kadın evde çocuğu, temizliği ve diğer

ev işleri ile meşgul olması beklenirken, erkeğin dışarıda para kazanması gerekmektedir ve bu bahsedilen durumların temeli biyolojik tuğlalara dayanmamaktadır (Eagleton'dan akt: Aydın Satar, 2015). Bu sebeple erkek ve kadın cinsi arasında toplumsal hayata katılım düzeyi açısından farklılıklar oluşmaktadır. Sayısal açıdan eşit olmasıyla birlikte iki cinsin toplumsal hayatta temsiliyetleri farklılaşmaktadır. Kadın cinsi genellikle ev ve benzeri özel alanlarda kalırken, erkek cinsi dışarıda her türlü alanda kendisini ifade etmektedir (Üner, 2008).

Kadınlar batının modern uygulamaları ile sosyal hayatta yer alabilen ve çalışıp para getirebilen bireyler konumuna gelseler de, Türk toplumunun geleneksel yapısında kendilerine yüklenen ev içi rol ve sorumluluklarından sıyrılamamışlardır. Geleneksel toplum ile Türk modernleşme sürecinin getirdiği modern toplum düşüncesi arasında kalan kadın statüsü, sadece belli bir seviyeye kadar değişime uğrayabilmiştir. Belli meslek ve alanlarda uygun görülen modern kadınlar, geleneksel yapıda hep var olan evdeki işlerden sorumlu tutulmaya devam etmişlerdir. Başka bir deyişle, modernleşme sayesinde kamusal alanda olabilen, ekonomik özgürlüğünü kazanmış kadın, aynı zamanda eşi ve çocukları ile ilgilenmek, temizlik ve bulaşık işlerine bakmak, yemek ve ütü yapmak gibi geleneksel rollere de devam etmektedir. Böylelikle kadın hem modern hem geleneksel değerleri birlikte taşımak durumunda kalmaktadır (Tuncer, 2010).

Kadına atfedilen en önemli toplumsal vazife anneliktir. Kadınlar annelik vazifesinin yanında evin genel idaresinden de sorumludur. Ev işleri, yerine getirildiği sürece fark edilmeyen, bir maddi karşılığı olmayan ve iş tanımı gerektirmeyen işlerdir. Ev kadınları çocuk sayısı ve bunların yaşlarına göre günlük ortalama on-on iki saat çalışmaktadır. Lakin bir sosyal güvence altında değillerdir. Üstelik hayatlarını idame ettirebilmek için eşlerine bağımlıdırlar. Çoğu kadın yeterli düzeyde çalışma hayatına katılım sağlayamaz. Toplumun ona dayattığı ev kadınlığı ve anneliğin gerektirdiği işleri ve bunun uzantılarını yerine getirirler (Kaypak, 2014).

Kadının geleneksel statüsü yegâne statü olarak kabul görür. İş yerlerinde de aile içerisindeki mevcut sorumluluklarına benzeyen işleri yaparlar. Her iki cins için

uygun görülmeven yükleri omuzlamak yine kadına düşmektedir. Kadın bireylerin birçokları aynı anda çocuk doğurma ve bakımı, aile içerisindeki yaşlı ve bakıma muhtaç bireylerin ihtiyaçları ile yakın akrabaların bakımından da sorumlu olurlar. Öte yandan namus kavramı da kadınların omuzlarına yüklenmiştir (Kaypak, 2014). Dünya çapında farklı düzeylerde yaşanıyor olsa bile toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyete dayalı iş dağılımı açısından ev ve bakım işleri kadınlar tarafından icra edilen ve edilmesi gereken işler olarak değerlendirilmektedir. Bu beklenti ev kadını veya iş kadını fark etmeksizin tüm kadınları çocuklar ile alakalı tüm vazifeleri yapmaya zorlamaktadır (Uluocak ve Aslan, 2011).

Modern annelik kavramı 1980 yılından sonra yeniden şekillenmiştir. Anneler, artık sadece çocuğun bakımından sorumlu olmakla yetinmeyecek, yalnızca onu büyüten ve besleyen kişi olarak anılmayacaklardır. Annelerden beklenen durumlara yenileri eklenmiştir: çocuklarının eğitimi, gelişimi, kültürü, sağlığı, spor faaliyetleri, giyim tarzı, davranış biçimleri... Çocukları ve eşleriyle dikkatle ilgilenen, ev işlerinin hepsini yerine getiren, aynı anda iş hayatını da yürütebilen anneler, bütün bunları bilimsel bir bilgiye sahip olarak gerçekleştirmelidirler. Yine bu yıllardan itibaren kalabalık ev yapısına sahip olan geleneksel aile tipinde anne, baba ve çocuklardan meydana gelen modern çekirdek aile yapısına geçiş belirginleşmiştir. Aile yapısına, eşler arasında arkadaşlığı temel alan ve aile merkezine çocuğun bulunduğu yeni özellikler eklenmiştir. Eşler arasında geleneksel tipte olduğu gibi mesafe olmamakla birlikte, kadın ve erkek tanışıp birbirlerini severek evlenmekte, eski zamanlarda konuşulmaması gerektiği düşünülen konular konuşularak çözüme kavuşturulmaktadır. Çocukla ilgilenme, gelişimini destekleme görevi yalnızca kadına ait görülen bir durum olmaktan çıkmaktadır. Erkekler de çocuk ve eşleriyle zaman geçirmektedir (Tuncer, 2010).

Anne baba tutumları göz önüne alındığında geleneksel ile daha “modern” varsayılabilecek tutumların birlikte olduğu görülmektedir (Sümer ve ark., 2010). Geleneksel tutumda çocukların gelişimi ve eğitimleriyle ilgili bütün sorumluluk ve görevler birçok kez annenin üstüne yıkılmaktadır. Baba evin maddi ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü olduğu ve bir başka görevinin olmadığı düşünülmekte, bu

sebeple ev gürültüsünden uzak ayrı bir odada yalnız kalmayı istemektedir (Özensel, 2004). Toplumsallaşma içerisinde kadına verilen ve yapması beklenen en önemli sorumluluk annelik ve çocuk yetiştirmektedir. Kadının bu önemli sorumlulukları uygun şekilde yapıp yapmadığı ise en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır (Kaplan, 2018).

1.9. Etkileşimli Okuma

Çocuklar öğrendikleri kelimeleri sosyal deneyimleriyle bağdaştırarak anlam kazandırmaktadır. Çocuk anlam kazandırdığı bu kelimeleri sosyal etkileşim anında kullandığı cümlelerin içine katacaktır. Kelime dağarcığının oluşumu okuma kazanımının önemli yapıtaşlarından biridir. Özellikle çocukla birlikte okunan öykü veya betimlemeler çocuğun doğrudan veya dolaylı olarak kelime kazanımını destekleyip okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Yazıcı ve Temel, 2011). Çetinkaya ve ark. (2018) yaptıkları çalışma etkileşimli biçimde okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime dağarcığını artırdığını göz önüne sermektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal çevreleri yetişkinlere kıyasla daha kısıtlıdır. Bu yüzden kendisine okunacak kitapla, ailesiyle geçirdiği yaşantı zenginleşmiş olacaktır. Kitaptaki karakterler ile özdeşim kurarak kendilerini geliştirme şansı bulabilirler (Öncü, 2016). Bu dönemdeki çocukların okuma etkinliğine katılmaları, bilmediklerinden kaynaklı yalnızca anne babalarının onlara kitap okumaları yoluyla sağlayabileceklerdir. Bu sebeple çocuklara kitabın nasıl okunduğu büyük bir önem taşımaktadır. Kitap okuma yeterli ve etkili yapılmaz ise çocuklara faydasız birer etkinlik olarak kalacaktır. Yapılan araştırmalarda, öykü okuma esnasında çocuklara sorulan soruların şeklinin onlara yeni kelime kazandırmada etkili olduğunu göstermiş olup, açık uçlu ve daha üst seviye soruların ise çocukların verici dil becerilerini desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Bıçakçı ve ark., 2018; Ergül ve ark., 2016; Isbell ve ark., 2004). Bıçakçı ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada annelerin çocuklarına erken yaşta kitap okumaya başlamalarına rağmen bu sürecin etkileşimli okumaya dayanmadığı görülmüştür.

Etkileşimli okuma süreci, yetişkinin çocuğa aynı kitap üzerinde tekrarlı okuma yapmasıyla her seferinde farklı biçimlerde, kitaptaki kişi ve durumlarla ilgili sorular sorması ve sohbeti genişletmesi sürecidir. Bu süreçte çocuklar sordukları sorulara hemen cevap alabilmektedir. Ayrıca çocuğa okunulan kısım ve okunmaya nereden başlandığı gösterilip, okuma sırasında çocuğun soru sorabilmesi veya yorum yapabilmesi için beklenirse, çocuğun bilmediği kelimeleri yaşına uygun şekilde açıklanırsa etkili bir öykü okuma süreci yaşanabilmektedir (Doyle ve Bramwell, 2006; Er, 2016).

Etkili ve yeterli kitap okuma ile duygusal kelimelerin öğrenilmesi ve duygusal ifadelerde artış yaşanması da kolaylaşacaktır. Öykü kitabının nasıl okunduğu önem taşımaktadır. “Etkileşimsiz okuma” yetişkinin kitabı hiçbir şekilde sözel olarak etkileşime girmeden çocuğa öyküyü doğrudan okumasıdır. Bu okuma şeklinde çocuk ile yetişkin arasındaki etkileşim oldukça sınırlıdır. Çocuk bu okuma şeklinde yalnızca dinleyici konumdadır (Doyle ve Bramwell, 2006; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003).

1.9.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

Etkileşimli öykü kitabı okumak çocuklarda duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişim yeteneklerini desteklemesinin yanı sıra problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve analitik düşünme becerilerini de destekler. Çocuklar okunan öyküye göre hayat deneyimi kazanmaktadır. Bu öyküler ile yeni karakterler, mekânlar ve durumları tanırırlar. Karşılaşacakları sorunlar karşısında nasıl davranılması gerektiği hakkında fikir sahibi olurlar. Olay ve durumlara eleştirisel bakma yetenekleri gelişir. Bunun yanında problem çözme ve çözüm üretme becerilerinde artış görülür. Öykülerdeki karakterlerin başına gelen olaylar ve karakterlerin davranışları çocuğu kendi iç dünyasını keşfetmesine de olanak sağlar. Farklı duygusal durumlara empatigösterme becerisi kazanır. Öykü okuma sırasında çocuğun sorduğu sorular, hikâyeyi kendine uyarlama, kendi sonunu belirleme ve dramatize etme girişimleri hayal gücünü geliştirir. Bu durum çocuğun bilişsel gelişimini önemli ölçüde

desteklemektedir. Okunanı anlamak, yorum yapabilme becerisini kazanmanın yanında bununla beraber dil gelişimi de olumlu yönde ilerler (Er, 2016).

Öykü dinleme esnasında çocuklar oldukça etkin olan bir öğrenme süreci yaşarlar. Birçok sözcük ve cümle işitirken aynı zamanda zihinlerinde pek çok imge oluşmaktadır. Bu etkinlikler de çocukların odaklanmalarına katkı sağlamaktadır. Kitap okuma etkinliklerinin çocuklarda yazılı dil, öykünün yapısı ve metnin öğeleri ile alakalı kavramlarını geliştirdiği ve dilin süreç ve işlevleri ile ilgili çocuklara zengin bir bilgi sunduğunu göstermektedir (Rog 2001; Deniz, 2018). Ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli yöntem kullanarak kitap okuması aralarındaki bağı güçlendirirken, kitaplardaki karakterlerin davranış şekilleri, düşünce, inanç, duygu ve istek gibi sosyal gelişime katkı sağlayacak özelliklerin çocuk tarafından özümsemesi ve anlaşılması da ancak ebeveynlerin etkileşim yönetimini kullanarak kitap okumaları durumunda gerçekleşmektedir (Bradley ve Donovan, 2012; Curenton ve Craig, 2011).

Çocuklar, onlara okunan öyküler hakkında konuşmaya ve sohbete teşvik edildiğinde dil becerileri daha hızlı gelişmektedir. Öykü okuma sırasında çocuğa yöneltilecek sorular çocuğun öyküyü hatırlamasına ve fikirlerini kelimeler ile ifade etmesine olanak sağlar. Belli sorular ile öykünün belli bir bölümünü ve sonunu hatırlayabilir. Bu soruları cevaplayarak sorun çözme yetenekleri de gelişir. Bazı sorular düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlarken bazı sorular ise sürükleyici özelliktedir. Bu sorularda etkileşimli okuma içinde kullanılan sorular ile geleneksel okuma sırasında sorulan sorular arasındaki farktır (Griffey ve Howe, 2005).

1.9.2. Etkileşimli Kitap Okumanın Geleneksel Okumadan Farkı

Geleneksel yöntem olarak da adlandırılan “etkileşimsiz okuma” ebeveynlerin kitabı sözel bir etkileşim kurmadan doğrudan okuması olarak tarif edilir. Bu yöntemde çocuk ile ebeveyn arasında etkileşim kısıtlıdır. Çocuk bu yöntemde sadece hikâyeyidinlemekte olup herhangi bir katılımı söz konusu değildir (Zevenbergen ve

Whitehurst, 2003). Etkileşimsiz okumada öyküyü okuyan ve dinleyen taraf mevcuttur. Dinleyen tarafın öyküyü anlamaya özen göstermesi ve dikkat etmesi beklenirken bu süreçte sadece okumayı yapan taraf etkindir (Mandel, 2007; Wasik ve Alice, 2001). Birçok yetişkinin okul öncesi yaptığı kitap okuma çalışmalarında çocuk sadece dinleyici konumundadır. Lakin etkileşimli okuma yönteminde çocuk dinleyici konumundan çıkarak öykünün okunmasında ve anlatılmasında yardımcı konuma geçmektedir. Etkileşimli okuma yönteminin en olumlu yanları öykü ile ilgili unutulmuş kısımların hatırlatılması, değerlendirmelerin yapılması, öykünün ve sonunun açık uçlu sorular ile genişletilebilmesidir (Whitehurst ve ark., 2003).

Etkileşimli kitap okuma özellikle okul öncesi dönem çocukları için bir öyküyü baştan sona kadar okumak değildir. Tam aksine öykü okuma esnasında çocuğun dikkatini kitapta bulunan çizimlere çekmek, o çizimler hakkında sohbet etmek, öykü okurken farklı sorularla ile çocukların eleştirel düşünme becerilerini artırmak, analitik düşüncelerini sağlamak, problem çözme yollarını ve yaratıcılıklarını geliştirmek anlamına gelmektedir. Etkileşimli kitap okumak aynı zamanda çocuklarda yazı ve fonolojik farkındalığı artırıp erken okuma yazma becerileri kazanmasını da sağlar. Bu beceriler dışında çocuğun sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini de olumlu olarak etkilemektedir. Bu nedenle etkileşimli öykü okuma hakkında ebeveyn ve öğretmenler bilgilendirilmesi, gerekli donanıma sahip olmaları sağlanmalıdır (Er, 2016).

Ebeveynler çocukla beraber okumaya başlamadan önce mutlaka içeriğe göz atmalı ve kitap içeriğinde eksik sayfalar, bilinmeyen yabancı kelimeler ve çocuğun anlamasını güçleştirecek soyut tanımlar olup olmadığını kontrol etmelidir (Gönen, 2000). Okuma aktivitesi ebeveynler tarafından zorunluluk olarak görülmemelidir. Çocuk bu aktivitenin ebeveynleri ile güzel ve kaliteli bir zaman paylaşımı olarak algılanmalıdır (Brock ve Rankin, 2008). Okuma başlamadan evvel çocuğa kitap tanıtılmalı, öyküden bahsedilmelidir. Hemen ertesinde yazar hakkında bilgi verilmelidir. Çocuğun dikkati kitabın görsel tasarımına da çekilmeli ve bu konuda detaylı bilgi aktarılmamalıdır. Yazar ve görsel tasarımları yapan kişilerin meslekleri ve ne iş yaptıkları hakkında bilgide verilmelidir. Bunun yanında kitabın baskısını

gerçekleştiren basımevi hakkında soru ve cevap yapılmalı ve çocuğa tüm bu bilgileri bir bütün halinde vererek çocukta kişi ve kurumlara karşı farkındalık oluşturulmalıdır (Vulkelich ve ark., 2014).

Okuma çok hızlı yapılmamalı, her sayfa bitiminde veya başlangıcında varsa resimler ile ilgili konuşarak çocuğun zihninde canlandırma yapmasına imkân sağlanmalıdır (Sawyer, 2009). Her sayfa bitiminde “Sence şimdi ne olacak?” sorusunu çocuğa yönelterek hayal gücü ve problem çözme becerileri desteklenmelidir. Okuma yapılırken mutlaka çocuğun soru sormasına veya resimlerle ilgili yorum yapmasına müsaade edilmelidir (Er, 2016). Ebeveynler çocukların dikkatlerini okunan öyküye çekmek amacı ile uyarıcı olarak bazı ton vurgularını ve yüz mimiklerini öykü içeriğine göre kullanmaya mutlaka dikkat etmelidir. Bu yöntem etkileşimli okuma sürecini daha da eğlenceli ve zevk alınan bir eylem haline getirmektedir (Vulkelich ve ark., 2014).

Ebeveynler ve çocukların öykünün içeriğine yönelik yapılan sohbetlerinde kullanılacak yöntemin açık uçlu ve yoruma açık olmasına dikkat edilmeli ve hikâye ile bağlantı kurulabilmesine imkân tanınmasına dikkat edilmelidir. Çocuğa sorulacak belli başlı sorular ile analitik düşünme becerisi geliştirilebilir. Çocukların öykü hakkında tartışma yaptıklarında kitabı daha çok benimsedikleri ve üzerinde fikir yürütüp yorum yapabilecek hale geldikleri görülmektedir (Yopp ve Yopp, 2006). Ayrıca öykünün okunup tartışılmasının üzerinden belli vakit geçtikten sonra ebeveyn ve çocuklar öykü hakkında tekrar konuşmalı ve hatırladıklarını birbirlerine anlatmaya çabalamalıdır (Vulkelich ve ark., 2014).

1.9.3. Etkileşimli Okumanın Dil Gelişimine Etkisi

Ebeveynlerin okuma aktivitelerine karşı takındıkları olumlu tavırları, çocukların okuma eylemlerine ve sözel gelişimine etki etmektedir. Özellikle okul öncesi dönemi kapsayan zamanlarda etkileşimli okuma yöntemi ile yapılan okuma çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve hızlandırmaktadır. Etkileşimli

okuma yöntemi belki çocuğa okumayı öğretmemektedir. Ancak öğrenmeye yönelik yeteneklerini erken yaşta geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Erken dönemde kitaplar ile tanışan çocuklar okunan öyküler sayesinde daha eğlenceli ve hayranlık uyandıran yepyeni bir dünyayı keşfederler. Öte yandan okunanı dinlemek okul öncesi çağıdaki çocuklarda kullandıkları yazılı dilin bazı öge ve kurallarını kavramasında yardımcı olur. Kitap ile hiç karşılaşmamış bir birey cümlelerin kelimelerden, kelimelerin ise harflerin bütünlüğünden meydana geldiğini idrak edemez ve hatta kitapların sağdan sola mı yoksa aşağıdan yukarıya mı okunduğunu dahi anlayamazlar (Griffey ve Howe, 2005).

Öykü okuma tek başına dil gelişimine katkıda bulunurken, çocuğun söylediğini tekrar etme, tekrar etmenin yanında ek bilgi koyarak genişletme, açık uçlu sorularla çocuğun kim, nerede, nasıl sorularına cevap aramasını isteme, kitap okuma etkinliğinde bulunduğundan dolayı olumlu geri bildirim vermek adına ödül sunma gibi belirli stratejiler de eklenerek dil gelişiminin daha hızlı ilerlemesi sağlanabilir (Turan ve Yükselen, 2015). Etkileşimli okuma yönteminde doğru taktikler kullanılırsa çocukların ses ve yazı farkındalığında artış olur ve okuma-yazma eylemine hazırlıklı bireylere dönüşürler. Konuşma becerilerinin yanında başkalarını etkili dinleme yetenekleride gelişir. Etkileşimli yöntem sayesinde çocuklar sayı, harf ve şekil gibi imgelerin kullanımlarını idrak eder ve temel dilbilgisi yapısı hakkında bilgi edinirler. Bu yöntem sayesinde harf ve ses farkındalıkları gelişir ve okumanın temelleri inşa edilmiş olur (Er, 2016). Daha önce değinildiği gibi çocuklar öykü bitiminde yapılan tartışma ile düşünce ve duygularını ifade edebilir. Kendisine yöneltilen sorular sayesinde dil gelişimi ve problemlerin üstesinden gelme yeteneği gelişir. Burada dikkat edilmesi gereken çocuğa onu zorlayıcı sorular sorulmamasıdır (Laboo, 2005). Bunların yanında çocuktan okunan öyküyü özetlemeleri veya dramatize etmeleri talep edilebilir. Rol yapmak yaratıcılıklarını ve dil gelişiminin yanında sosyal gelişiminide önemli derecede etkiler (Israel, 2008).

Birlikte okuma eylemi çocuğa hiçbir yerde kazanamayacağı bazı yetkinlikleri ve deneyimleri sunmaktadır. Japonya’da video vasıtası ile öykü dinletilen ve ebeveynleri tarafından kitap okunan bebeklerin okuma etkinliği süresince

nöral hareketlilikleri karşılaştırılmıştır. Ebeveynleri tarafından okunan öyküleri dinleyen bebeklerde yürütücü işlevler, hafıza, dikkat, sosyal-duygusal ilerleme ve dil gibi bilişsel görevleri yerine getirmekten sorumlu olan frontal bölgedeki nöral hareketliliğin video izleyenlerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Oghi ve ark., 2010). Deneysel bir çalışmada öğretmenlerin üst seviye soruları ile desteklediği ve herhangi bir soruyla desteklemediği üç yaş grubu çocukların sözcük hazinesi gelişimi izlenmiştir. Bu çalışma sonucu etkileşimli okumanın sorular ile desteklendiği zaman çocukların sözcükleri öğrenmelerinde daha etkin olduğu ortaya çıkmıştır (Blewitt ve ark., 2009).

Çocukların kitaba olan ilgileri konuşmalarından daha önce başlamaktadır. Yapılan bir tarama çalışmasında sıfır-üç yaş arasındaki çocuklara resimli kitap okuma çalışmaları yapılmasıyla bu çocukların dil gelişimlerinin arttığı ve ivme kazandığı vurgulanmaktadır. Bu durum ise bebeklerin kitaba olan ilgilerinin konuşma becerilerini kazanmadan önce başladığını göstermektedir (Fletcher ve Reese, 2005). Birlikte okuma yaparken çocukla etkileşim halinde olmak, yetişkinin metni olduğu gibi okumasına göre dil ve okuryazarlık becerilerini daha fazla desteklediğini üzerinde durulmaktadır (Sutton ve ark., 2007).

1.10. Etkileşimli Okuma, Anne Baba Tutumları ve Yaklaşımları, Geleneksel Annelik Roller ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde dil gelişimi riski olan çocukların ve ebeveynlerinin kitap okuma faaliyetlerinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Anne baba tutumlarının birçok faktörle birlikte ilişkilendirildiği çalışmalar mevcuttur. Geleneksel annelik olgusu ile ilgili yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu, geleneksel annelik ile çocukların gelişimlerine etkisinin incelendiği çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu konuların tek tek incelendiğinde veya birlikte işlenen konuların olduğu Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

1.10.1. Ulusal Araştırmalar

Etkileşimli kitap okuma alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Akoğlu ve ark. (2014), gelişimleri çevresel sebeplerle risk altında olan ve korunmaya muhtaçdört-beş yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerine etkileşimli kitap okuma programının etkililiğini incelemişlerdir. Denver Gelişimsel Tarama Testi II materyalinden elde edilen sonuçlara göre, gelişimleri yaşı uyan gelişimden farklı olan ve yetiştirme yurdunda kalan dokuz çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Ön test ve son test uygulanarak karşılaştırma yapıldığında, etkileşimli kitap okuma programının etkililiği ile çalışılan çocukların kullandığı sözce sayısının, biçimbirim sayısının ve sözcelerdeki farklı sözcük sayılarının arttığı tespit edilmiştir.

Işıkoğlu Erdoğan ve Akay (2015) çalışmalarında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde hikâye kitaplarını nasıl okudukları ve ne tarz sorular sorduklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel türdeki bu çalışmaya, on altı okul öncesi eğitimi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerden herhangi bir Türkçe etkinliğini videoya kaydetmeleri istenerek toplanan veriler içerik analiziyle derinlemesine incelenmiş ve üç temel tema çerçevesinde-Türkçe etkinliklerinin genel özellikleri, etkileşimli ve etkileşimsiz okuma-betimlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin Türkçe çalışmalarına belirli düzeyde zaman ayırdığı, belli sayıda öğretmenin etkileşimli okuma yönetimini kullandığı ve daha çok miktarda kapalı uçlu soru ve (ne) soru biçimini barındıran soru kalıplarını çocuklara yönelttikleri ve öğretmenlerin çok kereler etkileşimsiz okuma yöntemini sergiledikleri tespit edilmiştir.

Ergül ve ark. (2015) yaptıkları çalışmada alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki (SED) anasınıflarına uygulanan kitap okuma etkinlikleri “Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi” kullanılarak betimsel şekilde incelenmiştir. Toplam altı ilköğretim okulunun ana sınıflarında (iki üst SED; iki orta SED; iki alt SED) yapılan bu çalışmanın sonucuna göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin okuma esnasında neredeyse hiç etkileşim gerçekleştirmedikleri ve çocukların sözel olarak etkinliğe katılımlarını desteklemedikleri görülmüştür.

Işıkoğlu Erdoğan ve ark. (2016) evde ve okulda olmak üzere birlikte okuma etkinliklerinin niteliğinin ölçüldüğü çalışmasını anaokuluna devam eden dört-beş yaşındaki çocukların öğretmen ve anne babalarıyla yürütmüştür. Yapılandırılmış gözlem tekniği ile veriler toplanmış, hikâye öncesinde, sırasında ve sonrasında yetişkin ile çocuk davranışlarını kodlamaya yönelik gözlem maddeleri yer alan “yapılandırılmış gözlem formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda; anne-baba ve eğitimcinin birlikte okuma yönteminde kullandıkları kalıpların sıklıkla okuyucunun daha aktif, dinleyici yani çocukların ise pasif olduğunu göstermektedir. Çocukların birlikte yapılan okuma faaliyetlerine katılım göstermelerinin az olduğu ve beklentinin aksine, anne ve babaları ile beraber olduklarında okuma etkinliğine daha az katılım sağladıkları ortaya konmuştur. Diğer taraftan öğretmenleri ve anne-babaları ile okuma etkinliği yapan çocukların okuma sonrası yapılan etkinliklere gösterdikleri katılım derecesi benzer seviyede bulunmuştur.

Ergül ve ark. (2017) okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri desteklemek amaçlı kullanılan ve bir müdahale yöntemi olan etkileşimli kitap okumanın (EKO) uzun süreli etkilerini ve olumlu sonuçlarını gösteren çalışmaların az olmasından kaynaklı yapılan çalışmada, EKO uygulamaları neticesinde erken dönemde sağlanan kazanımların uzun vadeli neticelerinin izlenmesi ve EKO’nun okuduğunu anlama ve okuma yetenekleri üzerindeki tesirlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubunu, anaokulu zamanında EKO uygulamalarına katılım sağlayan ve sağlamayan birinci sınıfa devam çocuklaroluşturmuştur. Çalışmada çocukların birinci sınıftaki anlamsız ve anlamlı sözcük okuma doğruluk payı ve süreleri ile doğru şekilde okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama yetenekleri değerlendirmeye tabi tutulmuş ve EKO uygulamalarına katılım sağlamayan akranları ile performans seviyesi karşılaştırılmıştır. Gözlemler neticesinde, EKO uygulamalarına katılım sağlayan çocukların ilkökul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı açısından yaşlılarından anlamlı seviyede daha üst ve yüksek bir performans sergilediklerini ortaya çıkmıştır.

Bıçakçı ve ark. (2018) çalışmalarında ebeveynlerin etkileşimli okuma yapmalarının çocukların dil gelişimine etkilerinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Yapılan deneysel çalışmaya okul öncesi eğitimi gören 46-62 aylık çocuklar ve anneleri alınmıştır. Araştırmada çocukların dil gelişim seviyesini tespit edebilmek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişimi alt boyutu kullanılmıştır. Bu testler neticesinde çocukların dil gelişim seviyelerinin hem ön test hemde son testlerde beklenen düzeyde gelişim gösterdiği tespit edilirken, dil gelişim testi sonuçlarına göre ise kontrol ve deney grubu çocuklarının ön ve son test puanları arasında anlamlı değişiklik olduğu tespit edilmiştir.

Efe ve Temel (2018) yaptıkları çalışmada, düşük sosyokültürel seviyedeki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Okul öncesi eğitimine devam eden ve tipik gelişim gösteren çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi uygulanmıştır. Bu araştırma için gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyokültürel seviyedeki ailelerin çocuklarının ve eğitim dili anadilinden farklı olan çocukların yazı farkındalıklarının yüksek seviyede desteklediği bulunmuştur.

Acar Şengül (2019) çalışmasında gelişimsel dil gecikmesi olan çocuklara uygulanacak olan etkileşimli kitap okuma uygulaması ile çocukların ifade edici dil becerileri ve ev ortamlarındaki okur-yazarlık durumlarına etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Hacettepe Üniversitesi'nin Dil ve Konuşma Ünitesine başvuran çocuklar ile yarı deneysel desende çalışma yapılmıştır. Genel şekilde ele geçen kanıtlar göstermektedir ki gelişimsel olarak dil gecikmesi saptanan 29-36 ay aralığındaki çocuklarla yapılan etkileşimli kitap okuma etkinliğinin çocukların ev okuryazarlık ortamları ile dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Anne baba tutumları alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Başal ve ark. (2014) çalışmasında anne ve babası otoriter ve demokratik tutum sergileyen beş-altı yaş grubu çocukların evcilik oyunlarındaki rolleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamına alınan 194 anne babadan Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeğinden en yüksek demokratik tutum puanı alan on anne-babanın çocuğu ve en yüksek otoriter (baskıcı) tutum puanı alan on anne-babanın çocuğu alınmıştır. Araştırma kapsamında ki ebeveynlerden demokratik tutuma yolunu izleyenlerin çoğunluğunun yükseköğretim mezunu olduğu, otoriter tutum yolunu izleyenlerin çoğunluğunun ise ilköğretim mezunu olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma süresince toplamda 20 çocuk araştırmacılar tarafından takip edilmiştir. Araştırmalar sonucunda, demokratik anne-babaların kız çocuklarında aşırı uyumluluk ve sosyallik, otoriter anne-babaların kız çocuklarında ise aşırı derecede liderlik, sosyallik ve baskıcı olma özelliklerinin öne çıktığı saptanmıştır. Demokratik tutumdaki anne-babaların erkek çocukları otoriter tutumdaki anne-babaların çocuklarına göre daha hoşgörü sahibi olduğu belirlenmiştir. Demokratik tutumdaki anne babaların kız çocukları, otoriter tutumdaki anne babaların kız çocuklarına göre anne rolünü daha çok kabullendiklerini, otoriter tutum sergileyen anne babaların erkek çocuklarının ise özellikle olumsuz baba tutumları ve davranışlarını sergilemekten sakındıkları gözlemlenmiştir.

Özyürek (2015) çalışmasında okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının sosyal beceri seviyeleri arasında olan ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Örneklemini okul öncesi eğitim kurumunda olan 135 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın neticesinde çocukların sosyal yetenek seviyesinde öğretmen ve anne görüşleri arasında farklılık olduğu, annelerin tutumlarının öğrenim seviyesi ve çalışıp çalışmama durumlarından etkilendiği anlaşılmıştır. Annenin demokratik tutum sergilemesi ile çocukların sosyal yetenek seviyesinde olumlu tesiri olduğu bulunmuştur.

Selin ve Samur (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam etmekte olan üç, dört, beş ve altı yaş grubu olan çocuklardaki fizikselsaldırganlık ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Genel Bilgi Formu,

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, anne ve babanın sergilemiş olduğu otoriter tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanırken, annenin sergilemiş olduğu izin verici tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ceylan (2017) çalışmasında ebeveyn tutumlarının çocuğun içerisinde bulunduğu sosyalleşme süreci arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Örneklemi ise 36-66 ay aralığında ve okul öncesi kurumuna devam eden çocukların 300 ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde elde edilen bulgular baskıcı, disiplinli ve otoriter ebeveynlerin çocukların üzerinde birtakım olumsuz durumlara-çocuğun içine kapanık olması gibi- neden olduğunu, demokratik anne babaların ise olumlu birtakım etkilere neden olduklarını ve çocuklarının sosyal gelişimlerinde olumlu tesirlerini göstermiştir.

Öztabak ve Özyürek (2018) çalışmasında, okul öncesi dönem çocukların sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu anasınıfına devam eden 155 çocuk ve bu çocukların anne-babaları oluşmaktadır. Veri toplama araçları “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” ve “Aile Tutum Envanteri”dir. Araştırmanın sonucu olarak; çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Okul öncesi yaş grubu çocukların dikkat veya dürtü kontrollerinin olumlu duygularından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yoleri ve ark. (2019) yaptıkları çalışmanın amacı, ebeveyn tutum ve çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Okul öncesi dönemdeki 261 çocuk ve anneleri ile çalışılmış olup kullanılan veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”dir. Araştırma neticesinde demokratik tutumun çocukların mizaç özelliklerinden olan “sebatkârlık” ve “ritmiklik” özellikleri üzerine pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu ve otoriter tutumun ise negatif yönde bir ilişkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca çocukların

mizaç özelliklerinden olan “sebatkârlık” ve “ritmiklik” demokratik tutumu, mizaç özelliği olan tepkiselliğin ise otoriter tutumu olumlu yönde yordadığı anlaşılmıştır. Bir başka çıkan sonuç ise çocukların mizaç özellikleri ile izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Cantekin ve Gültekin Akduman (2020) yaptıkları çalışmada annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 48-72 ay arasındaki 136 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları; Genel Bilgi Formu, Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği ve Anne-Baba Tutum Ölçeği’dir. Araştırma sonucunda annelerin eğitim durumunun ve mesleklerinin Anne-Baba Tutum Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin baskıcı ve otoriter tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Bunun sonucunda çocukların duyguları yönetme yetenekleri ile annelerin demokratik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin demokratik tutumları fazlaştıkça çocukların duygularını yönetme yeteneklerinin arttığı belirlenmiştir.

Geleneksel annelik rolleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Özensel (2004) araştırmasında, Türk toplumundaki annelerin çocuk yetiştirmesinde rollerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın uygulama esnasında yalnızca annelerle gerçekleştirilmiş, ancak çocuk yetiştirilmesinde babanın aldığı rol ve ondan beklenenler de annelere yöneltilen sorular ile ortaya çıkarılmaya uğraşmıştır. Araştırmada veri aracı olarak gözlem tekniği ile hazırlanmış olan soru cetveli kullanılmıştır. Örneklemi ise Konya İlinde yaşayan ve eğitim düzeyine göre üç kategoriye ayrılan (ilk, orta-lise, üniversite) yüz yirmişer sayıdan oluşan gruplardan toplamda 360 kadın ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında ise anne babaların aralarındaki ilişkilerde önemli sorunların olduğu, çocuk ve anne baba arasındaki ilişkilerde denge üzerine bahsetmenin pek mümkün olmadığı, babaların ise çocuklarını yetiştirmede kendilerine düşen vazifeleri yapamadığı, çocuğun Türk toplumunda halen ihtiyarlık dönemi için hayat sigortası olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Tuncer (2010) yaptığı çalışmada geleneksel annelik rolü ve imgelerinin reklamlardaki yerini, geleneksellik ve modernlik kavramlarıyla birlikte incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç için, Bingo reklamlarındaki altı reklamın geleneksel ve modern kavramlar üzerine incelenerek anne ile kızı tanımlayan geleneksel ve modern kodlar ortaya çıkartılmıştır. Yapılan içerik ve söylem analizlerinin neticelerine göre, bingo reklamlarında ki anne modeli klişe ev kadınlığı rolleri ile kuşatılmış, çamaşır yıkayan, ev içerisinde yemek yapan, temizlik takıntılı, hijyen üzerine konuşan ve otoriter tutumu ile geleneksel bir ev kadını görüntüsündedir. Yemek yapma, çamaşır yıkama, çocuk bakımı ve ev temizliği, bulaşık yıkama ile annelik rolüne ait olan davranışlar olduğundan, bu vazifeleri yerine getiren annenin sorumluluğu da bu davranışları anne sembolü olan kız çocuğuna aktarmaktır. Bu nedenle bingo reklam filmlerinde toplumsal cinsiyete üzerine kurulu geleneksel roller anne sembolü vasıtası ile izleyici topluluğuna, dolaylı yoldan da gelecek nesillere aktarıldığı gözükmemektedir.

Bulut (2019) yaptığı çalışmada, yetişkinlik evresindeki kadınların toplumsal cinsiyet rollerini ile ebeveyn tutumlarının erken dönemdeki uyumsuz şemalar arası ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 18-29 yaş arası 300 kadından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre kısmında toplumsal cinsiyet rolleri ile aile tarafından şiddet görme durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailesi tarafından şiddet gören kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden aldıkları puanın daha fazla olduğu saptanmıştır. Geleneksel cinsiyet rolü ile anne eğitim durumu arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu ve okur-yazar olan grubun ortaokul mezunu olan gruba göre geleneksel cinsiyet rollerini daha az benimsediği görülmüştür. Toplumsal cinsiyet rollerinin anne baba tutum, denetleme ve kabul veya ilgi arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Maden (2019) çalışmasında, beş-altı yaş çocuğu olan ebeveynlerin, geleneksel anne ve baba rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Adana ili Ceyhan ilçesindeki anaokulu ve anasınıflarında olan beş-altı yaş çocukları olan 470 anne ve 450 baba oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını; anne ve babaların kişisel bilgilerini almak için “ Kişisel Bilgi Formu”

anne ve babaların geleneksel annelik ve babalık rollerini değerlendirmek amacıyla “Geleneksel Annelik Rolü Ölçeği” ve “Geleneksel Babalık Rolü Ölçeği” anne ve babaların ebeveynliğe yönelik doyum, yeterlilik, ilgisini ölmek amacıyla “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği (Anne ve Baba Formu)” oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde, annelerin eğitim seviyelerine (geleneksel analık rolü için ilköğretim mezunu anne lehine), mesleklerine (geleneksel annelik rolü için çalışmayan anneler lehine) medeni durumlarına, çocuk sayılarına göre geleneksel analık rolleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Lakin babaların yaşı, mesleği, öğrenim durumu ve medeni durumu ile yetiştikleri aile yapısı, sahip oldukları çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve çocuğu ile birlikte yaşama durumuna göre babalık rolleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Annelerin mesleklerine, öğrenim durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına, yetiştikleri aile yapısına, çocuklarının cinsiyetine; babaların, mesleği, öğrenim durumu, çocuğu ile birlikte yaşayıp yaşamama durumları, sahip oldukları çocuk sayısıs durumlarına göre ebeveynliğe yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

1.10.2. Uluslararası Çalışmalar

Etkileşimli okuma alanında yapılan uluslararası çalışmalar incelendiğinde; Butler ve ark. (2014) çalışmalarında dijital ortamda etkileşimli okuma stratejisi ile okunan kitapların çocuklar yeni kelime kavrama ve üretme üzerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 25 ila 36 aylık beş çocuk oluşturmakta olup, üç e-kitap olmak üzere ve her e-kitap bir sonrakine geçmeden önce üç kez paylaşılarak tekrarlı çalışmalar yapılmıştır. Erken müdahale kapsamında yapılan çalışmanın sonucunda her beş çocuktan dördünün anlamlı kelime kullanımı artmış olup çocukların hepsinde alıcı dil gelişiminden aldıkları puanların ifade edici dil gelişiminden aldıkları puanlara göre daha yüksek puanlar elde edildiği görülmüştür.

Hammer ve Sawyer (2016) yaptıkları çalışmada, çift dil öğrenen çocukların dil yeteneklerine duyarlı etkileşimli kitap okuma müdahalesini ve müdahalenin sosyal ve kültürel geçerliliğini araştırmayı hedeflemektedir. Bunun için örneklemini 73

anne-çocuk (35 müdahale ve 38 kontrol) oluşturmaktadır. Yapılan müdahalenin standart değerlendirme ve dil örnekleri ile çocukların dil becerileri üzerindeki etkinliğinin incelendiği bu araştırmada sonuç olarak müdahale grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla kelime sayısı ve ortalama kelime uzunluğuna göre anlamlı ölçüde daha fazla kazanç sağladığı belirlenmiştir.

Breit-Smith ve ark. (2017) çalışmalarında, dil bozukluğu görülen çocukların resimli kitaplar içeren interaktif bir kitap okuma müdahalesi ile sonuçları incelemeyi amaçlamaktadır. Altı okul öncesi üç-dört yaş grubu çocuğa (3 yıl 1 ay ila 4 yıl 9 ay) dört uygulayıcı (iki erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ve iki dil konuşma terapisti) tarafından sekiz hafta boyunca haftada üç kez interaktif bir kitap okuma çalışması yapılmıştır. Çalışmada çocukların cümle yapısı (örn. önce, sonra, sonra, nihayet) ile ilgili eşlenen kelimeleri anlamaları, akademik kelime dağarcığı ve bitkiler (bitkiler nasıl büyür, bitki parçaları, bitki ihtiyaçları) üzerine çalışılmıştır. Sonuç olarak dil bozukluğu olan çocuklar, ön testten son teste kadar cümle yapısı ile ilgili ilintili sözcüklerde, kelime haznesi ve bilim konusu bilgisine ilişkin alıcı dil gelişimlerinde önemli basamaklar kaydetmişlerdir.

Lowman ve ark. (2018) çalışmalarında önceden kanıtlanmış olan etkileşimli kitap okumanın çoğunlukla öğrencilerin sözcükleri öğrenmesine yönelik artışında etkili olmasını yönündeki çalışmalara ek olarak etkileşimli kitap okumanın öğretimsel fiillere (akademik içeriğin öğretimi sırasında kullanılan kelimeler) uygulanması üzerine çalışmayı amaçlamaktadır. Örneklem için yedi ilkokuldan 122 okul öncesi dönemdeki çocuk rastgele müdahale grubuna veya kontrol grubuna atanmıştır. Müdahale grubundaki çocuklara interaktif kitap okuma stratejileri kullanılarak üç haftalık bir süre boyunca 12 öğretim fiil öğretilmiştir. Kontrol grubuna atanan çocukla ise yalnızca öğretmenin konuşması sırasında öğretim fiillerine örtülü şekilde maruz kalmıştır. Araştırmanın sonucunda müdahale grubundaki çocuklar, resimleri tanımlama görevinde kontrol grubundaki çocuklardan hem son testte hem de ilerleyen dönemdeki takip testlerinde önemli ölçüde daha fazla kelime bildikleri tespit edilmiştir.

Baldwin ve Morrow (2019) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kitaplardaki anlatı kurgularının baskınlığını ve bunun okuma zorluklarına katkıda bulunabileceğini düşünerek iki tür kitap arasındaki etkileşimli okumanın etkililiğini çocukların okuryazarlık gelişimini en üst düzeye çıkardığı bilinen faktörlere dayanarak karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem olarak sekiz ebeveyn ve dört ve beş yaşındaki sekiz çocuk seçilmiş olup ebeveynler anlatısı olmayan bir bilgilendirme kitabı ve anlatısal bir kurgusal kitap okumaktadır. Sonuç olarak anlatısı olmayan bilgilendirme kitaplarında çocukların daha fazla soru sorduğu ve somut, olgusal kavramlarla daha fazla ilgilendikleri gözlemlenmiştir. Anlatısı olmayan bilgi metninin çocukların ortaya çıkan okuma yazma becerilerini geliştirdiği bilinen interaktif okuma davranışlarını teşvik ettiğini göstermiştir. Aynı zamanda ebeveynlerin genellikle çocuklarına birden fazla tür okumanın faydalarından habersiz oldukları görülmüştür.

Thomas ve ark. (2020) çalışmalarında, düşük sosyoekonomik durumlu ve dil azınlık geçmişine sahip çocukların etkileşimli okuma oturumları ile yazı dilini öğrenmek için genellikle zayıf olan ön hazırlık becerilerin (dil ve okuryazarlık becerileri) desteklemeyi amaçlamaktadır. Fransızca konuşulan Belçika okulunda deney grubu 194 çocuk ve kontrol grubu 91 çocuk olmak üzere örneklem grubu oluşturulmuştur. Deney grubu ile haftada üç seans olmak üzere toplam 30 seans interaktif okuma sınıflarında çalışılmıştır. Deney grubundaki çocuklar, dil (kelime dağarcığı, morfosintaks) ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri (baskı farkındalığı, mektup bilgisi ve fonolojik farkındalık) için müdahale sonrası dönemde kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha iyi ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Anne ve baba tutumları alanında yapılan uluslararası çalışmalar incelendiğinde; Park ve ark. (2010) yaptıkları çalışmada ebeveynlik stilleri, çocukların okul başarısı ve aile çatışması arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem grubu olarak Amerika'da yaşayan Asyalı 149 lise öğrencisi ve ailelerini ele almışlardır. Yapılan çalışmada otoriter ebeveynlik tarzının daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bu tutumun aile içerisindeki çatışmayı artıran bir faktör olduğu, demokratik tutum sergileyen ailelerde ise daha az aile içi çatışması olduğu gözlemlenmiştir. Otoriter

ebeveyn tutumunun çocukların okul başarısını arttırdığı gözlemlenirken aynı zamanda çocukların özgüvenine olumsuz anlamda etkilediği görülmüştür.

Jin ve Jang (2013) çalışmanın amacı, Kore ve Çin'deki ebeveynlik etkinliği, ebeveynlik davranışı ve ebeveynlik stresinin çocukların problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. Örneklem grubu üç-beş yaş arasındaki 292 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Veriler ebeveynlik etkinlik endeksi, ebeveynlik davranış endeksi, ebeveynlik stres endeksi ve çocuk davranışı kontrol listesi kullanılarak toplanmıştır. Çalışma, Kore ve Çin'de ebeveynlik etkinliği, ebeveynlik davranışı, ebeveynlik stresi ve çocukların sorunlu davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Çocukların problem davranışlarında sosyodemografik değişkenlere, yani çocuğun cinsiyetine, annenin eğitimine, babanın eğitimine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Oh (2015) çalışmasında ebeveynlerin sevgisi ve ebeveynlik tutumlarındaki tutarsızlıkların ergenlerin okul uyumu üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Koreli ebeveynler ve çocukları üzerine yaptığı bu çalışmada su sonuçları elde etmiştir: Ebeveyn gözlem ve sevgi düzeyi yüksek ortaokul öğrencilerinin okul uyum düzeyi yükselmektedir. Aksine, ebeveynlerin tutarsızlığı yüksek ortaokul öğrencilerinin okul uyum düzeyi düşmektedir.

Chęc ve ark. (2016) çalışmalarında, Emo alt kültüründen olan ergenler arasında bir kontrol grubuna ile kıyas ederek ebeveyn tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Örneklem grubu Emo alt kültüründen 41 kişi deney grubu ve 48 kişi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Ölçme araçları Ebeveyn Tutumları Ölçeği ve Saldırganlık Anketi'dir. Sonuçlarda ise Emo alt kültüründeki gençlerin saldırgan davranışların uygun olmayan ebeveyn tutumları ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda annenin tutumlarının ergenler arasındaki saldırganlıkla babanın tutumlarından çok daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Emo alt kültüründe agresif davranış, baba otoriter bir tutum sergilediğinde ortaya çıkmaktadır. Annelerin tutarsız tutumu ise tüm gençler arasında saldırganlık artışını teşvik ettiğini saptamıştır.

Lipowska ve ark. (2016) çalışmalarında ebeveynlerin tutumları cinsiyetçilik açısından incelenmiştir. Bunun için 200 ebeveyn ve toplam 153 kız, 141 erkek çocuğu katılmıştır. Veri toplama araçları olarak ebeveynlerin cinsiyetçilik düzeylerini ölçmek için Ambivalent Cinsiyet Envanteri, ebeveyn tutumlarını değerlendirmek için Ebeveyn Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak; yükseköğrenim düzeyine sahip olan anneler daha az düşmanca cinsiyetçilik özelliği göstermiştir. Babalar ise annelere kıyasla daha yüksek düzeyde düşmanca cinsiyetçilik sergilemişlerdir.

Tösten ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada, ebeveyn tutumlarınınlise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Silvan ilçesinden rastgele seçilen 326 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucu olarak; öğrencilerin problem çözme becerileri orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Annelerin otoriter tutumlarıylalise öğrencilerinin problem çözme yetenekleri arasında anlamlı ilişki olmadığı, demokratik tutum arasında pozitif bir orta düzey ilişki olduğu saptanmıştır.

Geleneksel annelik rolleri üzerine yapılan uluslararası çalışmalar incelendiğinde; Alampay ve Jocson (2011) çalışmasında anne ve babaların modernite üzerine görüşlerini araştırmıştır. 117 anne ve 98 baba ile gerçekleştirilen bu çalışmada yüz yüze görüşme yöntemi ile anket kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise annelerin babalara göre modern bakışa daha yatkın oldukları, otoriter tutuma sahip anne ve babaların modern tutumlarının azaldığı, otoriter tutum sergileyen ailelerde her iki ebeveynin aynı tutumu benimseme oranının yüksek olduğu bulunmuştur.

Martínez ve ark. (2011) her iki tarafın da çalıştığı ailelerde çocuk bakımı açısından sorumluluklarını yerine getirmeye dair suçluluk duygularını inceleyen bir çalışma yapmaktadır. Özellikle, daha eşitlikçi cinsiyet rol modelleri temelinde kişisel ve mesleki gelişime hevesli kadınlar, aileye öncelik veren yoğun bir analık görevini sürdüren geleneksel klişelerle uğraşmak zorundadır. Öte yandan, erkekler için rol değişikliği öncelikle çocuk bakımında daha fazla rol oynayan yeni bir baba rolünün

geliştirilmesidir ki, bu da daha geleneksel olarak geçimi sağlayan baba rolü ile uyumlu değildir. Bu çalışma, üç-altı yaş arası çocuklu 251 çalışan İspanyol ebeveyn ile ebeveynlik hakkındaki suçluluk duygularını ölçen Suçluluk Duyguları Ölçeği kullanılarak anne ve aile rolünün geleneksel klişeleriyle ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki hem anne hem babalar benzer ve yüksek düzeyde suçluluk hissetmektedir fakat kadınların suçluluk duygusu hissetmesi geleneksel rollerden kaynaklı olmakla birlikte babaların suçluluk duygusu hissetmesi geleneksel olmayan bir aile rolü ile ilişkilidir. Babalar için suçluluk ölçeğinden aldıkları sonuçlar ile geleneksel rolleri arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kadınlar geleneksel olmayan anne rollerini benimsediklerinde daha az sıkıntı yaşadıkları, erkeklerde ise daha eşitlikçi aile rollerine yönelik değişimin daha yüksek sıkıntı ile ilişkili olduğunu görülmüştür.

Tocu (2014) çalışmasında ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve eğitimlerine yönelik gelişmesini etkileyen faktörlerin incelemektedir. Araştırma 23-50 yaşları arasında 522 anne-baba örnekleminde yapılmıştır. Sonuçlar katılımcıların eğitim düzeyi ve cinsiyetlerinin, geleneksel veya modern tutum sergilemesinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynin eğitim seviyesi ne kadar yüksek ise çocukların yetiştirilmesine ve eğitimine yönelik inançlar ve tutumların daha modern ve destekleyici olduğu saptanmıştır. Erkek çocuğuna sahip babaların daha geleneksel rolü benimsediği görülmüştür. Geleneksel düzeydeki inançları yüksek olan ebeveynler, çocukların rahatına ve fiziksel ihtiyaçlarına daha çok değer verirken; çocuğa verilen eğitim ailede “otorite” olarak kabul edilen kişi / kişiler tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir. Buna karşılık, ebeveynlerin ilerici-modern tutum ve inançları, çocuğun kendi psikososyal gelişimindeki aktif rolüne, hayal gücüne, merakına, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine değer verdiği görülmüştür.

Suwada (2016) çalışmasında iş-yaşam dengesi sorununun Polonya ve İsveç'teki erkeklerin bakış açısından nasıl görüldüğünü analiz etmeyi amaçlamıştır. Örneklemini 21-49 yaş arası olan 32 kişi Polonyalı baba ve 20 kişi İsveçli babadan oluşturmaktadır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme şeklindedir. Sonuç olarak; değişen toplumsal cinsiyet rollerine rağmen, erkekler ücretli işlere daha fazla yoğunlaşmakta

ve kombinasyon baskılarını (ev işi-çocuk bakımı-iş hayatı vb) kadınlardan daha az tecrübe etmektedir. Babaların ana rolleri ailelerine ekonomik olarak desteklemek sağlamak olduğundan, ev ve bakım yükümlülükleri kadınların ana sorumluluğu olarak görülmektedir. Ücretli çalışmaya daha fazla odaklanması, geleneksel ebeveyn rolleri ve cinsiyet inançları ile bağlantılı olduğu görülmektedir.

Dhar ve ark. (2019) yaptıkları çalışmada; kadın ve kız çocuklarına karşı ciddi bir ayrımcı ortama sahip olan Hindistan'daki toplumsal cinsiyet tutumlarının kuşaklar arası aktarımını incelemeyi amaçlamaktadır. Haryana eyaletindeki 5500 ergen birey üzerinde yapılan ebeveynlerin cinsiyet tutumları hakkındaki anket verileri kullanılmıştır. Cinsiyet açısından ayrımcılık yapan ebeveynlerin çocuklarının düşüncelerini %11 oranında daha fazla desteklediği görülmüştür. Ayrıca annelerin çocuklarının cinsiyet tutumları üzerinde babalardan daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Kast sistemi uygulanan topluluklarda ebeveyn tutumları çocuklar üzerinde daha fazla etkili olduğu kaydedilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda yapılan bu araştırmada, dil gelişim geriliği açısından riskli olan ve olmayan üç-altı yaşları arasındaki çocukların annelerinin öykü okuma etkinliklerini, çocuk yetiştirme ve geleneksel annelik tutumlarını karşılaştırmak ve bazı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmada dil gelişimleri açısından farklılık gösteren çocuklardan ve annelerinden oluşan iki grup arasında birlikte okuma etkinlikleri, tutumlar ve geleneksel roller üzerine farklılıkların incelenmesi ile bu faktörlerin çeşitli değişkenler (anne yaşı, çalışma ve eğitim durumu vb.) açısından ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Dil gelişimi açısından riskli olan ve olmayan üç-altı yaşları arasındaki çocukların annelerinin öykü okuma etkinliklerini, çocuk yetiştirme ve geleneksel annelik tutumlarını karşılaştırmak ve bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılan araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin korelasyon ve karşılaştırma türü olarak iki çeşidi bulunmaktadır. Korelasyon türünde değişkenlerin beraber değişip değişmediği ve oluşan değişimin nasıl olduğu incelenir; en az iki değişken arasında olan karşılaştırma türünde ise bağımsız değişkenlere göre oluşturulan grupların bağımlı değişkene göre gruplar içerisinde fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002). Karşılaştırma türünde, iki veya daha fazla olmak üzere değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacı, müdahale etmeksizin değişkenler arasında tutarlı bir değişim olup olmadığını saptamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014, s. 22-23).

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama deseninde yapılan bu araştırmada; annelere uygulanan Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE), Anne Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ) ve Geleneksel Annelik Ölçeği'nden (GAR) aldıkları puan ortalamaları bağımsız değişken, çocukların dil gelişimleri ise bağımlı değişkendir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna Sakarya’da yaşayan, Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesine başvuran, dil gelişimi açısından riskli olan ve olmayan üç-altı yaşlar arasındaki çocuklar ile bu çocukların anneleri alınmıştır. Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bölümüne Ocak-Kasım 2019 tarihleri arasında başvuran dil gelişimi açısından riskli olan bulunan üç-altı yaş arasındaki çocukların sayısı 50’dir. Buna göre; %95 güvenirlik düzeyi, %5 değişkenlik ve %95 doğruluk derecesine göre yapılan hesaplamada, örnekleme 35 dil gelişim geriliği riski olan çocuk ve anneleri ile karşılaştırma grubunu da buna paralel olarak 35 dil gelişim geriliği riski olmayan çocuk ve annelerinin alınmasının yeterli olduğu belirlenmiştir. Örneklem formülü şu şekildedir: $n = N * c^2 * r^2 / (N-1) * a^2$ (N: eldeki sayı, c^2 : standart sapma, r^2 : hata payına göre r tablodan gelen sabit değer, a^2 : örnekleme hatası).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, Sakarya Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bölümüne (Çocuk Psikiyatri Bölümü, Kulak Burun Boğaz Cerrahi Ünitesi, Sağlam Çocuk Polikliniği) başvuran, üç-altı yaş arasındaki dil gelişim geriliği riski olan 50 çocuk ile olmayan 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk ve bu çocukların anneleri gönüllük esasına göre araştırmaya dâhil edilerek oluşturulmuştur. Çocukların dil gelişim geriliği riski olup olmadığını tespit edebilmek için Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki çocukların bazı demografik özelliklerine ait dağılımlar Çizelge 2.1’de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Bazı Özelliklerine Göre Dağılımları

Dil Gelişim Geriliği Riski Olan				Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan			
Çocukların Özellikleri	Grup	n	%	Çocukların Özellikleri	Grup	n	%
Çocuğun Yaşı	3	19	38,00	Çocuğun Yaşı	3	9	18,00
	4	10	20,00		4	12	24,00
	5	15	30,00		5	16	32,00
	6	6	12,00		6	13	26,00
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	13	26,00	Çocuğun Cinsiyeti	Kız	24	48,00
	Erkek	37	74,00		Erkek	26	52,00
Çocuğun okul öncesi eğitim alması durumu	Evet	29	58,00	Çocuğun okul öncesi eğitim alması durumu	Evet	39	78,00
	Hayır	21	42,00		Hayır	11	22,00
Çocuğun Okul Öncesine Gitme Süresi (n=29)	1 <	15	51,70	Çocuğun Okul Öncesine Gitme Süresi (n=39)	1 <	11	28,20
	1-2 yıl	5	17,20		1-2 yıl	10	25,60
	2-3 yıl	6	20,70		2-3 yıl	10	25,60
	3 ≥	3	10,30		3 ≥	8	20,50
Toplam:		50	100,00	Toplam:		50	100,00

Dil gelişim geriliği riski olan çocukların özellikleri incelendiğinde, %38'sinin üç yaşında ve %74'ünün erkek olduğu, %58'sinin okul öncesi eğitim aldığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların %51,7'sinin bir yıldan az eğitim aldıkları belirlenmiştir. Dil gelişim geriliği riski olmayan çocukların %32'sinin beş yaşında ve %52'sinin erkek olduğu, %78'sinin okul öncesi eğitim aldığı gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların %28,2'sinin bir yılın altında eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki annelerin bazı demografik özelliklerine ait dağılımlar Çizelge 2.2'de verilmiştir.

Çizelge 2.2.Araştırmaya Dâhil Edilen Annelere İlişkin Bazı Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı

Dil Gelişim Geriliği Riski Olan				Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan			
Demografik Özellik	Grup	n	%	Demografik Özellik	Grup	n	%
Yaş	30 veya Altı	13	26,00	Yaş	30 veya Altı	12	24,00
	31-33 Yaş	7	14,00		31-33 Yaş	18	36,00
	34-36 Yaş	13	26,00		34-36 Yaş	8	16,00
	37-39 Yaş	9	18,00		37-39 Yaş	5	10,00
	40 veya Üzeri	8	16,00		40 veya Üzeri	7	14,00
Öğrenim Durumu	İlkokul	8	16,00	Öğrenim Durumu	İlkokul	2	4,00
	Ortaokul	12	24,00		Ortaokul	6	12,00
	Lise	13	26,00		Lise	14	28,00
	Üniversite	17	34,00		Üniversite	28	56,00
Medeni Durum	Bekâr	1	2,00	Medeni Durum	Bekâr	1	2,00
	Evli	49	98,00		Evli	49	98,00
Çalışma Durumu	Çalışıyor	13	26,00	Çalışma Durumu	Çalışıyor	26	52,00
	Çalışmıyor	37	74,00		Çalışmıyor	24	48,00
Eşin Öğrenim Durumu	İlkokul	8	16,00	Eşin Öğrenim Durumu	İlkokul	-	-
	Ortaokul	11	22,00		Ortaokul	3	6,00
	Lise	19	38,00		Lise	17	34,00
	Üniversite	12	24,00		Üniversite	30	60,00
Eşin Çalışma Durumu	Çalışıyor	48	96,00	Eşin Çalışma Durumu	Çalışıyor	49	98,00
	Çalışmıyor	2	4,00		Çalışmıyor	1	2,00
Aile Tipi	Çekirdek	39	78,00	Aile Tipi	Çekirdek	48	96,00
	Geniş	11	22,00		Geniş	2	4,00
Ailenin Ekonomik Düzeyi	Düşük	3	6,00	Ailenin Ekonomik Düzeyi	Düşük	-	-
	Orta	46	92,00		Orta	47	94,00
	Yüksek	1	2,00		Yüksek	3	6,00
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Tek	12	24,00	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	Tek	13	26,00
	İki	23	46,00		İki	28	56,00
	İkiden fazla	15	30,00		İkiden fazla	9	18,00
Toplam: 50 100,00				Toplam: 50 100,00			

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin sosyodemografik dağılımları incelendiğinde; annelerin %26'sının 30 yaş veya altında, yine %26'sının 34-36 yaşında, %34'ünün üniversite mezunu, %98'inin evli olduğu, %74'ünün ise çalışmadığı belirlenmiştir. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin eşlerinin %38'sinin lise mezunu olduğu, %96'sının çalıştığı, annelerin %78'inin çekirdek aile yapısına sahip olduğu, %92'sinin aile ekonomisini orta olarak algıladığı, %46'sının iki çocuğu olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin; %36'sının 31-33 yaş, %56'sının üniversite mezunu, %98'inin evli olduğu belirlenirken, %52'sinin

çalıştığı, %96'sının çekirdek aile olduğu, %94'ünün aile ekonomisinin orta düzeyde algıladığı, %56'sının iki çocuğu olduğu saptanmıştır. Annelerin eşlerinin; %60'ının üniversite mezunu olduğu, %98'sinin çalıştığı tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilen “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)”, Özyürek (2017) tarafından geliştirilen “Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)”, Whatley ve Knox (2004) tarafından geliştirilen, Kılıçgün ve Kılıçer (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Geleneksel Annelik Ölçeği (GAR)” ile toplanmıştır. Araştırmayı kapsayan çocukların belirlenme aşamasında Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II) kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Annelerin; yaş, çalışma ve öğrenim durumu, sosyoekonomik düzeyi, ailenin türü, çocuk sayısı ile eşlerinin; yaş, çalışma ve öğrenim durumu, çocuklarının; cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durum ve sürelerinin yer aldığı soruları içermektedir (EK-2).

2.3.2. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE) annelerin evde çocuklarıyla birlikte öykü kitabı okuma davranışlarını değerlendirmek için Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, çocuk-ebeveyn birlikte okuma davranışlarını ölçmeye yönelik dördümlü likert tipinde (bir: hiçbir zaman; iki: nadiren; üç: ara sıra ve dört: her zaman) 31 madde yer almaktadır. Ölçek, Birlikte Etkileşimli Okuma (dokuz madde, α 0,80), Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler (sekiz madde, α =0,79), Okuryazarlığa Model Olma (altı madde, α =0,76), Okuryazarlığın Önemi

(dört madde, $\alpha=0,70$) ve Okuryazarlık Öğretimi (dört madde, $\alpha=0,70$) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

2.3.3. Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)

Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ), okul öncesi üç-altı yaş grubuna ait çocuğulan anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının saptanmasında kullanılabilmesi için Özyürek (2017) tarafından geliştirilen 38 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Bu üç alt boyut Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Hoşgörülü Tutum şeklinde adlandırılmıştır. Beşli likert tipi derecelendirme “Tamamen Katılıyorum-beş puan” “Katılıyorum-dört puan”, Kısmen katılıyorum-üç puan”, “Katılmıyorum-iki puan” ve “Hiç katılmıyorum-bir puan” olarak puanlanmıştır. ABTÖ’den alınan yüksek puanlar, anne-babaların ilgili alt boyutta yer alan çocuk yetiştirme tutumlarının daha baskın yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin test-tekrar test korelasyonları birinci faktör için 0,82, ikinci faktör için 0,70 ve üçüncü faktör için 0,77 olarak belirlenmiştir. Buna göre, ABTÖ’nün güvenilirliğinin yüksek seviyede olduğu ifade edilebilir. Gerçekleştirilen faktör analizine göre elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

2.3.4. Geleneksel Annelik Ölçeği (GAR)

Geleneksel Annelik Ölçeği (GAR), Dr. Whatley ve Dr. Knox (2004) tarafından geliştirilen ve Kılıçgün ile Kılıçer (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan 18 maddelik ve yedili likert yapısında bir ölçektir. Anneler, ölçekte bulunan her ifadeye ne ölçüde katıldıklarını birden yediye kadar puan vererek ifade etmektedirler. Anneliğin gelenekselliğe ne ölçüde yaklaştığı veya uzaklaştığı, ölçekten alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile saptanmaktadır. Bu puan; bire yaklaştıkça anneliğin geleneksellikten uzaklaştığı, yediye yaklaştıkça anneliğin gelenekselliğe yaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin farklı etnik kökene ait bireyler üzerine yapılan uygulamalarında, etnik köken ile geleneksel annelik arasında anlamlı bir farka neden

olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının tespiti için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,935'tir. Ölçeğin güvenilirliğine dair elde edilen bütün bu değerler 0,80'nin üzerindedir.

2.3.5. Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II)

Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II), Frankenburg ve Dodds (1967) tarafından geliştirilen ve Kalbiye Yalaz, Banu Anlar, Birgül Bayoğlu (2009) tarafından Türkiye standardizasyonu yapılmış dört bölümden oluşan 134 maddelik bir gelişimsel tarama testidir. Sıfır-altı yaşa uygulanabilmektedir. Kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal dil ve kaba motor alanları tarayan testin tamamında gecikme maddesi almayan veya bir uyarı alan çocuğun durumu normal; testin tamamında yalnızca bir gecikme, iki veya daha fazla uyarı, bir gecikme ile bir veya birden fazla uyarı maddesi alan çocuğu şüpheli; testin tamamında iki veya daha fazla gecikme maddesi alan çocuğun durumunu anormal kabul edilmektedir. Testin güvenilirliğinde ise testörler arası uyumluluk %90 ile test-test uyumluluğu %86'nın altına düşmemektedir. Testin geçerliliği ise uygulandığı toplumu temsil edecek halde seçilerek toplanmıştır.

Çizelge 2.3. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Denver II Testinin Sonuçlarına Göre Dağılımı

Denver II Testi Sonuçları	Sayı (yüzde) n %
Normal	50 (50)
Anormal	50 (50)
Şüpheli	0
Toplam	100

Araştırma kapsamında alınan çocukların, araştırmanın amacına uygun biçimde belirtilen süre içerisinde, Denver II gelişim testi sonuçları Çizelge 2.3'te olduğu gibi gruplandırılmıştır. “Normal” sonucu olan çocukların tüm gelişim alanları (kişisel-sosyal, ince motor, kaba motor gelişim, dil) yaşitlarına uygun düzeydedir. “Anormal” sonucu alan çocukların kişisel-sosyal, ince motor ve kaba motor becerileri yaşitlarına

uygun düzeyde iken yalnızca dil gelişimlerinde yaşıtlarına kıyasla daha geriden seyrettikleri görülmektedir.

Çizelge 2.4.Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Güvenirlik Düzeyleri

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Demokratik Tutum	0,888	15
Baskıcı ve Otoriter Tutum	0,698	12
Aşırı Hoşgörülü Tutum	0,704	11
Genel ABTÖ	0,831	38
Birlikte Etkileşimli Okuma	0,926	9
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	0,763	8
Okuryazarlığa Model Olma	0,858	6
Okuryazarlığın Önemi	0,640	4
Okuryazarlık Öğretimi	0,734	4
Genel ÇEBOE	0,923	31
Geleneksel Annelik Rolü	0,902	18

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesinde Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı incelenmiş olup, araştırma kapsamındaki ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin yeterli seviyede olduğu belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinin yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve izin talep edilmiştir. Yazılı ve resmi kurum izni ile Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından onay alındıktan sonra, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bölümüne (Çocuk Psikiyatri Bölümü, Kulak Burun Boğaz Cerrahi Ünitesi, Sağlam Çocuk Polikliniği) başvuran çocuklara, araştırmacının kullanıcı sertifikasına sahip olduğu Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II) uygulanarak dil gelişimi açısından riski olan çocuklar ile hiçbir alanda gelişim riski olmayan üç-altı yaş arası çocuklar belirlenmiştir. Araştırmacı, belirlenen çocukların annelerine araştırmanın amacını ve yöntemini açıkladıktan sonra, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden annelere Aydınlatılmış Onam Formunu imzalatmıştır (EK-1). Yüz yüze görüşme

tekniki ile uygun ve sessiz bir odada ölçek maddeleri annelere okunarak verilen yanıtlar işaretlenmiştir. Servislerde ise araştırma için gönüllü anne ve çocuklar tespit edilmiş olup Denver II testini uygulanması için fiziksel bir engeli olmayan (damar yolu vb. açılmamış) çocuklar kabul edilmiştir. Denver II testi yaklaşık 20 dakika kadar, ölçeklerin uygulanması ise yaklaşık olarak 30 dakika kadar sürmüştür. Araştırmanın verileri Şubat-Temmuz 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklarını Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bölümüne (Çocuk Psikiyatri Bölümü, Kulak Burun Boğaz Cerrahi Ünitesi, Sağlam Çocuk Polikliniği) üç-altı yaş aralığında olan, annesi ile birlikte başvuran, genetik bir rahatsızlığa, herhangi bir sendroma veya işitme problemine sahip olmayan, yaşa uyan gelişim gösteren veya yalnızca dil gelişimi alanında risk taşıyan çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma, “Genel Bilgi Formu”, “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)”, “Geleneksel Annelik Ölçeği”ne verdiği yanıtlarla ve Şubat-Temmuz 2020 tarihleriyle sınırlıdır.

2.6. Araştırmanın Etik Boyutu

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği’nin (ÇEBOE) araştırmada kullanılması adına Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan’dan e-posta yoluyla, Anne-Baba Tutum Ölçeği’nin (ABTÖ) araştırmada kullanılması adına Prof. Dr. Arzu Özyürek’ten e-posta yoluyla ve Geleneksel Annelik Ölçeği’nin (GAR) araştırmada kullanılması adına Dr. Öğretim Üyesi Müge Yurtsever Kılıçgün’den e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için araştırmanın yapılacağı Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Başhekimliğinden yazılı resmi izin (EK-3), Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından yazılı onay alınmıştır (EK-4). Araştırmaya

alınan üç-altı yaş arası çocuğu olan tüm annelere araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiş olup Aydınlatılmış Onam Formu sunularak yazılı onamları alınmıştır.

2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında araştırmaya katılan katılımcılar dil gelişim riski olan ve olmayan şeklinde ikiye ayrılmış her grubun kendi içinde demografik özelliklerine göre dağılımlarının oluşturulmasında betimleyici analizlerden olan frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin dağılımı incelenirken, Kolmogorov-Smirnovnormal dağılım analizi yapılmış, verilerin dağılımının normal olmayan (non parametrik) dağılımlardan geldiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan testler istatistiksel olarak %95 ve %99 güven düzeyinde test edilmiş olup ölçeklerde elde edilen ölçümlerin grupların kendi içindeki ilişkileri incelenirken Spearman korelasyon analizi kullanılmış, gruplar arasındaki farkların belirlenmesinde ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen ölçme araçların güvenirlik düzeylerinin belirlenmesinde ise Cronbach Alpha (α) katsayısı incelenmiştir.

Çizelge 2.5. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılıma Uygunluğu

Ölçekler/Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik Değeri	sd	p
Demokratik Tutum	0,141	100	0,000
Baskıcı ve Otoriter Tutum	0,090	100	0,042
Aşırı Hoşgörülü Tutum	0,113	100	0,003
Genel ABTÖ	0,122	100	0,001
Birlikte Etkileşimli Okuma	0,182	100	0,000
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	0,169	100	0,000
Okuryazarlığa Model Olma	0,131	100	0,000
Okuryazarlığın Önemi	0,393	100	0,000
Okuryazarlık Öğretimi	0,134	100	0,000
Genel ÇEBOE	0,105	100	0,008
Geleneksel Annelik Rolü	0,100	100	0,015

Araştırma kapsamında incelenen ABTÖ ölçeği, ÇEBOE ölçeği ve alt boyutları ile GAR ölçeğinin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normal dağılım analizi yapılmıştır. Yapılan normal dağılım analizi sonucuna göre araştırma kapsamında elde edilen verilerin dağılımının tüm değişkenler için normal dağılımdan gelmediği belirlenmiştir ($p<0,05$). Elde edilen verilerin dağılımının normal olmaması sonucu araştırmada parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir.



3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, geleneksel annelik rolü düzeyleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırmada Dil Gelişim Geriliği Riski Olan ve Olmayan Çocukların Annelerine Uygulanan Değişkenlere Ait Betimleyici Bulgular

Çocuk grup/ Ölçekler/Alt boyutlar	Dil gelişim geriliği riski olan	Dil gelişim geriliği riski olmayan
	$\bar{x} \pm ss$	$\bar{x} \pm ss$
Demokratik Tutum	4,37±0,66	4,36±0,52
Baskıcı ve Otoriter Tutum	3,58±0,57	3,37±0,37
Aşırı Hoşgörülü Tutum	3,36±0,74	3,57±0,41
Genel ABTÖ	3,83±0,50	3,82±0,31
Birlikte Etkileşimli Okuma	2,66±1,02	3,38±0,52
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	3,20±0,64	3,52±0,45
Okuryazarlığa Model Olma	1,79±0,77	2,65±0,61
Okuryazarlığın Önemi	3,70±0,39	3,81±0,41
Okuryazarlık Öğretimi	1,96±0,86	2,48±0,81
Genel ÇEBOE	2,67±0,61	3,21±0,33
Geleneksel Annelik Rolü	5,56±1,17	5,67±0,82

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin genel çocuk yetiştirme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,83 \pm 0,50$), demokratik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=4,37 \pm 0,66$), baskıcı ve otoriter tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,58 \pm 0,57$), aşırı hoşgörülü olma tutumlarının orta düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,36 \pm 0,74$) belirlenmiştir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine ait düzeylerin orta ($\bar{x}=2,67 \pm 0,61$), birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin orta ($\bar{x}=2,66 \pm 0,1,02$), birlikte okumaya yönelik görüşlerinin orta ($\bar{x}=3,20 \pm 0,64$), okuryazarlığa model olma düzeylerinin düşük ($\bar{x}=1,79 \pm 0,77$)

,okuryazarlığın önemi tutumlarının yüksek ($\bar{x}=3,70\pm0,39$) ve okuryazarlık öğretimi düzeylerinin düşük düzeyde olduğu ($\bar{x}=1,96\pm0,86$) belirlenmiştir. Yine bu annelerin, geleneksel annelik rolü algılarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=5,56\pm1,17$) bulunmuştur.

Araştırma kapsamına alınan çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin; genel anne-baba çocuk yetiştirme tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,82\pm0,31$), demokratik tutumlarının yüksek ($\bar{x}=4,36\pm0,52$), baskıcı ve otoriter tutumlarının orta ($\bar{x}=3,37\pm0,37$), aşırı hoşgörülü olma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,57\pm0,41$) olduğu saptanmıştır.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine ait düzeylerin orta düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,21\pm0,33$), birlikte etkileşimli okumanın yüksek ($\bar{x}=3,38\pm0,52$), birlikte okumaya yönelik görüşlerinin yüksek ($\bar{x}=3,52\pm0,45$), okuryazarlığa model olmanın orta ($\bar{x}=2,65\pm0,61$), okuryazarlığın önemi tutumlarının yüksek ($\bar{x}=3,81\pm0,41$) ve okuryazarlık öğretiminin düşük düzeyde olduğu ($\bar{x}=2,48\pm0,81$) olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolü algılarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=5,67\pm0,82$) belirlenmiştir.

Çizelge 3.2. Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	Genel ABTÖ	Demokrati k Tutum	Baskıcı ve Otoriter Tutum	Aşırı Hoşgörül ü Tutum	Genel ÇEBOE	Birlikte Etkileşimli Okuma	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Okuryazarlığ a Model Olma	Okuryazarlığ ın Önemi	Okuryazarlı k Öğretimi
GENEL ABTÖ	1	,597**	,783**	,791**	0,238	0,153	0,190	0,045	,487**	,279*
Demokratik Tutum		1	0,237	0,192	,364**	,366**	,440**	0,115	0,215	0,191
Baskıcı ve Otoriter Tutum			1	,513**	0,118	0,006	0,092	0,027	,379**	0,254
Aşırı Hoşgörülü Tutum				1	0,170	0,093	-0,012	0,064	,488**	0,250
GENEL ÇEBOE					1	,920**	,726**	,756**	,395**	,700**
Birlikte Etkileşimli Okuma						1	,638**	,707**	0,158	,499**
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler							1	,350*	0,266	,419**
Okuryazarlığa Model Olma								1	0,235	,448**
Okuryazarlığın Önemi									1	,531**
Okuryazarlık Öğretimi										1

*p<0,01

Çizelge 3.2'ye göre, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasındaki ilişkinin anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Yine bu annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler ve okuryazarlığa model olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile okuryazarlığın önemi arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,487$, $p<0,01$). Bu sonuç, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlığın önemini algılamada da orta düzeyde bir artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.2'ye göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile okuryazarlık öğretimi arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,279$, $p<0,05$). Bu sonuç, anne baba çocuk yetiştirme tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlık öğretiminde düşük düzeyde bir artış olacağını ifade etmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,364$, $p<0,01$). Böylelikle, demokratik tutumlarında bir artış olduğunda çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinde düşük düzeyde bir artış olacağı şeklinde yorumlanmaktadır.

Çizelge 3.2'de çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile birlikte etkileşimli okuma etkinlikleri arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($\rho=0,366$, $p<0,01$). Annelerin demokratik tutumlarında bir artış olduğunda birlikte etkileşimli okumalarında düşük düzeyde bir artış olacağını göstermektedir.

Çizelge 3.2’de çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile birlikte okumaya yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,440$, $p<0,01$). Annelerin demokratik tutumlarında bir artış olduğunda birlikte okumaya yönelik görüşlerinde orta düzeyde bir artış olacağını ifade etmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı Çizelge 3.2’de görülmektedir ($p>0,05$). Bu annelerin baskıcı ve otoriter tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlık öğretimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Çizelge 3.2’ye göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile okuryazarlığın önemi arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,379$, $p<0,01$). Buna göre, annelerin baskıcı ve otoriter tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlığın önemine ait görüşlerinde düşük düzeyde bir artış olacağı anlaşılmaktadır.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, aşırı hoşgörölü tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı Çizelge 3.2’de görülmektedir ($p>0,05$).

Çizelge 3.2’ye göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, aşırı hoşgörölü tutumları ile okuryazarlığın önemi pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($\rho=0,488$, $p<0,01$). Yani, aşırı hoşgörölü tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlığın önemine ait görüşlerinde orta düzeyde bir artış olacağını ifade etmektedir.

Çizelge 3.3. Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	GENEL ABTÖ	Demokratik Tutum	Baskıcı ve Otoriter Tutum	Aşırı Hoşgörülü Tutum	Geleneksel Annelik Rolü
GENEL ABTÖ	1	,597**	,783**	,791**	-0,110
Demokratik Tutum		1	0,237	0,192	-,285*
Baskıcı ve Otoriter Tutum			1	,513**	0,039
Aşırı Hoşgörülü Tutum				1	-0,078
Geleneksel Annelik Rolü					1

*p<0,05;**p<0,01

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile anne baba çocuk yetiştirme tutumları, baskıcı ve otoriter tutumları ve aşırı hoşgörülü tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı Çizelge 3.3'e göre belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile geleneksel annelik rolleri arasında negatif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=-0,285$, $p<0,05$). Çizelge 3.3'e bakıldığında demokratik tutumlarında bir artış olduğunda geleneksel annelik rollerinde düşük düzeyde bir azalış olacağı anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.4. Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	Geleneksel Annelik Rolü	GENEL ÇEBOE	Birlikte etkileşimli okuma	Birlikte okumaya yönelik görüşler	Okuryazarlığa model olma	Okuryazarlığın önemi	Okuryazarlık öğretimi
Geleneksel Annelik Rolü	1	-0,08	-0,143	-0,118	0,022	0,010	0,131
GENEL ÇEBOE		1	,920**	,726**	,756**	,395**	,700**
Birlikte etkileşimli okuma			1	,638**	,707**	0,158	,499**
Birlikte okumaya yönelik görüşler				1	,350*	0,266	,419**

Çizelge 3.4. (Devam) Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Çocukların Annelerinin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	Geleneksel Annelik Rolü	GENEL ÇEBOE	Birlikte etkileşimli okuma	Birlikte okumaya yönelik görüşler	Okuryazarlığa model olma	Okuryazarlığın önemi	Okuryazarlık öğretimi
Okuryazarlığa model olma					1	0,235	,448**
Okuryazarlığın önemi						1	,531**
Okuryazarlık öğretimi							1

*p<0,05;**p<0,01

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Korelasyon analizi yapılmış ve Çizelge 3.4'e göre anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çizelge 3.5. Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	Genel ABTÖ	Demokrati k Tutum	Baskıcı Ve Otoriter Tutum	Aşırı Hoşgörül ü Tutum	Genel ÇEBOE	Birlikte Etkileşimli Okuma	Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Okuryazarlığ a Model Olma	Okuryazarlığ ın Önemi	Okuryazarlı k Öğretimi
GENEL ABTÖ	1	,809**	,429**	,639**	0,214	0,03	0,208	,279*	0,133	-0,007
Demokratik Tutum		1	0,064	,334*	,368**	0,173	,381**	,350*	0,096	0,011
Baskıcı Ve Otoriter Tutum			1	0,028	-0,064	-0,029	-,369**	0,119	-0,016	0,111
Aşırı Hoşgörülü Tutum				1	0,107	-0,01	0,254	0,143	0,189	-0,114
GENEL ÇEBOE					1	,791**	,554**	,671**	0,202	,505**
Birlikte Etkileşimli Okuma						1	0,269	,431**	-0,036	,282*
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler							1	0,265	0,207	-0,039
Okuryazarlığa Model Olma								1	0,079	0,209
Okuryazarlığın Önemi									1	0,027
Okuryazarlık Öğretimi										1

*p<0,01

Çizelge 3.5'e göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında Çizelge 3.5'e göre anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, çocuk yetiştirme tutumları ile okuryazarlığın önemi arasındaki pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,279$, $p<0,05$). Bu sonuç anne baba çocuk yetiştirme tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlığın önemini algılamada da düşük düzeyde bir artış olacağı şeklinde yorumlanmaktadır.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, demokratik tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,368$, $p<0,01$). Çizelge 3.5'e göre demokratik tutumlarında bir artış olduğunda çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinde düşük düzeyde bir artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.5'te çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, demokratik tutumları ile birlikte okumaya yönelik görüşleri arasında pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,381$, $p<0,01$). Böylelikle demokratik tutumlarında bir artış olduğunda birlikte okumaya yönelik görüşlerindeki düşük düzeyde bir artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.5'e göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, demokratik tutumları ile okuryazarlığa model olma pozitif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,350$, $p<0,05$). Yani; demokratik

tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlığa model olma düzeylerinde de orta seviyede bir artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, demokratik tutumları ile birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında Çizelge 3.5'e göre, anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Çizelge 3.5'e göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile birlikte okumaya yönelik görüşleri arasında negatif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=-0,369$, $p<0,01$). Çizelge 3.5'e göre baskıcı ve otoriter tutumlarında bir artış olduğunda birlikte okumaya yönelik görüşlerinde düşük düzeyde bir azalış olacağı şeklinde yorumlanmaktadır.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, aşırı hoşgörülü tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Çizelge 3.6. Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	GENEL ABTÖ	Demokratik Tutum	Baskıcı ve Otoriter Tutum	Aşırı Hoşgörülü Tutum	Geleneksel Annelik Rolü
GENEL ABTÖ	1	,809**	,429**	,639**	0,013
Demokratik Tutum		1	0,064	,334*	-0,04
Baskıcı Ve Otoriter Tutum			1	0,028	,428**
Aşırı Hoşgörülü Tutum				1	-,307*
Geleneksel Annelik Rolü					1

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Çizelge 3.6'ya göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile anne baba çocuk yetiştirme tutumları, demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile geleneksel annelik rolleri arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($\rho=0,428$, $p<0,01$). Çizelge 3.6'da baskıcı ve otoriter tutumlarında bir artış olduğunda geleneksel annelik rollerinde orta düzeyde bir artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, aşırı hoşgörölü tutumları ile geleneksel annelik rolleri arasında negatif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=-0,307$, $p<0,05$). Elde edilen bu sonuç, aşırı hoşgörölü tutumlarında bir artış olduğunda geleneksel annelik rollerinde düşük düzeyde bir azalış olacağı şeklinde yorumlanmaktadır.

Çizelge 3.7. Dil Gelişim Geriliği Riski Olmayan Çocukların Annelerinin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ile Geleneksel Annelik Rolü Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	Geleneksel Annelik Rolü	GENEL ÇEBOE	Birlikte etkileşimli okuma	Birlikte okumaya yönelik görüşler	Okuryazarlığa model olma	Okuryazarlığın önemi	Okuryazarlık öğretimi
Geleneksel Annelik Rolü	1	0,024	-0,12	-0,162	0,059	-0,02	,479**
GENEL ÇEBOE		1	,791**	,554**	,671**	0,202	,505**
Birlikte etkileşimli okuma			1	0,269	,431**	-0,036	,282*
Birlikte okumaya yönelik görüşler				1	0,265	0,207	-0,039
Okuryazarlığa model olma					1	0,079	0,209
Okuryazarlığın önemi						1	0,027
Okuryazarlık öğretimi							1

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Çizelge 3.7’de çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlığın önemi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolü algıları ile okuryazarlık öğretimi arasında pozitif yönlü orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\rho=0,479$, $p<0,01$). Çizelge 3.7’ye göre geleneksel annelik rollerindeki tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlık öğretimi algılarına orta düzeyde bir artış olacağı anlamına gelmektedir.

Çizelge 3.8. Araştırmaya Alınan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocuklarındaki Dil Gelişim Geriliği Riskine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U, p
Demokratik Tutum	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	52,88	2644,0	U=1131,0 p=0,411
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	48,12	2406,0	
Baskıcı ve Otoriter Tutum	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	55,46	2773,0	U=1002,0 p=0,087
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	45,54	2277,0	
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	46,98	2349,0	U=1074,0 p=0,224
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	54,02	2701,0	
Genel ABTÖ	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	52,63	2631,5	U=1143,5 p=0,463
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	48,37	2418,5	

U:Mann Whitney U Testi

Çizelge 3.8’e göre, çocuklarında dil gelişimi geriliği riski olan anneler ile dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çizelge 3.9. Araştırmaya Alınan Annelerin Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çocuklarındaki Dil Gelişim Geriliği Riskine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U, p
Birlikte Etkileşimli Okuma	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	40,47	2023,5	U=748,5 p=0,001**
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	60,53	3026,5	
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	42,62	2131,0	U=856,0 p=0,006**
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	58,38	2919,0	
Okuryazarlığa Model Olma	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	35,41	1770,5	U=495,5 p=0,001**
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	65,59	3279,5	
Okuryazarlığın Önemi	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	45,74	2287,0	U=1012,0 p=0,051
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	55,26	2763,0	
Okuryazarlık Öğretimi	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	41,86	2093,0	U=818,0 p=0,003**
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	59,14	2957,0	
GenelÇEBOE	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	37,44	1872,0	U=597,0 p=0,001**
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	63,56	3178,0	

**p<0,01; U: Mann Whitney U Testi

Çizelge 3.9’da, annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan gruplara göre anlamlı olduğu görülmektedir (U=597,0; p<0,01). Buna göre, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin (Sıra Ortalaması=63,56), çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelere (Sıra Ortalaması=37,44) göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, annelerin okuma etkinliklerinin dil gelişim geriliği riski üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Birlikte etkileşimli okuma tutumlarının, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan anneler arasında farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir

($U=748,5$; $p<0,01$). Çizelge 3.9'a göre, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin birlikte etkileşimli okuma puanlarının (Sıra Ortalaması=60,53) çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelere (Sıra Ortalaması=40,47) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Annelerin birlikte okumaya yönelik görüşlerinin, çocuklarının dil gelişim geriliği riskine göre farklılıkları anlamlıdır ($U=856,0$; $p<0,01$). Buna göre, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin birlikte okumaya yönelik görüş puanlarının (Sıra Ortalaması=58,38) çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelere (Sıra Ortalaması=42,62) göre daha yüksek seviyede olduğu Çizelge 3.9'da görülmektedir.

Çizelge 3.9'a göre, annelerin okuryazarlığa model olma algılarının çocuklarındaki dil gelişim geriliği riskine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=495,5$; $p<0,01$). Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin okuryazarlığa model olma algılarının (Sıra Ortalaması=65,59), çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelere (Sıra Ortalaması=35,41) göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya alınan annelerin okuryazarlığın önemine yönelik algılarının çocuklarının dil gelişim geriliği riski açısından incelendiğinde, farklılığın iki grup arasında anlamlı olmadığı bulunmuştur ($U=1012,0$; $p>0,05$).

Çizelge 3.9'da, annelerin okuryazarlık öğretimlerinin çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan annelere göre farklılıklarının anlamlı olduğu verilmiştir ($U=818,0$; $p<0,01$). Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin okuryazarlık öğretiminden aldıkları puanların (Sıra Ortalaması=59,14), çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelere (Sıra Ortalaması=41,86) göre daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

Çizelge 3.10. Araştırmaya Alınan Annelerin Geleneksel Annelik Rollerini Tutumlarının Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riskine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U, p
Geleneksel Annelik Ölçeği	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan anneler	50	52,42	2521,0	U=1246,0 p=0,978
	Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan anneler	50	50,58	2529,0	

U: Mann Whitney U Testi

Annelerin geleneksel annelik rolleri tutumlarının çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan anne gruplarına göre farklılıklarına ait bulgular Çizelge 3.10'da görülmektedir. Annelerin geleneksel annelik rolleri tutumlarının çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan gruplara göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Çizelge 3.11. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Parametre	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Demokratik Tutum	30 veya altı ¹	13	25,38	12,904	4	0,012*	2-4
	31-33 yaş ²	7	40,50				
	34-36 yaş ³	13	26,77				
	37-39 yaş ⁴	9	14,61				
	40 veya üzeri ⁵	8	22,75				
Baskıcı ve Otoriter Tutum	30 veya altı ¹	13	27,69	3,671	4	0,452	
	31-33 yaş ²	7	28,79				
	34-36 yaş ³	13	27,77				
	37-39 yaş ⁴	9	17,61				
	40 veya üzeri ⁵	8	24,25				
Aşırı Hoşgörülü Tutum	30 veya altı ¹	13	27,31	1,396	4	0,845	
	31-33 yaş ²	7	26,14				
	34-36 yaş ³	13	25,58				
	37-39 yaş ⁴	9	20,56				
	40 veya üzeri ⁵	8	27,44				
Genel ABTÖ	30 veya altı ¹	13	26,46	6,205	4	0,184	
	31-33 yaş ²	7	32,21				
	34-36 yaş ³	13	27,58				
	37-39 yaş ⁴	9	15,33				
	40 veya üzeri ⁵	8	26,13				

* $p<0,05$; X²: Kruskal Wallis H Testi

Analiz sonuçlarına bakıldığında, annelerin demokratik tutum puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılaştıkları tespit edilmiştir ($X^2=12,904$; $sd:4$; $p<0,05$). Çizelge 3.11’de 31-33 yaş grubundaki annelerin demokratik tutumlarının (Sıra Ortalaması=40,5) 37-39 yaşındaki annelere (Sıra Ortalaması=14,61) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya alınan çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin baskıcı ve otoriter tutum, aşırı hoşgörölü tutum ve genel çocuk yetiştirme tutumları ile yaşları arasında belirlenen farkın anlamlı olmadığı Çizelge 3.11’de görülmektedir.

Çizelge 3.12. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Parametre	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Birlikte Etkileşimli Okuma	30 veya altı ¹	13	26,50	4,131	4	0,389	
	31-33 yaş ²	7	29,00				
	34-36 yaş ³	13	29,27				
	37-39 yaş ⁴	9	17,61				
	40 veya üzeri ⁵	8	23,56				
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	30 veya altı ¹	13	24,81	11,670	4	0,020*	2-4
	31-33 yaş ²	7	36,79				
	34-36 yaş ³	13	27,62				
	37-39 yaş ⁴	9	12,72				
	40 veya üzeri ⁵	8	27,69				
Okuryazarlığa Model Olma	30 veya altı ¹	13	27,50	1,322	4	0,858	
	31-33 yaş ²	7	20,36				
	34-36 yaş ³	13	24,77				
	37-39 yaş ⁴	9	27,11				
	40 veya üzeri ⁵	8	26,13				
Okuryazarlığın Önemi	30 veya altı ¹	13	27,19	5,304	4	0,258	
	31-33 yaş ²	7	24,14				
	34-36 yaş ³	13	24,27				
	37-39 yaş ⁴	9	19,06				
	40 veya üzeri ⁵	8	33,19				
Okuryazarlık Öğretimi	30 veya altı ¹	13	31,92	5,335	4	0,255	
	31-33 yaş ²	7	29,07				
	34-36 yaş ³	13	22,92				
	37-39 yaş ⁴	9	19,28				
	40 veya üzeri ⁵	8	23,13				

Çizelge 3.12.(Devam) Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Parametre	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Genel ÇEBOE	30 veya altı ¹	13	27,50	3,606	4	0,462	
	31-33 yaş ²	7	28,07				
	34-36 yaş ³	13	27,38				
	37-39 yaş ⁴	9	17,22				
	40 veya üzeri ⁵	8	26,25				

*p<0,05; **p<0,01; X²: Kruskal Wallis H Testi

Analiz sonuçları, annelerin birlikte okumaya yönelik görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılaştığını göstermektedir (X²=11,670; sd:4; p<0,05). 31-33 yaş grubundaki annelerin birlikte okumaya yönelik görüşlerinin (Sıra Ortalaması=36,79) 37-39 yaşındaki annelere (Sıra Ortalaması=12,72) göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, ÇEBOE ve alt boyutları olan okuryazarlığa model olma, birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığın önemi, okuryazarlık öğretimi ile yaşları arasındaki farkın anlamlı olmadığı Çizelge 3.12’de görülmektedir.

Çizelge 3.13. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Parametre	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Birlikte Etkileşimli Okuma	İlkokul Mezunu ¹	8	18,13	13,339	3	0,004**	2-4
	Ortaokul ²	12	18,08				
	Lise ³	13	23,85				
	Üniversite ⁴	17	35,47				
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	İlkokul Mezunu ¹	8	20,75	4,551	3	0,208	
	Ortaokul ²	12	22,21				
	Lise ³	13	23,65				
	Üniversite ⁴	17	31,47				
Okuryazarlığa Model Olma	İlkokul Mezunu ¹	8	21,13	8,247	3	0,041*	2-4
	Ortaokul ²	12	19,50				
	Lise ³	13	23,46				
	Üniversite ⁴	17	33,35				

Çizelge 3.13. (Devam) Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Parametre	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Okuryazarlığın Önemi	İlkokul Mezunu ¹	8	25,38	3,096	3	0,377	
	Ortaokul ²	12	20,46				
	Lise ³	13	25,42				
	Üniversite ⁴	17	29,18				
Okuryazarlık Öğretimi	İlkokul Mezunu ¹	8	24,13	2,751	3	0,432	
	Ortaokul ²	12	20,58				
	Lise ³	13	25,73				
	Üniversite ⁴	17	29,44				
Genel ÇEBOE	İlkokul Mezunu ¹	8	20,56	12,527	3	0,006**	2-4
	Ortaokul ²	12	16,75				
	Lise ³	13	24,23				
	Üniversite ⁴	17	34,97				

*p<0,05; **p<0,01; X²: Kruskal Wallis H Testi

Analiz sonuçlarına göre, annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir (X²=12,527; sd:3; p<0,01). Üniversite mezunu olan annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinden aldıkları puanlar (Sıra Ortalaması=34,97) ortaokul mezunu annelere (Sıra Ortalaması=16,75) göre daha yüksek seviyededir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte etkileşimli okuma düzeylerinden aldıkları puanların, anne öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (X²=13,339; sd:3; p<0,01). Çizelge 3.13'e göre üniversite mezunu olan annelerin birlikte etkileşimli okuma puanlarının (Sıra Ortalaması=35,47) ortaokul mezunu annelere (Sıra Ortalaması=18,08) göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.13 incelendiğinde, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin okuryazarlığa model olma düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir (X²=8,247; sd:3; p<0,05). Üniversite mezunu olan annelerin okuryazarlığa model olma durumlarının (Sıra Ortalaması=33,35) ortaokul mezunu annelere (Sıra Ortalaması=19,5) göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya alınan çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi alt boyutları ile eğitim durumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı Çizelge 3.13’de görülmektedir.

Çizelge 3.14. Araştırmaya Alınan Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Geleneksel Annelik Rolünün Çocuklarında Öğrenim Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Parametre	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Geleneksel Annelik Rolü	İlkokul Mezunu ¹	8	33,13	9,042	3	0,029*	1-4 2-4
	Ortaokul ²	12	32,67				
	Lise ³	13	22,81				
	Üniversite ⁴	17	18,91				

*p<0,05; X²: Kruskal Wallis H Testi

Yapılan analizlere göre, annelerin genel annelik rolünden aldıkları puanların öğrenim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştıkları belirlenmiştir (X²=9,042; sd:3; p<0,05). Çizelge 3.14 incelendiğinde, üniversite mezunu olan annelerin genel annelik rolü puanlarının (Sıra Ortalaması=18,91) ortaokul mezunu annelere (Sıra Ortalaması=32,67) ve ilkokul mezunu annelere (Sıra Ortalaması=33,13) göre daha düşük seviyede olduğu bulunmuştur.

Çizelge 3.15. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çalışma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U, p
Birlikte Etkileşimli Okuma	Çalışıyor	13	34,81	452,5	U=119,5 p=0,007**
	Çalışmıyor	37	22,23	822,5	
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Çalışıyor	13	30,00	390,0	U=182,0 p=0,194
	Çalışmıyor	37	23,92	885,0	
Okuryazarlığa Model Olma	Çalışıyor	13	35,23	458,0	U=114,0 p=0,004**
	Çalışmıyor	37	22,08	817,0	
Okuryazarlığın Önemi	Çalışıyor	13	28,04	364,5	U=207,5 p=0,418
	Çalışmıyor	37	24,61	910,5	
Okuryazarlık Öğretimi	Çalışıyor	13	29,00	377,0	U=195,0 p=0,308
	Çalışmıyor	37	24,27	898,0	
GenelÇEBOE	Çalışıyor	13	35,46	461,0	U=111,0 p=0,004**
	Çalışmıyor	37	22,00	814,0	

**p<0,01; U:Mann Whitney U Testi

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik puanlarının annelerin çalışma durumuna göre farklılıkları anlamlı bulunmuştur ($U=111,0$; $p<0,01$). Çizelge 3.15'te çalışan annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri puanlarının (Sıra Ortalaması=35,46) çalışmayan annelere (Sıra Ortalaması=22,00) göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte etkileşimli okuma boyutunun, annelerin çalışma durumuna göre farklılıkları anlamlıdır ($U=119,5$; $p<0,01$). Buna göre, çalışan annelerin birlikte etkileşimli okuma puanlarının (Sıra Ortalaması=34,81) çalışmayan annelere (Sıra Ortalaması=22,23) göre daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

Çizelge 3.15'e göre, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin okuryazarlığa model olma alt boyutu ile annelerin çalışma durumu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($U=114,0,5$; $p<0,01$). Çalışan annelerin okuryazarlığa model olma puanlarının (Sıra Ortalaması=35,23) çalışmayan annelere (Sıra Ortalaması=22,08) göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya alınan çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi alt boyutları ile çalışma durumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı Çizelge 3.15'te görülmektedir.

Çizelge 3.16. Araştırmaya Alınan Çocuklarında Dil Gelişim Geriliği Riski Olan Annelerin Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin Çocuğunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Parametre	Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U, p
Birlikte Etkileşimli Okuma	Evet	29	31,41	911,0	U=133,0 p=0,001**
	Hayır	21	17,33	364,0	
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Evet	29	29,79	864,0	U=180,0 p=0,014*
	Hayır	21	19,57	411,0	
Okuryazarlığa Model Olma	Evet	29	29,31	850,0	U=194,0 p=0,027*
	Hayır	21	20,24	425,0	
Okuryazarlığın Önemi	Evet	29	27,81	806,5	U=237,5 p=0,144
	Hayır	21	22,31	468,5	
Okuryazarlık Öğretimi	Evet	29	28,83	836,0	U=208,0 p=0,055
	Hayır	21	20,90	439,0	
GenelÇEBOE	Evet	29	31,40	910,5	U=133,5 p=0,001**
	Hayır	21	17,36	364,5	

*p<0,05; **p<0,01; U:Mann Whitney U Testi

Yapılan analizlere göre, annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlik puanlarının çocuklarının okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır (U=133,5; p<0,01). Çizelge 3.16’da çocuğu okul öncesi eğitimi alan annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri (Sıra Ortalaması=31,40) çocuğu okul öncesi eğitimi almayan annelere (Sıra Ortalaması=17,36) göre daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte etkileşimli okuma düzeyleri çocuklarının okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olduğu saptanmıştır (U=133,0; p<0,01). Çizelge 3.16 incelendiğinde çocuğu okul öncesi eğitimi alan annelerin birlikte etkileşimli okuma puanları (Sıra Ortalaması=31,41) çocuğu okul öncesi eğitimi almayan annelere (Sıra Ortalaması=17,33) göre daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.16’da çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte okumaya yönelik görüşleri çocuklarının okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (U=180,0; p<0,05). Böylelikle; çocuğu okul öncesi eğitimi alan annelerin birlikte okumaya yönelik görüşleri (Sıra

Ortalaması=29,79) çocuğu okul öncesi eğitimi almayan annelere(Sıra Ortalaması=19,57) göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.16'ya göre çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin okuryazarlığa model olma çocuklarının okul öncesi eğitimi alma gruplarına göre anlamlı farklılaştığıbulunmuştur ($U=194,0$; $p<0,05$). Buna göre; çocuğu okul öncesi eğitimi alan annelerin okuryazarlığa model olma (Sıra Ortalaması=29,31) çocuğu okul öncesi eğitimi almayan annelere (Sıra Ortalaması=20,24) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında alınan çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi ile okul öncesi eğitimi alma arasındaki farkın anlamlı olmadığı Çizelge 3.16'da görölmüştür.

4. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında yer alan ulusal-uluslararası çalışmalarla beraber değerlendirilmiştir. Dil gelişim geriliği riski olan ve dil gelişim geriliği riski olmayan her iki gruptaki çocukların annelerine uygulanan ABTÖ, ÇEBOE ve GAR formlarından elde edilen bulgulara bakılarak değerlendirilmiş ve ilgili literatür ile yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerindemokratik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, baskıcı ve otoriter tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, aşırı hoşgörölü olma tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerindemokratik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, baskıcı ve otoriter tutumlarının orta düzeyde olduğu, aşırı hoşgörölü olma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun kendi içlerinde tutumları incelendiğinde; dil gelişim geriliği riski olan çocukların annelerin daha baskıcı-otoriter tutum sergiledikleri ve daha az hoşgörölü oldukları görölmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine ait düzeylerin orta düzeyde olduğu, birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin orta seviyede olduğu, birlikte okumaya yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu, okuryazarlığa model olma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu, okuryazarlığın önemi tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve okuryazarlık öğretimi düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerine ait düzeylerin orta düzeyde olduğu, birlikte etkileşimli okuma düzeylerinin yüksek seviyede olduğu, birlikte okumaya yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu, okuryazarlığa model olma düzeylerinin orta düzeyde olduğu, okuryazarlığın önemi tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve okuryazarlık öğretimi düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her iki grup incelendiğinde genel okuma düzeylerinin benzer olduğu fakat alt boyutlarında farklılaşma olduğu görölmektedir. Dil gelişim geriliği riski

olan çocukların anneleri, dil gelişim geriliği riski olmayan çocukların annelere göre okuma etkinlikleri kapsamında daha yetersiz olduğu görülmekte olup okuryazarlık öğretiminin ise her iki grup için öncelik basamaklarında yer almadığı düşünülmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, geleneksel annelik rolü algılarına yönelik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolü algılarına yönelik düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan ebeveynlere göre geleneksel rolleri daha çok benimsedikleri bulunmuştur.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile birlikte etkileşimli okuma etkinlikleri ve okumaya yönelik görüşleri arasında; çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, demokratik tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, okumaya yönelik görüşleri ve okuryazarlığa model olma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$). Bu sonuç her iki gruptaki annelerin demokratik tutumları artış gösterdikçe etkileşimli okuma faaliyetlerinin de arttığını ve okumaya yönelik görüşlerinin daha çok önem kazandığını göstermektedir. Arıcı ve Akcan'ın (2018) yaptıkları çalışmada demokratik tutum sergileyen annelerin, çocukları ile birlikte yaptıkları etkileşimli okuma davranışlarında, birlikte okumaya yönelik görüşlerinde ve okuryazarlığa model olma becerilerinde olumlu bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılırken; otoriter tutum sergileyen annelerin, çocukları ile birlikte etkileşimli okuma davranışlarında, birlikte okumaya yönelik görüşlerinde ve okuryazarlığa model olma becerilerini olumsuz etkilediği yönünde sonuçlara varılmıştır. Yürük (2019) araştırmasında çocukların genel gelişim alanları ile annelerin otoriter tutumları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Demokratik tutumdaki anne ve baba çocuğuna derin bir sevgi göstermekte olup, bu sevgi otoriter ebeveyn tutumunda gösterilen sevginin aksine karşılıksız ve koşulsuz olarak gösterilmektedir (Yavuzer, 2012). Bu durumun annelerin çocukları ile yürüttükleri birlikte okuma etkinliklerinin başarılı

olmasını, okuryazarlığa modellik konusunda etkin olmalarını ve okumaya yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile okuryazarlığın önemi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,01$). Bu sonuç dil gelişim geriliği riski olan çocukların annelerinin baskıcı ve otoriter tutumlarında bir artış olduğunda buna paralel olarak okuryazarlığın önemine ait görüşlerinde bir artış olacağı anlamına gelmektedir. Alpoğuz ve Şahin (2014) yaptıkları araştırmanın sonucunda, anne ve babasını demokratik şekilde algılayan çocukların, otoriter şeklinde algılayan çocuklara kıyasla akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Echedom ve ark. (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada otoriter ebeveynlik tarzının öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde düşük ve cesaret kırıcı bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bu elde edilen sonuçla birlikte, dil gelişimini de akademik becerilerin temeli olduğu varsayıldığında, her ne kadar otoriter ailelerin okumaya verdikleri önem artsa da başarılı olan çocukların demokratik ailelere sahip çocuklar olduğu yorumu yapılabilir. Bu tutumu benimseyen ebeveynler, çocuklarının kusursuz olmaları beklentisinde olup okul hayatında üstün başarı beklemektedirler (Tuzgöl, 1998). Okumaya önem veren otoriter ailelerinin çocuklarında dil gelişim geriliği riski bulunmasında bir etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile birlikte okumaya yönelik görüşleri arasında negatif yönlü anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$). Bu sonuç annelerin baskıcı ve otoriter tutumlarında bir artış olduğunda birlikte okumaya yönelik görüşlerinde bir azalma olacağı anlamına gelmektedir. Arıcı ve Akcan'ın (2018) yaptıkları çalışmada, otoriter olarak belirlenen annelerin çocuklarının birlikte yürüttükleri kitap okuma faaliyetinden daha az hoşlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu tutumda, çocuklar ebeveynleri tarafından katı bir disiplin ile duygusal destekten ve ilgiden mahrum olarak yetiştirilmektedir (Sümer ve ark., 2010). Buna dayanarak otoriter tutumdaki annelerin fazla kuralcı ve anlayıştan yoksun tavırları onları çocukları ile birlikte okumaya yönelik faaliyetler yapmaktan alıkoyduğu düşünülebilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, demokratik tutumları ile okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, demokratik tutumları ile birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Arıcı ve Akcan (2019) çalışmalarında demokratik tutum ile ÇEBOE alt boyutlarından okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, yalnızca okuryazarlığa model olma ile demokratik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu durumun iki çalışmadaki örneklem grubundaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Arıcı ve Akcan'ın çalışmasının örneklemini tipik gelişim gösteren çocuklardan oluştuğu için demokratik tutumun artışıyla birlikte okuryazarlık öğretimine daha çok önem verebildikleri düşünülmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, aşırı hoşgörölü tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, aşırı hoşgörölü tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlık öğretimi arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır ($p>0,05$). Arıcı ve Akcan (2018) çalışmalarında buradaki çalışmaya paralel olarak izin verici tutum ile ÇEBOE ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Bu bulgular çalışmayı destekler niteliktedir. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ebeveynlerin, aşırı hoşgörölü tutumları ile okuryazarlığın önemiarasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,01$). Işıkoğlu Erdoğan'ın (2016) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin okuma becerisine önem verdikleri, çocukların okumayı sevmesi ve kitap ile tanışmasının erken yaşta olması gerektiğine inandıkları bilgilerine ulaşılmıştır. Ancak çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine ara sıra katıldıkları ve okuma becerisine model olmakta zayıf kaldıkları bulunmuştur. Bu durum dil gelişim geriliği olan çocukların annelerinin teorik kısımda çocuklarının okumasına önem verdikleri, fakat uygulama kısmında erken okuryazarlık becerilerini etkin uygulayamadıkları düşünülmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile baskıcı ve otoriter tutumları ve aşırı hoşgörölü tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$) ancak demokratik tutumları ile geleneksel annelik rolleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu sonuç, annelerin demokratik tutumlarında bir artış olduğunda geleneksel annelik rollerinde bir azalma olacağı anlamına gelmektedir. Kılıçgün (2015) araştırmasında ebeveynlerin çocuklarına bakım ve korumaya yönelik aldıkları puanların yükseldikçe geleneksel ebeveynlik rollerinin de güçlendiği sonucuna ulaşmıştır. Maden (2019) çalışmasında annelerin geleneksel annelik rolleri ile ebeveynlik tutumlarına yönelik yeterlilik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Modern aile tipinde eşler arasında geleneksel tipte olduğu gibi mesafe olmamakla birlikte, çocukla ilgilenme, gelişimini destekleme görevi yalnızca kadına ait görülen bir durum olmaktan çıkmıştır ve erkeklerin de çocuk ve eşleriyle zaman geçirdiği görülmektedir (Tuncer, 2010). Demokratik aile yapısına sahip olmakla birlikte her aile üyesinin fikrinin alındığı ve herkese eşit görev paylaşımı yapıldığı bu en küçük toplum biriminde annelerin geleneksel annelik rolüne bürünmediği yorumu yapılabilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, baskıcı ve otoriter tutumları ile geleneksel annelik rolleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$). Bu sonuç, annelerin baskıcı ve otoriter tutumlarında bir artış olduğunda geleneksel annelik rollerinde de bir artış olacağı anlamına gelmektedir. Otoriter tutuma geleneksel aile yapısında sık rastlanması (Çağdaş, 2012; Yavuzer, 2013) ile geleneksel annelik rollerinin de bu aile yapısına uygun şekilde paralellik gösterdiği düşünülebilir. Canatan (2020) yürüttüğü çalışmada geleneksel olan ailelerin diğer ailelere göre daha fazla otoriterlik gösterdiğini saptamıştır. Alampay ve Jocson (2011) çalışmasında otoriter tutuma sahip anne ve babaların modern tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Su ve Hynie (2011) çalışmasında otoriter ebeveynliğin geleneksel ebeveynlik inançları ile arttığını bulmuştur. Tocu (2014) çalışmasında geleneksel düzeydeki inançları yüksek olan ebeveynlerin, çocukların rahatına ve fiziksel ihtiyaçlarına daha çok değer verirken; ailede “otorite” olarak kabul edilen kişiler tarafından çocuğa eğitim verildiği sonucuna ulaşmıştır. Otoriter

tutum sergileyen ailelerde genelde anne ve baba karar veren kişilerdir. Geleneksel annelik rolünde de buna paralel olarak çocukların fikir ve düşüncelerini sorma hassasiyeti yerine temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tutumlarının baskın olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, aşırı hoşgörülü tutumları ile geleneksel annelik rolleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuç, annelerin aşırı hoşgörülü tutumlarında bir artış olduğunda geleneksel annelik rollerinde bir azalma olacağı anlamına gelmektedir. Canatan (2020) çalışmasında izin verici ve aşırı koruyucu tutum sergileyen ebeveynler ile modern-geleneksel aile yapısı arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Çocuklarına az sorumluluk veren fakat bir yetişkine denk gelecek düzeyde özgürlük imkânı tanıyan bu tutumda çocukların davranışlarını kendi kendilerine düzenlemeleri, kararlarını kendi başına almaları, ne yiyeceğine, ne okuyacağına, ne zaman uyuyacağına dair sorulara kendisinin karar vermesi beklenmektedir (Kızıldağ, 2012). Aşırı hoşgörülü ailelerin çocuklara gerekli sınırları koymadığı göz önüne alındığında, daha kontrollü olmayı gerektiren geleneksel rolleri benimsemedikleri düşünülebilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okuryazarlığın önemi ve okuryazarlık öğretimi arasında; çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri, birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma ve okuryazarlığın önemi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Geleneksel aile yapısındaki kalıplaşmış tutumların nesilden nesle aktarıldığı ve süreçlerden ziyade sonuca odaklanıldığı bir yapı olduğudüşünüldüğünde; araştırmamızda annelerin geleneksel tutumlarının çocuklarına dil gelişimlerini desteklemek adına ayırdıkları kaliteli zaman etkinlikleri üzerine bir farklılık ortaya çıkarması beklenirken, her iki grupta da anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Anne baba tutumları göz önüne alındığında

geleneksel ile daha “modern” sayılabilecek tutumların bir arada gözlemlendiği görülmektedir. Geleneksel tutumda, çocukların gelişimi ve eğitimleriyle ilgili bütün sorumluluk ve görevler birçok kez annenin üstüne yıkılmaktadır (Özensel, 2004; Sümer ve ark., 2010). Bu durumdan yola çıkarak annenin geleneksel annelik rolünde çocuğuna karşı geliştirdiği tutum dışında bir de toplumsal statü bakımından sahip olduğu bir rolü vardır. Annelerin toplumsal konum bakımından ev ve çocukla ilgili tüm işleri kendi sorumluluğunda görmesi ile oluşan geleneksel rolünün, çocuğu ile yaptığı birlikte okuma etkinlikleri bakımından bir farklılık oluşturmadığı yönünde yorumlanabilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, geleneksel annelik rolü algıları ile okuryazarlık öğretimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$). Bu sonuç geleneksel annelik rollerindeki tutumlarında bir artış olduğunda okuryazarlık öğretimi algılarında da bir artış olacağı anlamına gelmektedir. Erdoğan (2016) Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) ölçeğini kullandığı çalışmada, eğitim ve gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin daha fazla okuryazarlık öğretiminde bulunduğunu sonucuna ulaşmıştır. Özensel (2004) annelerle yaptığı çalışmada, çocuklarının okul eğitimleri ile en çok kendilerinin ilgilendiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Kadınlar batının modern uygulamaları ile sosyal hayata girebilen ve çalışıp para getirebilen bireyler konumuna gelseler de, Türk toplumunun geleneksel yapısında kendilerine yüklenen ev içi rol ve sorumluluklarından sıyrılamamışlardır (Tuncer, 2010). Bundan yola çıkarak, geleneksel rolü benimsemiş annelerin çocuklarının öğretimleri ile ilgilenme sorumluluğunu yalnızca kendilerinde görmeleri ve değişen toplumda ekonomik özgürlüğü kazanmanın farkındalığı ile birlikte çocuklarına okuryazarlık öğretimini destekleyici faaliyetlerde bulunduğu yorumu yapılabilir.

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan annelere göre farklılıkları incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Yürük (2019) çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri ve annelerin sergiledikleri tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; çocukların kaba motor, kişisel-sosyal ve genel gelişim

alanları ile annelerin otoriter tutumları arasında ters yönlü bir ilişki olduğunubelirlemiştir. Fakat yalnızca dil gelişimini vurgulayan bir sonuca ulaşılmamıştır. Dilin gelişimini tamamen biyolojik faktörlere dayanarak açıklamak neredeyse imkânsızdır. Dil hem sahip olunan yapılara hem de bireyin kazanımlarına bağlı olarak gelişen bir olgudur. Çocuk, içinde bulunduğu toplum ile etkileşim halinde iken ister bilinçli ister taklit isterse rol model olarak dil kazanımını elde eder (Baysal Metin, 2016). Dil gelişimi ile ilgili beceriler ilk başta anne-babadan ve yakın çevresinden öğrenilse de sonrasında iletişim halinde olduğu kişilerden bu gelişimini güçlendirmektedir (Mussen, Conger ve Kagan, 1990). Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bu bulgunun, gelişen ve değişen çevre koşulları ile beraber günümüzde çocuğun gelişimi üzerine annelerin tutumlarının tek başına dil gelişimine etki eden bir faktör olmadığı düşünülebilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ve alt boyut düzeylerinin; çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin genel çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ve alt boyutdüzeylerine göre daha yüksek olduğubulunmuştur. Çetinkaya ve ark. (2018) yaptıkları çalışma etkileşimli şekilde okunan resimli çocuk kitapları, çocukların kelime hazinesini artırdığı yönünde bir durum göstermektedir. Bıçakçı, Er ve Aral (2018) ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli okuma faaliyetlerinde bulunmalarının çocuklarının dil gelişimine etkisini inceledikleri deneysel çalışmalarında, kontrol ve deney grubundaki çocuklara uygulanan gelişim testlerinde dil gelişimi alanında anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Kitap okuma etkinliğinde çocuk ile etkileşim oluşturarak (soru sorma, açıklama, işaret etme, dikkat sağlamak için tonlama yapma) frontal bölgedeki etkinliğinin artması sağlanır. Böylece çocuğun dil ve bilişsel becerileri geliştirilmiş olur (Metin ve Gökçay, 2014). Baldwin ve Morrow (2019) çalışmasında anlatısı olmayan bilgilendirme kitaplarında çocukların daha fazla soru sorduğu ve böylelikle çocukların ortaya çıkan okuma yazma becerilerini geliştirdiği bilinen interaktif okuma davranışlarını teşvik ettiğini göstermiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, hikâye okuma konusunda ebeveynlerin bilinçlenmesinin çocuklarında dil gelişimini etkileyen bir faktör olacağını göstermektedir.

Annelerin okuryazarlığın önemi algılarında, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan ebeveynlere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Arıcı ve Akcan (2019) okul öncesi dönem anne-çocuk hikâye okuma davranışlarını incelediği çalışmasında, en yüksek ortalama puan alan alt boyutlarından birinin okuryazarlığın önemi olduğu ve bu alt boyuttan aldıkları puanların ise kitap okumaya ayrılan süre, evlerindeki çocuk kitap sayısı, kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Erdoğan (2016) da yaptığı çalışmada, ebeveynlerin gelir ve eğitim durumlarına göre okumaya verdikleri önem arasında farklılık saptamamıştır. Bu durum ise, annelerin aslında okuryazarlığın önemi konusunda benzer görüşü paylaştıklarını yani okuryazarlığın önemine inandıklarını ancak bu durumun gösterdikleri faaliyetlerde farklılaştıkları yorumuna ulaşılabilir. Ortaya çıkan bu sonuç ile her iki gruptaki annelerin benzer şekilde okumaya önem verdiklerini, okuma alışkanlıklarını desteklediklerini ve bu durumun çocuklarının dil gelişimleri ile herhangi bir bağlantı oluşturmadığını göstermektedir.

Annelerin geleneksel annelik rolleri tutumlarının çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan anne gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Grupların kendi içerisinde geleneksel annelik puanlarının da yüksek olduğu görüldüğünden bu durumla paralellik göstermektedir. Kalabalık ev yapısına sahip olan geleneksel aile tipinden anne, baba ve çocuklardan oluşan modern çekirdek aile yapısına geçiş belirginleşmiştir. Aile yapısına, eşler arasında arkadaşlığı temel alan ve aile merkezine çocuğun bulunduğu yeni özellikler eklenmiştir (Tuncer, 2010). Aynı zamanda insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla kullandıkları dili çocuk, ilk olarak ebeveynlerinden ve en yakınındaki bireylerden öğrenir (Tulu, 2009). Geleneksel rollerde değişim ve gelişim olduğu varsayıldığında ve çocukların yaşamlarının ilk yıllarında dil gelişiminin sağlanmasında annelerin rolünün büyük olduğu düşünüldüğünde; annelerin çocukları ile günlük yaşamda kurdukları iletişim ile dil gelişimine olan desteğin annenin geleneksel veya modern rolünden bağımsız olduğu düşünülebilir.

Dil gelişim geriliği riski olan çocukların annelerinin birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlığa model olma boyutlarının annelerin çalışma durumuna göre

farklılıklarına bakıldığında; çalışan annelerin birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlığa model olma düzeylerinin çalışmayan annelere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Zhou (2017) çalışmayan annelerin geleneksel rollere daha bağlı olduklarını göstermiştir. Ertürk (2017) çalışmasında anne çalışma durumu değişkeninin; uygulanan Metropolitan Okul Olgunluk Ölçeğinin sayı olgunluğunu ve eşleştirme boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Demiral (2016) yaptığı çalışmada, çalışan annelerin mesailerinin dışında kalan zamanları çocukları ile mümkün olduğunca verimli geçirdiğini ve çocuklarını ön planda tutarak ev işlerini arka plana attıklarını belirlemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, çalışan ebeveynlerin günün büyük çoğunluğunu işte geçirmelerinden kaynaklı olarak kalan kısıtlı zamanında çocuğuyla kitap okuma gibi kaliteli zaman geçirme etkinlikleri yapmak istedikleri düşünülebilir. Çalışan annelerin sosyal hayatta etkin rol oynayarak kendilerini geliştirmeye açık olduğu, böylelikle kitap okuma etkinliğini tercih ederek çocuğunun gelişimine katkı sağlama bilincinde olacağı varsayılabilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlığa model olma düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre farklılıklarına bakıldığında üniversite mezunu olan annelerin ortaokul mezunu annelere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Yıldırım ve Koçak (2016) okul öncesi dönem çocukları ile yaptığı çalışmada, ebeveyn öğrenim durumlarının çocukların dil gelişim düzeylerine önemli bir farklılık yarattığını ortaya çıkarmış olup üniversite mezunu ebeveynlerin nesne isimlerini doğru kullanarak çocuklarının da kullanmaları için teşvik ettiğini saptamıştır. Erdoğan (2016) üniversite mezunu ebeveynlerin “birlikte etkileşimli okuma” ve “okuryazarlığa model olma” alt boyutlarından ilköğretim mezunu olan ebeveynlere göre daha fazla puan aldıklarını belirlemiştir. Wiescholak ve ark. (2018) yaptıkları çalışmada, evdeki okuryazarlık ortamının ebeveynin eğitim geçmişiyle pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrenim düzeyi artan annelerin okumaya verdikleri önemden ziyade bunu pratiğe aktarabilme becerilerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

Geleneksel annelik rolü düzeylerinin çocuklarında dil gelişim geriliği riski olanannelerin öğrenim durumlarına göre farklılıklarına bakıldığında, üniversite mezunu olan annelerin geleneksel annelik rolü düzeylerinin ortaokul ve ilkokul mezunu annelere göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Şanlı (2007) okul öncesi dönem çocukların annelerinin tutumları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Daha genç, öğrenim düzeyi düşük ve ev hanımı olan annelerin sıkı disiplin uygulayarak aşırı koruyucu tutumlarının arttığını saptamıştır. Eşlerinin öğrenim durumunun yükselmesi ile annelerin bu olumsuz tutumlardan uzaklaşarak demokratik tutuma daha çok yaklaştıklarını saptamıştır. Aytaç (2018) yürüttüğü çalışmada, ortaokul mezunu annelerin üniversite mezunu ve yüksek lisans/uzman derecesinde olan annelere göre geleneksel annelik puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Maden (2019) de çalışmada annelerin eğitim düzeyi azaldıkça geleneksel rollerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenim düzeyi artan annelerin bebeklerinin yalnızca hayatta kalma şansının artmadığı, aynı zamanda bebeğin sağlıklı gelişebilmesi için daha fazla çaba gösterdiği anlaşılmaktadır. Yılmaz, Ülker ve Yılmaz (2018) yaptıkları çalışmada, eğitim düzeyi artan kadınların annelik rolünden aldıkları doyumun da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumdan yola çıkarak annelerin eğitim düzeyinin artmasıyla anneliğe doyum sağladıklarını ve çocuklarına karşı daha olumlu ebeveynlik tutumu geliştirdikleri düşünülebilir. Çocuğuyla birlikte geçirdiği zamanı artıran ve verimli hale getiren bu anneler yönlendirici ve eğitici olmaya gayret ederek daha duyarlı olmaktadır (Uğurlu, 2013).

Çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin yaş gruplarına göre farklılıklarına bakıldığında, 31-33 yaş grubundaki annelerin demokratik tutum düzeylerinin, 37-39 yaşındaki annelere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Aktürk (2015) çalışmada, 35 yaş ve üstü annelerin 29 yaş ve altı annelere göre daha çok aşırıkoruyucu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Şanlı ve Öztürk (2012) yaptıkları araştırmada yaşı küçük (23-30 ila 31-40 yaş kıyasında), eğitim düzeyi düşük ve çalışmayan annelerin daha sıkı disiplin uyguladıkları ve aşırı koruyucu tutumu beimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Özyürek (2008) ile Atabey (2017) çalışmalarında annenin yaşı ile annenin tutumları

arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Canatan (2020) ise annelerin yaşı azaldıkça demokratik tutumlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Günümüz teknolojileri ile artan bilgi paylaşımıyla genç annelerin bilinçlenme durumlarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin yaş gruplarına göre farklılıklarına bakıldığında, 31-33 yaş grubundaki annelerin birlikte okumaya yönelik görüşleri, 37-39 yaşındaki annelere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Arıcı ve Akcan (2019) çalışmalarında, annelere uygulanan ÇEBOE ölçeğinin annelerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Yoldaş ve Özmert (2020) çalışmalarında çocuk yaşı, anne yaşı ve sosyoekonomik düzey düştüğünde ailelerin çocuklara kitap okuma alışkanlıklarında azalma olduğu sonucuna erişmiştir. Bu sonuç yapılan bu araştırmanın sonucu ile çelişse de genç annelerin daha fazla eğitimlere katılabiliyor olması veya teknolojiye erişimlerinin daha kolay olması sayesinde bilinç seviyelerinin artmasıyla okumaya yönelik görüşlerinin de olumlu yönde geliştiği yorumunda bulunulabilir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik ve okuryazarlığa model olma görüşleri çocuklarının okul öncesi eğitimi alma gruplarına göre farklılıklarına bakıldığında, çocuğu okul öncesi eğitimi alan annelerin etkileşimli okuma düzeyleri, birlikte okumaya yönelik ve okuryazarlığa model olma görüşleri çocuğu okul öncesi eğitimi almayan annelere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Yurtseven ve Kurt (2013) yaptıkları çalışmada çocukların aldığı okul öncesi eğitimin çocukların dinleme becerileri üzerine olumlu katkı sağladığını bulmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan çocukların, okul öncesi dönemde verilen eğitimin niteliği ve kapsamı oldukça önem taşımaktadır. Bu dönemde başarı sağlanması ve başarının sürdürülebilmesi için aile ve okul işbirliğinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Çocuğunu en iyi tanıyan kişiler olan ebeveynlerin ve çocuk eğitiminde yetkin olan öğretmenin birlikte hazırladıkları programlar ile nitelikli bir eğitim ortamı oluşturulmuş olur (Arabacı ve Aksoy, 2005). Anaokuluna giden çocukların okul öncesi kurumda desteklenen

dinleme becerileri ile annelerin birlikte okuma faaliyetlerine uyum sağladığı ve böylelikle annelerin etkileşimli kitap okuma etkinliğinden doyum sağladığı düşünülebilir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumunda etkileşimli kitap okumanın nasıl olacağı ve önemi konusunda öğretmenlerin annelere olumlu yönde etkisinin olabileceği varsayılabilir. Hagen ve ark. (2017) dil güçlüğü çeken okul öncesi eğitime giden çocukların dil anlama becerilerini geliştirmek için paylaşımlı okuma etkinlikleri ile sınıf ortamlarına müdahale ederek dil gelişimlerine destek sağlanabileceğini bulmuştur. Bu durum annelerin bilinçlenmesini ve paylaşımlı okumayı evde de sürdürmelerini desteklediği görüşü savunulabilir. Balat (2010) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi almayan çocukların ailelerinin, alan çocukların ailelerine göre daha koruyucu olduklarını ve aşırı disiplin tutumlarını benimsediklerini göstermiştir. Otoriter tutumunun da birlikte okuma etkinliklerine olumsuz yönde etkilediği daha önceki bulgularda gösterilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, dil gelişim geriliği riski olan ve dil gelişim geriliği riski olmayan çocukların annelerinin çocukları ile birlikte okuma etkinlikleri, ebeveynlik tutumları ve geleneksel annelik rolleri ve aralarındaki ilişki ile bu faktörlerin çeşitli değişkenler açısından farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda; annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve geleneksel rollerin her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, birlikte okuma etkinliklerinin ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin, çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelere göre birlikte okuma etkinliklerinin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarında dil gelişim geriliği riski olan annelerin demokratik tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında pozitif yönlü, geleneksel annelik rolleri ile negatif yönlü anlamlı fark olduğu elde edilmiştir. Annelerin geleneksel annelik rolleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Çocuklarında dil gelişim geriliği olmayan annelerin geleneksel annelik rolleri ile baskıcı ve otoriter tutumları arasında pozitif yönlü, aşırı hoşgörülü tutumları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Annelerin geleneksel annelik rolleri ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çocuğunda dil gelişim geriliği riski olan, öğrenim düzeyi yüksek ve aynı zamanda çalışan annelerin birlikte etkileşimli okuma ve okuryazarlığa model olmadüzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocuğunda dil gelişim geriliği riski olan annelerin yaşı azaldıkça demokratik tutumlarının arttığı saptanmıştır. Çocuğunda dil gelişim geriliği riski olan ve çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığa model olma

vebirlikte okumaya yönelik ve görüşlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki grupta bulunan annelerin sergiledikleri demokratik tutumlar arttıkça geleneksel rollerinin azaldığı, birlikte okuma etkinliklerinin ise arttığı görülmüştür. Her iki grupta bulunan annelerin sergiledikleri otoriter tutumlar arttıkça okumaya verdikleri önemin arttığı fakat birlikte okumaya yönelik görüşlerinin azaldığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bu bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılar için;

Çalışma üç-altı yaş arası çocuklarla yürütülmüştür. Geleneksel annelik rollerinin etkisini incelemek adına daha farklı yaş grupları ile ve uzun vadedeki etkilerini araştırmak adına boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Geleneksel roller bakımından yalnızca anne ile yürütülen bu çalışmaya babaların da dâhil edildiği daha kapsamlı bir çalışma yürütülebilir. Anne kadar babanın da aile içi sorumluluklarda ve çocuğun bakım ve eğitiminde yer alması gerektiğinden, babanın dâhil edildiği bir çalışma tasarlanabilir. Aynı zamanda anne-baba rolleri ile birlikte üçüncü bir ebeveyn olarak değerlendirilen anne-baba ilişkisi için de anne baba arasındaki evlilik ilişkisinin incelendiği bir çalışma oluşturulabilir.

Anne ve babalar için;

Birlikte okuma etkinliklerinin çocuklara uygulanabilecek bir erken müdahale desteği olabileceği görüldüğünden, özellikle dil gelişim geriliği riski bulunan çocukların ebeveynlerinin birlikte okuma etkinlikleri bakımından destek eğitim almaları ve ev ortamında destekleyici faaliyetlerde bulunmaları sağlanabilir.

Okul öncesi kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin birlikte okuma etkinlikleri konusunda daha bilinçli olduğu bulunduğundan, okul öncesi eğitimin teşviki ve önemine dair çalışmalar daha da artırılabilir.

Geleneksel annelik rollerinin her iki grup için yüksek olduğu görüldüğünden, babalar için yapılacak olan aile eğitim programlarıyla babalarında çocuğun eğitimine eşit oranda katılması ve annelerin sorumluluklarının azaltılması sağlanabilir.

Çocuk gelişimciler için;

Sağlıklı anne-çocuk ilişkisini destekleyici eğitim ve seminer gibi bilgi aktarımlarıyla annelerin sahip oldukları geleneksel tutumları ile ilgili farkındalık kazanmaları ve çocuklarının yüksek yararına olacak tutum ve davranışları benimsemeleri sağlanabilir.

Annelerin eğitim durumlarının çocukla geçirdikleri kaliteli zaman etkinliklerine etki ettiği görülmektedir. Ortaokul mezunu veya daha alt seviye öğrenim düzeyine sahip ebeveynler de çocuklarının gelişimsel durumu hakkında bilinçlendirilebilir ve dil gelişimi açısından ebeveynlere gösterilecek destek faaliyetlerin uygulanması takip edilebilir.

Dil gelişim geriliği riski bulunan çocukların ebeveynlerinden oluşturulacak bir gruba, sağlık hayat merkezi gibi kurumlarda çalışan çocuk gelişim uzmanları tarafından dil gelişiminin önemi kavramak ve desteklemek amacıyla eğitimler oluşturularak etkileşimli okuma teknikleri öğretilir.

Annelere, çocuk yetiştirmeyle ilgili otoriter tutum sergilediklerinde ortaya çıkması muhtemel sorunlar hakkında bilgi verilmeli ve demokratik tutum uygulanması konusunda bilinç kazanmaları sağlanabilir.

ÖZET

Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları ile Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi

Araştırmada, dil gelişim geriliği riski olan ve olmayan çocukların annelerinin etkileşimli okuma etkinlikleri, çocuk yetiştirme tutumları ve geleneksel annelik rollerini karşılaştırmak, aralarındaki ilişki ile bazı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, Sakarya Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bölümüne başvuran 50'si dil gelişim geriliği riski olan, 50'si dil gelişim geriliği riski olmayan üç-altı yaş arası toplam 100 çocuk ve 100 anne dâhil edilmiştir. Çocukların dil gelişim geriliği riskinin olup olmadığı çocuklara uygulanan Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II) ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu", Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilen "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)", Özyürek (2017) tarafından geliştirilen "Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)", Whatley ve Knox (2004) tarafından geliştirilen ve Kılıçgün ve Kılıçer (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Geleneksel Annelik Ölçeği (GAR)" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocuk yetiştirme tutumlarının ve geleneksel annelik rollerin her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($p>0,05$), çocuklarında dil gelişim geriliği riski olmayan annelerin dil gelişim geriliği riski olan annelere göre daha fazla birlikte okuma etkinlikleri gerçekleştirdiği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Annelerin demokratik tutumları ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında pozitif yönlü, geleneksel annelik rolleri ile negatif yönlü anlamlı fark olduğu elde edilmiştir. Annelerin geleneksel annelik rolleri ile baskıcı ve otoriter tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta olup, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Annelerin öğrenim düzeyi, çalışma durumu, yaşı ve çocuğunun okul öncesi eğitime devamı değişkenlerinin incelenen faktörler açısından fark yarattığı saptanmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek ve aynı zamanda çalışan annelerin birlikte etkileşimli okuma etkinliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığa model olma ve birlikte okumaya yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki grupta bulunan annelerin sergiledikleri demokratik tutumlar arttıkça geleneksel rollerinin azaldığı, birlikte okuma etkinliklerinin ise arttığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Birlikte okuma etkinlikleri, Dil gelişimi, Ebeveyn tutumu, Geleneksel annelik, Okul öncesi dönem

SUMMARY

A Study on the Child-Rearing Attitude and Approach of Mothers, and Interactive Reading Activities in Terms of the Language Development Risk of Children

The study aims to compare the interactive reading activities, child-rearing attitudes and traditional maternal roles of mothers of children with and without the risk of delay in expressive language, and to examine the same in terms of the relationship between them as well as some variables. The study includes a total of 100 mothers and 100 children between the ages of three and six, who applied to Sakarya Training and Research Hospital, Department of Pediatrics, 50 of whom had risk of delay in expressive language and 50 of whom had no risk of delay in expressive language. The risk of delay in expressive language in children was determined by the Denver Developmental Screening Test (Denver II). The data of the study was collected using a “General Information Form”, “Child-Parent Shared Reading Activities Scale (ÇEBOE)” developed by Işıkoğlu Erdoğan (2016), “Parent Attitude Scale (ABTÖ)” developed by Özyürek (2017), and “Traditional Maternity Scale (GAR)” developed by Whatley and Knox (2004)) and adapted to Turkish by Kılıçgün and Kılıçer (2016). As a result of the study, it was determined that there is no significant difference between two groups in terms of child-rearing attitudes and traditional maternal roles ($p > 0.05$), and mothers whose children do not have a risk of delay in expressive language carry out more shared reading activities compared to mothers whose children do have a risk of delay in expressive language ($p < 0.05$). It was found that there was a positive difference between mothers' democratic attitudes and child-parent shared reading activities, and a negative significant difference with traditional maternal roles. There is a positive relationship between mothers' traditional maternal roles and their oppressive and authoritarian attitudes, and no significant relationship was found between traditional maternal roles and child-parent shared reading activities. It was determined that the variables of education level, employment status and age of the mothers and preschool attendance of their children make a difference in terms of the factors examined. It was concluded that interactive shared reading activities of working mothers with higher education background were greater. It was observed that mothers whose children attended preschool education had higher views on interactive reading, setting an example for literacy and shared reading. It was found that as the democratic attitudes of the mothers in both groups increase, their traditional roles decrease and their shared reading activities increase.

Keywords: Language development, Parental attitude, Preschool period, Shared reading activities, , Traditional maternity

KAYNAKLAR

- ACAR ŞENGÜL E (2019). Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- ACARLAR F (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: betimleyici yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **35(1)**, 121-127.
- AÇAN M (2009). Anne ve babalar için çocuk psikolojisi. Yakamoz Yayınları, İstanbul.
- AHİOĞLU N (1999). Sembolik oyunun dört yaş çocukların dil kazanımına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AKOĞLU G, ERGÜL C, DUMAN Y (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Elementary Education Online*, **13(2)**.
- AKTÜRK FM (2015). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ALAMPAY LP, JOCSOON MRM (2011). Attributions and attitudes of mothers and fathers in the philippines. *Parenting*, **11(2-3)**, 163–176. doi:10.1080/15295192.2011.585564
- ALPOĞUZ D, ŞAHİN A (2014). Demokratik veya otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, **2(3)**, 53-67.
- ALTINAY D (2012). Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ANLAR B, SERDAROĞLU A, YAKUT A (2008). Gelişimsel çocuk nörolojisi, Ankara, 176.
- ARABACI N, AKSOY AB (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **29(29)**, 18-26.
- ARAL N, TEMEL F (Ed.) (2018). Çocuk gelişimi. Hedef Yayıncılık. Ankara. 224.
- ARICA E (2003). Otistik çocukların dil kullanımındaki farklılaşmalar. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARICI M, TÜFEKÇİ AKCAN A (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *YED. JEL Yaşadıkça Eğitim Dergisi / Journal of Education For Life*. **33**. 1.

- ARICI M, AKCAN AT (2018). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin birlikte okuma davranışlarının ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, **5(2)**, 22-45.
- ARICI M, AKCANAT (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, **33**, 100-120.
- ARNOLD R, COLBURNN (2006). Storytime lessons. *School Library Journal*, **52(3)**, 5050.
- ASLAN Y, HARPUT MB (2017). Çocuk eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı üzerindeki aile etkisi: susannatamaro “kitaplardan korkan çocuk” örneği. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (Çedar)*, **1(1)**, 17-30.
- ATABEY D (2017). Anasınıfına devam eden çocukların annelerinin anne tutumlarının incelenmesi (Çorum ili örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **10(1)**, 145-167.
- AYDIN SATAR N (2015). Geleneksel kadın rollerinin yeniden üretimi: Elif Şafak'ın siyah süt romanında otoriteyle uzlaşmak. *Monograf*, **(3)**, 48-49.
- AYRANCI BB (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **8(1)**, 13-34.
- AYTAÇ FK (2018). Geleneksel anneliğin arabuluculuk rolü üzerinden anne kapısı koruma ve ebeveyn sıcaklığı arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Ankara.
- BAKHLA AK, SİNHA P, SHARAN R, BİNAY Y, VERMA V, CHAUDHURY S (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, **22(2)**, 131-137.
- BALAT GU (2010). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, **32(143)**.
- BALDWIN CG, MORROW LM (2019). Interactive shared book reading with a narrative and an informational book: The effect of genre on parent-child reading. *Preschool and Primary Education*, **7(2)**.
- BAŞAL HA, KAHRAMAN PB, DERMAN MT, KAHRAMAN Ö, SÜMER H (2014). 'Otoriter' ve 'demokratik' tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **3(2)**, 384-409.
- BAUMRIND D, LARZELERE RE, OWENS EB (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, **10**, 156-201.
- BAYHAN P, ARTAN İ (2012). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul. 123-141.
- BAYSAL METİN N (2016). Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi. Pegem Akademi, Ankara. 129

- BEKİR Ş (2004). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, **18**,14-27.
- BERK LE (2013). Çocuk gelişimi. Çev: Ali Dönmez, İmge Kitabevi, İstanbul.
- BERSTEIN DK, LEVEY S (2009). Language development: A review. D.KBersteinE M Tiegerman-Farber (Ed.) Language and communication disorders in children. America: Boston: Allyn & Bacon.
- BIÇAKÇI MY, ER S, ARAL N (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, **42(191)**.
- BIÇAKÇI MY, ER S, ARAL N (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **26(1)**, 201-208.
- BLEWITT B, RUMP KM, SHEALY SE, COOK SE (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children’s word learning. *Journal of Educational Psychology*. **101(2)**, 294-304.
- BORNSTEIN L, BORNSTEIN MH (2007). Parenting styles and child social development. In: R. E. Tremblay, R. G. Barr ve RDeV Peters, (Eds). Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development Erişim: <http://www.childencyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf>. Erişim Tarihi:08.04.2020
- BRADLEY L, DONOVAN C (2012). “Read it! do it! tell it! play it!”: preschoolers and their families having fun with stories. *Childhood Education*, **88(4)**, 248-254.
- BRANDONE AC, WALKING SJ, GOLINKOFF RM, HIRS HP, KATHY B, GEORGE G (2006). Language development, MINKE, KATHLEEN M (Ed) Children’s needs III: Development, prevention and intervention. 499-514.
- BREIT-SMITH A, OLSZEWSKI A, SWOBODA C, GUO Y, PRENDEVILL E, JA(2017). Sequence text structure intervention during interactive book reading of expository picture books with preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, **33(3)**, 287-304.
- BROCK A, RANKIN C (2008). Communication, language and literacy from birth to five. London: Sage.
- BRONSTEIN MH, ZLOTNIK D (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B. Benson (Ed.), Infant and Early Childhood Development, 496-509.
- BULUT VE (2019). Beliren yetişkinlik dönemindeki kadınlarda toplumsal cinsiyet rolleri ve anne baba tutumlarının erken dönem uyumsuz şemalar ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BUTLER C, BROWN JA, WOODS JJ (2014). Teaching at-risk toddlers new vocabulary using interactive digital storybooks. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, **41(Fall)**, 155-168.

- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ-ÇAKMAK E, AKGÜN Ö E, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem, Ankara.
- CANATAN K (2020). Geleneksel ve modern ailelerde çocuk yetiştirme tutumları, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, **8(16)**, 151-165.
- CANTEKİN D, GÜLTEKİN AKDUMAN G (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **21(1)**.
- CENGİZ Ö (2013). Türk annelerinin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, **30(1)**, 97-114.
- CEYLAN Ö (2017). Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CHARLESWORTH R (1993). Under standing child development. Delmar Publishers Inc Albany NewYork. 293-322.
- CHEĆ M, POTEMKOWSKI A, WAŚIKM, SAMOCHOWIECA (2016). Parental attitudes and aggression in the Emo subculture. *Psychiatr. Pol*, **50(1)**, 19-28.
- COŞKUN Y, BAŞ A (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne babalarının çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerinin karşılaştırılması, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences*, **12(2)**, 195-210, s. 198.
- CURENTON SM, CRAIG MJ (2011). Shared reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviors. *Early Child Development and Care*, **1**, 123-146.
- CÜCELOĞLU D (2013). Başarıya götüren aile, (12. Baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇAĞDAŞ A, SEÇER Ş (2011). Anne baba eğitimi, (1.Baskı). Eğiten Kitap, Ankara.
- ÇAĞDAŞ A (2012). Anne-baba-çocuk iletişimi, (1. Baskı). Eğiten Kitap, Ankara.
- ÇAKMAK Ç, KAPLAN N (2015). Çocuk yetiştirme tarzları anne- baba tutumları. Aydın İl Emniyet Müdürlüğü, Aydın.
- ÇAT ŞAHİN A (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimiyle annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- ÇETİN ÖŞ, GÜLHAN M, KATRANCI M (2018). Okul öncesi eğitimin erken okuryazarlık becerilerine etkisi üzerine bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, **10(5)**.

- ÇETİNKAYA FÇ, ÖKSÜZ Hİ, ÖZTÜRK M (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*, **11(60)**.
- ÇETİNKAYA Z (2008). GÜVEN N ve BAL S'nin kitap incelemesi. (2004). Dil Gelişim. Epsilon Yayınları. İstanbul. *İlköğretim Online*, **7(3)**.
- ÇUBUKÇU Z (1991). Okul öncesi eğitimde öğretmen davranışlarının çocuk gelişimine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- DAĞABAKAN FÖ ve DAĞABAKAN D (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, **174**, 155-161.
- DE TEMPLE J, SNOW CE (2003). Learning words from books A. Van Kleeck, S. A. Stahl, E.B. Bauser (Der.), On reading books to children: Parents and teachers (16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DEMİRAL S (2016). 0-5 yaş dönemi çocuğun sosyalleşme sürecinde çalışan anne ile çalışmayan anenin rolü: Gümüşhane örneği. *Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİRCİ A, KARTAL M (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi. *The Journal of Turkish Family Physician*, **3(4)**, 1-6.
- DENİZ A (2018). Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DERELİ E (2003). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi: Konya İli örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DHAR D, JAİN T, JAYACHANDRAN S (2019). Intergenerational transmission of gender attitudes: Evidence from India. *The Journal of Development Studies*, **55(12)**, 2572-2592.
- DOYLE BG, BRAMWELL W (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, **59(6)**, 554-564.
- DURSUN A (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ECHEDOM AU, NWANKWO TV, NWANKWO EU (2018). Influence of authoritative, authoritarian, permissive and the uninvolved parenting styles on the reading attitudes of students in anambra state, Nigeria. *Journal of Library and Information Sciences*, **6(2)**, 1-25.
- EDGCUMBER M (1981) Toward a development alline for the acquisition of language. *The Psychoanalytic Study of the Child*, AJSolnit, RSEissler, A Freud ve ark. (Ed), USA, NewHaven Yale UniversityPress, 71-103.

- EFE M, TEMEL ZF (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, **2(2)**, 257-283.
- ER S (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, **3(2)**, 156-160.
- ERDEM Y, AKOĞLU G, SARICA A, ACAR ŞENGÜL E, GEÇMİŞ HH, GÜRBÜZ DEMİREL Ş, ÖPENGİN E (2014). Özel gereksinimi olan (engelli) bireyler ve eğitimi. Bölüm II. Dil ve konuşma bozuklukları. Vize Yayıncılık, Ankara. 60-62.
- ERDOĞAN S, ŞİMŞEK BEKİR H, ERDOĞAN ARAS S (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. **14(1)**, 231-246
- ERGÜL C, AKOĞLU G, SARICA A, TUFAN M, KARAMAN G (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **11(3)**.
- ERGÜL C, SARICA AD, AKOĞLU G (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **17(02)**, 193-206.
- ERGÜL C, AKOĞLU G, KARAMAN G, SARICA AD (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, **10(2)**, 191-219.
- ERÖZKAN A (2012). Ergenlerde kaygı duyarlılığı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **12(1)**, 43-57
- ERTÜRK CK (2017). 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ERTÜRK YD, AKKOR A (2006). Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin. Nobel yayınları, Ankara.
- FİLİZ Z, YAPRAK B (2009). A study on classifying parenting styles through discriminant analysis. *Journal of Theory and Practice in Education*, **5(2)**, 195-209.
- FLETCHER KL, REESE E (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, **25(1)**, 64-103.
- GANDER MJ, GARDİNER HW (2010). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çeviren: A, Dönmez, N, Çelen ve B, Onur), (7. Baskı). İmge Kitabevi, Ankara.
- GRİFFEY H, HOWE M (2005). Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın. Çev: Ali Çimen, Gönül Utku. Timaş yayınları, İstanbul.

- GÜNALP A (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi: Aksaray ili örneği. *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- GÜNAYDIN B (2011). Çocuklara yönelik programlarda toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu: TRT Çocuk ve Yumurcak TV. *Yüksek lisans tezi*. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. Ankara.
- GÜNEŞ F (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, **2(3)**, 27-38.
- HAGEN ÅM, MELBY-LERVÅG M, LERVÅG A (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **58(10)**, 1132-1140.
- HALE R (2008). Baumrind parenting styles and their relationship to the parent developmental theory. Doctoral Dissertation, Pace University.
- HAMMER CS, SAWYER B (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *NHSA Dialog*, **19(2)**.
- HİBBARDD R, WALTON GE (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social Behavior and Personality*, **42(2)**, 269-278.
- HOFF E (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech, *Child Development*, **74(5)**, 1368-1378.
- HOFF E (2005). Language development (3rd Edition). U.S.A.: Wadworth, Thomson Learning, Inc. 13.
- ISELL R, LINDAUER L, LOWRANCE A, SOBOL J (2004). The effects of story telling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, **32(3)**, 160.
- ISRAEL SE (2008). Early reading first and beyond. Corwin Press, London.
- IŞIKOĞLU ERDOĞAN N, AKAY B (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **1(36)**, 34-46.
- IŞIKOĞLU ERDOĞAN N (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **24(3)**.
- IŞIKOĞLU ERDOĞAN N, ATAN A, ASAR H, MUMCULAR F, YÜCE A, KIRAC M, KİLİMLİOĞLU Ç (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, **15(1)**.
- İŞİTAN S, TURAN F (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, **13(25)**, 105-124

- JELLİNEK MS, PATEL BP, FROEHLE MC (EDS) (2002). Bright futures in practice: mental health, Volume I. Practice Guide. Arlington, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health
- JİN YC, JANG Y (2013). The effect of parenting efficacy, parenting behavior and parenting stress on preschool children's problematic behavior in Korea and China. *The Korean Journal of Community Living Science*, **24(1)**, 99-118.
- JOHNSTON J (1993). Definition and diagnosis of language development disorders. In G. Blanken, J. Dittman, H. Grimm, J. Marshal, C. Wallesch (Eds) , Linguistic disorders and pathologies: an international handbook. De Gruyter, Berlin., 574-585.
- KAPLAN Z (2018). Geleneksel ve modern kıskacında annelik: 19. yüzyıl türk romanında aile dinamiklerinin anne aleyhine dönüşümü. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, **4(8)**, 131-148.
- KARAKAYA İ (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- KARASAR N (2002). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KATIKSIZ S (2019). 5-6 yaş arası çocuğa sahip çalışan ve çalışmayan annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların öğretmen algısına göre akademik benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KAYPAK Ş (2014). Toplumsal cinsiyet bakış açısından kente bakmak. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, **7(1)**, 344-357-344.
- KILIÇGÜN M (2015). Çocuk haklarına yönelik ebeveyn tutumları ile ebeveynlik rolleri arasındaki ilişki. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, **1(2)**, 511-522
- KILIÇGÜN MY, KILIÇKAYA A (2016). Geleneksel annelik ölçeği'nin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, **5(8)**, 2867-2881.
- KIZILDAĞ Ö (2012). Çocukları anlama kılavuzu. Elma Yayınevi, Ankara.
- KOÇYİĞİT M, GİRAN ÖZTEKİN S, ÇAKABAY T, SERİN KESKİNEĞE B, ÖZDEMİR M, SEDEN TEKKE N, ÜSTÜN BEZGİN S (2017). Konuşması geciken çocuğa yaklaşım prensipleri, *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, **(1)**, 1-5
- KOSER N (1999). 0-18 yaş insan gelişim evreleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KÖKSAL H (2001). Hayat bilgisi konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Nobel Yayınevi, Ankara.
- KULAKSIZOĞLU A (2008). Ergenlik psikolojisi, (10. Baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul

- LABOO L (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *The Reading Teacher*, **59(3)**, 288-292.
- LİPOWSKA M, LİPOWSKİ M, PAWLICKA P (2016). “Daughter and son: a completely different story?” Gender as a moderator of the relationship between sexism and parental attitudes. *Health Psychology Report*, **4(3)**.
- LOWMAN J, STONEL T, GUO J (2018). Effects of interactive book reading for increasing children’s knowledge of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly*, **39(4)**, 477-489.
- MADEN S (2019). 5-6 yaşında çocuğu olan ebeveynlerin geleneksel anne ve baba rolleri ile ebeveynliğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MAĞDEN D, ŞAHİN S, AYDINOĞLU N (2001). Muş’ta yaşayan, 0-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin, çocuk yetiştirirken başvurdukları yöntemlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, **26(119)**.
- MANDEL E (2007). Vocabulary acquisition techniques for grade one: an experimental investigation of shared reading vs. reciprocal teaching. *Doctoral dissertation*, Concordia University.
- MARTÍNEZ P, CARRASCO MJ, AZA G, BLANCO A, ESPINAR I (2011). Family gender role and guilt in Spanish dual-earner families. *Sex Roles*, **65(11-12)**, 813-826.
- MAVIŞ İ (2005). Çocukta dil edinim kuramları. S.S. Topbaş (Ed.) *Dil ve Kavram Gelişimi*. 123-139. Kök yayıncılık, Ankara
- MCLAUGHLIN S (1998). Introduction to language development. San Diego: SingularPub.
- MEB (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi dil gelişimi. MEB Yayınları, Ankara.
- METİN GT, GÖKÇAY G (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *JournalOfTheChild/Cocuk Dergisi*, **14(3)**.
- MUSLUGÜME E (2016). Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- MUSSEN PN, CONGER JJ, KAGAN J (1990). Child development and personality (Seventh edition). London: Harpercollinscollegediv. 53.
- OBADER (2013). Millî eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara,
- OCAK S (2007). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma başarıları arasındaki etki. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OGHI S, LOO KK, MIZUIKE C (2010). Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Arm Pediatrica*, **99**, 225-229.

- OH MS (2015). A study on the effects of parenting attitudes on school adjustment in middle school students. *Journal of the Korea Convergence Society*, **6(4)**, 197-203.
- OKTAY A (2000). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 120-132.
- OKUR A (2003). Hayvan masallarının anadili öğretiminde dil, üslup ve eğitim yönünden yeri ve önemi. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- OTTO B (2006). Language development in early childhood. New Jersey: Pearsonmerrillprenticehall. 1-17.
- OWENS R (1999). Language disorders-a functional approach to assessment and intervention. Boston: Allyn & Bacon.
- OWENS R (2001). Language development an introduction. (5. Ed.) Needham Heights, Ma: Allyn & Bacon.
- ÖNCÜ EÇ (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, **4(4)**, 489-503.
- ÖZENSEL B (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, **2(6)**, 77-96.
- ÖZGÜVEN İE (2010). Ailede iletişim ve yaşam, PDREM Yayınları, Ankara.
- ÖZKAN H (2010). Annelik Kimlik Gelişimi Eğitiminin Primiparların Annelik Rolü Kazanımına ve Bebeğim Algısına Etkisi. *Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÖZTABAK ME, ÖZYÜREK A (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme/an investigation on relation between self-regulation skills of pre-school students and parental attitudes. *Journal of History Culture and Art Research*, **7(5)**, 385-395.
- ÖZTÜRK A (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında anadili etkinlikleri. Nobel Yayınları, Ankara, 10-56
- ÖZTÜRK A (2008). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ÖZYÜREK A (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, **45(206)**, 106-120.
- ÖZYÜREK A (2017). Yetiştirmeye ilişkin anne-baba görüşleri ölçeği ve anne-baba tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, **2(1)**, 26-38.

- ÖZYÜREK A, TEZEL ŞAHİN F (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **25(2)**, 19-34.
- PANCOSOFAR N, VERNON-FEAGAN SL (2006). Mother and father language input to young children: contributions to later language development, *Journal of Applied Development Psychology*, **27**, 571-587.
- PANTLEY E (2002). Çocuklarımıza verdiğimiz gizli mesajlar. Çev. H. Gürel, Hsb Yayıncılık, Ankara.
- PARK YS, KİM BS, CHİANG J, JU CM (2010). Acculturation, enculturation, parental adherence to Asian cultural values, parenting styles, and family conflict among Asian American college students. *Asian American Journal of Psychology*, **1(1)**, 67.
- PAUL R (2007). Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention, *Elsevier Health Sciences*, 324.
- ROG LJ (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- SAĞLAM E, SARUHAN N, DOĞAN GE (2015). The treatment of ankyloglossia with frenectomy: case report. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, **25(2)**.
- SANTROCK JW (2012). Bebeklikte bilişsel gelişim (Çev. T.Ş. Kılınç) Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi. (life span development) (G. Yükselçev. Ed.) 13. Basımdan çeviri. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SAWYER WF (2009). Growing up with literature (5th edition). Delmar, USA.
- SAYAN K, BAĞLAN M (2011). Koruyucu psikoloji. Timaş Yayınları, İstanbul.
- SCHAFFER CE, DİGERONİMO TF (2009). Anne ve babalar için çocuk psikolojisi (Çev. M. M. Açan). Yakamoz Yayınları, İstanbul.
- SEÇİLMİŞ S (1996). Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- SELÇUK Z (2009). Eğitim psikolojisi (17. baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SELİN İKİZ, SAMUR AÖ (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi/examining physical and relational aggression of preschool children in terms of parents' attitudes. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **13(35)**.
- SENEMOĞLU N (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya). Gönül Yayınevi, İstanbul.

- SİLKÜ HA (2007). Farklı kültürlerde çocukların tüketime yönelmesinde televizyon ve televizyon reklamlarının etkisi. *IV. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*. İstanbul Üniversitesi, **4**, 22-24.
- SODERMAN AK, FARRELL P (2008). *Creating literacy-rich preschools and kindergartens*. Allyn & Bacon.
- SU C, HYNİE M (2011). Effects of life stress, social support, and cultural norms on parenting styles among mainland Chinese, European Canadian, and Chinese Canadian immigrant mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **42(6)**, 944-962.
- SUTTON MM, SOFKA AE, BOJCZYK KE, CURENTON SM (2007). *Assessing the Quality of Storybook Reading*. (Edt Khara L. Pence) *Assessment in Emergent Literacy*, CA: Plural Publishing
- SUWADA K (2016). At the end, the father works more and the mother stays home: polish and swedish fathers and (un) achieved work-life balance. In *Balancing Work and Family in a Changing Society*. Palgrave Macmillan, New York. 191-205.
- SÜMER N, GÜNDOĞDU AKTÜRK E, HELVACI E (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, **13(25)**, 42-59.
- ŞAHİN FT, ÖZYÜREK A (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **6(3)**, 395-414.
- ŞANLI D (2007). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞANLI D, ÖZTÜRK C (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, **(32)**, 31-48.
- ŞENDİL G, KAYA BALKAN İ (2005). *Anne baba olmak* (1.Baskı). Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- TANJU EH (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, **21(21)**, 30-39.
- TEMEL F, AVCI N, CAN YAĞAR M (2001). Sıfır-altı yaş çocuklarında dil gelişimi. Gazi Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001–2002 Ders Yılı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- TEMEL ZF (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *GÜGEF Dergisi*, **20(2)**, 39-53.
- TEMİZ G (2002). Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- THOMAS N, COLİN C, LEYBAERT J (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- TOCU R (2014). Study on the parental beliefs and attitudes towards child rearing and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137, 153-157.
- TOPBAŞ S (2005). Dilin bileşenleri. Dil ve kavram gelişimi. Kök yayıncılık, Ankara, 21-30.
- TÖSTEN R, HAN B, ANİK S (2017). The impact of parental attitudes on problem solving skills in high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 170-174.
- TRAWICK – SWITH J (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı. Çev: Berrin Akman, Nobel Yayıncılık, Ankara, 149-165, 255-291.
- TULU Y (2009). Ana dili Türkçe olan ve ana dili türkçe olmayan (iki dilli) 4– 7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TUNCER E (2010). Televizyon reklamlarında geleneksel anne imgesi: bingo örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TURAN F, EGE P (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 31-43.
- TURAN F, YÜKSELEN İA (2015). Her yönüyle okul öncesi eğitim-1. Hedef CS Yayıncılık ve Mühendislik. Ankara. 477.
- TUZGÖL M (1998). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48
- UĞURLU EG (2013). Annelik rolünün öğrenilme sürecinde medyanın yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(34), 1-24.
- ULUOCAK Ş, ASLAN C (2011). Kadın bakış açısından toplumsal cinsiyet rolleri, (1.Baskı): ÇNK Akademi, Çanakkale.
- UZEL G (2008). Magazin basınında “anne” damgası ve “annelik”-“kelebek”magazin eki üzerine bir inceleme. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÜNER S (2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.
- ÜREDİ İ (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- VULKELİCH C, CHRISTİE JF, ENZB J (2014). Helping young children learn language and literacy (3rd Edition). Pearson, Essex.

- WASIĆ BA, ALİCE BM (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **93(2)**, 243-250
- WEİLBURGER L (2008). Çocuk ve Disiplin. Ekinoks Yayınları, İstanbul.
- WEİZMAN ZO, SNOW CE (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, **37(2)**, 265.
- WHİTEHEAD MR (1990) Psycholinguistic: TheBigQuestion.Language andLiteracy in EarlyYears. 3. Chapter, PaulChapman Publishing Ltd. 1-32.
- WHİTEHURST GJ, ZEVENBERGEN J, ZEVENBERGEN AA (2003). Effects of a sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal o f Applied Developmental Psychology*, **24(1)**, 1 15.
- WİESCHOLEK S, HİLKENMEİER J, GREİN ER C, BUHL HM (2018). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology*, **39(1)**, 41-68
- WİLBRANDT EÇ (2008). Okul öncesi dönem montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları. Poyraz Ofset, Ankara.
- YAPICI Ş (2004). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, **1(1)**.
- YAVUZER H (2008). Çocuk psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAVUZER H (2009). Aile ilişkileri ve çocuk (Editör: Haluk Yavuzer). Evlilik okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi, 164-171.
- YAVUZER H (2012). Ana baba okulu SS. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAVUZER H (2013). Anne olmak (4. Baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAZICI Z, TEMEL Z (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **1(22)**, 145-158.
- YILDIRIM A, KOÇAK N (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, **1(2)**, 133-143.
- YILDIZ SA (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, **6(3-4)**, 131-150
- YILMAZ H, ÜLKER M, YILMAZ AS (2018). Kadınlarda ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **7(2)**, 416-431

- YILMAZER Y (2007). Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişim arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YOLDAŞ TÇ, ÖZMERT EN (2020). Farklı basamaklardaki sağlık kuruluşlarına başvuran ailelerin çocukları ile oyun oynama, kitap okuma ve ekran izletme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, **1-6**.DOI: 10.12956/tchd.561164
- YOLERİ S, ERDOĞAN NI, TETİK G (2019). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **(42)**, 226-239.
- YOPP RH, YOPP HK (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of literacy research*, **38**, 37-51.
- YÖRÜKOĞLU A (1978). Çocuk ruh sağlığı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- YURTSEVEN L, KURT G (2013). Okul öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, **37(2)**.
- YÜRÜK E (2019) Okul öncesi çocukların gelişim düzeyleri ve davranışsal özellikleri ile anne tutumları, bağlanma özellikleri ve psikopatolojileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- ZEVENBERGEN AA, WHITEHURST GJ (2003). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention For Preschoolers.State University of New York, New York, 177-200.
- ZHOU M (2017). Motherhood, employment, and the dynamics of women's gender attitudes. *Gender & Society*, **31(6)**, 751-776.

EKLER

EK-1. Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

ARAŞTIRMANIN ADI: Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları ile Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmada annelerin okuma etkinliklerinin, çocuk yetiştirme ve geleneksel annelik tutumlarının çocukların dil gelişimleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile elde edilecek sonuçların, çocukların dil gelişimlerini etkileyen faktörlere ışık tutacağı, ailelerin tutum ve davranışlarına olumlu anlamda farkındalık kazandıracağı ve öykü okuma etkinliklerini iyileştireceği düşünülmektedir. Araştırma Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Psikiyatri Bölümü, Kulak Burun Boğaz Cerrahi Ünitesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Bölümü'ne başvuran çocukların anneleri üzerinde gerçekleştirilecektir. Araştırma, 100 gönüllü anne ile yürütülecektir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde, sizden yaklaşık 15 dk. sürecek olan “Genel Bilgi Formu” ve “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)”, “Geleneksel Annelik Ölçeği”nde bulunan sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir.

Bu araştırmada yer almak gönüllölük esasına dayanmaktadır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Bu araştırma için ücret talep edilmeyecek ve ücret ödenmeyecektir.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllölere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çocuğumun annesi olarak şahsımın bu araştırmaya katılmasında bir sakınca görmüyorum. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza:

İmza:

Tarih:

Tarih:

Katılımcının Adı Soyadı:

Araştırmacının Adı Soyadı: Gizem Nur Kaplan

Tel:

Mail: gizem.nur.kaplan@hotmail.com

EK-2.Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı,

Bu form, formu dolduracak kişi ve çocuğu hakkında bilgi edinmek için hazırlanmıştır. Forma vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak, kimliğinizi ortaya çıkarmayacak ve bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve doğru sonuçlar elde edilmesi açısından vereceğiniz cevapların doğruluğu büyük önem taşımaktadır. İşaretleyeceğiniz seçeneğin yanındaki harfi daire içine alınız.

1.Medeni durumunuz nedir ?

- 1.() Bekar
- 2.() Evli

2.Öğrenim durumunuz nedir?

- 1.()Okuma yazma bilmiyor
- 2.()ilkokul mezunu
- 3.()ortaokul
- 4.()Lise
- 5.()Üniversite

3.Eşinizin öğrenim durumu nedir?

- 1.()Okuma yazma bilmiyor
- 2.()ilkokul mezunu
- 3.()ortaokul
- 4.()Lise
- 5.()Üniversite

4. Yaşınız kaçtır ?

.....

5.Çalışma durumunuz nedir?

- 1.() Çalışıyor2.() Çalışmıyor

6. Eşinizin çalışma durumu nedir?

- 1.() Çalışıyor2.() Çalışmıyor

7.Aile tipiniz nedir?

- 1.() Çekirdek2.() Geniş
- 3.() Tek ebeveynli

8.Kaç çocuğunuz var?

- 1.() tek
- 2.() iki
- 3.() ikiden fazla

9.Ailenizin ekonomik durumu nedir?

- 1.() Düşük
- 2.() Orta
- 3.() Yüksek

10. Çocuğunuz okul öncesi eğitim kurumuna gidiyor mu?

- 1.() Evet
- 2.() Hayır

11. Okul öncesi kuruma gidiyorsa ne kadar süredir gitmektedir?

12. Çocuğunuzun yaşı kaçtır ?

- 1.()3
- 2.()4
- 3.()5
- 4.()6

13. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

- 1.() Kız
- 2.() Erkek

EK-3. Sakarya Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Başhekimliği Yazılı İzni

SAKARYA SAĞLIK BAKANLIĞI SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA
HASTANESİ - SAKARYA SAĞLIK BAKANLIĞI
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA
HASTANESİ EVRAK BİRİMİ
28/01/2020 10:45 - 83529-000-2345



T.C.

28.01.2020

SAĞLIK BAKANLIĞI SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM ARAŞTIRMA HASTANESİ YÖNETİCİLİĞİNE

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne bağlı Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ender Durualp danışmanlığında “Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları İle Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışması yapmaktayım. Söz konusu çalışmada kullanılacak form ve ölçekler ekte sunulmuştur.

Araştırmayı Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırma Hastanesi’nde yapabilmek için gerekli iznin alınabilmesi hususunda bilginizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Gizem

Gizem Nur Kaplan

Çocuk Gelişimcisi - Yüksek lisans öğrencisi

UYGUNDUR

T.C.
Sağlık Bakanlığı Sakarya Üniversitesi
Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Uzm. Dr. Ayhan SİTAR GENGİ
UYGUNDUR
Dip. Tes. No : 162169

T.C.
Sağlık Bakanlığı Sakarya Üniversitesi
Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Uzm. Dr. Esra OKYAR
Dip. Tes. No : 169215

T.C.
Sağlık Bakanlığı Sakarya Üniversitesi
Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Uzm. Dr. Alper ALTINAK
Çocuk ve Ergen Ruh Sağ. ve Hast.
Dip. Tes. No : 134702

T.C.
Sağlık Bakanlığı Sakarya Üniversitesi
Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Uzm. Dr. Nazike YILDIZ
Çocuk ve Ergen Ruh Sağ. ve Hast.
Dip. Tes. No : DR164273

Adres: Korucuk Mah. 1688. Ada F8-B Blok No:4 Adapazarı/Sakarya

Telefon: 05062137095

E-mail: gizem.nur.kaplan@hotmail.com

EK 1: Aile Bilgi Formu

2:Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği (ÇEBOE)

3: Anne-Baba Tutum Ölçeği

4:Geleneksel Annelik Ölçeği

5: Denver II Gelişimsel Testi

EK-4. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi :14/01/2020
Toplantı Sayısı :02
Karar Sayısı :38

38-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Gizem Nur Kaplan**'ın "Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları ile Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 26/12/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Gizem Nur Kaplan**'ın "Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumu ve Yaklaşımları ile Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Çocukların Dil Gelişim Riski Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili kurum izni alınması, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIĞI

14/01/2020


Prof. Dr. Muhanrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı : Gizem Nur
Soyadı : KAPLAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara-09.01.1994
Uyruğu : T.C.
Medeni Durumu : Bekâr
İletişim Adresi : Korucuk Mah. 1688. Ada F8 Blok Daire:3 Adapazarı/
Sakarya
e- mail : gizem.nur.kaplan@hotmail.com

II. Eğitimi

2017-2020: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi
Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans
2013-2016: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi
Bölümü
2012-2013: Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi
Bölümü
2008-2012: Nermin Mehmet Çekiç Anadolu Lisesi
2000-2008: Hafize Özal İlköğretim Okulu

III. Mesleki Deneyimi

2018- Devam Ediyor: Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırma Hastanesi- Çocuk
Gelişimcisi
2017-2018: Özem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Çocuk
Gelişimci/Uzman Öğretici

IV. Bilimsel İlgil Alanları

- Bozkurt, E., Geneci, G. ve Kaplan, G. (2013). Anne baba tutumlarının çocuktaki izleri. Poster Sunumu, Uluslararası Çocuk Gelişimi II. Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

V. Aldığı Kurs ve Eğitimler

- Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifikası (2017), Ankara
- Denver II Gelişimsel Tarama Testi Sertifikası (2015), Ankara
- Goodenough Harris İnsan Çiz Testi (2015), Ankara
- Bender Geştalt Görsel Motor Algılama Testi (2015), Ankara
- Luisa Duss Psikanalitik Öykü Tamamlama Testi (2015), Ankara
- Porteus Labirentleri Zeka Testi (2015), Ankara
- Kent E.G.Y Testi (2015), Ankara
- Catel 2A Testi (2015), Ankara
- Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (2015), Ankara
- Amerika Hiperaktivite Ölçeği (2015), Ankara
- MEB Onaylı 64 Saatlik Diksiyon Kursu Belgesi (2013), Kırıkkale

VI. Diğer Bilgileri

- Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü I. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi (Katılım Belgesi)
- Hacettepe Üniversitesi I. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi 0-3 Yaş Gelişim Destekleme Atölye Çalışması (Katılım Belgesi)
- Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü II. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi (Katılım Belgesi)