



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİ İLE EV
ORTAMINDAKİ ERKEN OKURYAZARLIK
DENEYİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: BİGADIÇ ÖRNEĞİ**

Seda AZAZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

ANKARA

2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMLERİ İLE EV
ORTAMINDAKİ ERKEN OKURYAZARLIK
DENEYİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ: BİGADIÇ ÖRNEĞİ**

Seda AZAZİ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

ANKARA

2022

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin;

Adı Soyadı: Seda AZAZİ

Tarih: 21.07.2022

İmza:

KABUL ve ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Seda AZAZİ tarafından hazırlanan
“Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği” adlı tez çalışması
aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ
ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 21.07.2022

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Jüri Başkanı

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

İmza
Unvanı Adı ve Soyadı
Üniversitesi
Üye

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

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	vii
Şekiller	viii
Çizelgeler	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi	3
1.1.1. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	5
1.1.1.1. Cinsiyet	5
1.1.1.2. Yaş	6
1.1.1.3. Kardeş Sayısı	7
1.1.1.4. Anne ve Baba Öğrenim Durumu	8
1.1.2. Dil Gelişim Kuramları	9
1.1.2.1. Psikolinguistik Kuram	10
1.1.2.2. Davranışçı Kuram	11
1.1.2.3. Ekolojik Kuram	12
1.1.2.4. Bilişsel/Etkileşimci Kuram	14
1.1.2.5. Sosyo-Kültürel Kuram	15
1.1.3. Okul Öncesi Dönemde (3-6 yaş) Dil Gelişim Özellikleri	16
1.1.4. Dil Gelişiminin Desteklenmesi	17
1.1.4.1. Etkileşimli Kitap Okuma	17
1.1.4.2. Masal Anlatma	18
1.1.4.3. Şiir, Şarkı ve Tekerleme Söyleme	18
1.1.4.4. Resim ve Sanat Etkinlikleri	20
1.1.4.5. Sohbet Etme	21
1.1.4.6. Oyun	21
1.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Önemi	22
1.2.1. Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler	23
1.2.1.1. Cinsiyet	23
1.2.1.2. Yaş	23
1.2.1.3. Kardeş Sayısı	24
1.2.1.4. Anne ve Baba Öğrenim Durumu	25
1.2.2. Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaş) Erken Okuryazarlık Becerileri	26
1.2.3. Erken Okuryazarlığın Desteklenmesi	27
1.2.3.1. Etkileşimli Kitap Okuma	28
1.2.3.2. Ses Bilgisel Farkındalık Oyunları	29
1.3. Kaynak Özetleri	30
1.4. Araştırmanın Amacı	38

2. GEREÇ VE YÖNTEM	41
2.1. Araştırmanın Amacı	41
2.2. Araştırmanın Deseni	41
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	42
2.4. Veri Toplama Araçları	44
2.4.1. Genel Bilgi Formu	45
2.4.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) (Test of Early Language Development - Third Edition (TELD-3))	45
2.4.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)	46
2.5. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) Bu Çalışma Kapsamında Belirlenmesi	47
2.6. Veri Toplama Yöntemi	48
2.7. Verilerin Analizi	50
3. BULGULAR	52
3.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	52
3.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Puanlarına İlişkin Bulgular	59
3.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Puanlarına İlişkin Bulgular	67
4. TARTIŞMA	77
4.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması	77
4.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	82
4.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	89
ÖZET	93
SUMMARY	94
KAYNAKLAR	95
EKLER	113
Ek-1. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin	113
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul 'dan Alınan İzin	114
Ek-2. Aydınlatılmış Onam Formu	116
Pediyatrik Gönüllü Bilgilendirilmiş Onam Formu	119
ÖZGEÇMİŞ	122

ÖNSÖZ

Bu çalışmada okul öncesine devam eden 36-72 ay çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri ile dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans serüvenimin en başından beri tanıdığım ve o günden itibaren her zaman birlikte çalışmak istediğim, gelecekte birlikte gerçekleştirecek çok güzel çalışmalarımız olduğuna gönülden inandığım, kıymetli bilgi birikimini bana aktarmaya hep hazır, pozitif, yol gösterici, çok değerli danışmanım Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimime başlamamda en büyük role sahip, devam etmem için beni her zaman cesaretlendiren, benim başarılarımda benden daha çok mutlu olduğunu bildiğim yaşam enerjim canım annem Funda SAÇMA'ya, benimle her zaman her koşulda gurur duyan, hep arkamda dağ gibi olan canım babam Selahattin SAÇMA'ya, bu dünyadaki en yakın arkadaşım, sahip olduğum için çok şanslı olduğum canım kız kardeşim Sıla SAÇMA YILMAZ'a benim güzel ailem oldukları için çok teşekkür ederim.

Benim ona destek olmam gereken çok sancılı doçentliğe hazırlanma sürecinde bile beni ve tüm sıkıntılarımla kendi sıkıntılarının önüne koyan, kendisi için en kritik olan dönemlerde bütün kaprislerime sabırla katlanan, karşılaştığım zorlukları tek bir gülümsemesiyle aştığım, hayattaki en büyük şansım, çevresine her zaman ışık saan, kalbi sonsuz sevgi ve merhametle dolu canım eşim Dr. Öğr. Üyesi Hasan AZAZI'ye yol arkadaşım olduğu için çok teşekkür ederim.

Son olarak; olmasaydı, bilim uzmanı olmak bir yana dursun belki de çalışan bir kadın olmayı bile hayal edemeyeceğim, olmasaydı, bir Cumhuriyet kadını olarak Cumhuriyet'in ilk üniversitesinde eğitim görme şansı bulamayacağım, olmasaydı, onun aydınlık yolunda yürüyemeyeceğim, olmasaydı olmayacağım Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

SİMGELER VE KISALTMALAR

EVOK Ev Erken Okuryazarlık Ortamı

TEDİL Türkçe Erken Dil Gelişim Testi



ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Veri Toplanma Süreci

49



ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	43
Çizelge 2.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) Güvenirlik Analizi Sonuçları	47
Çizelge 2.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları	47
Çizelge 2.4. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular	50
Çizelge 3.1. TEDİL Alt Boyutları ile EVOK Alt Boyutları Arasındaki Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları	52
Çizelge 3.2. TEDİL Puanları ile EVOK’a İlişkin Maddeler Arasındaki Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları	54
Çizelge 3.3. TEDİL Ölçeği Puanlarına Göre Risk Durumuna İlişkin Frekans Dağılımı	60
Çizelge 3.4. TEDİL Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	61
Çizelge 3.5. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	62
Çizelge 3.6. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	63
Çizelge 3.7. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	65
Çizelge 3.8. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	66
Çizelge 3.9. EVOK Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	68
Çizelge 3.10. EVOK Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	69
Çizelge 3.11. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	71
Çizelge 3.12. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	72

Çizelge 3.13. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri	74
---	----

Çizelge 3.14. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	75
---	----



1. GİRİŞ

Dil, çocuğun düşüncelerini ifade edip sosyal çevresiyle iletişim kurma ihtiyacını karşılayan en birincil işlevsel araç olarak tanımlanırken (Mussen, 1990); dil gelişimi, kökeninde bu iletişim kurma, isteklerini ve duygularını iletme ihtiyacını barındırmakta olup, sözcüklerin ve bu sözcükleri simgeleyen sembollerin çocuk tarafından öğrenilerek kendi dilinin kurallarına uygun bir şekilde kullanması olarak ifade edilir (Başaran, 1994; Mangır ve Erkan, 1987; Owens, 1996; Senemoğlu, 2013 ve Yavuzer, 1993).

Erken okuryazarlık kavramına bakıldığında ise; çocuğun yazılara ait sembolleri anlayarak okuma ve yazma becerilerini geliştirebilmesi, dolayısıyla yazıya ait kazanımları elde etmesi olarak tanımlandığı görülmektedir. İlkokul ile başlayan ve okuma yazma öğrenmeyi kapsayan süreçten önceki okul öncesi dönemde okuma yazmaya ilişkin beceri ve kazanımlar erken okuryazarlık ile ilişkilidir (Aşıcı, 2009; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Dolayısıyla çocukların dil gelişimleri ile ilişkili olan alıcı ifade edici dilin ve yazılı dilin gelişimi erken okuryazarlık kavramıyla ifade edilmektedir. Gelişim ve öğrenmenin hayat boyu devam etmekte olan uzun bir süreci kapsadığı olduğu göz önüne alındığında çocuğa sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin ilk olarak ev ortamında temelleri atılarak, ilerleyen süreçte okulda ve daha sonra toplumsal alanda birbirini tamamladığı söylenebilir. Evde başlayıp çocuğa sunulan bu erken okuryazarlık deneyimleri sayesinde çocuğun dil becerileri ve yazı ile ilgili kazanımları arasında ilişki kurması sağlanmaktadır (Stegelin, 2002). Okul öncesi dönemde okuryazarlık becerileri kazanan çocukların ev erken okuryazarlık ortamları incelendiğinde anne babaların düzenli kitap okuma eğilimi gösterdiği ve çocuklarına sundukları ev ortamının yazı ile ilgili zengin uyarıcılara sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ev okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlığın temellerinin atıldığı evde çocuklara fırsat ve deneyimleri sunan kaynak olan anne babaların bilgi, beceri ve tutumları olarak ele alınmaktadır (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002).

Kalıtımın dil gelişimine etki eden bir faktör olduğu bilindiği gibi, çocuğa sunulan ve içinde yetiştiği çevrenin dil gelişimi üzerindeki belirleyici yönü de yadsınamaz. Erken okuryazarlık ve dil ile ilgili uyaranları içeren bu çevreyi; çocuğa sağlanan okuma yazma etkinlikleri, okuryazarlığı destekleyici materyaller, eğitim aldığı okul öncesi kurumun olanakları oluşturmaktadır (Casbergue, McGee ve Bedford, 2008). Ailenin okuryazarlıkla ilgili becerileri, görüşleri, öğrenim durumları, deneyim ve etkinlikleri gibi çevresel faktörlerin de çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olması dolayısıyla erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir role sahip olduğu ortaya konmuştur (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Edwards, 2014; Ergül ve ark., 2017; Pfost ve ark., 2014 ve Schmitt, Simpson ve Friend, 2011). Dil gelişiminin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde sunulan bu bileşenlerin okul öncesi dönemde pozitif yönde etkileri olduğu ifade edilmektedir (Coley, 2015). Aynı zamanda bu dönemde çocukların dahil olduğu ay aralığı, cinsiyetleri, kardeş sayıları ve okul öncesi eğitim alıyor olmaları gibi değişkenler de çocuğun erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014).

Çocuğun dili etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği, çevresiyle olan etkileşimini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağladığı için, çocuklardaki iletişim becerilerinin gelişimi çocuğa daha etkili bir biçimde dili kullanabilmesine yol açan okuryazarlık ortamları sunmaya bağlıdır. Dil gelişimi ve erken okuryazarlık deneyimleri açısından zengin uyaranlara sahip bir ev ortamı, çocuğun dil gelişiminde daha hızlı bir yol kat etmesi sonucunda erken okuryazarlık becerilerini daha kolay kazanmasını sağlamaktadır (Çubukçu, 1991). Erken okuryazarlığın boyutları olan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı gibi becerilerin gelişiminde anne babaların ve okulun etkisi incelendiğinde, çocuğa sunulan uyarıcıdan zengin ortamın, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin, dil gelişimini destekleyici oyunların çocuklara erken okuryazarlık açısından olumlu etkiler sağladığı bilinmektedir (Early ve ark., 2007 ve Onchwari ve Kenngwe, 2010). Anne ve babaların evlerinde bulundurdıkları kitap sayısı, çocuklarına hangi yaştan itibaren kitap okumaya başladıkları, çocuk kitabı okuma sıklıkları, okuma aşamasındaki etkileşim süreçleri, birlikte resim yapma, şarkı söyleme, masal anlatma gibi uygulamaları; çocukların kelime bilgisi, okuryazarlığa karşı pozitif yönde tutumlar geliştirmeleri, fonolojik

farkındalık becerileri ve yazı yazmaya ilişkin becerilere olan farkındalığına etki etmektedir (Altun, 2013; Bennett, Weigel ve Martin, 2006; DeBaryshe ve Binder, 1994; Senechal, 2006 ve Tomopolous ve ark., 2006).

Erken yaşta dil gelişimini ele almanın en temel nedeni de tam bu noktada daha da anlaşılabilir. Çocuklarda dil gelişimi incelenirken mutlaka çocuklarda dil gelişimine etki eden faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. İnsanoğlunda konuşma yetisinin bilişsel olarak doğuştan gelen bir yeti olduğu savunulan yaklaşımlardandır. Bununla ilgili ayrıntılı bilgiye çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir. Bir diğer faktör ise ilk akla gelen çevredir. Yukarıda çocuklarda dil ve konuşmanın dış çevrede sosyalleşme ve kişinin varlığını ortaya koyma ihtiyacını karşılamak amacıyla önemli olduğundan bahsedilmiştir. Bu durumda çevresel faktörler ve sosyal etkileşimler de dil gelişimini etkilemektedir. Dilin karmaşık ve dinamik yapısı çocuklarda dil gelişimi konusunun ele alınmasının önemini ortaya koymuştur. Çocuk doğmadan önce bilişsel ve doğumu ile artık çevresel faktörlerden de etkilenerek ilerleyişini sürdüren dil olgusu etki ettikleri ve etki altında kaldıkları ile ele alınmaktadır (Güven, 2019). Birçok etkileşim kanalı olan dilin sadece bağımlı değişken olma özelliği göstermekle kalmayıp; insan davranışları üzerindeki etkileri de incelendiğinde bağımsız değişken olma özelliği de taşıdığı söylenebilir (Lightbown ve Spada, 2000). Buradan hareketle dil gelişiminin çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu düşünce ışığında çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin, bahsi geçen teorik bilgileri uygulama ile destekleyerek incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

En sade tanımı ile dil gelişimi; dilin kurallar çerçevesinde beslenerek en uygun kullanım şekline evrilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Dil dinamik olma özelliği ile sürekli gelişim gösterir ve bu durum çocuklar için de büyük önem taşımaktadır. Çocuklar öğrenebilmek için dile ihtiyaç duyarlar (Muslugüme, 2016).

Dil gelişimi hem alıcı hem de ifade edici dil gelişimini kapsamaktadır. Alıcı dil çocukların adlarını duydukları nesneleri tanımları ya da kavramsal olarak soyut-somut farkındalığına ulaşmaları yeteneklerine kullanabilmelerini ifade etmektedir. Bu durumda alıcı dili gelişen çocuklar dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanma farkındalığı elde etmiş olurlar. Öte yandan çocuklar farklı sesler tonlayarak bu seslerin bir sentezi ile ifade yeteneklerini yakalamaya çalışmaktadırlar. Çocukların farklı sesleri anlamlı bütünler halinde ve dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde kullanması ifade edici dili ifade etmektedir. Bu durumda dil gelişimi çocukların hem ifade edici dil hem de alıcı dil becerilerinin birbirini tamamlamasıyla olgunlaşmaktadır (Ezell ve Justice, 2005 ve Muslugüme, 2016). Bununla birlikte, gelişim sürecinde jest ve mimikler de dil öğreniminde merkezi bir rol oynar. Çocuğun kelime dağarcığının arttığı, iki ve daha fazla sözcüklü cümleler kurmaya başladığı dönemde kullanılan kelime ve cümlelere jest ve mimikler eşlik eder. Böylece çocuklar akıcı konuşmaya başlamadan önceki dönemlerindeki alıcı ve ifade edici dillerinin yetersiz kaldığı iletişimlerde, duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerle aktarabilirler (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005).

Alıcı dil gelişimi açısından normal gelişim gösteren çocuklar 18 aya kadar dildeki sesleri başka seslerden ayırt edebilmektedir ve fonolojik farkındalıkları oluşmaya başlamaktadır. Aynı zamanda alıcı dil, kendini anlatabilme becerisini ve dili kurallara uygun biçimde konuşabilmeyi içeren ifade edici dilin yordayıcısıdır (Deniz, 2017). Alıcı dil kavrama ve anlamaya yönelik olup ifade edici dilden önce gelişir. Alıcı dilde çocuklar sözcüklerin anlamlarını kavrayarak, kendileri ile iletişime geçildiğinde basit yönergeleri ve kavramları anlarlar (Bayhan ve Artan, 2011; Deniz, 2017). Kavram öğreniminin doğumla birlikte başlayan bir beceri olduğu bilinmekte olup, ileriki yıllarda da daha karmaşık kavramları öğrenme devam etmektedir. Bu kavramların edinim sürecinde alıcı dil ve ifade edici dil birbirini tamamlamaktadır (Kiremit, 2019).

Dil gelişiminin çocuğun çevresiyle iletişim kurması açısından önemi olduğu kadar diğer gelişim alanları üzerinde de birçok etkisi vardır. Akılda tutma, mantık yürütme, sınıflama, problem çözme, ilişki kurma gibi bilişsel gelişimi kapsayan

becerilerini ortaya çıkarmasında dil gelişimi önem kazanmaktadır. Sosyal gelişim açısından, toplumsal süreçlerde çocuğun kendini ifade etmesinde, toplumsal kuralları öğrenme ve uygulamasında, içinde bulunduğu çevreye ve kültüre uyum sağlama yeteneklerinin gelişinde yine dil gelişimi rol oynamaktadır (Bukatko ve Daehler 1992).

Çocuğun bütün gelişim alanlarının birbiriyle etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünde dil gelişimi diğer gelişim alanları ile paralel ilerleme kaydetmesi açısından önemli bir role sahiptir. Bu nedenlerle 3-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi yıllarında çocuğun dil gelişiminin desteklenmesine önem verilmesi, bu destekleme ortamlarının yetişkinler tarafından çocuğa sunulması gerekmektedir. (Senemoğlu, 1989).

1.1.1. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Bu bölümde dil gelişimini etkileyen faktörlerden cinsiyet faktörü, yaş faktörü, kardeş sayısı faktörü ile anne ve baba öğrenim durumu faktörlerine yer verilmiştir.

1.1.1.1. Cinsiyet

Anne ve babadan gelen kromozomlar çocukların farklı cinsiyette doğmalarını belirler. Bu cinsiyet farklılığı tüm gelişim alanları arasında da doğuştan farklılıkları beraberinde getirir. Nasıl ki erkek çocuklarının fiziksel gelişim açısından kız çocuklarına göre boy, kilo, kemik yapısı ve kas oranının farklılaştığı biliniyorsa, diğer gelişim alanları içi de bu farklılıktan söz edilebilmektedir (Gallahue ve ark., 2014).

Kız çocuklarının biyolojik olarak kelime kazanma becerilerinin erkek çocuklarından daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Araştırmalara göre kızlar erkeklere oranla daha önce konuşmaya başlamaktadırlar. Buna ek olarak kız

çocuklarının dil sorunları yine erkek çocuklarına oranla daha nadirdir (Karacan, 2000 ve Koçak, 2000).

Çocuğun dil gelişiminde cinsiyet farklılığında kültürel yaklaşımlara da vurgu yapılmaktadır. İnsanı konu alan çoğu bilimsel çalışmada, cinsiyet olgusu bir bileşen ya da etki eden statüsündedir. Yaradılış gereği ve de kültürel çevrenin de etkisiyle cinsiyet olgusu aynı durumlara farklı tepki verilebilmesi anlamına gelebilmektedir. Bu etki durumu çocuklar için de geçerlidir. Toplumlara üstlendirilen bu cinsiyetçi rol erkek çocukların babalarını, kız çocukların da annelerini örnek alması şeklinde kendini göstermektedir. Bu durum dil ve konuşma becerisi yönüyle incelendiğinde; çalışan babanın evde daha az vakit geçirmesi ve bu durumda babasını örnek alan erkek çocuğunun babası ile daha az iletişim içinde olması dil ve gelişimini negatif yönde etkileyecektir. Öte yandan kız çocuğunun annesi ile iletişim yönüyle daha çok imkan bulması dil gelişimini pozitif yönde etkileyecektir (Oktay, 2000 ve Yavuzer, 2008).

1.1.1.2. Yaş

Dil gelişimi konusunda yaş faktörü göz önünde bulundurulduğu zaman; en genel yargı yaş ilerledikçe dil gelişiminin de doğru orantılı olarak ilerlediğidir (Acarlar, 1991). Yapılan çalışmalar, çocukların, yaşamlarının ilk yıllarında dil gelişimi açısından sunulan uyaranları bilişsel süreçlerine katabildiklerini ortaya koymaktadır (Beaty ve Pratt, 2003 ve Shonkoff, 2003). Bebekler doğduktan iki hafta sonra sesler çıkarmaya başlarlar. Çıkarılan sesler dil bakımından anlamlı ifadeler bütünü olmasa da aslında çıkarılan sesler bebeklerin farklı ruh ve fiziki hallerini ifade etmektedir. Bu durum bebeklerin ses üretmesi ile sınırlı değildir. İki ile dört ay arasında bebekler ses üretebildikleri gibi çevreden edindikleri sesleri de taklit etmeye başlarlar. Tek kelime ile başlayan ikinci yıl dil gelişimi sene sonuna doğru iki kelime ile devam eder ve bu durum bebeğin yüz ifadesi ve vücut diline yansır. Gramer algısı ve bunun dile yansımalarının üç yaş ile birlikte görülmeye başladığı söylenebilir. Beş yaşından itibaren dil bilgisinin konuşmaya yansımaları görülmeye başlar. Bu

dönemlerde çocuklar deyimler ve mecazlar anlaşılıp konuşulmaya başlar (Yapıcı, 2004 ve Yıldırım, 2008).

Yaşın ilerlemesiyle birlikte dil gelişimi olumlu değişim gösterir. Literatürde bu durumu destekler nitelikte çalışmalara da rastlanmaktadır. Ekmekçi (1992), çalışmasında bazı nesnelerin doğru sıralanma yüzdesini ölçerken dört, beş, altı yaşındaki çocuk gruplarını kullanmıştır. Çalışmada; nesnelerin doğru sıralanma yüzdelерinin yaş ile doğru orantıda olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada Dereli (2003), dört-altı yaş çocukların ifade edici dil özelliklerini yaş faktörünü dikkate alarak ölçmüştür. Çalışmada yaş ilerledikçe ifade edici dil gelişiminin de aynı doğrultuda geliştiği desteklenmiştir.

1.1.1.3. Kardeş Sayısı

Çocukların aile ortamında kaç kardeş oldukları, kardeşlerinin iki ya da farklı yaş gruplarında oldukları da dil gelişimine etki eden faktörlerdendir. Kardeşi olan çocuklara göre tek çocukların dil gelişimleri daha ileri düzeyde ilerlemektedir. Kardeşi olan çocuklar açısından, ilk doğan çocuklar kardeşlerine kıyasla daha erken konuşmaktadır. Anne ve babaların ilk çocuk sahibi olduklarında sonraki çocuklarına göre daha teşvik edici konuşma ortamları sağlıyor olmaları bu duruma sebep olabilmektedir. Sonraki çocukların da kendinden büyük kardeşleriyle oyun aracılığı ile iletişim kurmaları sonucunda alıcı dil becerilerinde daha ileri düzeyde dil gelişimine sahip olduğu görülmektedir (Güler, 2004). İkiz kardeşlerde ise her ne kadar çocukların daha hızlı bir dil gelişim seviyesine sahip olacakları düşünülse de, ikiz çocuklar kendi aralarında daha hızlı ve daha az kelime kullanarak anlaşılıp etkileşime girerler. Bu durum dil gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. İkiz olmayan çocukların ise gerek annesi gerek babası gerek çevredeki başka akrabalarıyla daha sık iletişim kurma imkanlarının olması ile dil gelişimi ikiz çocuklara oranla daha yüksek oranda gelişebilmektedir (Aral ve diğerleri, 2000 ve Muslugüme, 2016).

Yukarıda üzerinde durulan ikiz kardeş olma, ikiz olmayan ancak kardeşi olan çocuklar için de geçerlidir. Bu durumda tek olan çocukların ikiz olsun ya da olmasın kardeşli çocuklara oranla daha iyi dil gelişim olanakları yakalayabildikleri bilinmektedir. Bunun da temel sebebinin daha önce belirtildiği gibi; tek çocukların çevresi ile iletişim kurmak zorunda olmasıdır. Yani burada dikkat çekilmek istenen ana tema bir yandan da ailenin ilgisidir. Kardeş sayısı arttıkça çocuğa gösterilen ilginin bölüneceği göz ardı edilmemelidir. Bu da kardeşlerde ya da daha sonradan kardeşi olan çocuklarda dil gelişimini yavaşlatabilmektedir (Öztürk, 1995).

Yukarıda bahsedilen durum; tek çocuklu ailelerin çocuklarında dil gelişim sıkıntılarının görülmeceği yorumu çıkarılmamalıdır. Çocuklarda dil gelişimi sorununun önüne geçmek ancak çocukla geçirilen verimli zamanlar ile mümkün olabilmektedir. Dil gelişimi sağlıklı uyarıcı ile pekiştirildiğinde başarıya ulaşabilir (Erdoğan ve ark., 2005). Sağlıklı ve zengin uyarıcılar, çocuklar ile kaliteli zaman geçirme gibi unsurların ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarına da işaret etmekte ve dil gelişimini bu değişkenin de etkilediği söylenebilmektedir (Çat, 2009 ve Işıkoğlu, 2016).

1.1.1.4. Anne ve Baba Öğrenim Durumu

Çocuklarda dil gelişiminin olumlu bir süreç izlemesinde asıl unsur uyarıcı zenginliğini elde etmektir. Dil gelişimini etkileyen çevrenin yani anne ve baba dahil olmak üzere çeşitli uyarıcı faktörlerin kaliteli olması, dil gelişimine yön veren ana unsurdur. Bu durumda annenin ve babanın öğrenim durumunun çocukla geçirilecek zamanın kalitesine yansımaları beklenmektedir. Öğrenim durumu yüksek aile gruplarında çocukların etkileşimde bulunacakları bireylerin de sosyo-ekonomik yönden daha iyi durumda olmaları beklenmektedir. Bu da okumayı ve kendini geliştirmeye yatkın, bilinçli anne ve babaların çocukların dil gelişim dönemlerinde etkileşim içerisinde oldukları kitlelere işaret edebilir. Çocuklara daha bilinçli bir etkileşim yoluyla yaklaşılması çocukların özellikle alıcı ve ifade edici dillerinde gelişimi desteklemektedir (Cunningham, 1993; Froiland ve ark., 2013; Jersild, 1979 ve

Temiz, 2002). Öğrenim durumları yüksek olan anne ve babaların ekonomik olanakları çocuklarıyla nitelikli iletişim kurma durumlarını artacağından, çocukların dil edinimleri pozitif yönde etkilenecek çocuğun alıcı dili ve ileriki yıllardaki okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etki edebilir. Ekonomik olanakları ve öğrenim düzeyleri sayesinde anne ve babaların çocuklarına daha çok kitap satın alıp okuyabilecekleri, daha nitelikli sohbet edebilecekleri, gerekli durumlarda çocuklarının sorularına doğru ve bilimsel açıklamalarda bulunabilecekleri için çocukların daha zengin dil deneyimleri yaşamasından ve dolayısıyla da dil gelişimlerinin destekleneceğinden söz edilebilmektedir (Ergin, 2012). Bunun yanında bilindiği gibi çocukların dili deneyimlemesi gerekmektedir bu yüzden de dil gelişimi incelenirken bu deneyimlerin çocukların ebeveynleri taklit ederken olduğu yaygın bir kanı bulunmakta olup, ebeveynlerin önemi bir kez daha öne çıkmaktadır (Güleryüz, 1990; Sun ve Seyrek, 1999).

Yukarıda ele alınan faktörlerin dil gelişimini etkilediği bilindiği gibi dil gelişimine olumsuz etki eden ve dil gelişimi açısından risk oluşturabilecek faktörlerden de söz edilebilmektedir. Risk faktörleri biyolojik ve çevresel dezavantajları içermektedir. Biyolojik faktörlerden prematüre doğum, motor gelişim yetersizlikleri ve anomaliler, otizm, işitme kaybı, dil ve konuşma bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, zihinsel engel gibi risk durumları dil gelişimini olumsuz etkilerken, çevresel faktörlerden çocuğun yetersiz beslenmesi, dezavantajlı çevre, düşük sosyoekonomik durum, eğitim ve sosyal olanaklardan ve erken müdahaleden yararlanamama, annelik depresyonu gibi faktörler de dil gelişimi açısından risk faktörleridir (Çak ve Gökler, 2013; Gallahue ve ark., 2014; Güven, 2019 ve Santrock, 2014).

1.1.2. Dil Gelişim Kuramları

Dil gelişimini etkileyen faktörler incelendiğinde cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu gibi faktörlerin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimleri üzerinde etkisi görülmekte ve bu faktörlerin birbirleri ile olan

etkileşimleri bilinmektedir. Bunun yanında dil gelişimi ile ilgili pek çok kuram bulunmakla birlikte bu kuramlar hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmektedirler (Karaoğlu ve Çoban, 2019; Senem, 1989). Çocuğun dil gelişimi üzerinde doğuştan getirilen biyolojik özelliklerin etkisi olduğu, bunun, olgunlaşma ve çevrenin etkileşimi doğrultusunda şekillendiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, çocuğun dil gelişimi değerlendirilirken, sadece çocuk ve çocuğun yakın çevresi değil, aynı zamanda çocuğun genişleyen çevresiyle olan etkileşiminin de incelenmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Härkönen, 2006). Anlaşıldığı üzere birçok faktörden etkilenen dil gelişimi ile bu faktörlerin etkileşimlerini, dil gelişiminine olan etkilerini ve bu etkilerin altında yatan sebepleri anlamak için kuramsal temellerin incelenmesi gerekmektedir. Buradan hareketle bu bölümde dil gelişim kuramlarından psikolinguistik kuram, davranışçı kuram, ekolojik kuram, bilişsel - etkileşimci kuram ve sosyo-kültürel kurama yer verilmiştir.

1.1.2.1. Psikolinguistik Kuram

Dilbilimci olan Noam Chomsky (1963) ve Eric Lenneberg (1967) biyolojik olgunlaşmanın, beraberinde dil becerilerini getireceğini ve dil becerilerinin desteklenmesinde bu olgunlaşma durumuyla birlikte çevrenin de büyük etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Çelik, 2018).

Çocukların kendi dillerini öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk üstlendiğini savunan ilk bilim insanı olan Chomsky (1963), çalışmasında maymun beyni ile insan beyni arasında bir kıyas yaparak; insan beyninde maymunlara farklı olarak konuşmaya yönelik bir bölümün olduğunu belirtmiştir. Bu gözlemlerin de dil gelişimini biyolojik temellere dayandırılmasını destekler niteliktedir. Sonuç olarak farklı coğrafya ve farklı dil topluluklarındaki çocukların dil gelişim düzey ve sıralamalarının doğru orantılı bir izlem gösterdiği söylenebilmektedir (Dönmez, 1986 ve Yıldırım, 2008).

Bu yaklaşıma göre kabul edilen genel yargı, insanoğlunun doğuştan dil konuşmak üzere yetenekle doğmuş olmasıdır. Bu duruma henüz doğmadan zaten konuşmaya programlanan insanoğlunun, doğduktan sonraki süreçte dil gelişim sürecinin başlaması için çevresinde konuşan birilerinin olması yeterli olmaktadır. Dil gelişim süreci sadece çevredeki sesleri taklit etmekle kalmayıp bu öğrenme süreci dil bilgisi kurallarının da edilmesi ile devam etmektedir (Cüceloğlu, 1998).

Çocukların konuştukları dili geliştirebilmeleri için aynı zamanda o dili duyabilmelerinin de gerektiği bu kuram savunucularının ortak fikirleri arasındadır. Hepsinin özünde çocuklar; doğuştan konuşma yetisini kullanabilmek için uygun ortamı kollamaktadırlar. Bu durum çocukların biyolojik yapıları ile de açıklanmaktadır. Çocuklarda dil gelişimi ile biyolojik yapıyı destekleyen bazı görüşler ifade edilecek olursa; her ne kültür ya da coğrafyada olursa olsun çocukların bir yaşına kadar neredeyse çoğu sesi çıkarabildikleri gözlenmiştir. Bunu takiben iki dört yaş aralığı dünya genelinde konuşma yaşı olarak geçerliliğini sürdürmektedir. Yine dünyanın genelinde ana dilin on yaşına kadar öğrenemeyenlerin daha sonra da bunu öğrenmekte güçlük çektikleri gözlenmiştir (Gander ve Gardiner, 1998 ve Lenneberg, 1967).

1.1.2.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram çevre ile etkileşim konusunda ön planda olan bir kuramdır. Bu kurama göre; çocuklar dil gelişim süreçleri doğrudan çevreden duydukları sesleri taklit ederler, bunun gelişmesi ve de çıkardıkları sesler karşısında çevrelerinden aldıkları tepkilerin yönüne doğru bir dil gelişim evrimi yaşarlar (Lightbown ve Spada, 2000). Öyle ki çocukların herhangi bir anlam yüklemeyen çıkardıkları seslere bazı anlamlar yükleyerek konumlandırılan ebeveynlerin çocuklarda bu seslerin tekrarına sebep olduğu gözlenmiştir (Bochner ve Jones, 2005).

B. Frederic Skinner (1957), çalışmasında dilin sürekli taklit etme ve pekiştireçlere verilen ödüller ile geliştiğini savunmaktadır. Bu durumda çevreden

alınan onaylar ile pekişen doğru ses kullanımları, yanlış ses kullanımlarından ayrılacaktır. Buna ek olarak bu kuram Skinner'ın çalışmasında yer verdiği gibi; çocuklar yürüme eylemini öğrendikleri gibi konuşmayı da çevreyle etkileşim içerisinde öğrenecekleridir.

Davranışçı yaklaşımda üzerinde durulan temel faktörler koşullanma ve taklittir. İnsanoğlu bu iki değişken sayesinde anadilini öğrenir (Aydın, 1997).

Her ne kadar taklit ve pekiştirme dil gelişimine etki eden faktörler olarak görünse de; bazı kuramcılar dil gelişiminin nedeninin bu iki faktörle sınırlanmadığını savunmaktadırlar. Bazı çocuklar aynı hanede dünyaya gelip, eş zamanlı doğup farklı zaman dilimlerinde konuşmaya başlayabilmektedirler. Ya da birbirinden farklı coğrafya, kültür ve çevrelerde dünyaya gelen, büyüyen çocukların çıkardıkları ilk sesler aynı olabilmektedir (Erden ve Akman, 1995).

1.1.2.3. Ekolojik Kuram

Urie Bronfenbrenner (1979) tarafından ortaya atılan ekolojik kuram bakış açısına göre; çocuklar biyolojik olarak öğrenme yetisiyle beraber doğar ve doğuştan getirdikleri bu becerileri ile çevrenin farklı katmanları bir araya gelerek dil gelişimi sağlanır. Kuram doğuştan gelen dilin, çevre ile şekillenerek geliştiğini savunur. Bu kuramda dil gelişimini etkileyen çevresel faktörler içten dışa doğru birbiri ile etkileşim içerisinde olan katmanlar aracılığı ile dil gelişimini şekillendirmektedir. Bu katmanlar aile, kardeş yaşanan ev, gidilen okul ve mahalle birbiri ile etkileşim içerisinde olunan katmanlardır. (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Çocukların karmaşık yapılara olan ilgisi ve duyarlılığı sayesinde dil gelişimleri, bu farklı ve iç içe girmiş katmanların ışığında gelişebilmektedir. Bu olanaklar çocukların dil ve gelişimini daha verimli gerçekleştirebilmesini kolaylaştırmaktadır (Pipher, 1996).

Ekolojik kurama göre, bir çocuğun çevresi, birbiriyle etkileşim halinde olan katmanlardan oluşmaktadır. Bronfenbrenner (1979), orijinal teorisini mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem adı altında dört katmanda ifade etmiş olup,

daha sonra teoriyi genişleterek bu katmanlara kronosistemi dahil etmiş (Parrila ve diğerleri, 2002) ve bu katmanlara “İnsan Gelişiminin Ekolojisi” adlı eserinde yer vermiştir.

Yukarıda bahsedilen sistemlerin en alt katmanı oluşturan mikrosistemdir. Bu sistem çocukların yakın çevreleriyle olan ilişkilerini konu edinmektedir. Çocuğun yakın çevresindeki yetişkinler ile çocuk arasında karşılıklı bir etkileşim mevcuttur. Yani yakın çevredeki yetişkinler olan anne ve babalar çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili iken bu etkileşim içerisinde çocuğun dil gelişimi ve düzeyi de anne ve babalarının davranışlarına yansıyabilmektedir (Collins ve ark., 2000 ve Muslugüme, 2016).

Mezositem, beş farklı sistemden ikinci katmanı oluşturmaktadır. Bu katmanda çocuğun ev, okul ve mahalle ile etkileşimi incelenmektedir ve bu bileşenlerin birbiri ile ilişki içinde olduğu ifade edilmektedir. Buna göre çocuğun ev ortamında gözlemlediği anne ve babaları arasındaki ilişki ve iletişim düzeyi okulda öğretmeni ile olan iletişimini etkilemektedir. Önemli olan bu faktörler arasındaki uyumu yakalayabilmektir (Gershoff ve Aber, 2006).

Çocukları doğrudan etkilemeyen, bunun yerine daha çok çocuğu dolaylı olarak etkileyen çevre ile etkileşimi ele alan katman ekzosistem katmanıdır. Anne ve babaların çalışma hayatı, meslek grubu, dini veya kültürel açıdan içinde bulundukları toplumun kendilerinden beklediği roller, kendilerine çalışma hayatında sunulan özlük hakları gibi konular anne ve babaların çocukları ile olan iletişim ve etkileşimlerine etki eden faktörler olarak kabul edilmektedir. Bu faktörlerin anne ve babaların çocuklarına yönelik tüm davranışlarında etkili olması gibi benzer şekilde dil gelişimine yönelik algıları ve dil gelişimini destekleme durumlarına da dolaylı olarak etki etmesi beklenmektedir (Coulton ve ark., 2007).

Yukarıda sayılan ekolojik kuramların en dış katmanını makrosistem oluşturmaktadır. Bu katmanda çocuğun yaşadığı ülkenin kanunları, toplumun yaşam tarzları ve kültürleri ele alınmaktadır. Çocuk ve ailesinin yaşamının, ülke

olanaklarına göre değişiklik göstermesi çocuğa anne ve babası tarafından sunulan ortamları bu değişiklik doğrultusunda etkileyecektir. Makrosistem ele alındığında istihdam olanakları yüksek ülkeler ile eğitim ve sağlık politikaları açısından gelişmiş toplumların, daha iyi sosyoekonomik ve sosyokültürel bir ortamda yaşama imkanı sunarak anne ve babaların çocuklarının dil gelişimini destekleyici ortamları sunma durumunu olumlu etkilemesi beklenmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Muslugüme, 2016).

Kronosistem aile yapısını ve bunun çocuğun gelişim alanlarına etkisini tarihsel süreçleri de ele alarak açıklamaktadır. Buna göre çocuğun dil gelişim süreci de aile yapısının krolonojik sürecine göre ele alınmaktadır. Bu süreçler aile içinde boşanma, taşınma, hastalık gibi durumları içerebilmektedir. Çocuğun gelişim alanlarını, dolayısıyla dil gelişimini ve dil gelişim açısından çocuğa sunulan ortamları açıklamada bu değişebilen durumların anlamlı etkileri olduğu söylenebilmektedir (Bronfenbrenner, 1989; Ford ve Lerner, 1992; Krishnan, 2010 ve Swick ve Graves, 1993).

1.1.2.4. Bilişsel - Etkileşimci Kuram

Bilişsel görüşün en önemli savunucularından biri Jean Piaget'tir. Piaget (1976), kalıtsal ve çevresel faktörlerin dil ile etkileşerek dili geliştirdiğini savunmaktadır (Bayhan ve Artan, 2011). Bu kurama göre dil bireyin biliş seviyesinin bir göstergesidir. Yapılan çalışmalar dil gelişimini sözdizimi bilgisi kadar önceki bilişsel tecrübelerin de etkilediğini göstermiştir. Bu durumda dil gelişimde en önemli unsurlardan biri düşüncenin gelişimidir (Çayırçımen, 1999).

Piaget, çocukların öncelikle sosyal olmayan konuşmaları tercih ettiğini savunmuştur. Lev Vygotsky (1987) ise Piaget'in bu görüşüne katılmamıştır. Vygotsky'e göre çocuklarda dil ve düşünce birbirinden farklı iki faktördür ancak; dil gelişim süreci içerisinde bu iki faktörün ortak bir paydada buluşacaktır. Çocuklarda dilin temel fonksiyonu iletişim kurmak ve sosyalleşmedir (Davaslğıl, 1985;

Yıldırım, 2008). Piaget insanların bilişsel aktivitelerini sınırsız bir küme olarak ele alıp dili de bu bilişselliğin ifadelerinden biri olarak ele almaktadır (Güven, 2019).

Piaget ve Vygotsky görüşleri beraber ele alındığında dış çevrede yer alan nesnelerin düşünsel somutlaştırılması ile geliştiği söylenebilmektedir. Yani çocuk soyut düşünebilme yetisini dış dünyada somutlaştırmaktadır. Buna bağlı olarak çocuk, dil gelişimiyle doğru orantıda düşünür ve yine kavramsal düşünme yetisi ile doğru orantıda dili gelişir (Arslan, 2019).

Bilişsel yaklaşım savunucularından biri olan Benjamin Bloom (1974) çalışmasında dil gelişimine ilişkin, dil yapılarını düzenleme aşamasında çocukların belli başlı kavramlara göre düzenlediğini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre dilin belirli bir seviyeye gelmesi için belirli bilişsel bir seviyede olması gerekmektedir. Bloom (1974) dilin gelişim sürecinde anlam ve bilişsel oluşumun önemini ve gerekliliğini savunmuştur. Dil son derece karmaşık ve karmaşık olduğu kadar da dinamik bir olgudur. Bilişsel yaklaşım tek başına bu karmaşıklığı açıklamada yetersiz kalmıştır. Bloom (1974)'a göre bu eksikliği doldurmada ilk olarak Sosyo-Kültürel yaklaşım akla gelmelidir.

1.1.2.5. Sosyo-Kültürel Kuram

Sosyo-kültürel yaklaşıma ait görüş Vygotsky (1987)'e aittir. Buna göre kültür ve çevrenin tüm gelişim alanlarını etkilemesi dolayısıyla dil gelişimi de gerçekleşir. Sosyo-kültürel kurama göre Vygotsky çocukların bilişsel ve dil gelişim süreçlerinin kültürden ayrı düşünülemeyeceğini ifade etmektedir. Çocukların gelişim süreçlerine içinde bulundukları kültürdeki etkileşimleri etki emektedir (Meece, 1997 ve Vygotsky, 1987).

Sosyo-kültürel kuram da zihinsel gelişime dayandırılan bir kuramdır. Düşünme ile öğrenme arasında sıkı bir bağlantı olduğu savunulur. Bu bağlantı çerçevesinden dil, kültürel faaliyetlerden ve sosyal etkileşimlerden etkilenmektedir. O halde sosyal

çevreye vurgu yapılmış olması bu kuramı davranışçı kuramla ortak paydada buluşturmuştur. Davranışçılara göre çocuklar dil ve öğrenme süreçlerinde pasif konumda yer alırlar ancak buna karşın sosyo-kültürel kuramına göre çocuk sosyal çevresi ile yüksek seviyelerde iletişim ve etkileşim içerisinde olduğundan son derece dinamik bir yapıdan bahsetmek mümkün olacaktır (Gleson ve Ratner, 2012).

1.1.3. Okul Öncesi Dönemde (3-6 yaş) Dil Gelişim Özellikleri

Çocukların dil gelişimlerine etki eden ve yaş aralıklarını da içine alan biyolojik faktörler kuramsal çerçevede değerlendirilmiş olup, bu bölümde üç-altı yaş aralığına dair dil gelişim özelliklerine yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem ele alındığında özellikle ikinci yılın ortasında heceleri ve sözcükleri söylemekten daha çok bir sözcüğün içerisindeki bireysel sesleri söylediği görülmektedir. Bu evre fonemik evre olarak adlandırılmaktadır (Arslan, 2019 ve Berk, 2013).

Okul öncesi dönem yani üç-altı yaş grubu, çocukluk döneminin en dinamik ve konuşkan olduğu dönemdir. Üç yaş çocuklukta yoğun bir öğrenme isteğinin görüldüğü dönemdir. Bu durum dil gelişimine etki etmektedir. Öyle ki bu yaşlarda kelime bilgisi 1000 sözcüğe ulaşabilmektedir. Üç yaşındaki çocuklar ilk olarak daha kolay bir dil seçseler de daha sonra bu süreç kuralcı ve işlevsel bir dil kullanımına yerini bırakmaktadır. Bu süreç dört yaşında daha karmaşık sözcük kullanımı ile devam etmektedir. Dört yaşındaki çocuklarda dil gelişimi gramer kullanımının bilinmesine karşın yeterli kadar işlevselleşemediği görülmektedir. Çocuklarda beş yaş ile beraber daha karmaşık ilişkisel ve bütüncül dil kullanımı gözlenmektedir. Bir ortamda yer edinme, öyküleri ezberleme ve duyduğu bütüncül sözcükleri ezberleyip tekrar edebilme yine beş yaş dönemine ait özelliklerdendir. Kelime hazinesi 3000 sözcüğe ulaştığında çocuk altı yaş dönemine girmiş demektir. Bu dönemde çocuklar zıt kavramları kullanabilme kabiliyeti kazanacak seviyede dil gelişimlerini sürdürürler. Altı Yaşta sözcük kullanımları daha yerinde ve doğru formatlarda ifade edilmeye başlanır (Ebeling ve Gelman, 1990; Koçak, 2000 ve Yıldırım, 2008).

Beş-altı yaş dönemindeki çocukların dil gelişim düzey ve kullanımlarının yetişkinlere benzediği söylenebilmektedir. Sosyal etkileşim ile dilin daha da geliştiği bu orantı da sosyal diyaloglarda kullanıldığı söylenebilir (Dönmez ve Arı, 1992).

1.1.4. Dil Gelişiminin Desteklenmesi

Dil gelişimi için en önemli dönem okul öncesi dönemi kapsayan erken çocukluk dönemidir. Okul öncesi dönemde çocuklar yeteri düzeyde desteklenmezse, ilerleyen dönemlerde dil edinmekte güçlük çekmektedirler. Erken çocukluk döneminde desteklenmeyen dil becerileri, çocukların anadil oluşumunu olumsuz etkilemektedir (Clark, 2000 ve Yapıcı, 2004).

Çocuklar anne ve babalarına ek olarak bir de çevreleri ile iletişime girerler. Çevreleri ile iletişime giren çocuklar dili daha kolay anlayabilmektedirler. Bu durumda anne ve babaların erken çocukluk döneminde çevresel faktörleri kullanışlı ve çocukla etkileşim çerisinde olacak şekilde dizayn etmeleri beklenir. Böylece çocukların dili anlama becerileri artabilmektedir. Bu durumda çocukların kelime haznesi genişleyerek ana dillerine yönelik anlama düzeyleri de artabilmektedir (Clark, 2000 ve Karatay, 2007).

Dil gelişimi çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğundan bu yetkinliği geliştirmek adına bazı etkinlikler uygulanabilmektedir. Bu etkinliklerin çocuklarda alıcı ve ifade edici dilin gelişimine etki ettiği bilinmektedir (Güleryüz, 1990). Aşağıda dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinlikler ele alınmıştır.

1.1.4.1. Etkileşimli Kitap Okuma

Çocukların gelişim sürecinde oyun oynamak kadar çevrelerinde olup biteni takip etmesi de çok etkilidir. Çünkü çocuklar çevre ile etkileşim süreçlerini etrafında gerçekleşen olayları inceleyerek gerçekleştirmektedirler. Okumanın öğrenilmesi gibi

çocuğa okuma ortamlarının sunulması da dil gelişimini etkileyen bu çevrenin boyutları olarak sayılabilmektedir. Kitap okuma ortamlarının yaratıldığı ve çocuğa okuma açısından model olunan bir çevre, erken dönemdeki okuma becerilerinin gelişime katkı sağlamaktadır. Okuma becerilerinin çocuğun kendini ifade etmesini desteklediği bilindiğine göre, okuma etkinliklerinin dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (Çakmak ve Yılmaz, 2009 ve Keleş, 2006).

Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı resimli kitaplarda sayfaları çevirmekle başlar. Bu süreç resimler arasında kısa kısa paragrafların yer aldığı kitaplar ile devam eder. Kitap okuma, gelişim sürecinde kelime dağarcığını arttırdığından iletişim becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu durumda kitap okuma alışkanlığını kazandıracak, okumaya ilişkin uyaranlar bakımından zengin bir ortam sunulması önemlidir (Suna, 2006 ve Yılmaz, 2009).

İlk olarak Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından ifade edilen etkileşimli kitap okuma ele alındığında ise, ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim ve paylaşım dayalı bir şekilde öykülerin birlikte okunması olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu iletişim ve paylaşımın temelinde, normal kitap okuma sürecinden farklı olarak ebeveyn ve çocuğun rolleri değiştirerek çocuğun kitap okuyan ebeveynin ise öyküyü dinleyen yerine geçtiği söylenebilir. Bu yer değiştirme sonucunda ebeveyn çocuğa öyküyle ilgili soru cevap etkinliği yapıp, çocuğun cevaplarını genişletme imkanı elde etmesi sonucunda çocuğun sözlü ve yazılı dil gelişimi becerileri ile ilgili farkındalığını arttırma olanağı sağlar. Aynı zamanda kitaptaki metinlere bağlı kalmadan kendi yarattığı soruları sorması ve metinlere ait kelime ve cümleleri eksik bırakarak çocuktan tamamlamasını istemesi de etkileşimli kitap okumanın bir boyutudur ve hem alıcı ifade edici dil hem de kelime dağarcığının olumlu anlamda gelişmesi ve desteklenmesinde çok önemli bir role sahiptir (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; Vally, 2012). Çocukla yan yana oturarak çocuğun kitaba doğrudan bakıp dokunabildiği şekilde okumak; yazar ismi, çizer ismi gibi öğeleri tanıtmaya imkan sağlaması açısından önemlidir. Etkileşimli kitap okuma çocuğun anlamını bilmediği kelimeleri tespit edip çocuğa öğrenmesi için fırsat sunarak alıcı dile katkı sağlamaktadır. Ayrıca ses bilgisel farkındalığını arttırıcı

şekilde okuma deneyimleri sunmaktadır. Dinlediğini anlama etkinlikleri ve çocuğun yaratıcılığı ile oluşturacağı alternatif sonlar ise ifade edici dile katkı sağlayacaktır (Ergül ve ark., 2017).

1.1.4.2. Masal Anlatma

Masallar gelişim sürecini takiben beşikte başlayıp yatağa kadar devam eden uygulamalar olmakla birlikte en çok okul öncesi dönemde önem kazanmaktadır. Masallar çocukların gelişim süreçlerinde iyiyi, doğruyu ayırt etme ve seçme eylemlerini daha doğru bir şekilde yerine getirmelerini sağlar. Bütün bu eylemlerin kazanımı da dil gelişiminden ayrı düşünülemez. Bundan dolayı anne ve babalar masal okuma alışkanlıkları edinmeli ve belirli dönemlerde çocuklara masal okuma ortamları sunmalıdırlar. Masalların en belirgin özellikleri değerlendirildiğinde; okunması ile yazılması arasındaki farklılıklar görülmektedir. Anne ve babanın çocuğa masal anlatımı esnasında jest ve mimikler devreye girmekte, dilin kullanımının farklı boyutları ortaya çıkmaktadır ve çocuk her masal etkinliğinde farklı dil deneyimleri edinmektedir. Bu nedenle ebeveynin masalı anlatırken sade anlaşılır bir üslup kullanması ve çocuğun dil gelişim düzeyine paralel masallar sunması gerekmektedir (Açıkalın ve ark., 2003).

1.1.4.3. Şiir, Şarkı ve Tekerleme Söyleme

Okul öncesi dönemde gelişimlerine uygun seviyedeki şiir ve şarkıları okumaları ve dinlemeleri için çocuklara uygun ortamlar yaratılması yoğun duyguların ifadesini bir araç olarak kullanarak çocuklarda dil gelişimini desteklemektedir. Şiir ve şarkılar düz yazılara göre daha duygu yüklü, ölçülü ve ritimli olduğundan bu faktörler şiir okurken ya da şarkı söylerken çocukta bu yoğun duyguları ifade etmesinin önünü açmaktadır (Şimşek, 2014; Oğuzkan, 2000). Şarkılardaki ritim uygulaması da çocuğun dikkatini çeker ve çocuklar bunu anlamaya çalışırlar. Şarkılardaki ritmi anlamaya çalışan çocuklar aslında seslerdeki uyum

ilişisini öğrenmeye başlarlar. Bu uyum farkındalığı çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Machado, 2009).

Tekerlemeler de şiir ve şarkılar gibi belirli bir ses dizimi ve uyumu içerisinde oluşturulmuş yapılardır ve dil gelişimine etkileri büyüktür. Tekerlenmelerin en önemli özelliği sistematik ve ahenkli bir diziliş ile oluşturulmalarıdır. Çocukların tekerleme ve benzeri ahenkli söz gruplarından hoşlandıkları bilinmektedir. Tekerlemeler en çok ses ile ilgili farkındalıkların oluşmasında etkili bir faktördür. Tekerlemeler, tekrar eden ahenkli sözcükler dizimi ile her tekrarında çocuklarda ses bilgisel farkındalığı arttırarak, dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Akbaş ve Şahin, 2005; Rolton, 2002 ve Roskos ve ark., 2009).

Çocukların öğrendikleri şarkı ve tekerlemeleri tekrar ederek zaman içinde kendi tekerleme ve şarkılarını üretmeye başlamaları, ses bilgisel farkındalık ve sözel dil becerilerini destekleyerek dil yapısını ve sözel uyarıları kavramasını sağlamakta böylece erken okuryazarlık becerilerine de katkı sağlanmaktadır (Strickland, 1990).

1.1.4.4. Resim ve Sanat Etkinlikleri

Çocuklar başlarından geçen olaylara dair deneyimlerini ya da okudukları ve kendilerine okunan öyküleri resmetmekten hoşlanırlar. Ebeveynlerin bu etkinliği destekleme ortamları hazırlayarak çocuklara kağıt ve kalem materyalini sağlamaları, çocukların bu öykülerde geçen kahramanların veya olayların çizimini gerçekleştirmelerine olanak sağlar. Çocukların gerçekleştirdikleri çizimler sonucu oluşan sohbet ortamında çocukla konuşarak yapılan resimler değerlendirilir ve resim üzerine yapılan bu konuşmalar, çocukta dil gelişiminin desteklenmesinde rol oynar. Resim etkinlikleri aynı zamanda çocukların yazı sistemlerinin oluşumuna, dolayısıyla erken dönemde yazı farkındalığının gelişimine de yardımcı olacaktır (Hohmann ve Weikart, 2000 ve Musluğüme, 2016).

1.1.4.5. Sohbet Etme

Çocukların dil gelişiminde ailenin rolü büyüktür. Çocukların en çok iletişim içerisinde oldukları kişiler anne, baba ve kardeşleri olduğu düşünüldüğünde; dil gelişiminin başarılı bir süreç olarak ilerlemesi için en büyük role sahip olan ebeveynlerin, çocuklarıyla iletişim kurarken göz kontağı, jest ve mimikler gibi faktörlere dikkat ederek günlük hayat becerileri ile ilgili konuşma ortamları yaratması önemlidir. Yaratılan bu sohbet ortamları esnasında gerçekleşen konuşmalar, çocuğun sözcük bilgisinin artmasını sağlamakla birlikte kendi ana dilinin söz dizilimleri ve kurallarını da öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Sohbet etkinliği süresince yapılan soru cevap etkinlikleri alıcı ve ifade edici dilin gelişimini desteklemektedir (Roskos ve ark., 2009). Aynı zamanda ebeveynlerin sohbet ederken kullandıkları sözcükleri dikkatli seçip dili kurallarına uygun bir şekilde kullanmaları da çocuklardaki dil gelişimini pozitif anlamda etkilemektedir (Deniz, 2017; Güvendir ve Yıldız, 2014; Kiremit, 2019).

1.1.4.6. Oyun

Oyun, çocuğa dair diğer gelişim alanlarına benzer şekilde dil gelişiminde ve dil gelişiminin desteklenmesinde de önemli bir yere sahiptir. İnsan sosyal bir canlıdır ve çocuk sosyalleşebilmek ve kendini ifade edebilmek için oyuna ihtiyaç duyar çünkü çocukların temel ihtiyaçlarından biri oyundur. Bu temel ihtiyacın uyku, yeme, içme ihtiyaçlarıyla aynı oranda karşılanamaması, çocuğun sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Sosyal gelişim, toplumsal kuralları öğrenmeyi, kendini doğru şekilde ifade edebilmeyi içerdiğinden dil gelişiminden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Çocuğun kendini ifade etme ihtiyacı için kullanabileceği en önemli araç dildir. Aynı zamanda yaşlıları ve anne babaları ile etkileşime geçip iletişim kurmasını sağlamada oyun oynamak önemli bir noktada konumlandırılmaktadır. Buna göre hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinin gelişiminde oyun oynamanın rolü büyüktür (Erbay ve Saltalı, 2012; Güneş, 2011; İnan, 2011 ve Kandır, 2000).

1.2. Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Önemi

Çalışmanın bileşenlerinden olan dil gelişimi, yukarıda ayrıntılı şekilde ele alınmış olup, erken okuryazarlık üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Buradan hareketle bölümün burdan sonraki kısmında erken okuryazarlık incelenecektir.

Erken okuryazarlık alanına 1980 ve 1990'lı yıllarda egemen olan sosyal yapılandırmacılık anlayışına dayalı görüşe göre, çocuk okuma ve yazmayı çok erken yaşlarda çevresindeki kişilerle etkileşim halinde ve öğrendiklerini günlük etkinliklerinde uygulayarak öğrenir. Çocuğa sağlanan bu anlamlı öğrenme deneyimleri ve diğer kişilerle olan etkileşimleri çocuğun erken okuryazarlığını ifade etmektedir (Vukelich ve Christie, 2004).

Erken okuryazarlık alanında önemli isimlerden biri olan Marie Clay (1998) "Farklı Yollarla Aynı Sonuçlara (By Different Paths to Common Outcomes)" adlı kitabında çocukların okulla daha tanışmadan birçok şeyi kendi yakın çevresinde öğrendiğini belirtmekte ve etkileşimler yoluyla öğrenmelerini inşa eden bireyler olduklarının altını çizmektedir. Erken deneyimlerin okuryazarlık açısından önemi yadsınamaz. Buna ilişkin özellikle sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı olan çocuklar ele alınabilir. Okul öncesi dönem, erken okuryazarlık ortamları açısından zengin deneyimler sunan bir dönem olmasına rağmen sosyo-kültürel anlamda dezavantajlı olan çocuklara ev erken okuryazarlık ortamında sunulan etkinlikler yetersiz kalabilmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan düşük ailelerin olanaklarının kısıtlı olması, çocuklarının eğitimlerini desteklemelerini etkileyebilir. Erken çocuklukta okuryazarlık becerilerinin desteklenmemesi, çocukların gelecekteki okuryazarlık becerilerinin sağlanmasında, okul döneminde okuma ve yazmada zorluklarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, çocuğa sunulmuş olan ortamdan ayrı düşünülemez. Çocuk, bilgilerini çevresiyle ve başka bireylerle etkileşim halinde gerçekleştirir. Bu sebeple erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi sosyo-kültürel değişimler çerçevesinde giderek önem kazanmaktadır. Çocukların zamanlarının büyük ve önemli bir kısmını ailede ve ileriki süreçte okul ortamında geçirdikleri göz önüne alındığında erken okuryazarlık

deneyimleri özellikle 36-72 ay dönemi çocuklarının gelişimi açısından önem arz etmektedir. Çocukların erken dönemde okuryazarlık gelişiminde önemli etmenleri belirlemek ve bu destekleri artırıcı çalışmalarda bulunmak eğitimcilerin odaklanması gereken konulardan biridir (Berk, 2013).

1.2.1. Erken Okuryazarlığı Etkileyen Faktörler

Bu bölümde erken okuryazarlığı etkileyen faktörlerden cinsiyet faktörü, yaş faktörü, kardeş sayısı faktörü, anne ve baba öğrenim durumu faktörlerine yer verilmiştir.

1.2.1.1. Cinsiyet

Demografik özelliklerden olan cinsiyet değişkeninin, konuşma üzerinde etkili olması erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Kızların erkeklere oranla daha erken konuşmaya başladıkları ve sözcüklere daha duyarlı oldukları bilinmektedir. Bu durumun hem kalıtsal hem de çevresel unsurlarla açıklamak mümkündür. Kalıtsal olarak kızların daha duyarlı olması biyolojik yapı ile açıklanırken; çevresel etkiler kız çocuklarının anneleri ile daha sık iletişim kurması ile açıklanabilmektedir. Böyle bir çevrede erkek çocuklarının daha hareketli oyunlar oynamaya yönelmesi de doğal bir sonuç olacağından kız ve erkek çocuklar açısından erken okuryazarlık becerilerinin farklılaştığı görülmektedir (Bayhan ve Artan, 2011 ve Millard, 2003).

1.2.1.2. Yaş

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanları için kritik bir önem arz etmektedir. Çocuklara her bir gelişim alanında ne kadar çok destekleyici ortamlar sunulursa; gelişim süreçleri o doğrultuda ilerleyerek öğrenme potansiyellerini olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda bu dönemin dil gelişimi açısından da kritik bir dönem olduğu söylenebilmektedir. Bu sebeple anne ve babalar çocuklarına sözlü dil

ediniminde kritik dönem olan okul öncesi dönemde dil gelişimi açısından zengin ev ortamı sunmalıdır (Brodin ve Renblad, 2020; Kıldan, 2010).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin artmasıyla birlikte çocuğun başkalarının dikkatini çekme, başkaları tarafından beğenilme, karşılaştığı problemlerle ilgili yetişkinden ve yaşıtlarından yardım isteme, çevresinde olanlara karşı merak duyma ve soru sorma davranışlarının arttığı bilinmektedir. Bu durum çocuğun kullandığı gramer yapılarının geliştiği bir döneme denk gelmesi dolayısıyla dil gelişiminin üç yaş itibariyle hızla ilerlediğini göstermektedir. Gramer yapılarının gelişimi; erken okuryazarlığın boyutları olan önce harfleri temsil eden simgeleri ve bu simgelerin sıralanış sistemlerini anlamlandırıp çözümlemesi ve bu sistemler arasındaki bağlamları kurabilmeye başlamasını içermektedir. Bu durum aynı zamanda erken okuryazarlık kavramıyla ilişkili olan yazı bilgisi, fonolojik farkındalık, alfabe ve harf bilgisi, yazı yazma, kelime dağarcığı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı da içermektedir. Üç yaş itibariyle dil bilgisi kurallarının edinimi başlar ve öğrenilen yeni kelimeler artar. Çocuğun üretebildiği cümleler üç dört kelimeden oluşurken yaş ile birlikte cümledeki kelime sayısı artmaya devam eder. Çocuğun dinlediğini anlama beceriler de devam eden bu artış ile paralel şekilde artar (Mcquiston ve Kloczko 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998 ve Yapıcı 2011).

1.2.1.3. Kardeş Sayısı

Kalıtım ve çevre faktörleri çocuk gelişimine etki eden önemli faktörlerdendir. Gelişimi etkileyen bu unsurlar; erken okuryazarlık üzerinde de etkilidir. Çocuğun kelime bilgisinin artması ailesiyle ve çevresiyle ilgilidir. Ayrıca çocuğun sahip olduğu ortamdaki erken okuryazarlıkla ilgili uyaranlar ve çocuğa sunulan diğer çevre şartları da onun erken okuryazarlık gelişimini etkiler (Öztürk, 1995 ve Yıldız Bıçakçı ve ark, 2018). Kardeş sayısının erken okuryazarlığı ne düzeyde etkilediği incelendiğinde tek çocuklu ailelerde çocukların okuryazarlık becerilerinin destekleneceği yeterli ortamların sunulduğu görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça sunulan bu ortamlar azalmaktadır. Bu nedenle kardeş sayısı ne kadar azsa çocuğun

okuryazarlık becerileri o kadar erken dönemde kazanmaya başladığı görülmektedir (Karacan, 2000). Dolayısıyla önemli olan temel konu kardeş sayısına bağlı olarak aile içerisinde çocuğun gördüğü yeterli ilginin ve çocukla geçirilen kaliteli zamanın çocuğun erken okuryazarlık ortamında gerçekleşmesidir (Öztürk, 1995). İkizler üzerinde son zamanlarda yapılan araştırmalarda da kardeş sayısının erken okuma yazma üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Yapılan bu araştırmalar; ileri düzeyde yazma ve okuma becerileri ile konuşma etkinlerinin çocuğun tek çocuk olma ya da kardeşe sahip olma durumlarından daha yoğun bir şekilde etkilendiğini koymaktadır (Bus ve Out, 2009; Hayiou-Thomas, 2008 ve Olson ve ark., 2011). Ayrıca; çevresel faktörler ele alındığında; bu faktörün ses farkındalığı, alfabetik duyarlılık ve kelime bilgisi üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir. Çevresel etkiler okul öncesi dönemde, ilkokul dönemindeki çocuklardan daha etkili olup; bu dönemlerde genetik faktörlerin daha etkili olduğu söylenebilmektedir (Byrne, ve ark., 2009 ve Samuelsson, ve ark., 2007).

1.2.1.4. Anne ve Baba Öğrenim Durumu

Aile faktörünün; ekonomik, sosyo-kültürel, öğrenim durumu ve genel olarak hane nüfusu gibi farklı bileşenlerinin olduğu bilinmektedir (Dickinson ve Snow, 1987; Duncan, Brooks ve Gunn, 2000 ve Schmitt ve ark., 2011). Ebeveynlerin öğrenim durumları ve başka birçok değişken çocuğa erken okuryazarlık açısından uygun ortamların sunulmasına katkı sağlayacağından, okul öncesi dönemde anne ve babalar tarafından sunulan deneyimlerin çocukların daha sonraki öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Senemoğlu, 1989).

Düşük öğrenim durumuna sahip ailelerde gözlemlenen bir özellik; erken yaştaki çocukların okul öncesi eğitime gönderilememesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanan çocukların erken konuşmada daha başarılı olduğu söylenebilir. (Buckingham ve ark., 2014 ve Froiland ve ark., 2013). Anne ve babaların öğrenim durumları doğrultusunda çocuklara farklı ortamlar sunma

durumları aynı orantıda çocukların erken okuryazarlıkları bakımından da farklılıklar getirmektedir (Savaş, 2006 ve Uluğ, 2018).

Öğrenim seviyesi azaldıkça ailenin çocuk ile birlikte geçirdiği zaman da azalmaktadır. Bunun sebebi öğrenim durumu daha düşük aile fertlerinin çocuk ile konuşmanı gerekliliği hususunda hassasiyet taşımamalarıdır. Bu tip aile ortamlarında çocuklar merak ettikleri obje ve olgular hakkında ailelerinden tatmin edici uzunlukta cevaplar alamamaktadırlar (Kulaksızoğlu, 2003 ve Uluğ, 2018). Bunun yanında ailenin öğrenim durumunun düşük olması sosyoekonomik durumun azalmasına sebep olmakta, bunun sonucunda anne ve babaların çocuklarına sundukları gelişimlerine uygun kitaplar ve dil gelişimini destekleyici materyaller gibi erken okuryazarlığa ilişkin etkinlik ve ortamlar yetersiz kalmaktadır (Buckingham ve ark., 2014).

1.2.2. Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaşta) Erken Okuryazarlık Becerileri

Okul öncesi dönemin erken okuryazarlığı etkileyen faktörler açısından kritik dönem olduğu yukarıda ele alınmış olup, bu bölümde kritik dönem olan üç-altı yaş aralığına dair erken okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir.

Üç – altı yaş döneminde başlangıç olarak üç – dört yaş aralığında bebekler öykü ve masal dinlemekten ve dinledikleri bu öykü ve masallar hakkında konuşmaktan hoşlanırlar. Bu şekilde hem okuma hem de yazma becerileri üzerine denemeler yaparlar. Harf bilinci oluşur ve bazı seslerle harfler bu dönemde eşleştirilmiş olur (Reachout ve Read, 2013). Çocuklar beş yaşında yazı dili ile konuşma dili arasında ilişki kurmaya başlarlar (National Association For The Education Of Young Children, 1996).

Altı yaş ile çocukların artık ilkokula başladıkları ve okuma faaliyetlerini tekrar ettikleri bilinmektedir. Altı yaşında yazma faaliyetleri ile okuma faaliyetlerinin kullanım amaçlarının farkındalığının oluşturulduğu yaştır. Bu yaşlarda çocukların

yazı yazmayı başlaması kendilerinde önem arz eden konuların başrolde olması ile ön plana çıkmaktadır (Debruin-Parecki, Perkinson, Ferderer, Lehr ve Osborn, 2005).

Kısaca üç-altı yaşlarda çocuklarda çevresel aktörlerce gözlemlenebilecek bazı faaliyetler mevcuttur. Üç – dört yaşlarında çocukların ebeveynlerinin alış veriş listesini kontrol etmesi üzerine izleyip taklit etmesi, dört yaşındaki bir çocuğun arabayla giderken camdan dışarı bakması ve seyir halinde iken dışarıdaki yazıları okuyormuş gibi davranması, dört yaşlarında çocukların ebeveynlerini taklit ederek bazı nesnelerin boylarını ölçüyor gibi yapması ve yine dört yaşlarında bir çocuğun okulda yapmış olduğu bir çizimi ailesine eve dönünce sözlü ifadelerle sunması, beş yaşlarında çocukların kendi isimlerini ve karalamalarını bir iftihar kaynağı olarak görüp bunu ebeveynleriyle paylaşması gibi uygulamalar; üç - altı yaş gruplarında gözlemlenen faaliyetlerdir (Stegelin, 2002).

1.2.3. Erken Okuryazarlığın Desteklenmesi

Yetişkinlerin çocuklarla geçirdiği zaman ve etkinlikler erken okuryazarlığı etkileyen bir faktördür. Bu etkileri yetişkinler bilinçli olarak ya da bilinçsiz olarak gerçekleştirebilmektedir. Çok kitap okuyan yetişkinleri gören çocuklar gelişim süreçlerinde kitap okumaya özenerek daha iyi okuryazarlık becerileri edinebilmektedirler. Bu durumu pasif okuryazarlık etkinliği de denilmektedir. Bilinçli yani aktif olarak gerçekleştirilen etkinliklerde ise yetişkinler çocukla beraber okuma etkinliği gerçekleştirmektedir. Bu durumda beraber kitap okuyarak geçirilen aktif süre ile ev erkek okuryazarlık gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilmektedir (Büyüktaşkapu, 2012; Sonnenschein, ve ark., 1996 ve Uluğ 2018;). Yapılan araştırmalarda; anne babalar ile çocukların ortak etkileşimde olduğu ninni, şarkı, masal gibi etkinliklerin ev erken okuryazarlıklar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu da ortaya konmuştur (Malin, 2016; Lonigan ve Whitehurst, 1998 ve Yeung ve King, 2016).

Hendrick ve Weissman (2006), çocuklarda erken okuryazarlığın okuma yazma öğretimi olmadığını belirtmekte ve çocukların erken dönemdeki okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinliklerin taşınması gerek özellikleri şu şekilde özetlemektedir:

- Anne ve baba erken okuryazarlık deneyimleri bakımından çocuğa model olmalıdır.
- Çocuklara sunulan okuryazarlık ortamları çocuğun konuşmasını destekleyecek deneyimler sağlamalıdır.
- Bu ortamlar oluşturulurken dil açısından zengin olması dikkate alınmalıdır.
- Çocuğa sunulan çevre, yazılı materyal açısından zengin olmalıdır.
- Çocukların kendi ev ortamları gibi kendilerini güvende ve rahat hissedeceği ortamlarda okuma ve yazma ile ilgili denemeleri yapmalarına fırsat verilmelidir.
- Ebeveynler, çocuklarına sundukları erken okuryazarlık gelişimi etkinliklerinde aktif rol oynamalıdır. Aşağıda erken okuryazarlığı desteklemeye yönelik etkinlikler ele alınmıştır.

1.2.3.1. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma, çocukların anne ve baba ile beraber yaptıkları okuma türüdür. Etkileşimli okuma sadece anne ve baba ile birlikte gerçekleştiren okuma olarak değil, çocuğun arkadaş ortamında birlikte yaptığı okuma olarak da tanımlanabilmektedir. Etkileşimli kitap okuma faaliyetinin en büyük kazanımlarından biri, çocukların yazılı ve sözel dil arasında becerileri arasında ilişki kurmalarını sağlamasıdır. Aynı zamanda çocukların öykülerin oluşumlarını kavramasına da destek olmaktadır (Cunningham ve Zibulsky, 2011).

Erken okuryazarlığın çocuğun sözel dil becerileri ve kelime dağarcığı ile ilişkili olduğu bilindiğine göre bu becerileri geliştiren etkileşimli kitap okumanın çocuğun erken okuryazarlık becerilerini destekleyeceği söylenebilir. Etkileşimli kitap okumada anne baba ile öyküyü dinleyen çocuğun sık sık rolleri değiştirmesi erken

okuryazarlığın bileşeni olan okuma kavramını desteklemekte, çocuğun öykünün dinleyicisi yanında anlatıcısı da olarak dile ve erken okuryazarlığa ilişkin becerilerinin desteklenmesini sağlamaktadır. Anne babanın çocuğa ses bilgisel farkındalıklarını arttıracak sorular sorması, benzer ses birimleriyle başlayan kelimeleri bulması ve üretmesi için çocuğa sık sık fırsatlar vermesi etkileşimli kitap okuma sürecinin bir parçası olup erken dönemdeki okuma ve yazma etkinlikleri için çocuğu cesaretlendirerek erken okuryazarlığın desteklenmesini sağlamaktadır (Flynn, 2011).

Etkileşimli kitap okumayı farklı iki temel noktada ele almak mümkündür. Bunlardan ilki nicelik ve diğeri de niteliktir. Okunan kitap sayısı ve ne kadar süre ile kitap okuma faaliyetinin sürdürüldüğü okumayı nicelik olarak değerlendirmektedir. Nitelik olarak ele alınan konular ise; okuma esnasında yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşim, konuşmanın çocuğa uygunluğu ve çocuğa sunulan özgüvenli bir ortam olarak değerlendirilmektedir (Cunningham ve Zibulsky, 2011).

Bununla beraber kitap okumayı etkileyen nicel değişkenler ile çocukların sözel dil becerilerinin arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Daha gelişmiş sözel dil becerilerine sahip çocukların ise ilkökul döneminde okuma yazma süreçlerinde daha başarılı olduğu söylenebilmektedir (Audet, ve ark, 2008).

Sonuç olarak etkileşimli kitap okuma kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini desteklediği ve buna ek olarak bu faaliyetin nicel ve nitel belirleyicilerine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir (Akyüz ve Doğan, 2017).

1.2.3.2. Ses Bilgisel Farkındalık Oyunları

Anne babaların sesleri geliştirmeye yönelik oyunlarda çocuklara eşlik etmesi, çocuklardaki erken okuryazarlık üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Çocukla beraber oynanan uyaklı oyunlar çocuklarda kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Bu sayede çocuklarda okuryazarlık farkındalığının

olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Anne ve babaların çocuklarıyla beraber oynayacağı oyunlarda ses temalı oyunları seçmeleri, çocuğun ses bilgisel farkındalık becerisinin gelişmesini sağlamaktadır (Akyüz, 2016 ve Sylvia ve ark., 2011).

Anne ve babaların çocuklarıyla oynayacakları parmak oyunları, çocukların iletişim, dil ve erken okuryazarlık becerileri kazanabileceği bir ortam yaratmaktadır (Dunn, 2013). Anne ve babalar sundukları parmak oyunu etkinlikleri ile çocuğun motor kaslarını, duyularını ve bilişsel sürecini dahil ederek erken okuryazarlığa ilişkin öğrenmelerini destekleyici bir ortam sunmaktadır (Spratt, 2012).

Benzer şekilde bilmeceler de, çocukların ses birimleri ve sözcükler arasında ilişkiler kurmasını, iletişim becerilerini kullanarak dile ilişkin kavramları kavramasını sağlayarak iletişim, dil ve erken okuryazarlık becerileri kazanabileceği bir ortam yaratmaktadır. Tekerleme ve ninniler ise çocukların ses örüntüleri ve ritime ilişkin farkındalığını arttırarak erken okuryazarlığı desteklemektedir (Saccardi, 2014).

Başka bir konu da çocuğun ev ortamında karşılaşılabileceği yazılardır. Bu yazılar kıyafetlerde olabileceği gibi satın alınan paketli yiyeceklerin ambalajlarında da olabilmektedir. Ebeveynler ev ortamında bulunan yazılara çocuğun dikkatini çekerek çocuğun ses ve harf farkındalığını destekleyebilmektedir (Neuman, 2011).

1.3. Kaynak Özetleri

Çocukların temel gereksinimlerinin iletişim yolu ile belirlenecek olması, dil gelişimini ve konu alan çalışmaları daha önemli kılmaktadır (Güleryüz, 1990; Sun ve Seyrek, 1999). Bu önem doğrultusunda bu bölümde dil gelişimi ve erken okuryazarlık ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar tarih sıralamasına göre verilmiştir.

Huttenlocker ve arkadaşlarının (1991) 14-26 ay arası bebeklerle yaptıkları bir çalışmada erken dönemde dilin kazanım sürecinde bebeğin karşılaştığı konuşma deneyimlerinin bebeğin dil gelişimine olan etkisi ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 22 bebek dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, annelerin bebeklerine sundukları konuşma deneyimlerinin, bebekteki kelime gelişimini ve kelime kazanım zamanını etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar, kız bebeklerin erkek bebeklere göre daha fazla sayıda kelime dağarcığına sahip olduğunu, dolayısıyla cinsiyetin de dil kazanım sürecini etkilediğini göstermektedir.

12-30 ay aralığındaki bebeklerde dil kazanımını konu edinen bir çalışma yapan Baykoç Dönmez ve Arı (1992), bu ay aralığındaki 30 bebeğin dili kazanma süreçlerini 6 ay boyunca izlemişlerdir. Çalışmaya orta sosyoekonomik sınıftaki ebeveynlerin çocuklarını dahil etmişlerdir. Veriler toplanırken gözlem yapıp not alma, görüşme ve ses kaydından yararlanılmış olup; her on beş günde 1 saat düzenli olarak bebekleri takip etmişlerdir. 12-30 aylık bebeklerin dil gelişim aşamalarını; kullandıkları hece sayılarına, kaç kelimeli cümle kurduklarına, cümledeki sözcüklerin ve çekim eklerinin yerinde kullanımına göre ele almışlardır. Dilin gramatik yapısına uygun olarak eylem, zarf, ünlem cümlelerini oluşturup oluşturmadıklarını ve bu becerileri hangi ay aralıklarında ve hangi sırayla edindiklerini ele almışlardır. Elde edilen bulgular; ilk sözcüklerin kız bebeklerde 7-8 ay aralığında, erkek bebeklerde ise 11-12 ay aralığında ortaya çıktığını göstermektedir. Aynı zamanda bulgular 2 kelimeli ve 3 kelimeli cümle kurma becerilerini de kızların erkeklerden daha hızlı kazandığını, dolayısıyla ifade edici dil aşamalarının kız çocuklarda erkeklere göre daha hızlı ilerlediğini göstermektedir.

Anne ve çocukların beraber öykü kitabı okumaları esnasındaki okuma davranışlarının incelendiği bir araştırmada, çalışma grubunu oluşturan 5 anneye, bir öykü 3 defa okutulmuş ve anneler ile öyküyü dinleyen çocukların davranışları bu 3 okumanın gerçekleştiği süre boyunca incelemiştir. Üç okumanın sonunda; annelerden birinin metne tamamen bağlı kalarak öyküyü okuma davranışı haricinde bir davranış göstermediği, diğer üç annenin okuma esnasında çocuğa kitabın resimlerini göstererek ve öyküyle ilgili soru ve cevaplara yer vererek çocukla

paylaşım içine girdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde çocukların davranışları incelendiğinde, iki çocuğun öyküdeki olayları canlandığı ve karakterleri taklit ettiği, diğer çocukların herhangi bir davranış sergilemediği görülmüştür. Çalışmanın sonucunda etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimine anlamlı bir etkisi olmadığı ifade edilmiştir (Crowe, 2000).

48-60 ay arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada paylaşımlı öykü okuma ile standart öykü okuma uygulamalarının sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen 36 çocuk, ifade edici dil düşünüldüğünde kelime dağarcığı kendi yaş grubunu 13 ay sonradan takip edenlerden seçilmiştir. Müdahale programı kapsamında paylaşımlı öykü okunan çocukların ifade edici dil alanında kelime dağarcığını değerlendiren ölçeklerin sonucuna bakıldığında, standart öykü okunan diğer çocuklara göre kelime dağarcıklarının arttığı görülmüştür (Hargrave ve Senechal, 2000).

Türk çocuklarıyla yapılan bir çalışmada çocukların farklı özellikteki üstdil işlemlerindeki başarıları incelenmiştir. Araştırmaya 3-8 yaş aralığında ve Ankara ili merkezindeki ilkokullara devam eden 65 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma grubundaki ilkokul çocukları rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çocukların dil gelişim düzeylerini ortaya çıkarmak için “Ortalama Sözce Uzunluğu” kullanılmıştır. Araştırmadaki ilkokul çocuklarından kendilerine verilen kelime, hece ve ses birimlerinde sesin başta veya sonda olduğunu bulmaları istenmiş olup, uygulamada 5 farklı üstdil işlemi kullanılmıştır. Uygulama, her bir çocukla birebir ve okul yönetiminin uygun gördüğü sessiz bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama her bir çocuk için yaklaşık 20-30 dakika sürmüş ve odada uygulayıcı ile oynanan oyunların içinde geçen diyaloglar yoluyla örnek konuşma alınarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların yaşı arttıkça üstdil işlemlerindeki performansın da arttığı bunun yanında her üst dil becerisinin gelişiminin farklılıklar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır (Acarlar, Ege ve Turan, 2002).

Zembat ve Yurtsever (2002), ana dil müdahale programının 60-72 ay arası çocukların sözcük sayısına olan etkisini ele aldıkları çalışmaya 32 çocuğu dahil

etmişlerdir. Deneysel bir müdahale programı olan bu çalışmanın ön test ve son testinde çalışma grubundaki çocuklara “Kelime Dağarcığı Değerlendirme Ölçeği” uygulamışlardır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ana dil eğitimi ile 60-72 ay arasındaki çocukların sözcük sayısının gelişimini ön gören müdahale programı bir buçuk ay süresince uygulanmıştır. Her gün çocuklara yaklaşık yarım saat ile kırk dakika arasında uygulanan etkinliklerin sonucunda elde edilen sonuçlar; gerçekleştirilen müdahale programının çalışma grubundaki çocukların sözcük sayısına pozitif yönde etki ettiğini göstermektedir.

Boudreau (2005), okul öncesi çocuklarla yaptığı bir çalışmada dil bozukluğuna sahip ve normal gelişim gösteren çocukların anne ve babalarının erken okuryazarlık uygulamalarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Dil konuşma bozukluğu olan 17 çocuk ve normal gelişim gösteren 20 çocuğun anne ve babası çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından anne ve babalar için veri toplama aracı olarak oluşturulan ve açık uçlu sorulara ek olarak 31 sorudan oluşan anketin ölçütleri; fonolojik farkındalık, uyak bilgisi harf-isim ve harf-ses bilgisinin yanı sıra ifade edici dil yetenekleri ve okuryazarlığa yönelimi içermektedir. Bulgular incelendiğinde dil konuşma bozukluğuna sahip çocukların anne ve babalarının diğer gruba kıyasla erken okuryazarlık puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerini anne ve babaları daha fazla kitap, dergi, gazete okuyan çocukların ebeveynleri daha az okuyan çocuklara göre okumayı daha erken öğrendikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda televizyon izlemeye harcanan zaman, ebeveynlerin çocuğa okumaya başladığı yaş ve çocuğun sahip olduğu kitap sayısı bakımından gruplar arasında farklılıklar bulmuştur.

Gül (2007) kavramsal içeriği açısından okuryazarlık becerilerini ele aldığı derleme bir çalışmada özel gereksinimi olan ve normal gelişim gösteren çocukların okuryazarlık sürecini ve bu süreçte aile katılımını arttırmaya yönelik yaklaşımları bu alanda yapılmış olan diğer araştırmalar ışığında incelemiştir. Çalışmada ailelerin kendilerine ait okuryazarlık deneyimleri ve okuryazarlığa karşı olan bakış açılarının, çocuklarına sundukları okuryazarlık deneyimleri ve çocukların okuryazarlığa karşı olan tutumları üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucu tartışılmıştır.

Okul öncesi dönemde kazanılan okuma alışkanlığı üzerinde çocuğun ailesi, çevresi ve okulunun etkilerini inceleyen bir araştırmada 60-72 ay grubundaki çocuklarla çalışılmıştır. Çalışma grubuna Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokuluna (HÜBA) devam eden 50 çocuk dahil edilmiştir. Uygulama her bir çocukla boş ve sessiz bir odada bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kurumda gözlemler gerçekleştirilmesinin yanı sıra, uygulama sürecinde anket kullanılmıştır. Bununla birlikte 6 yaş grubu öğretmenlerine yapılandırılmış görüşme uygulanarak çocuklara uyguladıkları okuma etkinliklerine ait uygulamalar öğrenilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin çocukları için oluşturdukları okuma ortamının ve çocukların okumaya hazır bulunuşluk düzeylerinde ailenin önemli bir etkiye sahip olduğu, bunun yanında çocuğun arkadaşları ve öğretmenlerinin de yine bu hazır bulunuşluk sürecinde önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur (Çakmak ve Yılmaz, 2009).

Rodriguez ve Tamis-Lemonda (2011) yaptıkları boyamsal bir çalışmada 1852 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmaya dahil edilen çocuklar 15 aydan 63 aya kadar ev ortamında izlemiş; çocuklara ait olan kitaplar, boya kalemleri, harf küpleri, kavramları konu edinen materyaller, ses çıkaran veya ekrana sahip oyuncaklar ve kuklaların erken çocukluk döneminde ve ileriki yaşlarda çocukların dil gelişimlerini ve okuryazarlık düzeylerini desteklediği ve okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların ev ortamında anne ve babalarının kitap, dergi ve gazete okuma, yazı yazma etkinliklerini görmelerinin çocukların yazma becerileri ile ilgili bilgilerini arttırdığı ortaya konmuştur.

Benzer şekilde Lever ve Senechal (2011), okul öncesi eğitim alan 60-72 ay çocuklarla çalıştıkları bir müdahale programının sonuçlarını ele almışlardır. Deneysel çalışmaya 40 çocuk dahil edilmiştir. 2 ay süresince paylaşımlı öykü okuma etkinliklerinin olduğu müdahale programında yapılan ön test ve son testlerden elde edilen bulgular, müdahale programına alınan çocukların ifade edici dil yönünden kelime dağarcıklarını diğer gruptaki çocuklara kıyasla arttırdığı gibi, öyküleme becerilerinin de çalışma grubundaki diğer çocuklara göre daha iyi seviyeye geldiğini göstermiştir.

Turan ve Akoğlu (2011), okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla yaptıkları bir çalışmada müdahale programı uygulayarak çocuklara ses bilgisel farkındalık eğitimi vermişlerdir. Bu müdahale programının çocukların ses bilgisel farkındalık performansları ile, artikülasyon becerileri ve işitsel ve fonolojik ayırt etme becerilerine olan etkisini bulmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocukları 60-72 ay aralığında ve normal gelişim gösteren 29 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın deney grubuna on sekiz çocuk dahil edilirken, kontrol grubuna ise on bir çocuk katılmıştır. Uygulanan ön test ve son testte İşitsel Ayırt Etme Testi, Ankara Artikülasyon Testi yanında “Ses Bilgisel Farkındalık Beceresi Kontrol Listesi” (SFKL) deney ve kontrol grubundaki tüm çocuklarda kullanılmıştır. Ses bilgisel farkındalık eğitimi sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan “Ses Bilgisel Farkındalık Becerisi Öğretim Oturumları” müdahale programı olarak uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde deney ve kontrol grubuna ait becerilerde anlamlı farklar elde edilmiştir.

Hafif derecede zihinsel engeli bulunan çocuklara ses bilgisel farkındalık becerileri müdahale programı uyguladıkları bir çalışma yürüten Turan ve Akoğlu (2012), müdahale programının çocukların okuma becerilerine dair etkilerini bulmayı amaçlamışlardır. 9-12 yaş arası, özel eğitime devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olan, okuma ve yazma öğrenmiş olan ve okumada desteğe ihtiyaç duyan 12 özel gereksinimli çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bulguları elde etmek amacıyla “Ankara Artikülasyon Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi”, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Sesbilgisel Farkındalık Beceri Kontrol Listesi”, “Sözlü Okuma Testi” ve yine araştırmacılar tarafından oluşturulan “Okuma Hataları Analiz Rehberi” ön test ve son test aşamalarına çocuklara uygulanmıştır. Çalışma grubuna uygulanan ses bilgisel farkındalık becerileri eğitimi 14 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çocukların alıcı dil becerileri, ses bilgisel farkındalık becerileri, bir metni okuma süresi, metni okuma sürecindeki hatalar toplamı, ses bilgisel farkındalık eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkan okuma hataları, okurken yaptıkları hatalarını düzeltme becerileri, ses bilgisel olarak birbirine benzeyen kelimeleri birbirinin yerine kullanma durumları üzerinde uygulanan müdahale programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Normal gelişim gösteren ve bir özel eğitim kurumundan faydalanan çocukların anneleri ile yapılan bir çalışmada, dil edinimi ile ilgili fikirleri ile çocuklarıyla olan etkileşimleri sürecindeki tutum ve deneyimleri karşılaştırmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından anketler oluşturulmuş olup, 36-48 ay aralığında normal gelişimde çocuğa sahip ve özel gereksinim ile ilgili tanı almış; okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocuğa sahip 181 annenin dilin nasıl öğrenildiği hakkındaki düşünceleri ve çocuklarıyla olan etkileşim süreçleri değerlendirilmiştir. Bulgular incelendiğinde bu annelerin, çocuklarının dil edinimleri ile ilgili görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim kurarken geliştirdikleri tutumların arasında anlamlı düzeyde bir ilişkili olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin dil edinimine ait görüşleri ve dili destekleme durumları ile çocuklarıyla etkileşim sürecindeki tutum ve etkinlikleri, normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelere göre farklılık göstermektedir (Turan, 2012).

Turan ve Akoğlu (2014), yaptıkları başka bir çalışmada ise, yine 60-72 ay aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla çalışmış olup, araştırmanın çalışma grubunu normal gelişim gösteren ve dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocuklar ve ebeveynleri oluşturmuştur. Çocukların anne ve babalarının erken okuryazarlık deneyimleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olma durumları ve okul öncesi çocuklarının fonolojik farkındalık performansları ile çocukların erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Okul öncesi eğitime devam eden, dil ve konuşma bozukluğuna sahip olan ve normal gelişim gösteren toplam 20 çocuk araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların dil gelişimine ait gelişimsel düzeylerini belirlemek amacıyla Ankara Gelişim Tarama Envanteri kullanılmıştır. ‘Fonolojik Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi’ ise her bir çocuğa tek tek uygulanmış olup, çocukların kafiye farkındalığı, kelime farkındalığı ve sesbirimlerine ilişkin becerileri elde edilmiştir. Ailedeki okuryazarlık deneyimlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Aile okuryazarlığı soru kâğıdı” kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, dil ve konuşma bozukluğuna sahip olan ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri aracılığı ile sunulan erken okuryazarlık deneyimlerinin ve çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Aynı zamanda normal gelişim

gösteren çocukların fonolojik farkındalıkları ve ebeveynlerinin erken dönem okuryazarlık deneyimlerinin, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar ve ebeveynlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anand ve Roope (2016) yaptıkları bir çalışmada ailelerin çocuklarıyla geçirdiği sürenin dil gelişimine etkisini incelemiştir. Almanya’da 24-36 ay arası çocukla yürütülen çalışmaya 815 çocuk ile anne ve babaları katılmıştır. Alman Sosyo-Ekonomik Paneli (SOEP) Anketi, verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kardeş sayısının ebeveynlerle yapılan dil gelişimi aktiviteleriyle negatif ilişkili olduğu, ancak günlük, motor ve sosyal becerilerle pozitif ilişkili olduğu, aynı zamanda aileleri ile daha çok zaman geçirmenin çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur.

Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017), okul öncesi eğitimden faydalanan özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin bir profilini belirlemek amacıyla 403 anasınıfı öğrencisi ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya, Ankara il merkezinde bulunan ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine kayıtlı anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören ve ailesi birbirinden farklı düzeyde ekonomik duruma sahip 403 çocuk katılmıştır. Çocukların erken okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin “sözcük bilgisi” alt boyutunda çocukların dil gelişim özellikleri dikkate alındığında ön görülen düzeye yakın puanlar elde ettikleri, bunun yanı sıra alt boyutların diğerlerinde ön görüldenden düşük düzeyde başarı gösterdikleri sonuçları elde edilmiştir.

Akyüz ve Doğan (2017), ev okuryazarlık ortamı ile kaynakları derledikleri bir çalışma yapmışlardır. Ev okuryazarlık ortamına ait tanımları, ev okuryazarlığın boyutlarını, filizlenen okuryazarlık becerilerinin evde nasıl desteklendiğini ele alan bilimsel çalışmaları taramışlardır. İnceledikleri çalışmalarda ev okuryazarlık ortamına ilişkin yapılan farklı tanımları derlemişlerdir. Derledikleri araştırmalar incelendiğinde; anne ve babaların okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışlarının incelendiği, çocukla birlikte kitap okuma, fonemleri ve sesleri öğretme, kelime

okuma ve kelime yazmayı öğretme çabalarının ele alındığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar ebeveynlerle çocuk arasındaki dil gelişimine yönelik etkileşime, anne ve babaların dili biçimsel anlamda doğru kullanmasına, evde dil gelişimine yönelik okuma ve yazma materyallerinin olmasına, anne ve babaların kitap, dergi, gazete okuma durumlarına ve büyükanne ve büyükbabaların evdeki okuryazarlık ortamına etkisine dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda ailenin sosyoekonomik durumunun, anne ve babanın okuryazarlıkla ilgili fikirleri, çocuğuyla birlikte okuma ve yazma uygulamaları, anne ve babaların kendi okuryazarlıkla etkinlikleri ve ev okuryazarlık ortamının filizlenen okuryazarlık becerilerine olan etkisi ele alınmıştır. Bulgulara ait sonuçlar ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ev okuryazarlık ortamının özellikleri, ailenin çocuğa sunduğu dil gelişimine yönelik okuma ve yazma materyalleri ve çocukların filizlenen okuryazarlık becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Yıldız Bıçakçı arkadaşları (2018), 46-62 aylık okul öncesi çocukları ve anneleri ile yaptıkları deneysel bir çalışmada etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemişlerdir. Deney grubundaki yedi çocuk ve kontrol grubundaki yedi çocuğun dil gelişim düzeylerini tespit etmek amacıyla ön test ve son test uygulanmış olup, bu amaçla Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve bunlara ek olarak Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin dil gelişimi alt boyutu kullanılmıştır. Çalışma grubundaki annelerin dokuz haftalık bir süreçte haftada üç kez çocuklarına kitap okudukları ve her kitap okuma seansının sonunda Öykü Kitabı Bilgi Formu'nu doldukları sürecin sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu, etkileşimli kitap okuma sürecinin dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Dil iletişim en önemli anlatım ve iletişim kurma aracıdır. İnsanın zihin haritasının dış dünyadaki yansımaları dilin aracılığı ile gerçekleşmektedir. İnsanoğlunun sosyal bir çevrede yaşadığı düşünüldüğünde, insanların bir arada

olabilmelerinin ve birbirlerine iç dünyalarını yansıtabilmelerin tek yolu dildir. İletişim kurmak ve sosyal varlık olarak hayatına devam etmek için kullanılan ve sistematik bazı kuralları bünyesine temel edinen olgunun adı dildir. Bu kurallar sınırsız semboller toplamı olarak da adlandırılabilir. İnsanoğlunun kendi iç dünyasına yani egolarına bağlı kalmayarak yaşayabiliyorsa bunu dile borçludur. Sosyalleşmenin anahtarı olan bu dinamik ve asırlardır insanlıkla birlikte gelişim sürecini gerçekleştiren olgu, yetişkin bireylerin kullanımları ile sınırlı tutulmamalıdır. Dil çocukluktan ve hatta bazı kuram yaklaşımlarına göre doğmadan önce insanoğlu ile bütünleşik bir olgudur (Aynal, 2017; Bayhan ve Artan, 2011).

İnsanoğlunun hayatında dil özgürlüğün uygulayıcısıdır. Yeni doğmuş bebeklerde yürüme eylemi ile başlayan bu bağımsızlaşma hareketi, iki yaşından itibaren sosyal çevrede varlığını hissettiren çocukların giderek ebeveyne daha bağımsız hale gelmesine ortam hazırlar. Çocukları doğumdan ölene kadar yalnız bırakmayan, özgür kılan, gerek bilişsel gerekse etkileşim sonucu gelişim gösteren bu olgu özellikle çocuklarda ve etki eden faktörler özelinde yapılan çalışmalarda ele alınmıştır ve ele alınmaya devam etmektedir. Bunun sebebi çocuklarda olduğu gibi dilin toplumların da var olma özelliklerini yansıtmasıdır (Ataman, 2009).

Okul öncesi dönemi içine alan erken çocukluk dönemi dil gelişimi açısından çok önemli bir dönemdir. Okul öncesi dönemde sağlıklı bir dil gelişimi geçiremeyen çocuklar, ilerleyen dönemlerde de bunun sıkıntısını yaşamakta ve toparlayamamaktadırlar. Yetişkinlerde de görülen bazı dil sorunlarının temelinde, okul öncesi dönemde meydana gelen ve onarılamayan dil sorunları olabilmektedir (Oğuzkan, 1996).

Sonuç olarak erken çocukluk dönemi çocukların dil gelişimi kazanımlarını edinmesinde belirleyici bir dönemdir. Benzer şekilde erken okuryazarlık beceri ve alışkanlıkları için kritik bir dönemdir (Altınkaynak ve Akman, 2016). Çocuğa alıcı ve ifade edici dil gelişimi açısından zengin ortamlar yaratılması ve düzenlenmesi, erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinlikler açısından uygun ortamlar sunulması çocuğun dil gelişim düzeyini iyileştirerek okuryazarlığa ilişkin edindiği

bilgileri en verimli şekilde kullanmasını sağlamaktadır (Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014). Yapılan çalışmalar okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişiminde en çok vakit geçirdikleri ortam olan ev ve okul ortamlarında edindikleri tecrübelerin önemini gündeme getirmiştir. Ev okuryazarlık ortamının değerlendirilmesinin, okuryazarlık becerilerini desteklemede çocuklara sunulan ortamların önemli olan noktalarının tespit edilmesini sağlayarak çocukların dil gelişimlerinin ne düzeyde ve nasıl destekleneceğine ilişkin bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesine devam eden çocuklarının annelerinin çocuklarına evde erken okuryazarlık ortamı sunma durumlarının incelenmesi ve bu sundukları ortamın çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimleriyle ilişkilendirilmesi önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesine devam eden 36-72 ay çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

- Çocukların dil gelişimleri ile ev okuryazarlığı arasında ilişki var mıdır?
- Çocukların dil gelişimine ilişkin risk durumları hangi düzeydedir?
- Çocukların cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre dil gelişimleri farklılık göstermekte midir?
- Çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri hangi düzeydedir?
- Çocukların cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre ev erken okuryazarlık durumları farklılık göstermekte midir?
- Çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimlerine göre dil gelişimine ilişkin risk durumları farklılık göstermekte midir?

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın deseni, araştırmada yer çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplama yöntemi ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesine devam eden 36-72 ay çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Deseni

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma, değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisini nesnelleştirerek, ölçülebilir, gözlem yapılabilir, sayısal olarak ifade edilebilir hale getirme yaklaşımıdır (Creswell, 2014) ve araştırmaların problemlerine ilişkin genel geçer ve objektif dayanaklar ortaya koymaktadır (Creswell ve PlanoClark, 2015). Tarama modelleri ise dün veya günümüzde olmakta olan, devam eden bir olguyu mevcut haliyle tespit etmek için yürütülen araştırmalara uygun bir model olup, ilişkisel tarama desenlerinde iki ve/veya ikiden çok grup veya durumun birbiriyle olan ilişkisi incelenir (Karasar, 1999). Çalışmada çocukların dil gelişimleri ile annelerin ev ortamında sundukları erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişki incelenecek olmasından dolayı çalışma nicel desende ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir İli Bigadiç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün verileri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde izin alınan ve iletişime geçilen Bigadiç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden 2021-2022 Eğitim-öğretim yılı döneminde Bigadiç ilçe merkezinde bulunan anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 ay arası toplam 507 çocuğun olduğu belirlenmiştir. Bu belirlenen 507 çocuğun tamamının alınması amacıyla araştırmanın çalışma grubu belirlenirken örnekleme yoluna gidilmeyerek, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, üç aşama ile çalışma grubu belirlenmiştir.

1. Aşama (Bilgilendirme): Balıkesir İli Bigadiç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı beş ilkokul bünyesindeki anasınıfı ve iki bağımsız anaokuluna devam eden 507 çocuğun anne ve babalarına öğretmenleri aracılığıyla çalışmaya ilişkin bilgi notu gönderilerek ulaşılmıştır.

2. Aşama (Gönüllülük Onam Formunun Onaylanması): Kurum izni ve etik izinler temel alınarak çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve hem çocuk hem de kendileri için onam formunu onaylayan 281 anne ve baba ile çocuklarıyla çalışmaya başlanmış ve veriler toplanmıştır.

3. Aşama (Anne ve Baba Sayısının İstatistiksel Uygunluğunun Belirlenmesi): Gönüllülük esasına göre hem çocuk hem de kendileri için onam formlarını onaylayan yani çalışmaya dahil olan anne ve babalardan EVOK ölçeğinin 270'ini annelerin, 11'ini ise babaların doldurduğu bilgisi elde edilmiş olup, sayısal olarak az olması sebebiyle baba tarafından doldurulmuş olan veriler çalışmadan çıkarılarak çalışma grubu 270 çocuk ve anneleri ile sonlandırılmıştır.

Bu aşamaların sonucunda; anneleri araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden, hem çocuk hem de kendileri için onam formlarını onaylayan, ilçe merkezine

bağlı olan beş ilkokul bünyesindeki anasınıflarına ve iki bağımsız anaokuluna devam etmekte olan 270 çocuk ve bu çocukların anneleri çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve ailelerine ilişkin frekans çizelgeleri aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler.

	Frekans	Yüzde (%)
Yaş (Ay olarak)		
36-48 ay	12	4,4
49-60 ay	47	17,4
61-72 ay	211	78,1
Toplam	270	100
Cinsiyet		
Kız	147	54,4
Erkek	123	45,6
Toplam	270	100
Kardeş Sayısı		
Yok	64	23,7
1 kardeş	126	46,7
2 kardeş	49	18,1
3 kardeş ve üzeri	31	11,5
Toplam	270	100
Anne Öğrenim Durumu		
İlkokul-Ortaokul	95	35,2
Lise	79	29,3
Ön lisans	42	15,6
Lisans ve Lisans üzeri	54	20
Toplam	270	100
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul-Ortaokul	84	31,1
Lise	92	34,1
Ön lisans	31	11,5
Lisans ve üzeri	63	23,3
Toplam	270	100

Çizelge 2.1 incelendiğinde çalışmaya dahil edilen çocukların yaş dağılımı 36-48 ay, 49-60 ay ve 61-72 ay aralığı olmak üzere 3 kategoride incelenmiştir. Buna göre 36-48 ay aralığında 12 çocuk, 49-60 ay aralığında 47 çocuk, 61-72 ay aralığında 211 çocuk bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğu (%78,1) 61-72 ay aralığındadır. Çalışmaya dahil edilen çocukların cinsiyet dağılımının 147 kız, 123 erkek olduğu görülmektedir. 123 erkekten 3'ü 36-48 ay aralığında, 25'i 49-60 ay aralığında, 95'i ise 61-72 ay yaş aralığındadır. 147 kızdan 9'u 36-48 ay aralığında, 22'si 49-60 ay aralığında, 116'sı ise 61-72 ay yaş aralığındadır. Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğu (54,4) kız çocuğudur. Çocukların kardeş dağılımında kardeşi olmayan 64 çocuk, 1 kardeşe sahip olan 126 çocuk, 2 kardeşe sahip olan 49 çocuk, 3 ve üzeri kardeşe sahip olan 31 çocuk bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğu (%46,7) 1 kardeşe sahiptir. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarında, annesi ilköğretim ve ortaokul mezunu olan 95 çocuk, lise mezunu olan 79 çocuk, ön lisans mezunu olan 42 çocuk, lisans ve lisans üzeri mezuniyet derecesi olan 54 çocuk, lisansüstü mezunu olan 3 çocuk bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların annelerinin çoğunluğu (%95) ilköğretim mezunudur. Çocukların babalarının öğrenim durumlarında, babası ilköğretim ve ortaokul mezunu olan 84, babası lise mezunu olan 92, babası ön lisans mezunu olan 31, babası lisans ve üzeri mezuniyet derecesinde olan 63 çocuk bulunmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların babalarının çoğunluğu (%92) lise mezunudur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kapsamında, çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik bilgilere ulaşabilmek adına, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Genel Bilgi Formu”, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini belirlemek amacı ile Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiş olan ve Topbaş ve Güven tarafından (2010) Türkçe uyarlanması yapılmış olan “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)” ve çocukların ev erken okuryazarlık ortamının belirlenmesi amacıyla Ergül ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)” kullanılmıştır.

2.4.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu bilgilerine ilişkin soruları içermektedir.

2.4.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) (Test of Early Language Development - Third Edition (TELD-3))

Amerika Birleşik Devletleri'nde, dil alanında uzman Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından; çocukların dil gelişimi açısından güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, dil gelişiminde yaşının kazanımlarında geri kalmış bir çocuğu tespit ederek erken müdahale şansı yakalamak, erken müdahale sürecinin içeriğini ve süresini belirlemek, mevcut dil gelişimi değerlendirme araçlarına alternatif oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu değerlendirme aracının Türkçeye uyarlanması ise dil ve konuşma terapistleri Topbaş ve Güven (2010) tarafından yapılmış ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) adını almıştır. İki-sekiz yaş arasındaki çocukların dil becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan, standart modele dayalı bu değerlendirme aracının alıcı dil ve ifade edici dil olarak iki boyuta ait alt testi vardır. Dilin bileşenleri olan sözdizimi, anlam ve biçimbilgisini ölçen TEDİL, A ve B Formu olmak üzere 2 adet formdan oluşmaktadır. A Formunda Alıcı Dil Alt Testinde 37, İfade Edici Alt Testinde ise 39 madde mevcuttur. B Formunda Alıcı Dil Alt Testinde 37, İfade Edici Alt Testinde 39 madde mevcuttur. Paralel formlar olarak oluşturulmuş ve aynı zorluk derecelerine sahip olan her iki form da aynı becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin kısa süreli aralıklarla uygulanacağı değerlendirmelerde çocukların A Formundaki soruları öğrenip ezberlememesi amacıyla kullanılması için B Formu oluşturulmuştur. TEDİL'in Türkçeye uyarlanma çalışması kapsamında güvenilirliğinin belirlenmesi, Eskişehir ili merkezinde, dil açısından yaşlılarıyla benzer gelişim gösteren, dil konuşma bozukluğu ve zihinsel engeli olan 359 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, farklı yaş aralıklarına ve demografik bilgilere sahip alt gruplara A ve B formu ile alıcı ifade edici dil testleri için bakılmıştır. İç tutarlılık katsayıları

,86 ile ,98 arasında belirlenmiştir. Geçerlilik çalışmasına ise çalışma grubunun tamamı dahil edilerek alt testlerden elde edilen puanların iç korelasyonu her iki form için ,87 ile ,91 arasında belirlenmiştir. TEDİL uygulama aşamasında çocuğun takvim yaşı belirlenerek testin içinde yaşının başladığı maddeye gidilmekte ve doğru cevapladığı her maddeye 1, yanlış cevapladığı veya cevaplayamadığı her maddeye 0 verilmektedir. Arka arkaya üç 0 aldığında test sonlandırılmakta, çocuğa ait taban ve tavan puanlara göre ham puan sonucu hesaplanmaktadır. Ham puanlar, teste ait hesaplama cetvelleri kullanılarak standart puanlara dönüştürülmekte ve “çok iyi, iyi, ortalama üstü, ortalama, ortalama altı, zayıf, çok zayıf” olmak üzere yedi bozukluk derecesi içerisinde çocuğa ait alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansı belirlenmektedir.

2.4.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)

Okul öncesi çocuklarda evde erken okuryazarlık deneyimleri hakkında veri toplama amacıyla Ergül ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiştir. Anne ve babalar aracılığı ile, onlardan alınan bilgiler ışığında tamamlanmakta olan Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), 23 maddeden ve okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Ölçeğe ait verilerin analiz edilme aşamasında bir madde ters kodlanmaktadır. EVOK'un geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi, Ankara ili merkezinde, alt, orta ve üst sosyoekonomik statüleri temsil eden 12 anaokuluna devam eden 341 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa katsayıları alt ölçeklerin iç tutarlılığı için ,70 ile ,84 arasında değişmiştir. Değerlendirme aracından alınabilecek puanlar 23 ile 114 arasındadır. Puan 114'e yaklaştıkça, ölçeğin sonuçları çocuk için olumlu bir ev erken okuryazarlık deneyimi olduğunu göstermektedir.

2.5. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) Güvenilirliğinin Bu Çalışma Kapsamında Belirlenmesi

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) güvenilirlik analizi yapılmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Çizelge 2.2. Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) Güvenirlik Analizi Sonuçları.

	Cronbach Alfa
TEDİL	,886
EVOK	,871

Çizelge 2.2.'de görüldüğü gibi Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi'nin güvenilirlik analizi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri ,886 olarak belirlenmiştir. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Cronbach Alfa değeri ise ,871 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Bu değer güven aralığı ,50'ye kadar düşük güvenilirlik kabul edilirken, ,50 ile ,70 arasında orta güvenilirlik ve ,70 üzeri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Buna göre bu çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu elde edilmiştir.

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarının güvenilirlik analizi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Çizelge 2.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları.

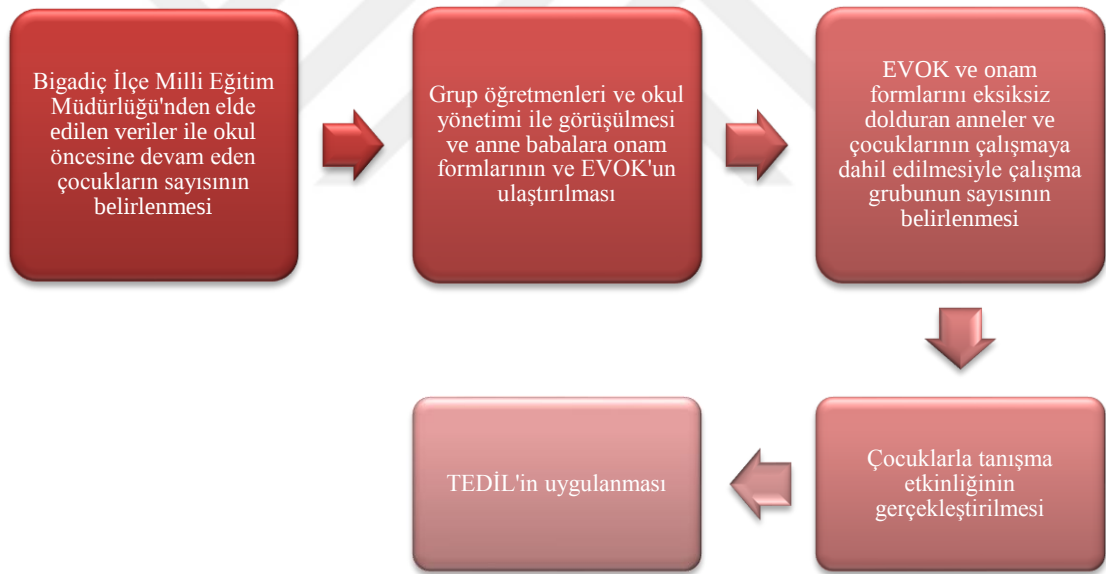
	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
EVOK Okuma	,558	8
EVOK Yazma	,813	5
EVOK Ses bilgisel ve yazı farkındalığı	,788	6
EVOK Birlikte Kitap Okuma	,854	4

Çizelge 2.3'te görüldüğü gibi Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) okuma alt boyutu Cronbach Alfa değeri ,558 olarak bulunmuştur. Bu değer okuma alt boyutuna beklenenden çok daha hata karıştığını, alt boyutun güvenilir sonuçlar vermediğini ortaya koymaktadır. Yazma alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,813 bulunmuştur. Bu alt boyutun güvenilir sonuçlar verdiği görülmektedir. Ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyunun Cronbach Alfa değeri ,788 olarak bulunmuştur. Bu değer güvenilirlik içi kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır. Son alt boyut olan birlikte kitap okuma alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ,854 bulunmuştur. Bu değer güvenilir olduğu belirlenmiştir. Özetle EVOK alt boyutlarından sadece okuma alt boyutunun güvenilir sonuçlar vermediği, diğer boyutların güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın etik yönden incelenmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığından Etik Kurul İzni (Ek-1) alınmıştır. Aynı zamanda T.C. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de uygulama izni (Ek-1) alınmıştır. Çalışmanın veri toplama aşamasında ise öncelikle çalışmanın içeriği konusunda Bigadiç ilçe merkezine bağlı olan resmi anasınıfı ve resmi bağımsız anaokullarının okul yönetimi ve öğretmenlerine bilgi verilmiştir. Okul çalışanlarının anne ve babaları bilgi notu ile bilgilendirmesi sonucunda çalışmaya katılmayı kabul eden anne veya babalardan hem kendileri hem de çocukları için onam formu alınmıştır. Kendileri ve çocukları adına onam formunu onaylayan ve genel bilgi formu ile EVOK'u eksiksiz dolduran anne ve babalar çalışma grubuna dahil edilmiş olup, EVOK ölçeğini dolduran babalar sayılarının azlığı sebebiyle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubuna dahil edilen annelerin çocuklarına Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulaması öncesi çocukların araştırmacıya ve kullanılan materyallere uyum sağlamaları için tanışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler kapsamında bazı grup öğretmenleri araştırmacıyı çocuklarla sınıfta o an yaptıkları etkinliklere dahil ederek birbirleriyle tanışmalarını sağlamış ve bir sonraki gün veya hafta birlikte başka bir sınıfa giderek resimlere

bakıp sorulan soruları cevaplayacakları bir uygulama yapacaklarını açıklamıştır. Bazı sınıflardaki çocuklarla ise uygulama anında tanışılmış ve uygulamaya başlanmadan 5 dakika öncesinde baş başa gidilen sınıfta tanışma etkinliği yapıp çocuk ve araştırmacı birbirine kendini tanıtmış hem de resimler üstünden sohbet edilerek çocukların uygulamaya alışmaları sağlanmıştır. Ardından TEDİL A Formu ile veriler toplanmaya başlanmıştır. TEDİL uygulaması araştırmacı tarafından çocukla baş başa olacakları, gürültüden uzak, dikkat dağınıkçı uyaranların olmadığı, sade, aydınlık ve okul yönetimince uygun görülen boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. TEDİL uygulaması her çocuk için yaklaşık olarak 30-40 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde pandemi koşulları ve gerekli olan tüm şartlar göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama süreci 28.02.2022 ile 08.04.2022 tarihleri arasında altı hafta sürmüştür.



Şekil 2.1. Veri Toplama Süreci.

2.7. Verilerin Analizi

TEDİL ve EVOK'tan elde edilen veriler analiz edilmeden önce ters kodlanması gereken maddeler belirlenmiş, normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı betimsel analizler, çarpıklık-basıklık katsayıları test edilmiştir.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğine (EVOK) katılan çocukların betimsel puan ortalamalarına ilişkin bilgileri Çizelge 2.4'te yer almaktadır.

Çizelge 2.4. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular.

Ölçek	N	Min	Maks	Ort	Mod	Medyan	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tedil	270	1	6,67	3,44	4	3,33	1,02	-0,440	0,311
Evok	270	1,52	5	2,77	2	2	0,62	0,418	-0,363

Çizelge 2.4'ten elde edilen değerler incelendiğinde, TEDİL'e ait minimum değer 1, maksimum değer 6,67, aritmetik ortalama 3,44, mod 4, medyan 3,33, standart sapma 1,02, çarpıklık değeri -0,440 ve basıklık değeri 0,311'dir. Çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Hem aritmetik ortalama, medyan ve modun birbirine yakın olması hem de çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. EVOK'a ait minimum değer ise 1,52, maksimum değer 5, aritmetik ortalama 2,77, mod 2, medyan 2, standart sapma 0,62, çarpıklık değeri 0,418 ve basıklık değeri -0,363'tür. Hem aritmetik ortalama, medyan ve modun birbirine yakın olması hem de çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) için cinsiyet değişkenini incelemek amacıyla bağımsız örneklemeler için T testi, anne ve baba öğrenim durumlarına göre manidarlığı incelemek için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. TEDİL ve EVOK'un alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Yapılan T testi ve ANOVA testinin etki büyüklükleri için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.



3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir.

3.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. TEDİL Alt Boyutları ile EVOK Alt Boyutları Arasındaki Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları.

		Okuma	Yazma	Ses bilgisel ve yazı farkındalığı	Birlikte kitap okuma	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
	r	1	0,217	0,258	0,519	0,224	0,170	0,204
	p		0,001	0,001	0,001	0,001	0,005	0,001
	N	270	270	270	270	270	270	270
Yazma	r		1	0,588	0,449	0,075	0,174	0,174
	p	0,217		0,001	0,001	0,221	0,004	0,004
	N	270	270	270	270	270	270	270
Ses bilgisel ve yazı farkındalığı	r	0,258	0,588	1	0,617	0,069	0,093	0,069
	p	0,001	0,001		0,001	0,258	0,128	0,256
	N	270	270	270	270	270	270	270
Birlikte kitap okuma	r	0,519	0,449	0,617	1	0,142	0,148	0,138
	p	0,001	0,001	0,001		0,020	0,015	0,023
	N	270	270	270	270	270	270	270
Alıcı Dil	r	0,224	0,075	0,069	0,142	1	0,516	0,791
	p	0,001	0,221	0,258	0,020		0,001	0,001
	N	270	270	270	270	270	270	270
İfade Edici Dil	r	0,170	0,174	0,093	0,148	0,516	1	0,847
	p	0,005	0,004	0,128	0,015	0,001		0,001
	N	270	270	270	270	270	270	270
Sözel Dil Performansı	r	0,204	0,174	0,069	0,138	0,791	0,847	1
	p	0,001	0,004	0,256	0,023	0,001	0,001	
	N	270	270	270	270	270	270	270

Çizelge 3.1'den elde edilen bulgulara Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, okuma alt boyutu ile yazma alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,217$, $p<0,05$. Okuma alt boyutu ile ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmaktadır, $r=0,258$, $p<0,05$. Okuma alt boyutu ile bir diğer alt boyut olan birlikte kitap okuma alt boyutu arasında orta düzeyde olmak üzere pozitif yönde bir ilişki vardır, $r=0,519$, $p<0,05$. Yazma alt boyutu ile ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır, $r=0,588$, $p<0,05$. Yazma alt boyutu ile birlikte kitap okuma alt boyutu arasında orta seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki vardır, $r=0,449$, $p<0,05$. Ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu ile birlikte kitap okuma alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır, $r=0,617$, $p<0,05$. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin alt boyutları arasındaki bütün ilişkilerde pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, alıcı dil ile ifade edici dil arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki mevcuttur, $r=0,516$, $p<0,05$. Alıcı dil ile sözel dil performansı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır, $r=0,791$, $p<0,05$. İfade edici dil ile sözel dil performansı arasında pozitif yönde çok yüksek derecede bir ilişki bulunmaktadır, $r=0,847$, $p<0,05$. Bu sonuçlara göre Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin alt boyutları arasında yüksek derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin alt boyutları ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, okuma alt boyutu ile alıcı dil alt boyutu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,224$, $p<0,05$. Okuma alt boyutu ile ifade edici dil alt boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,170$, $p<0,05$. Okuma alt boyutu ile sözel dil performansı arasında pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,204$, $p<0,05$. Yazma alt boyutu ile alıcı dil alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur, $r=0,075$, $p>0,05$. Yazma alt boyutu ile ifade edici dil alt boyutu arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır, $r=0,174$, $p<0,05$. Yazma alt boyutu ile sözel

dil performansı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,174$, $p<0,05$. Ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu ile alıcı dil alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir, $r=0,069$, $p>0,05$. Ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu ile ifade edici dil alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir, $r=0,093$, $p>0,05$. Ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt boyutu ile sözel dil performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, $r=0,069$, $p>0,05$. Birlikte kitap okuma alt boyutu ile alıcı dil alt boyutu arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,142$, $p<0,05$. Birlikte kitap okuma alt boyutu ile ifade edici dil alt boyutu arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır, $r=0,148$, $p<0,05$. Birlikte kitap okuma alt boyutu ile sözel dil performansı arasında pozitif yönlü ve çok zayıf bir ilişki mevcuttur, $r=0,138$, $p<0,05$.

TEDİL alt boyutları olan alıcı dil ve ifade edici dil arasındaki korelasyon ile EVOK maddeleri, ayrıca TEDİL toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı ile EVOK maddeleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2. TEDİL Puanları ile EVOK’a İlişkin Maddeler Arasındaki Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları.

EVOK Maddeleri		Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
Madde 1	r	0,239**	0,196**	0,255**
	p	0,000	0,001	0,000
	N	270	270	270
Madde 2	r	0,161**	0,167**	0,166**
	p	0,008	0,006	0,006
	N	270	270	270
Madde 3	r	0,278**	0,231**	0,280**
	p	0,000	0,000	0,000
	N	270	270	270
Madde 4	r	-0,174**	-0,208**	-0,231**
	p	0,004	0,001	0,000
	N	270	270	270
Madde 5	r	0,158**	0,170**	0,187**
	p	0,009	0,005	0,002
	N	270	270	270

Çizelge 3.2. Devam. TEDİL Puanları ile EVOK’a İlişkin Maddeler Arasındaki Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları.

Madde 6	r	0,074	0,083	0,064
	p	0,223	0,176	0,294
	N	270	270	270
Madde 7	r	0,026	-0,016	-0,052
	p	0,671	0,791	0,394
	N	270	270	270
Madde 8	r	0,123*	0,019	0,096
	p	0,044	0,761	0,117
	N	270	270	270
Madde 9	r	0,087	0,114	0,156*
	p	0,155	0,062	0,010
	N	270	270	270
Madde 10	r	-0,024	0,091	0,070
	p	0,692	0,134	0,254
	N	270	270	270
Madde 11	r	0,065	0,100	0,122*
	p	0,291	0,100	0,046
	N	270	270	270
Madde 12	r	0,072	0,116	0,096
	p	0,236	0,057	0,114
	N	270	270	270
Madde 13	r	0,085	0,260**	,225**
	p	0,165	0,000	0,000
	N	270	270	270
Madde 14	r	0,008	0,050	0,000
	p	0,896	0,409	0,998
	N	270	270	270
Madde 15	r	-0,016	0,053	0,004
	p	0,792	0,386	0,954
	N	270	270	270
Madde 16	r	0,135*	0,089	0,106
	p	0,026	0,143	0,082
	N	270	270	270
Madde 17	r	0,094	0,058	0,071
	p	0,122	0,341	0,247
	N	270	270	270
Madde 18	r	0,138*	0,213**	0,198**
	p	0,023	0,000	0,001
	N	270	270	270
Madde 19	r	-0,066	-0,068	-0,083
	p	0,280	0,263	0,176
	N	270	270	270

Çizelge 3.2. Devam. TEDİL Puanları ile EVOK’a İlişkin Maddeler Arasındaki Nokta Çift Serili Korelasyon Sonuçları.

Madde 20	r	0,090	0,107	0,088
	p	0,139	0,078	0,150
	N	270	270	270
Madde 21	r	0,126*	0,174**	0,155*
	p	0,039	0,004	0,011
	N	270	270	270
Madde 22	r	0,160**	0,109	0,144*
	p	0,009	0,075	0,018
	N	270	270	270
Madde 23	r	0,095	0,104	0,073
	p	0,119	0,088	0,230
	N	270	270	270

** . Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

* . Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 3.2’den elde edilen bulgulara TEDİL puanları ile EVOK’a ilişkin maddeler arasındaki korelasyon incelendiğinde, EVOK’a ilişkin 1. madde olan “Çocuğunuzun kendine ait kaç kitabı var?”, 2. madde olan “Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?”, 3. madde olan “Çocuğunuza ne sıklıkla bir şeyler okursunuz?”, 4. madde olan “Çocuğunuz kaç yaşındayken ona bir şeyler okumaya başladınız?”, 5. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine bir şeyler okumanızı ister?” ve 22. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla öyküdeki kelimeleri veya satırları tamamlar? (çocuğunuzun çok iyi bildiği bir kitabı okurken, daha sonra gelecek satırı veya kelimeyi siz okumadan önce söylemesi)” soruları ile TEDİL alıcı dil alt boyutu arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır, $p<0,01$. EVOK’a ilişkin 8. madde olan “Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?”, 16. madde olan “Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz? (örneğin, Burger King’in amblemi, “Dur” işareti, vs.)”, 18. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla çocuk tekerlemeleri söyler?” ve 21. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar?” soruları ile TEDİL alıcı dil alt boyutu arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır, $p<0,05$. Alıcı dil alt boyutu ile EVOK’a ilişkin 6. madde olan, “Çocuğunuz bir haftada ne sıklıkla sizi okurken görüyor?”, 7. madde olan “Okumayı ne kadar seviyorsunuz?”, 9. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler

yazar?”, 10. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kendisi için sizden yazı yazmanızı ister?” 11. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla harfleri yazar?”, 12. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla size kelimelerin nasıl hecelendiğini sorar?”, 13. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla bir şeyler çizer?”, 14. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla sizinle veya başkalarıyla uyaklı kelime oyunları dener veya oynar?”, 15. madde olan “Çocuğunuzla ne sıklıkla uyaklı kelime oyunları oynarsınız?”, 17. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla yiyecek paketlerindeki veya sokak işaretlerindeki kelimeleri okumak için sizden yardım ister?”, 19. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, ona sıklıkla harflerin isimlerini öğretmeye çalışırsınız?”, 20. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur?” ve 23. madde olan “. Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okuyormuş gibi yapar? (kitapla oturup, kitaptaki gerçek hikâyeye benzer sözler söylemesi)” soruları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, $p>0,05$.

EVOK’a ilişkin 1. madde olan “Çocuğunuzun kendine ait kaç kitabı var?”, 2. madde olan “Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?”, 3. madde olan “Çocuğunuza ne sıklıkla bir şeyler okursunuz?”, 4. madde olan “Çocuğunuz kaç yaşındayken ona bir şeyler okumaya başladınız?”, 5. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine bir şeyler okumanızı ister?”, 13. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla bir şeyler çizer?”, 18. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla çocuk tekerlemeleri söyler?” ve 21. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar?” soruları ile TEDİL ifade edici dil alt boyutu arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır, $p<0,01$. İfade edici dil alt boyutu ile EVOK’a ilişkin 6. madde olan, “Çocuğunuz bir haftada ne sıklıkla sizi okurken görüyor?”, 7. madde olan “Okumayı ne kadar seviyorsunuz?”, 8. madde olan “Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?”, 9. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler yazar?”, 10. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kendisi için sizden yazı yazmanızı ister?” 11. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla harfleri yazar?”, 12. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla size kelimelerin nasıl hecelendiğini sorar?”, 14. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla sizinle veya başkalarıyla uyaklı kelime oyunları dener veya oynar?”, 15. madde olan “Çocuğunuzla ne sıklıkla uyaklı kelime oyunları oynarsınız?”, 16. madde olan “Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz? (örneğin, Burger King’in amblemi,

“Dur” işareti, vs.)”, 17. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla yiyecek paketlerindeki veya sokak işaretlerindeki kelimeleri okumak için sizden yardım ister?”, 19. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, ona sıklıkla harflerin isimlerini öğretmeye çalışırsınız?”, 20. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur?”, 22. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla öyküdeki kelimeleri veya satırları tamamlar? (çocuğunuzun çok iyi bildiği bir kitabı okurken, daha sonra gelecek satırı veya kelimeyi siz okumadan önce söylemesi)” ve 23. madde olan “. Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okuyormuş gibi yapar? (kitapla oturup, kitaptaki gerçek hikâyeye benzer sözler söylemesi)” soruları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, $p>0,05$.

EVOK’a ilişkin 1. madde olan “Çocuğunuzun kendine ait kaç kitabı var?”, 2. madde olan “Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?”, 3. madde olan “Çocuğunuza ne sıklıkla bir şeyler okursunuz?”, 4. madde olan “Çocuğunuz kaç yaşındayken ona bir şeyler okumaya başladınız?”, 5. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine bir şeyler okumanızı ister?”, 13. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla bir şeyler çizer?” ve 18. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla çocuk tekerlemeleri söyler?” soruları ile TEDİL toplam dil puanı arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır, $p<0,01$. EVOK’a ilişkin 9. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kelimeler yazar?”, 11. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla harfleri yazar?”, 21. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar?” ve 22. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla öyküdeki kelimeleri veya satırları tamamlar? (çocuğunuzun çok iyi bildiği bir kitabı okurken, daha sonra gelecek satırı veya kelimeyi siz okumadan önce söylemesi)” soruları ile TEDİL toplam dil puanı arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır, $p<0,05$. TEDİL toplam dil puanı ile EVOK’a ilişkin 6. madde olan, “Çocuğunuz bir haftada ne sıklıkla sizi okurken görüyor?”, 7. madde olan “Okumayı ne kadar seviyorsunuz?”, 8. madde olan “Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?”, 10. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kendisi için sizden yazı yazmanızı ister?”, 12. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla size kelimelerin nasıl hecelendiğini sorar?”, 14. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla sizinle veya başkalarıyla uyaklı kelime

oyunları dener veya oynar?”, 15. madde olan “Çocuğunuzla ne sıklıkla uyaklı kelime oyunları oynarsınız?”, 16. madde olan “Çocuğunuza ne sıklıkla restoran isimleri veya sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterirsiniz? (örneğin, Burger King’in amblemi, “Dur” işareti, vs.)”, 17. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla yiyecek paketlerindeki veya sokak işaretlerindeki kelimeleri okumak için sizden yardım ister?”, 19. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, ona sıklıkla harflerin isimlerini öğretmeye çalışırsınız?”, 20. madde olan “Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur?” ve 23. madde olan “Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okuyormuş gibi yapar? (kitapla oturup, kitaptaki gerçek hikâyeye benzer sözler söylemesi)” soruları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır, $p>0,05$.

3.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde TEDİL ölçeği puanlarına göre risk durumlarına ilişkin frekans dağılımına, cinsiyete göre T Testi bulguları ile anne ve baba öğrenim durumuna göre ANOVA bulgularına ve bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir.

TEDİL ölçeğinin alt boyutlarına ve toplam puanlarına göre risk durumlarına ilişkin frekans dağılımı Çizelge 3.3’te verilmiştir.

Çizelge 3.3. TEDİL Ölçeği Puanlarına Göre Risk Durumuna İlişkin Frekans Dağılımı.

	Frekans	Yüzde (%)
Alıcı Dil		
Çok zayıf	11	4,1
Zayıf	46	17
Ortalama Altı	83	30,7
Ortalama	96	35,6
Ortalama Üstü	29	10,7
İyi	4	1,5
Çok iyi	1	0,4
Toplam	270	100
İfade Edici Dil		
Çok zayıf	13	4,8
Zayıf	35	13
Ortalama Altı	51	18,9
Ortalama	130	48,1
Ortalama Üstü	29	10,7
İyi	11	4,1
Çok iyi	1	0,4
Toplam	270	100
TEDİL Toplam		
Çok zayıf	21	7,8
Zayıf	41	15,2
Ortalama Altı	76	28,1
Ortalama	100	37
Ortalama Üstü	24	8,9
İyi	6	2,2
Çok iyi	2	0,7
Toplam	270	100

Çizelge 3.3'ten elde edilen sonuçlara göre alıcı dil alt boyutunda risk durumlarına ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde, 270 çocuğun 96'sı ortalama, 83'ü ortalama altı, 46'sı zayıf, 29'u ortalama üstü, 11'i çok zayıf, 4'ü iyi, 1'i çok iyi

düzeyde bulunmuştur. Çalışmaya katılan çocukların %35,6'sının alıcı dili ortalama düzeydedir.

İfade edici dil alt boyutuna göre risk durumlarına ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde, 270 çocuğun 130'u ortalama, 51'i ortalama altı, 35'i zayıf, 29'u ortalama üstü, 13'ü çok zayıf, 11'i iyi, 1'i çok iyi düzeyde bulunmuştur. Çalışmaya katılan çocukların %48,1'inin ifade edici dili ortalama düzeydedir.

TEDİL toplam dil puanına göre risk durumlarına ilişkin frekans dağılımı incelendiğinde, 270 çocuğun 100'ü ortalama, 76'sı ortalama altı, 41'i zayıf, 24'ü ortalama üstü, 21'i çok zayıf, 6'sı iyi, 2'si çok iyi düzeyde bulunmuştur. Çalışmaya katılan çocukların %37'sinin toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı ortalama düzeydedir.

TEDİL ölçeğinden elde edilen sonuçların ve TEDİL ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği T testi ile analiz edilmiştir. TEDİL'den elde edilen betimsel istatistikler Çizelge 3.4'te verilmiştir.

Çizelge 3.4. TEDİL Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	sd	p
Alıcı Dil	Kız	147	3,38	1,08	0,165	268	0,869
	Erkek	123	3,36	1,08			
İfade Edici Dil	Kız	147	3,68	1,17	1,151	268	0,251
	Erkek	123	3,52	1,08			
TEDİL Toplam	Kız	147	3,40	1,20	0,977	268	0,330
	Erkek	123	3,26	1,15			

Çizelge 3.4'ten elde edilen sonuçlara göre çocukların TEDİL testi puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstergeleri anlamlı değildir. Cinsiyeti erkek olan çocukların TEDİL puanları ortalaması ($\bar{X}$ =3,26), cinsiyeti kız olan çocukların TEDİL

puanları ortalamasıyla ($\bar{X}=3,40$) istatistiksel olarak benzerdir. Bu durum hem alıcı dil hem de ifade edici dil alt boyutları için de geçerlidir. Bu sonuçlara göre TEDİL puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

TEDİL ölçeğinden elde edilen sonuçların çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Çizelge 3.5’te verilmiştir.

Çizelge 3.5. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.

	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Alıcı Dil	İlkokul ve Ortaokul	95	3,11	0,98
	Lise	79	3,41	0,95
	Ön lisans	42	3,50	1,29
	Lisans ve üzeri	54	3,68	1,16
İfade Edici Dil	İlkokul ve Ortaokul	95	3,29	1,15
	Lise	79	3,68	0,95
	Ön lisans	42	3,54	1,32
	Lisans ve üzeri	54	4,09	1,03
TEDİL Toplam	İlkokul ve Ortaokul	95	3,02	1,17
	Lise	79	3,32	1,00
	Ön lisans	42	3,35	1,35
	Lisans ve üzeri	54	3,88	1,11

Çizelge 3.5’ten elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,02$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,32$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,35$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,88$ ’dir. Alıcı dile göre anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,11$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,41$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların

TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,50$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,68$ 'dir. İfade edici dil göre anne öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,29$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,68$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,54$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=4,09$ 'dur.

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Alıcı Dil	Gruplararası	12,377	3	4,126	3,621	0,014	İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri	0,039234
	Gruplariçi	303,090	266	1,139				
	Toplam	315,467	269					
İfade Edici Dil	Gruplararası	22,607	3	7,536	6,153	0,001	İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri	0,065149
	Gruplariçi	325,778	266	1,225				
	Toplam	348,385	269					
TEDİL Toplam	Gruplararası	25,953	3	8,651	6,568	0,001	İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri; lise-lisans ve üzeri	0,074071
	Gruplariçi	350,377	266	1,317				
	Toplam	376,330	269					

Çizelge 3.6'dan elde edilen analiz sonuçlarına göre çocukların TEDİL puanı ile annelerinin öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak manidar fark bulunmaktadır, $F(3,269)=6,568$, $p<0,05$. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Bu fark, analiz sonucuna göre anne öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocuklar ile lisans ve üzeri mezun çocuklar arasındadır ve annesi lise mezunu olanlar ile lisans ve üzeri

mezuniyeti olanlar arasındadır ve TEDİL ortalama puanlarına göre annesi lisans ve üzeri mezuniyete sahip çocuklar lehinedir. Özetle çocukların annelerinin öğrenim durumu değiştikçe çocukların dil gelişimi performanslarının farklılaştığı söylenebilir. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarının TEDİL puanları arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta kare değerleri; 0-0,2 arasında düşük düzeyde etki büyüklüğünü, 0,5-0,8 arasında orta düzeyde etki büyüklüğünü, 0,8 ve yukarısında yüksek düzeyde etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Çizelge 3.6'dan elde edilen Eta-kare sonucu $\eta^2 = 0,074071$ şeklindedir. Bulunan $\eta^2 = 0,074071$ değeri orta etki büyüklüğünü ifade eden bir değer olarak yorumlanmaktadır. Bu değer anne öğrenim durumunun TEDİL puan ortalamaları arasındaki farklılık orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Alıcı dil alt boyutu analiz sonuçlarına göre çocukların TEDİL puanı ile annelerinin öğrenim durumları arasında istatistiksel bağlamda manidar fark bulunmaktadır, $F(3,269) = 3,621$, $p < 0,05$. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Bu fark analizi sonucu anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocuklar ile lisans ve üzeri mezun çocuklar arasındadır. Alıcı dil alt boyutunda anne öğrenim durumları ile TEDİL puanları arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2 = 0,039234$ olarak bulunmuştur. Bu değer anne öğrenim durumunun alıcı dil alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. İfade edici dil alt boyutu analiz sonuçlarına göre çocukların TEDİL puanı ile annelerinin öğrenim durumları arasında istatistiksel bağlamda manidar fark bulunmaktadır, $F(3,269) = 6,153$, $p < 0,05$. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Bu fark analiz sonucu anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocuklar ile lisans ve üzeri mezun çocuklar arasındadır. İfade edici dil alt boyutunda anne öğrenim durumunun TEDİL puanları arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2 = 0,065149$ olarak bulunmuştur. Bu değer anne öğrenim durumunun ifade edici dil alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

TEDİL ölçeğinden elde edilen sonuçların çocukların babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA testiyle analiz edilmiştir. TEDİL’den elde edilen betimsel istatistikler Çizelge 3.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.

	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Alıcı Dil	İlkokul ve ortaokul	84	3,19	0,96
	Lise	92	3,20	1,08
	Ön lisans	31	3,51	1,12
	Lisans ve üzeri	63	3,80	1,10
İfade Edici Dil	İlkokul ve ortaokul	84	3,33	1,17
	Lise	92	3,52	1,02
	Ön lisans	31	3,58	1,14
	Lisans ve üzeri	63	4,11	1,10
TEDİL Toplam	İlkokul ve ortaokul	84	3,08	1,16
	Lise	92	3,16	1,04
	Ön lisans	31	3,35	1,25
	Lisans ve üzeri	63	3,92	1,19

Çizelge 3.7’den elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,08$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,16$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,35$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,92$ ’dir. Alıcı dil alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,19$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,20$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,51$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,80$ ’dir. İfade edici dil alt boyutundan elde edilen sonuçlara göre baba öğrenim durumu ilkokul ve

ortaokul olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,33$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,52$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=3,58$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların TEDİL puanları ortalaması $\bar{X}=4,11$ 'dir.

Çocukların babalarının öğrenim durumuna göre yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 3.8'de verilmiştir.

Çizelge 3.8. TEDİL Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Alıcı Dil	Gruplararası	17,982	3	5,994	5,360	0,001	İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri; Lise-Lisans ve üzeri	0,057001
	Gruplariçi	297,485	266	1,118				
	Toplam	315,467	269					
İfade Edici Dil	Gruplararası	22,991		7,664	6,265	0,001	İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri; Lise-Lisans ve üzeri	0,065993
	Gruplariçi	325,394	266	1,223				
	Toplam	348,385	269					
TEDİL Toplam	Gruplararası	29,659		9,866	7,586	0,001	İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri; Lise-Lisans ve üzeri	0,078811
	Gruplariçi	346,671	266	1,303				
	Toplam	376,330	269					

Çizelge 3.8'den elde edilen analiz sonuçlarına göre çocukların TEDİL puanları ile babalarının öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak manidar fark bulunmaktadır, $F(3,269)=7,586$, $p<0,05$. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda baba öğrenim durumu ilkököl ve ortaoköl olan çocuklar ile baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocuklar arasında, ayrıca baba öğrenim durumu lise olan ve baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocuklar arasında TEDİL puanları bakımından manidar farklılık bulunmaktadır. Çocukların babalarının öğrenim durumu değıştikçe çocukların dil gelişimi farklılaşmaktadır. TEDİL ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de toplam puanla aynı sonuçlar elde edilmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumlarının TEDİL puanları ortalamaları arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2=0,078811$ olarak elde edilmiştir. Bu değör orta etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Etki büyüklüğü alt boyutlar için de aynı düzeyde yani orta düzeydedir. Bu değör baba öğrenim durumunun TEDİL puanları ortalamaları arasındaki farklılığın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

3.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğı (EVOK) Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde EVOK ölçeğinin cinsiyete göre T Testi bulguları ile anne ve baba öğrenim durumuna göre ANOVA bulgularına ve bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir.

Çocukların annelerinin EVOK alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanların betimsel istatistikleri Çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3.9. EVOK Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
EVOK Okuma	270	14,00	35,00	23,1481	4,51601
EVOK Yazma	270	5,00	25,00	14,5370	5,06725
EVOK Ses ve Yazı Farkındalığı	270	6,00	30,00	14,5222	5,01053
EVOK Birlikte Okuma	270	4,00	20,00	11,5741	4,37551
EVOK Toplam	270	35,00	106,00	63,7815	14,46494

Çizelge 3.9'dan elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre çocukların annelerinin EVOK okuma alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 14, maksimum değeri 35 olup, aritmetik ortalamaları $\bar{X}=23,1481$ 'dir. Elde edilen ortalama değere göre EVOK okuma alt boyutu puanlarının, testten elde edilebilecek ortalama puandan (16) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK yazma alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 5, maksimum değeri 25 olup, aritmetik ortalamaları $\bar{X}=14,5370$ 'tir. Elde edilen ortalama değere göre katılımcıların EVOK yazma alt boyutu puanlarının, testten elde edilebilecek ortalama puandan (10) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK ses ve yazı farkındalığı alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 6, maksimum değeri 30 olup, aritmetik ortalamaları $\bar{X}=14,5222$ 'dir. Elde edilen ortalama değere göre katılımcıların EVOK ses ve yazı farkındalığı alt boyutu puanlarının, testten elde edilebilecek ortalama puandan (12) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK birlikte okuma alt boyutundan elde ettikleri puanların minimum değeri 4, maksimum değeri 20 olup, aritmetik ortalamaları $\bar{X}=11,5741$ 'dir. Elde edilen ortalama değere göre annelerin EVOK birlikte okuma alt

boyutu puanlarının, testten elde edilebilecek ortalama puandan (8) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çocukların annelerinin EVOK'tan elde ettikleri toplam puanların minimum değeri 35, maksimum değeri 106 olup, aritmetik ortalamaları $\bar{X}=63,7815$ 'tir. Elde edilen ortalama değere göre annelerin EVOK puanlarının, testten elde edilebilecek ortalama puandan $((114-23)/2=45,5)$ belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre annelerin EVOK puanı ortalamaları ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları, testten alınabilecek ortalama değerden daha yüksektir. Özetle annelerin EVOK puanlarının, ortalama puanın üstünde olduğu görülmektedir.

EVOK ölçeğinden elde edilen sonuçların ve EVOK ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği T testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen betimsel istatistikler Çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge 3.10. EVOK Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	sd	p	η^2
EVOK Okuma	Kız	147	2,92	0,58	0,980	268	0,328	-
	Erkek	123	2,85	0,53				
EVOK Yazma	Kız	147	3,08	1,05	3,113	268	0,002	0,034898
	Erkek	123	2,70	0,92				
EVOK Ses ve yazı farkındalığı	Kız	147	2,48	0,88	1,300	268	0,195	-
	Erkek	123	2,34	0,77				
EVOK Birlikte Okuma	Kız	147	3,05	1,12	2,730	268	0,007	0,027057
	Erkek	123	2,69	1,03				
EVOK Toplam	Kız	147	2,86	0,63	2,670	268	0,008	0,026006
	Erkek	123	2,66	0,60				

Çizelge 3.10'dan elde edilen sonuçlara göre çocukların ev erken okuryazarlık ortamı düzeyleri çocukların cinsiyetine farklılıkların anlamlı olduğu görülmektedir, $t(268), p < ,05$. Cinsiyeti erkek olan çocukların EVOK puanları ortalaması ($\bar{X}=2,66$), cinsiyeti kız olan çocukların EVOK puanları ortalamasına göre ($\bar{X}=2,86$) manidar şekilde farklıdır. Bu sonuçlara göre kız çocukların ev erken okuryazarlık düzeyleri erkeklere göre daha iyidir. Kız çocukların ve erkek çocukların ev erken okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2 = 0,026006$ olarak bulunmuştur. $\eta^2 = 0,026006$ değeri küçük etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Özetle kız çocukları ile erkek çocukları arasındaki fark küçük etki büyüklüğüne sahiptir. EVOK okuma alt boyutu ile cinsiyet arasındaki manidarlık incelendiğinde, aralarında manidar bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir, $t(268), p > ,05$. Bu durum EVOK Ses ve yazı farkındalığı alt boyutu için de geçerlidir, $t(268), p > ,05$. Fakat EVOK yazma boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir, $t(268), p < ,05$. Bu farklılığın düzeyi eta-kare korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Eta-kare sonucu $\eta^2 = 0,034898$. Bu değer küçük düzey etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu durum EVOK Birlikte Okuma alt boyutu için de geçerlidir, $t(268), p < ,05$. Bu farklılığın düzeyi eta-kare korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Eta-kare sonucu $\eta^2 = 0,027057$. Bu değer küçük düzey etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

EVOK ölçeğinden elde edilen sonuçların çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. EVOK'tan elde edilen betimsel istatistikler Çizelge 3.11'de verilmiştir.

Çizelge 3.11. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.

	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
EVOK Okuma	İlkokul ve ortaokul	95	2,63	0,45
	Lise	79	2,87	0,51
	Ön lisans	42	3,12	0,58
	Lisans ve üzeri	54	3,19	0,58
EVOK Yazma	İlkokul ve ortaokul	95	2,77	0,99
	Lise	79	2,84	0,90
	Ön lisans	42	3,24	1,17
	Lisans ve üzeri	54	2,97	1,01
EVOK Ses ve Yazı Farkındalığı	İlkokul ve ortaokul	95	2,34	0,79
	Lise	79	2,38	0,83
	Ön lisans	42	2,58	0,80
	Lisans ve üzeri	54	2,47	0,91
EVOK Birlikte Okuma	İlkokul ve ortaokul	95	2,68	1,07
	Lise	79	2,84	1,04
	Ön lisans	42	3,14	1,05
	Lisans ve üzeri	54	3,12	1,18
EVOK Toplam	İlkokul ve ortaokul	95	2,59	0,59
	Lise	79	2,73	0,55
	Ön lisans	42	3,01	0,64
	Lisans ve üzeri	54	2,94	0,69

Çizelge 3.11’den elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,59$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,73$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,01$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,94$ olarak tespit edilmiştir. Okuma alt boyutunda anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,63$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,87$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,12$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,31$ olarak tespit edilmiştir. Yazma alt boyutunda anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,77$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,84$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,24$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,97$ olarak tespit edilmiştir. Ses ve yazı farkındalığı alt boyutunda anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan

çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,34$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,38$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,58$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,47$ olarak tespit edilmiştir. Birlikte okuma alt boyutunda anne öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,68$, anne öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,84$, anne öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,14$, anne öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,12$ olarak tespit edilmiştir.

Çocukların annelerinin öğrenim durumuna göre yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
EVOK Okuma	Gruplararası	13,650	3	4,550	4,550	0,001	İlkokul ortaokul ve Lise-Ön Lisans ve Lisans ve üzeri	0,159239
	Gruplariçi	72,070	266	0,271	0,271			
	Toplam	85,720	269					
EVOK Yazma	Gruplararası	7,133	3	2,378	2,378	0,127	-	
	Gruplariçi	269,152	266	1,012	1,012			
	Toplam	276,285	269					
EVOK Ses ve Yazı Farkındalığı	Gruplararası	1,969	3	0,656	0,656	0,381	-	
	Gruplariçi	185,625	266	0,698	0,698			
	Toplam	187,594	269					
EVOK Birlikte Okuma	Gruplararası	9,634	3	3,211	3,211	0,091	-	
	Gruplariçi	312,242	266	1,174	1,174			
	Toplam	321,876	269					
EVOK Toplam	Gruplararası	7,091	3	2,364	6,332	0,001	İlkokul ve ortaokul-Ön lisans, İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri; Lise- Ön lisans	0,069598
	Gruplariçi	99,306	266	0,373				
	Toplam	106,397	269					

Çizelge 3.12’den elde edilen analiz sonuçlarına göre çocukların ev erken okuryazarlık becerisi ile annelerinin öğrenim durumu arasında istatistiksel bağlamda manidar fark bulunmaktadır, $F(3,269)=6,332$, $p<0,05$. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Bu fark, analiz sonucuna göre anne öğrenim durumu ilkököl ve ortaoköl olan çocuklar ile anne öğrenim durumu ön lisans olan çocuklar ve anne öğrenim durumu ilkököl ve ortaoköl olan çocuklar ile anne öğrenim durumu lisans olan çocuklar arasında, ayrıca lise mezunları ile ön lisans mezunları arasındadır ve EVOK ortalama puanlarına göre annesi ön lisans, lisans ve lisans üzeri mezuniyete sahip çocuklar lehinedir. Özetle çocukların annelerinin öğrenim durumu değıştikçe çocukların ev erken okuryazarlık düzeyi farklılaşmaktadır. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarının ev erken okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2=0,069598$ olarak bulunmuştur. $\eta^2=0,069598$ değeri orta etki büyüklüğü olarak değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar ile annelerinin öğrenim durumları arasında sadece okuma alt boyutunda anlamlı fark vardır, $F(3,269)=4,550$, $p<0,05$. Anne öğrenim durumu ile okuma düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarının okuma alt boyutu arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2=0,159239$ olarak bulunmuştur. $\eta^2=0,159239$ değeri küçük etki büyüklüğü şeklinde değerlendirilmektedir.

EVOK ölçeğinden elde edilen sonuçların çocukların babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterdiği ya da göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. EVOK’tan elde edilen betimsel istatistikler Çizelge 3.13’te verilmiştir.

Çizelge 3.13. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.

	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
EVOK Okuma	İlkokul ve ortaokul	84	2,63	0,45
	Lise	92	2,80	0,44
	Ön lisans	31	3,01	0,63
	Lisans ve üzeri	63	3,30	0,57
EVOK Yazma	İlkokul ve ortaokul	84	2,74	1,05
	Lise	92	2,91	0,94
	Ön lisans	31	3,09	1,13
	Lisans ve üzeri	63	3,02	0,97
EVOK Ses ve Yazı Farkındalığı	İlkokul ve ortaokul	84	2,34	0,76
	Lise	92	2,39	0,83
	Ön lisans	31	2,38	0,83
	Lisans ve üzeri	63	2,56	0,92
EVOK Birlikte Okuma	İlkokul ve ortaokul	84	2,58	0,97
	Lise	92	2,91	1,08
	Ön lisans	31	2,89	0,96
	Lisans ve üzeri	63	3,27	1,21
EVOK Toplam	İlkokul ve ortaokul	84	2,57	0,58
	Lise	92	2,74	0,58
	Ön lisans	31	2,84	0,61
	Lisans ve üzeri	63	3,04	0,66

Çizelge 3.13'ten elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına göre baba öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,57$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,74$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,84$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,04$ 'dir. Okuma alt boyutunda baba öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,63$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,80$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,01$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,30$ olarak tespit edilmiştir. Yazma alt boyutunda baba öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,74$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,91$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,09$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,02$ olarak tespit edilmiştir. Ses ve yazı farkındalığı alt boyutunda baba öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları

ortalaması $\bar{X}=2,34$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,39$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,38$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,42$ olarak tespit edilmiştir. Birlikte okuma alt boyutunda baba öğrenim durumu ilkokul ve ortaokul olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,58$, baba öğrenim durumu lise olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,91$, baba öğrenim durumu ön lisans olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=2,89$, baba öğrenim durumu lisans ve üzeri olan çocukların EVOK puanları ortalaması $\bar{X}=3,27$ olarak tespit edilmiştir.

Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre yapılan ANOVA sonuçları Çizelge 3.14.'te verilmiştir.

Çizelge 3.14. EVOK Ölçeği Puanlarının Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
EVOK Okuma	Gruplararası	17,383	3	5,794	22,555	0,001	İlkokul ve ortaokul- Ön	0,202788
	Gruplariçi	68,337	266	0,257			Lisans;	
							İlkokul ve ortaokul -	
	Toplam	85,720	269				Lisans ve üzeri; Lise- Lisans ve üzeri; Ön Lisans- Lisans ve üzeri	
EVOK Yazma	Gruplararası	4,239	3	1,413	1,382	0,249	-	
	Gruplariçi	272,046	266	1,023				
	Toplam	276,285	269					
EVOK Ses ve Yazı Farkındalığı	Gruplararası	1,907	3	0,636	0,911	0,436	-	
	Gruplariçi	185,687	266	0,698				
	Toplam	187,594	269					
EVOK Birlikte Okuma	Gruplararası	17,239	3	5,747	5,017	0,002	İlkokul ve ortaokul- Lisans ve üzeri;	0,053558
	Gruplariçi	304,637	266	1,145				
	Toplam	321,876	269					
EVOK Toplam	Gruplararası	8,27	3	2,759	7,481	0,001	İlkokul ve ortaokul- Lisans ve üzeri; Lise- Lisans ve üzeri	0,077822
	Gruplariçi	98,119	266	0,369				
	Toplam	106,397	269					

Çizelge 3.14'ten elde edilen analiz sonuçlarına göre çocukların ev erken okuryazarlık ortamı düzeyi ile babalarının öğrenim durumu arasında istatistiksel bağlamda manidar fark bulunmaktadır, $F(3,269)=7,481$, $p<0,05$. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre baba öğrenim durumu ilkökul ve ortaokul olan çocuklar ile baba öğrenim durumu lisansüstü olan çocuklar ve babası lise mezunu olan çocuklar ile lisans ve üzeri mezunu olan çocuklar arasında çocukların ev erken okuryazarlık düzeyi bakımından manidar farklılık bulunmaktadır. Özetle çocukların babalarının öğrenim durumu değiştikçe çocukların ev erken okuryazarlık ortamı düzeyi farklılaşmaktadır. Çocukların babalarının öğrenim durumunun ev erken okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılığın büyüklüğü için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare sonucu $\eta^2= 0,077822$ olarak tespit edilmiştir. $\eta^2= 0,077822$ değeri orta etki büyüklük anlamına gelmektedir. Bu değere göre baba öğrenim durumu ile ev erken okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılık orta düzeyde etki büyüklüğüne sahiptir. Alt boyutlardan elde edilen puanlar ile babaların öğrenim durumu arasında okuma ve birlikte okuma alt boyutlarında anlamlı fark vardır. Bu fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre babaları ilkökul ve ortaokul- Ön Lisans; İlkokul ve ortaokul-Lisans ve üzeri; Lise-Lisans ve üzeri; Ön Lisans- Lisans ve üzeri aralarında olanlar arasında manidar fark vardır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise babanın öğrenim durumu ile okuma düzeyi arasında yüksek etki büyüklüğü vardır $\eta^2= 0,202788$. Babanın öğrenim durumu ile birlikte okuma düzeyi arasında orta düzeyde etki büyüklüğü vardır $\eta^2= 0,053558$.

4. TARTIŞMA

Okul öncesi dönem, 36-72 aydaki dil gelişim göstergelerine dair fikir vermesi ve gelişimsel riskin belirlenmesi açısından en önemli dönemdir. Bu dönem ele alındığında, dil gelişimini etkileyen en önemli faktör çocuğa sunulan uyaranlardır. Okul öncesi eğitimle uyaranların çocuğa sunulması devam etmekle beraber; bu uyaranların okul öncesi eğitimle bütünleşen ve çocukların fiziksel, duygusal ve kültürel durumlarının belirlenmesindeki önemli etken olan ev ortamında düzenlenmesi önemlidir. Bununla birlikte ev ortamındaki çocuğa ve çocukla olan etkileşim sürecine dair gerekli bilgileri almak için en sağlıklı kaynak ailedir. Çocukların iletişim ve dil becerilerinin gelişmesi için anne ve babaların ev ortamında çocuklarıyla daha fazla etkileşime girmesi, çocukların iletişim girişimlerine anne ve baba tarafından uygun tepki verilmesi, çocuğun odaklandığı veya ilgilendiği konu hakkında konuşması, çocuğun söylediklerini genişletmesi dil ve konuşmayı destekleme sürecinde oldukça önemlidir (Kaiser ve ark., 2017).

Evdeki okuryazarlık deneyimleri, anne ve babanın öğrenim durumu, anne ve babaların erken okuryazarlığa ilişkin tutum ve davranışları çocukların dil gelişim düzeylerinin derecelerine ilişkin bir kanı oluşturabilecek kayda değer göstergeler olarak ifade edilmektedir (Verhoeven, 2002). Buradan hareketle bu bölümde, yapılan çalışma kapsamında elde edilen bulguların sonuçları üç başlık altında tartışılmıştır.

4.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ile Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan okuma becerileri ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutu olan alıcı dil becerileri arasında zayıf bir ilişki ve ifade edici dil becerileri arasında çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Okuma alt boyutu ile çocuğun toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasında zayıf bir ilişki

bulunmaktadır. Çocukların okumaya dair deneyimlerinin alıcı dile ve ifade edici dil gelişimlerini etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla, çocuklara erken dönemde kitap okuma etkinliğinin artmasının onların dil gelişimlerine de etki edeceği düşünülebilir. Bu bağlamda erken dönemde okuma becerilerinin artmasının erken dil gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu, araştırmalarda ortaya konmuştur (Hammer ve ark., 2017; Moss, 2016; Niklas ve Schneider, 2013). Araştırma bulguları da literatürdeki bu bulguları destekler niteliktedir.

Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan yazma becerileri ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutu olan alıcı dil becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamakta, ifade edici dil becerileri arasında çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Yazma alt boyutu ile sözel dil performansı arasında çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, çocukların erken dönemde yazma becerilerinin artmasının onların dil gelişimlerini olumlu etkilediği söylenebilmektedir. Farver ve ark. (2013), çocukların evlerinde yazı materyallerinin bulunması ve çocukların bunları kullanmalarının alıcı dil, ifade edici dil, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Anne ve çocuk ile ilişkili evde zengin erken okuryazarlık ortamının çocukların erken dil gelişimini içine alan alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil performansına etki ettiği ortaya konmuştur (Hammer ve ark., 2017; Moss, 2016; Niklas ve Schneider, 2013).

Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutları olan alıcı, ifade edici dil becerileri ve sözel dil performansları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Çocukların ses bilgisel ve yazı farkındalığına dair deneyimlerinin dil gelişimine etki etmediği görülmektedir. Çalışmada bulunan bu sonucun aksine okul öncesi dönemde çocukların belirleyici modeli ve temel bilgi kaynağı olan anne ve babalar tarafından desteklenen sesbilgisel ve yazı becerileri, heceleme becerisi, dinlediğini anlama, sözel dil becerisi, kelime bilgisi, fonolojik farkındalık, akılda tutma ve görsel algı becerilerinin çocuğun ilerideki erken okuryazarlık gelişimine katkı sağladığı

bilinmektedir (Strickland ve Shanahan, 2004). Chow ve ark. (2017), ailede ev okuryazarlık ortamının yüksek olmasının çocuğun kelime bilgisi ve sesbilgisel farkındalığının artmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Inoue ve ark. (2018), anne ve babanın öğrenim durumu ve paylaşımlı kitap okuma gibi ev içi kimi etkinliklerin harf bilgisi, kelime bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi erken dil gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarının, çalışmanın bulgularıyla örtüşmediği görülmekte olup, bu durum bilinçli ve nitelikli ses farkındalığına vurgu yapılması ile açıklanabilir.

Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan birlikte kitap okuma puanları ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutları olan alıcı, ifade edici dil becerileri ve sözel dil performansları arasında çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların birlikte kitap okuma deneyimlerinin alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil gelişimlerini etkilediği söylenebilir. Weigel ve ark. (2006), ev okuryazarlık ortamının bileşenleri ile okul öncesi çocukların okuryazarlık ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak incelemişler ve araştırma sonucunda, ev okuryazarlığı ortamının farklı bileşenlerinin okul öncesi çocukların okuryazarlık ve dil becerilerinin farklı bileşenleri ile ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan yazma becerileri ile ses bilgisel ve yazı farkındalığı ve birlikte kitap okuma alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocukların birlikte kitap okuma deneyimleri arttıkça yazma becerilerinin, yazma becerileri arttıkça ses bilgisel ve yazı farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Çocukların ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile birlikte kitap okuma alt boyutu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların birlikte kitap okuma deneyimleri arttıkça ses bilgisel ve yazı farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Araştırmaya ait bu sonuçların, etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin fonolojik farkındalık çalışmalarını içermesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durum üzerinde etkileşimli kitap okuma etkinliğinin metin içindeki sesbirimlere vurgu yapılması ile çocukların bunları kullanarak sözcük üretme becerilerinin

desteklenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Benzer biçimde metin içinde bu sesbirimlerin ayırt edebilmesinin ve sembolik olarak tanınmasının, okula hazırlık becerilerini destekleyerek ileriki yıllardaki yazma becerileri üzerinde etki sağlayabileceği düşünülebilir. Çakmak ve Yılmaz (2009)'ın gerçekleştirdikleri araştırmada, erken okuryazarlığın alt boyutu olan birlikte kitap okuma deneyimlerini incelemişler, çocuklarıyla daha az kitap okuyan anne ve babaların, her gün düzenli kitap okuyan ailelere kıyasla daha yüksek oranda olduğunu belirlemişlerdir. Örneklemlerinde çocuklarını düzenli şekilde kütüphaneye götüren anne ve babaların çocuklarının kitaplarla olan etkileşimlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Cunningham ve Zibulsky (2011) yaptıkları çalışmada, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde yetişkinlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık etkinliklerinden biri olan etkileşimli kitap okumanın etkisini ortaya koymuşlardır. Etkileşimli okumayı, anne babalar ile çocuğun birlikte okuma etkinliği yapmaları olarak tanımlanmışlardır. Çocukların etkileşimli kitap okuma ile dile ilişkin kurallar arasındaki ilişkiyi anlamalarının kolaylaştığını aynı zamanda yazılı materyallerle olan ilişkisini anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Yapılmış olan araştırmaların çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmada, annenin ve çocuğun kendine ait kitap sayısı arttıkça ve annenin çocuğa bir şeyler okuma sıklığı arttıkça alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı görülmüştür. Annenin çocuğa bir şeyler okumaya daha erken yaşlarda başlamasının da çocuğun alıcı dil ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttırdığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, annelerin çocuğa yönelik okuma yapmaları ve buna erken yaşlarda başlamalarının erken dil gelişimine etki ettiği söylenebilir. Nitekim Yeo ve arkadaşları (2014) ailelerin erken okuryazarlıkla ilgili algıları, öğrenim durumları, çocuklarına sundukları etkinlikler ve erken okuryazarlık ortamları, çocuğun erken dönemdeki okuryazarlık becerilerinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Brown ve arkadaşlarının (2017) yaptığı araştırmaya göre ailelerin çocuklarına uygun kitap seçmeleri ve çocuklarına yönelik onların göz hizalarında olacak şekilde okuma yapma gibi iletişim stratejilerinin onların dil gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Bilindiği gibi öykü kitabı okuma ya da etkileşimli kitap okuma okuryazarlık

becerilerinin gelişimi için destekleyici bir ortam sunmaktadır. Etkileşimli kitap okuma çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde en temel etkinlik olarak kabul edilmektedir. Saracho ve Spodek (2006) öykü kitabı okumanın çocuğun okuryazarlık gelişimini olumlu yönden desteklediğini vurgulamaktadır. Ayrıca öykü kitabı okumanın, sözcük bilgisini, çocukların okuldaki okuryazarlıkla ilgili etkinliklerdeki başarısını, okuma başarısını ve anlama becerilerini desteklediği sonucuna varmışlardır. Öykü okuma esnasında soru sormak, karakterler hakkında konuşmak gibi etkinliklerin etkileşimli kitap okumanın en önemli özelliklerinden biri olduğu bilindiğine göre, araştırmada çocuğun kendisine okunan kitaptaki karakterler ve olaylar hakkında soru sorma sıklığı arttıkça alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığının görülmesi beklenen bir sonuçtur ve etkileşimli kitap okumanın dil gelişimi üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir. Özellikle de etkileşimli ve düzenli kitap okuma; ifade edici dil gelişimleri zayıf olan çocukların kelime dağarcıklarını arttırmakta, çocukların alıcı dil ile ifade edici dil düzeylerinde ve erken okuryazarlık becerilerinde etkili olmaktadır (Aral, Bıçakçı ve Er, 2017). Çocuğun anneden kendisine bir şeyler okumasını isteme sıklığı arttıkça alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı saptanmıştır. Çocuğun, kendisine okunan öyküdeki kelimeleri ve satırları tamamlama sıklığı arttıkça alıcı dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı görülürken, ifade edici dil gelişim düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Şengül (2019) anne babaların çocuklarına yönelik kitap okuma sıklıklarının artmasının erken dil becerilerinin gelişiminde son derece önemli olduğu vurgulamakta ve kitap okuma sıklığının düşük olduğu ailelerde çocuğun kitaba yönelik ilgisinin artmayacağını ifade etmektedir.

Araştırmada çocuğun günlük televizyon izleme süresi azaldıkça alıcı dil gelişim düzeyinin arttığı görülürken, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansına etki etmediği bulunmuştur. Bilindiği gibi çocuğun dil gelişiminde görsel ve işitsel uyarıların dil gelişimini doğrudan etkilediği söylenebilmektedir. Anne ve babaların çocuklarını kitle iletişim araçlarının uzun süreli kullanımından uzak tutmaları çocukların dil gelişimini artırarak gelecek yaşamlarında başarılarını artıracığı ifade edilebilmektedir (Kol, 2011). Ritonga ve

Sofyani (2018) çocuğun erken yaşlarda çok fazla televizyona maruz kalmalarının onların bilişsel ve dil gelişimlerine olumsuz etki ettiğini ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre annelerin çocuğa restoran, sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterme sıklığı arttıkça çocuğun alıcı dil gelişim düzeyinin arttığı görülürken, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansına etki etmediği bulunmuştur. Çocuğun tekerleme söyleme sıklığı arttıkça alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı saptanmıştır. Araştırmada çocuğun bir şeyler çizme sıklığı arttıkça ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı görülürken, alıcı dil gelişim düzeyine etki etmediği bulunmuştur. Çocuğun harf ve kelime yazma sıklığı arttıkça toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı görülürken, alıcı ve dil ifade edici dil gelişim düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde okul öncesi çocuklar, gözlem yaparak çevrelerini algırlar ve bu gözlemde anne ve babaları en önemli rol modelleridir. Okuryazarlık becerilerinin de gözlem, taklit ve model alma süreçlerini içerdiği düşünüldüğünde çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazandıkları ilk ortamın ev ortamı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu becerilere ilişkin ilk etkileşim yetişkinlerle kurulmaktadır. Kısaca bu dönem çocuklarının bahsedilen becerilere ilişkin ve çevresel farkındalıklarını kazanma süreçlerinde en önemli rol anne ve babalara aittir (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Ha ve arkadaşları (2022)'nin yaptığı araştırma, çocuk ve ebeveynler arasındaki okuma, yazma ve konuşmaya dayalı etkileşimlerin çocukların sonraki konuşma ve dil yaşantıları üzerinde etkili olduğunu ve erken dil ortamının çocukların konuşma ve dil gelişimlerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

4.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan çocukların erken dil gelişim risk durumları değerlendirildiğinde, oransal olarak %35.6'sının alıcı dilinin ortalama düzey; oransal olarak %48.1'inin ifade edici dilinin ortalama düzey ve yine %37'sinin toplam dil

puanını ifade eden sözel dil performansının ortalama düzey olduğu bulunmuştur. Bunu, dil performansları ortalama altı ve zayıf puan alanların takip ettiği bulunmuştur. Güven ve Topbaş (2014) TEDİL testinin çocukların sözel olarak güçlü ve zayıf yanlarının tespit edilmesini sağladığını ifade etmektedir. Çocuğun alıcı ve ifade edici dildeki toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının, çocuğun tüm sözel dil becerisinin en iyi göstergesi olduğunu kabul etmektedirler. Güven ve Topbaş (2014)'a göre, sözel dil performansı düşük olan çocuklar etkili iletişim kurmada, evde, okulda ve sosyal bağlamlarda dili anlamada ve sosyal ortamlara uygun dil becerileri sergilemede zorlanabilirler. TEDİL, alıcı dilde, yönergeleri takip etme, kelime dağarcığı, dilbilgisel cümleleri anlama ya da doğru veya yanlış dilbilgisel yapıları ayırt etme gibi becerileri tespit ettiğinden, ortalama ve altında puan alan çocukların karşılıklı konuşmaları kavramada ve takip etmekte zorluk yaşayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde ifade edici dilde ortalama ve altında puan alan çocukların sıklıkla hatalı dilbilgisel veya cümle yapısı kullanması, sözcük geri getirmede zorlanması, karmaşık cümleler üretmesi ve karşılıklı konuşmalara dahil olmakta güçlük yaşaması beklenebilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okul öncesi eğitim almaları ve ölçeğin uygulandığı dönemde okul öncesi eğitimin ikinci yarısıyla devam etmeleri, dolayısıyla o dönem müfredatının çoğunluğunu tamamlamış olmaları sebebiyle sözel dil puanlarının çoğunlukla ortalama ve ortalama altı düzey olması beklenebilir bir sonuç olarak değerlendirilemez. Bronfenbrenner (1979)'ın, çocukların biyolojik olarak dili öğrenme becerileriyle doğduklarını ve doğuştan gelen dilin, çevre ile şekillenerek geliştiğini ifade ettiği bilindiğine göre mikrosistem olan en katmanda çocuğun devam ettiği okul öncesi kurumdan aldığı eğitimin çocuğun dil gelişimine doğrudan etki ettiği; buradan hareketle okul öncesi eğitimde dil gelişimine ve dil gelişimini destekleyici etkinliklere yeterince yer verilmemesinin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Mezosistem açısından değerlendirildiğinde ise çalışma grubunun annelerinin okul katılımını gerçekleştirmede yetersiz kalmalarının ve okul etkinliklerini takip etmemelerinin, çocuklarının dil gelişimini takip etme ve destekleme noktasında da yetersiz kalmaları sonucunu oluşturduğu düşünülebilir. Çalışmanın bu sonucunun ortaya çıkma sebebi ekzosistem katmanına göre incelendiğinde, çalışma grubundaki annelerin iş veya ev ortamındaki yoğunlukları

sebebiyle okul ve öğretmenlerle olan iletişimlerinin yetersiz olabileceği, dolayısıyla bu durumun çocuklarının dil gelişimini destekleyecek okul ortamındaki etkinlikleri takip etmeye daha az zaman ayırmalarına yol açabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda çalışmanın gerçekleştiği Bigadiç ilçesinin kültürel ve toplumsal yapısının çalışma grubundaki annelerin okuldan beklentilerini ve öğretmenlerin dil gelişimine yönelik algılarını makrosistem açısından etkilediği ve okul öncesi eğitimdeki dil gelişimi etkinliklerinin bu algılarla şekillenerek yetersiz kalmış olabileceği düşünülebilir. Hâ (2020), okul öncesi eğitimin söz dizimini kullanma ve kelimeleri yaratıcı bir biçimde birleştirme yoluyla anlamsal çeşitlilik ve anlamsal organizasyon sağlayarak çocukların erken dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu bildirmektedir. Sun ve Yin (2022) alıcı dildeki kelime dağarcığı ve söz dizimi bilgisinin erken çocukluk döneminde çocukların akademik başarıları ve diğer dil becerileri ile ilişkisi açısından hayati öneme sahip olduğunu vurgulamakta ve okul öncesi eğitimde ortak kitap okuma gibi öğretim stratejilerine yer veren erken dil gelişimi programlarını önermektedir. Bu iki çalışmaya bakıldığında, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukları karşılaştırsa da TEDİL puan ortalamalarının en fazla ortalama düzeyinde olması beklenen bir sonuç olarak yorumlanırken ikinci düzeyde TEDİL puan ortalamalarının ortalama altı bulunması ile beklenmeyen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) puanları bakımından istatistiksel bağlamda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın cinsiyetle ilgili bulguları ile paralellik gösteren Özen Tuncer (2022) tarafından yapılan çalışmada çocukların dil gelişiminin cinsiyete göre farklılaşmadığı, Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014) tarafından yapılan bir araştırmada cinsiyetin çocukların dil becerileri üzerinde etkisi olmadığı, Arabacı ve Ömeroğlu (2013)'nun, okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çocuğun cinsiyet değişkeninin dile dair iletişimlerini açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanırken diğer taraftan araştırma sonucundan farklı şekilde Uladı ve ark. (2019) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının dil becerileri üzerinde cinsiyetin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebinin erken dil gelişimini açıklamada cinsiyet faktörü yerine dil gelişimini destekleyici uyarıların

sağlandığı çevre faktörlerinin daha ön planda olmasından kaynaklanabileceği vurgulanabilir. Araştırmada ele alınan örnekleme cinsiyetin etkisi olmaksızın annelerinin çocuklara sundukları yaşantılar ile ilgili bir farklılaşma olduğu değerlendirilebilir. Nitekim Sutton ve ark. (2007), çocukla etkileşimli kitap okumanın çocukların erken dönemde dil gelişimleri ve okuryazarlık becerilerini artırdığını ifade etmektedir. Gonzalez ve ark. (2013) da okul öncesi dönemde olan çocuğa yakınının kitap okuması, dinlemesi ve etkileşimli bir ortam oluşturmalarının çocukların dil becerilerine katkı yaptığını vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların TEDİL puanları ile anneleri ve babalarının öğrenim durumu arasında istatistiksel bağlamda anlamlı fark mevcuttur. Anne ve baba öğrenim durumu arttıkça çocukların dil gelişim düzeylerinin arttığı görülmüştür. Anne ve babaların öğrenim durumları arttıkça farkındalıklarının artacağı ve dil gelişimi yönünden çocuklara daha olumlu koşulları oluşturacağı, dolayısıyla çocuklarına dil gelişimini destekleyici uyaranlar açısından daha zengin ortamlar sunma olanaklarının artacağı düşünülebilir. Taşkınbaş (2021) yaptığı araştırmada anne ve baba öğrenim durumu arttıkça okul öncesi çocuklarının dil gelişim düzeylerinin de arttığını tespit etmiştir. Yıldırım ve Koçak (2016), anne baba öğrenim durumunun alıcı ve ifade edici dil düzeyini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Burgess (2005) anne ve babaların çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerine yönelik ortamlar oluşturduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda anne ve babaların öğrenim durumu arttıkça olumlu iletişim becerilerine sahip olabilecekleri ve bu becerilerin de çocukların dil gelişimini arttıracakları düşünülebilir. Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014)'nın yaptığı çalışmada anne ve baba öğrenim durumunun dil gelişimine ve çocuklardaki iletişim becerilerine olan etkisi incelenmiş, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arttıkça çocukla kurulan iletişimin arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar ele alındığında anne ve baba öğrenim durumunun yüksek olmasının çocuklarda iletişim becerilerine, dolayısıyla dil gelişimine olumlu etki ettiği söylenebilmektedir. Alanyazındaki bazı araştırma sonuçları da bu sonuçları doğrular niteliktedir (Hamilton ve ark., 2016; Shahaeian ve ark., 2018; Wiescholak ve ark., 2018).

4.3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Puanlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada çocukların annelerinin EVOK puanı ortalamaları ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamalarının, testten alınabilecek ortalama değerden daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Annelerin çocuklarına erken okuryazarlık ortamı sunma durumlarının ortalamasının üzerinde olması sonucu, çalışmanın TEDİL sonuçlarıyla karşılaştırıldığında çocukların dil gelişimlerinin ortalama ve altı çıktığı görülmektedir. Bu durum beklenen bir sonuç olarak öngörülmemiştir. Çünkü ev ortamında erken okuryazarlık becerileri desteklenen çocukların dil gelişimlerinin de ortalamasının üstünde olacağı beklenmektedir. Ancak EVOK'un anneler tarafından doldurulmuş olmasından ve erken okuryazarlık becerilerinin uygulanmasına yönelik algılarının farklı olabileceğinden dolayı EVOK'ta ifade edilen becerilerin uygulanmasında niteliksel açıdan eksikliklerin olabileceği düşünülmektedir. Reeves (2022) erken dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin nitelikli olarak karşılanmasında anne ve babaların rolüne vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, erken yıllarda çocukların dil, konuşma ve iletişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve nitelikli şekilde desteklenmesi onların erken okuryazarlık becerilerine olumlu etki ettiği vurgulanmıştır. Ha ve arkadaşları (2022)'nin yaptığı araştırma, çocuk ve ebeveynler arasındaki okuma, yazma ve konuşmaya dayalı etkileşimlerin çocukların sonraki konuşma ve dil yaşantıları üzerinde etkili olduğunu ve erken dil ortamının çocukların konuşma ve dil gelişimlerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada çocukların cinsiyetlerine göre Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Kız çocukların ev erken okuryazarlık düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının erkeklere oranla daha erken konuşmaya başlamalarının ve sözcüklere daha duyarlı olmalarının bunda etkili olduğu ifade edilebilir. Bu duyarlılığın sonucu olarak kız çocukların daha çok, dili aktif kullanacakları oyunlar seçerken erkek çocuklarının daha hareketli oyunlar oynamaya yöneldiği gözlemlenebilmektedir. Bu durumun erken okuryazarlık becerilerini, kız

çocukların erkek çocuklardan daha hızlı kazanmalarına ve erkek çocuklardaki erken okuryazarlığa ilişkin gecikmelerin saptanmasında geç kalınmaya neden olabileceği düşünülebilir. Nitekim Semerci (2022), kız çocukların erken okuryazarlık becerilerinin erkek çocuklardan hızlı olduğunu vurgulamakta ancak bu durumun erkek çocukların okuryazarlık becerilerindeki sorunların daha geç saptanabilmesine yol açtığına dikkat çekmektedir. Ancak cinsiyetin erken okuryazarlık üstüne etkisini inceleyen çalışmaların sonuçlarının farklılaşabildiği bilindiğine göre; erken okuryazarlık becerilerine etkisi olduğu bilinen görsel belleğin erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha yüksek olduğu ifade edilebilmektedir (Ece, Öner ve Gülgöz, 2020). Bu durumda erken okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılığının bulunduğu çalışmalarda, erkek çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kız çocuklara göre daha iyi düzeyde olması da beklenebilmektedir. Berglund ve arkadaşları (2005)'nın çocukların erken okuryazarlık becerilerinin demografik değişkenlerle olan ilişkilerini incelemek için yürüttüğü çalışmada cinsiyetin okuryazarlık becerilerini etkilediği, kız çocukların erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları görülürken, Sağlam ve Özyürek (2022) yaptığı çalışmada, erkek çocukların erken okuryazarlık becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin kız çocuklardan daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Bu sonuç her ne kadar çalışmanın erken okuryazarlık becerilerinin kız çocuklarda daha yüksek düzeyde olduğu sonucuyla örtüşmüyor olsa da, erken okuryazarlık becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucunu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte bu çalışmada erken okuryazarlık becerilerinin cinsiyete göre farklılaşması ancak dil gelişiminde cinsiyetin etkisinin olmaması çelişkili bir sonuç olarak dikkat çekmektedir. Ancak her ne kadar bu sonuç beklenmeyen bir sonuç olsa da bilindiği gibi TEDİL araştırmacı tarafından çocukla birebir uygulanmış olup, bu sonucun uygulayıcının cinsiyet açısından ayırım yapmaksızın daha bilimsel değerlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. EVOK ise anne tarafından doldurulmuş olduğundan, bu farklılığa sebep olmuş olabilir.

Araştırmada çocukların EVOK puanları ile anneleri ve babalarının öğrenim durumu arasında istatistiksel bağlamda anlamlı bir fark mevcuttur. Dolayısıyla anne

öğrenim durumu arttıkça çocukların ev erken okuryazarlık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu bulgu anne babaların öğrenim düzeyinin yüksek olmasının ev ortamında çocukların okuryazarlıklarını geliştirmede etkili olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan birçok araştırma çalışmanın bu bulgularını destekler niteliktedir. Timkey (2015), çalışmasında ailelerin çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık etkinliklerinin çocukların okuryazarlık başarıları ile ilişkisini incelemeyi amaçlamış; ailelerin katılımının ve öğrenim durumlarının çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Emre (2017) yaptığı çalışmada, annelerin kültürel ve eğitimsel birikimleri ile çocuklardaki okul öncesi okuryazarlık gelişimi arasında doğru orantıda bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akçum (2005) yaptığı çalışmasında, baba öğrenim durumlarının çocukların okuryazarlığa hazır oluş düzeyinde ve okuma olgunluğunda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lonigan ve arkadaşları (2013)'nın yaptığı çalışmada, anne baba öğrenim düzeyinin erken okuryazarlığı yordama gücünün yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cabell ve arkadaşları (2011) erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anne baba öğrenim durumuyla birlikte değişen okuryazarlığa ilişkin çevresel faktörlerin çocuğa sunulmasının oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde alanyazındaki bazı araştırmalar da bunu destekler niteliktedir (Hofslundsengen ve ark., 2019; Liu ve ark., 2018; Mascarenhas ve ark., 2017).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesine devam eden 36-72 ay çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın sonucunda;

EVOK ve TEDİL alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde çocukların okuma becerileri ile alıcı dil düzeyleri arasında zayıf bir ilişki, ifade edici dil düzeyleri arasında çok zayıf bir ilişki, çocuğun toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yazma becerileri ile alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunamazken, ifade edici dil düzeyleri ve sözel dil performansları arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çocukların ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerileri ile alıcı, ifade edici dil düzeyleri ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukların birlikte kitap okuma deneyimleri ile alıcı, ifade edici dil düzeyleri ve sözel dil performansları arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Çocukların ve annenin kendine ait kitap sayısı, annenin çocuğa bir şeyler okuma sıklığı arttıkça, anne çocuğa bir şeyler okumaya daha erken yaşlarda başladıkça, çocuğun anneden kendisine bir şeyler okumasını isteme sıklığı arttıkça, kendisine okunan öyküdeki kelimeleri ve satırları tamamlama sıklığı arttıkça, tekerleme söyleme sıklığı arttıkça, kendisine okunan kitaptaki karakterler ve olaylar hakkında soru sorma sıklığı arttıkça çocuğun alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı sonucu bulunmuştur. Aynı zamanda çocuğun günlük televizyon izleme süresi ile alıcı dil gelişim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunurken, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasından anlamlı ilişki bulunmamıştır. Annenin çocuğa restoran, sokak işaretleri gibi kelime ve işaretleri gösterme sıklığı ile çocuğun alıcı dil gelişim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunurken, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasından anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çocuğun bir şeyler çizme sıklığı ile ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden

sözel dil performansı arasından anlamlı ilişki bulunurken, alıcı dil gelişim düzeyi arasından anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çocuğun harf ve kelime yazma sıklığı ile toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasında anlamlı ilişki bulunurken, alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyi arasından anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Bununla birlikte; çocuğun anneyi okurken görme sıklığı, annenin okumayı sevme derecesi, çocuğun kendisi için anneden yazı yazmasını isteme sıklığı, çocuğun kelimelerin nasıl hecelendiğini anneye sorma sıklığı, çocuğun anneye veya başkalarıyla uyaklı kelime oyunları deneme veya oynama sıklığı, annenin çocukla uyaklı kelime oynama sıklığı, çocuğun yiyecek paketleri veya sokak işaretlerindeki kelimeleri okumak için anneden yardım isteme sıklığı, annenin çocuğa kitap okurken harflerin isimlerini öğretmeye çalışma sıklığı, kendisine kitap okunurken çocuğun resimleri kendiliğinden gösterme ve onlarla ilgili konuşma sıklığı, çocuğun kitap okuyormuş gibi yapma sıklığı ile alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çocukların dil gelişim risk durumlarının ortalama ve altında olduğu görülürken, erken okuryazarlık deneyimlerinin ortalama üstünde olduğu bulunmuştur. Çocukların dil gelişim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken erken okuryazarlık deneyimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların dil gelişim düzeylerinin ve erken okuryazarlık deneyimlerinin anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların okuma becerileri ile yazma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerileri arasında zayıf bir ilişki bulunurken birlikte kitap okuma deneyimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yazma becerileri ile ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerileri ve birlikte kitap okuma deneyimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çocukların ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerileri ile birlikte kitap okuma deneyimleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri ile çocuğun toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma bağlamında öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) maddelerinin annelerden alınan bilgiler doğrultusunda belirlenebilecek olmasından dolayı, annelerin ev ortamında çocuklarına sundukları erken okuryazarlık deneyimleri hakkında araştırmacıya yanlış bilgiler vermiş olma durumlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmacı tarafından çocuklara uygulanan dil gelişim testinin dil gelişim düzeyine ilişkin sonuçları ile çocukların ev erken okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılık oranlarının zayıf olmasının, EVOK için doğru bilgiler verilmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar; daha anlamlı sonuçlar vermesi adına, çocuğun ev ortamı hakkında doğrudan bilgi sahibi olunabilmesi, gerekirse bu bilgilerin çocuğun öğretmeninden teyit edilebilmesi için daha geniş zamanlı bir çalışma olarak planlanabilir. Erken okuryazarlık bağlamında özellikle iletişime odaklanmak ve çocuk-aile iletişimini daha ayrıntılı bir kapsamda ölçerek erken okuryazarlıkla arasındaki ilişkiyi incelemek literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Bununla birlikte gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılar regresyon analizi gibi daha ileri analiz yöntemleri kullanabilirler.

Ailelere Yönelik Öneriler: Bulgularda çocuğun erken okuryazarlığa ilişkin ses bilgisel ve yazı farkındalığı becerisi ile yazma becerisi arasında bir ilişki görüldüğü düşünüldüğünde ailelerin erken çocukluk döneminde çocuklarıyla oynayacakları ses bilgisel farkındalık oyunları çocuğun yazma becerilerini destekleyecektir. Bu kapsamda çocuklarıyla bilmece, tekerlemeler, kelime üretme, kelime tamamlama oyunları, uyaklı kelime oyunları gibi etkinlikler yapmaları önemlidir. Çocuklarını günlük işlere dahil ederek çocuğun ev ortamında bulunan ve günlük rutinin bir parçası olan materyallerden faydalanıp bu materyallerin üstünde yazı olarak geçen seslere dikkat çekebilir veya günlük ev işlerinde kullandıkları eşyaların ismi üzerinden ses bilgisel farkındalık çalışmaları yapabilirler.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler: Bulgularda çocuğun erken okuryazarlığa ilişkin fonolojik ve yazı farkındalığı becerisi ile anneleriyle kitap okuma deneyimleri

arasında yüksek düzeyde bir ilişki görüldüğü düşünüldüğünde, ailelerin dil gelişimini destekleyecek etkinlikleri ve etkileşimli kitap okumanın ilkelerini bilmiyor olma durumları ele alınmalı ve okul öncesi öğretmenleri tarafından ailelere etkileşimli kitap okuma eğitimleri ve seminerler verilmelidir.



ÖZET

Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği

Bu çalışmada çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir İli Bigadiç İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, ilçe merkezindeki anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 ay arası çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma nicel desende ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri elde etmek için hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek amacı ile Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından geliştirilmiş olan ve Topbaş ve Güven tarafından (2010) Türkçe uyarlanması yapılmış olan Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve çocukların ev erken okuryazarlık ortamının belirlenmesi amacıyla Ergül ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) kullanılmıştır. Verilerin analizinde T testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı Analizi yapılmıştır. Yapılan T testi ve ANOVA testinin etki büyüklükleri için eta-kare korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların anne ve babalarının öğrenim durumları ile çocukların ev erken okuryazarlık deneyimleri ve dil gelişimleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Çocukların cinsiyetleri ile ev erken okuryazarlık deneyimleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Çocukların cinsiyetleri ile dil gelişim düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan okuma becerileri ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutu olan alıcı dil becerileri arasında zayıf bir ilişki, ifade edici dil becerileri arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Okuma alt boyutu ile çocuğun toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansı arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan yazma becerileri ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutu olan alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, ifade edici dil becerileri arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Yazma alt boyutu ile sözel dil performansı arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutları olan alıcı, ifade edici dil becerileri ve sözel dil performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan birlikte kitap okuma puanları ile Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) alt boyutları olan alıcı, ifade edici dil becerileri ve sözel dil performansları arasında çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeğinin (EVOK) alt boyutlarından olan yazma becerileri ile ses bilgisel ve yazı farkındalığı ve birlikte kitap okuma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile birlikte kitap okuma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada çocukların ve annenin kendine ait kitap sayısı arttıkça, annenin çocuğa bir şeyler okuma sıklığı arttıkça, anne çocuğa bir şeyler okumaya daha erken yaşlarda başladıkça, çocuğun anneden kendisine bir şeyler okumasını isteme sıklığı arttıkça, çocuğun, kendisine okunan öyküdeki kelimeleri ve satırları tamamlama sıklığı arttıkça, çocuğun tekerleme söyleme sıklığı arttıkça, çocuğun kendisine okunan kitaptaki karakterler ve olaylar hakkında soru sorma sıklığı arttıkça, çocuğun bir şeyler çizme sıklığı arttıkça, çocuğun harf ve kelime yazma sıklığı arttıkça çocuğun alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanını ifade eden sözel dil performansının arttığı sonucu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dil gelişimi, alıcı dil, ifade edici dil, erken okuryazarlık, ev ortamı

SUMMARY

Examining the Relationship between Children's Language Development and Early Literacy Experiences in the Home Environment: The Case of Bigadiç

In this study, it was aimed to examine the relationship between children's language development and early literacy experiences in the home environment. The study group of this research consists of children aged between 36-72 months and their mothers who attend the kindergarten and independent kindergartens in Balıkesir Province Bigadiç District Directorate of National Education. The research was carried out using the relational scanning model in quantitative design. In the study, the "General Information Form", which was prepared to obtain demographic information about children and their families, was developed by Hresko, Reid and Hammill (1999) to determine the language development levels of children and adapted into Turkish by Topbaş and Güven (2010). The Language Development Test (TEDİL) and the "Home Early Literacy Environment Scale" (EVOK) developed by Ergül et al. (2014) were used to determine the home early literacy environment of children. T test and ANOVA test were used in the analysis of the data. Point Biserial Correlation Coefficient Analysis was performed to examine the relationship between the sub-dimensions of the scales. T test performed and eta-square correlation coefficient for effect sizes of ANOVA test calculated. As a result of the study, a significant difference was found between the education levels of the children's parents and the children's home early literacy skills and language development. A significant difference was found between the genders of the children and their home early literacy experiences. There was no significant difference between the genders of the children and their language development levels. A weak relationship was found between children's reading skills, which is one of the sub-dimensions of the Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), and receptive language skills, which is the sub-dimension of the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), and a very weak relationship between expressive language skills. A weak correlation was found between the reading sub-dimension and verbal language performance, which expresses the child's general language skills. No significant relationship was found between children's writing skills, which is one of the sub-dimensions of the Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), and receptive language skills, which is the sub-dimension of the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), and a very weak relationship was found between their expressive language skills. A very weak correlation was found between the writing sub-dimension and verbal language performance. No significant relationship was found between phonological and print awareness, which are sub-dimensions of Children's Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), and receptive, expressive language skills and verbal language performances, which are sub-dimensions of Turkish Early Language Development Test (TEDİL). A very weak correlation was found between children's reading scores, which are sub-dimensions of the Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), and receptive, expressive language skills and verbal language performances, which are the sub-dimensions of the Turkish Early Language Development Test (TEDİL). A significant relationship was found between children's writing skills, one of the sub-dimensions of the Home Early Literacy Environment Scale (EVOK), and phonological and print awareness and reading together. A significant relationship was found between phonological and print awareness and the reading sub-dimension. In the research, as the number of books belonging to the children and the mother increases, the frequency of the mother reading something to the child increases, the mother begins to read to the child at an earlier age, the frequency of the child asking the mother to read something to him increases, the frequency of the child completing the words and lines in the story read to him increases, As the child's frequency of saying nursery rhymes increases, the child's frequency of asking questions about the characters and events in the book read to him increases, the child's frequency of drawing something increases, the child's frequency of writing letters and words increases, and the child's verbal language performance, which expresses the receptive language, expressive language, and total language score increases results was found.

Keywords: Language development, receptive language, expressive language, early literacy, home environment

KAYNAKLAR

- ACARLAR F (1991). 2,5-4 Yaşlar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- ACARLAR F, EGE P, TURAN F (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, **17**(50): 63 – 73.
- AÇIKALIN A, SUMMAK E G, Summak S (2003). Kundaktan Okula Çocuklarımız. Ankara: Pegem.
- AKBAYIR S, ŞAHİN Ş (2005). Yaş gruplarına göre çocuklar için edebiyat. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi: Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, **9**: 104-105.
- AKÇUM E (2005). 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcılık ve Öğrenime Hazır Oluş Düzeylerine Okul Öncesi Eğitimin Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AKOĞLU G, TURAN F (2011a). İletişim Dil ve Konuşma Bozuklukları Olan Çocuklar ve Eğitimleri. *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim*, BAYKOÇ N. 1. Baskı. Eğiten Kitap. s.: 335-358.
- AKOĞLU G, TURAN F (2011b). Okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, **36**(161).
- AKOĞLU G, TURAN F (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **42**: 11-22.
- AKOĞLU G, TURAN F (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **29**(3): 153-166.
- AKYÜZ E (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Ve Ev Okuryazarlık Ortamı İle İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- AKYÜZ E, DOĞAN Ö (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **4**(3): 38-57.

- ALTINKAYNAK S O, AKMAN B (2016). The effects of family-based literacy preparation program on children's literacy preparation skills. *Education And Science*, **(41)**: 185-204.
- ALTUN D (2013). An Investigation Of The Relationship Between Preschoolers' Reading Attitudes And Home Literacy Environment. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- ANAND P, ROOPE L (2016). The development and happiness of very young children. *Social Choice and Welfare*, **47**(4): 825-851.
- ARABACI N, ÖMEROĞLU, E (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **30**: 41-53.
- ARAL N, BIÇAKÇI M, ER S (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, **42**(191): 53-68.
- ARSLAN E (2019). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Eğiten Kitap, Ankara.
- ATAMAN A (2009) Gelişim ve Öğrenme. Gündüz eğitim ve yayıncılık, Ankara.
- AUDET D, EVANS M A, WILLIAMSON K, REYNOLDS K (2008). Shared book reading: parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education And Development*, **19**(1): 112-137.
- AŞICI M (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, **7**(17): 9-26.
- AYDIN B (1997). Çocuk ve Ergen Psikolojisi, M.U. Vakfı Yayınları, İstanbul.
- BAŞARAN İ E (1994). Eğitim Psikolojisi. Kadıoğlu Matbaası. Ankara.
- BAYHAN S P, ARTAN İ. (2011). Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi. . Morpa, İstanbul.
- BAYKOÇ DÖNMEZ N, ARI M (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **8**(3): 115-161.
- BEATY J J, PRATT L (2003). Early Literacy In Preschool And Kindergarten. Ohio, USA: Merrill Prencite Hall.
- BENNETT K K, WEIGEL D J, MARTIN S S (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, **17**(3): 295-317.

- BERGLUND E, ERIKSSON M, WESTERLUND M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, **46**(6): 485–491.
- BERK L (2013). Çocuk Gelişimi. İmge Yayıncılık, Ankara.
- BİLTEKİN A (2019). Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri Ve Annelerin Kelime Bilgi Düzeyleri İle Annelerin Erken Okuryazarlığa İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BLOOM B S (1974). Time and learning. *American Psychologist*, **29**(9): 682-688.
- BOCHNER S, JONES J (2005). Child language development: Learning to talk. London, England: Whurr Publishers Ltd.
- BOUDREAU D (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, **36**: 33-47.
- BRODIN J, RENBLAD K (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early child development and care*, **190**(14): 2205-2213.
- BRONFENBRENNER U, MORRIS P A (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner (Ed), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (6th ed, pp.: 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- BRONFENBRENNER U (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, **6**: 185- 246.
- BRONFENBRENNER U (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BROWN MI, WESTERVELD MF, TREMBATH D, GILLON GT (2017). Promoting language and social communication development in babies through an early storybook reading intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, **20**(3): 337-349.
- BUCKINGHAM J, BEAMAN R, WHELDALL K (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, **66**(4): 428–446.
- BUKATKO D, DAEHLER M W (2012). Child development: A thematic approach. *Cengage Learning*, 240-278.
- BURGESS S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, **175**(3): 249-258.

- BURGESS S R, HECHT S A, LONIGAN C J (2002). Relations of the home literacy environment (hle) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, **37**: 408-426.
- BUS A G, OUT D (2009). Unraveling genetic and environmental components of early literacy: A twin study. *Reading And Writing*, **22**(3): 293-306.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, AYGÜN Ö, KILIÇ ÇAKMAK E, KARADENİZ Ş (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- BÜYÜKTAŞKAPU S (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, **12**(1): 301-316.
- BYRNE B, COVENTRY W L, OLSON R K, SAMUELSSON S, CORLEY R, WILLCUTT E G, WADSWORRT S, DEFRIES J C (2009). genetic and environmental influences on aspects of literacy and language in early childhood: continuity and change from preschool to grade 2. *Journal of Neurolinguistics*, **22**(3): 219-236.
- CABELL SQ, JUSTICE LM, KONOLD TR, MCGINTY AS (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, **26**(1): 1-14.
- CASBERGUE R, MCGEE L M, BEDFORD A (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. *Achieving Excellence In Preschool Literacy Instruction*, 167-181.
- CHOMSKY N (1963). Formal Properties Of Grammars.
- CLARK B A (2000). First-and Second-Language Acquisition in Early Childhood..
- CLAY M M (1998). By different paths to common outcomes. York (Estados Unidos): Stenhouse.
- COLEY R L (2015). Early Childhood Education Policy: Preschool Program Efficacy, Composition, And Quality Improvement. Fall Conference Of The APPM: The Golden Age Of Evidence-Based Policy, Miami, FL.
- COLLINS W A, MACCOBY E E, STEINBERG L, HETHERINGTON E M, BORNSTEIN M H (2000) Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, **55**(2): 218-232.
- COULTON C J, CRAMPTON D S, IRWIN M, SPILSBURY J C, KORBIN J E (2007) How neighborhoods influence child maltreatment: A review of the literature and alternative pathways. *Child Abuse and Neglect*, **31**: 1117-1142.

- CRESWELL JW (2014). Research Design- Qualitative. *Quantitative and Mixed Methods Approaches*. DEMİR SB. Eğiten Kitap. Ankara.
- CRESWELL JW, PLANO CLARK VL (2015). Mixed Methods Research. DEDE Y, DEMİR SB. 2. baskı. Anı yayıncılık. Ankara.
- CROWE L K (2000). Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, **33**(6): 503-23.
- CUNNINGAM B (1993). Child Development. Harper Collins Publishers. New York.
- CUNNINGHAM A E, ZIBULSKY J (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. *Handbook of early literacy research*, **3**: 397-411.
- CÜCELOĞLU D (1998) İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- CABELL SQ, JUSTICE LM, KONOLD TR, MCGINTY AS (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, **26**(1): 1-14.
- CHOW BWY, HO CSH, WONG SW, WAYE MM, ZHENG M. (2017). Home environmental influences on children's language and reading skills in a genetically sensitive design: Are socioeconomic status and home literacy environment environmental mediators and moderators? *Scandinavian Journal of Psychology*, **58**(6), 519-529.
- ÇAK H T, GÖKLER B (2013). Attention deficit hyperactivity disorder and associated perinatal risk factors in preterm children. *Türk Pediatri Arşivi*, **48**(4): 315-22.
- ÇAKMAK T, YILMAZ B (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*. **23**(3): 489-509.
- ÇAT ŞAHİN A (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Gelişimiyle Annelerin Okuma İlgi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı. Bolu.
- ÇAYIRÇİMEN F A (1999). Çocuk Yuvalarında Kalan Ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 6-7 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

- ÇELİK I (2018). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı, international periodical for the languages *Literature and History of Turkish or Turkic*, **12**(18):143-208.
- ÇUBUKÇU Z (1991). Okul öncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- DAVASLIGİL ÜMİT (1985). Farklı Sosyo- Ekonomik Ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi. Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.
- DEBARYSHE D B, BINDER J C (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, **78**: 1303-1311.
- DEBRUIN-PARECKI A, PERKINSON K, FERDERER L, LEHR F, OSBORN J (2005). *Helping your child become a reader*. US Department of Education, Office of Communications and Outreach.
- DENİZ M E (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Pegem.
- DERELİ E (2003). Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- DÖNMEZ N B (1986). Çocuklarda Dilin Kazanılışı. Ya-Pa 4. Okul öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Ltd. Şti.
- DÖNMEZ N B, ARI M (1992). 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, **8**. Ankara.
- DUNCAN G J, BROOKS GUNN J (2000). Family poverty welfare reform, and child development. *Child Development*, **71**: 188-196.
- DUNN O (2013). Learning and Development: Finger Rhymes-Thumbs up!. *Nursery World*.
- EARLY D M, MAXWELL K L, BURCHINAL M, ALVA S, BENDER R H, BRYANT D, CAI K, ZILL N (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, **78**(2): 558-580.
- EBELING K S, GELMAN S D (1990). Flexibility in Semantik Representations; Children's Ability to Switch Among Different Interpretations of "big" and "little".

- ECE B, ÖNER S, GÜLGÖZ S (2020). Toplumsal olaylara dair episodik ve semantik bellek süreçlerinin heyecanlanma düzeyi ile ilişkisinin yaş ve heyecanın ölçüm türü açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, **40**(1), 247-283.
- EDWARDS C M (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal Of Early Childhood Literacy*, **14**(1): 53-79.
- EMRE OĞ (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, **5**(10): 235-255.
- ERBAY F, SALTALI D N (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, **13**(2): 249-264.
- ERDEN M, AKMAN Y (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- 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.
- ERGİN B. (2012). 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ERGÜL C, GÜLDENOĞLU B, KARGIN T (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **18**(1): 61-87.
- ERGÜL C, SARICA A D, AKOĞLU G, KARAMAN G (2017). The home literacy environments of turkish kindergarteners: Does ses make a difference?. *International Journal Of Instruction*, **10**(1): 187-202.
- EZELL H K, JUSTICE L M (2005). Shared Storybook Reading. Building Young Children's Language Emergent Literacy Skills. Maryland: Paul H. Brookers Publishing.
- FARVER JAM, XU Y, LONIGAN CJ, EPPE S (2013). The home literacy environment and latina head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, **49**(4):775-91.
- FLYNN K S (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching exceptional children*, **44**(2): 8-16.

- FROILAND J M, POWELL D R, DIAMOND K E, SON S H C (2013). Neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, **50(8)**:755-769.
- FORD D, LERNER R (1992). Developmental systems theory: An integrative approach. Newbury Park, CA: Sage.
- GALLAHUE D L, OZMUN J C, GOODWAY J D (2014). Motor Gelişimi Anlamak. Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler.(Çev. DS Özer ve A. Aktop). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- GANDER M J, GARDINER H W (1998). Çocuk ve Ergen Gelişimi, (Yayına Haz.: Bekir Onur), İmge Yayınevi, Ankara.
- GERSHOFF E T, ABER J L (2006). Neighborhoods and schools: Contexts and consequences for the mental health and risk behaviors of children and youth. In BALTER L, TAMIS- LE MONDA C S (Eds), Child psychology: A Handbook of Contemporary Issues (2nd ed. pp.:611-645) New York: Psychology Press.
- GLEASON J B, RATNER N B (2012). The Development of Language, Pearson, London.
- GONZALEZ JE, TAYLOR, AB, DAVIS, MJ KIM, M (2013). Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education & Development*, 24(2): 123-137.
- GÜL G (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **8(1)**: 17-30.
- GÜLER T (2004). 48-72 Aylar Arasındaki Türk Çocukların Alıcı Dil Yapılarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- GÜLERYÜZ F (1990). 48-60 aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEŞ H (2011). Şimdi Oyun Zamanı (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- GÜVEN G (2019). Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim, Eğiten Kitap, Ankara.
- GÜVEN S, TOPBAŞ S (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması.
- GÜVENDİR E, YILDIZ IG (2014). Dil edinimi. Ankara: Anı.

- HA S, KIM H, LEE Y (2022). Predicting speech and language development at 18-20 months from automated language environment analysis measures. *Communication Sciences and Disorders*, 27(2): 384-393.
- HÀ TA (2020). Pretend play and early language development-relationships and impacts: A comprehensive literature review. *Journal of Education*, 202(1).
- HAMILTON LG, HAYIOU-THOMAS ME, HULME C, SNOWLING MJ. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20: 401–419.
- HAMMER CS, MORGAN P, FARKAS G, HILLEMEIER M, BITETTI D, MACZUGA S. (2017). Late talkers: A population-based study of risk factors and school readiness consequences. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 60(3): 607-626.
- HARGRAVE A C, SENECHAL M (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15: 75–90.
- HÄRKÖNEN U (2006). Diversity of early childhood education theories in a democratic society. *Journal of teacher education and training*, 6: 103-115.
- HAYIOU-THOMAS M E (2008). Genetic and environmental influences on early speech, language and literacy development. *Journal of Communication Disorders*, 41(5): 397-408.
- HENDRICK J, WEISSMAN P (2006). *The whole child: Developmental education for the early years*. (8th Ed.).Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- HOHMANN M, WEIKART DP (2000). Küçük Çocukların Eğitimi. (Çev. S. Saltiel-Kohen, Ü. Ögüt). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı.
- HOFSLUNDSNGEN H, GUSTAFSSON JE, HAGTVET BE (2019). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5): 653-669.
- HRESKO WP, REID DK, HAMMILL DD (1999). TELD-3: Test of early language development. Austin, TX: Pro-ed.
- HUTTENLOCHER J, HAIGHT W, BRYK A, SELTZER M, LYONS T (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental psychology*, 27(2): 236.
- INOUE T, GEORGIOU GK, PARRILA R, KIRBY JR. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288.

- İŞİKOĞLU EROĞAN N (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **24**(3): 1071-1086.
- IVERSON J M, GOLDİN-MEADOW S (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, **16**: 367-371.
- İNAN Z İ (2011). Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici Ve Öğretmenlerinin Oyun Seçimi Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- JERSILD A (1979). Çocuk Psikolojisi. Çeviren: Gülseren Günce. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- JORDAN G E, SNOW C E, PORCHE M V (2000). Project EASE. The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, **35**(4): 524-546.
- KAISER A P, SCHERER N J, FREY J R, ROBERTS M Y (2017). The effects of enhanced milieu teaching with phonological emphasis on the speech and language skills of young children with cleft palate: A pilot study. *American journal of speech-language pathology*, **26**(3): 806-818.
- KANDIR A (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, **(4)**: 77-80.
- KARACAN E (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, **9**(7): 1-8.
- KARAOĞLU H, ESEN ÇOBAN A (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde dil gelişimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Investigation of graduate theses on the language development in pre-school education in turkey). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **21**(1): 211-229.
- KARASAR N (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara. Nobel Yayınevi.
- KARATAY H (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **27**(1): 141-153.
- KELEŞ Ö (2006). İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Farklı Gelişen Çocuklar. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- KILDAN A O (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında; eğitim hizmetlerinde kalite. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, **15**(2): 111-130.

- KİREMİT R F (2019). Geçici Koruma Altındaki 3-5 Yaş Grubu Suriyeli Çocukların Çıll Yöntemine Dayalı Verilen Türkçe Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimlerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KOÇAK N (2000). Selçuk Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. Ya-Pa Yayınevi.
- KOÇAK N, ERGİN B, YALÇIN H (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, **4**: 100-106.
- KRISHNAN V (2010). Early child development: A conceptual model. In *early childhood council annual conference* (pp.: 1-17). Edmonton, AB, Canada: University of Alberta.
- LENNEBERG E (1967). Biological Foundations of Language, NewYork: Wiley. Lightbown P M, Spada N (2000). How languages are learned. Oxford, England: Oxford University Press.
- LEVER R, SENECHAL M (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, **108**(1): 1-24.
- LIGHTBOWN PM, SPADA N (2000). Do they know what they're doing? l2 learners' awareness of l1 influence. *Language Awareness*, **9**(4): 198-217.
- LIU C, GEORGIOU GK, MANOLITSIS G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, **43**, 1-10.
- LONIGAN C J, WHITEHURST G J (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, **13**(2): 263-290.
- LONIGAN C J, ANTHONY J L, BLOOMFIELD B G, DYER S M, SAMWEL C S (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, **22**(4): 306-322.
- LONIGAN CJ, PURPURA DJ, WILSON SB, WALKER PM, CLANCY-MENCHETTI J (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, **114**(1): 111-130.
- MACHADO J M (2009). Early Childhood Experiences İn Language Arts: Early Literacy (9th Edition). Belmont, U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.

- MALIN J L (2016). Home Literacy Activities In Latino Immigrant Families: Contributions To Toddlers' Expressive And Receptive Language Skills (Unpublished Doctoral Thesis). University Of Maryland: Maryland, United States.
- MANGIR M, ERKAN S (1987). "0-4 Yaş Arasındaki Çocuklarda Dil Gelişimi" Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1006, Ankara.
- MASCARENHAS SS, MOORAKONDA R, AGARWAL P, LIM SB, SENSACKI S, CHONG YS, DANIEL LM. (2017). Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2), 81-97.
- MCQUISTON S, KLOCZKO N (2011). Speech and language development: monitoring process and problems. *Pediatrics In Review*, 32(6): 230-239.
- MEECE J L (1997). Child and Adolescent Development for Educators. The McGraw- Hill Companies, University of North Caroline.
- MILLARD E (2003). Gender and Early Childhood Literacy. N. Hall, J. Larson, and J. Marsh (Ed.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, s.: 22-33.
- MOSS KM (2016). The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy. Alfred University, New York-USA.
- MUSLUGÜME E (2016). "Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi". Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- MUSSEN P N, CONGER J J, KAGAN J (1990). Child Development And Personality. Sevenfedit London Harper Collins Publishers. **249**.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1996). Technology and Young Children Ages 3 Through 8. Washington, DC.
- NEUMAN WL (2011) Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. 7th Edition, Pearson, Boston.
- NIKLAS F, SCHNEIDER W (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- OĞUZKAN A F (2000). Yerli Ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı (6. Baskı). Ankara: Anı.
- OLSON RK, KEENAN JM, BYRNE B, SAMUELSSON S, COVENTRY WL, CORLEY R, WADSWORTH SJ, WILCUTT EG, DEFRIES JC, PENNINGTON BF,

- HULSLANDER J (2011). Genetic and environmental influences on vocabulary and reading development. *Scientific Studies of Reading*, 15(1): 26–46.
- OĞUZKAN Ş, GÜLER O (1996). Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: M.E.B.
- OKTAY A (2000). Okul Öncesi Eğitimine Öğretmen Yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). Okul Öncesi Eğitiminin İlke Ve Yöntemleri (s.120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- ONCHWARI G, KENNGWE J (2010). Teacher mentoring and early literacy learning: a case study of a mentor-coach initiative. *Early Childhood Education Journal*, 37(4): 311-317.
- OWENS R E (1996). Language Development: An Introduction (4th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- ÖZEN TUNCER Z Z (2022). Dil Gelişimi Açısından Risk Altında Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Oluşturulan Müdahale Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- ÖZTÜRK H (1995). Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Giden Ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı Ve İfade Edici Dil 100 Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- ÖZTÜRK H Ş (2017). Çocuk Gelişimi-1, Eğiten Kitap, Ankara.
- PARRILA R K, MA X, FLEMING D, RINALDI C (2002). Development of prosocial skills. Final report. *Human Resources Development Canada*. Ottawa, Canada.
- PARLAKYILDIZ B, YILDIZBAŞ F (2004). Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının Ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- PFOST M, HATTIE J, DÖRFLER T, ARTELT C (2014). Individual differences in reading development: a review of 25 years of empirical research on matthew effects in reading. *Review Of Educational Research*, 84(2): 203-244.
- PIAGET J (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school*, pp.: 11-23.
- PIPHER M (1996). The Shelter of each other: Rebuilding our families. New York: Ballentine Books.
- REEVES L (2022). The potential for ELLECCT to support language development in the early years: A commentary on Weadman, Serry and Snow (2022). *First Language*, 42(4).

- RITONGA DH, SOFYANI S (2018). Language development and television exposure in children. *Pediatric Oncall Journal*, **15**(4): 89-91.
- RODRIGUEZ E L, TAMIS-LEMONDA C S (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, **82**(4): 1058-1075.
- ROLTON G (2002). Read To Me: A Practical Guide To Sharing Books With Your Child In The Vital Preschool Years. Melbourne: Australian Council For Educational Research Ltd.
- ROSKOS K, TABORS P T, LENHART L A (2009). Oral Language And Early Literacy In Preschool: Talking, Reading And Writing. (2nd Edition). U.S.A.: International Reading Association Inc.
- SACCARDI M. (2014). Creativity and children's literature: new ways to encourage divergent thinking. ABC-CLIO.
- SANTROCK J W (2014). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi, Çev. Ed: Galip Yüksel, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SAMUELSSON S, OLSON R, WADSWORTH S, CORLEY R, DEFRIES J C, WILLCUTT E, BYRNE B (2007). Genetic and environmental influences on prereading skills and early reading and spelling development in the united states, australia, and scandinavia. *Reading and Writing*, **20**(1): 51-75.
- SAĞLAM C, ÖZYÜREK A (2022). Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, **6**(1), 82-101.
- SARACHO O N, SPODEK B (2006). Young children's literacy related play. *Early Child Development and Care*, **176**(7): 707-721.
- SAVAŞ B (2006). Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- SCHMITT A, SIMPSON A M, FRIEND M (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, **20**(6): 409-431.
- SEÇİLMİŞ S (1996). “Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi ile ilgili Becerilerin İncelenmesi”. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- SEMERÇİ B (2022). Çocuklarda dil gelişimi. Erişim Adresi: [https://bengisemerci.com/cocuklarda-dil-gelisimi/]. Erişim Tarihi: 21.07.2022.

- SENECHAL M (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, **10**(1): 59-87.
- SENEMOĞLU N (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, **4**(14): 21-22.
- SENEMOĞLU N (2013), Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (23. Baskı), Yargı Yayınevi. Ankara
- SEZER T, YILMAZ E, KOÇYİĞİT S (2016). 5-6 yaş grubu çocukların oyun becerileri ile aile-çocuk iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **16**(2): 185-204.
- SHAHAEIAN A, WANG C, TUCKER-DROB E, GEIGER V, BUS AG, HARRISON LJ (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, **22**(6), 485-502.
- SHONKOFF J P (2003). From neurons to neighborhoods: old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, **24**(1): 70-76.
- SKINNER B F (1957). Verbal Behavior. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- SONNENSCHEN S, BRODY G, MUNSTERMAN K (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. L. Baker, P. Afflerbach, and D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities*, pp.: 3-20.
- SPRATT J (2012). The importance of hand and finger rhymes: A froebelian approach to early. *Early childhood practice: Froebel today*, 95.
- STEGELIN D A (2002). Early literacy education: first steps toward dropout prevention. Clemson, SC: National Dropout Center, Clemson University.
- STRICKLAND D S (1990). Emergent Literacy: How Young Children Learn to Read and Write. *Educational Leadership*, **47**(6): 18-23.
- STRICKLAND D S, SHANAHAN T (2004). Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership*, **61**(6): 74-77.
- SUN H, YIN B (2022). Vocabulary development in early language education. *Handbook of Early Language Education* (Ed.). M. SCHWARTZ. Springer Publications, pp.: 57-82.
- SUN M, SEYREK H (1999). Çocuk Oyunları. Okul Öncesi Dönemde Oyun, s.:65.

- SUNA Ç (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- SUSKIND D, SUSKIND B (2018). 30 Milyon Kelime. Eret Orhan E, Satılmış B (Çev.) Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- SUTTON MM, SOFKA AE, BOJCZYK KE, CURENTON SM (2007). Assessing the Quality of Storybook Reading. KL Pence (Ed). Assessment in Emergent Literacy, CA: Plural Publishing.
- SWICK K, GRAVES S (1993). Empowering at risk families during the early childhood years. Washington, DC: National Education
- SYLVIA K, CHAN L S, MELHUISH E, SAMMONS P. SIRAJ-BLATCHFORD I, TAGGARD B (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development.
- ŞENGÜL EA (2019). Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞİMŞEK T (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 7(756): 15-58.
- TANER M (2003). Okul öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- TARKOÇIN S, TUZCUOĞLU N (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8): 339-354.
- TAŞKINBAŞ İ (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TEMİZ G (2002). Okul öncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya. YAVUZER, H. (2008); Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi.

- TIMKEY S (2015). The Influence of Parent Attitudes and Involvement on Children's Literacy Achievement, Education and Human Development Master's Theses, s.: 562.
- TOMOPOULOS S, DREYER BP, TAMIS-LEMONDA C, FLYNN V, ROVIRA I, TINEO W, MENDELSON AL (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young latino children. *Ambulatory Pediatrics*, **6**(2): 72-78.
- TURAL A (1977). "Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yas Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına, Yas, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi". Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- TURAN F (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, **37**(166): 289.
- ULADI G, ERYILMAZ D, GEYİK M, ÖZTÜRK M (2019). 36-72 Aylık Çocukların Dil Gelişim Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **9**(1): 265-277.
- ULUĞ E (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Ve Etmeyen 12-36 Aylık Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortam Özelliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÜSTÜN E (2007). Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi. Ankara, Morpa.
- VALLY Z (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, **42**(4): 617-627.
- VERHOVEN L (2002). Precursors of functional literacy. London: John Benjamins Publications.
- VUKELICH C, CHRISTIE C (2004). Building A Foundation For Preschool Literacy. Effective Instruction For Children's Reading And Writing Instruction. Newark, DE: International Reading Association.
- VYGOTSKY L S (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- WEIGEL DJ, MARTIN SS, BENNETT KK. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool- aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, **176**(3-4), 357-378.

- WHITEHURST G J, FALCO F L, LONIGAN C J, FISCHER J E, DEBARYSHE B D, VALDEZ-MENCHACA M. C, CAULFIELD M (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, **24**: 552– 558.
- WHITEHURST G J, LONIGAN C J (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, **69**(3): 848-872.
- WIESCHOLEK S, HILKENMEIER J, GREINER 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.
- YAPICI M (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, **3**(2).
- YAPICI Ş (2011). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, **8**(1).
- YAVUZER H (1993). Çocuk Psikolojisi (44. Baskı), Remzi Kitabevi.
- YENİSOR E (1989). Yuvarın Dil Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- YEO L S, ONG W W, NG C M (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, **25**(6): 791-814.
- YEUNG S S, KING R B (2016). Home literacy environment and english language and literacy skills among chinese young children who learn english as a second language. *Reading Psychology*, **37**(1): 92-120.
- YILDIRIM A (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya.
- 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 BIÇAKÇI M, ER S, ARAL N (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **26**(1): 201-208.
- YILMAZ A (2009). Public policies and public library-emergent literacy relationship in the USA. *Bilgi Dünyası*, **10**(1): 80 - 94.
- ZEMBAT R, YURTSEVER M (2002). Beş-Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Kök Yayıncılık, s.:122-131.

EKLER

Ek 1. Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-43453151
Konu : Araştırma İzni

14.02.2022

VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 01/02/2022 tarih ve 398964 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Seda AZAZİ
Danışmanı	Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BİÇAKCI
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Ankara Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Alan/Bölüm	Çocuk Gelişimi
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamlarındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği
Başvuru Tarihi	02/02/2022
Çalışma Başlama Tarihi	27/03/2022
Çalışma Bitiş Tarihi	06/06/2022
Veri Toplama Araçları	• Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği • Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi • Genel Bilgi Formu • Veli Onam Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir Bigadiç ilçesinde öğrenim gören anasınıfı öğrencilerine uygulanacaktır.	

02/02/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (14 Sayfa)

OLUR
14.02.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



: Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Unvan : V.H.K.İ.

no No : (0 266) 277 10 49

ta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr

adres : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr

Faks: 0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d122-5bae-3124-9562-0bba kodu ile teyit edilebilir.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul'dan Alınan İzin



T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 56786525-050.04.04 / 361158

Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

29.12.2021

Sayın Seda AZAZİ
Sağlık Bilimleri Fakültesi

İlgi: 06/12/2021 tarihli başvurunuz.

"Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği" başlıklı tezi ile ilgili Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 27/12/2021 tarihli toplantısında alınan 21/230 sayılı kararın bir örneği ilâşikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/12/2021
Toplantı Sayısı : 21
Karar Sayısı : 230

230-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı**'nın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Seda Azazi**'nin "Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği" başlıklı tezi ile ilgili 06/12/2021 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda **Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı**'nın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi **Seda Azazi**'nin "Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği" başlıklı tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle; çalışma takviminiz de dâhil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Ek 2. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği

A. Giriş Bölümü

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümü tez çalışması 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.

B. Bilgilendirme Bölümü

Bu çalışmada, çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapacağız. Çocuğunuza uygulanacak olan ölçekte 76 adet soru yer alacaktır. Sorulara yanıt verme süresi 30 dakika olacaktır. Size uygulanacak 2. ölçekte 23 adet soru yer alacak olup, sorulara yanıt verme süreniz 10 dakika olacaktır. Bu araştırma toplam 2 ay sürecektir. Ayrıca, bu çalışmaya sizden ve çocuğunuzdan başka 219 erişkin ve çocuk daha katılacaktır. Çocuğu okul öncesine devam eden bir ebeveyn olduğunuz için sizden bu çalışmaya katılmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmanız durumunda okul öncesi eğitime devam eden diğer çocuklara ev ortamında sunulan erken okuryazarlık düzeylerinin dil gelişimleriyle olan ilişkisini değerlendirmeye yardımcı olacak bilgiler edinmeyi umuyoruz. Eğer bu çalışmaya katılmayı kabul ederseniz, size ve çocuğunuza ölçekler uygulanacaktır. Bu kapsamda COVID-19 önlemleri çerçevesinde her çocukla tek tek ve okul yönetiminin uygun görüp temin ettiği boş bir sınıfta Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) uygulaması gerçekleştirilerek veriler toplanacaktır. Genel Bilgi Formu ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği

(EVOK) ise öğretmenlerin desteğiyle siz ebeveynlere ulaştırılarak tarafınızca doldurulacaktır. Veri toplama sürecinde pandemi koşulları ve gerekli olan tüm şartlar göz önünde bulundurulacaktır. Bu çalışmaya katılıp katılmamak isteğinize bağlıdır. Kararınızı vermeden önce, bu araştırmaya katıldığınız için size para veya hediye verilmeyeceğini bilmeniz gerekir. Şimdi "evet" deseniz de, istediğiniz zaman "istemiyorum" diyerek bu araştırmadan çıkabilirsiniz. Bunu yalnızca sorumlu araştırmacıya söylemeniz yeterlidir.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. 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.

D. Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. 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.

E. İmza Bölümü

Gönüllünün

Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih (Gün/Ay/Yıl) :

Araştırmacının

Adı Soyadı : Seda AZAZİ

İmzası :

Tarih (Gün/Ay/Yıl) :

Pediatric Gönüllü Bilgilendirilmiş Onam Formu

Araştırmanın adı: Çocukların Dil Gelişimleri ile Ev Ortamındaki Erken Okuryazarlık Deneyimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bigadiç Örneği

A. Giriş Bölümü

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümü tez çalışması kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsun. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamak ve kararını bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermek gerekmektedir. Okuyacağım bilgileri dikkatlice dinledikten sonra soruların olursa sorup açık yanıtlar isteyebilirsin.

B. Bilgilendirme Bölümü

Bu çalışmada, çocukların dil gelişimleri ile ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapacağız. Sana uygulanacak olan ölçekte 76 adet soru yer alacaktır. Sorulara yanıt verme süresi 30 dakika olacaktır. Bu araştırma toplam 2 ay sürecektir. Ayrıca, bu çalışmaya senden başka 219 yetişkin ve çocuk daha katılacaktır. Okul öncesine devam ettiğin için senden bu çalışmaya katılman istenmektedir. Bu çalışmaya katılman durumunda okul öncesi eğitime devam eden diğer çocuklara ev ortamında sunulan erken okuryazarlık düzeylerinin dil gelişimleriyle olan ilişkisini değerlendirmeye yardımcı olacak bilgiler edinmeyi umuyoruz. Eğer bu çalışmaya katılmayı kabul edersen, sana ölçekler uygulanacaktır. Bu çalışmaya katılıp katılmamak isteğine bağlıdır. Kararını vermeden önce, bu araştırmaya katıldığın için sana para veya hediye verilmeyeceğini bilmen gerekir. Şimdi "evet" desen de, istediğin zaman "istemiyorum" diyerek bu araştırmadan çıkabilirsin. Bunu yalnızca sorumlu araştırmacıya söylemen yeterlidir.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle senin isteğine bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsin ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsin. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmen ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılman halinde, seninle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Senden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni sözlü olarak dinledim. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. 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.

E. İmza Bölümü

Çocuğun

Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih (Gün/Ay/Yıl) :

Çocuğun Ebeveyninin

Adı Soyadı :

İmzası :

Tarih (Gün/Ay/Yıl) :

Araştırmacının

Adı Soyadı : Seda AZAZİ

İmzası :

Tarih (Gün/Ay/Yıl) :

