

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİMDALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEYİCİ EBEVEYN EĞİTİM
PROGRAMININ SOSYO EKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK AİLELERİN
ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Emine MUSLUGÜME

**Danışman
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN**

Bu çalışma BAP Müdürlüğü tarafından 2015EĞBE002 nolu Yüksek lisans projesi olarak desteklenmiştir.

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


JÜRİ

Başkan: Yrd. Dr. Meral ÖREN

Üye : Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN (Danışman)

Üye : Doç. Dr. Asiye İVRENDİ

İMZA



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu' nun 04/06/2016 tarih ve 22/18 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



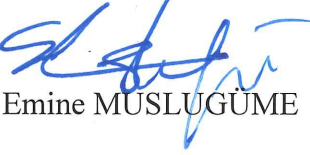
Prof. Dr. Ramazan Baştürk

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Emine MUSLUGÜME

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanmasında birbirinden değerli birçok insanın yardımları olmuştur. Öncelikle bana bu bölümü kazanmamdan, yüksek lisans eğitimimin sonuna kadar gösterdikleri maddi ve manevi sonsuz destekleri için aileme çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresince tezimin tüm aşamasında büyük bir sabırla bana yardımcı olan, daima beni yüreklendiren, eleştiren, yol gösteren, her zaman inanan ve çalışmamın her aşamasında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve akademik yaşamda bana bir yön çizen değerli danışman hocam Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN'a sonsuz teşekkürler.

Gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini bizimle paylaşan ve okul öncesi eğitimi alanında bana bir bakış açısı kazandıran değerli hocalarım; Doç. Dr. Mustafa BULUŞ'a, Doç. Dr. Emel TOK'a, Yrd. Doç. Dr. Nilgün Cevher KALBURAN'a, Yrd. Doç Dr: Metin YAŞAR'a ve lisans ve yüksek lisans eğitimimde değerli bilgilerini bizlerle paylaşan bütün hocalarıma çok teşekkür eder saygılarımı arz ederim.

Çalışma disiplini ile bana iyi bir örnek olan ve ne zaman aklımda bir soru işareti oluşsa yanlarına giderek rahatlıkla danışabildiğim değerli arkadaşlarım Araş. Gör. Zeynep Ceren YEŞİLYURT, Ahmet EROL ve Abdullah ATAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET
DİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEYİCİ EBEVEYN EĞİTİM PROGRAMININ SOSYO EKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK AİLELERİN ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Emine MUSLUGÜME

Bu araştırmanın amacı; 5-6 yaş (60-72 ay) grubu çocukları olan ebeveynlere uygulanan dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemektir. Bu çalışmada deneysel araştırma tekniklerinden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Denizli il merkezinde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarına devam eden 5-6 yaş (60-72 ay) arasındaki 36 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan çocuklar iki gruba ayrılarak deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında da Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı (DDEEP) geliştirilmiş ve bu eğitim programı 10 hafta süresince deney grubundaki çocukların ebeveynlerine uygulanmış ve kontrol grubunda ebeveynlere yönelik herhangi bir işlem yapılmamıştır. Veriler ön-son testler ve kalıcılık testleri aracılığı ile toplanmıştır. Çocukların dil gelişim düzeyleri “TEDİL” ve “Peabody Resim-Kelime Testi” kullanılarak ölçülmüştür. 10 hafta süren uygulamanın sonunda iki gruptaki çocukların tamamına tekrar aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara ise 4 ay sonra aynı testler kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları 5-6 yaş (60-72 ay) grubu çocuklarının ebeveynlerine uygulanan DDEEP’ in çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişiminde artış meydana getirdiğini göstermektedir. DDEEP uygulanan deney grubu çocukları ile kontrol grubundaki çocukların dil gelişim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Çalışma DDEEP ile eğitilen ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları etkinliklerin çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn dil eğitim programı, Dil Gelişimi, 60-72 Aylık Çocuklar, Okul öncesi eğitimi.

ABSTRACT
THE EFFECTS OF PARENTS EDUCATION PROGRAM PROMOTING
LANGUAGE DEVELOPMENT OF SOCIO ECONOMIC LEVEL LOW PARENTS
CHILDREN

Emine MUSLUGÜME

The aim of this study is to examine the effects of parent education program promoting language development for 36 children 5-6 years (60-72 months) old attending public kindergartens in Denizli participated in this study. Participant children were randomly distributed to the experiment and control groups.

In the experimental group parents were educated through education program and in the control group no treatment were used. Before the study started the pretests were administrated to the children both experimental and control groups "Test of Early Language Development Scale" and "Peabody Picture Vocabulary Test" were used as pre and post tests to determine language development level of the children. 10 weeks parent education program treatment applied at the experimental group. At the end of this period, post tests were administrated both experimental and control groups.

The research findings showed that parent education program had made positive contributions to 5-6 years (60-72 month) old children's language development. The statistically significant differences were found the pre and post tests scores of the children at the experimental group. Additionally, the same significant differences were found between the experimental and control groups. This study revealed that parent education program promoting language development had positive effects on children's language development and contributed to related literature.

Keywords: Parent language education program, Language development, 60-72 Months old Children, Pre-school education.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3.Alt Problemler.....	4
1.4.Araştırmanın Amacı	4
1.5.Araştırmanın Önemi.....	4
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7.Sayıtlar	6
1.8.Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	7
2.1. Dilin Tanımı ve Önemi	7
2.1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi.....	8
2.2. Dil Gelişimi Kuramları	8
2.2.1. Doğuşancı Kuram.....	9
2.2.2. Davranışçı Kuram.....	9
2.2.3. Etkileşimci Kuram.....	9
2.3. Dil Kazanım Dönemleri	10
2.3.1. Söz Öncesi İletişim Evresi.....	10
2.3.2. Sözcük Öğrenme Evresi	11
2.3.3. Kural Öğrenme Evresi	11
2.3.4. Ses Bilgisel Farkındalık ve Okur Yazarlık Evresi.....	12
2.4. Dil Becerileri.....	12
2.4.1. Alıcı Dil Becerileri	12
2.4.1.1. Dinleme Becerisi.....	12
2.4.1.2. Okuma Becerisi.....	13
2.4.2. İfade Edici Dil Becerileri.....	13
2.4.2.1. Konuşma Becerisi	13
2.4.2.2. Yazma Becerisi	14

2.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	14
2.5.1. Cinsiyet	14
2.5.2. Mizaç	15
2.5.3. Sosyo-Ekonomik Koşullar ve Çevre	15
2.5.4. İkizlik ve ya Tek Çocukluk	15
2.5.5. Televizyon ve Bilgisayar	15
2.5.6. Zekâ	16
2.5.7. Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları	16
2.5.8. Dil Becerisinin Gelişimine Ebeveyn Etkisi	18
2.5.9. Okul Öncesi Eğitim Programında Okulda ve Ebeveynle Yapılabilecek Dil Etkinlikleri	20
2.5.9.1. Hikâye Anlatma	21
2.5.9.2. Hikâye Okuma	21
2.5.9.3. Hikâye Tamamlama– Hikâye Oluşturma	22
2.5.9.4. Hikâye Resimleme	22
2.5.9.5. Şiir	23
2.5.9.6. Tekerlemeler	24
2.5.9.7. Parmak Oyunları	24
2.5.9.8. Bilmeceler	25
2.5.9.9. Sohbet	25
2.5.9.10. Masallar	26
2.6. Ekolojik Sistem Teorisi	26
2.6.1. Mikrosistem	27
2.6.2. Mesosistem	28
2.6.3. Eksosistem	28
2.6.4. Makrosistem	28
2.6.5. Kronosistem	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	29
3.1. Deneysel Araştırma Yöntemi	29
3.1.1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)	31
3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)	32

3.3.3. Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme Formu.	32
3.4. Veri Toplama Süreci	32
3.4.1. Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının İçeriği ve Uygulanması	34
3.5. Verilerin Analizi.....	35
3.5.1. Verilerin Analizi için Kullanılan İstatistiksel Teknikler	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	37
4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular	37
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular.....	39
4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular.....	43
4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular	45
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	46
5.1. Sonuçlar.....	46
5.2. Öneriler	48
KAYNAKLAR	50
EKLER.....	62

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Çalışmada Kullanılan Deneysel Desen.....	29
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Eğitim Durumları.....	30
Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Gelir Durumları	30
Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet, Frekans Ve Yüzdelerlik Dağılımları.....	31
Tablo 3.5 DDEEP Amaçları ve Etkinlikleri.....	35
Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının TEDİL ve PRKT den aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri	37
Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testlerden aldıkları puanlarının Mann Whitney U testi ile karşılaştırılması.....	38
Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların dil gelişim son test puanlarının Mann Whitney U testi ile karşılaştırılması.....	38
Tablo 4.4. Deney grubundaki çocukların TEDİL ve PRKT den aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri.....	40
Tablo 4.5. Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının TEDİL ve PRKT den aldıkları ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları.....	40
Tablo 4.6. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL ve PRKT den aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri.....	41
Tablo 4.7. Kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının TEDİL ve PRKT den aldıkları ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları.....	42
Tablo 4.8. Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri.....	44

Tablo 4.9. Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının TEDİL den aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları.....	44
Tablo 4.10 Deney grubu ebeveynlerinin DDEEP” e yönelik düşüncelerinin frekans ve yüzdeler dağılımları.....	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Deney ve kontrol grubu TEDİL on ve son test sonuçlarının

karşılaştırılması.....42

Şekil 4.2. Deney ve kontrol grubu TEDİL on ve son test sonuçlarının

karşılaştırılması43

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada tablolarda yer alan simgeler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

PRKT : Peabody Resim Kelime Testi

TEDİL : Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

vd. :ve diğerleri

akt. :aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Dil, bir anlatım ve çevreye uyum aracıdır ve zekânın önemli bir ögesi ya da belirgin özelliği sayılır. Dil düşünebilmekle ilişkili en önemli bilişsel alt yapı olarak tanımlanmaktadır. (Binbaşıoğlu, 1990: 13). Dil gelişimi, hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır. Olgunlaşmaya ve öğrenmeye bağlı olarak gelişen dil, çocukta birinci yaşın sonunda kendini göstermeye başlar. Dil gelişiminde, çocuğun çevre ile olan etkileşimi önemli bir etkidir. Çocuğun ilk etkileşimde bulunduğu ailenin, dil gelişiminde kritik rolü vardır.

Çocuk gelişimi üzerindeki bağlamsal etkileri açıklayan ekolojik sistem teorisine göre çocuk, farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içinde gelişir. Çocuğun biyolojik olarak getirdiği eğilimleri, çevresel faktörlerle birleşerek gelişimini şekillendirir. Bu sistemi oluşturan unsurların; çocuğun içinde yaşadığı ev ve bu evin diğer parçaları olan ebeveynlerden başlamak üzere, çocuğun eğitim gördüğü okul ve okulu ile evin de yer aldığı mahalle olmak üzere içten dışa katmanlardan oluştuğu söylenebilir. Her bir katmanın da diğerleri ile ilişkide olduğu söylenebilir (Bronfenbrenner, 2005). Ekolojik sistem teorisinden hareketle; çocuğun dil gelişimini desteklemek amacıyla, aileleri de sistemin bir parçası olarak değerlendirmek ve eğitmek çocuğa olumlu olarak yansıtacaktır.

Bu görüşü destekleyen alan yazında çeşitli ampirik kayıtlar mevcuttur. Bunlar incelendiğinde; çocuklarda dil gelişiminin desteklenmesi için ebeveynlerin çocuk ile etkileşiminin önemine yönelik araştırma sonuçları ile karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalarda aile bireylerinin örneğin baba etkileşiminin bebeklerin dil gelişimine etkisi (Pancsofar, 2010), aile etkileşiminin çocuğun okuma-yazma ve dil becerilerine etkisi (Bennet, Wiegel ve Martin, 2002), aileye uygulanan eğitimlerin çocuğun dil gelişimine olan etkileri (Evans, Shaw ve Bell, 2000, Sharif ve arkadaşları, 2003); yine ev temelli eğitim programının bilişsel ve dil gelişimine olan etkisinin (Isbell ve arkadaşları, 2004; Tuijl ve Leseman, 2004) incelendiği saptanmıştır.

Ülkemizde bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda; benzer şekilde annelere (Çat Şahin, 2009) ve babalara (Ersan, 2013) yönelik geliştirilmiş eğitim programlarının çocukların dil gelişimine olan etkilerinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimi kurumlarında uygulanan öğretmenlere yönelik de destekleyici eğitim programlarının etkileri de araştırılmıştır (Ünüvar, 2006; Yayla, 2003). Ancak sınırlı sayıda olan bu çalışmalar yakından incelendiğinde, sosyo ekonomik olarak dezavantajlı gruplar, anne ve babaların her ikisinin de eğitim programına dahil edildiği araştırmalara rastlanmamıştır. Ailenin, çocuğun gelişiminde mikro düzeyde yer alması ve yakından gelişimi etkilediği görüşünden hareketle,

ailelerin bilimsel bir çerçeve ile eğitilmeleri ve bunun sonuçlarının incelenmesi oldukça yararlı olacaktır. Özellikle, sosyo ekonomik düzeyi düşük ve her iki ebeveynin de çalıştığı ailelere yönelik hazırlanan bu eğitim programının ve sonuçların hem uygulamada hem de teorik alanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde; alanyazın taraması ile ilgili bilgilere değinilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci, çalışmada kullanılan “Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı” tekniğine ve son olarak verilerin nasıl analiz edildiğine değinilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümü ve son bölümünde çalışmadan elde edilen bulgular eşliğinde ortaya konulan sonuçların literatür eşliğinde tartışılması yapılmış ve çalışmadan temel alınabilecek bazı öneriler sunulmuştur. Son olarak çalışmanın kaynakçası ve ekleri çalışmaya dahil edilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dil; anlam, üretim ve kullanımdaki özellikleri ile yalnızca insan toplumlarında bulunan bir yetenektir. İnsan gelişimi bir bütündür ve gelişimsel becerilerden olan dil, bireyin zihinsel gelişiminde merkezi bir role sahip olduğu için bu bütünün en önemli yapı taşıdır (Bodrova ve Leong, 2010: 108; Karacan, 2000:263;). Bireylerin içinde bulunduğu toplumun kültürel miraslarını, değerlerini ve davranış örüntülerini anlama ve yorumlamada dili kullanması, bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarımında dilin önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. (Bodrova ve Leong, 2010:109; Kuhl, 2004:838;). Bu açıklamalar doğrultusunda dil becerilerinin önemli olduğu ve bu becerilerin gelişmesi için özen gösterilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Dil için gerekli olan becerilerin temeli erken çocukluk yıllarında atıldığından, bu yıllar dil becerilerinin gelişiminde kritik bir dönemdir. Çocuklar doğduğu andan itibaren var olduğu dünyayı, içinde bulunduğu kültürel çevresiyle etkileşime girerek tanımaya çalışmaktadır. Bu etkileşimleri aracılığı ile etrafındaki nesne ve olayları algılama, konuşulan dilin farkına varma gibi bilişsel ve dilsel becerileri de kazanmaktadır. Erken dönemde çocuklar, doğal merak duygularından hareketle çevrelerindeki uyaranlarla sürekli etkileşimde bulunma eğilimindedir. Bu merak duygusu onları devamlı olarak araştırma, gözlem ve incelemeye yöneltmektedir. Çocukların yapmak istediği bu keşiflere olanak verilmesi, onların olgular

üzerinde mantıksal ilişkiler kurmalarını ve çevrelerinde konuşulan dili anlamlandırmalarını sağlayarak dil farkındalıklarını geliştirecektir. (Kandır, 2012:5)

Okul öncesi dönemde dil gelişimi için kritik bir dönemdir (Berk, 2013). Bu nedenle dil gelişimini, çocuğun içinde yaşadığı makro ve mesosistem çerçevesinde desteklemek daha etkili sonuçlar verecektir. Örneğin, çocuğun akademik başarısı sadece sınıftaki öğrenmesi ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda, çocuğun ailesinin okul yaşamını desteklemesi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Gershoff ve Aber, 2006). Ekolojik sistem teorisine göre çocuğun gelişimini etkileyen mesosistemde yer alan aile, çocukla kurduğu ilişki ile çocuğun tüm gelişimlerini etkilemektedir (Berk, 2013). Bu gelişimsel etkileşimler tek yönlü değil; hem aileden çocuğa hem de çocuktan aileye doğru çift yönlü olarak meydana gelmektedir. Bu nedenle çocuğun gelişimini destekleyen eğitimler aileyi de içine alan ve onları da destekleyen nitelikler taşınmalıdır.

Aileyi ve çocuğun yakın sosyal çevresini birlikte ele alan kapsamlı erken müdahale programlarının, sadece ebeveyn eğitimlerinden ya da çocuğun ev ortamından soyutlanması yoluyla yapılan çalışmalardan daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu tür bir destek programı, çocuğun okul öncesi eğitim programındaki eğitimiyle bir arada uygulandığında söz konusu kapsamlı eğitimin daha kalıcı etkilerinin olduğu görülebilir. Ayrıca, ebeveynlerin eğitime katılımı; okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlayarak kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde ve eğitimde sürekliliğin sağlanmasında başarının artmasında etkilidir (Temel, 2001).

Yaşamın ilk yıllarında çocuk, dil gelişim sürecinde evde ebeveynini kendine rol model olarak görmektedir. Bu nedenle ev ortamında ebeveynin söz ve davranışları ile çocuklarına model olmaları oldukça önemlidir. Bu noktada, ebeveyn desteğinin çocuğun gelişiminde büyük bir önemi vardır. Aile katılımı, ebeveyn eğitimi ve ev destekli eğitim tüm müdahale çalışmalarının çocukların gelişimine olumlu etkiler yarattıkları araştırmalarca ortaya konmuştur (Kağıtçıbaşı, 2006).

Alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların aileleri ile birlikte desteklenmesi ve bu eğitimin gelişimsel sonuçlarının incelenmesi oldukça önemlidir ve gereklidir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Bu doğrultuda, sosyo ekonomik yönden dezavantajlı çocukların ve ailelerinin birlikte kolayca uygulayacakları bir ebeveyn eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı; sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen ve anaokuluna devam eden çocukların ebeveynlerine verilen dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının DDEEP çocukların dil gelişimlerine olan etkilerini incelemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının (DDEEP) sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerde büyüyen çocukların dil gelişimine etkisi var mıdır?

1.3.Alt Problemler

1. Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin çocukları ile bu programa katılmayan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin çocukları ile bu programa katılmayan ebeveynlerin çocuklarına yapılan ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin çocuklarına uygulanan son testler ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin programa yönelik düşünceleri nelerdir?

1.4.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 60-72 aylar arasında yer alan, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların; ebeveynlerine uygulanacak olan “Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programı (DDEEP)” nın, bu çocukların; alıcı dil, ifade edici dil ve kelime bilgisi bakımından dil gelişim düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Dil gelişimi ile ilgili alan bazında yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ulaşılabildiği kadarıyla incelendiğinde belli başlı farklar göze çarpmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda; erken okuma becerilerine evdeki okuma aktivitelerinin etkisi (Evans, Shaw ve Bell, 2000), ailelere verilen kısa süreli okuma yazma seminerlerinin, çocukların kelime dağarcığına etkisi (Sharif ve diğ, 2003), çocuklar için geliştirilmiş olan ev temelli eğitim programının çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisi (Tuijl ve Leseman, 2004) incelenmiştir. Bu araştırmalarda çocuğun okul ortamından ziyade ev ortamında ebeveyni ile olan ilişki veya davranışlarının incelenmiş olmasının önemli bir ortak nokta olduğu söylenebilir. Yurt içinde yapılan çalışmalarda ise; Dil Eğitim Programı'nın alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların dil gelişimine etkisi (Yayla, 2003) ,

zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin çocukların ifade edici dil düzeylerine etkisi (Ünüvar, 2006), çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki (Çat Şahin, 2009), baba eğitim programının çocukların dil gelişim düzeyine olan etkisi (Ersan, 2013) incelenmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalarda, çocukların dil gelişimi değişik boyutlarda incelenmiştir. Ancak, alt sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların ve ailelerin birlikte mikro sistem içinde eğitime dâhil oldukları güncel çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, ekolojik yaklaşım çerçevesinde çocuk ve ebeveyninin beraber ev ortamlarında günlük yaşamları içerisinde uygulayacağı bu dil gelişimini destekleyici eğitim programının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma için geliştirilmiş olan Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının (DDEEP) çocuk ve ebeveyn ilişkisine destekleyeceği, ebeveyn ve çocuğun birlikte kaliteli zaman geçirmelerini sağlayacağı ve bu şekilde çocukların dil gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın ortaya koyduğu bulguların alan yazına katkı sağlayacağı ve gelecekte ekolojik sistem yaklaşımını çerçeve olarak alan ebeveyn eğitim modellerine örnek olacağı düşünülmektedir.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Denizli ili Pamukkale ilçesinde 60-72 aylar arasında okul öncesi eğitimi alan, sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar ve onların ebeveynleri ile sınırlıdır.
2. Çocukların dil gelişim düzeyleri TEDİL testinin ölçebildiği seviyede sınırlıdır.
3. Çocukların dil gelişim düzeyleri Peabody Resim Kelime Testi' nin ölçebildiği düzeyle sınırlıdır.
4. Bu araştırma, 60-72 aylar arasında okul öncesi eğitimi alan çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve kelime bilgisi bakımından dil gelişim seviyeleri ile sınırlıdır.
5. Araştırmacının aynı zamanda deney grubundaki çocukların öğretmeni olması, araştırmayı etkileme olasılığı bakımından yüksek bir değişkendir.

1.7.Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan ebeveynlerin, “Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programı” yoluyla edindikleri bilgi, beceri ve tutumları çocuklarına uyguladıkları varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların, dil gelişim düzeyi bakımından kardeş, akranlar, tv, bilgisayar, akraba, devam ettiği okul vb. etkenlerin eşit düzeyde etkili olduğu varsayılmıştır.
3. Ebeveynlere verilen “Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programı” nın süresi yeterlidir.

1.8.Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Çocuğun; doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan, çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı; ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral vd. 2000).

Ebeveyn: Anne ve baba (TDK, 2016)

Dil gelişimi: Doğum öncesi dönemden başlayarak bireyin çevresindeki sesleri algılaması, sesler çıkarması ve içinde yaşadığı toplumda konuşulan dilin temel yapısını kavraması, bunun yanında yaşantı ürünü olarak tüm kuralları ile birlikte modelleri dinleyerek, modelleri taklit ederek, geri iletimi algılayarak, deneyim ve düşünceleri paylaşarak sağlanan, kendi içinde çeşitli evrelerden oluşan ve yaşam boyu devam eden bir gelişim sürecidir (Güven ve Bal, 2000).

DDEEP: Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 aylar arasındaki çocukların, dil gelişim seviyelerini arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş, 10 hafta boyunca devam eden ebeveyn eğitim programı (Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı).

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Çalışmanın bu evresinde verilen problemin önemi ile ilgili olarak dil gelişiminin tanımı ve önemi, dil gelişimi kuramları, dil kazanım dönemleri, dil becerileri, dil gelişimini etkileyen faktörler, ebeveyn eğitimi ve önemi, okul öncesi eğitim programında okulda ve ebeveynle yapılabilecek dil etkinlikleri kuramsal açıdan incelenmiş ve ekolojik sistem teorisinin alt boyutunda ebeveyn eğitimi ile dil gelişim düzeyi ilişkilendirilmiştir.

2.1. Dilin Tanımı ve Önemi

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği konuşabilmesidir. İnsanların birbirleri ile yaşarken birlikte bir şeyler paylaşması ve aralarında iletişim kurabilmesi için dile gereksinimi vardır. Dil gelişimi doğumdan itibaren başlar ve insanın tüm yaşamı boyunca devam eder. (Öztürk, 2005, s.15). Aksan (2000) dili; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır.

Dil, insanların birbirleri ile etkileşimlerini sağlamak, düşüncelerini aktarmak ve sosyal davranışlarını organize etmek amacıyla kullandıkları; sembollerden oluşan, karmaşık ve dinamik bir sistemdir. Başka bir deyişle dil; bir kültürün düşünme stillerinin, kültürde kullanılan sınıflandırmaların ve kavramların özünü oluşturmaktadır. Dil, kültürel çevre ile kurulan etkileşimlerde süregelen olay, olgu ve durumları anlama ve yorumlama sırasında kullanılan iletişim aracıdır. Bireylerin, içinde bulunduğu toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini anlama ve yorumlama sırasında dili kullanması, bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında dilin önemli bir toplumsal işleve sahip olduğunu göstermektedir. Bu işlevsellik; bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşmasını, kuşaklar arası kültürel değerlerin yaşatılmasını, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasını sağlamaktadır (Kuhl, 2004, s.838; Bodrova ve Leong, 2010, s.109).

Dili kullanma becerilerinin temellerinin erken çocukluk yıllarında atıldığı rahatlıkla söylenebilir. Bu nedenle erken çocukluk yıllarının, dil gelişimi açısından kritik bir zaman dönemi olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Çocuklar doğduğu andan itibaren içinde buldukları çevre ile etkileşime girerek, bulunduğu dünyayı tanımaya çalışmaktadırlar.

Erken dönemde çocuklar, doğal merak duygularından hareketle, çevrelerindeki uyaranlarla sürekli etkileşimde bulunma eğilimindedirler. Bu merak duygusu; çocukları

devamlı bir araştırma, gözlem ve incelemeye yönelmektedir. Çocukların yapmak istediği doğal keşiflere olanak verilmesi, onların yeni öğrenmelerle bilişsel şemalarını arttırır. Ayrıca çocukların olay, durum ya da olgular üzerinde mantıksal ilişkiler kurmalarını ve sosyal bağlam içerisinde çevresinde konuşulan dili anlamlandırmalarını sağlayarak dil farkındalıklarını geliştirecektir. Böylece çocuklara sunulan çevresel uyaranlar; onların anlama, dinleme ve mantıksal düşünme becerilerinin alt yapısını oluşturacaktır (Kandır, 2012, s.5).

2.1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

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

Dil gelişimi; çocuğun, bilişsel, sosyal, duygusal gelişim alanlarında önemli bir etkiye sahiptir. Dil gelişim sürecinde; çocuğun konuşma becerisine katkı sağlamak, kendini ifade etmesine yardımcı olmak amacıyla bir takım yapılandırılmış etkinlikler hazırlanabilir. Çocuğun dil gelişimine yardımcı olacak bu etkinliklerin titizlikle seçilmesi, hem okulda uygulanan eğitim programına destek olmak hem de ebeveynlerle çocukların evde kaliteli zaman geçirmesini sağlamak açısından büyük önem taşır.

2.2. Dil Gelişimi Kuramları

Çocukların dil kazanımı farklı disiplinlere ait araştırmacılar tarafından çeşitli boyutları ile ele alınmış ve her bir disiplin kendi bakış açısıyla dilin kazanımını açıklamaya çalışmıştır. Bu konuda ilk görüşe göre; dil gelişiminin tamamen gözlemlenebilir davranışlarla incelenebileceğini ve çocuğun dil edinimini bir alışkanlık oluşturma olarak gören davranışçı yaklaşımdır.(Peccei,2006, s.2; Lightbown ve Spada, 2009,s.9). İkinci görüşe göre; gelişmenin, basit biyolojik olgunlaşma sonucu meydana geldiği ve önceden belirlenmiş biyolojik bir çizelgeyi izlediği görüşünde olan doğuştancı kuramdır (Ambridge ve Lieven, 2011, s.104). Üçüncü olarak ise gelişimin; kalıtım ve çevresel faktörlerin etkileşiminden ortaya çıktığını

savunan etkileşimci kuram üzerinde durulmaktadır (Bochner ve Jones, 2005, s.11; Keenan ve Evans, 2009, s.204).

2.2.1. Doğuşancı Kuram

Doğuşancı kuram, çocukların dünyaya dili kullanma ile ilgili biyolojik olarak programlanmış olarak geldiğini vurgulamaktadır. Bu görüşün savunucularından Naom Chomsky'ye göre, çocuğun çevreyle etkileşimi sonucu doğuştan getirdiği dil yetisi, kendiliğinden gelişmektedir. Bu süreç içerisinde çocuk, etkileşimde bulunduğu dilin özelliklerini zihninde hazır bulunan dilbilgisi kuralları ile eşleştirerek anadilinin yapısını öğrenir. Diğer bir ifadeyle, çocukların zihninde olan dil donanımı, çevreden gelen uyarıcılarla etkileşerek harekete geçer ve dört yaş civarında çocuk dil edinir. Doğuşancı kuramı savunan Chomsky, dil ediniminin zekâdan ayrı kendine özgü bağımsız olduğunu vurgulamaktadır (Hoff, 2005, s.13). Bu görüşe göre; zekâ ve diğer bilişsel süreçlerden ayrı olarak dil gelişmektedir. (Ellis, 2003, s.81).

2.2.2. Davranışçı Kuram

Davranışçılar, dil kazanımının temelinde taklit ve tekrarın yer aldığını savunarak, çocukların çevrelerinden duyduğu sesleri taklit ederek dili kullanmaya başladıklarını, başarılı oldukları durumlarda, çevrelerinden aldıkları olumlu geri bildirimler sayesinde üretilen dil çıktısını tekrar ettiklerini ve sonunda bunu kullanabilir duruma geldiklerini vurgulamaktadırlar (Lightbown ve Spada, 2000, s.9). Bu kurama göre dil kazanımı, tamamen çevresel faktörlere dayandırılmaktadır. Bu kuram, dil kazanımında çocuğun konuşanları taklit etmesi ve yetişkinlerin ödüllendirmelerle çocuğun çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durmaktadır. Davranışçıların öncülerinden Watson ve Skinner, dil edinimini işlemsel koşullanmayla açıklamış ve çocukların tesadüfen çıkardığı seslerin ebeveynler tarafından anadillerindeki seslere benzetilerek tekrarlanması sonucu olumlu tepki alan çocuğun, bu tekrarları zamanla alışkanlık haline getirerek öğrendiğini savunmaktadır (Bochner ve Jones, 2005, s.8).

2.2.3. Etkileşimci Kuram

Dil edinimini daha çok işlevsel bir bakış açısı ile dil dışı etkileşim çerçevesinde ele alan bu görüşe göre, insanlar konuşmayı öğrenmeye biyolojik olarak hazırdır. Piaget gibi etkileşimci kuramcılar, dil gelişimine, hem doğanın hem de yetişmenin katkısı olduğunu belirtmektedirler. Dil gelişiminde, biyolojik ve çevre faktörlerinin etkileşimini vurgulamakta ve bunların çocuğun dil gelişiminde aktif rol oynadığını ileri sürmektedirler (Lightbown ve Spada, 2000, s. 23).

2.3. Dil Kazanım Dönemleri

Çocuklarda dil kazanım dönemleri incelenirken, dil sisteminin öğelerinden biri olan ses bilim sisteminin incelenmesi gerekmektedir. Ses bilim, bir dildeki konuşma seslerinin dizimsel ilişkilerini belirleyen kuralları içermektedir. Ses bilimde, seslerin bir araya gelerek anlamlı parçalar oluşturması ve bu oluşumun nasıl gerçekleştiği ile ilgili kurallar incelenmektedir (Capone, 2010, s. 3; Yılmaz, 2009, s. 65). Ses bilim sisteminde; söz öncesi iletişim evresi, sözcük öğrenme evresi, kural öğrenme evresi ve ses bilgisel farkındalık evresi bulunmaktadır.

2.3.1. Söz Öncesi İletişim Evresi

Söz öncesi iletişim evresi doğumdan bir yaşına kadar olan süreci kapsar. Çocukların yaşamının ilk yılı, çevrelerindeki bireylerden mesajlar alarak ve onlara bazı sesler üretmeye çalışarak geçmektedir. Bu dönemde doğuştan ya da kazanılmış tüm ses birim becerileri, çocukların konuşmalarını oluşturan sözcükleri ayrıştırılmalarına ve üretmelerine yardım etmektedir. Çocuklar çok erken dönemde dil seslerine karşı son derece hassastırlar ve cümlelerdeki tonlamaya karşı olan bu hassasiyetleri doğumdan hemen sonra görülmektedir (Friederici, 2005, s.482; Machado, 2009, s.7). Çocuklar diğer seslerden çok insan sesini duymayı tercih ederler. Özellikle de çocuklar yabancı birilerinin sesini duymaktan çok, annelerinin sesini dinlemekten hoşlanırlar. Annelerin çocukları ile konuşurken ses tempoları, vurguları ve ses tonlamalarındaki alçalıp yükselmeler çocukların dikkatlerini çekmektedir (Bukatko ve Daehler, 2001, s.229). Söz öncesi iletişim evresi kendi içinde beş ayrı evreden oluşmaktadır:

1. Sesleme evresi (0-2. Aylar): Bu evrede çıkarılan sesler reflekstir ve ağlama, hapşırma, öksürme vb. genizden gelen doğal seslerdir. Yeni doğan bebeklerin iletişim kurma yetenekleri, başlangıçta yüz ifadeleri ve ağlama ile sınırlıdır (Bleile, 2004, s.96; Hoff, 2005, s.97; Topbaş, 2005c, s.73).
2. Gıgıldama evresi (3-4. Aylar): Bebekler, bu evrede rahatlarının yerinde olduğu ve mutlu olduklarını hissettikleri durumlarda sesler üretmeye başlarlar. Ağlama sıklığı azalırken, gülücükler artmakta ve “o, a, u, ı” gibi ünlü sesler, bazen de “g, k” gibi ünsüz sesler çıkarmaya başlamaktadırlar (Hoff, 2005, s.97).
3. Genişletme evresi (4-6. Aylar): Çocukların ses denemeleri, ünlü veya yarı ünlü seslerle tiz veya bas seslemeleri içerir. Konuşma benzeri olan bu seslendirmeler “b,p,m” gibi dudakla ilgili sesleri içermektedir. Bu evrenin sonuna doğru “ba, da” gibi hece tekrarlarının başladığı görülür. Dördüncü ayda, seslerdeki ritim

gruplarını ayırıştırabilirler (Bleile, 2004, s.97; Hoff, 2005, s.98; Peccei, 2006, s.3; Topbaş, 2005c, s.74).

4. Mırıldanma evresi (6-9. Aylar): Bu evrede bebekler, “ba ba”, “da da”, “ma ma” gibi bir heceli yapılar üretmeye başlar. Mırıldanma döneminin başlaması olgunlaşmaya bağlı bir süreçtir ve bütün bebekler aynı yaşlarda, yaşadıkları toplum dilinden bağımsız olarak mırıldanmaya başlarlar (Bleile, 2004, s.97; Hoff, 2005, s.98; Topbaş, 2005c, s.74). Bebeklerin altı-on ikinci aylar arasında diğer sesler yerine, anadillerine ait sesleri algılamalarındaki hassasiyetleri artmaktadır. Bu nedenle altı-on ikinci aylar arası, dil gelişimi için aktif bir dönem olarak görülmektedir (Sebastian-Galles, 2006, s.241).
5. Çeşitlendirilmiş mırıldanma evresi (10-12. Aylar): Söz öncesi evrenin sonlarına doğru ünsüz ve ünlüler ile ses dizileri çeşitlenir ve zenginleşir. Çocuklar, farklı ezgi ve vurgu taşıyan uzun hece dizinleri üretebilir, yetişkinlerinkini andıran ses tonu kalıpları kullanabilirler. Özellikle dokuz-on ay civarlarında daha fazla hece birleştirmeleri yaparak, bu birleştirmelerde tonlama yaptıkları ve konuşmaları taklit etmeye başladıkları görülür (Hoff, 2005, s. 97; Topbaş, 2005c, s.74).

2.3.2. Sözcük Öğrenme Evresi

Dil kullanımının başlangıcı kabul edilen ve 12-24. aylar arası devam eden bu evrede üç farklı süreçle karşılaşılır. İletişim amacıyla kullanılan ilk sözcüklerin görüldüğü on iki- on beşinci aylarda, ilk sözcüklerle birlikte ses dağarcığında da ses çeşitleri artmaktadır. On beşinci ve on sekizinci ayları kapsayan sözcük öğrenme aşamasında, en önemli gelişme, bazı çocukların belirli durumlarda belirli sözcükleri ve sesle ilgili bazı yapıları kullanmaya başlamalarıdır. Sözcük çeşitlendirme aşaması olan on sekiz ve yirmi dördüncü aylarda da sözcüklerin kullanımındaki çeşitlilik daha netleşmektedir (Bleile, 2004, s.102; Topbaş, 2005c, s.76).

2.3.3. Kural Öğrenme Evresi

Doğumdan sonraki 24 ay ile beş yaş arasını kapsayan bu dönem; konuşma becerilerinin gerçekleşebilmesi için gerekli olan anlaşılabilirlik, ünlü ve ünsüzlerin doğru kullanımı, hecelerin sözcük içindeki vurgusu gibi temel becerilerin geliştiği evredir. Ses bilimsel gelişimin en hızlı ilerlediği bu evrede, çocukların ses bilimsel sistemine, yetişkin ses sistemine yakın, kurallı yapıların oluşmaya başladığı görülmektedir (Bleile, 2004, s.103; Topbaş, 2005c, s.77).

2.3.4. Ses Bilgisel Farkındalık ve Okur Yazarlık Evresi

Bu evrede, bazı ses-biçim birimsel değişimler görülmektedir. Beş yaşından itibaren başlayan ve ergenliği de içine alan bu evrede; çocuklar beş yaşlarında iken karmaşık ses hareketlerini kontrol etme yeterliliğine ulaşmaktadırlar. Beş-altı yaşlarından sonra, gerek konuşmada gerek yazmada, karşılaştığı yeni sözcüklerle, farklı yapılarda karmaşık heceli uzun sözcükleri üretmeyi öğrenmektedirler (Bleile, 2004, s.103; Topbaş, 2005c, s.77).

2.4. Dil Becerileri

Erken çocukluk döneminde kazanılan, zamanla ebeveyn yanında onların desteğiyle gelişme aşaması gösteren, daha sonra da eğitim kurumlarında daha ileri düzeyde geliştirilen dil becerileri, çocukların duygu, düşünce ve hayallerini algılamalarını, içinde buldukları çevreyi, yaşadıkları toplumu keşfetmelerini ve kendilerini mümkün olabilecek en iyi ve uygun şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade ederken konuşma ve yazma becerilerini kullanmaktadırlar. Okuma ve dinleme becerileri ile konuşma ve yazma becerileri iç içe geçmiş ve birbirini destekleyen beceri alanları olarak ortaya çıkmaktadır. Etkin bir şekilde dinleyebilen ve konuşabilen çocuk, başkaları ile sosyal ilişkilerinde başarılı olduğu gibi akademik becerilerde de ön plana çıkmaktadır. Çocuğun sosyal ilişkilerini ve akademik başarısını etkileyen dil becerileri, anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanım sırasına göre “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinden meydana gelmektedir. Dinleme ve okuma, anlamaya yönelik dil becerilerini, konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturmaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003, s.249-252; Ezell ve Justice, 2005, s.53).

2.4.1. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil, işitsel olarak sesleri algılama, soyut ve somut sözcükleri, dilbilgisi kurallarını anlama, algıladıklarını uygulama, eleştirme ve sentezleme yeteneklerini kapsamaktadır. Bir çocuğun adı söylenen bir nesneyi göstermesi alıcı dil becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Alıcı dil becerileri kapsamında, dinleme ve okuma becerileri yer almaktadır (Ezell ve Justice, 2005, s.54).

2.4.1.1. Dinleme Becerisi. Çocukların kazandığı ilk becerilerden biri olan dinleme becerileri, doğum öncesi dönemde işitme organlarının gelişmesiyle doğal biçimde başlayarak, okul öncesi dönemde dinleme eğitimi ile geliştirilmekte ve yaşam boyu devam etmektedir. Dinlemenin aktif bir şekilde gerçekleşmesi çocukların aktif bir şekilde katılmasıyla meydana gelmektedir. Okul öncesi dönemde aktif bir dinleme yapan ebeveyn ve öğretmene sahip olan

çocukların, aktif dinleme becerileri gelişme göstermektedir (Eliason ve Jenkins, 2003, s.249; Jalongo, 1995, s.17; Sever, 2004, s.20; Wortham, 2006, s.220).

2.4.1.2. Okuma Becerisi. Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı bilişsel ve psikomotor becerilerin arasında; aktif ve etkili iletişim kurarak görsel sembolleri sözlü veya sözsüz olarak ses dizilerine çevirme ve yazıdan anlam çıkarma sürecidir (Caplovitz, 2005, s.3, Herbold, 2008, s.27). Okul öncesi dönemde çocuklar okumaya başlamadan önce, bireylerin neden ve neleri okuduğunu algılamaya başlamaktadırlar (Eliason ve Jenkins, 2003, s.252). Bu nedenle, çocukların çevrelerindeki bireylerin, özellikle de ebeveynlerinin okuma alışkanlıkları ile çocuklara model olması, çocukların okuma davranışına karşı ilgilerinin artmasını sağlayacak ve okuma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Ebeveynin model olması ve okul öncesi eğitimi ile gelişmesi desteklenen okuma becerisinin de; çocukların akademik, sosyal ve kişisel başarılarını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir.

Çocuklar dillerini geliştirirken yetişkinleri örnek alma çabası içindedirler. Buna bağlı olarak etraflarındaki en yakın yetişkinler olan ebeveynlerinin dili iyi kullanabilmeleri gerekmektedir. Kelimeleri doğru telaffuz eden ve çocukları ile sohbet ederken çocuğun anlamını bilmediği kelimelerin açıklamasını yapan, kısa cevaplı diyaloglar yerine açıklamalara dayalı diyaloglar kuran ebeveynlerin, çocuğun dil gelişimini olumlu yönde desteklediği tartışılmaz bir gerçektir. Bu noktada, ebeveynlerin, çocukların eksik söylediği kelimeleri doğru bir şekilde tekrarlaması, çocuklara dinleme ve anladığını gösterme fırsatı vermesi, öğretmen ile iş birliğine giderek çocuğun okulda katıldığı etkinlikleri destekleyici ev etkinlikleri uygulaması önemlidir.

2.4.2. İfade Edici Dil Becerileri

İfade edici dil becerileri, çeşitli sesler çıkarma, sesleri bir araya getirerek kelimeler oluşturma ve bu kelimeleri kullanarak dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturma yeteneklerini kapsamaktadır. Bu yeteneklere bağlı olarak bireylerin; duygu, düşünce ve isteklerini diğer bireylere aktarması sağlanmaktadır. İfade edici dil becerileri kapsamında konuşma ve yazma becerileri yer almaktadır (Ezell ve Justice, 2005, s.54).

2.4.2.1. Konuşma Becerisi. Konuşma becerisi, duyguların, düşüncelerin, isteklerin sözlü olarak dil aracılığıyla aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003, s.250). Çocuklarda doğumla birlikte başlayan konuşma becerisi özellikle yaşamın ilk üç yılında dinleme becerilerinin gelişmesi ve taklit, paylaşım ve geri bildirimlerle geliştirilmesi sonucu hızlı bir ilerleme kaydeder. Konuşma becerisinin doğru, düzgün, kural ve tekniklere uygun olması için erken dönemde ve ileri dönemde yapılacak olan dil etkinliklerinin önemi

büyükür.(Eliason ve Jenkins, 2003, s.250; Ezell ve Justice, 2005, s.54; Kandır, 2005, s.132; Sever, 2004, s.20).

2.4.2.2. Yazma Becerisi. Yazma, sözlü veya sözsüz konuşma seslerini, karşılıklı olan görsel motor sembollere çevirme süreci, harfleri tanıma ve ayırma yeteneği, yazılı iletişim için kullanılan sembol sistemi ve beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Carter, 2007, s.5; Sandall ve Schwartz, 2008, s.173). Bireyin kendini ifade etme yollarından biri olan yazma becerisinin temeli, okul öncesi dönemde yer alan dil etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yapılan etkinlikler ile atılmaktadır (Brunning ve Horn, 2000, s.28). Erken çocukluk döneminde çocukların yazı dilinin özelliklerine ilişkin kavram ve kuralları öğrenmelerinde yaşayarak ve deneyerek yapılan etkinliklerin önemi büyüktür. Bu noktada, çocuğun ebeveyniyle evde yapacağı küçük çalışmalar, onun yazma becerisini geliştirmesine katkı sağlar. Ebeveynin çocukla konuşurken kelimeleri doğru telaffuz etmesi, sesli harflerle başlayan nesnelere resmini gösterip boş bir kağıda resmini çizmesini ve hatta nesnenin ismini kopyalamasını teşvik etmesi, evde çocuğun eşyalarına onun ismini beraber etiketleme veya çocuğun ismini gösterecek sembol çizme ya da ismini kopyalama gibi etkinlikler, çocuğun yazma becerisine büyük bir katkı sağlayacağı gibi dil gelişimine de olumlu yönde etki eder.

2.5. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.5.1. Cinsiyet

Okul öncesi çocukların dil gelişim düzeyini etkileyen faktörler arasında cinsiyet etmeni yer almaktadır. Ancak kızların mı ya da erkeklerin mi daha başarılı olduğu konusunun toplumdaki değişiklik gösteren bir faktör olduğu dikkati çekmektedir (Oktay, 2000). Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre kız çocuklarının dil gelişimi erkek çocuklarına göre daha ileri seviyededir. ‘‘McCarthy’e göre, ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar, annelerini örnek alarak hecelerler. Ancak bir süre sonra kızlar anneyi, erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Çocukluk sırasındaki sıkı anne- kız ilişkileri de kızların daha çabuk ve yanlışsız konuşmalarında yardımcıdır’’ (Yavuzer, 2008, s.94).Kız çocuklarının kelime kazanma becerileri de erkek çocukların kelime kazanma becerilerine göre daha ileridir. Bu konuyla ilgili en yaygın açıklama ise kızların fiziksel gelişimlerinin daha hızlı olduğu ve bu durumun da sol selebral yarım kürede erken gelişimi hızlandırdığıdır (San Bayhan ve Artan, 2007, s.139).

2.5.2. Mizaç

Utangaç bebekler konuşmadan önce, iyice anlayana kadar beklerler. Konuştuklarında, yaşlılarından biraz geri olsalar da kelime hazineleri hızla artar. Mizaç olarak negatif bebekler, aynı zamanda dili daha yavaş öğrenirler; çünkü yüksek derecede duygusallık onları, dil bilgisi üretmekten alıkoyar. Ancak daha sosyal olan bebekler daha çok etkileşim kuracakları için dil gelişimleri ve kelime hazineleri de daha hızlı artacaktır (San Bayhan ve Artan, 2007, s.139).

2.5.3. Sosyo-Ekonomik Koşullar ve Çevre

Araştırma sonuçları, çocukların sosyo-ekonomik durumunun yüksek olmasının erken dil edinimi ve konuşmanın akıcılığının olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Çocuğun dil gelişiminde çevresel faktörler önemli rol oynar. Ebeveyniyle daha çok bir arada olan çocukların dil gelişimi daha hızlıdır ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynler bu noktaya daha çok önem verdiklerinden çocuklarının çabuk ve düzgün konuştukları görülmektedir. Eğitim ve sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara daha az kitap okunduğu saptanmıştır (İşikoğlu Erdoğan, 2016). Konuşmaya teşvik edilen, bol uyarıcı ile karşı karşıya bırakılan çocukların dil gelişimleri olumlu yönde etkilenir. (Çat Şahin, 2009, s. 26).

2.5.4. İkizlik ve ya Tek Çocukluk

Araştırmalar ikizlerin dil gelişiminin, tek çocukların dil gelişimine göre daha yavaş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sebep olarak da ikizlerin birbirleriyle daha az kelime kullanarak anlaşmanın yollarını bulabilmeleri gösterilmiştir. Tek olan çocuk ise, ailenin ilgi odağı olduğu için iyi ve düzgün konuşabilme olanağına daha çok sahiptir (Aral ve diğerleri, 2000, s.137).

2.5.5. Televizyon ve Bilgisayar

Televizyonun çocuklar üzerinde yoğun bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Erdoğan (2010) 'a göre, çocukların televizyonla etkileşimleri, çok küçük yaşlarda başlamakta ve iki-üç yaşları arasında televizyon izleyicisi davranışları edinen çocukların araca yönelik ilgileri, beş yaş civarında yetişkinlerin ilgisine benzemeye başlamaktadır. Çocuklar televizyonu; ses ve görüntünün uyumu, çok sayıda hareket ve hız değişiminin olması, renklerin çekiciliği, ses efektlerinin ve müziğin dikkat çekici bir şekilde kullanılması gibi nedenlerden dolayı izlemektedirler (Brown, 2011; Günaydın, 2011). Okul öncesi dönemde çocukların en çok izlediği programların çizgi filmler olduğu bununla birlikte çocukların; ebeveynlerinin izlediği programları da ebeveynlerini model aldıkları için takip ettikleri söylenebilir. Bu nedenle ebeveynlerin, çocukların; yaş ve gelişim düzeyine uygun olan programları belli zaman dilimlerinde ve ebeveyn denetiminde izlemeleri konusunda titiz olmaları gerekmektedir.

Göksu (2004), altı yaşındaki çocukların kontrollü bir şekilde televizyon izlemeleri ile zihinsel gelişim düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Linebarger ve Walker (2005) 'e göre; okul öncesi dönemdeki çocuklar, televizyondan kelimeleri, kendi yaşamlarında olmayan eşyaların çalışması ile ilgili genel bilgileri ve uygulamaları (örneğin ev hayvanları nasıl beslenir veya el nasıl sıkılır) öğrenebilmektedir. Singer tarafından 1998 yılında farklı kültür ve ırklardan olan okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda “Barney ve arkadaşları”, “Susam Sokağı” ve “Mister Rogers’ Neighborhood” gibi eğitici programların, bu yaş grubundaki çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu etkiler; sayı sayma, şekil ve renk bilgilerinde artış, sevgi, saygı, arkadaşlık, paylaşma gibi konularda olumlu duygular hissetme şeklinde sıralanmıştır (Akt: İrkin 2012).

2.5.6. Zekâ

Zekânın farklı tanımlarından söz edilirse de genel olarak zekâ dil gelişimi ve zihinsel gelişiminin etkisinin bir sonucu olduğu yaygın kabul edilen bir görüştür. Zihinsel gelişim sürecinde yer alan algı, bellek, imgelem gibi yetenekleri tam olarak gelişmeden çocukların dil gelişinden söz edemeyiz. Somut algılardan soyut kavramlara geçmek ve bu kavramları birbirleriyle ilişkilendirerek çeşitli düşünceler ortaya koymak ancak zekâ yardımıyla olabilir (Binbaşıoğlu, 1990, s.132). Çocukların dil gelişimlerinde, kelime dağarcığı zenginliği, cümle yapılarının uzunluğu ve doğruluğu zekâ düzeyi yüksek olan çocuklarda daha yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda, yüksek zeka düzeyindeki çocuklar, diğerlerine oranla daha kısa sürede konuşmayı öğrenmekte ve önemli bir dil üstünlüğü sergilemektedirler (Çayır Çimen, 1999, s.21).

2.5.7. Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları

Çocuk edebiyatı, çocukların hayatı keşfetmelerine ve yapılandırmalarına olanak sağlar. Çocuklar kitaplarla, dünyanın diğer ucuna gidebilir, geçmiş veya geleceğe doğru yola çıkabilir; başkalarının hayatlarına konuk olabilir, arkadaşlıklar kurabilir, kendi duygularını keşfedebilir, kendi değerlerini şekillendirirken diğer insanların duygu ve değerlerini anlamaya başlar, yeni deneyimleri anlamalarına yardımcı olacak bilgi dağarcıklarını zenginleştirebilmektedir (Cullinan ve Galda, 1994). Çocuk edebiyatı klasik edebiyat eserlerinin, çocuklar tarafından da okunmaya başlanmasıyla gündeme gelmiştir. 16. yüzyıla kadar çocuklar için yazılmış bir kitaba rastlanmamaktadır. Daha sonraları özellikle çocuk psikolojisindeki gelişmeler, çocuk kitaplarının yazılmasına yol açmıştır. (Erkul, Başöncül, Sezer, 2006). 19. yüzyılın başlarında çocukluğa dair anlayış değişmiş, çocukların, araştıran,

bireysel olarak öğrenen, gelişimsel yapılarıyla yetişkinlerden ayrı bireyler oldukları, dünyayı algılama şekillerinin benzersiz, yeterliliklerinin ve ihtiyaçlarının farklı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüş, çocukların kendilerine ait kitapların var olduğu düşüncesi geliştirmelerine ve çocuk kitapları endüstrisinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. (Cullinan ve Galda, 1994).

Okuma öğrenimi sürecinde sesli okunan kitabı dinlemek çocuklar için güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Çocuklar okumanın zevkli bir etkinlik olduğunu anlayarak kendi kendilerine okuma isteği geliştirirler. Yetişkinlerin çocuklara okumanın önemini sadece sözel mesajlarla ifade etmek yerine kitabı etkin kullanarak model olmaları büyük önem taşır. Hikâye dinleyerek çocuklar dil örüntüleri ile tanışır, kelime ve anlam bilgilerini genişletir. Hikâye yapısını anlama ve karakterlerin neler yapacağını tahmin edebilme; çocuklara olayların sonucunu tahmin etme ve okudukları hikâyenin anlamına karar vermelerine yardımcı olur (Kiefer ve diğerleri, 2007).

Çocuk kitapları sembolik düşüncenin çok güzel örnekleriyle, güzel bir dil ve seçkin bir sanat örneği içerirler. Çocuklar dikkat ve ustalıklı yazılmış düzyazı ve şiirsel eserlere yoğunlaştıkları zaman, dil becerileri konusunda da ustalık kazanırlar. Çocuk kitapları çocukların yaşamında güçlü bir etkiye sahip oldukları gibi, öğretmenler de programlarını çocuk kitapları etrafında şekillendirebilmektedir (Cullinan ve Galda, 1994).

Çocuk kitapları ile ilgili olarak deneysel bir araştırmada Hayes (2001), hikâye kitaplarının küçük çocukların kelimelerin ses yapılarına olan etkilerinin incelemiştir. Eşit sayıda kız ve erkek çocuğun katıldığı araştırmada, aynı hikâyenin şiirsel ve şiirsel olmayan 2 farklı versiyonu sessiz bir ortamda birbir olarak çocuklara okunmuştur. Ortalama altı dakika süren hikâye okuma etkinliği sonunda çocuklar kafiye/aliterasyona ilgi göstermeye ve fonolojik farkındalık kazanmaya yönelik etkinliklere alınmıştır. Araştırma sonucunda hikayenin şiirsel versiyonunu dinleyen çocukların benzer sesler içeren ve içermeyen kelimelere ayırt ettikleri ve şiirsel öğelerin çocukların kelimelerdeki ses yapılarını anlamaya yönelik gelişimlerini artırdığı saptanmıştır.

Yine, Sonnenschein ve Munsterman (2002) araştırmalarında, beş yaşındaki çocukların ev ortamında, okuma etkileşimlerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve ilk yıllardaki okuryazarlık gelişimini incelemiştir. Araştırmada gelir düzeyi düşük 30 aile ile çalışılmış, ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları istenmiş, ebeveynlerin bu sırada çocuklarla kurdukları etkileşim, eve yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve sonra incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma etkileşiminin, hikâye kitaplarının içeriği doğrultusunda olduğu ve okuma yeteneğini etkileyen en önemli olgunun ise okuma sıklığı olduğu saptanmıştır.

Isbell ve diğeri (2004), anaokulu çocuklarının sözlü dil becerilerine hikâye okuma ve hikâye anlatmanın etkileri 38 çocukla deneysel yöntemle incelemiştir. On iki hafta süren deneysel işlemler sonucunda çocuklara hikâye anlatmanın, sadece hikâye okumadan ve hikâye anlatılırken resim kullanımından daha etkili olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada, Çat Şahin (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay grubu toplam 150 çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu ve birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (2015) etkileşimli bir okuma türü olan diyaloga dayalı okuma yöntemi ile kitap okunan çocukların dil gelişimlerinde anlamlı oranda artış olduğunu saptamışlardır.

2.5.8. Dil Becerisinin Gelişimine Ebeveyn Etkisi

Çocuklar konuşmayı, yaşamın ilk yıllarından başlayarak ebeveyn ortamında öğrenmektedirler. Anne-baba çocuğun duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılarken, bir taraftan da çocuğun konuşma eğitimini de doğal bir şekilde devam ettirmektedirler. Anne-babanın çocuğa karşı ilgisi, dil gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. İletişim kurmak isteyen veya ilgi bekleyen bir çocuğa ebeveynin olumlu yanıt vermesi çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Çünkü bebeklerin gülümsemelerine, davranışlarına karşılık vermek onlara güven aşlamakta, onlara dili öğrenmeleri için heyecan vermektedir. Çocuklarla çok basit de olsa yapılmaya çalışılan iletişim girişimleri yalnız dil gelişimlerini değil, onların bilişsel becerilerinin gelişimini de etkilemektedir (Ocak, 2007). Ebeveynin çocuğuyla iletişim kurması sürecinde kullandığı yöntem ve tekniklerin çocuğun dil gelişimine olumlu ya da olumsuz katkılar sağlayabileceği göz ardı edilmemelidir.

Ebeveynin çocuğuyla yapacağı günlük konuşmalarda bazı kelimeleri veya kavramları kullanırken eş anlamlı olanları da kullanıp, her ikisini de açıklaması; yine bazı kelime ve kavramları zıt anlamları ile kullanması ve bu konuda çocuğuyla küçük oyunlar oynaması, çocuğun kelime hazinesinin genişlemesine katkıda bulunabilir. Kelime ve kavramları, çocuğun ilk anda anlaması beklenmeyebilir. Ebeveynin bu noktada, çocuğa kelime ve kavramların resimlerini göstermesi, yine eş ve zıt anlamlıların da resimlerini göstermesi faydalı olabilir.

Çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyen başka bir ebeveyn-çocuk etkileşimi özelliği olarak, ebeveynin çocuğun iletişim kurmaya çalışırken gösterdiği çabalara ne kadar duyarlı olduğu söylenebilir. Ebeveynin; çocuğun erken yaşlarından başlayarak, çocuğun

hareketlerine ve dil öncesi çıkardığı seslere duyarlı olması; çocuğun söylediği kelimelerle ya da cümlelerle ilişkili olarak ona cevaplar vermesi, yorumlar yapması ve sorular sorması çocuğun ilerideki sözcük dağarcığını destekleyici uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Ebeveynin bu çalışmaları yaparken, çocuğunun kelimeleri telaffuz etmesi sırasında ortaya çıkması muhtemel hataları dikkatli bir şekilde takip etmesi ve sabırla doğrusunu anlatmaya gayret etmesi gerekebilir.

Ebeveynin çocuğa olan düşkünlüğünün veya sabırsızlığının da, çocuğun dil gelişimine olumsuz yönde etki edeceği söylenebilir. Çocuk herhangi bir istekte bulunacağı sırada ebeveyn tarafından ona yeterince konuşma fırsatı verilmez. Çocuk, isteği ile ilgili cümle kurmaya başlamadan önce, ihtiyaç duyduğu şey ebeveyni tarafından anlaşılır ve bu ihtiyaç anında karşılanır. Bu şartlar altında çocuk konuşmasını tamamlamak için veya cümle kurmak için herhangi bir gereksinim duymayabilir. Bu noktada ebeveynin, çocuk konuşmaya başladığı andan itibaren, sabırla onu dinlemek, gerektiğinde sorular sorarak çocuğun ihtiyacını açık ve net olarak ifade etmesine yardımcı olmak gibi davranış sergilemesi çocuğun yararına olacaktır.

Ebeveynin çocukta dil gelişimini destekleyici diğer bir katkısının, kullandığı dilin kalitesidir. Ebeveynlerin çocuğuyla konuşma sıklığı, ona soru sorma ya da onun sorularına cevap verme sırasında düzgün, anlamlı ve dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurması, ona soru sorarken cevabı evet/hayır olan sorulardan ziyade açık uçlu sorular yöneltmesi gibi davranışların dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Cengiz, 2013). Özellikle ebeveynlerin hikâye okuma sırasında kullandıkları dilin niteliğinin çocuğun dil gelişiminin destekleyici etkisi olduğu vurgulanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kıraç ve Kilimlioğlu, 2016).

Ayrıca ebeveynin, çocuğun yaşantısını zenginleştirmesinin de faydaları olacağı söylenebilir. Ebeveyn, çocuğun çevresiyle olan ilişkisini arttırmalı, imkânları doğrultusunda çocuğu, beş duyusu ile farkına varacağı ortamlara götürmeli, nesnelere etkileşime girmesini sağlamalıdır. Çocuk herhangi bir şey yerken yediğinin adını söylemeli, rengi, kokusu, tadı, görüntüsü hakkında sorular sormalı, onun sorduğu sorulara cevaplar vermeli ve gerektiğinde bütün bunları çocuğa tekrar ettirmeye çalışmalıdır. Çocukla herhangi bir yere gezmeye giderken, gittiği yol, gidiş şekli, yol boyunca gördükleri nesnelere ve duydukları sesler hakkında sohbet edebilmelidir.

Ebeveynin; çocuğun dil gelişimi üzerinde etkisi olan bir diğer davranışının evde çocuğa kitap okuma alışkanlığının olması ve bu davranışın devamında sorular sorup sohbet etme gibi uygulamalar olduğunu söylemek de mümkündür. Bu konu ile ilgili Fantuzzo,

McWayne ve Perry (2004) okul öncesi eğitim alan ve Head Start merkezine devam eden 144 çocukla yaptıkları araştırmada; ebeveyn katılımının çocukların öğrenmelerini ve sınıf davranışlarını etkilediğini belirlemişlerdir. Evde çocuğa kitap okuma, eğitsel etkinlikler düzenleme, sorular sorma gibi etkinliklerin; çocukların öğrenmeye yaklaşımını, motivasyonunu, dikkat ve devamlılığını ve kelime algısını olumlu yönde etkilediğini, saptamışlardır. Benzer şekilde, Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri (2016) ebeveynlerin hikâye okuma tekniklerini inceledikleri araştırmalarında ebeveynlerin etkili okuma tekniklerini sıklıkla kullanmadıklarını, ebeveynlerin kitap okuma sürecine çocuğu dâhil ettikleri okuma teknikleri ile çocukların dil gelişiminin daha iyi destekleneceğini belirtmişlerdir.

Dil gelişimine önemli etkileri olan diğer bir faktör ise ebeveyn-çocuk kitap okuma alışkanlıklarıdır. Ebeveynin çocukla günlük rutin etkinlikler kapsamında kullandığı dile kıyasla; çocukları ile kitap okurken kullandıkları dilin karmaşık olduğu ifade edilmiş ve farklı sözcükler ve daha çok sayıda ender kelime kapsadığı belirtilmiştir (De Temple ve Snow, 2003; Weizman ve Snow,2001). Ebeveynin, çocuğa kitap okuma sıklığı ve çocuğun kitap okumaya başlama yaşı da, çocuğun kelime dağarcığının gelişimine olumlu yönde etki etmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Ebeveynin çocukla kitap okuma etkinliği boyunca; ebeveynin çocukla; kitap hakkında sohbet etmesi, okuduğu cümleleri tartışması, cümlelerle resimlerin birbirini ne kadar tamamladığını veya birbiriyle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmesi gibi uygulamalar, çocuğun kelime dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olabilir ve bu sayede dil gelişimine katkıda bulunabilir.

2.5.9. Okul Öncesi Eğitim Programında Okulda ve Ebeveynle Yapılabilecek Dil Etkinlikleri

Erken çocukluk dönemindeki dil etkinliklerinde, çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılması ayrı bir önem taşır. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan dil etkinlikleri; hikaye anlatma, hikaye tamamlama, hikaye oluşturma, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, şiir, sohbet ve dil etkinliklerini destekleyici drama etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ve diğer etkinliklerden oluşmaktadır (Kandır, 2012, s.31).

Eğitimci rehberliğinde, çocukların ebeveynleriyle beraber yukarıda bahsedilen etkinliklerle evde uygulayabilecekleri küçük programlar hazırlamak çocukların dil gelişimi için faydalı olacaktır. Elbette bu noktada ebeveynin bir eğitimci kadar yeterli ve faydalı olması ve etkinlikleri onun kadar planlı ve düzenli gerçekleştirmesi beklenemez. Ancak eğitimcinin etkinlik planı hazırlarken ebeveynlerin yaş, eğitim durumu, çocuğuyla olan ilişkisi, çocuğuna ne kadar zaman ayırabildiği gibi etkenleri dikkate alıp daha sonra ebeveyni etkinlik uygulamaları ile ilgili bilgilendirmesi, yukarıda bahsedilen eksiklikleri giderme noktasında faydalı olabilir.

2.5.9.1. Hikâye Anlatma. Gerçek ya da hayali olayların belirli bir yapı içerisinde düz anlatım şeklinde, resimler göstererek, kukla veya farklı aksesuarlar kullanılarak anlatılmasıdır. Hikaye anlatma, hikaye ile ilgili yapıları zihinde temsil ederek oluşturma anlamına gelmektedir (Akbayır ve Şahin, 2005, s.196; Garzotto ve diğ., 2010, s.1). Hikâye anlatımı, çocukların sadece temsil yeteneklerini ve hayal güçlerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda dilin öğrenilmesini ve kullanılmasını da kolaylaştırır. Hikâye anlatma etkinlikleri sırasında rahat ve sıcak bir ortamın yaratılması önemlidir (Damar, 2007, s.17). Çocukların rahat bir minder ya da koltukta oturmaları hikâye dinlemek için daha iyi konsantre olmalarına yardımcı olur. Hikâye anlatırken ebeveynin, çocukla sık sık göz teması kurması, çocuğun dikkatinin dağılmasını engelleyebilir. Devamlı kitaba bakarak düz bir ses tonuyla hikâye okunması çocuğun dikkatini çekmeyebilir ya da var olan dikkatini çabuk dağıtabilir. Ebeveyn, her sayfayı okurken resimleri çocuğa gösterebilir, kendisi de yumuşak bir ses tonuyla cümleleri dikkatli, düzgün ve anlaşılır bir şekilde okuyabilir. Çocuk hikâyeyi pasif bir şekilde dinlememeli, ebeveyn hikâyeyi anlatırken zaman zaman sorular sormalı, çocuğun da konuşmasına imkân tanınmalıdır. Hikâye bitiminde ebeveyn ve çocuk hikâyenin konusu, olayların sırası ve hikayenin ana fikri ile ilgili sohbet edebilir veya hikayeyi bir kez de çocuk anlatabilir. Bu uygulamanın, çocuğun hikâyeyi ne kadar ilgili ve dikkatli dinlediğine ve ebeveynin anlatma becerisine dair bir geri bildirim niteliği taşıdığı söylenebilir (Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2016). Ayrıca çocuğun dil gelişiminde dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme becerilerine katkıda bulunur.

2.5.9.2. Hikâye Okuma. Hikâye okuma sırasında pasif dinleyici gibi görünen çocuklar, hikâyeyi dinlerken görsel ve işitsel duyarlarını geliştirmektedir. Çocuklar okunan hikâyeleri dinlerken okuma ve yazı arasındaki bağlantıyı keşfederler. Hikâye okumak, çocuklarda çok yönlü algılamayı geliştirdiği gibi dinleme becerisini, taklit etme, hayal gücü, yaratıcılık ve belleğin gelişimi, dili doğru ve yerinde kullanma, yeni kavramların oluşumu ve çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Savaş, 2006, s.75).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar çevresindeki kişilerin okuma eylemlerini gözlemleyerek, yazılı ve basılı materyallerle etkileşimde bulunurlar. Resimli hikâye kitapları aracılığıyla çocukların, yazma işlemini anlamalarında ve yazının nasıl kullanıldığını öğrenmelerinde önemli rol oynar. Resimli hikâye kitapları aracılığıyla çocukların, nesne, durum ve olayların tasvirlerini resimlerle eşleştirerek, sözcükler ve anlamlarını, sözcükler arasındaki anlam ve ses ilişkilerini keşfetmesine olanak sunulmuş olur (Can-Yaşar ve Yazıcı, 2008, s.938).

Çocuklara özellikle günlük yaşamın içinde yer alan eğlenceli ya da hareketli olayları, hayvanlar, bilim, giysiler ve yiyecekler ile ilgili konuları içeren kitapları inceleme ve okuma imkânlarının sağlanması; çocuğun çevresini daha iyi tanımasına, merak ettiği sorulara cevap

bulmasına, okuma yazma becerilerini destekleyerek okuma ve yazma hakkında bilgi sahibi olmasına ve okuma bilincinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Akbayır ve Şahin, 2005, s.196).

Yukarıda bahsedilen özelliklerdeki kitapların temin edilmesi de eğitimci ve ebeveynin ortak sorumluluğu olarak nitelendirilebilir. Burada eğitimcinin kitabın içeriğini, konusunu, anlatım dilini, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygunluğunu incelemesi ve daha sonra da ebeveyne rehberlik etmesi son derece önemli ve yararlıdır. Ayrıca ebeveyne, hikâyeyi okurken ses tonunu, jest ve mimiklerini nasıl ayarlaması gerektiği, hikâyedeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını açıklaması, çocukların anlatılan hikâyeyi doğaçlama yaparak yeniden anlatmalarına imkân sağlaması konularında rehberlik edilmelidir.

2.5.9.3. Hikâye Tamamlama– Hikâye Oluşturma. Hikâye tamamlama ve hikâye oluşturma çalışmaları çocukların hayal dünyalarını geliştirmekte ve iç dünyalarını dışa yansıtılabilmelerine fırsat tanımaktadır. Bu etkinlikler sırasında çocuklar; yaşama, olaylara ve farklı kültürlerle bakış açılarını ortaya koymakta, arkadaşlık, sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi konuları anlayabilmekte, duyguları ile başa çıkmayı öğrenmekte, duygu ve düşüncelerini sözcüklerle görünür hale getirmektedir. Yine çocuk empati becerisini de geliştirmektedir (Alpöge, 2003, s.195).

Ebeveyn hikâyeyi baştan sona okumak yerine, hikâyenin belli bir bölümünde okumayı bırakıp çocuğun tamamlamasını teşvik ettiğinde, çocuk bir problem durumu ile karşılaştığını fark eder. Bu problemin nedenini bulmaya çalışır. Kendini hikâyedeki kahramanların yerine koyarak akıl yürütür. Probleme; düşüncelerini, yaratıcılığını, hayal gücünü kullanarak çözüm bulmaya çalışır. Çocuk bulduğu çözümü dil becerilerini kullanarak ifade etmeye gayret eder. Bütün bunlar, çocuğun analitik düşünme, empati kurma, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini geliştirip, bulduğu çözümü anlatırken de çocuğun dil gelişimini oldukça destekler.

2.5.9.4. Hikâye Resimleme. Ebeveyn, hikâyeyi anlatıp çocukları hikâye ile ilgili resim yapma konusunda teşvik edebilir. Bunun için çocuğa hikâye bitiminde boş kâğıt ve değişik boyalar verip, hikâyedeki olayların, kahramanların veya dikkatini en çok çeken durumun resmini yapmasını isteyebilir. Resim yapma işlemi bitince de ebeveyn ve çocuk resim hakkında sohbet edebilir.

Çocuklar çoğu zaman, deneyimlerini ya da oluşturdukları ürünleri anlatmak için çizimler yapmaktan hoşlanırlar. Onların yaptığı bu çizimler ilkel yazılardır. Çocuklar çizerek veya yazıya benzer şekiller yaparak kendi yazı sistemlerini oluşturmaya başlamaktadırlar (Hohmann ve Weikart, 2000, s.360). Bu sistem, çocukların yaşı ve eğitim düzeyi ilerledikçe kendini geliştirir ve alfabetik sembollere dönüşür. Bu şekilde çocuklar yazı ile tanışmış olur ve ebeveynlerinin ve çevrelerindeki diğer insanların yazı okuyup yazdığını gördükçe, yazının bir iletişim aracı, kendini ifade etme biçimi olduğunu fark eder. Bütün bunlar düşünüldüğünde, çocuklarla hikâye

resimleme ve resimleri betimleme çalışmalarının dil gelişimini ve okuma yazma becerilerini desteklediği görülür.

2.5.9.5. Şiir. Şiir, dilin üst düzeyde ve bireysel kullanımından doğan coşkuya dayalı metinler olarak tanımlanmaktadır. Ses, imge, ritim, ölçü ve anlam şiirin öğeleri arasındadır (Şimşek, 2005, s.219). Erken çocukluk döneminde, çocukların dil gelişimine katkısı olan uygulamalar arasında çocuk şiirlerini okumak ve çocukla beraber tekrar edip anlamaya çalışmak eylemleri de sayılabilir. Bu noktada çocuk şiirlerinin özellikleri dikkate alınmalıdır. Şiirlerin içerdiği kelimelerin basit ve sade olması, bir mısradan dört ya da beş kelimedenden fazla sayıda kelime olmaması, şiirin içeriğinin çocuğun ilgi alanına uygun olması ebeveynin çocukla beraber şiir okurken dikkat etmesi gereken özellikler olarak sayılabilir.

Çocuk şiiri, şiire ait bütün özelliklere sahip olmakla birlikte, dil, duyarlılık, söyleyiş ve imge açısından çocuk düzeyine uygunluk göstermelidir. Çocuk şiirinin sınırlarını “çocuğa görelilik” ilkesi belirlemektedir. Estetik değerinin çocuğun düzeyine uygun olması ve dilinin yalın olması birinci dereceden önemlidir. Çocuk şiirinin, çocukta güzellik duygusu uyandırmak, yaratıcılık ve estetik değer yargılarını geliştirmek, insana, canlılara ve doğaya karşı duyarlılık ve kendi dilini anlama becerisini kazandırmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Oğuzkan, 2000, s.248; Şimşek, 2005, s.226).

Ebeveynin çocuğa kitap okurken, hikâye anlatırken şiirden yararlanması da çocuğun dil gelişimini desteklemek açısından faydalı olabilir. Hikâye okuma esnasında, hikâye ile ilgili küçük bir şiir okunması ve çocukla birlikte tekrarlanması, çocuğun dikkatini daha çok çekebilir. Şiirdeki kafiyeye, ahenk, uyum, çocukların ilgisini çekerek eğlenceli bir etkinliğin içinde oldukları hissi uyandırır. Böylelikle çocuk, şiiri daha dikkatli dinler. Çocukların kelime dağarcığı şiir sayesinde genişler. Çocuk, şiirdeki kelimelere dikkat ederek, anlamını keşfetmeye çalışır. Bu şekilde çocuğun okuduğunu anlama becerisi gelişir.

Çocuk, şiirdeki ritmi anlamaya çalışarak kelimelerin uyumuna ilişkin deneyim edinir. Erken dönemde gelişen ritim farkındalığı daha sonraki dönemlerde ses farkındalığının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Machado, 2009, s.362). Şiirlerdeki kelimelerin anlamlarına ilişkin yapılan çalışmalar, çocukların sesle yazı arasında ilişki kurarak, işitilen kelimeleri yazma becerilerinde önem taşımaktadır (Beauchat ve diğ., 2010, s.76). Şiirde çocuğun anlamını bilmediği bir kelime varsa, ebeveyn tarafından o kelime açıklanmalı ve mümkünse kelimenin resmi gösterilmelidir. Ebeveyn, çocuğuyla beraber okumak için şiir belirlerken, şiirin içeriğinin çocuğun gelişim düzeyine ve yaşamındaki olaylara benzer nitelikte olmasına dikkat etmelidir. Şiir okurken de kelimeleri doğru telaffuz etmeli, şiirdeki anlam ve duyguyu jest ve mimiklerine yansıtmaya özen göstermelidir.

2.5.9.6. Tekerlemeler. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren ahenkli söz dizimlerinden hoşlanmaktadırlar. Ahenkli söz dizileri olan tekerlemelerin çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerine katkısı büyüktür (Rolton, 2002 s.19). Ritmik olarak söylenen tekerlemeler esnasında çocuklar, kelimelere ilişkin ses farkındalığı kazanmaktadırlar. Bununla birlikte kelimelerin anlamlarını dikkate alarak, aynı anlama gelen farklı kelimeler ve farklı anlamlara gelen kelimeler konusunda deneyim sahibi de olurlar (Roskos ve diğ., 2009, s.62). Her tekrarda kelimeleri anlamak ve kelimelerdeki ahengi fark etmek, çocuğun dikkatini bir noktaya odaklamasını sağlar (Akbayır ve Şahin, 2005, s.197).

Tekerlemelerin kafiyeli kelimeleri hatta gülünç öğeler veya durumları içermesi, çocuklar tarafından eğlenceli bir dil etkinliği olarak görülmesine katkı sağlayabilir. Ebeveyn kitap veya hikâye okumadan önce tekerleme söyleyerek çocuğun dikkatini toplamasına yardımcı olabilir. Tekerlemeler ebeveyn tarafından başlı başına da bir dil etkinliği olarak kullanılabilir. Ebeveynin tekerlemedeki kelimelerin anlamını kavramaya ve çocuğa anlatmaya çalışması, içerisindeki gülünç öğe ya da durumu çocukla beraber analiz etmesi, tekerlemeyi birden çok kez söyleyerek ve çocuğun da düzgün ve anlamlı bir şekilde söylemesine teşvik etmesi, çocuğun kelime dağarcığını geliştirecek, konuşma becerisine katkı sağlayacak ve bu şekilde dil gelişimini desteklemek için oldukça faydalı olacaktır.

2.5.9.7. Parmak Oyunları. Parmak oyunları, belli bir ritim içinde beden bölümlerinin koordineli olarak sözlere eşlik etmesidir (Eliason ve Jenkins, 2003, s.269). Parmak oyunları sırasında çocukların el göz koordinasyonuna ilişkin becerileri gelişmektedir. Çocuklar hem söyleyerek, hem de parmaklarını hareket ettirerek, bedenleri ile söyledikleri arasında koordine kurmaya çalışmaktadır. Bu kontrol, çocukların giyinme becerileri, kalem tutma, boyama, el becerisi gerektiren araçları kullanmaları konusunda el kaslarına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte kelimelerin mimiklere yansıtılması, çocukların duygusal ifadeleri farklı şekilde yansıtılabilmelerine imkan sağlamaktadır (Rolton, 2002, s.19).

Çocuklar parmak oyunlarını canlandırırken, kelime sonlarındaki kafiyelere dikkat etmekte ve kafiyeli sözcükler üretme konusunda deneyim kazanmaktadırlar. Parmak oyunlarına bazı hareketler eşlik ettiği için çocuklar daha kolay ezberlemekte ve daha kolay hatırlayabilmektedir (Roskos ve diğ., 2009, s.62). Ebeveynin, hareketleri kendisi de yaparak çocukla uyum içinde olması parmak oyunlarının daha kolay kavranması konusunda yararlı olabilir. Ebeveyn, çocuğuyla parmak oyunu oynarken, telaffuzuna dikkat etmeli, kullandığı kelimelerle, jest ve mimiklerinin uyumlu olmasına özen göstermelidir. Ayrıca çocuğun dikkat ve hoşlanma durumuna göre birden fazla tekrar yapabilir.

2.5.9.8. Bilmeceler. Bilmeceler, bir varlığın niteliklerini üstü kapalı bir biçimde belirterek, onun ne olduğunu buldurmayı amaçlayan ürünlerdir (Öztürk, 2010, s.20). Bilmecelerde “eğlence-oyun” ve “soru-cevap” özellikleri dikkat çekmektedir. Bilmecelerde sebepler söylenmekte, sonuçlar gizlenmektedir. Bu nedenle bilmeceler çocukların öğrenmesine önemli katkıda bulunacak potansiyele sahiptir (Köktürk, 2005, s.123). İnsanlar, hayvanlar, bitkiler, günlük olaylar, değişik nesnelere, doğa olayları bilmecelerin konusu olabilir. Bilmeceler, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurarak problem çözmelerinde, kavramlar arasında bağlantı kurmalarında, dil becerilerini geliştirmelerinde ve eğlenerek öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadırlar (Adams, 2000, s.62; Zipke, 2008, s.131; Kandır ve diğ., 2010, s.50).

Ebeveyn çocuğuna bilmeceleri sorduktan sonra onun cevabı bulması için bir süre beklemelidir. Gerekirse ipucu vermeli, ipucu verirken de bilmecenin cevabının resmini göstermek yerine, cevabı hatırlatacak cümleler kurmalıdır. Örneğin ebeveyn (ağaç üstünde kilitli sandık) şeklinde bir bilmece sorduğunda, çocuğa (ağaçta sandık olur mu?, kilit ne demek?, ne işe yarar?) diye sorular sormalı ve sandık kelimesiyle başka bir nesne kastedildiğini açıklamalıdır. Bilmecenin cevabı bulduktan sonra, verilen bütün cevaplar çocukla beraber değerlendirilmeli, cevapların neden yanlış veya doğru olduğu bilmecedeki kelimelerle ilişkilendirilerek tartışılmalıdır.

2.5.9.9. Sohbet. Erken çocukluk döneminde dil gelişimini destekleyecek uygulamalardan biri de ebeveyn ile çocuğunun sohbet etmesidir. Sohbet, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük yaşamında deneyim elde edebileceği konuları içerebilir. Gün içinde ebeveynin çocuğundan herhangi bir konuda evde yapmasını isteyeceği küçük ev işleri, ebeveyn ile çocuğun markete, parka, sinemaya gittiğinde yaşadığı deneyimler, çocuğun okulda arkadaşları ile katıldığı etkinlikler gibi birçok örnek sohbet konusu olabilir.

Sohbet etmeye başlamadan önce bir konu ya da tema belirlemek faydalı olabilir. Bu temanın çocuğun ilgi düzeyinde olması onun merakını arttıracak ve sohbete katılımını kolaylaştıracaktır. Sohbet sırasında çocuğa sorular sorulması, onun düşünme becerisini geliştirecek, yeni ve özgün cevaplar verebilmesine imkân tanıyacaktır. Ebeveynin, çocuğun sorduğu soruları dikkatle dinlemesi, çocuğu, soru sorma konusunda cesaretlendirebilir.

Sohbet boyunca ebeveyn ve çocuk arasında yapılan konuşmalar, çocuğun kelime dağarcığını geliştirir ve konuşulan dilin gramer yapısını kullanabilmesinde çocuğa model oluşturur. Ayrıca çocuğun, bir başkası tarafından anlaşıldığını hissetmesini sağlayarak daha kolay iletişime geçmesine yardımcı olur (Yazıcı, 2004, s.24). Sohbet ederken ebeveynin ses tonlamasına ve kelimelerin telaffuzuna dikkat etmesi, sohbeti çocuğun dikkat seviyesine uygun şekilde kısa tutması gerekmektedir.

Sohbet etkinlikleri, çocuğun dikkatini dilsel yapılara ve bu yapıların sözel olarak kullanımına çekmektedir. Bir durum, nesne yada olay üzerinde tartışma, betimlemeler, tahminlerde bulunma gibi çalışmaların yapıldığı sohbetlerde çocuklar anlamlı cümleler oluşturur. Ayrıca oluşturduğu bu cümleleri yerinde, zamanında ve uygun olarak kullanma becerisi geliştirerek dil bilgisel sistemini oluşturur (Roskos ve diğ., 2009, s.15).

Sohbet sırasında çocuk, konuşmalarında eksik veya hatalı kullanımlar yapsa bile ebeveynin ona iyi bir model olması, çocuğun dili doğru kullanabileceği ortamlar yaratması faydalı olacaktır. Örneğin çocuk (Gitti kedi ağaca) gibi bir ifade kullandığında ebeveynin (Evet, küçük kedi ağaca tırmandı) şeklinde cümleyi yeniden kurması çocuğa dili kullanma konusunda iyi bir örnek oluşturur. Çocuk bu sayede cümle kurma şeklini yavaş yavaş değiştirebilir.

2.5.9.10. Masallar. Beşik çağından yatak çağına geçiş yapan çocuklar için uyumadan önce “masal dinleme” zamanı başlar. Bu zamanda anne ve babalar, çocuklarına masal anlatmanın gerekliliğine inanmalı ve bu işlevi bir görev addedip yerine getirmelidirler. Çocuğun iyi ve mükemmel bir birey olarak yetişmesini düşünen, isteyen ebeveynler, masal anlatmanın boş ve gereksizliğini düşünmemelidirler. Masallar, çocuğun hayal dünyası ile birlikte dünya görüşünü geliştirir, iyi ile kötüyü, doğru ile yalanı, güzel ile çirkini, genelde yaşamında var olan karşıtlıkları ayırt eder duruma gelir. Çocukların en önemli ilgi alanları masallardır. Çocuklara masal anlatmanın da çok önemli işlevleri vardır; dilin inceliklerinin sezilmesi, dille birlikte jest ve mimiklerin oluşumu, kullanılışı onun daha çok etkilenmesine, dikkat ve dinleme fonksiyonlarının gelişmesine yardımcı olur. “Anne babaların bilmesi gereken önemli nokta, çocuklara masal okumanın, masalı anlatmak kadar etkili olmadığıdır. Masallar her anlatılışında yeni boyutlar, yeni öğeler ve içerik kazanır. Hiçbir anlatıcı, aynı masalı iki kez aynı biçimde anlatamaz. Bir bakıma her seferinde anlatılan masal, güncelleşir ve özgün bir içerik kazanır” (Açıkalm ve diğerleri, 2003, s. 129).

Ebeveynin çocuğa hangi masalı neden anlatacağı konusunda eğitimci rehberlik etmelidir. Masalın içeriğine, anlatım dilinin sade ve anlaşılır olmasına, konusunun çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmasına, içerisinde korkutucu durum bulundurmamasına özen gösterilmelidir. Uygun bir masal belirlenmesine karşın çocuk masala karşı herhangi bir ilgi duymazsa farklı bir zamanda başka bir masalla uygulama yapılabilir. Yatmadan önce okunan masalların, çocuk uykuya dalacağı için yarım kalma olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

2.6. Ekolojik Sistem Teorisi

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), son yirmi yıldır alanda öne çıkan çocuk gelişimi üzerindeki bağlamsal etkileri açıklayan ekolojik sistem teorisini ortaya koydu. Bu teoriye göre çocuk, farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içinde gelişir. Çocuğun

biyolojik olarak getirdiği eğilimleri, çevresel faktörlerle birleşerek gelişimini şekillendirir. Bu bakış açısına Bronfenbrenner bioekolojik model adını verir (Bronfenbrenner 2005; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu modeli oluşturan unsurların; çocuğun içinde yaşadığı ev ve bu evin diğer parçaları olan ebeveynlerden başlamak üzere, çocuğun eğitim gördüğü okul ve okulu ile evinin de yer aldığı mahalle olmak üzere içten dışa katmanlardan oluştuğu söylenebilir. Her bir katmanın da diğerleri ile ilişkili olduğu ve birbirini tamamladığı ifade edilebilir.

Bronfenbrenner, “İnsan Gelişiminin Ekolojisi” (1979) kitabında belirttiği gibi; çocuğun dünyasının birbirleriyle etkileşimde olan beş sistemden meydana geldiğini açıklamaktadır. Bunlar: Mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Her sistem birey yaşamının doğasıyla bağlantılıdır ve büyüme kaynakları ve seçenekleri için bireysel çeşitlilik sunar. Örneğin; bu sistemlere ulaşmaya potansiyel olarak imkânımız olduğu için; sosyal bilimler, problem çözme ve kendi kendine keşif boyutlarına erişme becerilerine de sahip olabiliriz. Garbanio (1992)’nin bize hatırlattığı gibi; çocukların her bir karmaşık yapıya olan ilgisi, onlara doyurucu ilişkilere sahip olmaları için zengin olanaklar sunar. Bu prensip; ebeveynler ve içinde büyüdüğümüz diğer aile bireyleri için de geçerlidir (Pipher, 1996).

2.6.1. Mikrosistem

Çevrenin en içteki katmanı olan mikrosistem; çocuğun yakın çevresiyle olan aktivite ve etkileşimlerini kapsar. Bronfenbrenner, çocuğun bu düzeydeki gelişimini anlamak için ilişkilerin çift yönlü olduğunu dikkate almanın gerekliliğini vurgulamıştır. Bu katmanda yetişkin, çocuğun davranışlarını etkilediği gibi çocuğun fiziksel özellikleri, kişiliği ve kapasitesi yetişkin davranışlarını etkiler. Sıcakkanlı ve uyumlu çocuk ebeveynlerinden olumlu ve sabırlı tepkiler alırken, huysuz çocuğun ebeveyninden sınırlandırıcı ve cezalandırıcı tepkiler alma olasılığı fazladır. Zaman içinde bu karşılıklı etkileşim, gelişim üzerinde kalıcı izler bırakır (Collins ve diğ. 2000; Crockenberg ve Leerkes, 2003b).

Mikrosistem içindeki diğer bireyler yani üçüncü kişiler ikili ilişkilerdeki kaliteyi etkiler. Eğer üçüncü kişiler destekleyici ise ilişki güçlenir. Örneğin, ebeveynler çocuk yetiştirme rollerinde birbirini desteklediğinde, her biri daha etkili anne ve babalık yapar. Tam tersi durumda, evlilikte yaşanan uyumsuzluk, çocuğa karşı sert tutum ve tutarsız disiplin olarak yansır. Buna karşılık çocuk; korku, öfke ya da saldırganlık gibi tepkiler gösterir ve bu durum çocuğun ebeveynini ve çocuğu olumsuz etkiler (Caldera ve Lindsey, 2006; Davies ve Lindsay, 2004).

2.6.2. Mesosistem

Bronfenbrenner'in modelindeki ikinci katman mesosistem; ev, okul ve mahalle gibi mikrosistemler arasındaki bağlantıları kapsar. Örneğin, çocuğun akademik başarısı sadece sınıftaki öğrenmeye bağlı değildir. Aynı zamanda ailenin çocuğun okul yaşamını desteklemesi ile ilişkilidir (Gershoff ve Aber, 2006). Benzer şekilde, evdeki anne baba çocuk ilişkisi, anaokulunda çocuk öğretmen ilişkisini etkiler. Ev ve okul arasında iş birliği ve bilgi alışverişi olduğunda, bu uyum birçok gelişim alanını desteklediği gibi dil gelişimini de destekleyici yönde olacaktır.

2.6.3. Eksosistem

Eksosistem doğrudan çocukları kapsamayan; fakat çocukların yakın çevresiyle olan ilişkilerini etkileyen sosyal çevreyi kapsar. Bunlar ebeveynlerin iş yerleri, gittikleri dini kurumlar, sağlık/sosyal hizmetler gibi resmi organizasyonlar olabilir. Örneğin annenin işi, esnek çalışma saatleri, ücretli doğum izni, hastalık izni gibi imkânlar sunarak dolaylı olarak çocuk yetiştirmeyi destekleyici olabilir. Eksosistem, ailenin görüştüğü arkadaşları ya da uzak akrabalar gibi informal destekleri de kapsar. (Coulton ve diğ ,2007).

2.6.4. Makrosistem

Bronfenbrenner' in modelinin en dış katmanı makrosistem kültürel değerleri, kanunları, gelenekleri ve kaynakları kapsar. Makrosistemin çocukların ihtiyaçlarına verdiği öncelik iç katmanlardan alacakları desteği etkiler. Örneğin, çalışan ebeveynlere iyi imkanlar sunan ülkelerde, çocuklar yakın çevreleriyle olumlu deneyimlere sahip olurlar.

2.6.5. Kronosistem

Tarihsel bağlamda aile dinamiklerinin tamamını çerçevelemek, farklı sistemler içinde olmaktadır (Bronfenbrenner, 1989). Örneğin, aile içindeki ilişkilerin tarihi, ebeveyn çocuk ilişkilerini, mevcut dinamiklerden daha fazla açıklayabilir (Ford & Lerner, 1992). Bronfenbrenner (1979), birçok durumda ailelerin kendi yaşamlarında, mevcut toplumsal parametreler içinde farklı stres kaynaklarını etkileyebileceklerini öne sürmektedir (Swick & Graves, 1993). Örneğin, ebeveynlerin taşınması veya boşanması, çocuğun kardeşinin doğması gibi durumlar çocuğun gelişimini etkileyebilir.

Yukarıda bahsedilen bütün sistemler aile yapısını etkileyebilmektedir. Bu sistemlerin; dinamik, birbirleriyle etkileşimi olan, ebeveyn ve çocuk için sınırları tam olarak belli olmayan bir çerçeve oluşturduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Deneysel Araştırma Yöntemi

Eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılan deneysel araştırma desenlerinde değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu desenlerde, bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına yansız atama yapma yoluyla, bağımsız değişkeni manipüle etmek ve dışsal değişkenleri kontrol altına almak hedeflenir. Farklı türde deneysel desenler vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden biri olan eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş desen; seçkisiz atama içermez. Bu desende hazır olan gruplardan ikisi belli değişkenlere göre eşleştirilir ve seçkisiz olarak atanır (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmada ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

3.1.1.Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen

Eğitim alanında sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden biri olan Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), bu çalışmada tercih edilmiştir. Bu desende ilk olarak deney ve kontrol grupları belirlenir. Daha sonra her iki gruptaki deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçüm sonuçları alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubunda uygulanırken, kontrol grubunda uygulanmaz. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Akgün, Büyüköztürk, Karadeniz ve Demirel, Kılıç Çakmak, 2009). Çalışmada kullanılan deneysel desen aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışmada Kullanılan Deneysel Desen

Gruplar	İlk ölçüm	Uygulama	Son ölçüm
<i>Deney grubu</i>	TEDİL-PRKT	DDEEP	TEDİL-PRKT
<i>Kontrol grubu</i>	TEDİL-PRKT	—	TEDİL-PRKT

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini; Denizli il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar ve anaokullarındaki 5-6 yaş (60-72 ay) grubu çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Pamukkale ilçesinde yer alan bir ilkokula bağlı anasınıfında eğitim alan çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Eğitim Durumları

Gruplar	Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
		Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Deney	İlkokul	4	22,2	4	22,2
	Ortaokul	14	77,8	10	55,6
	Lise	-	-	4	22,2
Kontrol	İlkokul	8	44,4	3	16,7
	Ortaokul	10	59,6	12	66,7
	Lise	-	-	4	22,2

Ayrıca deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin gelir durumları ile ilgili bilgiler de Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Gelir Durumları

Gruplar	Aile Gelir Durumu	Frekans	Yüzde
Deney	800 tl ve altı	3	16,7
	800-1200 tl arası	15	83,3
Kontrol	800 tl ve altı	3	16,7
	800-1200 tl arası	15	83,3

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında birer sınıf olmak üzere toplamda 2 farklı sınıfa devam eden 5-6 yaş çocuklarının ve ebeveynlerinin katılması planlanmıştır. Araştırmacının okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptığı ilkokulun anasınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu olarak da yine araştırmacının görev yaptığı okuldaki diğer anasınıfları arasından kura yoluyla bir sınıf belirlenmiştir. Sınıflarda 18 deney ve 18 kontrol grubunda olmak üzere toplamda 36 çocuk ile deney grubu çocuklarının ebeveynleri çalışmaya katılmıştır.

Çalışmada yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3. 4.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet, Frekans Ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Kız	9	%50	9	%50
Erkek	9	%50	9	%50
Toplam	18	100	18	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3) Hresko, Reid ve Hammill, (1999) tarafından 2 yaş 0 ay ile 7 yaş 11 ay arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek amacıyla Amerika'da geliştirilmiş bir araçtır (Güven, 2009). Yaygın olarak kullanılan bu araç erken dönemde dil bozuklukları olan çocukları tanımlayabilme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme, gelişim sürecine dair bilgi verme ve araştırma yapma gibi amaçlar taşımaktadır.

Topbaş (2010) Türkçeye uyarlanan TELD-3'e Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) adı verilmiştir. Bu araç, alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki alt test içermektedir. Bu testler anlam bilgisini, sözdizimi ve biçimbilgisini ölçmektedir. A ve B olmak üzere iki formdan oluşan TEDİL de, A Formu Alıcı Dil Alt Testinde anlam bilgisini ölçen 24 madde, B Formu Alıcı Dil Alt Testinde anlam bilgisini ölçen 25 madde; A Formu Alıcı Dil Alt Testinde sözdizimi/biçimbilgisini ölçen 13 madde, B Formu Alıcı Dil Alt Testinde ise sözdizimi/biçimbilgisini ölçen 12 madde yer almaktadır. A Formu İfade Edici Dil Alt Testinde anlam bilgisini ölçen 22, B Formu İfade Edici Dil Alt Testinde anlam bilgisini ölçen 24 madde; A Formu İfade Edici Dil Alt Testinde sözdizimi/biçimbilgisini ölçen 17 madde, B Formu İfade Edici Dil Alt Testinde ise sözdizimi/biçimbilgisini ölçen 15 madde yer almaktadır. Bu maddelerin bir kısmında resim gösterme veya betimleme, diğer bir kısmında ise sözel yönergeleri yerine getirme ve sorulara sözel olarak yanıt verme işlenmektedir.

Yapılan güvenilirlik çalışmasında testin iç tutarlılık katsayılarının .86 ile .98 arasında değişen yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

TEDİL testinin uygulama süresi, genellikle 15-40 dakika zaman almaktadır. Puanlamada çocuğun bildiği sorulara 1 bilemediklerine 0 verilerek yapılmaktadır. Her iki

testten çocuğun aldığı puanlar toplanır. Daha sonra elde edilen ham puanlar standart puanlara dönüştürülür; eşdeğer yaş, %'lik dilim ve bozukluk derecesi hesaplanır. Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Alt Testlerinin standart puanları toplanarak sözel dil bileşik puanı ortaya çıkmaktadır. Bu toplam puan çocuğun genel dil diline yönelik kullanılmaktadır (Güven, 2009).

3.3.2. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT).

1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve Türkiye' de uyarlanması Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ tarafından 1974 yılında yapılan (Peabody Picture-Vocabulary Test) Peabody Resim-Kelime Testi erken çocukluk eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu test 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Testin uygulaması ortalama 10-15 dakikadır. Testin uygulanabilmesi için özel eğitim gerekmemektedir (Öner 1997, s.120).

Peabody Resim-Kelime Testi, üzerinde her biri 4 resimden oluşan 100 kart ve kayıt formundan oluşmaktadır. Resimler basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun kartın üstünde bulunan dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesi veya uygun resmin altındaki rakamı söylenmesi istenir. Peabody Resim-Kelime Testi'nin kartlarında hayvan, eşya, doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testi' ne, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen 8 soruda 6 yanlış cevap verinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testi'nden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100 puandır (Öner 1997, s.124).

3.3.3. Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme

Formu

DDEEP e katılan ebeveynlerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Beşli likert şekilde hazırlanan form sayesinde araştırmacı; ebeveynlerin program içindeki etkinlikler hakkındaki görüşleri ve uygulama sürecindeki deneyimleri ile ilgili geri bildirim almayı amaçlamıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulduktan, araştırmacının görev yaptığı okulun yönetiminden gerekli izin alınmış, sonra sadece deney grubundaki çocukların ebeveynlerine araştırmacı tarafından hazırlanan Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu program; çocukların dil gelişim düzeylerini desteklemek için

Okul Öncesi Eğitim Programındaki dil gelişim amaçları ve etkinlikleri doğrultusunda hazırlanan ve çocukların ebeveynleri ile beraber evde uygulayabilecekleri Türkçe-dil etkinliklerini kapsayan bir programdır. Araştırmacı programı; uygulamaya başlamadan önce Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümü alanında uzman 2 doçent ve 1 yardımcı doçente inceletmiş, onlardan aldığı geri bildirim doğrultusunda programı düzenlemiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamına çalışmaya başlamadan önce ön testler uygulanmıştır. Ön testlerde; TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) ve “Peabody Resim-Kelime Testi” kullanılarak dil gelişimi seviyeleri ölçülmüştür. 10 hafta süren DDEEP sonunda iki gruptaki çocukların tamamına son testler uygulanmış ve böylece süreç tamamlanmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocuklar ilkökul birinci sınıfa başladığı zaman kalıcılık testleri yapılmış ve programın çocuklar üzerinde etkisinin kalıcı olup olmadığı ölçülmüştür.

Deney grubunda yer alan çocuklara ön testler yapıldıktan sonra bu çocukların ebeveynleri ile sınıfta bir toplantı yapılmış ve program hakkında eğitim verilmiştir. Programın 10 hafta süreceği, her hafta için ebeveynlere çocukları ile evde yapabilecekleri etkinlikler verileceği anlatılmıştır. Ebeveynlerden bu etkinlikleri ne kadar zamanda tamamlayacakları ile ilgili soru gelmesi üzerine, etkinliklerin mümkünse her güne 10-15 dakika zaman alacak şekilde yayılarak her hafta cuma günü başlanıp diğer hafta perşembeye kadar uygulamaları gerektiği anlatılmıştır. Etkinliklerdeki hikaye kitaplarının nasıl okunacağına dair ebeveynlere açıklayıcı bilgiler içeren notlar dağıtılmış ve detaylı açıklaması yapılmıştır. Bu notlarda hikâyenin yavaş okunması, hikaye okurken soru sorulması, hikaye bitiminde drama şeklinde canlandırılması, hikayenin çocuğa anlatılması gibi ayrıntılar bulunmaktadır. Ebeveynler ile program başında, ortasında ve sonunda olmak üzere 3 adet toplantı yapılmıştır. Ayrıca her hafta sonu etkinlik dosyaları ebeveynlere verilirken de kısa görüşmeler yapılmış ve geri bildirim alınmıştır. Her toplantıda etkinlik uygulamalarının işleyişi ile ilgili sohbet edilmiş ve katılımın devamlı olması sağlanmıştır. Ebeveynlere program boyunca verilen etkinlikler ektedir. Kontrol grubundaki çocuklara ve ebeveynlerine herhangi bir işlem yapılmamıştır.

TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) ve Peabody Resim-Kelime Testi hem deney hem de kontrol grubuna 20 Şubat 2015 ve 23 Şubat 2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Çalışmada 36 çocuğun yer alması ve testlerin bireysel bir uygulama ile yapılması sebebiyle testin uygulanması 2 gün sürmüştür.

Ön testlerin tamamlanmasının ardından 7 Mart 2015 tarihinde deney grubu çocuklarının ebeveynleri ile uygulamalara başlanmıştır. DDEEP, 10 hafta sonra 15 Mayıs

2015'te tamamlanmıştır. 21-23 Mayıs 2015 tarihleri arasında da deney ve kontrol grubundaki öğrencilere TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) ve Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların ebeveynleri ile yapılan son toplantıda Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme Formunu doldurmaları sağlanmıştır.

3.4.1. Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının İçeriği ve Uygulanması

Araştırmacı tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı amaç ve kazanımları doğrultusunda; şiir, hikâye, parmak oyunları, sohbet gibi dil etkinliklerinin yanında farklı olanı bulma, boyama, deney yapma gibi zihinsel ve bilişsel becerileri de destekleyen etkinliklerden oluşan 10 haftalık Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı hazırlanmıştır. Bu programdaki etkinlikler; alanında uzman Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan iki doçent ve bir yardımcı doçente incelenmiş, onlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir. Daha sonra programdaki bütün etkinlikler 10 haftalık eğitim sürecine homojen bir şekilde dağıtılmış, her haftaya farklı etkinlikler yerleştirilerek çocukların ve ebeveynlerin kaliteli ve keyifli vakit geçirmek suretiyle etkinlikleri yapmaları planlanmıştır.

Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı uygulamasına başlamadan önce, araştırmacı tarafından deney grubu çocuklarının ebeveynleri ile detaylı bir toplantı yapılmıştır. Araştırmacı, ebeveynlere DDEEP in uygulaması kolay bir eğitim olduğunu ve fazla zaman almayacağını, 10 hafta boyunca her hafta sonunda ebeveynlere dört ile altı sayfalık bir etkinlik dosyası vereceğini, bir hafta sonunda da dosyayı geri alacağını, yine her hafta kısa toplantılar yapıp ebeveynlerin program hakkındaki görüş ve düşüncelerini dinleyeceğini açıklamıştır. Araştırmacı, etkinlik dosyasındaki çalışmaların mutlaka ebeveyn nezaretinde yapılması gerektiğini, hafta boyunca çocuk ve ebeveynin en rahat zaman geçirebildikleri saatlerde uygulanmasını önemle vurgulamıştır. Haftalık olarak uygulanan DDEEP in bir haftalık etkinlikleri EK 1 de yer almaktadır. Ayrıca aşağıdaki tabloda 10 haftalık programın amaçları ve etkinlik adları yer almaktadır.

Tablo 3. 5.

DDEEP Amaçları ve Etkinlikleri

Amaçlar	Süre	Etkinlikler
Kelimeleri doğru telaffuz eder	1.Hafta	Kediler ve örümcekler adlı parmak oyunu. Gördüklerini anlat. Bulalım-boyayalım
Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir biçimde ayarlar		“Tali doğruyu söylüyor” adlı resimli öykü kitabının okunması. E sesini tanıyorum
Konuşurken sesinin hızını ayarlar	2.Hafta	Kardan adam. Farklı olanı bulalım
Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır		“Tali yemeğini yiyor” adlı resimli öykü kitabının okunması. A sesini tanıyorum
Konuşmalarında temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşur	3.Hafta	Bilmeceler. İ sesini tanıyorum. “Tali okula gidiyor” adlı resimli öykü kitabının okunması
Dinlediklerini başkalarına anlatır		
Dinlediklerine ilişkin sorular sorar	4.Hafta	Tekerleme, çizgileri birleştirme oyunu, ilginç resimler, I sesini öğreniyorum, “Tali söz dinliyor” adlı resimli öykü kitabının okunması
Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir		
Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler	5.Hafta	Çocuğumla mektup yazıyorum, O sesini öğreniyorum, iletişim araçları, “Tali bulduğu eşyayı sahibine veriyor” adlı resimli öykü kitabının okunması
Aynı sesle başlayan sözcükler söyler		
Görsel materyalleri inceler	6.Hafta	Deney yapalım, Ö sesini öğreniyorum, “Tali eşyalarını paylaşıyor” adlı resimli hikaye kitabının okunması.
Görsel materyallerle ilgili sorular sorar		
Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir	7.Hafta	İki resim arasındaki farkları bulalım, U sesini öğreniyorum, “Tali ellerini yıkıyor” adlı resimli hikaye kitabının okunması.
Görsel materyalleri açıklar		
Kafiyeli sözcükler söyler	8.Hafta	Geometrik şekilleri öğreniyorum, Ü sesini tanıyorum, “Tali kendine güveniyor” adlı resimli öykü kitabının okunması
Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder		
Yeni sözcüklerin anlamlarını sorar	9.Hafta	Deney yapalım, birbirinin aynı olan resimleri bulalım, “Tali erken yatıyor” adlı resimli öykü kitabının okunması
	10.Hafta	Öğrendiğim sesleri tekrar ediyorum, karışla eşyaları ölçelim, “Tali büyüklerinin elini tutuyor” adlı resimli öykü kitabının okunması

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Verilerin Analizi için Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmaya ait verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) 18.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, veriler SPSS 18.0 programına uygun olarak kodlanmış ve yüklenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sayısının her iki grup için 30'dan az olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar için, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun kendi içindeki ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise, ilişkili iki ölçümün puanları arasındaki farkın önemini test eden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı Değerlendirme Formu ise araştırmacı tarafından çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmacının bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan DDEEP'e katılan deney grubu ebeveynlerin çocukları ile bu programa katılmayan kontrol grubu çocuklarının dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap bulmak amacıyla DDEEP'e katılan ebeveynlerin çocukları ile bu programa katılmayan ebeveynlerin çocuklarına yapılan TEDİL ve PRKT den aldıkları puanların ön test ve son test karşılaştırmaları yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin çocuklarının ön testler ve son testlerden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.1'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının TEDİL ve PRKT'den Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ölçek	n	Ön test		Son test	
			M	SS	M	SS
Deney	TEDİL	18	171.44	6.78	182.72	4.37
	PRKT	18	35.55	2.93	41.55	3.43
Kontrol	TEDİL	18	170.05	6.08	172.38	5.91
	PRKT	18	35.27	2.71	38.33	2.99

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubundaki toplam 18 çocuğun TEDİL ön testten aldıkları puanların ortalaması 171.44, son testten aldıkları puanların ortalaması 182.72 ve PRKT ön testten aldıkları puanların ortalaması 35.55, son testten aldıkları puanların ortalaması 41.55 tür. Bu sonuç, deney grubundaki çocukların puanlarının oldukça arttığını göstermektedir. Kontrol grubundaki çocukların TEDİL ön test ortalaması 170.05, son test puanları ortalaması 172.38 olup, PRKT on test ortalaması 35.27, son test ortalaması 38.33 tür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların, eğitimin başlangıcındaki dil gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek amacıyla iki gruptaki çocukların ön test sonuçları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön Testlerden Aldıkları Puanlarının Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
TEDİL	Deney	18	19,42	349,50	145,50	.592
Alıcı Dil	Kontrol	18	17,58	316,50		
TEDİL	Deney	18	19,92	358,50	136,50	.410
İfade edici	Kontrol	18	17,08	307,50		
TEDİL	Deney	18	19,72	355,00	140,00	.484
Toplam	Kontrol	18	17,28	311,00		
PRKT	Deney	18	19,28	347,00	148,00	.655
	Kontrol	18	17,72	319,00		

Tablo 4.2, yer alan sonuçlar deney ve kontrol grubu çocukların TEDİL'den aldıkları alıcı dil ön test, ifade edici dil ön test, TEDİL toplam ve PRKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$). Mann Whitney U testi sonucuna göre, DDEEP'e başlamadan önce, deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında dil gelişim seviyeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Eğitimin başlangıcında her iki gruptaki çocukların dil gelişim düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların DDEEP sonunda dil gelişim seviyelerinin benzer olup olmadığını tespit etmek amacıyla çocukların son test puan sonuçları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi İle Karşılaştırılması

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
TEDİL	Deney	18	26,19	471,50	23,50	.000
Alıcı Dil	Kontrol	18	10,81	194,50		
TEDİL	Deney	18	23,81	428,50	66,50	.002
İfade edici	Kontrol	18	13,19	237,50		
TEDİL	Deney	18	26,06	469,00	26,00	.000
Toplam	Kontrol	18	10,94	197,00		
PRKT	Deney	18	23,31	419,50	75,50	.006
	Kontrol	18	13,69	246,50		

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu dil gelişim son test ortalama puanlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeylerde farklı olduğu görülmektedir. Tablo 4.3'e göre; deney grubu ve kontrol grubunun; alıcı dil gelişim son test puanı ($U=23.50$, $p=,000 < 0.05$), ifade edici dil gelişim son test puanı ($U=66.50$, $p=,002 < 0.05$) toplam dil gelişimi son test puanları ($U=26.00$, $p=,000 < 0.05$) ve PRKT son test puanı ($U=75.50$, $p=,006 < 0.05$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yine Tablo 4.3'e göre; DDEEP' in uygulandığı deney grubunun alıcı dil gelişim puanlarının sıra ortalaması 26,19; kontrol grubunun alıcı dil gelişim puanlarının sıra ortalaması ise 10,81 olarak bulunmuştur. Bu durumda anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğunu görülmektedir. Aynı şekilde deney grubunun ifade edici dil gelişim puanlarının sıra ortalamasının ($SO= 23,81$), toplam dil gelişim puanları sıra ortalamasının ($SO= 26,06$) ve PRKT puanlarının sıra ortalaması 23,31 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların dil gelişim düzeyleri eğitim başlamadan önce birbirine benzer olduğunu ve DDEEP eğitimi bittikten sonra deney grubu lehine artış olduğunu göstermektedir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin çocukları ile bu programa katılmayan ebeveynlerin çocuklarına yapılan ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Deney grubuna ait alıcı, ifade edici ve toplam TEDİL ve PRKT ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve aşağıda Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Deney Grubundaki Çocukların TEDİL ve PRKT'den Aldıkları Puanların Ortalamaları Ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Ölçek	n	M	SS
Öntest	Alıcı	18	80,83	3,88
	İfade edici	18	90,61	3,55
	TEDİL	18	171,44	6,78
	PRKT	18	35,55	2,93
Sontest	Alıcı	18	87,33	2,95
	İfade edici	18	95,38	1,75
	TEDİL	18	182,72	4,37
	PRKT	18	41,55	3,43

Tablo 4.4 incelendiğinde, ebeveyni deney grubunda olan toplam 18 çocuğun alıcı dil ön test puanları ortalamasının 80,83; ifade edici dil ön test puanlarının ortalamasının 90,61; TEDİL ön test puan ortalamalarının 171,44 ve PRKT ön test puan ortalamasının da 35,55 olduğu görülmektedir. Son testlerdeki puan ortalamalarına bakıldığında ise; alıcı dil son test puan ortalamasının 87,33; ifade edici dil son test puan ortalamasının 95,38; TEDİL puan ortalamasının 182,72 ve PRKT son test ortalamasının da 41,55 olduğu yine yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, non parametrik testlerden iki puan arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının TEDİL ve PRKT den Aldıkları Ön test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
TEDİL	Negatif sıra	0	.00	.00	-3,65	.000
Alıcı Dil	Pozitif sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	1				
TEDİL	Negatif sıra	1	4.00	4.00	-3,56	.000
İfade edici	Pozitif sıra	17	9.82	167.00		
	Eşit	0				
TEDİL	Negatif sıra	0	.00	.00	-3,72	.000
Toplam	Pozitif sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				
PRKT	Negatif sıra	0	.00	.00	-3,73	.000
	Pozitif sıra	18	9.50	171.00		
	Eşit	0				

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların TEDİL öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları ($P = .000 < 0.05$), ifade edici dil gelişim puanları ($P = .000 < 0.05$), toplam dil gelişim puanları ($P = .000 < 0.05$) ve PRKT puanları ($P = .000 < 0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında farkın pozitif sıra, yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Bu durum DDEEP'in deney grubunda yer alan çocukların dil gelişimini arttırdığı olarak yorumlanmaktadır.

Benzer şekilde, kontrol grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin, programdan önce ve sonra farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için TEDİL ve PRKT den aldıkları puanların ön test ve son testleri puanlarının ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir

Tablo 4.6.

Kontrol Grubundaki Çocukların TEDİL ve PRKT den Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Ölçek	n	M	SS
Öntest	Alıcı	18	80,16	3,48
	İfade edici	18	89,88	3,67
	TEDİL	18	170,05	6,08
	PRKT	18	35,27	2,71
Sontest	Alıcı	18	80,83	3,22
	İfade edici	18	91,72	3,90
	TEDİL	18	172,38	5,91
	PRKT	18	38,33	2,99

Tablo 4.6 incelendiğinde; kontrol grubunda olan toplam 18 çocuğun alıcı dil ön test puanları ortalamasının 80,16; ifade edici dil ön test puanlarının ortalamasının 89,88; TEDİL ön test puan ortalamalarının 170,05 ve PRKT ön test puan ortalamasının da 35,27 olduğu görülmektedir. Son testlerdeki puan ortalamalarına bakıldığında ise; alıcı dil son test puan ortalamasının 80,83; ifade edici dil son test puan ortalamasının 91,72; TEDİL puan ortalamasının 172,38 ve PRKT son test ortalamasının da 38,33 olduğu yine yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

Kontrol grubundaki çocukların TEDİL ve PRKT ön test ve son testlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki

puan arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.7’de verilmiştir.

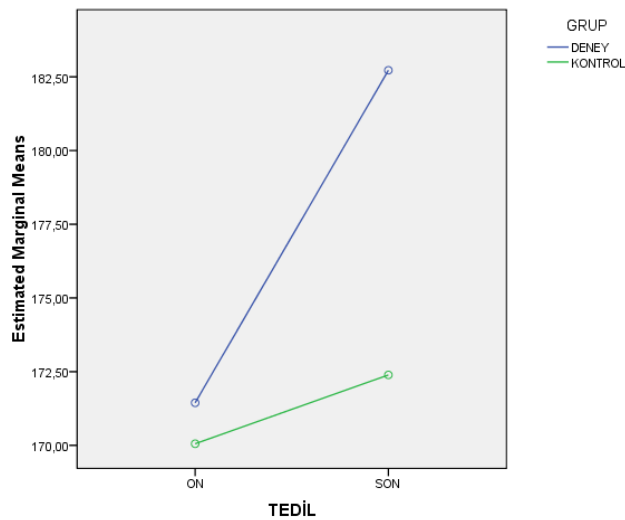
Tablo 4.7.

Kontrol Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının TEDİL ve PRKT den Aldıkları Ön test ve Son test Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Son test Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
TEDİL	Negatif sıra	0	.00	.00	-2,00	.046
Alıcı Dil	Pozitif sıra	4	2.50	10.00		
	Eşit	14				
TEDİL	Negatif sıra	1	.00	.00	-3,23	.001
İfade edici	Pozitif sıra	17	7.00	91.00		
	Eşit	0				
TEDİL	Negatif sıra	0	.00	.00	-3,33	.001
Toplam	Pozitif sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	4				
PRKT	Negatif sıra	0	.00	.00	-3,65	.000
	Pozitif sıra	17	9.00	153.00		
	Eşit	1				

Tablo 4.7 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan çocukların TEDİL öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları ($P = .046 < 0.05$), ifade edici dil gelişim puanları ($P = .001 < 0.05$), toplam dil gelişim puanları ($P = .001 < 0.05$) ve PRKT puanları ($P = .000 < 0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

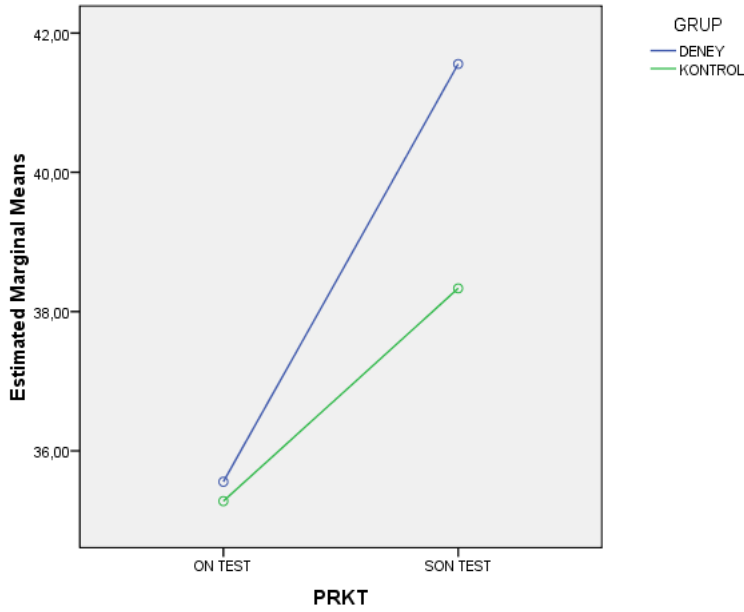
Deney ve kontrol grubundaki çocukların TEDİL toplam ortalama puanlarındaki ön ve son testlerdeki artışın grafiksel görünümü şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubu TEDİL on ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların TEDİL ortalamalarında meydana gelen artış, kontrol grubundaki çocuklardan daha fazladır. Benzer

şekilde PRKT den çocukların aldıkları ortalama puanların karşılaştırılması Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubu PRKT ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların PRKT aldıkları ortalama artışlar kontrol grubundan daha yüksektir. Bu sonuç da kontrol grubu çocukların dil gelişimleri 10 hafta boyunca arttığını fakat deney grubunun elde ettiği artışın daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan “Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin çocuklarına uygulanan son testler ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap bulmak için, DDEEP e katılan ebeveynlerin çocuklarına uygulanan son testler ile kalıcılık testleri karşılaştırmaları yapılmıştır. Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının son testler ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.8 de gösterilmektedir.

Tablo 4.8

Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının Son test ve Kalıcılık Testlerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Ölçek	n	M	SS
Sontest	Alıcı	18	87,33	2,95
	İfade edici	18	95,38	1,75
	TEDİL	18	182,72	4,37
Kalıcılık	Alıcı	18	86,83	2,61
	İfade edici	18	98,38	2,11
	TEDİL	18	185,22	3,90

Tablo 4.8 incelendiğinde deney grubundaki çocukların alıcı dil son test puan ortalamasının 87,33; ifade edici dil son test puan ortalamasının 95,38 ve TEDİL son test ortalamasının 182,72 olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan kalıcılık testlerindeki sonuçlara bakıldığında ise; alıcı dil puan ortalamasının 86,83; ifade edici dil ortalamasının 98,38 ve TEDİL ortalamasının da 185,22 olduğu aynı tablodan anlaşılmaktadır. Bu durum, puanların birbirine yakın olduğunu göstermekte ve DDEEP in deney grubundaki çocuklar üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını ifade etmektedir.

Deney grubundaki çocukların TEDİL son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki puan arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9

Deney Grubundaki Ebeveynlerin Çocuklarının TEDİL'den Aldıkları Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Kalıcılık	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Son test					
TEDİL	Negatif sıra	8	6.25	50.00	-8,72	.383
Alıcı Dil	Pozitif sıra	4	7.00	28.00		
	Eşit	14				
TEDİL	Negatif sıra	2	1.50	3.00	-2,993	.003
İfade edici	Pozitif sıra	11	8.00	88.00		
	Eşit	5				
TEDİL	Negatif sıra	6	7.00	42.00	-1,649	.099
Toplam	Pozitif sıra	11	10.09	111.00		
	Eşit	1				

Tablo 4.9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların TEDİL sontest ve kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında, alıcı dil gelişim puanları ($P= .383 >0.05$) ve toplam dil gelişim puanları ($P=.099 > 0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış, ifade edici dil gelişim puanları ($P=.003 < 0.05$) arasında ise anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum kalıcılık testi ve son testten alınan puanların birbirine yakın olduğunu göstermekte ve DDEEP in çocuklar üzerinde kalıcı olduğunu ifade etmektedir.

4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Bu araştırmada “dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programına (DDEEP) katılan ebeveynlerin programa yönelik düşünceleri nelerdir” dördüncü alt problem olarak belirlenmiştir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan ve ebeveynlerin doldurduğu program değerlendirme formu yoluyla elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Deney grubu ebeveynlerinin DDEEP” e yönelik düşüncelerini belirttikleri frekans ve yüzdeler dağılımları tablo 4.10’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Deney Grubu Ebeveynlerinin DDEEP” e Yönelik Düşüncelerinin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Düşünceler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
Faydalı	19	52,8	15	41,7	2	5,6	-	-	-	-
Yaratıcı	19	52,8	16	44,4	1	2,8	-	-	-	-
Öğretici	21	58,3	15	41,7	-	-	-	-	-	-
Anlaşılır	21	58,3	15	41,7	-	-	-	-	-	-
Resim net	21	58,3	15	41,7	-	-	-	-	-	-
Eğitici	21	58,3	15	41,7	-	-	-	-	-	-
Kavramsal	20	55,6	16	44,4	-	-	-	-	-	-
Bilgili	21	58,3	15	41,7	-	-	-	-	-	-
İlgi, merak	21	58,3	15	41,7	-	-	-	-	-	-
Keyifli	20	55,6	16	44,4	-	-	-	-	-	-

Tablo 4.10 incelendiğinde deney grubundaki ebeveynlerin, DDEEP hakkındaki verilen sorulara beşli likert tipi ölçekte verdikleri cevapların dağılımı görülmektedir. Bu durumda, ebeveynlerin program ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının, bu programa katılan sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimine olan etkisini inceleyen bu deneysel çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlara ait tartışma ve öneriler bu bölümde ele alınmıştır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları, DDEEP'in sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerde büyüyen çocukların dil gelişimine olumlu şekilde etkisi olduğunu göstermektedir. Deney grubunda bulunan çocukların alıcı, ifade edici dil puanları ve kelime bilgilerinde 10 haftalık eğitim sonucunda önemli düzeyde artış meydana gelmiştir. Bu artış kontrol grubunda yer alan çocukların dil puanlarından istatistiksel olarak anlamlı oranda daha fazladır. Bu sonuca göre DDEEP in çocukların dil gelişim düzeyine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları, ailelerin DDEEP'e katılmalarının 60-72 aylık çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını, ebeveynlerin bu program sayesinde çocuklarının dil gelişimine yardımcı olabileceklerini göstermektedir. Alan yazında bu sonucu destekleyen araştırmalar vardır. Örneğin, Zembat, Aydın ve Duman (2006) 5 yaş grubu çocuklar için hazırladıkları "Aile Katımlı Dil Eğitim Programının" çocukların dil gelişimine olumlu etkilerini saptamışlardır. Yine, Büyüktaşkapu (2012) anasınıfına devam eden 6 yaş çocukları için hazırlanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının çocukların okuma başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olan bulgulara bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki çocukların TEDİL ve PRKT' den aldıkları ön test puanlarının yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum; deney ve kontrol grubundaki çocukların aynı okulda eğitim almaları ve öğretmenlerinin birbirine yakın seviyede eğitim programı uygulaması ile ilişkilendirilebilir. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farkın DDEEP sonucunda oluştuğu söylenebilir. Ancak deney grubundaki çocukların DDEEP boyunca evde ebeveynleri ile yaptıkları uygulamalara ek olarak okulda da benzer etkinlikler yapmış olma ihtimali söz konusu olabilir. Bu noktada araştırmacının aynı zamanda deney grubunun öğretmeni olması çocukların lehine olarak veya uygulama aşamasında kolaylık olarak görülebilir. Ancak DDEEP' in aksamadan uygulanması ve araştırmacının çocuklarla ve ebeveynleri ile daha kolay etkileşime girmesi noktasında büyük katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgulara bakıldığında; deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum DDEEP'in başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubundaki çocukların da TEDİL ve PRKT' den aldıkları puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, kontrol grubundaki çocukların da okul öncesi eğitime devam etmesi ile ilişkilendirilebilir. Ancak deney grubunun puanlarındaki artış, kontrol grubunun puanlarındaki artıştan daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu ile ilgili bulguları incelendiğinde; kalıcılık testi ve son testlerin ortalamasına bakılırsa, deney grubunun alıcı dil ortalamasının kalıcılık testlerinde daha düşük çıktığı görülmüştür. Bu durum, son testler ile kalıcılık testleri arasında geçen yaz dönemi boyunca çocukların alıcı dil becerilerine etki edecek etkinlikler yapmadığı şeklinde yorumlanabilir. İfade edici dil puan ortalamasında ise kalıcılık testindeki değerler daha yüksek bulunmuştur. Bu noktada; çocukların ebeveynleri ile DDEEP etkinliklerini zaman zaman tekrar ettikleri düşünülebilir. Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinde alıcı dil ile ilgili kısmın negatif sırasında yer alan çocuk sayısı, ifade edici dildekinden daha fazladır. Bu durum da çocukların alıcı dil becerilerini destekleyecek etkinlik yapmadıklarının göstergesi olabilir. Kalıcılık testlerinin kontrol grubundaki çocuklara da uygulanması düşünülmüştür. Ancak kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine ait iletişim bilgileri araştırmacı da bulunmadığından ve o gruptaki çocukların çoğunluğu başka okullara devam ettiği için kontrol grubu çocuklarına ulaşılammış ve kalıcılık testleri uygulanamamıştır. Araştırmacının aynı zamanda deney grubundaki çocukların öğretmeni olması deney grubundaki çocuklara ulaşmada kolaylık sağlamış ve kalıcılık testlerinin uygulanmasında etkili olmuştur. Bu durum; DDEEP uygulayan kişinin hem araştırmacı hem de deney grubunun öğretmeni olmasının bir avantajı olarak düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgulara bakıldığında, ebeveynlerin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin araştırmacı ile iş birliği halinde olması ve araştırmacının aynı zamanda deney grubu çocuklarının öğretmeni olmasının faydaları olarak düşünülebilir.

Araştırmacının DDEEP uyguladığı deney grubunun öğretmeni olması hem avantaj hem de dezavantaj olarak düşünülebilir. Araştırmacı deney grubundaki çocuklarla her gün eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirdiği için, diyalog kurması kolay olmuştur. Kontrol grubundaki çocukların ise araştırmacıyı iyi tanımamaları ve kendi öğretmenlerine alışkın olmalarının son testlerde deney grubundan daha düşük puan almalarında etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmacının, kontrol grubu için söz edilen bu dezavantaj gibi görünen

durumu ortadan kaldırmak adına deney grubunu da kendi sınıfı olmayan çocuklardan seçmesi düşünülebilir. Ancak, bu durumun DDEEP'in düzenli ve verimli bir şekilde uygulanması konusunda eksikliklere yol açacağı gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Araştırma sonuçları kontrol grubunda yer alan çocukların da dil gelişimlerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuçta çocukların doğal gelişim süreçleri ve anasınıfında devam etmelerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Benzer bir araştırmada, Tetik (2015) kontrol grubunda yer alan çocukların dil puanlarında süreç boyunca artış saptamıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmek de düşük sosyo ekonomik ailelerden gelen çocukların dil gelişimini olumlu etkilemektedir. Bununla ilgili olarak Aslanargun ve Tapan (2012) alt sosyo- ekonomik düzeyde olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarının kendini ifade etme yeteneklerinin geliştiğini, aileleri ve öğretmenleri ile daha kolay iletişime geçtiklerini saptamışlardır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar DDEEP in çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç ışığında ebeveynlere veya öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öncelikle ebeveynin kendi eğitim düzeyi ve ekonomik durumu ne olursa olsun, çocuğun eğitim aldığı okuldaki öğretmenle devamlı iş birliği halinde olması ve öğretmenden gelecek yönergeler doğrultusunda evde çocuğu ile konuşması önerilebilir. Öğretmenin de ebeveyn ile planlı ve koordineli hareket etmesi sağlanabilir. Ebeveynler ile yapılacak toplantılarda, onlara dil gelişiminin hangi yöntemlerle destekleneceği hakkında seminer verilebilir. Öğretmen tarafından, her hafta yapılan etkinlikler ile ilgili bilgilendirme notu ve evde uygulanabilecek tekrarlar şeklinde küçük eğitim programları hazırlanabilir.

Ebeveynlerin, çocuğun eğitim ortamına ilgisini arttırmak ve okulda uygulanan program hakkında farkındalık yaratmak amacıyla özellikle sosyo ekonomik durumu iyi olmayan bölgelerde değişik seminerler verilebilir. Öğretmen ve ebeveyn mektup veya telefonla sık sık iletişim kurabilir. Ülke genelinde DDEEP 'e benzer programlar yetkili kişi yada kurumlar tarafından hazırlanıp çoğaltılarak, çocukların eğitim gördüğü kurumlara ebeveynlere ulaştırılmak amacıyla dağıtılabilir.

Bu araştırma, 60-72 aylık çocuklarla on hafta boyunca ve toplam 36 ebeveyn ile yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki DDEEP 'e benzer uygulamaların daha fazla katılımcı ile ve daha uzun zaman diliminde yapılması sağlanabilir. Bu şekilde programın farklı etkileri de incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalin, A., Summak, E.G., Summak, S. (2003). *Kundaktan okula çocuklarımız*. Ankara: Pegem.
- Adams, K. (2000). Help your 3-5 year old child learn through rhymes, riddles and songs. Oxford, United Kingdom. How to Books Ltd.
- Akbayır, S., Şahin, Ş. (2005). *Yaş gruplarına göre çocuk edebiyatı*, 9,(104-105), (190-204).
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alpöge, G. (2003). Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okumanın ve masal anlatmanın önemi. *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (Yay. Haz. M. Sevinç) (s. 190-196) İstanbul: Morpa Kültür
- Ambridge, B., Lieven, E.V.M. (2011). Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches. Cambridge University Press Anaokulları Kılavuzu. (1971). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Aral N., Baran G., Bulut Ş., Çimen S. (2000). *Çocuk gelişimi I*. İstanbul: YA-PA
- Aral, N., Gürsoy, F. (2000). Sorunlar ve çözüm yolları. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, 321–333.
- Aral, N., Baran, G., Gürsoy, F., Akyol, A.K., Ayhan, A.B., Bıçakçı, M.Y., Erdoğan, S. (2011). The Effects of parent education programs on the development of children aged between 60 and 72 months. *Social Behavior And Personality*, 39(2), 241-250.
- Aslanargun, E, Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/30/60> sayfasından elde edilmiştir.
- Ay, E. (2011). *Anasınıfı öğrencisinin konuşma temel dil becerisine ana babasının eğitim düzeyinin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Aydın, F. (1997). *Başbakanlık sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumunda bulunan beş-altı yaş grubu çocukların dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aydoğan, Y., Erbay, F. (2006). *Okul öncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarının konu ve zaman kullanımı açısından incelenmesi*. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Badrova, E. & Leong, D.J. (2010). *Zihin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. (Çev. Ed. G. Haktanır). Ankara: Anı.
- Beauchat, K.A., Blamey, K.L., Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.

- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, çev.) Ankara: Nobel
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. ve Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Binbaşıoğlu, C. (1990, Ekim). *Türkiye'de çok amaçlı okullar*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Ankara, 10-19.
- Bleile, K.M. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood* (Second Edition). Clinical Competence Series. Canada: Thomson Learning Inc ve Delmar Learning.
- Bochner, S., Jones, J. (2005). *Child language development: Learning to talk*. London, England: Whurr Publishers Ltd.
- Bodrova, E. & Leong D.J. (2010). *Curriculum and play in early child development*
<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Bodrova-LeongANGxp.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- 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.
- Brown, A. (2011). "Media use by children under than 2 years", *Pediatrics* 128 (5): 1040-1045.
- Bruning, R., Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bukatko, D., Daehler, M.W. (2001). *Child development: A thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bus, Adriana G., Van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A Cross-Sectional Study. *Child Development*, 59(5), 1262-1272
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A
- 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.

- Caldera, Y.M. ,& Lindsey, E.W. (2006). Coparenting mother-infant interaction and infant parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20, 275-283.
- Can-Yaşar, M. Ve Yazıcı-, Z. (2008). Erken çocukluk dönemi çocuk kitaplarında biçimsellik (Metin, Dil ve Resimleme). Türk Halkları Çocuk Edebiyatı Uluslararası Kongresi. Qafqaz Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Caplovitz, G.A. (2005). The effects of using an electronic talking book on the emergent literacy skills of preschool children. Doctor's Thesis (Unpublished). Faculty of Graduate School, University of Texas at Austin. USA. UMI Number: 3187831.
- Capone, C.N. (2010). Language assesment and intervention: A developmental approach. language development: Foundations, Processes and Clinic Applications (Ed. B.B. Shulman & N.C. Capone). p. 1-35. Sudbury, U.K.: Jones and Bartlett Publishers.
- Carter, J.C. (2007). The home environment and latino preschoolers' emergent literacy skills. Master's Thesis (Unpublished). Faculty of Graduate School, Department of Psychology, University of Southern California. USA. UMI Number: 1450117.
- Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerinin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114.
- Connell, C., & Prinz, R. (2002). The impact of childcare and parent child interaction on school readiness and social skills development for low income african children. *Journal Of School Psychology*, 40 (2), 177-193.
- 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.
- Crockenberg, S.C., & Leerkes, E.M. (2003b). Parental acceptance, postpartum depression and maternal sensitivity: Mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology*, 17, 80-93.
- Crowe,Linda. (2000). Reading belaviors of mothers and their children with language compairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disaders*, 33: 6.
- Cullinan, B. E., Galda L. (1994). *Literature and the child*.(3rd Ed). USA: Harcourt Brace Company.
- Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimiyle annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu
- Çayır, Ç. ve Filiz, A.(1999). *Çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan altı-yedi yaş çocukların dil gelişimlerinin incelenmesi* (Ankara ve Isparta Örneği).

- (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Y. (2003). Ana baba eğitimi, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 277.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilk okuma yazma öğretimi*. Malatya: Öz Serhat
- Damar, M. (2007). *İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımına yönelik geliştirilen “Türkçe dil etkinlikleri gözlem formu geçerlik güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davaslıgil, Ü. (1982) Sağlıklı bir dil gelişimi için öneriler. *Aile ve Çocuk Yıllık Dergi*.
- Davies, P.T. , & Lindsey, E.W. (2006). Interparental conflict and adolescent adjustment: Why does gender moderate early adolescent vulnerability. *Journal of family Psychology*, 18, 160-170.
- Demir, N. (2008a). *Türk ninnilerinin dili*. Ahmet B. Ercilasun Armağanı, Ankara: Akçağ
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 2,(1) 12-27.
- Denk, D. (2000). *Anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların alıcı dil gelişimlerine müzik eğitiminin etkisi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- De Temple, J. Ve Snow, C.E. (2003). Learning words from books A. Van Kleeck, S. A.Stahl, E.B. Bauser (Der.), *On reading books to children: Parents and teachers* (16-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dereobalı, N. (1994). *Anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (Der.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Elçin, Ş. (2001). *Halk edebiyatına giriş*. (Yedinci Baskı). Ankara: Akçağ
- Eliason, C., Jenkins, L. (2003). A practical guide to early childhood curriculum (Seventh Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ellis, R. (2003). The study of second language acquisition (Tenth Impression). Oxford: Oxford University Press
- Emig, Carol (2000). School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children. Child Trends Research Brief. Washington.
- Erbay, F. ve Öztürk, A. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish*

Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(4), 1063-1073

- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., Erdoğan Aras, S. (2006). Alt sosyo-ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Erdoğan, S. (2010). Erken çocukluk döneminde televizyonun sosyal gelişimine ve değerler eğitimine etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November in Antalya.
- Erdoğan, G.B., (2014). *Öykülerle duygusal zekâ eğitimi*, İstanbul: Nesil Çocuk
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkul, R., Başöncül, N., Sezer, H. (2006). *Çocuk edebiyatının sorunları ve çözüm önerileri*. II. Ulusal Çocuk Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 233-236.
- Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Denizli.
- Ertuğrul, H. (2002). *Çocuk eğitiminde yeni teknikler*, İstanbul: Timaş.
- Evans, M., Deborah, S.& Bell, M.. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian of Experimental Psychology*, 54 (2).
- Ezell, H.K. ,Justice, L.M. (2005). Shared storybook reading. Building young children's language emergent literacy skills. Maryland: Paul H. Brookers Publishing.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M (2004). Multiple dimensions of family involvement and learning competencies for urban, low-income children (2004). *School Psychology Review* 33 (4), 467-480.
- Fletcher, K. L. ve Reese, Elaine. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25 (1), 64-103.
- Ford, D., & Lerner, R. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Friederici, A.D. (2005). Neurophysiological markers of early language acquisition: From syllable to sentences. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (10): 481-488. http://www.ii.metu.edu.tr/hohenberger/development/literature/Friederici_2005.pdf (Erişim Tarihi: 10.07.2011).
- Garzotto, F., Paolini, P., Sabiescu, A. (2010). Interactive storytelling for children. http://hoc.elet.polimi.it/idc/2010/assent/doc/Interactive_storytelling_Workshop_IDC2010.pdf (Erişim Tarihi: 20.02.2011).

- 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 L. Balter& C.S. Tamis-Le Monda (Eds), *Child psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (2nd ed. pp:611-645) New York: Psychology Press.
- Göksu, S. (2004). Altı yaş çocuklarında televizyon izleme ve zihinsel gelişim arasındaki ilişki, *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1): 121-132.
- Gönen, M. (1988). Çocukta kişilik gelişimi ve benlik kavramı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 20-35.
- Gönen, M., Işıtan, S. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 413-420.
- Güleryüz, F. (1990). *48-60 aylar arasındaki türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günaydın, B. (2011). *Çocuklara yönelik programlarda toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu: TRTçocuk ve yumurcak TV. Uzmanlık Tezi*, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Hampson, J. & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Child Language*. Cambridge University Press,.
- Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
- Hayes, D. S. (2001). Young children's phonological sensitivity after exposure to a rhyming or nonrhyming story. *The Journal of Genetic Psychology* 162(3): 253-259.
- Herbold, J.D. (2008). *Emergent literacy development: Case studies of four dual asl-english bilinguals*. Doctor's Thesis (Unpublished). Department of Language Reading and Culture, The University of Arizona. USA. UMI Number: 3303754.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status effects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5),1368-78.
- Hoff, E. (2005). *Language development* (3rd Edition). U.S.A.: Wadworth, Thomson Learning, Inc.
- Hohmann, M., Weikart, D.P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (Çev. S. Saltiel-Kohen, Ü. Ögüt). İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Hatay.

- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. ve Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248. doi: 10.1037/0012-1649.27.2.236
- Işıkoğlu Eroğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3).
- Isikoglu, Erdogan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M. ve Kilimlioğlu Ç. (2016). *Examination of parents' and teachers' shared reading activities. elementary education online*, 15(1): 125-135.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004). The effects of story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3).
- İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*. Uzmanlık Tezi, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Jalongo, M.R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72 (1), 13-18.
- Jones, C. P. ve Adamson, L. B. (1987). Language use in mother-child and mother-child-sibling interactions. *Child Development* 58 (2), 356.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişimde dilin kazanılması. bilişsel gelişim* (Yaz.E.Ömeroğlu, A. Kandır). s. 132-149. İstanbul: Morpa Kültür.
- Kandır, A., Öz bey, S., İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. Ankara: Morpa Kültür.
- Kandır, A., Yazıcı, E. (2012). *Erken çocukluk eğitimi dizisi: 5-6 yaş çocukları için dil etkinlikleri*. s. 5-38. Ankara: Efil.
- Karacan, E. (1998). *Yaşamın ilk bir yılında anne-bebek etkileşimi ve bebeklerde dil gelişimi*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258. www.klinikpsikiyatri.org/system/files/journals/1/87.pdf (Erişim Tarihi: 07.07.2011).
- Keenan, T., Evans, S. (2009). *An Introduction to child development* (Second Edition). London: SAGE Publications Ltd.

- Kiefer, B. Z. , Hepler, S., Hickman, J. (2007). Charlotte huck's children's literature, U.S: The McGraw-Hill Companies.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitiminde uygulana aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Konar, E. (2006).Çocuk gelişiminde kitabın önemi. *II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi, 463-468.
- Köktürk, Ş. (2005). Çocuklara şiirin, felsefenin ve imgesel dünyanın kapılarını açan tür: Bilmeceler. *HECE Aylık Edebiyat Dergisi*, 9 (104-105), 120-127.
- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2000). *How languages are learned.* Oxford, England: Oxford University Press.
- Linebarger, D.L., Walker, D.(2005). Infants' and toddlers. television viewingand language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48 (5), 624-645.
- Lüle, E. (2006). *Sevim Ak'ın çocuk dünyası. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 469-472. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Machado, J.M. (2009). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy* (9th Edition). Belmont, U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.
- Mantzicopoulos, Ponayota Y. (1997). The relationship of family variables to head start children's preacademic competence. *Early Education &Development*, 8(4) , 357-375.
- Mashburn, Andrew J., Pianta, Robert C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education & Development*, 17(1), 151- 176.
- Mercan, E. (2007). *Anasınıfı çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Namy, L. L., Acredolo, L. ve Goodwyn, S. (2000). Verbal labels and Gestural Routines in Parental Communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 63-80.
- Ninio, A. ve Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-451.
- Ocak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma başarısı arasındaki etki.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Oğuzkan, A.F. (2000). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Oktay, A. (2000). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke Ve Yöntemleri* (s.120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Onay, T.A. (1996). *Türk halk şiirlerinin şekil ve nev'i*. Ankara: Akçağ.
- Ortiz, R.,Stile, S.W. (2000). *Training fathers to develop reading and writibilities.ng skills in young children with disabilities*. ED 444700.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler*. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası. İstanbul, 120-147.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadili etkinlikleri* (s. 10-56). Ankara: Nobel
- Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğitim Kitap.
- Pancsofar, N (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Child Res Q*, 25(4), 450–463.
- Peccei, J.S. (2006). *Child language: A resource book for student* (First Published). New York: Roudledge.
- Pipher, M. (1996). *The Shelter of each other: Rebuilding our families*. New York: Ballentine Books.
- Polat-Unutkan, Ö. (2006c). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. (s. 41). Ankara: Anı.
- Pruitt, Sonja Lee (2002). *Evaluating the effectiveness of a parent training program on adolescent mothers and their communicative interactions with their children*, Degree of Master of Arts, Graduate Facult of The Louisiana State University.
- 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.

- Sammons ,P., Eliot, Sylva K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments an entry to reception, *British Educational Research Journal*, 30(5), 691-712. <http://eric.ed.gov> (30.01.2008).
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi* (1. Baskı). İstanbul: Morpa.
- Sandall, S.R., Schwartz, I.S. (2008). Building blocks for teaching preschoolers with special needs. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing.
- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda ruh sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi* (1.Basım). İstanbul: Alfa.
- Sebastian-Galles, N. (2006). Native- language sensitiveness: evolution in the first year of life. *Trends in Cognitive Sciencess*, 10(6), 239-241.
- Seçilmiş, S.(1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senechal, M., Cornell, E. ve Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 317-337
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Sharif, I., Ozuah. P., Dinkevich., Mulvihill, M. (2003). Impac of brief literacy intervotion on urban preschool. *Early Childhood Education Journal*..Vol: 30 No:3: 177-180.
- Sonnenschein, S. , Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading intraction on 5- year old' reading motivation and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 318-337.
- Sun, M., Seyrek, H. (1999). *Çocuk oyunları. okul öncesi dönemde oyun*. (s. 65). İzmir: Mey.
- Swick, K., Graves, S. (1993). Empowering at risk families during the early childhood years. Washington, DC: National Education
- Şahin Çat, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şen, S., Yıldız-Çiçekler, C., Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş üstdil becerilerinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 37-54.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk şiirleri*. *HECE Aylık Edebiyat Dergisi*, 9 (104-105), 219-230.
- Şimşek, C.Z., Işıkoğlu Erdoğan. (2015).Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February, Athens, Greece

- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*, Ankara: Pegem.
- Temel, F. (1994). *Ankara'daki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 0-6 yaş grubu çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Temel, F. (2001). *Okul öncesi eğitime aile katılımı*, Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmen El Kitabı
- Tetik, S. (2015). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol15say1/v15s1m8.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Tezel Şahin F., Özyürek A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Topbaş, S. (2005c). *Ses bilgisel gelişim. Dil ve kavram gelişimi* (Ed. S. Topbaş). (s.61-89).Ankara: Kök.
- Trawick Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev. Ed. Akman, B.). İstanbul: Nobel. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Tuijl, Cathy Van, Leseman Paul P.M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income turkish-dutch families. A study of mechanism mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intermansion program. *Infant and Child Development*, (13), 323-340.
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Ünüvar, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Weigel J. Daniel, Martin S. Sally, Bennett K. Kymberley (2006). *Journal of early childhood literacy*, 6 (2), 191-211.
- Yavuzer, H. (1990). *Ana baba okulu*, İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana baba okulu*. (Dokuzuncu basım) Ankara: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*, (s. 41-94).İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2008); *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi.
- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Yazıcı, Z. (2004). Okul öncesi dönemde yaratıcı sanat çalışmalarında dilin kullanımı. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu: Geleceğe Bakış. (s.20-26). İstanbul: Morpa Kültür.
- Yılmaz, Ş. (2009). *Erken çocuklukta iletişim-dil-konuşma*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. (Ed. Y. Fazlıoğlu). (s.63-82). İstanbul: Kriter.
- Walsh, B., Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschooler. *Early Childhood Education Journal*, 33(4).
- Weizman, Z. O., Snow, C.E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Williams, L. (1998). *Çocuğunuzu keşfedin*. İstanbul: Hayat.
- Wortham, C.S. (2006). *Early childhood curriculum, developmental bases for learning and teaching* (Fourth edition). New Jersey: Pearson/ Merrill/ Prentice Hall.
- Zembat, R., Yurtsever, M. (2002). Beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimin ana dil eğitim programının etkisi, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu* (17-18 Ekim 2002), Ankara
- Zembat R, Aydın A, Duman H. G. (2006). 5 yaş grubu çocuklar için hazırlanmış aile katımlı dil eğitimi programının dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu*. 27-30 Haziran 2006. (s. 141-152). İstanbul: Ya-pa.
- Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher*, 62 (2), 128-137.

EKLER

EK 1. DDEEP in bir haftalık örnek uygulama etkinlikleri

BİRİNCİ HAFTA

Aşağıdaki mavi kutularda yazılan tekerlemeyi çocuğunuza okuyun. Parantez içinde önerilen hareketleri çocuğunuzla beraber yapın.

KEDİLER VE ÖRÜMCEKLER

Bir gün küçük bir kedi oynamaya gitmiş

(kollar öne arkaya hareket ettirilir)



Çocuğunuza aşağıdaki soruları sorun ve verdiği cevapları soruların altındaki boşluklara yazın

- Acaba resimdeki kedi bahsettiğimiz oynamaya giden kedi mi?
-

- **Bu kedi nerede duruyor?**

-

- **Neden oraya çıkmış?**

-

Onu gören örümcek kedinin sırtına binmiş

(bir elinizle diğer elinizin bileğini kavrayın)



Kedi demiş bırak kulağımı

(Kulaklar tutularak hareket ettirilir)

Örümcek demiş sallama ayağımı

(ayaklar sağa sola sallanır)

Kedi demiş dur gıdıklama

(karın bölgesi iki elle gıdıklanır)

Örümcek demiş yok ağlama

(ağlar gibi eller gözlerin üzerine konup ovuşturulur)

Kedi bulmuş eğlenceyi

(eller bele konup, bel sağa sola sallanır)

Örümcek örmüş yeni evini

(iki elle havaya daire çizilir)

Tekerleme bitince çocuğunuza aşağıdaki soruları sorun ve cevaplarını kısa kısa yazın

- Kedi oynamaya nereye gitmiş olabilir?
-
- Kiminle oynayacak?
-
- Sen kedi ile oynamak ister miydin? Neden?

-
- Sırt ne demek? Sırtımız nerede söyler misin? Bana sırtını gösterir misin?
-
- Gıdıklamak deyince ne anlıyorsun?
.....
.....

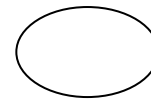
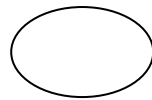
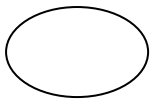
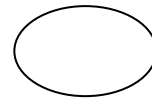
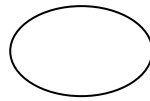
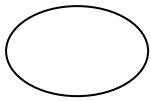
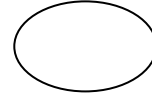
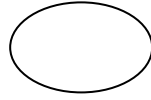
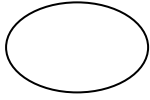
Çocuğunuzu gıdıklayın ve neler hissettiğini sorun

**Şimdi çocuğunuzla küçük bir sohbet zamanı.....Ona şunları anlatın
Dikkat ettiysen bu tekerlemeyi söylerken kulaklarımızı,
ayaklarımızı ve ellerimizi kullandık. Bunların her birinden 2 adet
var. Haydi bana iki tane olan organlarını göster ve aşağıdaki
boşluğa resimlerini çizelim**

Çocuğunuza insanların yürümek ve koşmak için iki tane ayak ve bacaklarının olduğunu ama hayvanlarda bacak ve ayak sayısının farklı olabileceğini anlatın. Bazı hayvanların iki tane, bazılarının dört tane ayağı olduğunu söyleyin

BULALIM- BOYAYALIM

Aşağıdaki hayvanları inceleyelim. Nerede yaşadıklarını söyleyelim. İki ayaklı hayvanların altındaki daireyi kırmızıya, dört ayaklı hayvanların altındaki daireyi sarıya boyayalım.



Çocuğunuza aşağıdaki tekerlemeyi okuyun ve tekrar etmesini sağlayın

EBE EBE NEREDE
 SU DOLDURUR DEREDE
 DERE BOYU ÇALILIK
 DEREDE OLUR BALIK
 řU EBEDE NE ALIK
 OLTAMI ATTIM

 BALIĞI TUTTUM
 BALIK SUYA DALAMAZ
 EBE SENİ BULAMAZ
 1,2,3,4,5,6,7
 BUNU SANA KİM DEDİ?
 DİYEN DEDİ ON YEDİ
 YAĞILI BÖREĞİ KİM YEDİ

řu kelimeleri sonundaki eee harfini uzatarak tekrarlayın: Ebe, dere

Diğer sayfada bulunan ve “ee” sesi ile başlayan resimleri çocuğunuza gösterin ve isimlerini beraber söyleyin. Sonra resmin olduğu kağıdı ters çevirin ve hangilerini hatırladığını sorun. Söylediği kelimeleri noktalı yerlere yazın

Çocuğunuzun hatırladığı kelimeler:

.....

.....



Ekmek



ekin



Elbise



eldiven



el feneri



Elma ve elma sepeti



elma şekeri



emzik



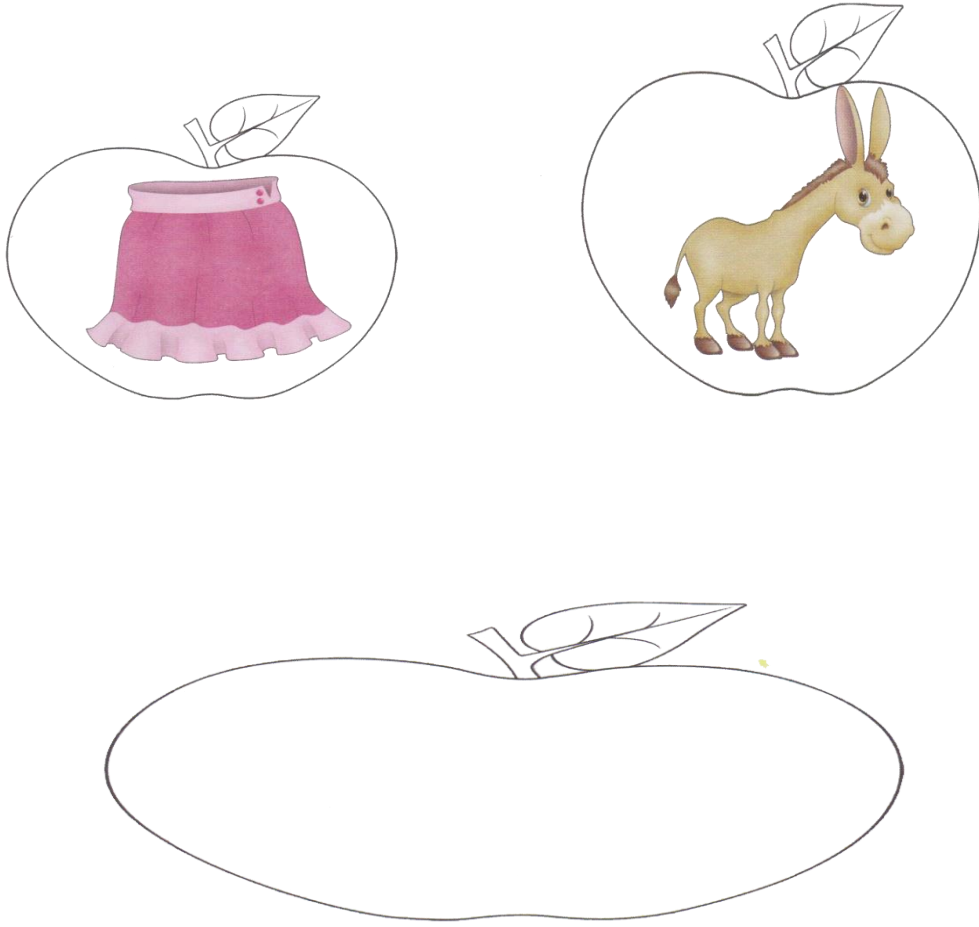
Erik



eşek



Ev



**Adı “E” sesi ile başlayan nesnelerin elmasını boyyalım.
Boş elmaya “E” ile başlayan bir nesne çizelim**



HAFTANIN HİKAYESİ

Bu bölümde araştırmacının ebeveynlere her hafta verdiği hikayelerden bir tanesi ebeveyn tarafından çocuğa okunur.

HİKAYEDEN NELER ÖĞRENDİK?

Aşağıdaki noktalı yerleri doldurunuz

Hikayenin adı

Kaç dakikada okundu?

Hikayeyi çocuğa kim okudu?

Hikayeyi bitirdikten sonra aşağıdaki soruları çocuğunuza sorun ve cevaplarını yazın

➤ **Bu hikayede kimler vardı?**

.....
.....

➤ **Hikayenin sekizinci sayfasını açın ve çocuğunuza neler gördüğünü anlatmasını söyleyin. Duyduklarınızı yazın**

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

➤ **Hikayenin sonunda Tali ne yapmaya karar verdi? Neden böyle yaptı?**

.....
.....

EK 2. Peabody Resim-Kelime Testi Örneklı Açıklaması

Peabody Resim-Kelime Testi Örneklı Açıklaması

Peabody Resim-Kelime Testi özel bir hazırlık gerektirmez. Yalnız testi verecek kişinin her kelimenin söylenişini bilmesi gerekmektedir. Testi verişeye ait bütün özellikler bilindikten sonra konuşma terapisti, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve doktorlar tarafından test uygulanabilir.

Uygulamada Dikkat Edilecek Noktalar

1. Bu test, sessiz bir odada tek olarak verilmelidir.
2. Testi veren kişi destekleyici, isini sever olmalıdır.
3. Test verilen çocuğı harekete geçirmek için hoş sözler söylenmelidir.
4. Yanlış cevaplar için çocuk yerilmemelidir. Eğer test verilen çocuk "Doğru söyledim mi?" diye sorarsa, siz "Verdiğin, iyi bir cevaptı." diyebilirsiniz.
5. Testteki kelimeler ezbere söylemekten çok okunmalıdır.
6. Asıl cevap kelimelerini çocuğı göstermemek, cümle içinde kullanmamak, anlamını açıklamamak veya harflerini tek tek söylememek gerekmektedir.
7. Asıl cevap kelimeler, testi veren kişi tarafından birden fazla söylenebilir.
8. Bazı haller dışında asıl cevap kelimeler tekildir. Onları çoğullaştırmayın.
9. Asıl cevap kelimesi olan isimleri, ipuçlarını vermekten kaçınmak için tek başlarına kullanın.
10. Kişiyeye gerekli seçimi yapması için zaman tanıyın. Yalnız bir dakika içinde gerekli cevabı veremezse "Haydi, bir tanesini göster." diyerek onu harekete geçirin.
11. Bazıları, genellikle küçük çocuklar birbiri arkasına hep sayfaların ucunu gösterebilirler. Onun içinde her seferinde sık sık "Dört resme de dikkatle bak." demek gerekir. Eğer hala çocuk kendi bildiğı gibi yapmakta diretiyorsa, o zaman testi veren kişinin önce 1. resmi gösterip "Buna bak" demesi ve bunu dört resim içinde yapması gerekir.
12. Test verilen çocuk sürekli olarak cevabını değıştiriyorsa ilk söylediğini geçerli sayınız.

13. Uygun resmi gösterme yoluna giden kişilere kelimeyi söylemeden önce "Parmağını üzerine koy.", "Bunu gösterebilir misin?", resmin altındaki sayıları yanıt olarak söyleyen çocuklara da "Hangi sayı?" diye sorun.

14. Beyin hasarı olan çocuklar ne sözel olarak ne de parmakla göstermeyle cevap veremeyeceklerinden testi verenin her dört resmi gösterip çocuktan "Evet" veya "Hayır" cevabını alması ya da testi alan çocuğa uygun gelen bir davranışı (kaşlarını kaldırma, indirme gibi) gerekli cevap olarak sayması uygun olur.

Testin Verilişi

1. 8 yaşından küçük çocuklar için teste söyle başlayınız: "Seninle bir oyun oynayacağız." Örnek A' yı açın. "Bu sayfadaki resimleri görüyor musun?(Bunu her resmi işaret ederek söyleyin.) Şimdi sana bir kelime söyleyeceğim ve senin, buna uygun resmi göstermeni isteyeceğim. Şimdi bir tanesini beraber yapalım. Parmağını "yatak" ı gösteren resmin üzerine koy. "Çocuk uygun cevabı verince Örnek B' ye geçilir. Bunun içinde yukarıda söylenenler yapılır. Sonra Örnek C uygulanır. Çok küçük ve geri zekalı çocuklar için istenilen cevap verme şeklini kazandırmak için birkaç deneme daha yapılabilir. Bu hallerde aşağıdaki örnekler uygulanabilir.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
<u>Deneme 2</u>	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
<u>Deneme 3</u>	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
<u>Deneme 4</u>	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

Eğer bu denemelerden sonra çocuk ne yapacağını anlayamamışsa teste devam edilmez.

2. 8 yaşından veya daha büyük çocuklar için teste söyle başlayınız. "Sana gösterecek bazı resimlerim var." (Daha büyükler için "Ne kadar kelime bildiğini anlamak istiyorum.") deyin. Örnek A' yı gösterin. "Bak, burada dört resim var. Her birine bir numara verilmiş. (Numaraları gösterin.) Ben bir kelime söyleyeceğim ve senden buna uygun resmin sayısını söylemeni (veya resmi göstermeni) isteyeceğim. Haydi, bir tane deneyelim. "Yatak" ı en

iyi anlatan resmin sayısını söyle (veya resmi göster)." Çocuk istenen cevabı verdikten sonra Örnek B' ye, daha sonrada Örnek C' ye geçilir. Gerekli sayıları söyleyerek cevap verme alışkanlığını kazandırmak için diğer bazı denemelerde yapılmalıdır.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
<u>Deneme 2</u>	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
<u>Deneme 3</u>	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
<u>Deneme 4</u>	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

Cevapların Yazılması

Doğru cevaplayamadığı kelimelerin sıra numaralarının üzerini çiziniz.

Testin Uygulanışı

Art arda 8 cevap içinde 6 tane bilemeye kadar teste devam edilir. Bu ölçüye ulaşıncaya kadar test sonlandırılır.

Testin Puanlaması

Toplam ham puan tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkarılır. Bu ham puan önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre (şehir-gecekondu-köy) "Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden" alıcı dil yaşına çevrilir ve cevap kağıdında yerine yazılır.

EK 3. Etkinlik Değerlendirme Formu

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Etkinlikler faydalıydı	1	2	3	4	5
Etkinlikler yaratıcıydı	1	2	3	4	5
Etkinlikler öğreticiydi	1	2	3	4	5
Etkinliklerdeki cümleler kolay anlaşılacak şekilde yazılmıştı	1	2	3	4	5
Etkinliklerdeki resimler anlaşılır bir şekilde düzenlenmişti	1	2	3	4	5
Hikayeler; sade, anlaşılır, eğitici ve eğlenceliydi	1	2	3	4	5
Sesli harflerle ilgili etkinliklerde çocuğumla yeni kelime ve kavramlar öğrendik.	1	2	3	4	5
Etkinlikler sayesinde, çocuğumun eğitim aldığı konular hakkında bilgi sahibi oldum	1	2	3	4	5
Etkinlikler çocuğum tarafından ilgi ve merakla takip edildi ve yapıldı	1	2	3	4	5
Etkinlikleri evde uygularken çocuğumla beraber keyif aldık	1	2	3	4	5

EK 4:Özgeçmiş

Kişisel bilgiler	
Adı	Emine
Soyadı	Muslugüme
Doğum yeri ve tarihi	Denizli 25.11.1982
Uyruğu	T.C
İletişim adresi ve telefon	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi- 05063146075
Eğitim	
İlköğretim	Hürriyet İlkokulu
Ortaöğretim	İmam Hatip Lisesi
Yükseköğretim (lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yükseköğretim (yüksek lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü
Yabancı dil	
İngilizce- YDS 01.10.2013	70

EK 5 : Tez Kontrol Listesi

	KONTROL EDİLDİ
Tez düzeni tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Sayfa boşlukları uygun düzenlenmiştir.	
Tüm metin Times New Roman yazı stili çift aralıklı 12 punto ile yazılmıştır.	
Sayfa numaraları kâğıdın sağ üst köşesine yazılmıştır.	
Metin içerisindeki başlıklar APA stiline uygun düzenlenmiştir.	
İçindekiler, tablolar ve şekiller listeleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Tezde bulunan tüm tablolar gereklidir.	
Tüm tablo başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır.	
Tüm şekil başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır.	
Tüm tablo ve şekillere metindeki bölüm sırasına göre numara verilmiştir.	
Tablolar APA stiline uygun hazırlanmıştır.	
Metin içindeki tüm alıntılar uygun şekilde belirtilmiştir.	
Metin içindeki tüm kaynaklar kaynakça listesinde bulunmaktadır.	
Kaynak gösterimleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir.	
Kaynakça listesi APA stiline uygun düzenlenmiştir.	

DANIŞMANIN ADI SOYADI**PROF. DR. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN****İMZASI**