

**EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE  
60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(AFYON İLİ ÖRNEKLEMİ)**

Ümmügülsüm ÜNLÜ  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN  
Ekim, 2021  
Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK**  
**ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYON İLİ ÖRNEKLEMİ)**

**Hazırlayan**  
**Ümmügülsüm ÜNLÜ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN**

**AFYONKARAHİSAR 2021**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ebeveyn Okuma İnancı ile 60-72 Aylık Çocukların Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyon İli Örnekleme)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/10/2021

İmza

Ümmügülsüm ÜNLÜ

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ENSTİTÜ ONAYI**

<b>Öğrencinin</b>	<b>Adı- Soyadı</b>	Ümmügülsüm ÜNLÜ
	<b>Numarası</b>	170628107
	<b>Anabilim Dalı</b>	Eğitim Bilimleri
	<b>Programı</b>	Eğitim Programları ve Öğretim
	<b>Program Düzeyi</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
<b>Tezin Başlığı</b>	Ebeveyn Okuma İnancı İle 60-72 Aylık Çocukların Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyon İli Örnekleme)	
<b>Tez Savunma Sınav Tarihi</b>	27 – 10 - 2021	
<b>Tez Savunma Sınav Saati</b>	10: 30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

**Prof. Dr. Elbeyi PELİT**  
**MÜDÜR**

## ÖZET

### EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYON İLİ ÖRNEKLEMİ)

Ümmügülsüm ÜNLÜ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ekim, 2021

**Danışman: Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN**

İnsan hayatının ilk altı yılında en yakın çevresel etki olan ebeveynlerinin desteği ile büyük oranda tamamlanan dil becerilerinin gelişimi ve buna bağlı iletişimin yeterli düzeyde olması, çocukluk çağından itibaren bireylerin özgüven gelişimi ve akademik başarı açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede konuyla ilgili yapılan çalışmalar bireylerin yaşamlarını daha verimli geçirebilmesi açısından büyük faydalar sağlayacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocukların dil becerileri ile ebeveynlerinin okuma inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın değişkenlerini oluşturan kavramlar hakkında yerli ve yabancı literatür taraması yapılarak kuramsal alt yapı ortaya konmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla “ Genel Bilgi Formu”, 60-72 aylık çocukların dil becerilerini tespit etmek için, Uyanık ve Kandır (2014) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan K-EADBAT (Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi) ve araştırma kapsamındaki çocukların ebeveynlerinin kitap okuma süreci ve amaçları ile ilgili inançlarını belirlemek amacıyla Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar merkez anaokulları ve anasınıfları okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Evrenden tesadüfi olarak seçilen, araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 478 çocuk ve ebeveynleri değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların testlerden elde edilen puanların hesaplamalarında, ortalama, mod, medyan gibi betimsel istatistiklerle beraber, Pearson Korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin okuma inançlarının yüksek düzeyde olduğu ancak çocukların alıcı dil becerilerinin ortalamasının üzerinde, ifade edici dil becerilerinin ortalamasının altında ve toplam dil becerilerinin ise ortalama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn okuma inancı ile çocukların dil becerileri arasında cinsiyet, kardeş sayısı, okulda devam süresi gruplarına göre anlamlı bir ilişki olduğu ve ebeveyn okuma inancının 60-72 aylık çocukların alıcı, ifade edici ve toplam (alıcı, ifade edici) dil becerilerinin düşük düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 60-72 aylık okul öncesi çocuklar, alıcı dil, ifade edici dil, ebeveyn okuma inancı.

## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' READING BELIEF AND THE LANGUAGE SKILLS OF 60-72 MONTH-OLD-CHILDREN (AFYONKARAHISAR -TURKEY SAMPLE)

Ümmügülsüm ÜNLÜ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

October, 2021

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN

The development of language skills, which is largely completed in the first six years of human life with the support of children's parents, who are the closest environmental influence, and the adequate level of communication related to this are important for the development of self-confidence and academic success of individuals from childhood. In this context, studies on the subject will provide great benefits for individuals to spend their lives more productively. Accordingly, the aim of this study was to investigate the relationship between the language skills of 60-72-month-old children and their parents' reading beliefs. The theoretical background has been revealed by scanning the literature about the concepts that make up the variables of the research. As data collection tools in the research, "General Information Form" to get information about children and their families, and K-SEALS (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills) which was adapted to Turkish by Uyanık and Kandır (2014) to determine the language skills of 60-72-month-old children and the "Parent Reading Belief Inventory" which was adapted into Turkish by Şimşek Çetin, Bay and Alisinanoğlu (2014) to determine the beliefs of the parents of the children within the scope of the study about the book reading process and purposes were all used. The population of the research in the relational screening model consisted of 60-72-month-old children who were attending to nursery classes and kindergartens located in the city center of Afyonkarahisar/Turkey during the 2019-2020 academic years. A total of 478 children and their parents who were randomly selected from the population and volunteered to participate in the research were included in the study. Pearson Correlation analysis and simple linear regression analysis were conducted together with descriptive statistics such as mean, mode, median in the calculations of the scores obtained from the tests. As a result of the research, it was found out that the reading beliefs of the parents were high, while the children's receptive language skills were above the mean, their expressive language skills were below the mean, and their composite language skills were at the mean level. It was determined that there was a significant relationship between parents' reading belief and children's language skills according to gender, number of siblings, duration of school attendance, and parental reading belief was a low predictor of receptive, expressive, and composite (receptive, expressive) language skills of 60-72-month-old children.

**Keywords:** 60-72-month-old preschool children, receptive language, expressive language, parent reading belief.

## ÖN SÖZ

Birçok bilim insanının çalışmaları ile defalarca ispatlanmış ve insan yaşamında önemli yeri olduğu vurgulanmış olan çocukluk çağında gelişime etki eden faktörler çeşitli yönleri ile araştırmalarda incelenmiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların dil becerileri ile ebeveynlerinin okuma inancı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ortaya konulan bulguların ebeveynler, çocuklar ve konu ile ilgili araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde; sabrı, anlayışı ve bir anne olarak doğal hayatın içinde nasıl bilim yapıldığının doğru modelini gösterip ışık tutan, danışman hocam Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN'a, paylaştıkları değerli bilgi ve emekleri için teşekkür ederim.

Bilgi ve tecrübesinden yararlanma şansına sahip olduğum Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a, emekli olmadan önce derslerine katılarak ilham ve feyiz almakla müşerref olduğum Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e; insan olan herkese verdikleri değeri göstererek, yürekten insani sevgi, inanç ve hayata rehber olan destekleri ile Prof. Dr. Celal DEMİR, Prof. Dr. Hüseyin KOÇAK, Öğretim Görevlisi Hasan ORUNCAK'a ve bilimsel rehberlikteki değerli katkıları için Doç. Dr. Eray EĞMİR ile Dr. Öğretim Üyesi Murat BARTAN' a saygılarımı sunarım.

Bilimsel verinin toplanmasında gösterdikleri destekleri ile Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve verileri toplamış olduğum okul idarelerine, öğretmenlerine, velilerine ve yürekten katılımları ile tüm çocukların emeklerine sevgilerimi sunarım.

Yemek ve içmek gibi doğal her türlü fedakârlığı, her güzelliği ve ileriye doğru yönde işaret edip gösteren, çocukluktan başlayan bir masal gibi gerçek hikâyesi ile dedemiz ve dayılarımızın çileli ilim yolculuklarını ve önemini anlatıp önümüze her zaman ışık tutan ANNEM'e ve kendi hayatında gerçekleştirmeye fırsat bulamasa da dört çocuğunu da en ileriye kadar okutmaya söz vermiş ve her birini fedakârca gerçekleştirmiş BABAM'a, yürekten destekleri ile sevgili KARDEŞLERİME minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Süreç içerisinde dünyayı sarıp etkilemiş olan korona virüs salgınında ileriye görememiş, hayatlarını yitirmişlerin hayatlarına saygı ile yâd olarak, hayatlarımız dursa da bayrak yarışında insanlığın verimli üretimine bir parça katkı olması temennisi ile...

Ümmügülsüm ÜNLÜ  
Afyonkarahisar, 2021

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ .....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### EBEVEYN OKUMA İNANCI VE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

<b>1. HİKÂYE KİTAPLARININ ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİSİ.....</b>	<b>2</b>
1.1. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ.....	2
1.2. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ .....	3
1.3.ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN SOSYAL-DUYGUSAL VE KİŞİLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ.....	3
1.4. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN TOPLUMSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ.....	4
<b>2. HİKÂYE OKUMA VE ANLATMANIN ÖNEMİ.....</b>	<b>5</b>
2.1. EBEVEYNLERİN ÇOCUĞA KİTAP OKUMASININ ÖNEMİ .....	5
2.2. EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI.....	7
<b>3. DİL GELİŞİMİ .....</b>	<b>8</b>
3.1. DİL VE DİL GELİŞİMİNİN TANIMI VE ÖNEMİ .....	8
3.2. DİLİ OLUŞTURAN SİSTEMLER .....	9
3.2.1.Ses Bilgisi (Fonoloji) .....	10
3.2.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji) .....	11
3.2.3. Söz Dizimi (Sentaks-Dizin Bilgisi).....	12
3.2.4. Anlam Bilgisi (Semantik) .....	12
3.2.5.Edim Bilgisi (Pragmatik-Kullanım Bilgisi).....	13
3.3. KAVRAM GELİŞİMİ.....	13
3.4. ÇOCUKTA DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	14
3.4.1. Zekâ .....	15
3.4.2. Cinsiyet .....	15
3.4.3. Anne – Baba Tutumu .....	16
3.4.4. Anne- Babanın Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Düzeyi .....	17
3.5. DİL BECERİLERİ .....	18
3.5.1. Alıcı Dil Becerileri .....	18
3.5.1.1. Dinleme Becerisi .....	18
3.5.1.2. Okuma Becerisi .....	19
3.5.2. İfade Edici Dil Becerileri.....	19
3.5.2.1. Konuşma Becerisi.....	19
3.5.2.2. Yazma Becerisi.....	20
<b>4.EBEVEYNLERİN KİTAP OKUMA İNACI İLE ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....</b>	<b>21</b>



## İKİNCİ BÖLÜM

### EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI DİL-İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ) ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN ÇALIŞMALAR

1. EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	24
2. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	35

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	44
2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	45
3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ/ALT PROBLEMLERİ.....	46
4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI / SAYILTILARI.....	46
5.ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	47
6. TANIMLAR.....	47
7. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	48
7.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	48
7.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	48
7.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE UYGULANIŞLARI .....	51
7.3.1. Genel Bilgi Formu .....	51
7.3.2.Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT) (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills- K-SEALS).....	51
7.3.3. Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği.....	53
7.4.VERİLERİN TOPLANMASI .....	54
7.5. VERİ ANALİZİ.....	55
8. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	55
8.1.EBEVEYNLERİN “EBEVEYN OKUMA İNANÇ ÖLÇEĞİ”İNDEN ALDIKLARI PUANLARIN DAĞILIMI NASILDIR? .....	56
8.2.60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI-İFADE EDİCİ-TOPLAM) HANGİ DÜZEYDEDİR? .....	60
8.3.60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ALICI DİL BECERİLERİ İLE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?.....	60
8.4.60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ İLE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	61
8.4.1. Cinsiyet Gruplarına Göre, Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	61
8.4.2.Ailedeki Çocuk (Kardeş) Sayısı Gruplarına Göre, Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	61
8.4.3. Okula Devam Süresi Gruplarına Göre, Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	62
8.5.EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI-İFADE EDİCİ- TOPLAM (ALICI + İFADE EDİCİ) DİL BECERİLERİ) ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?.....	63
8.6.EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI-İFADE EDİCİ) ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	63
8.6.1. Çocukların Cinsiyeti Açısından Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	63
8.6.2. Kardeş Sayısı Açısından Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	64
8.7.EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL	

BECERİLERİNİ YORDAMAKTA MIDIR?.....	66
<b>8.7.1. Alıcı Dil Becerilerinin Yordayıcısı Mıdır? .....</b>	<b>66</b>
<b>8.7.2.İfade Edici Dil Becerilerinin Yordayıcısı Mıdır?.....</b>	<b>66</b>
<b>8.7.3. Toplam (Alıcı + İfade Edici) Dil Becerilerinin Yordayıcısı Mıdır? .....</b>	<b>67</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>69</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>76</b>
<b>EKLER DİZİNİ.....</b>	<b>87</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Okulların Düzeyleri ve Ebeveynlere Uygulanmış Ölçek için Betimsel Durum .....	49
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Örneklemindeki 60-72 Aylık Çocuklara Ait Demografik Bilgiler..	49
<b>Tablo 3.</b> Araştırma Örneklemindeki 60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerine Ait Demografik Bilgiler .....	50
<b>Tablo 4.</b> Ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı .....	56
<b>Tablo 5.</b> Ebeveyn Okuma İnanc Ölçeği Alt Boyutlarına Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	59
<b>Tablo 6.</b> 72 aylık çocukların Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi Dil Becerileri Düzeylerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Mod ile Medyan Değerleri Dağılımı.....	60
<b>Tablo 7.</b> 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	61
<b>Tablo 8.</b> 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasında Cinsiyet Gruplarına Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 9.</b> 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasında Ailedeki Çocuk (Kardeş) Sayısı Gruplarına Göre İlişki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 10.</b> 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasında Okula Devam Süresi Gruplarına Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 11.</b> Ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnancı ile 60-72 Aylık Çocukların Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 12.</b> 60-72 Aylık Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 13.</b> 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayısına Göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 14.</b> Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 Aylık Çocukların Alıcı Dil Becerilerini Açıklama Düzeyi Regrasyon Analiz Sonuçları.....	66
<b>Tablo 15.</b> Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 Aylık Çocukların İfade Edici Dil Becerilerini Açıklama Düzeyleri Regrasyon Analiz Sonuçları.....	67
<b>Tablo 16.</b> Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 Aylık Çocukların Toplam (Alıcı+İfade edici) Dil Becerilerini Açıklama Düzeyleri Regrasyon Analiz Sonuçları.....	67

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- ANOVA:** Analysis of Variance (Varyans Analizi)  
**f:** Frekans  
**n:** Soru/örnek sayısı  
**r:** Korelasyon katsayısı  
**S:** Standart sapma  
**%:** Yüzde  
**&:** ve  
 **$\bar{x}$ :** Aritmetik Ortalama  
**F:** Varyans analizine (ANOVA) ilişkin parametre  
**p:** Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri  
**r:** Korelasyon katsayısı.  
**s.s.:** Standart Sapma  
**t:** t değeri

## GİRİŞ

Teknolojik gelişmelere dayalı olarak değişen yaşam koşulları her alanda dili iyi kullanabilen bireylere olan gereksinimin giderek artmasına neden olmaktadır. Gelişimsel açıdan yaşamın en kritik dönemi olan okul öncesi yıllarda, çocukların insanlarla, nesnelere ve olaylarla etkileşime girerek yeni bilgiler elde etmeleri, elde ettikleri bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak yeni anlamlara ve sonuçlara ulaşmaları, neden sonuç ilişkisi kurmaları ve sorgulamaları dil becerilerini kazanmalarına ve iyi kullanmalarına bağlıdır.

İletişimin başlangıcı ve devamlılığındaki yönlendirici faktör olan dil, muhtelif işaret sistemleri ile oluşturulan bir yapı olup, iletişimin her boyutunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu kapsamda iletişimin güçlü ve etkin olması dilin doğru ve anlamlı kullanımı ile sağlanabilirken, eksik ve yanlış kullanımında ise iletişimde olumsuzluklar ve devamında aksamalara gerçekleşir (Yalçın ve Şengül, 2007: 751).

Geçmişten bu yana düşünürler dil üzerine düşüncelerini belirterek tanımlamalar yapmışlardır. Dil konusunda Yunan düşünür Platon, “bireyin düşünceleri, özne, yüklem ve ses aracılığı ile anlaşılabilir şekle getirmesi” meşhur dil bilimci Martinet de “bütün topluluklarda değişik bir şekilde açıklanabilir bir iletişim vasıtası” olduğunu belirtmişlerdir (Aksan, 2000: 55). Tarihsel süreçte insanın gelişimine bağlı olarak kelimelere sayılar ve devamında semboller eklenmiş ve kurallarına uygun kullanımıyla dil gelişimi sağlanabilmiştir (Bee ve Boyd, 2009: 457). Dil, bireyin kendisini, çevresindeki olguları, düşüncelerini, çeşitli duygularını aktarabilmesi ve anlayabilmesi için etkili bir araçtır (Erdoğan vd. , 2005: 232). İnsanın düşüncelerini kelime ile ifade ettiği göz önüne alındığında, bireylerin birbirlerini tanımalarında ve tanımlamalarında kelime zenginliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda kelime zenginliğinin duygu ve düşünce anlatımında da zenginliğe sebep olduğu açıktır (İpek, 2015: 38).

Düşüncenin oluşumu için dil ortamı gerekli, dil de düşüncenin ifadesi için gereklidir (Yazıcı, 1999: 5). Bu nedenle okul öncesi dönemde kazanılan dil becerileri bilişsel yeteneklerin gelişmesi, öğrenme ve yaşama uyum sağlayabilme açısından da oldukça önemlidir. Çocuğun dil açısından zengin bir çevreye sahip olması zekâ gelişiminde de etkilidir (Binbaşoğlu, 1990: 19).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### EBEVEYN OKUMA İNANCI VE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1. HİKÂYE KİTAPLARININ ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Hikâyeler, çocukların çok yönlü gelişiminin sağlandığı önemli eğitim araçlarından biridir (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015: 11). Bu nedenle dünyanın birçok yerinde uygulanan gelişimsel ve çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları, programları ve aile eğitim programlarında resimli hikâye kitaplarının başta dil gelişimi olmak üzere çocuğun bütünsel gelişimine katkısı açıklanmıştır. Bu yaklaşım ve programlarda çocuğun kelime dağarcığının zenginleşmesi ve dil becerilerinin gelişmesini destekleyen hikâye kitaplarına dayalı etkinliklerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi her zaman önemli eğitim aktiviteleri arasında yer almaktadır (Gürocak, 2007: 44; Toran ve Temel 2012: 595). Hikâye kitaplarının çocuğun gelişimine etkileri dil, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine etkileri başlıkları altında daha ayrıntılı açıklanmıştır.

#### 1.1. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Bir kitap okunduğunda, çocuğun tüm duyuları devreye girer. Çocuğun dil ve bilişsel gelişim düzeyine uygun çocuk kitapları, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişiminin desteklenmesini sağlayan birincil eğitim araçları arasında yer alır (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015: 11). Karrass ve Braungart-Rieker, (2005), Pancsofar ve Vernon-Feagans, (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları, anne babaların bebeklerine erken yaşta kitap okumalarının ileri yaşlarda dil gelişim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte hikâye okuma sürecinde çocuklarla etkileşim kurulması, yeni kelime kazanımını etkilemekte ve okuma sürecinin açık uçlu sorularla zenginleştirilmesi çocukların ifade edici dil becerilerini desteklemektedir (Isbell vd. , 2004: 160). Hikâye kitaplarındaki kelime çeşitliliği günlük konuşmalarda yer alan kelimelerden daha fazladır. Bu açıdan ebeveynler çocuklarıyla birlikte farklı konulara ilişkin hikâye okuduklarında, günlük hayatta çok fazla değinilmeyen kelimeleri de kullanmış olurlar ve çocuklar farklı kelime ve kavramları kazanma fırsatı yakalar. Resimli hikâyeler, fotoğraf ansiklopedileri ve eğitici çocuk kitapları, çocukları öğrenmeye ve konuşmaya teşvik eden renkli ve ilgi çekici görsellerle çocukların dikkatini çeker. Ebeveyn kontrolü altındaki bu öğrenme etkinlikleri, dil gelişimini önemli ölçüde geliştirir (Demir ve Küntay, 2013: 302). Aynı zamanda resimli hikâye kitaplarıyla çocuklar temel

dilbilgisi yapılarını edinir, harf, sayı, şekil gibi sembollerin kullanım anlayışını geliştirir ve buna bağlı olarak okuma yazma farkındalığı kazanarak okumayı öğrenmenin temellerini de atılmış olur (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015: 11).

### 1.2. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Dil bir ifade ve uyum aracı olarak zekânın önemli veya ayırt edici bir özelliği olarak kabul edilir. Hem yazılı hem de sözlü dili aynı anda kullanabilmek bireyde çeşitli kavramların gelişmesine bağlıdır. Dil, düşünme ile en ilgili bilişsel altyapı olarak tanımlanır. Düşüncenin kesinliği ve netliği ise cümlelerin yapısı ile ilgilidir (Binbaşıoğlu, 1990: 13). Ailede çocuk ile yapılan hikâye okuma, tekerleme ve çocuk şarkıları söyleme, kütüphaneye gidiş gibi etkinlikler ile sağlanan daha nitelikli bir okuryazarlık çevresi ile ilkökul birinci sınıftaki gelişmiş kelime hazinesi ve birinci, ikinci sınıfın okuma kavrayışları pozitif olarak ilişkilidir (Van Steensel, 2006: 368). Bruner, bilişsel gelişimin işlevlerini inceleyerek bilişsel gelişimin giderek duyu organlarından bağımsız hale geldiğini belirtmiş ve bu süreçte dilin sembollerinin önemini altını çizmiştir. Bruner'e göre dile büyük önem vermek, bilişsel gelişimin de anahtarı olarak görülür (Bee ve Boyd, 2009: 456). Kitap okuma ya da anlatma çalışmaları, çocuğa sunulan ve ilgi uyandıran hikâyeler, çocuğa kendi ana dilinde farklı kullanımları duyma fırsatı vererek kelime dağarcığını artırır. Çocuklar hikâye sorularında dili kullanma seçeneğine sahiptir aynı zamanda konuyla ilgili çok daha fazla bilgi edinerek biliş düzeylerini geliştirirler (Hargrave ve Seneschal, 2000: 78; Deretarla Gül, 2013: 308). Hikâye kitaplarıyla çocuklar hızlı görsel algılama becerilerini geliştirir. Farklı konulara ilişkin kitaplar çocukların sosyal ve kültürel geçmişlerini güçlendirerek düşünme becerilerini destekler. Hikâye kitabında işlenen konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri artar. Kitaplardan edindikleri bilgi ve deneyimler aracılığı ile mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri gelişir. Aynı zamanda somut delillere dayandırarak mantıklı sonuç ve çıkarımlarda bulunabilme becerilerini kazandır (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015: 11).

### 1.3. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN SOSYAL-DUYGUSAL VE KİŞİLİK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yavuzer'de göre (2008: 43) dil, çocuğu egosundan uzaklaştırarak sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ederek düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını fark etmesini ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir olgudur.

Bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal gelişimin hızlı, olduğu hayatın ilk 6 yılı olan okul öncesi dönemde kişilik yapısının temellerinin atıldığı bir zaman dilimi olması

bakımından önemlidir (Sevgen ve Altun, 2017: 206). Okul öncesi dönemde resimli hikâye kitaplarının okunması çocuğun bilgi edinmesinin yanı sıra okuduklarından haz alma, yalnızlığını azaltma ve kendini tanımasına katkı sağlaması bakımından çocuğun hayatında önemli bir yer tutmaktadır (Ömeroğlu Turan, 1998: 305).

Hikâye kitaplarının çocuğun kişilik gelişimine etkisiyle ilgili olarak Uzmen ve Mağden (2002) in yaptıkları bir araştırmada 40 çocuğa 2 hafta boyunca yardımlaşma, dayanışma konusu ile ilgili resimli hikâye kitapları okunmuş araştırmanın sonucunda çocukların yardımlaşma ve dayanışma becerilerinde gelişme kaydedilmiştir. Bu nedenle her kitap gelecekteki kişilik oluşumu için temel oluşturur. Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun temaları içeren çocuk kitapları çocuğun ve çocuk aracılığı ile toplumun kimliğini şekillendirir. Bir edebi eserin temel sorumluluğu aynı zamanda dili ve diyalogu ifade etme yeteneğine sahip bir çocuğun başkalarıyla da iletişim kurmasını sağlamaktır (Sever, 2013: 37). Çocuklar resimli hikâye kitapları aracılığı ile arkadaşlık, paylaşma ve yardımlaşma gibi kavramlara aşina olmakta, duyduğu hikâyeler ile özdeşim kurarak hayatta yaşadıkları durumların başkaları tarafından da yaşanabileceğini algılayabilmekte, karşılaşmadığı durumlara karşı hazırlıklı olabilmekte ve öfke, kaygı, tehlike ya da kıskançlık gibi olumsuz duygular ile nasıl başa çıkılabileceğini öğrenebilmektedir (Aram ve Aviram, 2009:180; Sever, 2013: 38; Bütün Ayhan ve Yılmaz, 2016: 14). Aynı zamanda hikâye kitaplarında farklı karakterler, ortamlar ve durumları tanıyarak yaşama daha güvenli adım atabilir ve yaşanabilecek farklı sorunlar karşısında sergilenebilecek alternatif tutumlar hakkında fikir sahibi olur. Farklı duygu ve davranış sergileyen karakterlerin yer aldığı hikâye kitapları ise çocuğa kendi davranışları ve duyguları hakkında düşünme ve anlamlandırma imkânı sunarak duyguların doğallığını keşfetmesine olanak sağlar. Farklı olay ve durumlar karşısında verilmesi gereken cevaplara alternatifler düşünmesini sağlayarak sosyal ilişkileri anlamasına destek olur (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015: 11).

#### 1.4. ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN TOPLUMSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Toplumla kurulan ilişkiler doğumdan ölüm süreci dâhilinde ana dil ile gerçekleştirilir. Ana dil sayesinde toplumda oluşacak kuvvetli bağlar ulusları millet yapan ortak değeri oluşturur (Aksan, 2000: 82). Demir (2011), erken çocukluk döneminden itibaren yapılan Türkçe dil etkinliklerinin dil gelişimi başta olmak üzere sosyal ve böylelikle toplumsal gelişimi de etkilediğini belirtir. Çelebi Öncü (2016) ise etkileşimli okumanın çocukların sosyal durumlara yaklaşımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Hikâye kitapları aynı zamanda çocuğun hayat ile ilgili merakının



artmasını diğere bireylere yönelik duyarlılık kazanmasını, toplumsal ve kültürel değerlere ilişkin ise farkındalık kazanmasını sağlar (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015: 11). Bu nedenle resimli hikâye kitaplarının çocukların toplumsal olgu ve olayları kavramalarını ve uyum sağlamalarına etki eden bütünsel gelişimi sağlayan önemli eğitim araçlarından biri olduğu söylenebilir.

## **2. HİKÂYE OKUMA VE ANLATMANIN ÖNEMİ**

Dilin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocukların kelimelerden anadilinin dilbilgisel yapısına uygun cümleler kurmaya doğru gelişim göstermektedir (Özbay, 2001: 100). Bu bakımdan okul öncesi eğitim döneminde verilecek olan eğitim çocuğun dil gelişiminde ayrı bir önem arz eder (Taner ve Başal, 2005: 403). Çocuk hikâye kitabında yer alan kurgu aracılığı ile hayalinde ya da gerçekte, geçmiş ve gelecek zamanda, başkalarının hayatlarına dâhil olarak kendisini ve başkalarını keşfetme ve deneyimleme, bilgi dağarcığını zenginleştirme fırsatını yakalar (Cullinan ve Galda, 1994' den akt: Muslugüme, 2016: 16). Aynı zamanda kitaplar çocukların öğrendikleri sözcükleri yüksek sesle tekrar etmelerini ve böylece telaffuz hatalarını düzeltilebilmeleri için faydalı bir alıştırma olanağı sağlar (Demirel, 2002: 95). Dil gelişimi için kritik yılları kapsayan okul öncesi dönemde ortamdaki dil zenginliği çocuğun bilişsel gelişimini de olumlu etkiler (Binbaşıoğlu, 1990: 19). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun birincil çevresinde bulunan yetişkinlerin kullandığı dilin zenginliği ve çocuğa sunulan hikâye kitaplarının çeşitliliği ve nitelikli okuma etkinlikleri çocuğun dil becerilerinin gelişimini destekleyen faktörler arasında yer alır.

### **2.1. EBEVEYNLERİN ÇOCUĞA KİTAP OKUMASININ ÖNEMİ**

Aile çocuğun ilk eğitiminde, çocuğun topluma katılmasında ilk davranışların ediniminde temel sorumluluk sahibidir (Oktay, 1999: 147). Atay (2009: 164), dil gelişiminde biyolojik potansiyelin yanısıra çocuğun gereksinimlerine uygun olarak sunulan yetişkin modellerin, eğitim fırsatlarının, uyarıların ve dil açısından zengin uyarıcı ortamın dil gelişimi açısından önemli olduğu ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde çocuğun kitapla yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimler, daha sonraki yıllarda okumayı öğrenmeye karşı sergilenebilecek duygu ve tutumları etkileyebilmektedir. Bu dönemde çocuğun kitapla kuracağı olumlu bağ çocuğun oyun çevresinde ve bulunduğu ortamda yaş, gelişim düzeyi, ilgi ve gereksinimlerine uygun kitaplar olması ve bu kitapların aile ve öğretmen tarafından çocuğa nasıl sunulduğu ile yakından ilişkilidir (Bayraktar ve Ersoy, 2014: 158).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan hikâye okuma etkinliklerinde çocuğun düşüncelerini açıklama fırsatını sağlayan açık uçlu sorular yöneltmesine imkân veren yöntemler çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirebilmektedir (Isbell vd., 2004: 160). Çılgın (2006)'a göre, evde çocuğa kitap ve gazete okuma gibi etkinler çocukların kendi ilgi alanlarını ve duygularını fark etmesini sağlar. Bu süreçte ebeveyni ile bağı güçlenerek sosyal hayata uyumu öğrenir, rahatlama ve kendini kontrol duygusunu hisseder, kelime dağarcığı zenginleşir ve kendine güveni artar. Bu sürecin ilkökul döneminde de devam etmesi ebeveyn-çocuk bağının güçlenmesine olanak sağlayacaktır. Ebeveynlerinde okumayı etkin olarak gören çocuklar ise okumayı önemli ve değerli bir etkinlik olarak görür ve okumaya karşı motive olurlar (Rogoff, 1990' dan akt: Gündoğan 2018: 15). Hikâyeler çocukların dil gelişimine katkıda bulunduğu gibi okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine de yardımcı olur. Hikâye okuma etkinliği ile çocukların görsel hafızası gelişir ve işitsel bilgileri artarak başkalarını anlamasına da destek olur (Şimşek, 2007: 42). Çocuklar kitaplarla tanıştıkça yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi olarak geleceğe daha iyi hazırlanabilir. Okuma sevgisini geliştirerek ve okuma alışkanlığı oluşturarak daha uyumlu bireyler haline gelirler (Akbayır, 2007: 265). Sonnenschein ve Munsterman (2002) tarafından yapılan araştırmada, düşük düzeyde geliri beş yaşındaki otuz çocuğa ev ortamında kitap okunmasının çocukların okuma motivasyonu ve erken okuryazarlık gelişimine etkisi incelenen araştırmada evdeki okuma etkileşiminin seçilen hikâyenin içeriğine uygun olduğu düşünülmekte ve okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli olgunun okuma sıklığı olduğu ifade edilmiştir. Buna benzer birçok araştırmaya göre ise, ebeveynler ve çocuklar arasındaki okuma etkinliklerinin çocukların okuryazarlığını ve dil becerilerinin gelişimini desteklediği ortaya koyulmuştur (Payne vd., 1994: 430; Senechal vd., 1998:100; Burgess vd., 2002: 416). Okuma alışkanlığının kazanılmasında rol model olmak çok önemlidir. Okul öncesi çocukların sahip olduğu birçok davranış, öncelikle modelleyerek edinilir. Bu nedenle çocuğun okuma alışkanlığı kazanması için evdeki yetişkinler küçük çocukları için iyi bir rol model olmalıdır. Ailece okuma zamanı planlamaları, bu alışkanlıkları geliştirmenin en etkili yollarından biridir (Gönen ve Uyanık Balat, 2002: 165). Yetişkinlerin de aktif dinleyici olduğu etkileşimli okuma yöntemi sürecinde ise yetişkin çocuğun farkındalığını artırmaya yardımcı olan uygulamalarla, çocukların kitap okuma sürecine aktif katılımını sağlar ve sorulara yanıt vermelerini teşvik ederek onları motive eder. Bu şekilde çocuk aktif bir şekilde kendini ifade edebilir ve hikâyeyi iyi tanıyabilir (Lonigan vd., 1999: 315). Ayrıca çocuklarıyla birlikte kitap okuyan ebeveynler, çocukların okuma yazma etkinliklerine olan ilgilerini

de artırmaktadır (Weigel vd., 2006: 195; Dobbs-Oates vd., 2015: 100). Aile, okuryazarlığın temellerinin de atıldığı yerdir. Çocukların okuryazarlık ile ilk tanışması, aileyi gözlemleyerek oluşturulan ilk görüş ve deneyimlerle gerçekleşmektedir (Aşıcı, 2009: 20). Bu konuda Morrow'un (1996) deneysel çalışmasında, hikâye okuyan grup ile hikâye okumayan grup arasında kelime oluşumu, kelime üretme ve kelime üretmek neden sonuç ilişkisi kurabilme becerilerinin hikâye okuyan grup lehine daha iyi sonuç verdiği belirlenmiştir (akt: Tetik, 2015: 6). Sonuç olarak okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma etkinliklerinin çocukların öncelikle dil ve okuma yazmaya hazırlık becerileri olmak üzere tüm gelişim alanlarını bütünsel açıdan desteklediği görülmektedir. Evde yapılan okuma etkinliklerinin sıklığı ise ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin inançlarına bağlı olarak değişim gösterebilmektedir.

## 2.2. EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI

Pajares (1992) inançlar ile ilgili olarak; bireylerin inanç sisteminin, çevre etkisi olan kültürel aktarım yoluyla edinilen inançlara dayandığını, bilginin algılanıp yorumlanmasında ve bilişsel kontrolde önemli bir rol oynadığını, erken yaşlarda edinilmiş olan inançların değiştirilmesi zor olduğunu vurgulamaktadır. İnançlar durumlar ve olaylar hakkındaki bilgileri, durumun veya olayın olumlu veya olumsuz tutum ile değerlendirmesinden oluşur (Okut, 2009: 7). Fishbein ve Ajzen'de (1975) inançlarımızın tutumlarımızı şekillendirerek niyetlerimizi yönlendirdiğini sonuçta niyetlerimizin de eylemlerimizi etkilediğini belirtir (akt: Gündoğan, 2018: 24).

Goodnow ve Collins (1990), Miller (1988) Ebeveyn inançlarının; ebeveynlerin çocuklarına sağlayabilecekleri deneyimlerin çeşitliliği ve çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinliklerin içeriği, sıklığı ve kalitesiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Akt: Sonnenschein vd., 1997: 115). Ebeveyn okuma inancı ise ebeveynlerin çocuklarının okuma becerilerinin kazanımı ve gelişimini sağlayacak etkinlikler hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994: 1305).

Murphey (1992)' ye göre, ebeveynlik inançlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda ebeveyn inançlarının çocuk gelişiminde etkisinin olduğunu kanıtlamaktadır (akt: Gök, 2019:12). Buna göre ebeveynlerin okuma inançları onların çocuklarına sunacakları imkânları, evde çocuklarıyla birlikte yapacakları aktivitelerin niteliklerini ve sürdürülebilirliklerini etkiler (Cottone, 2012: 351; Dhima, 2015: 155).

Bu nedenle okuma inancı daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla daha sık okuma etkinliği gerçekleştirdiği görülmektedir (DeBaryshe ve Binder, 1994: 1306). Bu sürecin ise başta dil gelişimi olmak üzere bilişsel gelişime de katkı sağladığı belirlenmiştir (Arnold ve Colburn, 2006: 55).

Ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları okuryazarlık ev ortamı da onların inançları tarafından belirlenir (Weigel vd., 2006: 195). Benzer olarak ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması, kütüphane ziyaretleri yapması gibi etkinlikler de çocukların okuryazarlık becerilerinin kazanımını desteklemektedir (Farver vd., 2006: 200). Sutton vd., (2007), ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma etkinliklerine katılma biçimlerinin de çok önemli olduğunu belirtir. Çocuklarla etkileşim kurarak okumak dil ve okuryazarlığın desteklenmesini sağlamaktadır (akt: Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016: 130).

Buna göre ebeveynlerin okuma inançlarının yansımaları ev ortamının hazırlanmasından birlikte yapılan okuma deneyimlerinin sıklığı ve niteliğine kadar birçok durumda gözlenebilir. Bu nedenle ebeveynlerin okuma inancının çocukların özellikle dil becerilerinin desteklenmesinde öncelikli önem arz ettiği görülmektedir.

### 3. DİL GELİŞİMİ

Bütün gelişim alanlarını dil gelişim alanına bağlayan dil bilimci Henry Delacroix dil gelişimini üç döneme ayırmıştır. Çocuğun doğumundan dili ilk kullanma zamanına kadar süreci ilk dönem, dili kullanımından okul çağına kadar olan süreci ikinci dönem, okul çağından yetişkinliğe kadar olan süreci ise üçüncü dönem olarak ifade etmiştir (Baştürk, 2004: 31). Davranışçıların açıklayamadığı, kritik dönem hipotezine göre, çocuk biyolojik olgunlaşmaya göre eğitim almaksızın dilini doğal olarak kolayca kazanabilir. Dil kazanımında ise kritik dönem beynin daha avantajlı olduğu ilk 12 veya 13 yaşını sınır olarak kabul eder (Çavuşoğlu, 2006: 38).

#### 3.1. DİL VE DİL GELİŞİMİNİN TANIMI VE ÖNEMİ

İnsanlığın gelişmesi ile paralel olarak değişime uğrayan dil Gordon ve Browne, (2011: 421) tarafından “*duygu ve düşüncülerin ifade edilebilmesi için kullanılan semboller sistemi*” olarak tanımlanmaktadır. Jackman, (2012: 82) tarafından ise; “*dil insanın konuşması, konuşma için yazılı sembollerin kullanılması, ya da iletişim*” olarak ifade edilir.

Dil gelişimi ise “*kronolojik yaşa bağlı olmadan öngörülebilir bir dizi sıra izleyen bilgi alış verişine başka bir değişle kullanıma bağlı olarak ilerleme gösteren bir gelişim sürecidir.*” (Jackman, 2012: 82). Başka bir görüşe göre dil gelişimi “*seslerin,*

*sözcüklerin, sayıların kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi*” olarak da tanımlanmaktadır (Tümkaya, 2010: 26). İnsanların yaşadıkları toplumda dili daha iyi, doğru, yeterli ve de etkili kullanabilmeleri için çocukluktan itibaren becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Plunkett ve Wood, 2004: 165). Uyarıcı çevre, sosyal ilişkiler, çocuğun etkileşimi ve aldığı eğitimin niteliği, okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010: 124). Bukatko ve Daehler (1992: 245)’e göre ise dil gelişimi, algılama süreci, hafıza geliştirme, sınıflandırma yeteneği, yeni ve zor problemlerle başa çıkma, kendini ifade etme, kendi kültürü ve kendine özgü değerleri içinde sosyalleşmenin kazanılmasında etkindir (akt: Koçak vd., 2014: 104). Dil düşünme alanını genişleterek düşüncelerin hızlı ifade edilmesine destek olur ve çocukların kendi dil yapılarını geliştirmelerini sağlar (Yazıcı ve Temel, 2012: 146). Aynı zamanda gelişen dil bilinci çocuğun toplumsal aidiyet duygusu kazanmasını ve ait olduğu toplumun kültürel değerlerini benimsemesini sağlar (Sever, 2010: 35).

Doğumla birlikte gelişmeye başlayan ve çocuğun bütünsel gelişimi içinde birçok becerinin de kazanımını sağlayan dil, öngörülen bir kurala ve sistemlere bağlı olarak gelişim göstermektedir.

### 3.2. DİLİ OLUŞTURAN SİSTEMLER

Santrock (1998: 317) dil kuralları sisteminde; sesbilim (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizimi (sentaks), anlambilim (semantik), edimbilim (pragmatik) olarak beş başlıktan söz etmektedir (akt: Tokgöz, 2006: 15). Çiyiltepe ve Türkbay (2004: 90) bu bileşenlerden ses bilgisi (fonoloji), biçimbirim (morfoloji) ve söz diziminin (sentaks) dilin biçim kısmını, anlam (semantik) ögesinin dilin içeriğini, pragmatik ögesinin de dilin kullanımını ifade ettiğini belirtir. Bir başka açıklama olarak; fonoloji dilin temel sesi olan fonemlerdir. Fonemlerin anlamlı ses birimleri de morfemdir. Sentaks isim, fiil, grameri ve cümle kategorileri olan isim, fiillerin söz dizimidir. Semantik kelimelerdeki, cümlelerdeki anlamı, pragmatik ise iletişimde dilin kullanım biçimini açıklamaktadır (Karacan, 2000: 263).

Bu bileşenler birbirinden ayrı tanımlanmış olsa da birbiriyle bağlantılı ve sistematik olarak algılanmaktadır (Kandır vd., 2012: 6). Aşağıda her bir bileşen ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### 3.2.1.Ses Bilgisi (Fonoloji)

Ses bilgisi, bir dildeki konuşma seslerini (fonemlerin) bir araya gelerek anlamlı parçalar oluşturmasını ve bu oluşum süreci ile ilgili dizisel ve dizimsel ilişkileri ve kuralları incelemektedir (Bee ve Boyd, 2009: 468; Capone, 2010: 3).

Çocuklar doğdukları andan itibaren çeşitli sesler çıkararak iletişim kurmaya çalışmaktadır. Bu süreç çocuklarda ses bilgisinin aşamalı olarak gelişmesini sağlar. Ses bilgisi gelişim sürecinde çocuklar sesleri sıra ile bağlama ve birleştirme ile ilgili bir dizi karmaşık kuralı kazanarak sözcükleri söylemeye başlar ve kendini ifade eder (Öztürk, 2013: 269).

Bu süreçte ses bilgisi gelişimi, konuşma dili gelişiminin dört ana evresinin içinde incelenmektedir (Topbaş, 2005: 73; Kandır vd., 2012: 6). Bunlar;

Söz öncesi iletişim evresi (0-12 ay),

Sözcük öğrenme evresi (12-24 ay),

Kural öğrenme evresi (24 ay- 5 yaş)

Ses bilgisel farkındalık ve okur-yazarlık evresi (5 yaş ve ergenlik).

*Söz öncesi iletişim evresi (0-12 ay):* Bu dönem kendi içerisinde, sesleme (ağlama), gıgıldama, genişletme (ses oyunları), mırıldanma, çeşitlendirilmiş mırıldanma olmak üzere beş ayrı evreden oluşmaktadır (Kandır ve diğerleri, 2012: 6).Bebekler ilk ses olarak ağlamayı çıkarttıktan sonrası çeşitli sesler çıkarmaya başlarlar. İlk ay çıkarılan sesler bilinçsiz yani doğuştan gelen reflektir. İlk üç aydan sonra bebeğin çıkardığı seslerin perdesi, uzunluğu, aradaki duraklamaların sayısı değişmeye başlar ve bebek duygusal durumunu farklı ağlama sesi çıkararak ifade etmeye çalışır. Sosyal iletişim ve çevre ile etkileşim ağılayarak kurulur. Daha sonra bebekler ebeveyninin verdiği tepkilere göre birçok ses çıkartırlar. Gıgıldama evresinde “o,a,u,ı” gibi art damaksıl ve “g, k” gibi ağızın gerisinden çıkarılan yumuşak damak ve gırtlak seslerini ve ünlü ünsüz sıralamalarını andıran sesler çıkartmaktadırlar. Genişletme evresinde ise yüksek perdeli sıralamalar, tiz veya bas seslemeler vardır. Bu evrenin sonuna doğru (ba), (da) gibi ünsüz-ünlü mırıldanmalarının başladığı görülmektedir. Mırıldanma evresinde bebekler “ba ba”, “da da”, ma ma” gibi ünlü ve ünsüz harflerin birleştirmelerinden oluşan heceli yapıları üreterek mırıldanmaya başlamaktadır. Çeşitlendirilmiş mırıldanma evresinde ise bebekler “ba ba ba, ma ma ma” gibi heceleri, ünsüz ve ünlü ses dizinlerini zenginleştirmektedir. Bu dönem sonrası bebek kendi ana dilini öğrenme ve anlamları araştırmaya hazır hale gelir (Bee ve Boyd, 2009: 435; Jackman, 2012: 83).

*Sözcük öğrenme evresi (12 -24 ay):* Sözcük öğrenme evresinde bebek gerçek anlamda konuşmaya başlar. Morgem denilen tek sözcükle birçok şey anlatmaya çalışır. Özel seslerin tek bir sözcük olarak anlamlı bir birim olması olan morgemler, günlük konuşmalarda kullanılan kelimelerdir. Bebek bu şekilde bir yaşından itibaren sınırı bir veya üç sözcük olan morgemler aracılığı ile iletişim kurarak konuşmaya başlar (Tümkaya, 2010: 37). Bebek 18. aya yaklaştığında art arda verilen iki komutu anlayarak yerine getirebilir. 18. ay sonrası ise tekrarlar ve monolog türü kendi kendine konuşmalar görülür (Selçuk, 1995: 76; Dönmez, vd., 2000: 85). 18-24 aylara karşılık gelen iki kelimenin birleştirilmesine dayanan telegrafik konuşma döneminde 18 ay civarında 50 kelime ile konuşma varken 2 yaşta ise 200 kelimeye kadar artış olabilir ve bebekler bu dönemde iki kelimelik cümleler kurulabilmektedir. Bu süreçte dilin diğer insanlar ile iletişimdeki rolünün önemi ve kavramları ifadenin gerekliliği fark edilmeye başlanır. İki kelimelik bu iletişim türünde anlamı güçlendirmek için uygun ses tonu değişikliği ile jestlerden de faydalanmaya başlar. Bağlaç ya da bir ek kullanmaksızın iki veya daha fazla kelimenin bir araya gelerek anlamlı bir mesaj oluşması ile olan bu konuşma şekline telegrafik konuşma adı verilir (Kürkçüoğlu, 2010: 160).

*Kural Öğrenme Evresi (24 ay 5 yaş):* İlk gramer sürecinde çocuğun konuşması halen yetişkin konuşmasından farklı görünüm gösterir. 4-5 yaşında cümlelerinde yer belirtecek kelimeleri kullanabilir, bir cümledeki kelime sayısı dört veya beş kelimedenden oluşmaktadır. 5-6 yaşlarında bu sayı altı veya sekiz kelimeye kadar çıkabilmektedir (Tümkaya, 2010: 39).

*Ses bilgisel farkındalık ve okur-yazarlık evresi (5 yaş-ergenlik):* Çocukların ses ve harf arasındaki ilişkiyi fark ettiği, okuma aracılığı ile edinilen vurgu örüntüleri, dilbilgisi kuralları gibi becerileri kazandığı evredir (Kandır vd., 2012: 7).

Çocuklar doğumdan itibaren okul öncesi yılları kapsayan yaşamlarının ilk beş yılında biyolojik olgunlaşma ve öğrenme aracılığı dilin ses bilgisini belirli aşamalarla kazanır.

### **3.2.2. Biçim Bilgisi (Morfoloji)**

Dildeki kökler, ekler ve bunların birleşme yolları incelenerek, dilin türeme ve çekim özellikleri ve biçim ile ilgili konular biçim bilim (morfoloji) kapsamında incelenmektedir. Biçim bilim sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri kapsamaktadır (Ege, 2005: 90; Topbaş, 2005: 23).

Ses birimleri daha geniş birimler şeklinde düzenlenerek biçim birimleri (morfem) oluşturur. Örnek olarak; “gelmek sözcüğünde “gel” bağımsız tek bir biçimbirimden oluşan bir sözcüktür. “Geldiler” sözcüğünde ise – ler kişi biçimbirimi ve geçmiş zaman belirten – di bağımlı biçim birimlerini alarak üç biçim birimden oluşan bir sözcük halini alır (Ege, 2005: 90).

Çocuğun ana dilinin özelliklerine göre dilin biçim bilgisini kazandığı yaş dönemi değişim göstermektedir. Biçimbirimlerin cümlelere eklenmesi ile çocukların oluşturduğu cümleler, yetişkinlerin kullandığı cümlelere daha çok benzemeye başlar. Çocuklar önce temel sözcüğü, ardından adım adım dilin kurallarını ve cümle düzenlerini öğrenirler (Topbaş, 2005: 23).

### **3.2.3. Söz Dizimi (Sentaks-Dizin Bilgisi)**

Sözdizimi, dil sistemi olarak; bir cümlenin ana yapısını oluşturan cümle öğelerini anlamlı bir şekilde birleştirmeye yönelik kuralları içerir. Bir çocuk ilk cümlesi ile her kelimeyi kullanmaya başladığı anda sözdizimi kurallarını kullanmaya da başlar (Bağcı-Ayrancı, 2018: 18). Türkçe eklemeli bir dil olduğundan sözcüklerin anlam ve işlev kazanmaları kendilerinden önceki ya da sonraki sözcüklerle kurdukları ilişkiye bağlıdır. Başka bir deyişle Türkçede, biçim birimsel, söz dizimsel ve anlamsal ilişkiler sözcüğün kök veya gövdesine eklenen son eklerle ifade edilmektedir (Yener, 2007: 607).

Gelişim sürecinde çocuğun dille ilgili deneyimlerinin artması bebeklik dönemindeki kısa ve telegrafik konuşmanın yerini daha uzun ve bütün cümlelerin almasını sağlar. Böylelikle çocuklar cümlelerinde bütün öğeleri kullanır. Sözcük bilgisinin de artmasıyla sıfatlar, zamirler ve edatları cümlelerine eklemeye ve olumsuz, soru ve edilgen yapıları doğru bir şekilde kullanmaya başlar (Öztürk, 2013: 275). Dildeki söz dizimi kurallarını öğrenen çocuk, duygu, düşünce ve isteklerini daha rahat ifade etmeye başlar (Ege, 2005: 91).

### **3.2.4. Anlam Bilgisi (Semantik)**

Anlam bilim, dili anlam yönünden ele almaktadır. Cümle içerisindeki sözcüklerin doğru ve uygun kullanımı ile ilgili kuralları ve sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini inceler. Dilin ne anlamda tanımlandığı ve özel durumlarda en uygun şekilde nasıl kullanıldığı, cümle içerisinde kullanılan sözcüklerin içerik açısından doğru ve uygun kullanımı ile ilgili kurallar anlam bilimin alanı içerisinde incelenmektedir. Anlam bilim, söz dizim ve sesbilimin aksine yaşam boyu devam eden bir sistemdir (Lust, 2006: 219).



Anlam öğrenme karmaşık bir süreçtir. Anlam bilgisi (semantik), çocukların deneyimleri ve bilgi birikimi ile gelişir. Sözcükler her dilde hiyerarşik olarak yapılırlar ve anlam ağları ile birbirine bağlanırlar. Bu nedenle çocuklar, sözcük bilgisi, kavram ve kavramların özellikleri ile ilgili bilgileri çevresel deneyimlerinin artması ile edinirler. Çocuklarda anlam bilgisinin gelişimi alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Kandır vd., 2012: 9-12; Öztürk, 2013: 271).

### **3.2.5. Edim Bilgisi (Pragmatik-Kullanım Bilgisi)**

Dilin hangi ortamda nasıl kullanılacağı, vurgu ve jestlerin hangi ortamda nasıl kullanıldığı, konuşma sırasında; sıra alma, konuşmayı başlatma ve sürdürmeye dair bilgi kullanımını, kısaca dilin sosyal bağlamda belirli bir amaca yönelik işlevine ve iletişim amacına uygun kullanımını içerir (Lust, 2006: 268).

Çocuklar aile, akran grupları ve toplum içinde aktif bireyler olarak gereksinimlerini, duygularını ve arzularını ifade etmek için dili kullanırlar. Çocuklar dili soyut kurallardan ziyade grup etkinlikleri geliştirmek için iletişimsel ve sosyal bir araç olarak kazanırlar (Trawick ve Swith, 2013:162).

Çocuğun edimsel gelişimi, kelime ve gramerin gelişimi sonrası çocuğun kendini başından geçenleri anlatması, sohbet, şakalaşma, düşüncelerini söylemek ve karşındakini ikna etme gibi farklı amaçlar için kullanımı ile başlayarak hayat boyu devam eder. Çocukların hikâyedeki olay sırasına dikkat etmesi, yer, zaman, olayı bilmesi, hikâyedeki kişileri, kahramanları tanıması, onların duygu ve amaçlarını doğru olarak ifade etmeleri edimsel dil becerilerinin gelişiminde etkili olur (Demir ve Küntay, 2013: 307). Aynı zamanda çocukların dili daha iyi kullanan yetişkinler ile çeşitli sosyal bağlamlarda bir araya gelmesi edim biliminin gelişmesini sağlar (Bee ve Boyd, 2009: 454).

Sonuç olarak çocukların ses bilim, biçim bilim, söz dizimi, anlam bilim ve edim bilim dil sistemlerini kazanması dili iyi kullanan yetişkinler ve eğitimcilerle dil gelişimi yönünden zenginleştirilmiş bir eğitim ortamında olmasını gerektirmektedir.

### **3.3. KAVRAM GELİŞİMİ**

Gander ve Gardiner (2007) kavramı ; “*bir şeyin zihinsel tasarımı ya da belleği olarak düşünülebilir*” olarak tanımlar. Piaget’e göre ise; kavram gelişimi, doğumla birlikte başlar ve özümleme ve uyma sonucunda gelişim gösterir. Çocukta algısal uyarıcıları düzenleme yeteneği geliştikçe, kavramlar öğrenilir (Üstün ve Akman, 2003: 137; Gander ve Gardiner, 2007: 264).

Çocukta kavram gelişimi doğumla birlikte sahip olduğu doğal dil öğrenme

yapısına bağılı olarak gerçekleşir. Çocuklar çevreleri ve içinde yaşadıkları dünya hakkındaki deneyimlerine bağılı olarak kavram kazanırlar. Bu nedenle çocukların kazandıkları ilk kavramlar anne ya da bakıcısının kullandığı kavramlardan oluşur. Doğumdan sonraki ilk yıl çocuklar yaklaşık 50 kavramı anlar ve kullanır düzeydedir. İkinci yıl ise kavram gelişimi hızlı bir şekilde gelişim gösterir ve çocukların kullandıkları ve anladıkları kavram sayısı 500 civarına çıkar. Üç yaşlarında ise 1000 altı yaşta ise yaklaşık 10.000 kavram dağarcığına sahip olur (Beauchat vd., 2010: 16; Levine ve Munsch, 2011: 308).

Yaş, gelişim ve eğitime bağılı olarak artan kavram bilgisi çocukların dinleme ve okuma becerilerinden oluşan alıcı dil becerisi ve konuşma ile yazma becerilerinden oluşan ifade edici dil becerilerinin gelişimini destekler. Buna bağılı olarak çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebilir ve dünyayı ve olayları daha iyi anlayabilirler düzeye ulaşırlar (Beauchat vd., 2010: 16). Gelişimin her alanında olduğu gibi genetik olgunlaşma ile beraber çevresel birçok faktör kavram bilgisi ve dil becerilerin gelişimine etki ederek bireylerin sözcük dağarcıklarının zenginliğini ve dil beceri kullanım düzeylerini etkilemektedir.

### 3.4. ÇOCUKTA DİL GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Eğitimciler ve dilbilimciler, bireyin doğuştan gelen potansiyel kapasitesi ve içinde bulunduğu çevresi ile yaşantılarının dil kazanımında önemli olduğu noktasında hemfikirdirler (Öztürk, 2005: 33). Buna göre çocukların dil gelişimi biyolojik ve çevresel faktörlerin birleşimidir. Bir çocuğun dil gelişimi başta olgunlaşmaya dayalı olmakla birlikte zekâ, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, iletişim, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn tutumu gibi genetik ve çevresel faktörlere göre değişkenlik gösterebilir (Temizyürek, 2008: 171).

Çocuklardaki kelime hazinesi gelişimi, aile ve çevre etkisi ile olabilmektedir. Bu açıdan çocuğun içinde bulunduğu kültürel imkânların ve uyarıcı çevrenin zenginliğinin önemli etkisi bulunmaktadır. Çocuğun bulunduğu çevre olarak evde, okulda ve bunun dışındaki ortamlarda çeşitli sözcükler, doğru telaffuz ve dil uyarıcıları ile karşılaşması olum dil ve kavram gelişimine sebep olmaktadır. Ailede kelime hazinesinin kısıtlı olması, çocuğun iyi bir model ile karşılaşmaması, sohbet yani sözlü iletişimdeki yetersizlikler ise olumsuz dil ve kavram gelişimine neden olabilmektedir (Erdoğan vd., 2005: 240).

Çocukların dil gelişimleri ile sosyoekonomik düzeylerinin ilişkisine bakıldığında

Jersild alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimi alanında diğer ekonomik düzeylere göre daha avantajsız bir durumda olduklarını belirtmiştir. Ailedeki kısıtlı kelime kullanımı, doğru dil kullanım modeli olmayışı, iletişimde yetersizlikler olması, uyarıcı çevrenin bulunmayışı, evin küçük olması, evdeki çocuk/kardeş sayısının fazla olması, iletişim biçimlerinde oluşan sıkıntılar gibi nedenler bu dezavantaj durumunun sebepleri arasında sayılabilmektedir. Böylece konuşma gibi birçok davranış da geç öğrenilmekte aynı zamanda çocukların kelime hazinesi de kısıtlı olabilmektedir (Öztürk, 1995: 17).

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocukların ailelerinde ise aile bireylerinin daha iyi ve nitelikli konuşmaya daha çok önem verdiği görülmektedir. Bu çocukların konuşmaları kelime dağarcığı, cümle uzunlukları, soru sayıları açısından incelendiğinde yüksek sosyoekonomik düzey ailelerden gelen çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları ortaya koyulmuştur (Eryaşar Paycı, 1994: 30).

#### **3.4.1. Zekâ**

Piaget, zekâyı bireyin çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlar. (Senemoğlu, 2000: 63). Zekâ aynı zamanda, hafıza, sosyal uyum, öğrenme ve akademik başarı açısından önemlidir (İnal, 2011: 9). Dil gelişimi doğrudan bilişsel gelişime dayanır ve bilişsel koordinasyonun ilerleyen aşamaları biliş, kavramsal gelişim ve dil gelişimini içerir (Bee ve Boyd, 2009: 460). Bununla birlikte dil gelişimi ile entelektüel gelişim arasında da doğrudan bir oran vardır. İki yaşındaki bir çocuğun çıkardığı seslerin zekâ ile ilişkisi olmamakla birlikte yüksek zekâ ve bilişsel yeteneğe sahip çocuklar dili, düşük bilişsel yeteneğe sahip çocuklara göre daha hızlı edinirler (Ergin, 2012: 28).

#### **3.4.2. Cinsiyet**

Literatürdeki birçok çalışmada cinsiyetin dil gelişiminde önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir. Temel, Bekir ve Yazıcı, (2014) göre kızlar erkeklere göre erken çocukluk döneminde daha erken konuşur, dilin gramerini daha hızlı edinir, daha uzun ifadeler kullanır ve erken çocukluk döneminde daha fazla kelime edinirler. Ayrıca anadili Türkçe olan kızlar 14-16 ayda iki kelimelik cümleler kurmaya, erkekler ise 17-22 ayda cümle kurmaya başlamaktadır.

Cinsiyet değişkeni ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda kızlar ve erkekler arasındaki dil gelişim hızı farklılığı kızların sosyal etkileşimlerinin erkeklere göre daha fazla olmasına (Leaper, 1994: 67) ve kız bebeklerin sözlü

uyaranlara, erkek bebeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki vermesine bağlanmıştır. Bununla beraber annelerin kızlarıyla daha çok konuşarak, oğulları ile ise daha çok dokunarak iletişim kurdukları için bu durumun oluştuğu belirlenmiştir (Koçak, 2000).

Literatürdeki birçok çalışma cinsiyetin önemli bir yordayıcı olduğunu ifade etmesine rağmen son yıllarda Erdoğan vd., (2005); Keleş Ertürk, (2017); Uslu ve Uslu, (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise kızlar ve erkekler arasında dil becerileri açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Erken çocukluk döneminde dil gelişimi alanında yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenini incelemek ve bu konuda genel bir görüş elde etmek amacıyla Temel vd., (2020) meta analiz yöntemi ile 1995-2019 yılları arasında Türkiye’de dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenini inceleyen lisansüstü tezler ve bilimsel makaleleri incelemiştir. Sonuç olarak cinsiyetin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak, cinsiyetin ana dili Türkçe olan çocukların dil gelişimleri üzerinde oldukça düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### **3.4.3. Anne – Baba Tutumu**

Yavuzer (2008)' e göre anne baba tutumu, anne ve babanın çocuğuna sosyal, psikolojik ve kişilik gelişimlerini etkileyecek şekilde olumlu - olumsuz biçimde tepkide bulunma biçimleridir.

Aile çocuğun doğumdan itibaren ilk etkileşime girdiği sosyal ortamı oluşturur. Ebeveynler ve bebekler arasındaki iletişimin kalitesi dil gelişimini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer alır. Bu iletişimin kalitesi ise aile yapısı, ebeveyn tutumları ve kardeş sayısı gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. Özellikle çocuklara açıklama yapan, birlikte okuyan ve tartışan ailelerde çocukların daha zengin dil deneyimleri yaşadığı ve buna bağlı dil gelişimlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür (Ergin, 2012: 30). Araştırmalar, baskıcı, disiplinli ve aşırı korumacı ebeveynlerin çocukların gelişimlerine olumsuz etkisi olduğunu, demokratik ve kabul edici ebeveynlerin ise çocukların gelişimlerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Sümer vd., 2010: 45). Bu konuda Demir (2006) çalışmasında 7-9 yaş arası çocuğun dil gelişimi ile genel yetenekleri arasındaki ilişkiyi ve yetiştirilme tutumlarını araştırmıştır. Demokratik tutumu yüksek ailelerdeki çocukların baskıcı disipline ve aşırı korumacı tutumlara sahip ailelerdeki çocuğa göre daha fazla dil becerisine ve seviyesine sahip olduğunu belirlemiştir. Bu açıdan ebeveyn tutumları çocukların dil ve kavram gelişimlerine etki eden önemli

faktörler arasında yer almaktadır.

#### **3.4.4. Anne- Babanın Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Düzeyi**

Okul öncesi dönemde çocuklar günün büyük bir bölümünü aileleri ile geçirir. Aileyle geçirilen zamanın niteliği ise çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, dil becerilerin kazanılmasında etki eden önemli faktörlerden biridir (Bee ve Boyd, 2009; 695).

Gelişimde sosyal çevrenin önemi dikkate alındığında özellikle anne ve babanın öğrenim düzeyinin ve buna bağlı kültürel yetkinliğinin öncelikle çocuk yetiştirme bilgi tutum ve davranışlarında olmak üzere çocukların gelişiminde çok yönlü etkilere sebep olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek olan anne ve babaların çocukların eğitimine bakış açıları ve tutumlarının daha olumlu olduğu, çocukların gelişimlerinde ve öğrenmelerinde sıklıkla rehber olma ve çocukların gelişimlerini destekleyecek kaliteli ortamlar ve kaynaklar sağlama gibi davranışlara daha fazla sahip olabildikleri görülmektedir (Bennet vd., 2002: 300; Zadeh vd., 2010: 575). Buna bağlı olarak Koçak, Ergin, Yalçın (2014) ile Yıldırım ve Koçak (2016) tarafından yapılan araştırmada anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeylerinde önemli farklılığa neden olduğunu tespit etmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların dil kazanımını etkileyen diğer ailesel faktörlerden biri de anne babanın ekonomik düzeyidir. Anne ve babanın mesleği ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Kalaycıoğlu vd., 2010). Buna bağlı olarak anne ve babanın iş yaşantılarının niteliği veya annenin çalışma durumu çocuğa ayrılan zamanın farklılaşmasına, çocukla yapılan günlük rutinlerin, etkileşim örüntülerinin ve babanın çocuk bakımı ile eğitimindeki rolünün değişmesine buna bağlı olarak da çocukların gelişimlerinde farklı etkilere neden olabilmektedir (Bee ve Boyd, 2009: 495). Anne ve babanın profesyonel mesleklerde çalışmasının ailenin ekonomik düzeyini güçlendirdiği göz önüne alındığında ailelerinin gelir düzeyinin çocukların dil becerilerinde etkili olduğu birçok araştırmada tespit edilmiştir (Çelik, 2015; Güleç, 2015; Karaman ve İvrendi, 2015; Yıldız vd, 2015; Yıldırım ve Koçak, 2016).

Yukarı da açıklanan bilgiler ışığında çocukların dil becerilerinin gelişiminde zekâ ve cinsiyet gibi genetik faktörlerle birlikte sosyo-ekonomik durum, iletişim, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn tutumu gibi çevresel faktörlerin çok çeşitli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle çevresel faktörlerin etkilerine dayalı araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar çocukların dil becerilerinin desteklenmesi amacıyla

hazırlanacak eğitim programları ve uyarıcı çevrenin oluşturulmasında dikkate alınması gereken çarpıcı noktaları ortaya koyabilmektedir.

### 3.5. DİL BECERİLERİ

Doğumdan itibaren doğal bir süreç dâhilinde yaşam boyu devam eden dil becerilerinin gelişimi anlama ve anlatma becerilerinin altında kazanım sırasına göre “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinden meydana gelmektedir. Dinleme ve okuma, anlamaya yönelik dil becerilerini (Receptive Language Skills), konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik dil becerilerini (Expressive Language Skills) oluşturmaktadır (Eliason ve Jenkins, 2003: 249-252; Ezell ve Justice, 2005: 53).

#### 3.5.1. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil, işitsel olarak sesleri algılama, soyut ve somut sözcükleri, dilbilgisi kurallarını anlama, algıladıklarını uygulama, algıladıklarını eleştirme ve sentezleme yeteneklerinden oluşmaktadır. Bir çocuğun adı söylenen bir nesneyi göstermesi alıcı dil becerisinin geliştiğinin kanıtı olarak gösterilebilir. Alıcı dil becerisi dinleme ve okuma becerilerinden oluşmaktadır (Ezell ve Justice, 2005: 54).

##### 3.5.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi doğum öncesi dönemde işitme organlarının gelişmesiyle doğal biçimde başlayarak, okul öncesi dönem süresince dinleme eğitimi ile geliştirilmekte ve yaşam boyu devam etmektedir. Jalongo (1995: 13) dinleme becerisini, “*mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş*” olarak tanımlamaktadır.

Alıcı dil, dinleme yoluyla gelişme göstermektedir. Bu becerinin gelişimiyle çocuklar, yönergeleri anlamakta, sorulara yanıt vermekte, bir olayın aşamalarını takip edebilmekte ve ilişkilerde kendisinin ve başkalarının davranışlarının sonuçlarını yorumlayarak öngörebilmektedir (Levey, 2011: 4).

Dinlemenin aktif bir şekilde gerçekleşmesi çocukların da aktif bir şekilde katılmasıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde ailede ve eğitim kurumunda dinleme eğitiminin çocuklara verilmesi ve çocukların aktif dinleme yapan ebeveyn ile öğretmene sahip olması çocukların aktif dinleme becerilerinin gelişimine etki etmektedir (Jalongo, 1995: 17; Eliason ve Jenkins, 2003: 249; Wortham, 2006: 220).

### 3.5.1.2. Okuma Becerisi

Okuma, birbirleriyle iç içe geçmiş birçok beceriden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle, çocukların okumaya başlamadan önce görsel ve işitsel algıya dayalı birçok deneyimi kazanması gerekir (Eliason ve Jenkins, 2003:252). Bu açıdan okuma becerisi, “*motor ve bilişsel becerilerin arasında aktif ve etkili iletişim kurarak görsel sembolleri sözlü veya sözsüz olarak ses dizelerine çevirme ve yazıdan anlam çıkarma süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Caplovitz, 2005: 3).

Okul öncesi dönemde ön hazırlık becerileri kazanılan okuma becerisi çocukların ilkokula başlamasıyla birlikte kazanılır. Okuma davranışının kalıcı olması ve okuduğunu anlama ile yorumlayabilme becerisinin geliştirilebilmesi ise çocukların çevrelerindeki bireylerin, aktif olarak okuma davranışını sergilemesi ve onlara model olmasıyla ilişkilidir (Eliason ve Jenkins, 2003: 250-251).

Okul öncesi dönemde alıcı dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla; çocuklara dili sık kullanacakları ortamların yaratılması, zengin dil çıktılarını deneyimlemeleri ve ilgi duyacakları sohbetlerin yapılması, sesleri duyma ve ayırt etme çalışmaları yapmaları, farklı özelliklerde yazılı materyallerin sunulması ve okunması, görüşlerini paylaşabilecekleri ortamların yaratılması, öykü anlatma, okuma, dinleme ve sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlikler (kaset ve videolarda yer alan görüntü ve sesler, şiirler, parmak oyunları, tekerlemeler, öykü anlatma, tamamlama ve oluşturma çalışmaları) yapılması, farklı mekânlarda dinleme ve okuma çalışmaları yapılması sağlanabilir (Dickinson ve Tabors, 2001:175; Eliason ve Jenkins, 2003: 250-251; Wortham, 2006: 220; Morrow, 2011:101).

### 3.5.2. İfade Edici Dil Becerileri

Çeşitli sesleri üretme, sesleri bir araya getirerek sözcük ve cümleler oluşturabilme ve doğru gramatik dil örüntülerini kullanarak, istek, duygu veya düşüncelerin dil aracılığıyla diğer bireylere aktarılması ifade edici dil becerisini oluşturur. Bu kapsamda çocuğun bir nesnenin adını söylemesi ifade edici dil becerilerinin geliştiğinin göstergesi olarak kabul edilir. İfade edici dil becerileri kapsamında konuşma ve yazma becerileri yer almaktadır (Ezell ve Justice, 2005: 54; Levey, 2011: 5).

#### 3.5.2.1. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi duyguların, düşüncelerin, isteklerin sözlü olarak dil aracılığıyla aktarılması olarak ifade edilir (Eliason ve Jenkins, 2003:250). Yaşamın ilk üç yılında

dinleme becerisinin gelişmesi, taklit, paylaşım ve geri bildirimlerle gelişen konuşma becerisi sözcük bilgisinin artmasıyla hızlı bir gelişim gösterir. Yaşamın ilk aylarında belirli seslerin çıkarımına dayalı olan konuşma yaklaşık 11-13. aylar arasında ilk sözcüğün çıkarımıyla anlam kazanır. Bu kez kullanılan sesler iletişim amaçlıdır. Zamanla belleklerdeki sözcük dağarcığının zenginleşmesiyle çocuklar isim ve fiil içeren iki veya üç sözcüklü cümleler kurar. Ana dillerinin dilbilgisi yapılarını ise 20 ile 36 aylar arasında kazanarak tam ve doğru cümleler kurmaya başlarlar (Heffelfinger ve Mrakotsky, 2006: 52). Okul öncesi dönem süresince çocukların duydukları kavramları genelleştirmeleri ve yetişkinler tarafından cümlelerinin genişletilmesine dayalı olarak konuşma becerileri gelişim göstermektedir (Gordon ve Browne, 2011: 430).

### 3.5.2.2. Yazma Becerisi

Dinleme ile başlayan dört temel dil becerisinin son halkası olan yazma becerisi “*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*” işlemi olarak ifade edilir (Carter, 2007: 5; Sandall ve Schwartz, 2008: 173).

Karalama ve resim yapma ile başlayan yazı becerisinin gelişimi okul öncesi dönemde çizgi çalışmaları ve yazı farkındalığına ilişkin becerilerin kazanılmasıyla gelişim gösterir (Levey, 2011: 9). İlkokul döneminde ise yazma öğrenimiyle devam eder. Sözcük dağarcığının zenginliğine bağlı olarak yazma sürecinde sözcük seçimi, cümle kurma ve tamamlama gibi beceriler kazanılır. Çocuklara çeşitli yazılı materyallerin sunulması, çizme ve yazma fırsatlarının yaratılması, yazılı ürünlere dayalı konuşmaların yapılması gibi etkinlikler yazı farkındalığının ve yazma becerilerinin kazanılmasını sağlar (Kandır vd., 2012: 22).

İfade edici dil becerilerinin kazanılması amacıyla; çocukların dili kullanması ve sözcükleri doğru telaffuz etmesi için teşvik etme, söz dizimsel yapıların yer aldığı tam cümlelerle konuşmaya teşvik etme, birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlama, duygu, bakış açısı, hipotezler ve sonuçlara dayalı sosyal ve psikolojik sohbetler yapma, farklı ortamlarda ne, nerede, ne zaman, ne kadar, nasıl, kim sorularının ve yanıtlarının yer aldığı sohbetler yapma, çeşitli yazılı materyallerle tanıştırma ve inceleme etkinlikleri yapılabilir (Eliason ve Jenkins, 2003: 258-259; Pullen ve Justice, 2003: 92; Morrow & Dougherty, S., 2011: 101).



Doğumla birlikte doğal bir süreç dâhilinde çevrenin etkisine dayalı olarak kazanılan dil becerileri çocuğun ilk sosyalleştiği ve dil girdilerini aldığı aile ortamında ebeveynlerinin okuma inancına bağlı olarak oluşturduğu dil çevresinde şekillenir. Bu nedenle aşağıda ebeveyn okuma inancı ile çocukların dil becerileri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **4. EBEVEYNLERİN KİTAP OKUMA İNACI İLE ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sosyal bir kurum olarak toplumun temelini ve sürekliliğini sağlayan ailenin en önemli işlevlerinden biri, bireylerin ilk eğitimini almalarını sağlamaktır (Yağbasan ve İmik Tanyıldızı, 2006: 1). Çocuğun, sağlıklı olarak dil gelişimini tamamlaması, alan uzmanlarının da belirttiği üzere dilin sosyal yaşam içinde yakın ilişkiler kurmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle çocuğun dil gelişim sürecinde ailenin sahip olduğu özellikler, olumlu ya da olumsuz olarak dil gelişimine katkıda bulunur. Öncelikle ailenin anadilinin telaffuzuna uygun olarak çocukla iletişim kurması, çocuğu olumsuz etkileyecek görsel ve işitsel yayınlardan koruması, çocuklara zengin dil ortamının sunulması ailenin çocuğun dil gelişimine katkıda bulunacağı önemli noktaları oluşturur (Kol, 2011: 17).

Güçlü ve sevgi dolu ebeveyn-çocuk ilişkisinin, çocukların sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel açıdan gelişmesine pozitif etkileri yaşamın her alanında pozitif sonuçlar doğurmaktadır (Reischer ve Yalçın, 2018: 252). Annenin çocuğun dil gelişimine etkisine ilişkin olarak Hampson ve Nelson (1993) 14-20 ay aralığındaki 45 çocuk ve bu çocukların annelerinin katılımcılığını incelediği araştırmasında, çocuğun anlamlandırma ve sözcük üretimindeki çabukluğuna, anne ilgisi ve anne-çocuk etkileşiminin etkisinin yüksek olduğunu belirlemiştir (Hampson ve Nelson, 1993'den akt: Öztürk, 1995: 31). Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında dil açısından desteklenen çocukların aldığı eğitimin kalıcı olması ve sürecin daha hızlı ilerlemesi amacıyla dil çalışmalarının evde ebeveynler tarafından da yürütülmesi gerektiği açıktır. Bu süreçte çocuklar ile yapılan etkinliklerde etkileşimli konuşmaların olması, soru-cevap faaliyetlerinin yürütülmesi ve kitap okumalarının yapılması önerilmektedir (Hirsh-Pasek vd., 2017: 146). Aynı zamanda annenin çocuğa olan ilgisinin ve çocuk ile kurduğu etkileşiminin çocuğun dili anlama ve kelime üretiminde de etkili olduğu görülmektedir (Öztürk, 1995: 31).

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin kullandığı sözcük sayısı, dilbilgisi kurallarını doğru kullanım düzeyi, çocukla iletişiminin kalitesi, çocukla yapılan soru cevap etkinliklerinin sıklığı gibi durumlar dil gelişim sürecini etkileyen faktörler arasında

yer alır. Ebeveynin kullandığı dilin niteliği ise annenin öğrenim düzeyi ile ilişkili olduğundan alan yazında ebeveynin öğrenim düzeyi ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yer almaktadır (Yıldırım ve Koçak, 2016: 135; Uyanık Aktulun, 2019: 791). Araştırmalarda öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocukların dil gelişimlerini destekleyecek kaliteli ortamlar ve kaynaklar sağlama ile sıklıkla rehber olma gibi davranışlara daha fazla sahip oldukları ifade edilmektedir (Bennet vd., 2002: 300; Zadeh vd., 2010: 575).

Ebeveynlerin çocukların dil gelişimini desteklemelerine etki eden faktörlerden biri de sahip oldukları okuma inançlarıdır. DeBaryshe ve Binder (1994), okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan sesli okuma çalışmalarına ilişkin ebeveyn inançlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmasında, ebeveynlerin okuma inançları ile çocukların okuma tercihleri arasındaki ilişkiyi incelediğinde, ebeveynlerin okuma inançları ile çocukların okuma ihtiyaçları alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, ebeveynlerin okuma inancı arttıkça çocukların okumaya daha fazla ilgi duydukları görülmektedir. Dolayısıyla çocuklarıyla birlikte kitap okumayı seven anne babaların onlarla birlikte daha fazla kitap okuma etkinlikleri yaptıkları söylenebilir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya yönelik inançları ve ailenin sosyo-demografik özellikleri ile öğrenme çevresi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Gündoğan (2018), ilkökul birinci sınıf ebeveynleri ile yaptığı araştırmasında ebeveyn okuma inancı ile ev ortamı arasında orta derecede pozitif ve önemli ilişkiler tespit etmiştir. Aynı zamanda ebeveynin sosyo-demografik özellikleri ile okumada "model olma" arasında da ilişki belirlenmiştir.

Benzer olarak Wu ve Honig (2010), ebeveyn okuma inancı ile ilgili olarak yaptığı çalışmasında okuma inancını araştırdığı eğitimli annenin, ev okuryazarlığı kaynakları ve çocuk okuryazarlığı davranışları arasında ilişki bulmuştur. İflazoğlu vd., (2014) ise Adana merkezde 4-6 yaşında çocuğu olan 374 ebeveynin okuma inançlarını incelediği araştırmada, ebeveynlerin okuma inançları ile ev ortamında çocuklarına sundukları olanakların ve onlarla geçirdikleri nitelikli zamanların ilişkili olduğunu bu durumun çocukların özgüven gelişimine de katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çocukları ile ilgili beklentileri ve nasıl davrandıkları ile ilgili bir kavram olarak; ebeveynlerin tutumları, kültürlere göre farklılık gösteren aile inançlarından etkilenir (Trawick Smith, 2014: 484'den akt: Atabey, 2017: 147). Grusec ve Danyliuk, (2014: 1) tutumları inançların etkilediğini ifade ederek inançları oluşturan düşüncelerin oluşmasında ise ebeveynlerin kendi ebeveynleriyle edinmiş oldukları formal

ve informal etkileşimlerin etkisini vurgulamıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların kitap okumaya yönelik inançlarının da eleyenlerinin inançlarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir.

Ebeveyn okuma inancının dil gelişimine katkısı literatürde çokça yer bulmasa da ebeveyn okuma inancının sonucu olarak gerçekleşmesi beklenen bir davranış olan kitap okuma, kütüphane ziyaretlerinin etkisi çeşitli araştırmalarda çocukların dil gelişimine olumlu bir katkı olarak sonuç vermiştir (Bus vd., 1995: 12; Senechal vd., 1998: 98). Bu katkıyı sağlayacak etkileşimli ve diyaloga dayalı okuma çalışmaları literatürde araştırılan ve yine dil gelişimine olumlu katkı sağlayan çalışmalar olarak yer almaktadır (Yıldız Bıçakçı vd., 2018: 204). Okuma inancının bir sonucu olarak yaptığı etkinliği "eğlence" veya "bilgilendirme" olarak düşünüp bu doğrultuda inanarak eylemlerinde kolaylaştırıcı veya zorlayıcı hareket eden ebeveynlerin çocuğun gelişimine katkısı da araştırma konuları arasında literatürde yer bulmuştur (Lynch vd., 2006: 12; Weigel vd., 2006: 203; Torr, 2008: 67).

Dil gelişimini etkileyen bir etki olarak ebeveyn okuma inancı ile ilgili kavramlar ele alındığında, Piaget ve Vygotsky'nin düşünce ile dil (düşünme/düşünce-dil ilişkisi) gelişimine ilişkin görüşlerini de dikkate almak gerekir. Bilişsel gelişimin çocuğun okuryazarlık çevresi ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında okuryazarlık ortamını düzenleyen ebeveynlerin davranışlarının (çocuğa etkileşimli kitap okumak, oyun ve iletişim imkânlarını sağlamak) inanç kaynaklı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle aile okuma inancı olarak da ele alınan ebeveyn okuma inancının çocuğun bütünsel gelişimine yönelik sunulan imkânların çeşitliliği ve devamının sağlaması açısından önemli bir etken olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin davranışlarını etkileyecek olan okuma inançlarının belirlenmesi ve uygun eğitim programları ile evde tutarlı olarak örgün eğitimi destekleyecek dil ortamlarını oluşturmalarının çocukların dil becerilerine etkisinin değerlendirilmesine yönelik araştırmaların yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI DİL-İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ) ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN ÇALIŞMALAR

#### 1. EBEVEYN OKUMA İNANCI İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Debaryshe ve Binder (1994), çalışmalarında 2-5 yaş arası çocuğu olan 155 ebeveynin küçük çocuklarına sesli okumanın amaçları ve süreci hakkındaki inançlarını ölçmek için tasarlanmış bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Kabul edilebilir bir iç tutarlılık (alfa katsayıları ölçekler .50 ile .85 arasında değişmektedir) ve test-tekrar test güvenilirliği (.79) gösterdiği için “Ebeveyn Okuma İnancı Envanteri”, okul öncesi çağındaki çocuklara sesli okumaya ilişkin inançları ölçmek için yeterli bir araç olarak tespit edilmiştir. Çalışma süreçlerinde okuma seansları sırasında ebeveynlerin soru sorma stratejilerinin güçlü bir faktör olduğu ve çocuklarıyla daha yüksek kalitede etkileşimde bulunup onları teşvik ettikleri görülmüştür. Çocukların kitaplara daha aktif olarak ilgi duymasını sağlamak için inançlar ve etkin okuma uygulamalarının önemli olduğu bulunmuştur.

Debaryshe (1995), evde okuma sürecinde temel nokta olarak anne inanç sistemlerini ele aldığı çalışmasında, ebeveyn-çocuk kitap okuma uygulamalarının belirleyicilerinin nedensel modelini test etmeyi araştırmıştır. Eğitim, gelir ve annelerin kendi okuma alışkanlıkları, annelerin bu konudaki inançları temel yordayıcı faktörler olarak ele alınmıştır. Çalışmada, annelerin ve çocukların “kitap okuma sıklıkları” ile “annenin okuma inançları” arasında ilişki olduğu görülmüştür. Evdeki okuryazarlık sürecinde önemli bir rol oynadığına inanan ve okumaya daha olumlu inanan anneler, çocuklarıyla daha sık kitap okuyarak, okuma sırasında onlarla tartışmışlardır. Sonuçlara göre inanç sistemlerinin birden fazla kaynağı olduğu, bu kökenlerden bazılarının okuryazarlıkla yakından bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Yüksek gelirli annelerin düşük gelirli annelere göre çocuklarıyla sesli kitap okumanın soru sorma ve yorum yapma gibi etkinlikleri içermesi gerektiğine inanma olasılıkları daha yüksek olmuştur. Anne okuma inançlarının annenin çocuğuyla birlikte kitap okuma sıklığı ile ilgili olduğu düşüncesi ortaya koyulmuştur. Bu çalışma ebeveynlerin, çocuklarının entelektüel gelişiminde önemli bir rol oynadığının kanıtı olmuştur.

Baker vd., (1997), çalışmalarında ev ve ailenin okuma motivasyonları üzerinde olası etkilerini araştırmıştır. Çalışmada okuma motivasyonlarını teşvik etmenin, hikâye

kitabı okumada önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Sosyo-duygusal iklim olumlu olduğunda, çocuklar daha çok okumaya ilgi duymuşlardır. Okumanın bir “eğlence” kaynağı olduğuna inanan ebeveynler, “beceri” yönüne vurgu yapan ebeveynlere göre okuma hakkında daha olumlu görüşlere sahip çocuklar yetiştirebilmişlerdir. Bu tür bulgular, ebeveynler ve aile okuryazarlığı müdahale programlarının geliştirilmesi açısından önemli çıkarımlar olarak ebeveynlerin okumaya ilişkin inançlarının çocuklarının okumaya dair motivasyonu etkilediğini vurgulamıştır.

Sonnenschein vd., (1997), “Erken Çocukluk Projesi” kapsamında boylamsal olarak ebeveyn okuma inancının eğlence ile beceri perspektifinin etkisini incelemiştir. Çalışmanın verileri anaokulu ve çocuk yuvasında çocuğu olan 41 aileden toplanmıştır. Veri kaynakları olarak çocuk aktivitelerinin günlük raporları, ebeveyn cevapları kullanılmıştır. Çocuğun okumayı öğrenmesinde, “eğlence” ve “beceri” perspektifi etkisi incelenmiştir. Okumanın teşvik edilmesi ile ebeveyn inançları arasında tutarlılık görülmüştür. Çalışmada, çeşitli sosyo demografik özelliklere sahip aileler farklı yaklaşımlar vurgulamıştır. Anaokullarının yeterlilik testleri eğlence yönelimini vurgulayan bir evde büyümenin, okuryazarlıkla ilgili belirli bilgilerin daha etkin yordayıcısı olduğunu vurgulamıştır. Okuryazarlığa daha çok bir eğlence kaynağı olarak inanan ebeveynlerin çocuklarının daha iyi okuryazarlık becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Lynch (1999), okumaya ilişkin ebeveyn inançları (özyeterlik ve sonuçlara ilişkin inançlar), üçüncü sınıf okuyucu algıları (benlik kavramı, sosyal geri bildirim, fizyolojik ekoloji, karşılaştırmalı gözlem ve ilerleme) ile başarılı okuma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, Kanada'nın kırsal bir bölgesi olan Newfoundland ve Labrador da, yaklaşık bir yıl boyunca ilk aile okuryazarlığı projesine katılan 66 öğrenci ve 92 veli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ebeveyn anketi, Okuyucunun Kendini Bilgi Ölçeği (RSPS) ve Erken Okuma Testi olarak üç araç kullanılmıştır. Ebeveynlerin okuma inançlarının boyutları ile çocukların öz farkındalıkları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyetin bu çalışmada önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Özellikle, annenin çocuğun okuma başarısı üzerindeki etkisi ile kızının kendisini okuyucu olarak tanımlaması arasında anlamlı pozitif ilişki; annenin başarıya olan inancı ile oğlunun okuyucu ve baba olarak benlik kavramı arasında anlamlı negatif ilişki; anne ve babaların çocuklarının okuma başarısına olan güvenlerine ilişkin inançları arasında anlamlı bir fark var olduğu bulunmuştur. Bu bulgular annenin, çocuğun okuma puanını yükseltme becerisine daha fazla güvenmekte olduğunu göstermiştir. Kızlar

sevdiklerinden aldıkları geri bildirimlerin daha çok farkında olarak çıkmışlardır. Çalışmada ebeveyn okuma inançları, ebeveyn cinsiyeti, okuyucuların kendi algıları, okuma başarısı ve çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Rashid (2001), okuma güçlüğü olan 65 çocuktan oluşan bir örneklem ile ebeveyn-çocuk aile okuryazarlık faaliyetleri ile çocukların akademik performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulguları desteklemek için, çocukların ev okuryazarlık ortamları ile okul performansı arasındaki ilişki, Kanadalı çocuklardan oluşan bir örneklemle çapraz doğrulanmıştır. Sonuç olarak, çocukların aile okuryazarlık etkinliğinin okul performansı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını, ancak ebeveynlerin aile okuryazarlık etkinliğinin, çocukların geçici heceleme puanlarını anlama da önemli bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Evans vd., (2001), araştırmasında ebeveyn değerleri ve çocuk okuma becerisi ile ilişkileri ebeveyn koçluğu bağlamında değerlendirmişlerdir. Anne babaların birlikte okuma ve okumaya ilişkin inançları, çocuklarına öğretmeye yönelik düşünceleri ve buna ilişkin inançlarının, anaokulundan ikinci sınıfa kadar olan çocukların okuryazarlığına etkisini incelemişlerdir. Veriler, çocuklar anaokulundayken boylamsal bir araştırmaya katılan iki grup çocuk ve aileleri olan 65'i anneden oluşan 70 ebeveyninden toplanmıştır. Üç ana sonuç ortaya çıkmıştır. İlk olarak, ebeveynler, okul öncesi çocuklara okurken harf adlarını ve sesleri öğretmek ve uygulayarak, çocuklara okuma rollerinin küçük bir bölümünü üstlenmeleri için sinyal vererek çocuklarının okuma becerilerini geliştirmişlerdir. İkinci olarak doğru okumayı vurgulayan ebeveynler, öğretmenlere kıyasla, hataları daha az kaçırmıştır. Üçüncü olarak, ebeveynlerin amaç ve değerleri, paylaşımlı okurken kullanacakları koçluk biçimini belirlemiştir. Sonuç olarak, anaokulunda birlikte okuma sırasında ebeveynlerin davranışları, her sınıf düzeyinde kelimeleri tanıma ve cümleleri anlama becerisinde % 8 - 9'luk bir fark oluşturmuştur.

Phillips (2002), dördüncü sınıfların okuyucu benlik algıları, okuma yeteneği, ebeveyn rolü inşası, ebeveyn öz-yeterliği, çocuk gelişimi inançları ve cinsiyet arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmaya, bir yıllık okuma yazma projesi kapsamında Newfoundland ve Labrador eyaletinde 67 çocuk ve 81 ebeveyn katılmış ve çalışmada beş anket kullanılmıştır (Okuyucu Kendilik Algısı Ölçeği, Gates ve MacGinitie Okuma Testi, Ebeveynler için Anket, Ebeveynlerin Çocuğun Gelişim İnançları ve Ebeveynin Rolü İnşaat Araştırması). Araştırma sonucunda çocukların okuyucu yönleri arasında önemli pozitif ilişkiler bulunmuştur. Erkek çocukların okuyucu benlik algılarının, okuma başarıları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kızların fizyolojik

durumları, sosyal geri bildirimleri, toplam benlik algısı puanları ve benlik kavramı puanlarının erkeklere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek çocukların okuma başarı puanları arasında önemli farklılık tespit edilmemiştir. Babaların öz yeterlikleri ile kızların ilerlemeye ilişkin öz algıları arasında ve annelerin çocuk gelişimi inançları ve bakış açıları arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocukların okuma başarılarının yanı sıra babaların çocuk gelişimi inançları ve kızların okuma başarısına bakış açılarında önemli pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Baker ve Scher (2002), ebeveyn inançları ve ev okuryazarlık deneyimleri ile ilgili farklı sosyokültürel geçmişe sahip 5- 6 yaşındaki çocukları (birinci sınıf öğrencileri) ve çocukların okuma motivasyonunu incelemişlerdir. Her çocuk bireysel olarak uygulanan Okuma Motivasyonları Ölçeği'ni tamamlamış ve çalışmada okuma zevki ve ilgisi, okuyucu olarak algılanan yetkinlik ve okumanın değeri dâhil olmak üzere okuma motivasyonunun çeşitli teorik boyutları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ebeveyn inançları; okuma nedenleri, çocuğunun okumayı öğrenmeye ilgisine ilişkin inançları ve çocuklarının basılı kitaplarla ilgili deneyimlerinin sıklığına ilişkin derecelendirmeleri olarak ele alınmıştır. Araştırmada yeni başlayan okuyucuların okuma hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu ve gelir düzeyi, etnik köken veya cinsiyet ile motivasyonları arasında ilişki olmadığı ortaya koyulmuştur. Ebeveynlerin okumayı bir eğlence kaynağı olarak görmeleri çocuklarının okumaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Çocukların okumaya yönelik motivasyonu ile hikâye kitabı okuma veya kütüphane ziyaretlerinin sıklığı arasında ilişki belirlenmemiştir. Ancak temel beceri kitaplarının (ABC kitapları) sık kullanımı motivasyonla negatif ilişkili olarak tespit edilmiştir. Okumanın zevkli olduğuna inanan ebeveynler, ya doğrudan sözleriyle ya da dolaylı olarak sağladıkları okuryazarlık deneyimleriyle çocuklarına benimsedikleri bakış açısını aktarabilmişlerdir.

Stephenson (2004), ev okuryazarlığı ortamının, ebeveynlerin çocuklarının okuma ve akademik yeteneklerine ilişkin inanç ve beklentilerinin ve çocukların başarı stratejilerinin, anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini nasıl yordadığını incelemiştir. Alberta'daki altı okuldan 77 anaokulu çocuğu örnekleme alınmıştır. Çocukların erken okuryazarlık becerileri; fonolojik duyarlılık, isimlendirme hızı, harf bilgisi, kelime bilgisi ve sözel olmayan zekâ ölçüsü olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynler, ev okuryazarlığı ortamı, inançları ve beklentileri ile ilgili anket öğretmenler ise çocukların başarı stratejileri hakkında anket doldurmuştur. Regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin çocuklarının mevcut okuma becerisine ilişkin

inançlarının, çocuklarının fonolojik duyarlılığının göstergesi olduğu belirlenmiştir.

Weigel vd., (2006), annelerin okuryazarlık gelişimi hakkındaki inançlarını, bu inançların ev okuryazarlık ortamının diğer yönleriyle ilişkisini ve ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile okul öncesi çağındaki çocukların okuryazarlık gelişimi arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Örnekleme 79 anne ve 1 yaş üzeri çocukları dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveyn okuryazarlığına ilişkin “Kolaylaştırıcı” ve “Geleneksel” olarak iki profil ortaya çıkmıştır. “Kolaylaştırıcı” anneler, evde çocuklara eğitim vermede aktif rol almanın, çocuklarına kelime, bilgi ve ahlak kazanma fırsatları sağlayacağına inanmıştır. Kolaylaştırıcı annelerin bulunduğu evler, geleneksel annelerin evlerine göre okuryazarlığı daha fazla zenginleştirme eğiliminde olmuştur. “Geleneksel” anneler, çocuklara öğretmekten ebeveynlerden daha fazla okulların sorumlu olduğu inancını dile getirmiş ve çocuklarla birlikte okuma konusunda birçok zorluğu bildirme eğiliminde olmuşlardır.

Lynch vd., (2007), çalışmalarında ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile çocuklarının okuma ve yazmayı öğrenmelerine nasıl yardımcı olduklarına ilişkin davranışlarını incelemişlerdir. Çalışmaya okul öncesi çağındaki çocukların 35 ebeveyni katılmıştır. Ebeveynlerin Okuryazarlık Öğrenme Algıları inançları ve davranışları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile okuryazarlık davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Daha bütünsel inançlara sahip ebeveynlerin, beceri temelli inanca sahip ebeveynlere göre daha fazla teşvik edici faaliyetlerde bulunduğu belirlenmiştir.

Wu (2007), Tayvanlı annelerin erken dönemde öykü kitabı okumaya ilişkin inançlarını, öykü kitabı okuma sırasındaki etkileşimli okuma stratejilerini ve annenin okuma inançları ile çocuğun okuryazarlık becerileri arasındaki bağlantıları incelemiştir. Çalışmaya 82 çift anne ve okul öncesi çocukları (3-4 yaş) katılmıştır. Veriler, ebeveyn okuma inançları, anne-çocuk okuma etkileşiminin video kaydı, bir resimli çocuk kitabı okuma bölümü ve alıcı ve ifade edici psikometrik çocuk dili değerlendirmelerini içermiştir. Araştırma sonucunda annenin olumlu duygusal etkiyle ilgili inançlarının, çocuğun okuryazarlık becerilerini öğretme stratejileriyle ilgili inançlarından daha güçlü yordadığı tespit edilmiştir. Tayvanlı anneler en sık "işaret etme" (% 68), "birbirine yakın sorular sorma" (% 46), "etiketleme ve açıklama" (% 33) ve "farklı sorular sorma" (% 33) etkileşimli kitap okuma stratejilerini kullanmışlardır. Tayvanlı okul öncesi çocukların 4 dakikalık çocuk kitabı okuma bölümü sırasında en sık gösterdikleri davranışlar: "resimleri etiketleme ve tasvir etme" (% 43) ve "sözyle ifade etmeden okumayı veya



sayfaları taramayı reddetme" (% 32) olarak bulunmuştur. Araştırmada hem anne inançları ile ebeveyn uygulama değişkenleri arasında hem de annelik uygulama değişkenleri ile çocuğun okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bingham (2007), annelerin okuryazarlıkla ilgili inançları, ev okuryazarlığı ortamı, anne-çocuk kitap okuma etkileşimlerinin kalitesi ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 60 anne ve onların 4 yaşındaki çocuklarıdır. Annelerin okuryazarlık inançları, ev okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve ortak kitap okuma etkileşimlerinin öğretimsel ve duyuşsal kalitesi ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların ev okuryazarlık ortamlarının kalitesi ve anne-çocuk ortak kitap okuma etkileşimleri, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir.

Donohue (2008), düşük gelirli, siyah-Amerikalı ebeveynlerin okuryazarlık inançları ve okul deneyimlerinin çocuklarına sağladıkları ev okuryazarlığı ortamı ve çocuklarının erken okuma yeteneği ile ilişkisini incelemiştir. Bu çalışma, kültürel sınıflandırmaya özellikle dikkat ederek, var olan grup içi farklılıkları da araştırmıştır. Bu çalışmaya 50 Karayip-Amerikalı, 56 Afro-Amerikan olarak sınıflandırılmış 106 ebeveyn-çocuk örnekleme alınmıştır. Ebeveynlere, demografik veri sayfası, Küresel Okul Anıları Değerlendirmesi (GSMA), Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri (PRBI), Ev Okuryazarlığı Ortamı (HLE) Ölçeği ve diğer okuryazarlık desteklerini içeren anket uygulanmıştır. Çocukların erken okumalarını değerlendirmek amacıyla Test of Early Reading Ability (TERA-3) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin okul deneyimlerinin ebeveyn okuryazarlığı inançları ve ebeveyn okuryazarlığı desteği ile önemli ve olumlu ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn okuryazarlığı inançları ve ebeveyn okuryazarlığı desteğinin birbiriyle, çocukların erken dönemlerinde okuma becerileri ile anlamlı ve olumlu ilişkide olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu çalışmada Karayip-Amerikalı ve Afrikalı-Amerikalı ebeveynler arasında önemli bir fark olmadığı, ancak Karayip-Amerikalı çocukların TERA-3 alt testlerinde Afrikalı-Amerikalı çocuklara göre önemli ölçüde daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Meagher vd., (2008), anne inançlarının çocukların okumaya katılımı ile ilişkisini araştırmışlardır. Çeşitli etnik gruplardan 5 ve 6 yaşlarında çocukları olan 50 anne örnekleme dâhil edilmiştir. Paylaşımlı okumanın öğrenmeyi içermesi gerektiğine inanan anneler, bilgi vermek, soru sormak gibi daha çok öğrenme odaklı davranışlar sergilemiştir. Okumanın eğlenceli olması gerektiğine inanan ebeveynler ise öğrenmeye dâhil olmak, çocuklarını övmek gibi olumlu etkileşimler yapmıştır. Okumanın eğlenceli

olması gerektiği inancı daha olumlu etkileşimleri yordamıştır. Kız çocuklarının gelecekteki okuma notları daha yüksek anne beklentileri, daha iyi yapı iskelesi ile ilişkilendirilmiş ancak bu model erkek çocuklar için bulunamamıştır. Annelerin okumanın eğlenceli olması gerektiğine olan inançları ile oğullarının katılımı arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Ho (2009), çalışmasında, ebeveynlerin eğitim inançlarının ve çocukların akademik katılımına ilişkin algılarının, ebeveyn motivasyon uygulamalarını nasıl etkilediğini, buna bağlı olarak da ebeveynlerin uygulamalarının çocukların akademik içsel motivasyonunu ve ilköğretimdeki başarılarını nasıl etkilediğini araştırarak ebeveyn rolünü ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Veriler, bebeklikten erken yetişkinliğe kadar katılımcıları takip eden bir araştırma yöntemi olan uzunlamasına çalışmadan alınmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak, ebeveynlerin inançları ve algıları, ebeveyn katılımı ve çocukların akademik içsel motivasyonları ve okuma ve matematikteki başarıları arasındaki ilişkilere ilişkin hipotezleri test etmek için dört model geliştirilmiştir. Ebeveynlerin inançlarının motivasyonel uygulamalarıyla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koyulmuştur. Ebeveynlerin içsel motivasyon uygulamaları, sırayla, çocukların okuma ve matematikteki içsel motivasyonları ile pozitif bir şekilde ilişkiliyken, ebeveynlerin dışsal motivasyonel uygulamaları, çocukların matematikteki içsel motivasyonları ile negatif ilişkili çıkmıştır. Çocukların içsel motivasyonu, sırasıyla okuma ve matematik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Wu ve Honig (2010), Tayvanlı annelerin okul öncesi çocuklarla sesli okuma konusunda ebeveynlerin okuma inançları ile evdeki okuryazarlık uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Tayvan'da yaşayan 731 yüksek eğitimli anneleri ve 3-5 yaş aralığındaki çocuklarını kapsamaktadır. Araştırmada Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri ve Evde Okuma Aktivite Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ebeveynlerin okuma inançları, eğitim düzeyleri ve ev ortamındaki okuma uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Husain vd., (2011), çalışmalarında, Malezyalı annelerin okul öncesi çocuklarına kitap okuma inançları ile anne eğitimine, etnik kökene ve ailenin sosyoekonomik durumuna (SES) göre okuma inançlarını incelemişlerdir. Çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Bulgular, Malezyalı annelerin çoğunun çocuklarına okumayı faydalı bir aktivite olarak gördüğünü ve çocuklarının yetkin okuyucular olmalarına yardımcı olmak için önemli ölçüde destek sağladığını ortaya koymuştur. Malezyalı annelerle kıyaslandığında çocuklarına doğrudan okuma öğretmek konusunda

Çinli annelerin daha inançlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca annelerin inançlarının ilk okuryazarlık gelişimini etkileyebileceğini göstermiştir. Aylık gelir açısından okumanın olumlu etkileri ile sözlü katılım arasında fark bulunmamıştır.

Türkay ve İflazoğlu Saban (2011), araştırmalarında DeBaryshe ve Binder (1994) 'ın geliştirdikleri, Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek Türkçe' ye uyarlama amacıyla, 374 veliye 42 maddeli, yedi alt ölçekten oluşan dörtlü likert şeklindeki Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği (EOİ) ve demografik bilgilere yönelik 13 maddelik Kişisel Bilgiler Formu' nu uygulamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi ile 27 madde ve altı faktörlü bir yapı elde edilerek, bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cottone (2012), okul öncesi çocukların annelerinin okuma inançlarının aracı rolünü, anne eğitimi ışığında annelerin okuma inançları ile çocukların ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler Orta Atlantik eyaletinde demografik olarak farklı 2 ilçeden 92 anne ve onların okul öncesi çocuklarından oluşan sosyoekonomik olarak çeşitli bir nüfustan toplanmıştır. Tüm ölçümler arasındaki korelasyonlar orta ve pozitif olarak bulunmuştur. Anne eğitim düzeyinin çocukların yazı bilgisi ve fonolojik farkındalıkları üzerindeki etkilerine anne okuma inançları aracılık etmiştir.

Teng (2014), çalışmasında, ebeveynlerin okuma inançları değişkenleri ve etkilerine ilişkin ABD verilerine dayanan önceki çalışmaları Çinli aile örneğine genelleştirip bir ebeveyn okuma inanç modeli geliştirmiş ve test etmiştir. Çalışmada, ebeveynlerin okumaya ilişkin inançları, aile okuryazarlık uygulamaları, çocukların okuma tercihleri, çocukların okuryazarlık gelişimi ve okuryazarlık araştırmanın değişkenlerini oluşturmuştur. Bu beş değişkeni ölçmek için kullanılan araçlar önceki çalışmalarda kullanılmış, uyarlanmış, değiştirilmiş ve Çince' ye çevrilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu (SES), ebeveyn cinsiyeti ve çalışma durumu anketlerle elde edilmiştir. Örnekleme, Şanghay'da A düzeyi bir anaokuluna devam eden 3-4 yaşındaki çocuğun 795 ebeveyni alınmıştır. Katılımcılar anaokulu öğretmenleri aracılığıyla ele alınmış ve veriler çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Sosyoekonomik durum, cinsiyet ve ebeveyn mesleği gibi demografik özelliklerin okumaya ilişkin inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çocuğun hem ev okuryazarlık ortamında hem de çocuğun okuma tercihlerinde, ayrıca okuryazarlık ve bilişsel gelişimi, ebeveynlerin okuma inançlarıyla yakından bağlantılıdır.

Dhima (2015), çalışmasında ebeveynlerin okuma inançları ile evdeki okuryazarlık ortamları, evde çocuklara masal okumak, kütüphaneyi ziyaret etmek gibi okuma yazma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Tiran'daki tüm mini belediyelerdeki anaokullarına devam eden çocukların gönüllü 265 ebeveyni örnekleme dâhil edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklara okuma konusundaki inançlarını ölçmek için Ebeveyn Okuma İnançları Envanteri (PRBI) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoğu ebeveynin okul öncesi çocuklara okuma etkinliği hakkında olumlu inançlara sahip olduğu belirlenmiştir. Anne babaların okuma inançları ile kızları ve oğulları için oluşturdukları ev okuryazarlık ortamı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yeo vd., (2014), çalışmalarında ebeveynlerin okuma inançlarını ve ev okuryazarlık uygulamalarını içeren ev okuryazarlığı ortamı ile okul öncesi çocukların okuma becerileri ve okuma ilgisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca, ev okuryazarlığı ortamında ortaya çıkan okuma yetkinliği ve okuma motivasyonunu öngören faktörleri tanımlamıştır. Çalışmaya Singapur genelinde 14 anaokulundan 6 yaşında toplam 193 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveyn okuma inancı envanteri, aile okuryazarlık etkinliği envanteri ve çocuğun okumaya olan ilgisini araştıran demografik anket ve çocuklar için bir dizi standartlaştırılmış okuryazarlık testleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, ev okuryazarlığı ortamı ile çocukların okuma yeterlilikleri arasında orta düzeyde bir ilişki ve ev okuryazarlığı ortamı ile çocukların okuma ilgisi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Aktif ebeveyn katılımı, ev okuryazarlık ortamının en güçlü bileşeni olmuştur. Ebeveyn-çocuk okuma ve yazmaya katılımı, hem çocuğun ortaya çıkan okuma becerilerinin hem de okuma ilgisinin en iyi yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Okuma inançları ile ilgili olarak, ebeveynlerin çocukları okula gitmeden önce okuryazarlık gelişimini desteklemekteki yeterliliği olumlu anne babaların etkisi ve okuma ilgisini teşvik etmede sözel katılım gibi faktörler etkili olmuştur. Ama sözlü katılım Singapurlu çocukların okuma yeterliliğini olumsuz yönde yordamıştır.

İflazoğlu Saban ve Altınkamış (2014), okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarını incelediği betimleyici çalışmasında, Adana'nın merkez ilçesinde (Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam) yaşamakta ve 4-6 yaş grubunda çocuğu olan 374 ebeveynin okul öncesi çocuklarına yönelik okuma inançlarını incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Davranışsal Aile Anlayışı Ölçeği (CLB) kullanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Modülü Kişisel Okuma İnanç Envanteri Ölçeği (PRBI) kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, test, tek yönlü

ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Okumanın çocukları için faydalarına inanan daha olumlu ebeveynler, evdeki okuma etkinliklerine daha fazla katılma tutarlılığında olmuştur.

Şimşek Çetin vd., (2014), DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiş, orijinal adı “Parent Reading Beliefs Inventory” olan “Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği”nin Türkçeye uyarlamasını yapmıştır. Örneklemeye alınan 420 anneye uygulanan ölçeğin faktör yapısı ve Türk kültürüne uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkiye'de geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir.

İflazoğlu Saban vd., (2018), çalışmalarında, DeBaryshe ve Binder'ın Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri'nin (PRBI) Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğini test etmeyi ve ebeveynlerin okuryazarlık inançlarını araştırmayı amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak Ebeveyn Okuma İnanç Envanteri (PRBI), Evde Okuryazarlık Envanteri (HLI) ve Çocuk Okuryazarlık Davranışları (CLB) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Forumu'ndan da yararlanılmıştır. Ayrıca, Türkiye'nin güneyindeki Adana ilinden 952 anne baba örnekleri üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçlarıyla tutarlı olarak, PRBI'nın Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarıyla okuryazarlık faaliyetlerini araştırmak için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Gündoğan (2018), Şanlıurfa ili merkez ilçedeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 588 birinci sınıf öğrencisinin ebeveynlerinin okuma inançlarını incelemiştir. Ebeveynler genellikle kitap okumaya olumlu yaklaşmıştır. Ebeveynlerin okuma konusundaki inançları genellikle farklı olarak, daha çok eğitilmiş, daha az çocuklu ve daha yüksek gelirli ebeveynler lehine olmuştur. Ebeveynlerin okuma konusundaki inançları, çocuklarının cinsiyetine göre önemli ölçüde farklılaşmamıştır. Ebeveynlerin evde okuma ve okuma etkinliğine ilişkin inançları ile gözlenen çocukların okuma etkinliği toplam puanı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bay ve Şimşek Çetin (2019), çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden annelerin okuma inançlarını belirlemeyi ve farklı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Resmi bir anaokuluna devam eden 3-5 yaşındaki 481 çocuğun anneleri örneklemeye alınmıştır. DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiş olan Ebeveyn Okuma İnançları araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Annelerin okuma inançları yaş, cinsiyet, okul türü, annelerin çocuk sayısı, yaş, gelir düzeyi ve çocukların eğitim düzeyi üzerinden test edilmiştir. Araştırmaya

katılan annelerin yüksek okuma güven puanları olduğu tespit edilmiştir. Çocuğun yaşı ve cinsiyeti anlamlı bir değişken olmamıştır. Annenin okumaya ilişkin inancı eğitim düzeyi ile gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Dong vd., (2020), 1998 ve 2018 yılları arasında yürütülen 59 çalışmanın meta-analizi yoluyla ev okuryazarlığı ortamı faktörlerinin çocukların okuması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Zenginleştirilmiş bir ev okuryazarlığı ortamı, öğrencilerin akademik başarısını desteklemiş ancak, ev okuryazarlığı ortamı ve çocukların okuduğunu anlama arasındaki bağlantı belirsiz olmuştur. Meta-analizin sonuçları üç ana bulguya işaret etmiştir: İlk olarak, ev okuryazarlığı ortamı ile çocukların okuduğunu anlama arasında genel pozitif korelasyon orta düzeydedir. İkincisi, örnekleme alanı, ev okuryazarlığı kaynağının türü ve ebeveyn katılım stilleri, her bir ev okuryazarlığı ortamı faktörü ile çocukların okuduğunu anlama arasında anlamlı bir etkileşim etkisi göstermemiştir. Üçüncüsü, ebeveynlerin çocukların katılımı ve okuryazarlık beklentileri, çocukların okuduğunu anlama ile ev okuryazarlık kaynaklarından önemli ölçüde daha yüksek bir korelasyona sahip olmuştur.

Ebeveyn okuma inancı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ortaya çıkan önemli sonuçlar olarak şunlar sıralanabilir: ebeveyn okuma inancı yurt dışı çalışmalarında önemle ele alınmış bir konu olduğu görülmektedir. Ebeveyn okuma inancı ile ilgili olarak yurt dışı çalışmalar da ebeveynlerin okuryazarlığa ilişkin inançları da araştırmalarda ağırlıklı olarak ele alınan konular arasında yer almıştır. Özellikle deneysel araştırmalar ve projeler ile ebeveynlerin okuma inancının çocukların çeşitli gelişim alanlarına ve becerilerine olan etkisi işlevsel olarak test edilmiştir. Ebeveynlerin okuma inancı ile çocukların okuma başarıları arasında çoğunlukla tutarlı bir şekilde paralel seyreden bir başarı grafiği ortaya çıkmıştır. Bu incelemeler ayrıca inancın olumlu kolaylaştırıcı davranışlara neden olabileceğine dair önemli ayrıntıları da ortaya çıkarmıştır. Sosyo-demografik değişkenlerin etkisi de bu çalışmalarda ele alınan ortak noktalardan birini oluşturmaktadır. Örneğin sosyo ekonomik durumu yüksek ebeveynlerin okuma inançları ve bunun çocuklarına olan olumlu sonuçları dikkat çekicidir. Benzer biçimde ailelerin okumaya olan inancının eğlence veya beceri kazanımı olarak değişmesi çocukların başarısında da oldukça farklı sonuçlara yol açabilmektedir. Bu da göstermektedir ki okuma inancına sahip olan bir ebeveynin çocuğunda olumlu değişime yol açabilmesi okumayı eğlence olarak görmesi ile mümkün olabilmektedir. Yani yapılan araştırmalar gösteriyor ki ebeveynin okuma inancına sahip olması çocuğu üzerinde olumlu bir değişime yol açmakta fakat bu konudaki inancının “ev okuryazarlık

ortamının oluşturulması” “kolaylaştırıcı, eğlendirici, eşli/etkileşime/diyaloğa yönelik” şekillerde gerçekleşmesi ile mümkündür. Çalışmalar ebeveynin aktifliğinin önemini göstermiştir. Ebeveynlerden annenin çok daha güçlü inanca sahip olduğu, babaların bu inanca sahip olması durumunda çocuklarında farklılıklar olduğu da incelenmiş ve olumlu sonuçlar vermiştir. Literatürde son yıllarda “Ebeveyn okuma inancı” kavramının “Aile okuma inancı” olarak alan yazında yer aldığı da görülmektedir. Ebeveyn okuma inancı konusu normal ve özel gereksinimli bireyler ve çeşitli ırklar, ülkeler (Çin, ABD, Meksika, Tayvan, Sırp, Antil, Singapur, Kore, Arnavutluk, Avustralya, Hollanda, Latin, Kanada, Malezya) dâhil edilerek incelenmiş önemli bir kavram olarak literatürde yer bulmuştur. Bu çalışmanın da Türkiye’de bu konuda yapılan ilk çalışmalardan olması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **2. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

Dereli (2003), çalışmasında Konya’da okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaşlar arasındaki, kız ve erkek 265 çocukta yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel durum ve bakım tarzı değişkenlerine göre ifade edici dil düzeyleri farklılaşmasını incelemiştir. Kişisel bilgi formu, Limbosh ve Wolf’ un Lügatçe ve Dil Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizlerinde çift ve tek yönlü varyans analizleri ile Tukey testleri yapılmıştır. Anaokullarında eğitime devam eden çocukların yaşlarına göre dil gelişim düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Çocukların dil gelişimlerinde cinsiyet, yaş-cinsiyet etkileşimi; anne eğitimi, yaş-anne eğitimi etkileşimi; baba eğitimi, yaş-baba eğitimi etkileşimi ve sosyo-ekonomik düzey, yaş-sosyo-ekonomik düzey etkileşiminin dil düzeyleri üzerinde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çocukların dil gelişimi düzeylerinde anne eğitimi, yaş ve sosyo- ekonomik durumlar farklılık oluşturmuştur.

Şimşek Bekir ve Temel (2006), Almanya’nın Duisburg şehrinde bulunan 5-6 yaşlarında okul öncesi eğitime devam eden 80 Türk çocuğuna uygulanmakta olan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi araştırmışlardır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturularak ön ve son testler deneysel nitelikte yapılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi, Descoedres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi ayrıca Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubu olan 40 çocuğa haftanın iki günü sabah 10-30 dakika boyunca dil eğitim programı uygulanmış, ön test ve son testlerden elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında kontrol ve deney grupları arasında, deney gruplarının lehine dil gelişim düzeylerinde farklar bulunmuştur.

Kızıldaş (2009), okul öncesi eğitime devam eden 5 - 6 yaş grubu çocuklara uygulanan aile katılım çalışmalarının çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Ön-test ve son-test kontrol gruplu 20'si deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciye deneysel desen kullanılmıştır. Dil beceri gözlem formu, sistematik gözlem formu ve aile katılımı değerlendirme formları veri toplamak için kullanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu ön ve son test değerlendirmeleri ele alındığında aile katılım çalışmalarının çocukların dil becerilerinin gelişimi lehine sonuç vermiştir.

Rusnak (2011), yeni bir ebeveyn dili teşvik programı için bir fizibilite çalışması olarak pilot bir çalışma olarak yoksulluğun erken yaştaki çocukların dil gelişimi üzerindeki etkilerini ele almıştır. Çalışmada, gömülü bir ön test-son test tasarımı ile çoklu temel tasarımın kısaltılmış bir versiyonu kullanılmıştır. Önerilen müdahalenin belirli engellerini ve yararlarını belirlemek için müdahalenin ve yöntemlerinin fizibilitesine ilişkin niteliksel bir inceleme yapılmıştır. Bu çalışma için tasarlanan müdahale programı, Bakıcı-Çocuk Dil Çıracılık Programı (CcLAP), bu endişeleri gidermek için oluşturulmuştur. Sonuçlar, ebeveynin gelişim bilgisinin ve ebeveynin ev ortamında gelişimin teşvik edilmesinin, müdahaleye maruz kaldıktan sonra bazı olumlu bir artış belirtileri gösterdiğini ancak ölçülen diğer ebeveyn davranışlarında başka bir değişiklik kaydedilmediğini göstermiştir.

Adkins (2012), kırsal bölgelerde ev ve çocuk bakım kalitesinin, düşük gelirli çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada kullanılan veriler, Amerika Birleşik Devletleri'nde iki kırsal, düşük varlıklı bölgede yaşayan ailelerin boylamsal, temsili bir çalışması olan Aile Hayatı Projesi'nden alınmıştır. Aile Hayatı projesinden, 24 ve 35 aylık zaman dilimlerinde 268 çocuktan oluşan bir örneklem grubu alınmıştır. Ev ve çocuk bakımı kalitesi ile çocukların 35 aylık ifade edici dil gelişimi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlar ev ortamının kalitesinin doğrudan ifade edici dil becerileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocuk ve aile demografisi ve ev kalitesi kontrol edildikten sonra, çocuk bakım kalitesinin de doğrudan ifade edici dil becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Flores (2012), İspanyol kültürü kapsamında babaların okul öncesi çocukların diline ve yeni ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine erken katılımının okuryazarlık faaliyetleri, bakım verme ve oyun faaliyetleri olarak üç yönde incelemiştir. Babaların erken katılımı ile okul öncesi çocukların daha sonraki dil ve ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki bu ilişkiyi kurmak için hem doğrulayıcı faktör analizi hem de gizli değişken yol analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre Hispanik (*kültürel kökenleri Meksika,*



*Porto Riko, Küba, Orta Amerika ve diğer Latin Amerika ülkeleri olan kişiler için kullanılan terim*) babaların daha fazla oyun faaliyetinde, Hispanik olmayan babaların ise daha fazla okuryazarlık faaliyetinde bulunmuş olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, çalışma İspanyol olmayan babaların katılma eğiliminde oldukları katılım faaliyetlerinin okul öncesi çocukların erken dil ve yeni ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olabildiğini göstermiştir.

Kılıç (2014), İstanbul ilindeki 8 ilçeden, 60-72 aylık çocukların dil becerileri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Örnekleme 418 çocuğa sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurularak dinleme-konuşma-okuma-yazmayı içeren dört temel dil beceri ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Analizlerde ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), anlamlı fark olan sonuçlar için Dunnett C testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda ay farkları yükseldikçe çocukların daha yüksek dil beceri düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma ve sosyo ekonomik düzey dil becerilerinde anlamlı farklılıklar tespit yaratmıştır.

Alpüran Kocabıyık (2015), 5-6 yaş çocuklarında IQ'nun alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine etkisini incelemiştir. Örneklem grubuna Ankara, İstanbul, Çanakkale, Tokat illerindeki 50 çocuk dahil edilmiştir. IQ'nun/zekânın alıcı ve ifade edici dil becerilerine olan etkisinin değerlendirilmesi amacıyla Stanford Binet Zekâ ölçeğiyle ve TEDİL (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak IQ'nun alıcı dil ve ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Çocukların IQ düzeyi yükseldikçe, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri de yükselmiştir.

Blum (2015), bakıcıların okul öncesi çocuklarının dil ve sosyal beceri gelişimlerine desteklerinin yorumlayıcı fenomenolojik analizi üzerine çalışmıştır. Bu çalışmada becerilerin temellerini sağlamak için öğrenme stili ve duyu bütünleme işleme teorileri çerçeve olarak kullanılmıştır. Araştırma soruları, bakım verenlerin çocukları için bu programla ilgili tercihlerini, çocuklarının programa katılımıyla ilgili deneyimlerini ve bakım verenlerin çocuklarının programa katıldıkça dil ve sosyal becerilerini nasıl algıladıklarını ele almıştır. 8 katılımcıdan veriler, öyküleyici günlükler ve görüşmeler kullanılarak toplanmış ve ilişkiler ve temalar belirlenerek analiz edilmiştir. Belirlenen temalar, kaliteli müzik programı seçiminin önemi, gelişmiş dil becerileri, gelişmiş sosyal beceriler ve diğer alanlarda gelişmeyi içermiştir. Bakıcılar, Dinleme Programına katılımlarının ilk haftalarında çocuklarının dil ve sosyal becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Birincil öneriler, diğer ebeveynleri ve profesyonelleri müzik temelli

programların faydaları hakkında eğitime fırsatları sağlamayı içermiştir. Olumlu sosyal değişime katkılar, okul öncesi çağındaki çocuklarda dil ve sosyal beceri gelişimine yardımcı olmak için tamamlayıcı bir teknik olarak müzik temelli programların değerini ve katılan çocukların daha etkili iletişimciler olmasını ve başkalarıyla daha uygun etkileşim kurmasını içermiştir.

Muslugüme (2016), Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı'nın (DDEEP) okul öncesi eğitime devam eden sosyo-ekonomik düzeyi düşük 5-6 yaş (60-72 ay) çocukların dil gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmasında 36 çocuğa 10 hafta süresince, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı (DDEEP) çocukların ebeveynlerine uygulanmıştır. "TEDİL" ve "Peabody Resim-Kelime Testi" dil gelişim düzeyleri ölçümleri için kullanılmıştır. Analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Veri sonuçları, deney ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırmalar, çocukların ebeveynlerine uygulanan destek programının çocuklarda alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinde artma oluşturduğunu anlamlı bir şekilde göstermiştir.

Malin (2016), Latin göçmen ailelerde erken ev okuryazarlığı etkinliklerinin yeni yürümeye başlayan çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerine katkılarını incelemiştir. Ayrıca anne (yani okuma kalitesi ve dil kalitesi) ve çocuk (okuma sırasında katılım, okuryazarlık faaliyetlerine ilgi) özelliklerinin bu ilişki üzerindeki düzenleyici etkisini incelemiştir. Bu çalışma gözlemsel anne-çocuk okuma etkileşimlerini, çocuğun ifade edici ve alıcı dil değerlendirmelerini ve anne ve baba tarafından bildirilen anket verilerini içermiştir. Ebeveyn eğitimini kontrol eden çoklu regresyon analizleri, ev okuryazarlığı etkinlikleri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular ayrıca annelerin okuma kalitesinin ve çocukların okuma sırasındaki katılımının (yalnızca ifade edici dil becerileri için) bu ilişkiyi yönettiğini ortaya koymuştur.

Tsuruta (2016), okul öncesi çocuklarında ifade edici dil ve akıl yürütme becerilerini artıran sınıf ortamındaki çevresel faktörleri anlamak için Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisini ve öğretmen-çocuk etkileşimlerine ilişkin önceki bulgularını bu araştırma kapsamında incelemiştir. Çalışmada, özel bir dini okulda dört sınıfta duygusal iklim, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği alanlarında sınıf kalitesi derecelendirmelerini elde etmek için öğretmen görüşmeleri ve standart gözlemler (Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi) kullanılmıştır. Her okul öncesi sınıfa bir yıl önce katılan toplam 16 öğrenciye TELD-3 ve oyun temelli akıl yürütme görevleri

uygulanmıştır. Ebeveynler, öğrenme deneyimleri, gelişimsel bilgiler ve ebeveyn faktörleri hakkında bir Ev Ortamı Anketi tamamlamıştır. Ebeveynlerin çocuklara kitap okumak için harcadıkları süre ve ebeveynlerin ana dili, muhakeme görevlerindeki performansla istatistiksel ve önemli ölçüde ilişkili olmuştur. Ekran süresi, akıl yürütme görevlerinde daha düşük performansla ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumaya teşvik edilmesi ve ekran zamanını sınırlamaya devam etmeleri gerektiğini göstermiştir.

Wright (2016), dramatik oyun merkezlerinde oynanan oyunun okul öncesi çocukların sözlü dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine olan etkisini ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen etkinlik ve strateji türlerini incelemiştir. Araştırma, nitel bir çerçevede durum çalışması yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun sırasında okul öncesi çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimini nasıl teşvik ettiği ve desteklediği araştırılmıştır. Bu tek saha vaka çalışmasının katılımcıları, bir üniversite kampüsü anaokuluna devam eden 10 küçük çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri olmuştur. Veriler, çocukların gözlemleri, ebeveynleri ve okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan verileri anlamak için video transkriptleri ve alan notları analiz edilmiştir. Toplanan verilerden ortaya çıkan örüntüleri ve temaları anlamak için kodlama yapılmıştır. Modelleme, soru sorma, sahne malzemeleri ve kitaplar, dramatik oyun sırasında küçük çocuklarda sözlü dil gelişimini ve okuryazarlık becerilerini destekleyen etkinlikler ve stratejiler olarak belirlenmiştir. Ebeveynler ve okul öncesi öğretmeni, çocukların kendilerini ifade ederek ve başkalarını anlayarak kelime hazinelerini geliştirmeleri için oyun yoluyla fırsatlar sağlayarak sözlü dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini teşvik etmiş ve desteklemiştir. Çeşitli aksesuarlar ve kitaplarla çeşitli deneyimlerin çocukların gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarındaki dramatik oyun merkezlerinde oyunun erken çocukluk eğitim programlarında olumlu sosyal değişim yaratabilecek sözlü dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyebileceği anlayışını önermiştir.

İnal Kızıltepe vd., (2017), Bilişsel Becerileri Destekleme Programı'nın çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi incelemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 58 çocuk örnekleme dahil edilmiştir. Çocuklara haftada iki gün 12 hafta boyunca Bilişsel Becerileri Destekleme Programı uygulanmıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT)” ile Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT)

veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bilişsel Becerileri Destekleme Programı çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerinde anlamlı derecede desteklemiştir.

Coleman (2017), çalışmasında, New Jersey' in merkezinde bulunan dört kentsel okul öncesi sınıfında sosyal-duygusal ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyerek, okul öncesi öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerinin ve dil gelişimlerinin büyüme modellerini daha iyi anlamak için “Geliştirme ve Öğrenme için Öğretim Stratejileri Hedefleri” değerlendirme aracını ve öğretmenlerin algılarını kullanmıştır. Bu inceleme için betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında sosyal-duygusal ve dil gelişimine ilişkin algılarını anlamak için görüşmeler yapılmıştır. Başlıca sonuçlar, yüksek dil becerileri sergileyen öğrencilerin (özellikle 3 yaşındakilerin sınıflarındaki) aynı zamanda yüksek sosyal-duygusal beceriler sergilediklerini ortaya koymuştur. Aslında, her iki sınıfta da düşük dil becerileri sergileyenler aynı zamanda yüksek sosyal-duygusal beceriler de sergilemişlerdir. Ancak öğretmenlerin algıları, öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandıklarında sosyal-duygusal becerilerde de sorunlar yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin algıları gözlemsel sonuçlarla çelişmiş ve öğretmenlerin verileri değerlendirme ve kaydetme becerileri hakkında sorular ortaya koymuştur.

Emen (2018), okul öncesi dönemdeki üç-dört-beş yaş grubu 98 çocuğun bakış açısı alma becerileri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak genel bilgi formu yanısıra, "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)", "Peabody Resim-Kelime Testi" ile araştırmacının hazırladığı "Dil Örneği Formu" kullanılmıştır. Pearson Korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerini anlamlı biçimde yordadığı, ölçümü yapılan çocukların 3 yaş gibi erken dönemden başlayarak çocukların bakış açısı alma puanları ile alıcı ve ifade edici dil becerileri puanlarının pozitif yönde anlamlı ilişkide olduğu belirlenmiştir..

Uyanık Aktulun (2019), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 420 çocuğun erken akademik ve dil becerilerini cinsiyet, kardeş sayısı, anne öğrenim, baba öğrenim, anne meslek ve baba meslek durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. “Genel Bilgi Formu”, “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmış, verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Araştırmada çocukların erken akademik ve dil becerilerinde, cinsiyet değişkeninin yalnızca telaffuz becerilerinde etkili olduğu bununla beraber kardeş

sayısı, anne-baba öğrenim düzeyleri ve anne-baba mesleğinin anlamlı farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır.

Altun (2019), araştırmasında okul öncesi dönemde olan 60-71 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisinin teknoloji kullanımı ve ailesel faktörlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Örneklemeye alınan 143 çocuk ve aileleriyle boylamsal desen türünde çalışmıştır. Aile bilgi formu ile Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, birinci ve ikinci ölçüm ifade edici dil kelime bilgileri karşılaştırıldığında çocukların evde okula giden başka kardeşi bulunanlar lehinde ve anne eğitim durumuna göre de çocukların alıcı ve ifade edici dil kelime bilgilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alıcı ve ifade edici dil kelime bilgileri bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanım süresi ve TV izleme süresi durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Çocukların bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) etkinlik türlerine göre ise ifade edici dil kelime bilgilerinde farklılıklar bulunmuştur. Dijital ortamlarda müzik/şarkı dinleyen çocukların ifade edici dil kelime bilgileri ise yüksek çıkmışken, zamanını daha çok oyun oynayarak geçiren çocukların ifade edici dil kelime bilgileri düşük çıkmıştır.

Taner Derman vd. (2019), 48-60 aylık çocuklara farklı tekniklerle sunulmuş olan Türkçe dil etkinliklerinin dil gelişimlerine olan etkisini deneysel yöntemle incelemişlerdir. Bursa ili Nilüfer ilçesindeki 2016-2017 eğitim-öğretim yılı okul öncesi eğitimi için anaokuluna giden, yarısı kontrol ve deney grubu olarak ayrılmış olan 40 çocukta Denver II Gelişimsel Tarama testi kullanılmıştır. Çocukların dil gelişimine yönelik kazanım ve göstergeler doğrultusunda 10 farklı tekniğin kullanımı sağlanarak belirlenmiş bir Türkçe dil etkinliği hazırlanmıştır. Uygulama yapılan deney grubunda ön test ve son test puan ortalamaları anlamlı olarak farklı sonuç vermiştir. Deney ve kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Duran ve Zembat (2020), 48-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi İstanbul'da bulunan 92 çocukta araştırmışlardır. Kişisel bilgi formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testinin (TEDİL) İfade Edici Dil Alt testleri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçümler sonucunda liderlik puanlarının yüksek çıktığı araştırmada, liderlik puanlarının cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çocukların ifade edici dil puanlarının yaş değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği bununla

birlikte cinsiyet ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların dil becerileri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki anlamlı olarak tespit edilmiştir.

Gözüm ve Aktulun Uyanık (2021), 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme, dil ve erken dönem akademik becerileri arasındaki ilişkiyi öz düzenlemenin aracılık ve cinsiyetin düzenleyici rolü bağlamında 20 okul öncesi öğretmenin katılımı ile 363 çocukta inceleme yaparak gerçekleştirmiştir. Veri toplanırken kişisel bilgi formu, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı doldurulan öz düzenleme beceri formu ve Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak dil becerileri, öz düzenleme ve erken dönem akademik becerilerin birbirleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Etki modeli erken dönem akademik alıcı ve ifade edici dil becerilerinin öz düzenlemeyi etkilediğini göstermiştir. Cinsiyetin düzenleyici değişken etkisi ise olmamıştır. Önerisi yapılmış modele göre, erken akademik varyansın % 48'ini açıklayan alıcı dil, ifade edici dil becerilerini önemli ölçüde ve olumlu etkilemektedir. Uyum indeksi değerlerine göre modelin geçerliliği incelenmiştir.

Ma vd., (2021), çalışmalarında kuzeybatı Çin'deki yoksul kırsal köylerdeki haneler arasındaki ana dil ortamında çocukların dil becerilerindeki farklılıkları araştırmışlardır. Düşük gelirli, gelişmekte olan ortamlarda ana dil ortamını nicel olarak ölçümü gerçekleştirmek için, 20-28 aylık 38 çocuktan ses kayıtları toplanmış ve Language Environment Analysis (LENA) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Dil becerileri, MacArthur-Bates Mandarin İletişimsel Gelişim Envanterleri ifade edici kelime ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, hem çocuk dil becerilerinde hem de ev dili ortamı ölçümlerinde (yetişkin sözcükleri, konuşma dönüşleri ve çocuk seslendirmeleri) en yüksek ve en düşük puanlar arasında 5 ila 6 kat farkla büyük değişkenlik ortaya koymuştur. Bununla birlikte, farklılıklara rağmen, ortalama yetişkin kelime sayısı ve konuşma dönüşleri, kentsel Çinli çocuklar arasında bulunandan daha düşük olmuştur. Korelasyon analizleri, demografik özellikler ile ana dil ortamı arasında önemli korelasyonlar belirlememiştir. Bununla birlikte, sonuçlar, en güçlü korelasyonu gösteren konuşma sıraları ile ana dil ortamı ve çocuğun dil becerileri arasında önemli korelasyonlar olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, kırsal Çin'deki küçük çocuklar arasında erken dil gelişimini iyileştirmek için dil katılımı ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerini artırmanın yolları hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğine işaret etmiştir.

Dil becerileri ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde yıllar içinde dil becerileri genel bir bakış açısıyla değerlendirilirken daha özel ve ayrıntılı bir bakış açısıyla bakılmaya başlanmış olduğu görülmektedir. Yıllar içinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların artış gösterdiği ve ağırlıklı olarak nicel çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, dil becerilerine etki eden çevresel değişkenlerin etkisine dayalı, dil beceri gelişiminin boylamsal olarak araştırıldığı ve dil beceri düzeylerinin belirlendiği, çocuklara uygulanan çeşitli eğitim program ve yöntemlerinin etkisinin incelendiği, araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda çeşitli lme araçlarının kullanıldığı ve ileri istatistiksel analizlerin yapıldığı belirlenmiştir. Dil becerileri ile ilgili bu alanlarda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda paralel giden konuların benzer sonuçlar ortaya koyması dil gelişimde evrensel noktaların yakalanması açısından önemli ipuçlarını sağlamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsan gelişiminde dil edinim süreci, doğumla başlayıp, ilk yıllarda daha yoğun ve hızlı, daha sonra ise yavaş gelişen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çocuklar, doğuştan gelen dil edinim yetenekleri ile dilin konuşulduğu ortamda yani çevrelerinde konuşulan dili edinirler. Dilin edinimi insan hayatının ilk 6 yılında büyük oranda tamamlanmış olur. Bilişsel ve dil gelişimini büyük oranda tamamlayan bir çocuk bir ana dili kullanabilmektedir (Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009: 203). Bireylerin düşüncelerini kelimeler aracılığı ile ifade ettiği göz önüne alınırsa, bireyin sahip olduğu sözcük ve sözcük öbeklerinin çokluğu ifade edici ve alıcı dil becerilerinde zenginliğe sebep olmaktadır (İpek, 2015: 38).

Dil becerileri sosyal etkileşim içinde kazanıldığından okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri ailedir. Çocuk ev ortamında ebeveynlerini model alarak sözcük dağarcığını ve dil becerilerini geliştirmektedir. Ev ortamında ebeveyn söz ve davranışları ile çocuğa model olduğundan ailenin dili kullanmadaki ve desteklemedeki olumlu ve olumsuz yönleri çocuğun dil gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Şahin, 2015: 106).

Çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde çevresel uyarıcılar kapsamında ailelerin çocuklarına sağlayabilecekleri en değerli öğrenme aracı kitap ve bu kitapların birlikte etkileşimli olarak okunmasıdır (Şahin, 2015: 106). Ebeveynlerin evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma etkinlikleri ve evde bulunan okuma materyallerinin çeşitliliğinin oluşturulmasında ebeveynlerin okumaya yönelik inançları rol oynamaktadır (DeBaryshe, 1995: 1). Bu noktada çocukların dil becerilerini etkileyen etkenlerden biri olan ebeveyn okuma inancı DeBaryshe ve Binder, (1994) tarafından çocukların okuma becerilerinin gelişimini desteklemek için ebeveynlerin etkinlikler yapmaya yönelik olan düşünce ve inançları olarak açıklanmaktadır. Ebeveynlerin okumaya yönelik inançları arttıkça, okumayla ilgili evde yaptıkları etkinliklerin sıklığı ve niteliği de artış göstermektedir (DeBaryshe, 1995: 3). Çocuklara ebeveynler tarafından evde sağlanan okuryazarlık ortamı çocuğun; okuma ve yazma materyallerine ve etkinliklerine aşina olmasını, ebeveynlerinin ve diğer yetişkinlerin okuma etkinliklerini



inceleme fırsatı bulmasını neden olur. Ebeveynlerini model alan çocuğun ise kitap okuma (inceleme) bağımsız davranışını gösterme ve diğer yetişkinlerle birlikte okuma yazma etkinliklerine katılma olasılığı artacaktır (DeBaryshe vd., 2000: 129).

Alan yazında Bıçakçı vd., (2018), Chow ve Mcbride-Chang, (2003), Hargrave ve Senechal, (2000), Levin ve Aram (2012); Kotaman (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ebeveyn ve çocuğun birlikte kitap okumalarının okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerileri, okuma ve yazma farkındalığı ile okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca Şimşek Çetin vd. (2014) Rodriguez, vd. (2009), Boomstra vd., (2013), Radisic ve Seva, (2013) ebeveynlerin okuma inancına ilişkin ve Şahan Akpunar ve Duman (2019), İnal Kızıltepe vd., (2017), Uyanık Aktulun (2019), Şahan (2019), Pan vd., (2017), Justice vd. (2019) ise çocukların dil becerileri (Alıcı, ifade edici dil becerileri) ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Ancak ebeveynlerin okuma inancına yönelik tutumu ile okul öncesi okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan yola çıkarak ebeveynlerin okuma inancına yönelik tutumları ile çocukların dil becerilerinin ilişki içinde olduğu değişkenleri belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmanın aile ve eğitimcilere bu hususta bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan bu çalışma dil gelişiminde kritik dönem olarak önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönemde eğitim programlarının gelişimine de katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmanın ülkemizde eğitim araştırmalarında ebeveynlerin okuma inancına yönelik tutumları ile çocukların dil becerilerinin ilişki içinde olduğu değişkenleri belirlemeye yönelik yapılan ilk çalışma olması sebebiyle de literatüre önemli ölçüde katkı sağlayacağı ve zenginlik katacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin okuma inancı ile çocukların dil becerileri arasındaki ilişkinin erken yaşlardan itibaren incelenmesi çocuğun dil becerilerine sahip olarak sürekliliğini sağlaması ve gerektiğinde müdahale için erken destek fırsatı sağlaması yönüyle de önemlidir. Bu açıdan bu araştırmada ebeveynlerinin okuma inancı ile 60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların dil becerileri arasındaki ilişkileri çocuklara (cinsiyet, ailedeki çocuk (kardeş) sayısı, okul öncesi devam durumu) ve ebeveynlere (yaş, eğitim durumları) ait olan değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir.

## **2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmada Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarına devam etmekte olan 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının dil becerileri

(alıcı, ifade edici dil becerileri) ve ebeveynlerinin okuma inancı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

### **3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ/ALT PROBLEMLERİ**

Araştırmanın problem cümlesi,

Ebeveynlerinin okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır:

1. Ebeveynlerin okuma inanç ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı nasıldır?
2. 60-72 aylık çocukların sosyo-demografik değişkenlere göre, Kaufman Erken Akademik ve Dil becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT) dil beceri (alıcı-ifade edici) düzeylerinin dağılımı nasıldır?
3. 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında;
  - 4.1.Cinsiyet gruplarına göre, anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - 4.2.Kardeş sayısı gruplarına göre, anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - 4.3.Okula devam süresi gruplarına göre, anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ebeveynlerin okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri (alıcı-ifade edici- toplam dil becerileri) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ebeveynlerin okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri (alıcı-ifade edici) arasında;
  - 6.1.çocukların cinsiyeti açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - 6.2. kardeş sayısı açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Ebeveynlerin okuma inancı 60-72 aylık çocukların;
  - 7.1. Alıcı dil becerilerinin yordayıcısı mıdır?
  - 7.2. İfade edici dil becerilerinin yordayıcısı mıdır?
  - 7.3.Toplam dil becerilerinin yordayıcısı mıdır?

### **4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI / SAYILTILARI**

Araştırmada:

- Örneklem grubu evreni yeterli derecede temsil etmektedir.
- Katılımcıların araştırma kapsamındaki ölçme araçlarına verdikleri cevapların samimi ve gerçek olduğu varsayılmıştır.

## 5.ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

• Araştırmada ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın literatür kısmında araştırmanın konusuna ışık tutacak şekilde dil becerileri ve ebeveyn okuma inancı konuları hakkında kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede yapılan literatür taraması ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

• Afyonkarahisar il merkezide 2019-2020 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile sınırlıdır.

• Normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

• Ölçme araçlarına verilen cevaplarla sınırlıdır.

## 6. TANIMLAR

• Dil: Deneyim, algı, bilgi, düşünce, duygu aktarımlarını sağlayan işlevsel bir araçtır (Alpöge, 1991: 64).

• Dil gelişimi: Jackman (2012: 82) dil gelişimini “kronolojik yaşa bağlı olmadan öngörülebilir bir dizi sıra izleyen bilgi alış verişine başka bir değişle kullanıma bağlı olarak ilerleme gösteren bir gelişim sürecidir” şeklinde tanımlamıştır (akt: Uyanık, 2013: 21).

• Alıcı Dil (Anlama Dili, Reseptif Dil): Alıcı dil; işitsel algıların duyu sinir ağı mekanizması ile alınması, algılanması, anlaşılmasıdır (Karacan, 2000: 263).

• İfade Edici (Anlatma, Ekspresi Dil): Dilin konuşulması, başkalarına aktarımının sağlanmasıdır (Topbaş ve Güven, 2011: 18).

• Ebeveyn Okuma İnancı: Çocukların ebeveynlerinin onları okuryazarlık becerilerinin gelişimlerini destekleyecek etkinlikler ve ilgili rolleri ile ilgili öngörülere, kabulleri olan düşünceleridir (DeBaryshe ve Binder, 1994: 1304).

• Anaokulu: 37-70 (4-5) yaş çocuklarının okul öncesi eğitim aldıkları kurumlardır (Aral vd., 2003: 23).

• Anasınıfı: 61-72 aylık olan 6 yaş çocuklarının ilköğretim bünyesinde okul öncesi eğitimlerini aldıkları sınıflardır (Aral vd., 2003: 24).

• Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun çocuk yönlü gelişim alanları olan fiziksel, psiko motor, sosyal, duygusal, zihinsel, dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, aile ve kurum ile eğitimi sağlanabilen, doğum anından ilköğretim öncesi zamana kadar olan eğitim ve gelişim sürecidir (Aral vd., 2003: 14).

## 7. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi için kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

### 7.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, ebeveynlerin “Ebeveyn Okuma İnancı” ile 60-72 aylık çocukların “Dil Becerileri (Alıcı-İfade Edici Dil)” arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için, verilerin değerlendirilmesinde ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasında olabilecek ilişkinin varlığını ve değişkenlerin birlikte değişiminin ve derecesinin öğrenilmeye çalışıldığı modellerdir (Karasar, 1995: 81-82; Sönmez ve Alacapınar, 2013: 48).

### 7.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları olan anaokulu ve anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ulaşılabilir evreninden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan anaokulu ve anasınıfı listesinden düşük, orta ve yüksek düzeye sahip olan anaokulları ve anasınıflarından, üç düzeyin de temsil edilmesi için her bir düzeydeki anaokulları ve anasınıfları içerisinde rastgele seçilmiştir (Baştürk ve Taştepe, 2013: 139-142).

Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgilere göre çalışma evrenini anaokulu ve anasınıfında öğrenim görmekte olan 60-72 aylık 4000 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma için seçilmiş olan örneklem gurubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi sınırlarında öğrenim gören 8 ilkokul ve 4 anaokulu bünyesindeki toplamda 12 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık normal gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmada, 60-72 aylık çocukların dil becerileri ve ebeveyn okuma inancı için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü  $\alpha = 0.05$  hata payı ile hesaplanarak en az 370 kişilik bir örneklem gurubuna ulaşılması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırma kapsamında çalışılmış olan 4 anaokulu, 8 ilkokul bünyesindeki 12 anasınıfına çeşitli sürelerde devam eden 60-72 aylık çocuklar ve ebeveynlerinden toplamda 748 adet veri toplanmıştır. Elde edilen verilerde ebeveyn ve çocuk birlikteliği sağlanması gerektiğinden 255 adet çocuklara uygulanmış olan test, ebeveynleri ile ilgili olan Ebeveyn Okuma İnancı

ölçeğinde dönüş olmadığı için araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan, ebeveyn ve çocuk birlikteliği sağlanmış olan 493 veride yapılan incelemelerde eksik veri tespitleri bulunan 15 çalışma daha değerlendirme dışı bırakılarak, sonuçta 257 kız çocuk (% 53,8), 221(% 46,2) erkek çocuk olmak üzere toplam 478 çocuk ve ebeveynin birlikteliğinden elde edilen örneklem verileri araştırma kapsamında değerlendirilmeye alınmıştır.

Rastgele örneklemeğe uygun olarak araştırmaya dâhil edilen okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve ebeveyn ve çocuk ölçeklerinin uygulamasına göre veri betimsel durumları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okulların Düzeyleri ve Ebeveynlere Uygulanmış Ölçek için Betimsel Durum**

Sıra No	Okul Adı	Okul Türü	Sosyo Ekonomik Bölge Düzeyi	Çocuk Sayısı+ Ebeveyn Ortak Veri	Ebeveyn testsiz Çocuk Sayısı	Toplam Sayı
1	A	Anaokulu	Düşük	22	36	58
2	B	İlkokulu		38	1	45
3	C			31	0	30
4	D			32	0	32
5	E			19	0	19
6	F			36	0	36
7	G	Anaokulu	Orta	36	12	48
8	H	İlkokulu		5	6	11
9	I	Anaokulu	Yüksek	24	125	149
10	İ			79	20	99
11	J	İlkokulu		44	23	67
12	K			122	0	122
	Toplam Veri			488	255	743

Araştırma örneklemindeki çocukların çeşitli değişken (cinsiyet, ailedeki çocuk (kardeş) sayısı, okula devam süresi) durumlarına göre demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmaya Örneklemindeki 60-72 Aylık Çocuklara Ait Demografik Bilgiler**

Değişkenler	Alt Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	221	46,2
	Kız	257	53,8
	Toplam	478	100,0

**Tablo 2 (Devam).** Araştırma Örneklemindeki 60-72 Aylık Çocuklara Ait Demografik Bilgiler

Ailedeki Çocuk (Kardeş) Sayısı	1 çocuk	54	11,3
	2 çocuk	252	52,7
	3 çocuk	144	30,1
	4 çocuk ve fazlası	28	5,9
	Toplam	478	100,0
Okula Devam Süresi	0-6 ay	264	55,2
	7-12 ay	31	6,5
	13-18 ay	53	11,1
	19-24 ay	60	12,6
	İki yıldan fazla	70	14,6
	Toplam	478	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların cinsiyet değişkenine göre, % 46.2’sinin (221 kişi) erkek, % 53.8’inin (257 kişi) ise kız olduğu; ailedeki çocuk (kardeş) değişkenine göre, % 11.3’ nün (54 kişi) tek çocuk, % 52.7’sinin (252 kişi) iki kardeş, % 30.1’inin (144 kişi) üç kardeş, % 5.9’unun (28 kişi) dört kardeş ve daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya alınan çocukların % 55.2’ sinin (264 kişi) 0-6 ay, % 6.5’inin (31 kişi) 7-12 ay, % 11.1’ inin (53 kişi) 12-18 ay, % 12.6’sının (60 kişi) 19-24 ay, % 14.6’sının (70 kişi) iki yıldan fazla bir okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri görülmektedir.

Araştırma örneklemindeki çocukların, değişken (yaş ve öğrenim) durumlarına göre ebeveynlerine ait demografik bilgileri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırma Örneklemindeki 60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt Gruplar	Anne		Baba	
		n	%	n	%
Yaş	29 yaş ve altı	139	29,1	61	12,8
	30-39 yaş	286	59,8	305	63,8
	40 yaş ve üzeri	53	11,1	112	23,4
	Toplam	478	100,0	478	100,0
Öğrenim Durumu	İlköğretim Düzeyi	218	45,6	162	33,9
	Lise	119	24,9	152	31,8
	Üniversite ve üstü	141	29,5	164	34,3
	Toplam	478	100,0	478	100,0

Tablo 3’de araştırmaya alınan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin yaş durumları incelendiğinde, annelerinin % 29.1’inin (139 kişi) 29 yaş ve altı, % 59.8’inin (286 kişi) 30-39 yaş, % 11.1’inin (53 kişi) 40 yaş üstü; babalarının ise, % 12.8’inin (61 kişi) 29 yaş ve altı, % 63.8’inin (305 kişi) 30-39 yaş, % 23.4’ünün (112 kişi) 40 yaş ve üzeri olduğu görölmektedir.

60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, annelerin % 45.6’sının (218 kişi) ilköğretim düzeyi, % 24.9’unun (119 kişi) lise, % 29.5’inin (141 kişi) üniversite ve üstü; babaların öğrenim durumları incelendiğinde ise % 33.9’unun (162 kişi) ilköğretim düzeyi, % 31.8’inin (152 kişi) lise, % 34.3’ünün (164 kişi) üniversite ve üstü öğrenime sahip olduğu görölmektedir.

### 7.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE UYGULANIşLARI

Araştırmada çocuk ve aile hakkında bilgiler toplayabilmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, çocukların dil becerilerini belirlemek amacıyla Kaufman ve Kaufman (1993) tarafından geliştirilen ve Uyanık ve Kandır (2014) tarafından Türk çocuklarına uyarlanan “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT)”, ebeveynlerin tutumlarını değerlendirmek amacıyla DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen, şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Ebeveyn Okuma İnançları Envanteri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

#### 7.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, araştırma kapsamına alınan çocukların aileleri ve kendileri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Genel bilgi formu, çocuklara ait değerışenlerin durumunu (cinsiyet, ailedeki çocuk (kardeş) sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süreci) ve çocukların ebeveynlerine ait değerışkenlerin (öğrenim durumu, yaşları) ortaya konulmasına yönelik soruları içermektedir. Genel bilgi formları her çocuk için araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

#### 7.3.2. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT) (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills- K-SEALS)

36-83 ay arasındaki çocukların, erken dil, bilişsel yeterlik ve erken akademik becerilerinin değerlendirilmesini sağlamak amacıyla Alan S. Kaufman ve Nadeen L. Kaufman tarafından 1993 yılında Amerika Rehberlik Servisinde (Amerikan Guidance Service) geliştirilen Türkiye’de de Uyanık ve Kandır (2014) tarafından Türkçe ’ye

uyarlanan K-EADBAT, çocukların erken akademik ve dil becerileri (Alıcı-İfade Edici Dil ve Telaffuz Becerileri) ni kapsayacak şekilde Sözcük Bilgisi, Sayılar, Harfler & Sözcükler ve Telaffuz Araştırması olmak üzere üç alt testten alt testlere bağlı İfade Edici Dil Becerileri, Alıcı Dil Becerileri, Sayı Becerileri ve Harf & Sözcük Becerileri olmak üzere dört ölçekten ve Sözcük Bilgisi ile Sayılar, Harfler & Sözcükler alt testlerinin toplamından oluşan Erken Akademik & Dil Becerileri Bileşiminden oluşmaktadır. Test toplam 90 maddeden oluşmaktadır. Testin toplamına ilişkin güvenirlik katsayısının .971 ve maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Testin alıcı dil becerileri alt ölçeği için Kr-20 değeri .948, ifade edici dil becerileri Kr-20 değeri ise .953 olarak hesaplanmıştır. Her iki dil becerisi alt ölçeği için maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyon katsayısının yüksek derecede güvenirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir. K-EADBAT'nin iç tutarlığının yüksek olduğu ve test-tekrar test değeri .908 hesaplanarak testin zamana bağlı olarak kararlı bir yapı sergilediği görülmüştür. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarına göre testin 61-72 aylık çocukların erken akademik ve dil beceri düzeylerini belirleme ve eğitim süreçlerinin planlanmasında geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. 33 maddeden oluşan “Sözcük Bilgisi” alt testinde çocuk, nesnelere işaret edip isimlendirerek, resimlerdeki nesnelere tanımlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan “İfade Edici Dil Becerileri” alt testinde (35 madde), çocuktan ifadeye dayalı olarak, resimlerdeki nesnelere tanımlama, sayıları sayma gibi sesli cevap vermeyi gerektirecek beceriler göstermesi; “Alıcı Dil Becerileri” alt testinde (35 madde), çocuktan sayıları, sözcükleri, harfleri işaret ederek kelimeleri ve kavramları algılama durumlarını ölçecek şekilde beceriler göstermesi beklenmektedir. Bu sonuçlara göre Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin K-EADBAT 60-72 aylık Türk çocukları için güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir (Uyanık & Kandır, 2014).

Alıcı dil becerileri ilgili maddeleri Alt Test 1: Sözcük Bilgisi kısmından 10. ,11. ,14. ,15. ,17. ,18. ,19. ,21. ,24. ,25. ,27. ,28. ,30. ,32. ,34. Alt Test 2: Sayılar, Harfler, Sözcükler kısmından 2. ,3. ,6. ,7. ,9. ,11. ,12. ,14. ,17. ,19. ,21. ,22. ,25. ,26. ,30. ,33. ,35. ,36. ,39.; ifade edici dil becerileri için ilgili maddeler de Alt Test 1: Sözcük Bilgisi kısmından 3. ,4. ,12. ,13. ,16. ,20. ,22. ,23. ,26. ,29. ,31. ,33. ,36. ,37. ,38. ,39. ,40. Alt Test 2: Sayılar, Harfler, Sözcükler kısmından 8. ,10. ,13. ,15. ,16. ,18. ,20. ,23. ,24. ,27. ,28. ,29. ,31. ,32. ,34. ,37. ,38. ,40. madde şeklindedir (Uyanık & Kandır, 2014). Bu



araştırmada alıcı dil becerilerinin güvenilirlik katsayısı .948 ifade edici dil becerilerinin güvenilirlik katsayısı .953 olarak bulunmuştur.

### 7.3.3. Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği

Araştırmada, ebeveynlerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimindeki rolünü, çocuklarına kitap okuma süreci ve amaçları ile ilgili inançlarını belirlemek amacıyla, DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilerek, Şimşek Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerliği gerçekleştirilmiş Orijinal adı Parent Reading Belief Inventory olan "Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Takip edilen aşamalar ve yapılan istatistiksel analizler, Ebeveyn Okuma İnançları envanterinin Türkiye'de geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Yedi alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları ile ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.79 olarak belirlenmiş, iç tutarlılık katsayıları orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ile paralellik göstermektedir. Beş alt boyutta iç tutarlılık katsayısının (.50- .85) oldukça yüksek olduğu ancak, iki alt boyutta (çevresel etki ve okuma yönergesi) düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans %52,2'dir. 17 maddesi ters kodlanmış olan ölçek yedi alt boyuttan (öğretimin etkililiği, olumlu etki, sözel katılım, okuma yönergesi, bilgi kaynağı, kaynaklar, çevresel etki) oluşmaktadır. Ölçeğin yedi alt boyutunun amaçları, ebeveynlerin okulla ilgili becerilerin kazandırılmasındaki rolleri "Öğretimin Etkililiği", okumayla ilgili olumlu etkiler "Olumlu etki", okuma sırasında çocuğun aktifliğinin önemi " Sözel Katılım", okuma yönergesinin uygunluğu "Okuma Yönergesi", çocukların günlük hayat veya ahlaki değerleri kitaplardan öğrenmeleri "Bilgi Kaynağı", okuma için gerekli kaynakların sınırı "Kaynaklar", dil gelişiminin kaynağı "Çevresel Etki" şeklindedir. Envanterden ebeveynlerin elde edeceği yüksek puanlar, ebeveynlerin çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimindeki rolü ve çocuklarına kitap okuma süreci ve amaçlarına ilişkin inançları ile ilgili durumlarının da yüksek olduğunu ifade etmektedir (Şimşek Çetin vd., 2014: 1446).

Olumlu ve olumsuz maddeleri bulunan ölçeğin uygulanmasında ebeveynler, dörtlü likert tipi seçeneklerden kendilerine uygun olanları işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Puanlama 1= Kesinlikle Katılmıyorum KKA; 2= Katılmıyorum KA; 3= Katılıyorum K; 4= Kesinlikle Katılıyorum KK şeklindedir. Buna göre ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan madde sayısı n olmak üzere n x en yüksek puan ( 40x4= 160) en düşük puan ise n x en düşük puan (40x1= 40) şeklindedir. Ölçekten ebeveynlerin

elde edeceği yüksek puanlar, ebeveynlerin çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimindeki rolü ve çocuklarına kitap okuma süreci ve amaçlarına ilişkin inançları ile ilgili durumlarının da yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynlerin ölçeğin maddelerine katılım düzeylerinde aralıkların belirlenmesinde ölçeğin alabilecekleri en yüksek puan 4, en düşük puan 1 olmak üzere,  $n-1/n$  ( $4-1/3=3/4$ ) sonucunda aralık sayısı 0.75 olmak üzere, 1-1,75 arası Kesinlikle Katılmıyorum KKA, 1.76-2.51 arası Katılmıyorum KA, 2.52-3.27 arası Katılıyorum K, 3.28-4 arası Kesinlikle Katılıyorum KK şeklinde belirlenmiştir.

#### 7.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama araçları 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ekim ve Ocak ayları arasında uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik kuruluna başvurulmuş ve ardından Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında belirtilen okullara gidilmiş, okul müdürü ve örneklem grubundaki çocukların öğretmenleri ve anne-babaları araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı için kullanılacağı, başka herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağı ve araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı ifade edilerek araştırma grubunun yalnızca gönüllü katılımcılardan oluşması sağlanmıştır. Aynı zamanda ebeveynlere genel bilgi formu hakkında bilgi verilerek bu bilgilerin araştırmada kullanılması için ailelerden gerekli izin alınmıştır.

Örneklem grubundaki çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin demografik özellikler çocukların okuldaki kişisel dosyasından araştırmacı tarafından alınıp genel bilgi formuna işlenmiştir. Ardından “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi” araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Testin okullarda uygulanması, çocukların dikkatlerini toplayıp motivasyonlarını sağlamak amacı ile eğitim ortamlarından ayrı sessiz bir odada, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Çocuklar birer birer hazırlanan odaya alınıp, kısa bir sohbetle çocuğun rahatlaması sağlandıktan sonra uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Testlerin uygulanmasına, çocuğun testi öğrenmesi amacıyla örnek sorularla başlanmıştır. Uygulama esnasında kendisinden ne yapması istendiğini çocuk anladığını belirtene kadar uygulama ile ilgili verilen bilgi tekrar edilmiştir.

“Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği” ise “Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi”nin uygulandığı çocukların ebeveynlerine uygulanmıştır.

Çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesiyle paralel olarak ebeveynlerden ölçekte yer alan maddeleri inceleyerek dördümlü likert tipi seçeneklerden kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir.

Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'ni uygulama konusunda uzmanlık kazanmak için testi Türk Çocuklarına uyarlayan kişilerin gönderdiği test uygulama rehberi okunmuş ve bu kişilerden gerekli eğitimler alınmıştır. K-EADBAT için test kitapçığı ve her çocuk için ayrı test kayıt formu kullanılmıştır. Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeği" ise her çocuğun ailesi için fotokopi ile çoğaltılmış ve ailelere iletilmiştir. Ebeveynler ölçek formundaki maddeleri okuyarak kendilerine en uygun seçeneği işaretlemişlerdir.

#### 7.5. VERİ ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İstatistiksel olarak kullanılması gereken yöntemlere karar vermek için her bir alt problemde verilere normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucu verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık (skewnes ve kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) 'e göre çarpıklık ve basıklık katsayıları +1,5 -1,5, George ve Mallery (2010) ' e göre +2,0 -2,0 arasında ise değerler dağılım normal kabul edilmektedir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için istatistiksel analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmada "Ebeveyn Okuma İnancı" ve 60-72 aylık çocukların "Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi" alıcı ve ifade edici dil becerileri alt testlerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ebeveynlerin Okuma İnancı'nın çocukların dil becerilerini yordama gücünü inceleyebilmek için Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi, cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam süresi değişkenlerine göre çocukların dil becerileri ile ebeveyn okuma inancı ve dil becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla da kullanılmıştır.

### 8. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulanan testlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve açıklamalarına yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemlerinin gösterdiği sıraya paralel olarak sıralanmış her bir problem için elde edilen bulgular

tablolarda gösterilmiş ve açıklanmıştır.

### 8.1. EBEVEYNLERİN “EBEVEYN OKUMA İNANÇ ÖLÇEĞİ” İNDEN ALDIKLARI PUANLARIN DAĞILIMI NASILDIR?

Araştırmanın ebeveynlere yönelik olan, birinci alt problemine ilişkin ebeveynlerin “Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ” nden aldıkları puanların dağılımını belirlemek amacıyla yapılan frekans, yüzde, ortalama ve katılım düzeyi bulguları Tablo 4 ve Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı**

Madde Alt Boyut	Madde Numarası		KKA (1)	KA (2)	K (3)	KK (4)	X	Katılım Düzeyi
Öğretimin Etkliliği	M1	f	8	8	131	331	3,64	K
		%	1,7	1,7	27,4	69,2		
	M2	f	134	242	80	22	3,02	K
		%	28,0	50,6	16,7	4,6		
	M3	f	8	13	215	242	3,44	KK
		%	1,7	2,7	45,0	50,6		
	M4	f	80	232	129	37	2,74	K
		%	16,7	48,5	27,0	7,7		
	M5	f	23	89	213	153	3,03	K
		%	4,8	18,6	44,6	32,0		
	M6	f	172	234	50	22	3,16	K
		%	36,0	49,0	10,5	4,6		
	M7	f	12	31	187	248	3,40	KK
		%	2,5	6,5	39,1	51,9		
	M8	f	6	13	168	291	3,55	KK
		%	1,3	2,7	35,1	60,9		
Olumlu Etki	M9	f	236	180	46	16	3,33	KK
		%	49,4	37,7	9,6	3,3		
	M10	f	6	22	196	254	3,46	KK
		%	1,3	4,6	41,0	53,1		
	M11	f	28	110	224	116	2,89	K
		%	5,9	23,0	46,9	24,3		
	M12	f	5	37	232	204	3,32	KK
		%	1,0	7,7	48,5	42,7		
	M13	f	202	148	70	58	3,03	K
		%	42,3	31,0	14,6	12,1		

**Tablo 4 (Devam).** Ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Madde Alt Boyut	Madde Numarası		KKA (1)	KA (2)	K (3)	KK (4)	X	Katılım Düzeyi	
	M14	f	5	18	188	267	3,50	KK	
		%	1,0	3,8	39,3	55,9			
	M15	f	236	129	72	41	3,17	K	
		%	49,4	27,0	15,1	8,6			
	M16	f	6	6	93	373	3,74	KK	
		%	1,3	1,3	19,5	78,0			
	M17	f	159	236	64	19	3,11	K	
		%	33,3	49,4	13,4	4,0			
	M18	f	1	50	224	203	3,31	KK	
		%	,2	10,5	46,9	42,5			
	Sözel Katılım	M19	f	4	35	217	222	3,37	KK
			%	,8	7,3	45,4	46,4		
M20		f	3	2	152	321	3,65	KK	
		%	,6	,4	31,8	67,2			
M21		f	3	3	113	359	3,73	KK	
		%	,6	,6	23,6	75,1			
M22		f	4	21	234	219	3,39	KK	
		%	,8	4,4	49,0	45,8			
M23		f	1	24	269	184	3,33	KK	
		%	,2	5,0	56,3	38,5			
M24		f	4	65	284	125	3,10	K	
		%	,8	13,6	59,4	26,2			
M25		f	0	33	263	182	3,31	KK	
		%	,0	6,9	55,0	38,1			
M26	f	0	16	228	234	3,45	KK		
	%	,0	3,3	47,7	49,0				
Okuma Yönergesi	M27	f	19	70	249	140	1,93	KA	
		%	4,0	14,6	52,1	29,3			
	M28	f	159	214	75	30	3,05	K	
		%	33,3	44,8	15,7	6,3			
	M29	f	17	112	272	77	2,14	KA	
		%	3,6	23,4	56,9	16,1			
	M30	f	5	83	275	115	3,04	K	
		%	1,0	17,4	57,5	24,1			

**Tablo 4 (Devam).** Ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnancı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Madde Alt Boyut	Madde Numarası		KKA (1)	KA (2)	K (3)	KK (4)	X	Katılım Düzeyi	
Bilgi Kaynağı	M31	f	1	9	208	260	3,52	KK	
		%	,2	1,9	43,5	54,4			
	M32	f	4	27	253	194	3,33	KK	
		%	,8	5,6	52,9	40,6			
	M33	f	3	16	211	248	3,47	KK	
		%	,6	3,3	44,1	51,9			
	M34	f	2	41	192	243	3,41	KK	
		%	,4	8,6	40,2	50,8			
	M35	f	181	217	59	21	3,16	K	
		%	37,9	45,4	12,3	4,4			
	Kaynaklar	M36	f	259	170	31	18	3,40	KK
			%	54,2	35,6	6,5	3,8		
M37		f	261	156	41	20	3,37	KK	
		%	54,6	32,6	8,6	4,2			
M38		f	244	164	48	22	3,31	KK	
		%	51,0	34,3	10,0	4,6			
M39		f	139	202	111	26	2,94	KK	
		%	29,1	42,3	23,2	5,4			
Çevre 1 Etki		M40	f	67	135	187	89	2,37	KA
			%	14,0	28,2	39,1	18,6		

(Kesinlikle Katılmıyorum KKA; Katılmıyorum KA; Katılıyorum K; Kesinlikle Katılıyorum KK)

Tablo 4’de görüldüğü gibi, ebeveynlerin “Ebeveyn Okuma İnancı” ölçeğinden aldığı puanların dağılımı ortalama bakımından incelendiğinde en yüksek maddeler, ortalaması 3.74 olan “Olumlu Etki” alt boyutunda madde 16 (Çocuğumun kitapları sevmesini isterim) ve ortalaması 3.73 olan “Sözel Katılım” alt boyutunda madde 21 (Okumak, çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olur); en düşük maddeler ise ortalaması 1.93 olan “Okuma Yönergesi” alt boyutunda madde 27 (Çocuğumun harfleri ve basit kelimeleri öğrenmesi amacıyla çocuğuma kitap okurum) olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ebeveynlerin okuma inanç düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

**Tablo 5. Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği Alt Boyutlarına Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Ölçeğin alt boyutları	Maddeler	Katılım Düzeyleri			
		KKA	KA	K	KK
Öğretimin etkililiği	1-8		2*, 4*, 6*	,5.	1. ,3. ,7. ,8.
Olumlu etki	9-18	9*	13*, 15*, 17*	11. ,	,10. ,12. ,14. ,16. ,18.
Sözel katılım	19-26			24.	19. ,20. ,21. ,22. ,23. ,25. ,26.
Okuma yönergesi	27- 30		28*	,30.27* ,29*	
Bilgi kaynağı	31-35*		31. ,32. ,33. ,34.	35.	
Kaynaklar	36-39	36* ,37* ,38* ,39*			
Çevresel etki	40			40*	

\*Olumsuz (Ters) Maddeler (Ortalama 1.93 – 3.74 aralıkta olmasına karşın, ölçeğin olumsuz maddelerinde (2., 4., 6., 9., 13., 15., 17., 27., 28., 29., 35., 36., 37., 38., 39., 40. ) ortalama değerinin düşük çıkması o maddeye katılımın olumlu olduğunu göstermektedir).

Tablo 5 ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnanç ölçek maddelerine katılım düzeyleri incelendiğinde,

Kesinlikle Katılıyorum (KK) düzeyinde katılım düzeyi olan maddeler “Öğretim Etkililiği” alt boyutunda madde 3., 7., 8. ; “Olumlu Etki” alt boyutunda madde 9.\*, 10., 12., 14., 16., 18. ; “Sözel Katılım” alt boyutunda madde 19., 20., 21., 22., 23., 25., 26. ; “Bilgi Kaynağı” alt boyutunda madde 31., 32., 33., 34. ; “Kaynaklar” alt boyutunda madde 36., 37., 38., 39. ;

Katılıyorum (K) düzeyinde katılım düzeyi olan maddeler “Öğretim Etkililiği” alt boyutunda madde 1, 2.\*, 4.\*, 5., 6.\*; “Olumlu Etki” alt boyutunda madde 11., 13.\*, 15.\*, 17.\*; “Sözel Katılım” alt boyutunda madde 24; “Okuma Yönergesi” alt boyutunda madde 28, 29., 30. ; “Bilgi Kaynağı” alt boyutunda madde 35;

Katılmıyorum (KA) düzeyinde katılım düzeyi olan maddeler “Okuma Yönergesi” alt boyutunda madde 27.\*, 29.; “Çevresel Etki” alt boyutunda madde 40.;

Kesinlikle Katılmıyorum (KKA) düzeyinde katılım düzeyi olan maddeler ise bulunmamaktadır.

Bu katılım düzeyleri olumsuz maddelerin tersi alınarak ebeveyn okuma inanç ölçeği alt boyutlarına göre uyarlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin çoğunluğunun ölçeğin tüm alt boyutlarında ağırlıklı olarak “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verdikleri söylenebilir.

### 8.2.60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI-İFADE EDİCİ-TOPLAM) HANGİ DÜZEYDEDİR?

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** 72 aylık çocukların Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi Dil Becerileri Düzeylerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Mod ile Medyan Değerleri Dağılımı

Değişkenler	$\bar{x}$	Sd	Mod	Medyan
Alıcı Dil Becerileri	23,15	3,71	23,00	23,00
İfade Edici Dil Becerileri	16,43	3,86	16,00	16,00
Toplam (Alıcı ve İfade edici) Dil Becerileri	39,59	7,07	36,00	39,00

Tablo 6 incelendiğinde 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının 23.15 olduğu görülmektedir. Alıcı dil becerilerinden çocukların aldıkları puanların modu 23.00' dır. Bu duruma göre çocukların alıcı dil becerileri alt testinden alabilecekleri en yüksek puanın 35 olduğu göz önüne alındığında çocukların aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

60-72 aylık çocukların ifade edici dil becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının 16.43 olduğu görülmektedir. İfade edici dil becerilerinden çocukların aldıkları puanların modu 16.00'dır. Bu duruma göre çocukların ifade edici dil becerileri alt testinden alabilecekleri en yüksek puanın 35 olduğu göz önüne alındığında çocukların aldıkları puanların ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir.

Toplam (Alıcı ve İfade Edici) dil becerilerinden aldıkları puan ortalamalarının 39.59 olduğu görülmektedir. Toplam dil becerilerinden çocukların aldıkları puanların modu 36.00' dır. Bu duruma göre çocukların toplam dil becerilerinden alabilecekleri en yüksek puanın 70 olduğu göz önüne alındığından çocukların aldıkları puanların ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### 8.3. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ALICI DİL BECERİLERİ İLE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin 60-72 Aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişki analiz sonuçları ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 7'de sunulmuştur.



**Tablo 7.** 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p.
Alıcı Dil Becerileri	478	,74	,00
İfade Edici Dil Becerileri			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında (.74) pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

#### 8.4. 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ İLE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

##### 8.4.1. Cinsiyet Gruplarına Göre, Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi birinci maddesine ilişkin 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında cinsiyet gruplarına göre ilişki analiz sonuçları ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasında Cinsiyet Gruplarına Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	İfade Edici Dil Becerileri	
			r	p.
Kız grubu	Alıcı Dil Becerileri	221	,71	,00
Erkek grubu	Alıcı Dil Becerileri	257	,75	,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında cinsiyet gruplarına göre beceri puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre; 60-72 aylık kız çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.71), 60-72 aylık erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.75) doğrusal (pozitif) yönde anlamlı bir ilişki vardır.

##### 8.4.2. Ailedeki Çocuk (Kardeş) Sayısı Gruplarına Göre, Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi ikinci maddesine ilişkin 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında çocuk (kardeş) sayısı gruplarına göre ilişki analiz sonuçları ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasında Ailedeki Çocuk (Kardeş) Sayısı Gruplarına Göre İlişki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	İfade Edici Dil Becerileri	
			r	p.
1 çocuk grubu	Alıcı Dil Becerileri	54	,76	,00
2 kardeş grubu	Alıcı Dil Becerileri	252	,74	,00
3 kardeş grubu	Alıcı Dil Becerileri	144	,70	,00
4 kardeş grubu	Alıcı Dil Becerileri	28	,63	,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi, 60-72 aylık çocukların ailedeki çocuk (kardeş) sayısı gruplarına göre alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, alıcı dil ile ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen korelasyon katsayısına göre, 1 çocuk grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.76), 2 kardeş grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.74), 3 kardeş grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.70), 4 kardeş grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında orta (.63) düzeyde, doğrusal (pozitif) yönde bir ilişki belirlenmiştir.

#### 8.4.3. Okula Devam Süresi Gruplarına Göre, Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmanın dördüncü alt problemi üçüncü maddesine ilişkin 60-72 Aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında okula devam süresi gruplarına göre ilişki analiz sonuçları ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri Arasında Okula Devam Süresi Gruplarına Göre Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	İfade Edici Dil Becerileri	
			R	p
0-6 ay devam grubu	Alıcı Dil Becerileri	264	,67	,00
7-12 ay devam grubu	Alıcı Dil Becerileri	31	,69	,00
13-18 ay devam grubu	Alıcı Dil Becerileri	53	,72	,00
19-24 ay devam grubu	Alıcı Dil Becerileri	60	,81	,00
2 yıldan fazla devam grubu	Alıcı Dil Becerileri	70	,74	,00

Tablo 10’da görüldüğü gibi, 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında okula devam süresi gruplarına göre ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, 0-6 ay, 7-12 ay, 13-18 ay, 19-24 ay ve 2 yıldan fazla okul öncesi eğitime devam eden grupların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen korelasyon katsayısına göre, 0-6 ay okul öncesi eğitime devam eden grubun alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında orta düzeyde (.67), 7-12 ay okul öncesi eğitime devam eden grubun

alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında orta düzeyde (.69), 13-18 ay okul öncesi eğitime devam eden grubun alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek düzeyde (.72), 19-24 ay okul öncesi eğitime devam eden grubun alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek düzeyde (.81), 2 yıldan fazla okul öncesi eğitime devam eden grubun alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek düzeyde (.74), doğrusal (pozitif) yönde, bir ilişki tespit edilmiştir.

#### 8.5. EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI-İFADE EDİCİ- TOPLAM (ALICI + İFADE EDİCİ) DİL BECERİLERİ) ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin ebeveynlerin okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri (alıcı- ifade edici-toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri) arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Ebeveynlerin Ebeveyn Okuma İnancı ile 60-72 Aylık Çocukların Dil Becerileri (Alıcı-İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	Ebeveyn Okuma İnancı		
	N	r	p
Alıcı Dil Becerileri	478	,29	,00
İfade Edici Dil Becerileri		,28	,00
Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,31	,00

Tablo 11’de görüldüğü gibi, “Ebeveyn Okuma İnancı” 60-72 aylık çocukların Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri beceri puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen korelasyon katsayısına göre, “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri düşük düzeyde (.29), ifade edici dil becerileri düşük düzeyde (.28), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri orta düzeyde (.31) doğrusal (pozitif) yönde bir ilişki belirlenmiştir.

#### 8.6. EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI İLE 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİ (ALICI-İFADE EDİCİ) ARASINDAKİ İLİŞKİ

##### 8.6.1. Çocukların Cinsiyeti Açısından Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi birinci maddesine ilişkin çocukların cinsiyet

değişkeni dağılımlarına göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** 60-72 Aylık Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Ebeveyn Okuma İnancı	
			r	p
Kız çocuk grubu	Alıcı Dil Becerileri	221	,29	,00
	İfade Edici Dil Becerileri		,31	,00
	Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,33	,00
Erkek çocuk grubu	Alıcı Dil Becerileri	257	,29	,00
	İfade Edici Dil Becerileri		,27	,00
	Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,30	,00

Tablo 12’de görüldüğü gibi, 60-72 aylık çocukların cinsiyetine göre (Kız ve Erkek Gruplarında) “Ebeveyn Okuma İnancı” ile dil beceri puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, kız grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı, ifade edici, toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Elde edilen korelasyon katsayısına göre, kız grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri (.29); “Ebeveyn Okuma İnancı” ile ifade edici dil becerilerinde (.31), “Ebeveyn Okuma İnancı” ile Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerilerinde (.33) doğrusal (pozitif) yönde orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Erkek grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı, ifade edici, toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen korelasyon katsayısına göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerilerinde erkek grubu (.29), ifade edici dil becerilerinde (.27), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerilerinde (.30) doğrusal (pozitif) yönde düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

### 8.6.2. Kardeş Sayısı Açısından Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi ikinci maddesine ilişkin çocukların kardeş sayısı değişkeni dağılımlarına göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) arasındaki ilişki ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13.** 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayısına Göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Ebeveyn Okuma İnancı	
			r	p
Tek Çocuk	Alıcı Dil Becerileri	54	,25	,05
	İfade Edici Dil Becerileri		,28	,03
	Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,29	,03
2 kardeş grubu	Alıcı Dil Becerileri	252	,31	,00
	İfade Edici Dil Becerileri		,33	,00
	Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,34	,00
3 kardeş grubu	Alıcı Dil Becerileri	144	,16	,05
	İfade Edici Dil Becerileri		,10	,21
	Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,14	,08
4 kardeş ve üzeri grubu	Alıcı Dil Becerileri	28	,33	,08
	İfade Edici Dil Becerileri		,33	,08
	Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri		,36	,05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, 60-72 Aylık Çocukların Kardeş Sayısına Göre, Ebeveynlerinin Okuma İnancı ile Çocuklarının Dil Becerileri (Alıcı- İfade Edici-Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri) arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, tek çocuk grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri arasında düşük düzeyde (.25) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), ifade edici dil becerileri arasında düşük düzeyde (.28) anlamlı ( $p < .05$ ), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında düşük düzeyde (.29) anlamlı ( $p < .05$ ) bir ilişki tespit edilmiştir.

İki (2) kardeş grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile çocukların alıcı dil becerileri arasında orta düzeyde (.31) anlamlı ( $p < .05$ ), ifade edici dil becerileri arasında orta düzeyde (.33) anlamlı ( $p < .05$ ), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında orta düzeyde (.34) anlamlı ( $p < .05$ ) bir ilişki belirlenmiştir.

Üç (3) kardeş grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile çocukların alıcı dil becerileri arasında düşük düzeyde (.16) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), ifade edici dil becerileri arasında düşük düzeyde (.10) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında düşük düzeyde (.14) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ) bir ilişki tespit edilmiştir.

Dört (4) kardeş ve üzeri grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile çocukların alıcı dil becerileri arasında orta düzeyde (.33) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), ifade edici dil

becerileri arasında orta düzeyde (.33) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında orta düzeyde (.36) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ) doğrusal (pozitif) yönde orta düzeyde bir ilişki söz konusudur.

## 8.7.EBEVEYNLERİN OKUMA İNANCI 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DİL BECERİLERİNİ YORDAMAKTA MIDIR?

### 8.7.1. Alıcı Dil Becerilerinin Yordayıcısı Mıdır?

Araştırmanın ebeveynlerin yedinci alt problemi birinci maddesine ilişkin, Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerilerini açıklama düzeyleri ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14.** Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 Aylık Çocukların Alıcı Dil Becerilerini Açıklama Düzeyi Regrasyon Analiz Sonuçları

Ebeveyn Kitap Okuma İnancı							
Değişken	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Kestirme Hatası	F	Sig.	Sabit Değer	Bağımsız Değişken Katsayısı	p.
Alıcı Dil Becerileri	,083	11,21	F <sub>(1-476)</sub> = 44,079	0,00	11,274	,092	0,00

\* $p < .05$ , R = .29, R<sup>2</sup> = .84, N = 478

Tablo 14’de görüldüğü gibi, Ebeveyn Okuma İnancının çocukların alıcı dil becerileri puanlarını açıklama düzeyi için yapılan basit doğrusal regrasyon analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş (R = 0.29, R<sup>2</sup> = 0.084), “Ebeveyn Okuma İnancı”nın çocukların alıcı dil becerilerini anlamlı bir şekilde düşük de olsa yordadığı görülmektedir (F<sub>(1-476)</sub> = 44,079,  $p < .05$ ). Bununla beraber çocukların alıcı dil becerilerine ilişkin toplam varyansın %8,4’ü ebeveynlerin okuma inancı ile açıklanmaktadır. Regrasyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ( $\beta = ,092$ ) anlamlılık testi de, “Ebeveyn Okuma İnancı”nın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ( $p < .01$ ). Elde edilen basit doğrusal regrasyon sonucuna göre çocukların alıcı dil becerileri puanını yordayan regrasyon denklemi; alıcı dil beceri puanı = 11,274+(0,92\* “Ebeveyn Okuma İnancı” puanı) şeklindedir.

### 8.7.2.İfade Edici Dil Becerilerinin Yordayıcısı Mıdır?

Araştırmanın yedinci alt problemi ikinci maddesine ilişkin, Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 aylık çocukların ifade edici dil becerilerini açıklama düzeyleri ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 15.** Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 Aylık Çocukların İfade Edici Dil Becerilerini Açıklama Düzeyleri Regrasyon Analiz Sonuçları

Ebeveyn Okuma İnancı							
Değişkenler	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Kestirme Hatası	F	Sig.	Sabit Değer	Bağımsız Değişken Katsayısı	p
İfade Edici Dil Becerileri	,081	11,22	F <sub>(1-476)</sub> = 44,079	0,00	107,51	0,918	0,00

\*p<.05 , R= .28, R<sup>2</sup>= .78, N= 478

Tablo 15’de görüldüğü gibi, “Ebeveyn Okuma İnancı”nın çocukların ifade edici dil becerileri puanlarını açıklama düzeyi için yapılan basit doğrusal regrasyon analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş (R= 0,28 , R<sup>2</sup>= 0,078 ), “Ebeveyn Okuma İnancı”nın çocukların ifade edici dil becerilerini anlamlı bir şekilde düşük de olsa yordadığı görülmektedir (F<sub>(1-476)</sub> = 44,079, p<0,05). Bununla beraber çocukların ifade edici dil becerilerine ilişkin toplam varyansın %7,8’i ebeveynlerin okuma inancı ile açıklanmaktadır. Regrasyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ( $\beta = 0,918$ ) anlamlılık testi de, “Ebeveyn Okuma İnancı”nın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p<0,01). Elde edilen basit doğrusal regrasyon sonucuna göre çocukların ifade edici dil becerileri puanını yordayan regrasyon denklemi; ifade edici dil beceri puanı = 107,512 +(0,918\* “Ebeveyn Okuma İnancı” puanı) şeklindedir.

### 8.7.3. Toplam (Alıcı + İfade Edici) Dil Becerilerinin Yordayıcısı Mıdır?

Araştırmanın yedinci alt problemi üçüncü maddesine ilişkin, Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 aylık çocukların toplam (alıcı + ifade edici) dil becerilerini açıklama düzeyleri ile ilgili bulgular aşağıdaki Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Ebeveyn Okuma İnancının 60-72 Aylık Çocukların Toplam (Alıcı+İfade edici) Dil Becerilerini Açıklama Düzeyleri Regrasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Standart Kestirme Hatası	F	Sig.	Sabit Değer	Bağımsız Değişken Katsayısı	Sig.
Toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerileri	,083	11,21	F <sub>(1-476)</sub> = 44,079	0,00	107,51	0,91	0,00

\*p<.05 , R= .29, R<sup>2</sup>= .841, N= 478

Tablo 16’da görüldüğü gibi, “Ebeveyn Okuma İnancı”nın çocukların toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri puanlarını açıklama düzeyi için yapılan basit doğrusal regrasyon analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile toplam dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş (R= 0,29 , R<sup>2</sup>= 0,0841 ), “Ebeveyn Okuma

İnancı” nın çocukların toplam (alıcı + ifade edici) dil becerilerini anlamlı bir şekilde düşük de olsa yordadığı görülmektedir ( $F_{(1-476)} = 44,079$ ,  $p < 0,05$ ). Bununla beraber çocukların toplam dil becerilerine ilişkin toplam varyansın %8,4’ü ebeveynlerin okuma inancı ile açıklanmaktadır. Regrasyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ( $\beta = 0,918$ ) anlamlılık testi de, “Ebeveyn Okuma İnancı” nın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ( $p < 0,01$ ). Elde edilen basit doğrusal regrasyon sonucuna göre çocukların toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri puanını yordayan regrasyon denklemi; toplam dil beceri puanı =  $107,512 + (0,918 * \text{“Ebeveyn Okuma İnancı”}$  puanı) şeklindedir. Bu duruma göre Ebeveynlerin okuma inancı 60-72 aylık çocukların; alıcı, ifade edici ve tüm (alıcı, ifade edici) dil becerilerinin yordayıcısı olduğu söylenebilir.



## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık, normal gelişim gösteren 478 çocuğun dil becerileri (alıcı, ifade edici) ile ebeveynlerin okuma inancı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen istatistiksel bulgular, bulgular bölümünde verilmiştir. Bu bölümde ise bu tezin araştırması neticesinde elde edilmiş bulgulara ilişkin sonuçlara yönelik bilgiler, alanda yapılmış diğer araştırmalarla ilgili tartışma bölümü ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilecektir. Aşağıda alt problemler belirli başlıklar altında gruplanarak literatür ışığında daha önce yapılan çalışmalara da yer verilerek tartışılmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ebeveynlere yönelik birinci alt problemi olan, “Ebeveynlerin “Ebeveyn Okuma İnancı” ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı nasıldır?” alt problemi için yapılan frekans, yüzde, ortalama ve katılım düzeyi bulgularına göre, “ Kesinlikle Katılıyorum (KK)” ve “Katılıyorum (K)” düzeylerinde maddelerin yoğunlaştığı görülmüştür. Bu iki düzeydeki maddelerin ağırlıklı olarak ölçeğin “Öğretim Etkililiği”, “Olumlu Etki”, “Sözel Katılım” ve “Bilgi Kaynağı” alt boyutlarında yer aldığı görülmektedir. Yine bulgulardan “Kesinlikle Katılmıyorum (KKA)” düzeyinin çıkmaması da ebeveynlerin okuma inançlarındaki yüksek olumlu tutumu göstermiştir. Benzer bir şekilde Türkiye’de yapılmış çalışmalardan İflazoğlu Saban ve Altınkamış (2014), Gündoğan (2018), çalışmalarında özellikle annelerin okuma inanç puanlarının yüksek olduğunu, yurt dışı çalışmalarda ise DeBaryshe ve Binder (1994), Wu ve Honig (2010), Husain vd., (2011) Boomstra vd., (2013), Dhima (2015) ebeveynlerle yaptıkları çalışmalarda okuma inanç düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ebeveynlerin okuma inancı puanlarının yüksek çıkması motivasyonlarını etkilediğinden kitap okuma sonrasında yapılacak kitapla ilgili diğer etkinliklerde çocuklarını teşvik edecek davranışlara sahip olmaları açısından önemlidir. Lynch vd., (2007), ebeveynlerin okuryazarlık inançları ile okuryazarlık davranışları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. İflazoğlu Saban ve Altınkamış (2014), okumanın çocukları için faydalarına inanan ebeveynlerin, evdeki okuma etkinliklerine daha fazla katılma tutarlılığında bulduklarını belirlemiştir. Bununla birlikte yüksek ebeveyn okuma inancı her ne kadar olumlu bir sonuç olsa da okuma inancının niteliğine eğilen araştırmalar inancın ne yönde olması gerektiğini hangi yönde inanmanın faydalı olabileceğinin kriterlerini ortaya koymuştur. Baker vd., (1997), Sonnenschein vd. (1997), çalışmalarında “eğlence” ve

“beceri” perspektifine dikkat çekmiş okumanın “eğlence” kaynağı olduğuna inanan ebeveynlerin okuma hakkında daha olumlu görüşlere sahip çocuklar yetiştirmiş olduğunu ve daha fazla teşvik edici faaliyetlerde bulduklarını belirtmiştir. Weigel vd., (2006), evde çocuklara eğitim vermede aktif rol almanın, çocuklarına kelime, bilgi ve ahlak kazanma fırsatları sağlayacağına inanan “Kolaylaştırıcı” annelerin; okulların daha fazla sorumlu olduğu inancını dile getiren, çocuğu ile birlikte okuma konusunda birçok bahaneyi ve zorluk bildirme eğiliminde olan “Geleneksel” annelerden daha çok evlerinde okuryazarlık zenginleştirme eğiliminde olduklarını belirlemiştir.

Araştırmanın çocuklara yönelik ikinci alt problemi olan, 60-72 aylık çocukların dil becerileri (alıcı-ifade edici-toplam) hangi düzeydedir? alt problemi için yapılan 60-72 aylık çocukların dil beceri düzeylerine ait ortalama ve standart sapma dağılımları ve mod ile medyan değerleri dağılımlarına göre alıcı dil beceri puanlarının ortalamasının üzerinde ifade edici dil becerisi puanlarının ortalamasının altında ve toplam (alıcı, ifade edici) dil becerileri puanlarının ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrencilerin gitmeyenlere göre alıcı dil ve ifade edici dil düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akmeşe ve Çelikli (2021) araştırmasında kızların alıcı ve ifade edici dil ortalamalarının erkeklerle göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Uyanık Aktulun (2019) ise 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ve çocukların alıcı dil becerisi ortalama puanlarının ifade edici dil becerisi ortalama puanlarından daha iyi olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın çocuklara yönelik üçüncü alt problemi olan, 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt problemi için yapılan 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında (.74) pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Uyanık (2010) Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi’ni Türk çocuklarına uyarladığı geçerlik ve güvenilirlik araştırmasında çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek düzeyde bir korelasyon hesaplamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi 60-72 aylık çocukların alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında;

Birinci madde olan; çocukların cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi için yapılan analiz sonuçlarına göre 60-72 aylık kız çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.71), 60-72 aylık erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.75) doğrusal (pozitif) yönde anlamlı bir ilişki

olduğu tespit edilmiştir. Dereli (2003), Erdoğan vd., (2005), cinsiyetin dil gelişimlerinde etkili bir değişken olmadığını ortaya koymuşlardır. Uyanık Aktulun (2019) cinsiyet değişkeninin yalnızca telaffuz becerilerinde etkili olduğuna değinmiştir.

İkinci madde olan ailedeki çocuk (kardeş) sayısı gruplarına göre, anlamlı bir ilişki var mıdır? alt problemi için yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, tek çocuk grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.76), 2 kardeş grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.74), 3 kardeş grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek (.70), 4 kardeş ve daha fazlası grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında orta (.63) düzeyde doğrusal (pozitif) yönde bir ilişki söz konusudur. Özellikle bir çocuk ve iki çocuk lehine olan ilişki dikkat çekicidir. Uyanık Aktulun (2019) 60-72 aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinde kardeş etkeni anlamlı olarak tespit edilmiştir. Buna göre tek çocuk ile iki kardeş olanların alıcı ve ifade edici dil puanlarının üç kardeş ile dört ve daha fazla kardeş olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklı bir sonuç olarak ise Erdoğan vd., (2005), Güler ve Baykoç Dönmez (2008) ise kardeş sayısının çocukların dil becerilerinde anlamlı bir değişime neden olmadığını tespit etmişlerdir.

Üçüncü maddeye ilişkin Çocukların okula devam süresi gruplarına göre, anlamlı bir ilişki var mıdır? alt problemi için yapılan 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında 0-6 ay, 7-12 ay, 13-18 ay, 19-24 ay ve 2 yıldan fazla okul öncesi eğitime devam gruplarının alıcı dil, ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen korelasyon katsayısına göre, 0-6 ay okul öncesi eğitime devam grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri orta düzeyde (.67), 7-12 ay okul öncesi eğitime devam grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri orta düzeyde (.69), 13-18 ay okul öncesi eğitime devam grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek düzeyde (.72), 19-24 ay okul öncesi eğitime devam grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek düzeyde (.81), 2 yıldan fazla okul öncesi eğitime devam grubu alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında yüksek düzeyde (.74) doğrusal (pozitif) yönde, bir ilişki söz konusudur. Buna göre 19-24 ay okula devam eden çocukların diğer gruplara göre alıcı ve ifade edici dil beceri puanları arasındaki ilişkinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu konuda Ergin (2012), Koçak vd., (2014), Duran ve Zembat (2020) okula devam ettikçe çocukların dil gelişimindeki ilerlemeleri araştırmalarında ortaya koymuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin Ebeveynlerin okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri (alıcı-ifade edici- toplam (alıcı + ifade edici)) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunun incelenmesi amacıyla yapılan pearson korelasyon

analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri arasında düşük düzeyde (.29), ifade edici dil becerileri arasında düşük düzeyde (.28), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri orta düzeyde (.31) doğrusal (pozitif) yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Alan yazında ebeveynlerin okuma inancı ile çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırmaya rastlamamakla birlikte ebeveynlerin okuma inancının okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlık becerileri ve okuma yeteneği ile ilişkisine dayalı araştırmalar yapılmıştır. Debaryshe (1995), anne inançlarının çocukların ilgileri üzerinde doğrudan istatistiksel etkisinin olduğunu belirlemiştir. Gonzalez vd., (2016), Latin annelerin okuma inançlarının çocuklarının kelime dağarcığının yordayıcıları olduğunu tespit etmişlerdir. Malin (2016), ev okuryazarlığı etkinlikleri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymakla beraber annelerin okuma niteliği ve katılımının yalnızca ifade edici dil becerileri için katkı yaptığını vurgulamışlardır. Benzer olarak Dhima (2015) ebeveyn okuma inancının evdeki okuryazarlık ortamıyla ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Dil becerilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluştuğu ve bu becerilerin okuryazarlıkla ilişkisi göz önüne alındığında ebeveyn okuma inancının evdeki okuryazarlık ortamı ve çocukların okuryazarlık becerileri ile ilişkisine dayalı araştırmaların bu araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi Ebeveynlerin okuma inancı ile 60-72 aylık çocukların dil becerileri (alıcı-ifade edici) arasında;

Birinci madde olan çocukların cinsiyeti açısından anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna ilişkin yapılan analiz sonucuna göre 60-72 aylık çocukların cinsiyetine göre, kız grubunda “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri (.29); “Ebeveyn Okuma İnancı” ile ifade edici dil becerilerinde (.31), “Ebeveyn Okuma İnancı” ile toplam (alıcı + ifade edici) Dil Becerilerinde (.33) doğrusal (pozitif) yönde düşük ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Erkek grubunda ise “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerilerinde (.29), ifade edici dil becerilerinde (.27), toplam (alıcı + ifade edici) dil becerilerinde (.30) doğrusal (pozitif) yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Meagher vd., (2008), paylaşımlı okuma sırasında anne inançları ve davranış bağlantılarını anlamada çocuğun cinsiyetini dikkate aldıkları araştırmalarında kızlar için daha yüksek anne beklentileri olduğu ve annelerin daha iyi yapı iskelesi kurdukları görülmüş ancak bu model erkek çocuklar için bulunamamıştır. Çalışmada annelerin okumanın eğlenceli olması gerektiğine olan inançları ile oğullarının katılımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, kızların okuma etkileşimi sırasında önemli ölçüde daha fazla

meşgul oldukları gözlemlenmiştir. Farklı bir sonuç olarak ise DeBaryshe ve Binder (1994), Meagher vd. (2008), Wu ve Honig (2010), Gündoğan (2018), ebeveynlerin kız ya da erkek çocuğa sahip olmalarının okuma inançlarını değiştirmediğini tespit etmiştir.

İkinci maddesine ilişkin kardeş sayısı açısından anlamlı bir ilişki var mıdır? problemine dair, tek çocuk grubu “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri arasında düşük düzeyde (.25) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), 1 kardeş grubu ifade edici dil becerileri arasında düşük düzeyde (.28) anlamlı ( $p < .05$ ), 1 kardeş grubu toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında düşük düzeyde (.29) anlamlı ( $p < .05$ ), 2 kardeş grubu alıcı dil becerileri arasında orta düzeyde (.31) anlamlı ( $p < .05$ ), 2 kardeş grubu ifade edici dil becerileri arasında orta düzeyde (.33) anlamlı ( $p < .05$ ), 2 kardeş grubu toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında orta düzeyde (.34) anlamlı ( $p < .05$ ), 3 kardeş grubu alıcı dil becerileri arasında düşük düzeyde (.16) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), 3 kardeş grubu ifade edici dil becerileri arasında düşük düzeyde (.10) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), 3 kardeş grubu toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında düşük düzeyde (.14) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), 4 kardeş ve üzeri grubu alıcı dil becerileri arasında orta düzeyde (.33) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), 4 kardeş ve üzeri grubu ifade edici dil becerileri arasında orta düzeyde (.33) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ), 4 kardeş ve üzeri grubu toplam (alıcı + ifade edici) dil becerileri arasında orta düzeyde (.36) anlamlı olmayan ( $p > .05$ ) doğrusal (pozitif) yönde bir ilişki söz konusudur. Gündoğan (2018) yaptığı araştırmasında ebeveynlerin okuma konusundaki inançlarının az sayıda çocukları olan aileler lehine olduğunu vurgulamıştır. İflazoğlu Saban ve Altinkamış (2014) çalışmalarında ebeveyn okuma inancının devamında gerçekleşmesi beklenen davranışlar olarak kütüphane ziyareti, birlikte okuma gibi etkinliklerin az sayıda çocuk ile yapılmasının daha rahat olduğu için avantajlı olabileceğini vurgulamıştır. Farver vd., (2006) ailedeki çocuk sayısının artmasının çocukların okumaya karşı ilgilerinin azalmasına neden olduğunu tespit ettikleri araştırmada az sayıda çocuğun ebeveyn okuma inancındaki değişimindeki bir boyutu gösterdiğini ifade etmişlerdir. Boomstra vd., (2013) ise farklı olarak daha fazla çocuğa sahip annelerin çocukların okuma sırasında daha etkin olmalarını gerektirdiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ebeveynlerin okuma inancı 60-72 aylık çocukların;

Birinci maddesi olan alıcı dil becerilerinin yordayıcısı mıdır?” için yapılan regrasyon analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ( $R = 0.29$ ,  $R^2 = 0.084$ ), “Ebeveyn Okuma İnancı”

nın çocukların alıcı dil becerilerini anlamlı bir şekilde düşük de olsa yordadığı görülmektedir ( $F_{(1-476)} = 44,079, p < 0,05$ ).

İkinci maddesi olan ifade edici dil becerilerinin yordayıcısı mıdır?” problemi için yapılan regrasyon analizi sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ( $R = 0,29, R^2 = 0,085$ ), düşük de olsa yordayıcı olduğu görülmektedir ( $F_{(1-476)} = 44,079, p < 0,05$ ).

Üçüncü maddesi olan “Toplam (alıcı + ifade edici edici) dil becerilerinin yordayıcısı mıdır?” problemi için yapılan basit doğrusal regrasyon sonucuna göre “Ebeveyn Okuma İnancı” ile toplam dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ( $R = 0,29; R^2 = 0,0841$ ), “Ebeveyn Okuma İnancı”nın çocukların toplam (alıcı + ifade edici) dil becerilerini anlamlı bir şekilde düşük de olsa yordadığı görülmektedir ( $F_{(1-476)} = 44,079, p < 0,05$ ).

Alan yazında ebeveynlerin okuma inancı ile çocukların dil becerilerini yordama gücünü araştıran bir araştırmaya rastlamamakla birlikte ebeveynlerin okuma inancının okuryazarlık ortamı, erken okuryazarlık becerileri ve okuma yeteneği ile ilişkisine dayalı araştırmalar yapılmıştır. Gonzalez vd., (2016), Latin annelerin okuma inançlarının çocuklarının kelime dağarcığının yordayıcıları olduğunu tespit etmişlerdir. Teng (2014), Çin’de bulunan ebeveynlerin okumaya ilişkin inançlarının çocuğun bilişsel gelişimine dolayısıyla dil gelişimine etkisi olduğunu tespit etmiştir. Stephenson (2004), araştırmada ebeveynlerin okuma inançlarının, çocuklarının özellikle fonolojik duyarlılığını öngördüğünü ortaya çıkarmıştır. Malin (2016), ev okuryazarlığı etkinlikleri ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymakla beraber annelerin okuma niteliği ve katılımının yalnızca ifade edici dil becerileri için katkı yaptığını vurgulamışlardır. Wu (2007) annelerin erken dönemde öykü kitabı okumaya ilişkin inançlarının, öykü kitabı okuma sırasındaki etkileşimli okuma stratejilerinin çocukların okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bingham (2007) anne okuryazarlık inancının çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu, Donohue (2008) ise ebeveyn okuryazarlık inancının çocukların erken okuma yeteneği ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Benzer olarak Dhima (2015) ebeveyn okuma inancının evdeki okuryazarlık ortamıyla ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Adkins (2012) ev ortamının niteliğinin doğrudan ifade edici dil becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Dil becerilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluştuğu ve bu becerilerin okuryazarlıkla ilişkisi göz önüne alındığında ebeveyn okuma inancının evdeki okuryazarlık ortamı ve çocukların okuryazarlık

becerileri ile ilişkisine dayalı araştırmaların bu araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

#### Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Çocukların alıcı dil beceri puanları ortalamanın üzerinde olmasına rağmen ifade edici dil becerisi puanları ortalamanın altında ve toplam (alıcı, ifade edici) dil becerileri puanları ortalama düzeyde olduğundan öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin etkinliklere günlük eğitim akışlarında daha çok yer vermeleri gerektiği konusunda bilgilendirme yapılabilir; bu bilgilendirmeler hizmetiçi eğitim kapsamında yer alabilir.

2. Alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların ortalama düzeyde olan dil becerilerinin gelişimi için okulda yapılan etkinliklerde hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerine ağırlık vermeye özen göstermelidir, yapılan günlük planlar bu doğrultuda yeniden düzenlenebilir. Gün içinde gerçekteşen olaylara çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak etkinlikler katılabilir.

3. Ebeveynlerin okuma inancı ile çocukların alıcı, ifade edici dil becerilerinde doğrusal yönde ilişki bulunmuştur. Okul öncesi eğitim programında yer alan aile katılımı çalışmalarının önemi bu yönden ele alındığında öğretmenlerin aile ile işbirliği içinde daha fazla çalışmaları ve ebeveynlerin okuma inançlarını geliştirecek eğitimler hazırlamaları ve uygulamaları sağlanabilir.

4. Araştırmada cinsiyet, kardeş sayısı ve okula devam süresi değişkenlerine göre çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişki düzeyi değişmiştir. Çocukların sosyo ekonomik düzeyi, anne baba yaş ve öğrenim düzeyi değişkenleri ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir.

5. Okul, öğretmen ve aile işbirliği ile ebeveynlerin okuma inancının ve buna bağlı olarak yaptıkları okuma etkinliklerinin çocukları etkileyeceği anlatılmalı, gerekli durumlarda yaygın eğitim hizmeti almaları sağlanabilir. Aileler okuma inancının geliştirilmesi ve evde okuma etkinliklerinin yapılmasıyla ilgili ile etkinliklere, seminerlere ve konferanslara katılabilir.

6. Ebeveyn okuma inancının çocukların dil becerilerini yordadığı dikkate alındığında yakın bir çevre etkisi olarak ebeveyn harici etki eden diğer rol modellerin çocukların dil becerilerine etkisi araştırılabilir.

7. Okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerilerini geliştirecek öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adkins, A. (2012). *Predicting Expressive Language Outcomes at 35 Months: The Influence of Home and Child Care Quality on Rural, Low Income Children* (Doctor's Thesis). United States of America: The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akmeşe, P. P., & Çelikli, C. B. (2021). 6-8 Yaş Arası Çocukların Dil Becerilerinin Öyküleme Yoluyla Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 947-965.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Alkan Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı Kavramı ve Çocuk Kitaplarının Özellikleri. (A. Turla Edt.) *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı* (ss. 9-41). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil, Türkçede Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Alpüran Kocabıyık, N. (2015). *IQ'nun/zekanın 5-6 Yaş Çocuklarında Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Turgut Özal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altun, D. (2019). 60-71 Aylık Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Kelime Bilgisinin Teknoloji Kullanımı ve Ailesel Faktörlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1158-1182.
- Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim-1* (2. baskı). İstanbul: YA-Pa Yayınları.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' Storybook Reading and Kindergartners' Socioemotional and Literacy Development. *Reading Psychology*, 30(2), 175-194.
- Arnold, R., & Colburn, N. (2006). Storytime Lessons. *School Library Journal*, 52(3), 50.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atabey, D. (2017). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Annelerinin Anne Tutumlarının İncelenmesi (Çorum ili örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1) 145-167.
- Atay, M. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim -1*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bağcı-Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning Readers' Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations For Reading . *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve Ömeklem. (S. B. Ed.) içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 139-142). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bay, N., ve Şimşek Çetin, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Okuma İnançlarının Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 389 - 412.
- Bayraktar, V. ve Ersoy, Ö. (2014). *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Özellikleri*. F. Temel & A. Turla (Ed.), *Her Yönüyle Çocuk Okul Öncesi Eğitim* (4. Baskı, 153-187). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2010). *The Building Blocks Of Preschool Success*. Guilford Press.



- Bennet, K., Weigel, D., & Martin, S. (2002). Children's Acquisition of Early Literacy Skills: Examining Family Contribution. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). Türkiye 'de Çok Amaçlı Okullar. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*. Ankara: 10-19.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-child Book-Reading Interactions: Associations With Children's Early Literacy Development. *Early Education & Development*, 18(1), 23-49.
- Blum, S. (2015). *An Interpretative Phenomenological Analysis of Caregivers' Support for Their Preschool Children's Language and Social Skills Development*. Minnesota, United States of America: Walden University. ProQuest Dissertations Publishing, 3720383.
- Boomstra, N., van Dijk, M., Jorna, R., & van Geert, P. (2013). Parent Reading Beliefs and Parenting Goals of Netherlands Antillean and Dutch Mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1605-1624.
- Burgess, S., Hecht, S., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A one-year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A., Ijzendoorn, M., & Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading Makes For success in Learning to Read: A Meta-analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Bütün Ayhan, A., ve Yılmaz, Y. (2016). Çocuk Edebiyatı ve Çocuğun Gelişimindeki Rolü. (S. E. Ed.) içinde, *Çocuk Edebiyatı ve Medya* (ss.14-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caplovitz, G. A. (2005). The Effects of Using an Electronic Talking Book on The Emergent Literacy Skills of Preschool Children. Unpublished Phd thesis, University of Texas at Austin, USA. UMI Number: 3187831.
- 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.
- Chow, W-Y. B. ve McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 233-248.
- Coleman, J. (2017). *A Descriptive Study on Social-Emotional and Language Development in Preschool Classrooms* (Doctoral Thesis). New Jersey, United States of America: Kean University. ProQuest Dissertations Publishing, 10622859.
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' Emergent Literacy Skills: The Mediating Role of Maternal Reading Beliefs. *Early Education and Development*, 23(3), 351-372.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelik, M. (2015). Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Matematik Gelişimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-18.

- Çılgin, A. S. (2006). Çocuğa Büyülü Bir Dünyanın Kapılarını Açmak. *Milli eğitim*, 172, 175-182.
- Çiyiltepe M., Türkbay T. (2004). Konuşmanın Bileşenleri ve Konuşma Gecikmesi Olan Çocukların Değerlendirilmesi: Gözden Geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(2), 89-97.
- DeBaryshe, B. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in the Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument For Measuring Parental Beliefs About Reading Aloud to Young Children. *Perceptual & Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in The Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.
- Demir, N. (2006). *7-9 Yaş Grubu Çocukların Genel Yetenek ve Dil Gelişimleri ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demir, Ö., ve Küntay , A. (2013). *Ana-babalık: Kuram ve Araştırma (Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişiminde Ana Baba Etkileri)*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Demir, S. (2011). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi ve Sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 39-49.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dereli, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deretarla Gül, E. (2013). Okul Öncesi Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma. (M. Gönen Edt.) içinde, *Çocuk Edebiyatı* (ss. 305-314.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Dhima, S. (2015). A Reliability Study of Parent Reading Belief Inventory (PRBI) –The Case of Albania. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(4), 154-165.
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy With Language: Young children Learning At Home And School*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dobbs- Oates , J., Pentimonti, J., & Justice, L. (2015). Parent and Child Attitudinal Factors in a Model of Children's Print-Concept Knowledge. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 91-108.
- Dong, Y., Wu, S.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63 - 82.
- Donohue, K. (2008). *Children's Early Reading: How Parents' Beliefs About Literacy Learning and Their Own School Experiences Relate To The Literacy Support They Provide For Their Children (Order No. 3332505)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304528112).
- Dönmez, N., Ağabeydoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., ve Gümüş, Ş. (2000). *Dil Gelişim Etkinlikleri*. İstanbul: Ya- Pa Yayınevi.
- Duran, A., ve Zembat, R. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Liderlik Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 424-443.
- Eliason, C., and Jenkins, L. (2003). *A practical Guide To Early Childhood Curriculum*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

- Emen, M. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 14(1), 231-246.
- Ergin, B. (2012). *5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri İle Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eryaşar Paycı , D. (1994). *Çocukların Dil Gelişimi*. Edirne: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Evans, M., Bell , M., Mansell, J., & Shaw, D. (2001). *Parental Coaching in Child-to-Parent Book Reading: Associations with Parent Values and Child Reading Skill*. University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared Story Book Building Young Children's Language And Emergent Literacy Skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Farver, J., Xu, Y., Eppes, S., & Lonigan, C. (2006). Home Environments And Young Latino Children's School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Flores, V. (2012). *Fathers' Early Engagement In Preschoolers' Language And Emergent Literacy Skills: Examining Patterns By Hispanic Heritage (Master's Thesis)*. Chicago, United States Of America: Loyola University Chicago. ProQuest Dissertations & Theses Global (1286700106).
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi* (Çev: Bekir Onur). (6. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi.(Eserin Orijinal 1993'de Yayınlandı).
- George, D., & Mallery , M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update (10a Ed.)* . Boston: Pearson.
- Gonzalez, J., Acosta, S., Davis, H., Pollard-Durodola, S., Saenz, L., Soares, D., et al. (2016). Latino Maternal Literacy Beliefs And Practices Mediating Socioeconomic Status And Maternal Education Effects İn Predicting Child Receptive Vocabulary. *Early Education And Development*, 28(1), 78–95.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2011). *Beginings And Beyond Foundations İn Early Childhood Education*. (8. Edition). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gönen, M., ve Uyanık-Balat, G. (2002). Çocuk Kitaplarına Yeni Bir Yaklaşım: İnternette Resimli Çocuk Kitapları (E-Books). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 16 (2), 163-170.
- Gözüm, İ. C., ve Aktulun Uyanık, Ö. (2021). Relationship Between Pre-Schoolers' Self-Regulation, Language, And Early Academic Skills: The Mediating Role Of Self-Regulation And Moderating Role Of Gender. *Current Psycholgy* , 40, 4718–4740.
- Grusec, J., & Danyliuk, T. (2014). Parents' Attitudes And Beliefs: Their İmpact On Children's Development. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 2014 - 2016.
- Güleç, N. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sayı Kavramı İle İlgili Becerilerinin Aile Ve Öğretmen Değişkenleri Açısından Yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güler, T., ve Baykoç Dönmez, N. (2008). 48-72 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Alıcı Dil Yapılarının İncelenmesi / Review Of Receptive Language Structures Of

- Turkish Children Between 48-72 Months. *XX. Dilbilim Kurultayı Bildirimleri 12-13 Mayıs* (ss. 451-462.). Maltepe Üniversitesi.
- Gündoğan, F. (2018). *İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürocak, S. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 60–72 Ay Çocukların Dil Gelişimi Ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A Book Reading İntervention With Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits Of Regular Reading And Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Heffelfinger, A. K., and Mrakotsky, C. (2006). Cognitive development. In J. L. Luby (Eds.), *Handbook Of Preschool Mental Health, Development, Disorders, And Treatment* (pp.45-60). USA: The Guilford Press.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Eyer, D., & Aktaş, G. (2017). *Einstein Hafıza Kartları Kullanmazdı: Çocuklarımız Gerçekten Nasıl Öğrenir?* İstanbul: Yakamoz.
- Ho, A. (2009). Relationships Of Parental İnvolveıment And Children's Academic Achievement And Motivation (Order No. 1468459). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305176648).
- Husain, F., Choo, J., & Singh, M. (2011). Malaysian Mothers' Beliefs İn Developing Emergent Literacy Through Reading. *Procedia- Social And Behavioral*, 29, 846-855.
- İflazoğlu Saban, A., ve Altınkarnış, N. (2014). Okul Öncesi Çağda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi. *Journal Of Human Sciences*, 11(1), 317–337.
- İflazoğlu Saban, A., Altınkarnış, N., ve Deretarla Gül, E. (2018). Ebeveynlerin Erken Okuryazarlık İnançlarının Ebeveyn Okuma İnanıcı Envanteri (PRBI) Aracılığıyla Türkiye Bağlamında İncelenmesi. *European Journal of Educational Research* 7(4), 985 - 997.
- İnal, G. (2011). *Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nun Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Yeteneklerine Muhakeme Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M., ve Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel Becerileri Destekleme Programının 61-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Düşünme, Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(3): 612-629.
- İpek, B. (2015). Bireyde Dil Bilinci. *Journal Of Turkish Language And Literature*, 1/2, 33-44.
- Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A., & Sobol, J. (2004). The Effects Of Storytelling And Story Reading On The Oral Language Complexity And Story Comprehension Of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- İşıkoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., et al. (2016). Ebeveyn Ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1): 125-135.
- Jackman, H .L. (2012). *Early Education Curriculum A Child's Connection To The World*. (Fifth edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting Active Listening In The Clossroom. *Childhood Education*, 72(1), 13-18.

- Justice, L. M., Logan, J. A., Purtell, K., Bleses, D., & Højen, A. (2019). Does Mixing Age Groups In Early Childhood Education Settings Support Children's Language Development?. *Applied Developmental Science*, 23(3), 214-226.
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü., ve Türkyılmaz, S. (2010). Temsili Bir Örneklemde Sosyo-Ekonomik Statü (Ses) Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 182-220.
- Kandır, A. M., Yaşar, C., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., et al. (2012). *Dil Etkinlikleri*. Ankara: Efil Yayınları.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde Ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268.
- Karaman, S., ve İvrendi, A. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri İle Onların Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Sosyo-Dramatik Oyunları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 313-326.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler Ve Teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. (2005). Effects Of Shared Parent-Infant Book Reading On Early Language Acquisition. *Applied Developmental Psychology*, 26, 133-148.
- Kaufman, A., & Kaufman, N. (1993). *K-SEALS Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills: Manual*. USA: Pearson Assessments.
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Okula Hazırlık Becerilerinin Çocuğa, Ebeveynlere Ve Ev Ortamına Yönelik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, S. (2014). İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden 60-66-72 Aylık Öğrencilerin Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 544-576.
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocak, N.(2000). *Selçuk Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. Ya- Pa Yayınevi: Ankara.
- Koçak, N., Ergin, B., ve Yalçın, H. (2014). 60-72 Aylık Çocukların Türkçe Dil Kullanımı Düzeyleri Ve Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 100-106.
- Kol, S. (2011).Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of Dialogical Storybook Reading On Young Children's Reading Attitudes And Vocabulary Development. *Reading Improvement*,45(2), 55-61.
- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. (İ. H. Ed.) İçinde, *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Leaper, D. J. (1994). Prophylactic And Therapeutic Role Of Antibiotics İn Wound Care. *The American Journal Of Surgery*, 167(1), 15-20.
- Levine, E. L., & Munsch, J. (2011). *Child Development (An Active Learning Approache)* Thousand Oaks.
- Levey, S. (2011). An Introduction Language And Learning. In S. Levey and S. Polirstok (Eds.), *Language Development Understanding Language Diversity İn The Classroom*. USA: SAGE Publications Inc.

- Levin, I. ve Aram, D. (2012). Mother-child Joint Writing And Storybook Reading And Their Effects On Kindergartners' Literacy: An Intervention Study. *Read Write*, 25, 217-249.
- Lonigan, C., Anthony, J., & Bloomfield, B. (1999). Effects Of Two Shared-Reading Interventions On Emergent Literacy Skills Of At-Risk Preschoolers. *Journal Of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lust, B. C. (2006). *Child language: Acquisition And Growth*. Cambridge University Press.
- Lynch, J. (1999). *A Study Of The Relationships Among Parents' Reading Beliefs, Parents' Gender, Grade Three Students' Reader Self-Perceptions, Reading Achievement And Gender*. (Order No. MQ42409). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304540475).
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' Beliefs About Young Children's Literacy Development And Parents' Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2007). Parents' Beliefs About Young Children's Literacy Development And Parents' Literacy Behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Ma, Y., Jonsson, L., Feng, T., Weisberg, T., Shao, T., Yao, Z., et al. (2021). Variations In The Home Language Environment And Early Language Development In Rural China. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(5), 2671.
- Malin, J. (2016). *Home Literacy Activities In Latino Immigrant Families: Contributions To Toddlers' Expressive And Receptive Language Skills (Order No. 10159036)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1840191809).
- Meagher, S., Arnold, D., Doctoroff, G., & Baker, C. (2008). The Relationship Between Maternal Beliefs And Behavior During Shared Reading. *Early Education and Development*, 19(1), 138-160.
- Morrow, L. M., & Dougherty, S. (2011). Early Literacy Development: Merging Perspectives That Influence Practice. *Handbook of Research On Teaching The English Language Arts*, 51-57.
- Musulugüme, E. (2016). *Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik Ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu Turan, E. (1998). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Ve Çocuk Edebiyatı. *Türk Dili*, 556, 302-306.
- Özbay, M. (2001). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 102-116.
- Öztürk, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Anadili Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Kurumlarına Giden Ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı Ve İfade Edici Dil Düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Y. (2013). *Sembolik Düşünce; Okul Öncesi Yıllarda Oyun, Dil ve Okuryazarlık*, (Ed. B. Akman), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. 254-293. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pan, J., Kong, Y., Song, S., McBride, C., Liu, H., & Shu, H. (2017). Socioeconomic Status, Parent Report Of Children's Early Language Skills, And Late Literacy Skills: A Long Term Follow-Up Study Among Chinese Children. *Reading and Writing*, 30(2), 401-416.
- Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother And Father Language Input To Young Children: Contributions To Later Language Development. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 27, 571-587.
- Payne, A., Whitehurst, G., & Angel, A. (1994). The Role Of Home Literacy Environment In The Development Of Language Ability In Preschool Children From Low-Income Families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Phillips, J. (2002). *A Study Of The Relationships Among Grade Fours' Reader Self-Perceptions, Reading Ability, Parental Self-Efficacy, Parental Role Construction, Child Development Beliefs, And Gender*. Faculty of Education Memorial University of Newfoundland.
- Plunkett, K., & Wood, C. (2004). The Development Of Children's Understanding Of Grammar. (J. O. Eds.) İçinde, *Cognitive And Language Development In Children* (ss. 163-205). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Pullen P. C., and Justice L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, And Oral Language Skills In Preschool Children. *Intervention In School And Clinic*, 39(2), 87-98.
- Radisic, J., & Seva, N. (2013). Exploring The Factor Structure Of The Parent Reading Belief. *Psihologija*, 46(3), 315-330.
- Rashid, F. (2001). *The Influence Of Home Literacy Environment On Reading Achievement In Children With Reading Disabilities (Order No. 3024351)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (275804399).
- Reischer, E., & Yalçın, H. (2018). *İdeal Anne - Babalar Ne Yapar?: Mükemmel Çocuklar Yetiştirmede 75 Basit Strateji*. Konya: Salon yayıncılık.
- Rodriguez, B. L., Hammer, C. S., & Lawrence, F. R. (2009). Parent Reading Belief Inventory: Reliability And Validity With A Sample Of Mexican American Mothers. *Early Education And Development*, 20(5), 826-844.
- Rusnak, E. (2011). *Addressing The Effects Of Poverty On Early Child Language Development: A Feasibility Study For A Novel Parent Language Stimulation Program (Unpublished Doctoral Thesis)*. Ohio, United States of America: Bowling Green State University.
- Sandall, S.R., Schwartz, I.S. (2008). *Building Blocks For Teaching Preschoolers With Special Needs*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing.
- Selçuk, Z. (1995). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Ve Öğrenme*. İstanbul: Atlas Yayınevi.
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. (1998). Differential Effects Of Home Literacy Experiences On The Development Of Oral And Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Senemoğlu, N. (2000). İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. (E. C. Edt.) İçinde, *Çocuk Gelişimi Ve Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2010). *Çocuk Ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı Ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sevgen, F., ve Altun, H. (2017). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Polikliniğine Başvuran 0-5 Yaş Arası Çocukların Başvuru Şikâyetleri Ve Psikiyatrik Tanıları. *Journal Of Mood Disorders*, 7(4), 205-211.

- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The Influence Of Home-Based Reading Interaction On 5- Year Old' Reading Motivation And Early Literacy Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Scher, D. (1997). Parental Beliefs About Ways To Help Children Earn To Read: The Impact Of An Entertainment Or A Skills Perspective. *Early Child Development And Care*, 127(1), 111-118.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephenson, K. A. (2004). *Effects Of Home Environment, Parents' Belief And Children's Achievement Strategies On Pre-Literacy Skills*. (Master's Thesis). University of Alberta.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum Ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahan Akpunar, G. ve Duman, G. (2019). Anaokulu Çocuklarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 98-111.
- Şahin, F.(2015). Erken Okuryazarlık Gelişimini Destekleyici Unsurlar. (Z. Fulya Temel Edt.) İçinde *Dil ve Erken Okuryazarlık* (ss.105-126). Ankara: Hedef Yayıncılık
- Şimşek Bekir, H., ve Temel, Z. F. (2006). Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5- 6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Türk Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okuma Olgunluğu Düzeyine Türkçe Dil Etkinlik Programının Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek Çetin, Ö., Bay, D. N., ve Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Turkish Studies*, 9(2), 1441-1458.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Taner Derman, M., Ergişi Birgül, A., ve Şahin Zeteroğlu, E. (2019). Farklı Tekniklerle Sunulan Türkçe Dil Etkinliklerinin 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1).
- Taner, M., ve Başal, H. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okul Öncesi Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Temel, Z. F. , Bekir, H. Yazıcı, Z. (2014). *Erken Çocuklukta Dil Edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Temel, Z. F., Altan, R. Y., ve Sönmez, E. (2020). The Gender Variable in Language Development in the Early Childhood Period: A Meta-Analysis of the Studies Carried Out In Turkey (Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişiminde Cinsiyet Değişkeni: Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Meta Analizi). *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 8(2), 285-303.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta Dil Gelişim Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Teng, W. (2014). *Parental Reading Beliefs, Home Literacy Practices, And Children's Development: Examination Of A Parental Reading Beliefs Model In China* (Order No. 3671708). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1651251170).
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa Dayalı Hikaye Okuma Tekniği İle Okunan Öykülerin 4-5 Yaş (48-60 Ay) Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.



- Tokgöz, İ. (2006). *Okul öncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi Ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topbaş, S. (2005). Sesbilgisel Gelişim. (S. T. Ed.) İçinde, *Dil Ve Kavram Gelişimi* (ss. 61-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., ve Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi-TEDİL*. Ankara: Detay.
- Toran, M., ve Temel, Z. F. (2012). An Examination Of Turkish Preschool Curriculum's Effect On Children's Concept Acquisition. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 47, 594-599.
- Torr, J. (2008). Mothers' Beliefs About Literacy Development: Indigenous And Angloaustralian Mothers From Different Educational Backgrounds. *Alberta Journal Of Educational Research*, 54(1), 65-82.
- Trawick - Swith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* (B. Akman, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tsuruta, J. (2016). *The Impact Of Preschool Interactions On The Development Of Language And Reasoning* (Order No. 10196382). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1907489016).
- Tümkeya, S. (2010). Dil Gelişimi. M. E. (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (ss. 25-43). Ankara: Maya Akademi.
- Türkay, N., ve İflazoğlu Saban, A. (2011). Aile Okuma İnancı Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. . 25. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* (ss. 47-54). içinde Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Uslu, M. ve Uslu, B. (2013). Okul Öncesi Öğrencilerinin Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi ve Yaş Özellikleri Açısından Okula Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-25.
- Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Ekren Akademik ve Dil Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1).775 - 797.
- Uyanık, Ö. (2010). *Ankara Örneğinde Kaufman Erken Akademik Ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö. (2013). *Akademik Ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri İle Erken Akademik Ve Dil Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2014). Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 669-692.
- Uzman, S. ve Mağden, D. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2003). Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).137-141
- Van Steensel, R. (2006). Relations Between Socio-Cultural Factors, The Home Literacy Environment And Children's Literacy Development İn The First Years Of Primary Education. *Journal Of Research*, 29(4), 367-382.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). Mothers' Literacy Beliefs: Connections With The Home Literacy Environments And Pre-School Children's Literacy Development. *Journal Of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Wortham, C. S. (2006). *Early Childhood Curriculum, Developmental Bases For Learning And Teaching*. (Fourth edition). New Jersey: Pearson/ Merrill/Prentice Hall.

- Wright, L. (2016). *How Does Play in Dramatic Play Centers Help Preschool Children Develop Oral Language and Literacy Skills? (Doctoral dissertation)*. Minneapolis, United States of America: Walden University. ProQuest Dissertations Publishing, 10153205.
- Wu, C. (2007). *Reading Beliefs And Strategies Of Taiwanese Mothers With Preschoolers In Relation To The Children's Emergent Literacy (Order No. 3266328)*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.(304778333).
- Wu, C.-C., & Honig, A. (2010). Taiwanese Mothers' Beliefs About Reading Aloud With Preschoolers: Findings From The Parent Reading Belief Inventory. *Early Child Development And Care*, 180(5), 647-669.
- Yağbasan M, İmik Tanyıldızı N. (2006). Öğretmenlerin Aile İçi İletişimi (Malatya İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 227-245.
- Yalçın, S. K., ve Şengül , M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü. *Turkish Studies*, 2/2, 750-769.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya Ve Türkiye' De Anaokuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi İle Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z., ve Temel, Z. (2012). İkidilli Ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 145 – 158.
- Yener, M. L. (2007). Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 2(3). 606-623.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The Home Literacy Environment And Preschool Children's Reading Skills And Interest. *Early Education And Development*, 25(6), 791–814.
- Yıldırım, A., ve Koçak, N. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim, Bilim Ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143.
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2009). Dil Gelişimi. Eğitim Psikolojisi. İstanbul: Kriter Kitabevi
- Yıldız Bıçakçı M., Aral, N. (2009). Dil gelişimi. N. Aral ve T. Duman (Eds.), Eğitim psikolojisi, İstanbul: Kriter yayınları, 115-130.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Zadeh, Z., Farnia, F., & Ungerleider, C. (2010). How Home Enrichment Mediates The Relationship Between Maternal Education And Children's Achievement In Reading And Math. *Early Education And Development*, 21(4), 568-594.

## EKLER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
Ek 1: Etik Kurul Kararı .....	88
Ek 2: Araştırma İzni .....	89
Ek 3: Ebeveyn Okuma İnancı Envanteri .....	91
Ek 4: Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi Örnek Maddeler (K-EADBAT).....	93

## **EKLER**

Ek 1: Etik Kurul Kararı

Ek 2: Araştırma İzni

AKÜ Gelen No: 06/09/2019-13756



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.16025617  
Konu: Araştırma İzni

04.09.2019

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makam'ının 04/09/2019 tarihli ve 605.01-E.16009639 sayılı Oluru.  
b) 22/08/2019 tarihli ve 7880 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ümmügülsüm ÜNLÜ'nün "Ebeveyn Okuma İnancı ile 60-72 Aylık Çocukların Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyon İli Örnekleme) konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2019-2020 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilerine araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebi bulunmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

Not:

- 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.
- 2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Valilik Onayı ( 1 sayfa )
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı ( 17 sayfa)

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR  
Karaduman İş Merkezi / AFYONKARAHİSAR  
e-posta: avbir03@meh.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Elektronik Ad: afyon.meh.gov.tr  
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.16009639

04/09/2019

Konu : Ümmüğülsüm ÜNLÜ'nün Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 22/08/2019 tarihli 7880 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ümmüğülsüm ÜNLÜ'nün "Ebeveyn Okuma İnanç ile 60-72 Aylık Çocukların Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyon İli Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2019-2020 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilerine ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
04/09/2019

Dr.Mehmet BOZTEPE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
- İlgi Yazı ve Ekleri ( 38 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için:Tolga YEŞİLÇAYIR  
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR  
e-posta: arge03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr  
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605

### Ek 3: Ebeveyn Okuma İnançları Envanteri

#### EBEVEYN OKUMA İNANÇLARI ENVANTERİ

Aşağıdakiler ebeveynin tutumları ve inançları hakkında bazı ifadelerdir. Düşüncelerinize en yakın olan cevap şikkini işaretleyiniz. Lütfen her bir soruyu sizin okul öncesi dönemdeki çocuğunuza göre cevaplandırınız. Doğru veya yanlış cevaplar yoktur. Sizin kendi fikirleriniz bizim için önemlidir.

##### Açıklama:

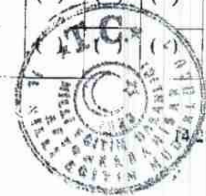
- Kesinlikle Katılmıyorum (1)
- Katılmıyorum (2)
- Katılıyorum (3)
- Kesinlikle Katılıyorum (4)

Ölçekteki her madde için 4 seçenek söz konusudur. Size uygun gelen maddeye (X) işareti koyunuz.

#### 2. BÖLÜM

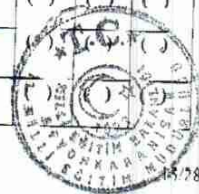
Sıra No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle Katılıyorum (4)
1.	Ebeveyn olarak, çocuğumun gelişiminde önemli bir role sahibim.	( )	( )	( )	( )
2.	Çocuğumun okuldaki başarılı olabilmesi için ona yardım edebileceğim çok az şey var.	( )	( )	( )	( )
3.	Çocuğum benden pek çok önemli şey öğreniyor.	( )	( )	( )	( )
4.	Çocuğumun öğrenmesine yardımcı olmak istiyorum fakat bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.	( )	( )	( )	( )
5.	Çocuğumun en önemli öğretmeni benim.	( )	( )	( )	( )
6.	Çocukların öğretiminde ebeveynler değil, okullar sorumludur.	( )	( )	( )	( )
7.	Ebeveynler, çocuklarının eğitimlerine katılmalıdırlar.	( )	( )	( )	( )
8.	Ebeveynler, evde çocuklarına bir şeyler öğrettikleri zaman çocuklar okulda daha başarılı olurlar.	( )	( )	( )	( )
9.	Çocuğumun kitap okumasına yardımı olmayı sıkıktır veya zor buluyorum.	( )	( )	( )	( )
10.	Çocuğumla kitap okumaktan keyif alıyorum.	( )	( )	( )	( )
11.	Çocukluğumda bana kitap okumasıyla ilgili güzel anılarım var.	( )	( )	( )	( )
12.	Çocuğumla kitap okumak, birlikte geçirmeyi sevdiğimiz özel bir zaman dilimidir.	( )	( )	( )	( )
13.	Çocuğum kendisine kitap okunmasından hoşlanmıyor.	( )	( )	( )	( )
14.	Birlikte kitap okurken kendimi çocuğuma daha yakın ve sıcak hissediyorum.	( )	( )	( )	( )
15.	Çocuğumla kitap okumaya çalışırken ona sinirlenmem ve onu disiplin altına almam gerekiyor.	( )	( )	( )	( )
16.	Çocuğumun kitapları sevmesini isterim.	( )	( )	( )	( )

AKÜ -Sosyal Bilimler Araştırma projeleri için etik değerlendirme başvuru formu



Sıra No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle Katılıyorum (4)
17.	Çocuğum yerinde durmadığı için kitap okuyamıyorum.	( )	( )	( )	( )
18.	Çocuğum ne zaman isterse ona kitap okurum.	( )	( )	( )	( )
19.	Okurken, çocuğumun hikâyeye ilgiyle dinlenmesini sağlamak için erkili bir ses tonu kullanırım.	( )	( )	( )	( )
20.	Çocuklar kitaplardan yeni kelimeler, renkler, isimler ve benzeri şeyler öğrenirler.	( )	( )	( )	( )
21.	Okumak, çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olur.	( )	( )	( )	( )
22.	Çocuğum, kitaplarda gördüğü birçok şeyin ismini bilir.	( )	( )	( )	( )
23.	Kitap okurken, çocuğumun hikâyeyi anlamada bana yardım etmesini isterim	( )	( )	( )	( )
24.	Bir kitabı okurken, çocuğuma birçok soru sorarım	( )	( )	( )	( )
25.	Bir kitabı okurken, çocuğumdan kitap hakkında soru sormasını isterim	( )	( )	( )	( )
26.	Kitabı okurken, aynı zamanda resimler hakkında da konuşuruz.	( )	( )	( )	( )
27.	Çocuğumun harfleri ve basit kelimeleri öğrenmesi amacıyla çocuğuma kitap okurum.	( )	( )	( )	( )
28.	Ebeveynler çocukları okula başlamadan önce okumayı öğretmelidir.	( )	( )	( )	( )
29.	Çocuğumla kitap okurken onun sayfalarda farklı harfleri ve sayıları göstermesini sağlarım.	( )	( )	( )	( )
30.	Hikâyeyi çocuğumun yaşadığı deneyimlerle ilişkilendirerek, ona hikâyeyi daha gerçekçi hale getirmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )
31.	Hikâyeler, çocuğumun hayal gücünün gelişmesine yardımcı olur.	( )	( )	( )	( )
32.	Kitap okurken çocuğum, dersleri ve ahlaki değerleri öğrenir.	( )	( )	( )	( )
33.	Okumak, çocukların hayatlarında asla göremeyecekleri birçok şey hakkında bilgi sahibi olmalarına imkân tanır. (Örneğin; Eskimolar ve kutup ayıları)	( )	( )	( )	( )
34.	Çocuğum, kitaplardan önemli hayat becerileri öğrenir. (Örneğin; yemek tariflerini kullanarak nasıl yemek yapacağını ve tanımadığı insanlardan kendisini nasıl koruyacağını öğrenir.)	( )	( )	( )	( )
35.	Çocuğuma kitap okumayı çok istesem bile kitap okuyamayacak kadar meşgul ve yorgunum.	( )	( )	( )	( )
36.	Kitabımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum.	( )	( )	( )	( )
37.	Kitap okumak için uygun bir odamız ve sessiz bir ortamımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum.	( )	( )	( )	( )
38.	Bir ebeveyn olarak yapmam gereken başka daha önemli işlerim olduğu için çocuğuma kitap okumuyorum.	( )	( )	( )	( )
39.	Bazı çocuklar, doğuştan konuşkandırlar; öte yandan bazıları da doğuştan sessizdirler. Ebeveynlerin bu konuda pek bir etkisi söz konusu değildir.	( )	( )	( )	( )
40.	Çocuklar, dil becerisini kalıtsal olarak anne-babalarından alırlar. Bu onların genlerinde vardır.	( )	( )	( )	( )

AKÜ Sosyal Bilimler Araştırma projeleri için etik değerlendirme başvuru formu





Ek 4: Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi Örnek Maddeler (K-EADBAT)

KAUFMAN ERKEN AKADEMİK VE DİL BECERİLERİ ARAŞTIRMA TESTİ

SÖZCÜK BİLGİSİ ALT TESTİ

Alt Test 1. SÖZCÜK BİLGİSİ

**Genel Uygulanış Şekli** Her birini uygulandı farklı olan 4 soru tipi alt testin tamamına dağıtılmıştır.

**Kavramaya dayalı sözcük bilgisi maddeleri**

Uygulayıcı, çocuğa bir dizi resimler gösterir ve resimlerden birinin adını söyler. Çocuk adı söylenen resmi gösterir.

**İfadeye dayalı sözcük bilgisi maddeleri**

Uygulayıcı, çocuğa bir resim gösterir. Çocuk gösterilen resimdeki eylemin veya objenin adını söyler.

**Kavramaya dayalı bilmece maddeleri**

Uygulayıcı, çocuğa bir dizi resim gösterir. Resimler arasından bazı objelerin karakteristik özelliklerini söyler. Çocuk söylenen özelliğe uygun olan objenin resmini gösterir.

**İfadeye dayalı bilmece maddeleri**

Uygulayıcı, bir dizi objenin karakteristik özelliklerini söyler. Çocuk tanımlanan objenin adını söyler.

**Test Uygulamasına Ara Verme Kuralı:** Aralı ardına giden ve 0 (sıfır) puan alan boş maddeden sonra test uygulaması sona erdirilmelidir.

UYARILAR

- Test kitapçığının her iki tarafını da görebileceğiniz şekilde oturunuz.
- Yönergeleri söyledüğünüzde çocuk anlamadıysa her maddenin yönergelerini tekrar ediniz.
- Telaffuz hatalarını dikkate alınmayınız. Örnek: "kaşık için taşık", "şemsiye için şonşiye"

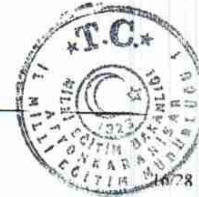
**İfadeye dayalı sözcük dağarcığı sorularını uygularken:** Çocuğun verdiği cevap doğru ise puan veriniz. Eğer çocuğun verdiği cevap doğruya yakınsa, sorularımızla doğruyu bulmasına yardımcı olunuz ve çocuk doğru cevabı bulduğunda puan veriniz. Örnek soru tipleri aşağıda verilmiştir.

- Eğer çocuk, nesne hakkında doğru bir şey söylemiş ya da nesnenin özelliklerinden bir tanesini söyleyebilirse, "Evet, fakat onun adı nedir?" diye sorunuz.
- Eğer çocuk, eylemi yerine nesnenin adını söylemişse, "Evet, fakat buradaki kişi ne yapıyor?" diye sorunuz.
- Eğer çocuk nesnenin bir parçasını isimlendirebiliyorsa, resmi göstererek, "Evet, fakat bu şeyin tamamına ne denir?" diye sorunuz.
- Eğer çocuk resmin ilgisiz bir parçasını isimlendirebiliyorsa, "Evet, fakat bunun adı nedir?" diye sorunuz.
- Eğer çocuk doğru fakat yeterli kadar açık bir cevap veremiyorsa, "Evet, fakat bunun için daha uygun başka ne söyleyebiliriz?" diye sorunuz.

**İfadeye dayalı bilmece sorularını uygularken:** Çocuğun verdiği cevap doğru ise puan veriniz. Eğer çocuğun verdiği cevap doğruya yakınsa, sorularımızla doğruyu bulmasına yardımcı olunuz ve çocuk doğru cevabı bulduğunda puan veriniz. Örnek soru tipleri aşağıda verilmiştir.

- Eğer çocuk nesneyi veya kavramı, ismini vermeden tanımlayabiliyorsa, "Evet, fakat biz buna ne deriz?" diye sorunuz.
- Eğer çocuk nesne hakkında doğru bir şeyler söyler veya özelliklerinden bir tanesini verebilirse, "Evet, fakat onun adı nedir?" diye sorunuz.
- Eğer çocuk doğru ama, yeterli kadar açık ve teknik bir cevap veremiyorsa, "Evet, fakat bunun için daha uygun başka ne söyleyebiliriz?" diye sorunuz.

Her yaştaki çocuk örnek soruyla başlar.



AKÜ Sosyal Bilimler Araştırma projeleri için etik değerlendirme başvuru formu

**Her Yaştaki Çocuk Buradan Başlar**

*Doğru Cevap*

**Örnek: Bana trampeti (davulu) göster.**

*Doğru cevap: 1. Soruya geçiniz.*

*Yanlış cevap: Kesmi göstererek*

**"Bu bir trampet (davul). Şimdi trampeti (davulu) sen göster."** deyiniz.

Eğer gereklirse, çocuğun trampeti (davulu) göstermesine yardımcı olunuz, ya da doğru cevabı öğretiniz. Daha sonra 1. soruya geçiniz.

Örnek soruların sonra, diğer sorular için bu şekilde yardımcı olmayınız.

1. **Bana kuşu göster.**

2. **Bana fildi göster.**

*Doğru Cevap*

3. **Bu nedir?**

*Kaşık*

*Doğru Cevap*

4. **Bu nedir?**

*Eğer açık ve net olmayan (benzer ya da evcil hayvan ismi, "Tokir", "Boncuk") gibi bir cevap verilirse,*

**"Evet, fakat bunun için daha uygun başka ne söyleyebiliriz?"** sorun.

*Kedi  
Kedicik  
Kedi Yavrusu diye*

*Doğru Cevap*

5. **Bu kişi ne yapıyor?**

*Televizyon seyrediyor.*

*Eğer açık ve net olmayan ("Yatıyor", "Bakıyor", "Görüyor") gibi bir cevap verilirse:*

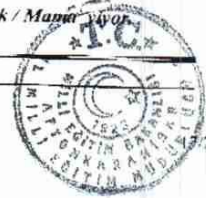
**"Evet, fakat bunun için daha uygun başka ne söyleyebiliriz?"** diye sorun.

*Doğru Cevap*

6. **Bu kişi ne yapıyor?**

*Yemek / Mama yiyor*

AKÜ Sosyal Bilimler Araştırma projeleri için etik değerlendirme başvuru formu



### Alt test 3: TELAFFUZ ARAŞTIRMASI

**Genel Uygulanış Şekli** 1. Bölüm, *Tek sözcüklerin Telaffuzu*, için uygulayıcı çocuğa bir resim gösterir ve çocuk resimdeki objeyi ya da eylemi söyler. Uygulayıcı çocuğun sözcüğü telaffuz edişini puanlandırır. Eğer çocuk, objenin veya eylemin ismini bilmiyor veya yanlış cevap veriyorsa uygulayıcı doğru sözcüğü söyler ve çocuk da tekrar eder.

2. Bölüm, *Süre gelen Konuşma Sırasındaki Anlaşılabilirlik*, için uygulayıcı konuşma sırasında çocuğun kullandığı cümle içindeki sözcükleri puanlandırır. Uygulayıcı, 2. bölümün puanlandırmasını yaparken konuşma süresince not alması yararlı olacaktır.

**Test Uygulamasına Ara Verme Kuralı:** Testin uygulandığı her çocuğa bu testteki tüm sorular sorulmalıdır.

### 1. BÖLÜM: TEK KELİMELERİN TELAFFUZU

#### UYARILAR

- Resimde gösterilen sözcüğü çocuk tarafından seslendirilmesine bağlı kalarak her bir soruyu 0 (sıfır) ya da 1 (bir) olarak puanlarız. Çocuk 1 puan alabilmek için ya sözcüğü kendi söyleyebilmesi ya da uygulayıcı söylediikten sonra tekrar edebilmelidir.
- Her bir madde için bir tane doğru isim (sözcük) vardır.
- Çocuk bir sözcüğü yanlış telaffuz ettiği zaman, yanlış telaffuzu mümkün olduğu kadar Bireysel Test Kayıt Formu'na geçiriniz. Örneğin: "kavşan" yerine "kavşan", "ağız" yerine "ağız".
- Eğer çocuk cevap verirken ek sözcüklerde söylüyorsa ("göl" yerine "büyük bir göl") çocuktan bu sözcüğü tek başına söylemesini istemeyiniz. Yalnızca çocuğun tek veya bir kelime içinde kullandığı sözcüğü telaffuz etmesine dikkat ediniz.

Her yaştaki çocuk 1. soruyla başlar.

Her yaştaki çocuk buradan başlar.  
Cevap

Doğru

1. Bu nedir?

Fincan

Doğru cevap: 2. maddeye geçiniz.

Cevapsız ya da yanlış cevap: Resmi gösterin ve  
**Ben buna fincan diyorum. Ne diyor musum?**

Eğer gerekirse sözcüğü tekrar ederek çocuğu cevap vermesi için teşvik ediniz. Bir cevap aldıktan sonra 2. maddeye geçiniz.

Doğru Cevap

2. Bu nedir?

Ey

Doğru cevap: 3. maddeye geçiniz.

AKÜ Sosyal Bilimler Araştırma projeleri için etik değerlendirme başvuru formu

