



**48-66 AYLIK ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ VE SOSYAL BECERİ
İLE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN ARAŞTIRILMASI**

Hatice Selcen Aslan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2019

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Hatice Selcen

Soyadı: Aslan

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi ve Sosyal Beceri İle İlişkili Değişkenlerin Araştırılması

İngilizce Adı: The Investigation Of Language Development and Social Skills Variables In 48-66 Monthly Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Hatice Selcen ASLAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hatice Selcen ASLAN tarafından hazırlanan "48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi ve Sosyal Beceri İle İlişkili Değişkenlerin Araştırılması" adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Neriman ARAL

(Çocuk Gelişimi Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 18/01/2019

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tüm Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmam süresince; akademik rehberliğini, desteğini, bilgisini, önerilerini, düşüncelerini ve yardımlarını esirgemeyen, her konuda bana destek olan, beni en doğru şekilde yönlendiren, çalışma disiplini ve etik anlayışı ile bana örnek olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Hatice BEKİR’e teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde verdikleri destek için; mobil anaokulu öğretmeni Sayın Derya SAĞIROĞLU’na, mobil anaokulu şoförü Sayın Hüseyin Avni YILMAZ’a ve tüm velilere, araştırmamın bir bölümünü gerçekleştirdiğim bağımsız anaokulunun müdürü, psikolojik danışmanı, okul öncesi öğretmenleri ve okulun diğer tüm personeline teşekkürlerimi sunarım.

Verilerin analizi sürecinde tecrübesiyle, bilgisiyle ve yönlendirmeleriyle bana destek olan Sami PEKTAŞ’a katkıları için çok teşekkür ederim.

Sevgili Başkent Üniversitesi çalışma arkadaşlarım; Esra MERDİN, Hacer TÜRKOĞLU, Saadet ZORALOĞLU, Merve KOŞTUR, Melike YUMUŞ ve Hakan ÇETİNKAYA’ya tüm destekleri ve yol göstermeleri için sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu sürecin başından sonuna kadar yanımda olamasalar da yokluklarını hissettirmeden bana her türlü desteği sağlayan sevgili annem Zeliha BİNGÖL ve babam Necip BİNGÖL’e; abilerim Mehmet Bilge BİNGÖL ve Kürşat Ertuğrul BİNGÖL’e; ikinci ailem Gönül ASLAN, Bahadır ASLAN ve Elif Asena ASLAN’a sonsuz sevgimi sunar ve teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan ve çok kısa bir zaman önce hayatlarımızı birleştirdiğimiz, daha birçok ana birlikte tanıklık edeceğimiz, bu süreçte bana en yakından her türlü desteği veren sevgili eşim Burak ASLAN’a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

48-66 AYLIK ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ VE SOSYAL BECERİ İLE İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN ARAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hatice Selcen Aslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2019

ÖZ

Bu araştırma, mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri ve kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Mamak Belediyesi'ne bağlı mobil anaokuluna devam eden 48-66 aylık 42 çocuk ile Mamak ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 48-66 aylık 42 çocuk olmak üzere toplam 84 çocuk oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada çocukların demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen, “Kişisel Bilgi Soruları”; çocukların dil gelişimi ölçmek için “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), sosyal becerileri ölçebilmek için ise “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” nin Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri alt boyutları kullanılmıştır. Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS-21 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, cinsiyet*okul türü ortak etkisinin alıcı dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, cinsiyet, okul türünün ise ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, yaş, kardeşi olma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü ve ortak etkilerinin alıcı ve ifade edici dil beceri düzeyi

üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, cinsiyete ve yaşıa göre okul türünün kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, kardeşı olma durumuna göre okul türünün sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre ise okul türünün dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Dil gelişimi, sosyal beceri, mobil anaokulu, okul öncesi eğitim

Sayfa Adedi : 146

Danışman : Doç. Dr. Hatice BEKİR

THE INVESTIGATION OF LANGUAGE DEVELOPMENT AND SOCIAL SKILLS VARIABLES IN 48-66 MONTHLY CHILDREN

M.S. Thesis

Hatice Selcen Aslan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2019

ABSTRACT

This research was conducted to investigate the variables related to language development and interpersonal, verbal explanation and listening skill levels of 48-66 months old children who attend mobile and independent preschool. Within this scope, the study group consisted of 42 children aged 48-66 months who were attending to mobile preschool attached to Mamak Municipality of Ankara and 42 children aged 48-66 months attending an independent preschool affiliated to the Ministry of National Education constitute a total of 84 children in 2017-2018 education year. In the research conducted by the relational screening model; "Personal Information Questions" developed by the researcher to determine the demographic characteristics of children, "Turkish Expressive and Recipient Language Test" (TİFALDİ) to measure the language development of children and the subscales of Interpersonal Skills, Verbal Explanation and Listening Skills of the Social Skills Assessment Scale (SBPQ) were used in order to measure children's social skills. Data collected from the study group were analyzed in the SPSS-21 package program. As a result of the study, it was found that gender, the common effect of gender * school type had a significant effect on the level of recipient language skills; gender, the type of school had a significant effect on expressive language skills; age, brotherhood status, duration of pre-

school education, type of school and common effects had a significant effect on the skill level of the recipient and expressive language; the type of school by gender and age had a significant effect on the levels of interpersonal, verbal explanation and listening skills; the type of school by brotherhood status had a significant effect on the levels of verbal explanation and listening skills and school type had a significant effect on listening skill levels according to the duration of pre-school education.

Key Words : language development, social skills, mobile preschool, preschool education

Page Number : 146

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hatice BEKİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Varsayımlar	4
1.2.2. Sınırlılıklar	5
1.2.3. Tanımlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6

1.4. Kuramsal Çerçeve.....	7
1.4.1. Okul Öncesi Dönem ve Eğitim.....	7
1.4.2. Okul Öncesi Eğitim Modelleri	9
1.4.2.1. Ev Temelli Model.....	9
1.4.2.2. Kurum Temelli Model	10
1.4.3. Mobil Anaokulu.....	11
1.4.3.1. Mobil Anaokulunun Amaçları.....	13
1.4.3.2. Mobil Anaokulunun Çalışma Esasları.....	14
1.4.3.3. Mobil Anaokulu Uygulamaları.....	15
a. Türkiye Örneği.....	15
b. İsveç Örneği.....	16
c. Avusturalya Örneği.....	17
1.4.4. Dilin Tanımı ve Önemi	18
1.4.5. Dil Gelişim Kuramları	20
1.4.5.1. Psikolinguistik/Doğuşancı Kuram.....	20
1.4.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı	21
1.4.5.3. Sosyo-Kültürel Kuram.....	22
1.4.5.4. Sosyal Etkileşim Kuramı	23
1.4.5.5. Davranışçı Kuram	24
1.4.6. Dil Gelişiminin Bileşenleri.....	25
1.4.7. Dilin Gelişimi	26
1.4.7.1. Çocukta Dil Gelişim Aşamaları	26
a. Söz Öncesi İletişim Evresi	26
b. Sözcük Öğrenme Evresi.....	26
c. Kural Öğrenme Evresi	27
d. Ses Bilgisel Farkındalık ve Okur Yazarlık Evresi	38

1.4.7.2. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	28
1.4.8. Sosyal Beceriler	31
1.4.8.1. Sosyal Yeterlilik, Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri	31
1.4.8.2. Sosyal Becerilerin Önemi	33
1.4.8.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	34
1.4.8.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Gelişimi	35
1.4.8.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler	36
BÖLÜM II	40
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40
2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
2.2. Sosyal Beceri ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM III	53
YÖNTEM	53
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Çalışma Grubu	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Soruları	55
3.3.2. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)	55
3.3.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)	56
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Analizi	62
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE TARTIŞMA	65
BÖLÜM V	99

SONUÇ VE ÖNERİLER	99
KAYNAKLAR.....	105
EKLER	118
EK 1. Kişisel Bilgi Soruları	119
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	120
EK 3. Mobil Anaokulu Fotoğrafları.....	121
EK 4. Özgeçmiş	122
EK 5. TİFALDİ Kullanım Sertifikası	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2016-2017 Eğitim Yılı Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı	8
Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurum Türleri	10
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	54
Tablo 4. Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları ve Kişiler Arası Beceriler Ölçeği Bileşen Matrisi	57
Tablo 5. Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları ve Sözel Açıklama Becerileri Ölçeği Bileşen Matrisi	59
Tablo 6. Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları ve Dinleme Becerileri Ölçeği Bileşen Matrisi	60
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Çocukların Ölçümlerin Normal Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	63
Tablo 8. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri ile Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	66
Tablo 9. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Alıcı Dil Puan Ortalamaları.....	67
Tablo 10. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Alıcı Dil Standart Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 11. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre İfade Edici Dil Puan Ortalamaları.....	69

Tablo 12. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre İfade Edici Dil Standart Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 13. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Alıcı Dil Standart Puan Ortalamaları	71
Tablo 14. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Alıcı Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	71
Tablo 15. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre İfade Edici Dil Standart Puan Ortalamaları	72
Tablo 16. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre İfade Edici Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 17. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Alıcı Dil Standart Puan Ortalamaları	74
Tablo 18. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Alıcı Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	75
Tablo 19. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre İfade Edici Dil Standart Puan Ortalamaları	75
Tablo 20. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre İfade Edici Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	76
Tablo 21. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Alıcı Dil Standart Puan Ortalamaları	77
Tablo 22. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Alıcı Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	78
Tablo 23. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İfade Edici Dil Standart Puan Ortalamaları	78

Tablo 24. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İfade Edici Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	79
Tablo 25. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kişiler Arası Beceri Puan Ortalamaları.....	80
Tablo 26. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kişiler Arası Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	81
Tablo 27. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sözel Açıklama Beceri Puan Ortalamaları	82
Tablo 28. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	82
Tablo 29. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dinleme Beceri Puan Ortalamaları	83
Tablo 30. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dinleme Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	84
Tablo 31. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Kişiler Arası Beceri Standart Puan Ortalamaları	85
Tablo 32. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Kişiler Arası Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	85
Tablo 33. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Sözel Açıklama Beceri Standart Puan Ortalamaları.....	86
Tablo 34. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	87
Tablo 35. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Dinleme Beceri Standart Puan Ortalamaları	88

Tablo 36. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Dinleme Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	88
Tablo 37. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Kişiler Arası Beceri Standart Puan Ortalamaları	89
Tablo 38. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Kişiler Arası Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 39. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Sözel Açıklama Beceri Standart Puan Ortalamaları	91
Tablo 40. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	92
Tablo 41. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Dinleme Beceri Standart Puan Ortalamaları	92
Tablo 42. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Dinleme Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 43. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Kişiler Arası Beceri Standart Puan Ortalamaları	94
Tablo 44. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Kişiler Arası Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 45. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Sözel Açıklama Beceri Standart Puan Ortalamaları	96
Tablo 46. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 47. Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Dinleme Beceri Standart Puan Ortalamaları	97

Tablo 48. <i>Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Dinleme Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları</i>	98
---	----

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

TİFALDİ	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
SBDÖ	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
KB	Kişiler Arası Beceriler
SAB	Sözel Açıklama Becerileri
DB	Dinleme Becerileri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve önemi yer almaktadır. Bunlara ek olarak bu bölümde konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ve kuramsal bilgiler bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başlamasına kadar geçen süredir. Bu dönemde çocuğun bilişsel, sosyal, fiziksel ve dilsel gelişiminin büyük bir bölümü tamamlanmaktadır. Okul öncesi dönemde gerçekleşen gelişimin düzeyi, çocuğun ileriki yaşamını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem ve bu dönemde verilen eğitim bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle eğitim, “her çocuğun doğuştan getirdiği bir hak” olarak ilan edilmiş ve eşitlik ilkesi çerçevesinde tüm çocuklara sağlanması gereken, yaşama eşit başlangıç için etkili bir yol olarak görülmüştür. Bu hak, uluslararası topluluklar tarafından da 1948 yılından günümüze kadar çeşitli sözleşmelerle taahhüt altına alınmıştır (Kavak & Ergen, 2007). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan resmi ve özel çeşitli okul öncesi eğitim kurumları bulunmaktadır. Bu kurumların içinde 0-24 aylık çocuklar için Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreşler, 25-66 aylık çocuklar için ise gündüz bakımevleri yer almaktadır (Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik, 2015). 36-66 ay arasındaki çocuklara okul öncesi eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve 48-66 ay

arasındaki çocuklara örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıflarında eğitim verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Türkiye’de okula gidemeyen çocukların çoğunlukla kırsal kesimlerdeki ve kentlerin yoksul semtlerindeki çocuklardan oluştuğu belirtilmiştir (Kavak & Ergen, 2007). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları genellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerde ve büyük yerleşim birimlerinde yoğun bir şekilde bulunmaktadır. Kırsal bölgelerde ve gecekondular yerleşiminin yoğun olduğu yerlerde çocuklar okul öncesi eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamazken, bunun sonucunda binlerce çocuk okul öncesi eğitim almadan ilköğretime başlamak zorunda kalmaktadır (F. Temel, 2005).

2015-2019 MEB Stratejik Planı incelendiğinde okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği eğitimin zayıf tarafları olarak gösterilmiştir. Okul öncesi eğitimde okullaşma, eğitim ve öğretime erişim sorunları başlığı altında yer almıştır. Bu soruna ilişkin; okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilmesi ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması ve ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler yapılması stratejik hedefleri konulmuştur. (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015, s.21-37). Bu hedefler kapsamında okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu hale getirilmesi için ilk adım atılmış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında MEB tarafından 54 ayını dolduran tüm çocukların, e-okul sistemi üzerinden ana sınıflara ön kaydı otomatik olarak yapılmıştır (MEB, 2017).

Okul öncesi eğitim hizmetlerinden tüm çocukların faydalanabilmesi adına okullaşma oranının düşük olduğu kırsal ve gecekondular bölgelerinde bu hizmetlerin yaygınlaştırılması amacıyla kuruma dayalı okul öncesi eğitime alternatif bir model olan mobil anaokulu, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocukları için kuruma dayalı okul öncesi eğitim uygulamasıdır (MEB, 2017).

Okul öncesi dönemin, tüm gelişim alanlarında gelişimin hızlı olması ve bu gelişimin bireyin hayatındaki kısa ve uzun süreli etkileri açısından büyük bir önemi vardır. Dil gelişimi açısından bakıldığında çocuklar doğumdan itibaren dil edinim süreci içerisindeyler. Aileden edindikleri anadilleri okul öncesi eğitim ortamlarında desteklenmekte ve geliştirilmektedir. Çocuğun kendisini ifade etmesinde, başkalarıyla olumlu ve etkili iletişim

kurmasında, kendini gerçekleştirmesinde, dili etkili kullanma yeteneğinin gelişmesi büyük önem taşımaktadır.

Dil becerilerindeki gelişim çocukların düşünme, iletişim, kendini ifade etme, sorgulama ve kavrama gibi becerilerini etkilemektedir (Okyay, 2015, s.1). Çocuk bu dönemde gittikçe karmaşıklaşan bir sosyal ilişki ağı ile etkileşim halindedir. Doğumdan itibaren özellikle ilk yıllarda ailesi ile sosyal ilişkilerinin ilk örneklerini yaşayan çocuk için, okul öncesi eğitimin başlamasıyla birlikte etkileşim halinde bulunacağı sosyal çevre de genişlemektedir (Gülay, 2009, s.105). Okul öncesi eğitim çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan programlar aracılığı ile sunulan etkinliklerle; gruba katılmasında, sağlıklı iletişim kurmasında, temel alışkanlıkları kazanmasında, duygu ve düşüncelerini diğer bireylere rahatlıkla ifade edebilmesinde, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, dayanışma gibi sosyal becerileri geliştirmesinde rol oynamaktadır. Toplumla uyum içinde yaşayabilme, sahip olunan sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, özür dileme, teşekkür etme, bir konuda konuşma başlatma, sorulan sorulara yanıt verme, selamlaşma, kurallara uyma, sırasını bekleme gibi pek çok sosyal beceri; bireyin toplumla bütünleşmesini, akranları ve diğer bireylerle etkileşimini ve iletişimini sağlar. Kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşları, aile bireyleri ve diğer bireyler tarafından kabul edilme, sosyal bağımsızlık gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde, sosyal davranışları geliştirebilmek ve desteklemek yatmaktadır (Durualp & Aral, 2010; Gür, 2016).

Dil gelişimi ile sosyal gelişim arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil gelişim aşamalarının sağlıklı bir şekilde tamamlanması ve sürecin bu şekilde devam etmesi, sosyal gelişim alanını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Çocuğun çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun soru sorması ve konuşabilmesi çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi için dil gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde tamamlaması, dil problemi olmaması gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde dil gelişimi (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Erdoğan, Şimşek Bekir & Erdoğan Aras, 2005; Erşahin Şafak, 2016, s.21; Gözalan, 2013, s.82; Kaçar, 2016; Keskin, Ömeroğlu & Okur, 2015; Koçak, Ergin & Yalçın, 2014; Mustan, 2017; Taner, 2003) ve sosyal beceri ile ilgili (Başdaş, 2017, s.53; Çetingöz & Yıldırım Doğru, 2016; Dülger, 2016; İbiş, 2017, s.112; Kılıç, 2016; Koşay, 2013; Köyceğiz, 2017, s.101; Pashlı, 2017, s.75; Yılmaz, 2018; Şahin, 2015) farklı konu alanları ile farklı test, örneklem ve araştırma

desenleri kullanılarak çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların dil gelişimi ve kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri ve kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Mobil anaokulu ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Mobil anaokulu ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyet, yaş, kardeşi olma durumu ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ Mobil anaokulu ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların cinsiyet, yaş, kardeşi olma durumu ve okul öncesi eğitime devam etme süresine göre kişiler arası, sözel açıklama, dinleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.1. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi'nin (TİFALDİ) çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri düzeylerini belirleyeceği varsayılmaktadır.
2. Kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri ölçeklerinin 48-66 ay arasındaki çocukların beceri düzeylerini belirleyeceği varsayılmaktadır.

1.2.2. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya dahil edilen çocukların dil düzeyleri araştırmada kullanılan dil testinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmaya dahil edilen çocukların kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyleri araştırmada kullanılan SBDÖ'nün 3 alt boyutunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları Ankara İli Mamak İlçesinde bulunan mobil anaokulu ve bağımsız bir anaokulunda 48-66 ay arasındaki çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.2.3. Tanımlar

Mobil Anaokulu: Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocukları için kuruma dayalı okul öncesi eğitim uygulamasıdır (MEB, 2017).

Alıcı Dil: Bir bebeğin kendisine söylenen bağımsız sözcükleri anladığını gösteren ilk işaretlere yani konuşulan dilin kavranmasına denir (Bee & Boyd, 2009, s.436).

İfade Edici Dil: Anlam iletmek için kullanılan ses, işaret ve simgelerdir (Bee & Boyd, 2009, s.433).

Sosyal Beceri: Bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır (Avcıoğlu, 2007).

Kişiler Arası Beceri (KAB): Bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde önemli olan becerilerdir (Avcıoğlu, 2007).

Sözel Açıklama Becerisi (SAB): Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerdir (Avcıoğlu, 2007).

Dinleme Becerisi (DB): Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerdir (Avcıoğlu, 2007).

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem bireyin tüm gelişim alanlarının temellerinin atıldığı bir dönemdir. Dünyada ve ülkemizde okul öncesi eğitimin gerekliliği ve önemi yapılan araştırmalarla artık kanıtlanmış durumdadır. Okul öncesi eğitim çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimlerini desteklemektedir. Bu dönemde bireyin gelecekteki yaşantısına bir temel oluşturulmakta ve önemli birtakım becerilerin kazandırılması sağlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2016-2017 Örgün Eğitim İstatistiklerinde eğitim kurumlarının kademelere göre okul sayıları incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının; diğer eğitim kurumlarına göre az olduğu görülmektedir (MEB, 2017). Okul öncesi eğitim kurumları için gereken fiziksel yapı ve kullanılan eğitim materyalleri göz önüne alındığında diğer eğitim kademelerine göre daha nitelikli ve gelişim alanlarını destekleyici zenginlikte olması gerekmektedir.

Çocuğun yaşamında büyük önemi olan okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından birçok model/proje uygulanmaktadır. Ülkemizde çocuğun yaşamında büyük önemi olan kurum temelli okul öncesi eğitimden sosyoekonomik düzeyi düşük dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların yeterince yararlanamaması, okul öncesi eğitime ihtiyacı olan fakat okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanamayan çocuklara ulaşılması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için de kuruma dayalı okul öncesi eğitime alternatif model/proje geliştirilmiştir. Bunlardan biri olan mobil anaokulunda planlanan eğitimler önemli bir işleve sahiptir. Sosyoekonomik seviyenin düşük olduğu gecekondu mahallelerinde ya da kırsal bölgelerde okul öncesi eğitime devam edemeyen çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için mobil anaokulu modelinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Mobil anaokulunda verilen eğitimin çıktılarının bilinmesi ve diğer okul öncesi eğitim kurumlarının çıktılarıyla karşılaştırılması önemlidir. Bazı çalışmalarda mobil anaokulunun dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarına olumlu yönde katkısı olduğuna dikkat çekilmiştir (Basit & Ömeroğlu, 2016; Gezgin, 2009; Haktanır, Akgün, Karaman & Duman, 2013; Nutton, 2013; Üstündağ, 2009). Bu çalışma; mobil anaokulunun amacı doğrultusunda yarattığı olumlu etkinin devam edip etmediği, dezavantajlı bölgede okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile aralarında fark

olup olmadığının belirlenmesi; mobil anaokulu modelinin çocukların dil gelişimleri ve kişiler arası, sözel açıklama, dinleme beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesini sağlayacak önlemlerin alınması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Kuramsal Çerçeve

1.4.1. Okul Öncesi Dönem ve Eğitim

Okul öncesi dönem çocuğun doğumundan itibaren ilköğretim çağına kadar geçen süreçtir. Bu dönem bireyin tüm hayatı için kritiktir. Bilişel, psikomotor, sosyal ve dilsel gelişim alanlarının temeli atılıp büyük ölçüde gelişimi bu dönemde gerçekleşmektedir. Çocuğun okul öncesi dönemde geçirdiği yaşantılar ileriki hayatını doğrudan etkilemektedir. Erken yaşlarda çocuğun gelişiminden ailesi sorumlu olmaktadır. Ailenin çocuğa sunabildiği deneyimler çocuğun gelişim alanlarının olumlu ya da olumsuz etkilenmesine neden olur. Bu deneyimlerden sonra çocuk 36 ayını doldurduğunda bir okul öncesi eğitim ortamına dahil olur.

Okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2016-2017 eğitim öğretim yılındaki tanımına göre; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş, 3 yaş (36 ayını dolduran), 4 yaş ve 5 yaş (66 aydan küçük olan) grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır (MEB, 2017). Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır (MEB, 2017).

Okul öncesi eğitimin tanımı ve amacı incelendiğinde, maddi koşulları yeterli olmayan ailelerin çocukları için zengin bir eğitim ortamı sunmanın önemi görülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim, zorunlu olmasına yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen, hala zorunlu bir eğitim kademesi değildir. Bu sebeple çok sayıda ve çeşitli yaş gruplarındaki çocuklar okul öncesi eğitimden faydalanamamaktadır. Ailenin maddi yetersizlikleri, düşük eğitim

düzeyi ve yaşadıkları bölgelerde anaokulu ya da anasınıfı bulunmaması da bu durumu olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Tablo 1

2016-2017 Eğitim Yılı Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
2016-2017	Brüt	3-5 Yaş	41,97	40,31	41,16
	Net		35,89	35,12	35,52
	Brüt	4-5 Yaş	52,97	51,15	52,08
	Net		46,25	45,11	45,70
	Brüt	5 Yaş	76,03	71,73	73,94
	Net		60,11	57,40	58,79

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tablo 1’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın her yıl okullaşma oranına yönelik yaptığı istatistiksel çalışmalardan 2016-2017 öğretim yılındaki okul öncesi eğitimde okullaşma oranı verilmiştir. Daha önceki yıllarla kıyaslandığında okul öncesi eğitim okullaşma oranında belirli bir artış görülmesine rağmen bu oran hedeflenenin altında kalmaktadır

Türkiye’de okul öncesi eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılması için büyük çabalar gösterilmesine karşın, beş-altı yaş çağı nüfusunun bir kısmı bu alanda verilen hizmetten yararlanabilmektedir (Güneysu, 2005). Okul öncesi eğitimden yararlanma oranı 2016-2017 örgün eğitim istatistiklerine göre 58,79 olarak belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013), belirtildiği gibi okul öncesi eğitimin temel amaçlarından bir tanesi de çocukları ilkokula hazırlamaktır. Araştırmalar (Erbay, 2008; Pekdoğan, 2011; Şen, Yıldız Çiçekler & Yılmaz, 2010; Taner, 2003) okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilkokul çağına gelmiş çocukların gelişimsel açıdan farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği ilkesine ters düşmektedir. İmkânsızlıklar nedeniyle okul öncesi eğitimden yoksun kalan çocuk ile bu eğitimi gerekli tüm donanımlara sahip bir okuldan alan çocuk arasında önemli farklar oluşmaktadır. Eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitimde fırsat eşitliği politikası nedeniyle okul öncesi eğitimden

yararlanamayan çocuklar için mobil anaokulu ya da gezici sınıf projesi geliştirilmiştir (Gezgin, 2009).

Son yıllarda yapılan çalışmalar ve yeni yatırımlarla okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı arttırılmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitimin geliştirilip yaygınlaştırılması için birçok proje hazırlanmıştır. Bunlardan bazıları; Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, İlk Adım Projesi, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Projesi, Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitimi Programı Projesi, Yaz Okulları Projesi, Montessori Eğitimi Projesi ve Gezici Sınıf (Mobil Anaokulu) Projesidir (Altay, İra, Ünal Bozan & Yenal, 2011).

2006–2010 yılları arasında Ülke Programı çerçevesinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların; zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenebilmesi, yaratıcılığının artırılması, ortak oyunları paylaşmayı teşvik edici UNICEF ürünleri (kırtasiye malzemesi ve oyuncaklar) okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmak üzere bağışlanarak dağıtımı yapılmıştır. Bunun yanında birçok şehirde anaokulu donanımı çalışmaları, anaokulu inşaat projeleri ve ilköğretim binalarının fiziksel olarak yeniden düzenlenmesi çalışmaları devam etmektedir (Altay vd., 2011). 2015-2019 MEB Stratejik Planında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olmaları hedeflenmiş ve okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak adına stratejiler geliştirilerek uygulamaya konulmuştur.

1.4.2. Okul Öncesi Eğitim Modelleri

1.4.2.1. Ev Temelli Model

Ev temelli modelin amacı çocukların eğitimini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen aile eğitimi programlarıyla desteklemektir. Bu programlar çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği çerçevesinde düzenlenmiştir. “Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi, Ev Okulum, Aile için Temel Eğitim Programı, Anne Destek Programı, Ana Baba Okulu, Baba Destek Programı, Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı, Anne Çocuk Eğitim Programı” bu programların önde gelenleridir (Haktanır, 2014, s.162). Bu programların temel çıkış noktalarının; düşük sosyoekonomik şartlar altında yaşayan ve okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çocukların ve ailelerinin desteklenmesi, eğitimin ailede başladığı ilkesi nedeniyle okulda verilen eğitimin devamlı olması ve daha nitelikli hale gelebilmesi için ailelerin okul öncesi eğitime katılımının arttırılması olduğu görülmektedir.

Ailelerin eğitimini desteklemek ve çocukların eğitim hayatına katılımlarını arttırmak için ulusal ve uluslararası boyutlarda projeler geliştirilmeye devam etmektedir.

1.4.2.2. Kurum Temelli Model

Kurum temelli modelde okul öncesi eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ya da Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışmaktadırlar. Her kurumda belirli yaş aralığındaki çocukların kaydı yapılabilmektedir. Tablo 2'de okul öncesi eğitim kurum türleri, bağlı olduğu kurumlara ve çocukların kayıt olma yaşlarına göre gösterilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Eğitim Kurum Türleri

Kurum	Bağlı Olduğu Kurum	Yaş
Resmi Bağımsız Anaokulları	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	36-66 Ay
Özel Anaokulları	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	36-66 Ay
Kreş ve Gündüz Bakımevleri	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri İl Müdürlüğü	0-66 Ay
Resmi/Özel Anasınıfları	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	48-66 Ay
Kız Meslek Liselerinin ve Üniversitelerin Uygulama Anaokulları	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	36-66 Ay
Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Kreş ve Gündüz Bakımevleri	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	12-72 Ay
Çocuk Yuvaları (Yetiştirme Yurdu)	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri İl Müdürlüğü	0-12 Ay

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmî Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014; Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. (2015). *T. C. Resmî Gazete*, 29342, 30 Nisan 2015.

Tablo 2'de belirtilen bu kurumların dışında okul öncesi eğitim alanında hizmet veren UNICEF ve UNESCO gibi sivil toplum kuruluşları da bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimin

yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması için çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu projelerde Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü çeşitli kurumlarla iş birliği içerisinde (Haktanır, 2014, s.160-163). “Gezici Sınıf (Mobil Anaokulu) Projesi, Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi, Yaz Okulu Programı, Montessori Eğitimi Projesi, Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, Anasınıflarının Donatılması Projesi, Çocuklar Gülsün Diye Projesi, İlk Adım Projesi ve Okul Öncesi Sosyal Destek Projesi” bu projelerden başlıcalarıdır.

1.4.3. Mobil Anaokulu

Mobil anaokulu literatürde mobil sınıf, gezici sınıf, oyun otobüsü gibi isimlerle kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2016-2017 eğitim öğretim yılının istatistiklerini yayınladığı belgede şu şekilde tanımlanmıştır:

“Gezici Sınıf: Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla, maddi imkânları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocukları için kuruma dayalı okul öncesi eğitimi uygulamasıdır. Gezici sınıf projesi, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, il millî eğitim müdürlükleri, belediyeler ve üniversiteler arasında imzalanan protokolle sürdürülmektedir.” (MEB, 2017).

Maddi imkânsızlıkları yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde 36-72 aylar arasında bulunan çocuklara ve ailelerine ulaşarak okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okul öncesi eğitim kurumuna devam edemeyen bu çocukların gelişimlerini desteklemek ve aileleri çocukların eğitimi konusunda bilinçlendirmek amacıyla, kuruma dayalı okul öncesi eğitim modeline alternatif olarak düzenlenen bir projedir (C.M. Yıldırım, 2008).

Evrensel İnsan Hakları Beyannamesinde yer alan eğitimin her çocuğun kendisine verilen bir hak olduğu ve bu nedenle bütün çocuklara sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Türkiye’de uygulanan Kurum Temelli Okul Öncesi Eğitim modelinin anaokulu çağındaki tüm çocuklara ulaşamaması nedeniyle bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için alternatif modellerden biri olan Mobil Anaokulu Projesinin uygulanmasına vurgu yapılmaktadır. Mobil anaokulunun dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekilmektedir (Basit & Ömeroğlu, 2016).

Mobil Anaokulu Projesi, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, valilikler, belediye başkanlıkları ve üniversiteler arasında düzenlenen protokoller ile sürdürülmektedir (<http://ooegm.meb.gov.tr>). Gezici sınıfta, “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)” uygulanmaktadır. Beş iş gününden az süreli Eğitim Programı uygulanması durumunda, Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak ilgili öğretmenler tarafından hazırlanan ve okul yönetiminin teklifi üzerine il millî eğitim müdürlüğünce onaylanan program uygulanmaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi, 2009).

Alan yazında mobil anaokulu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak; mobil anaokulunun farklı ülkelerdeki uygulamaları (Basit & Ömeroğlu, 2016; Howse, 1971), çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri, okul çağına olan etkisi (Gezgin, 2009; Haktanır, Akgün, Karaman & Duman, 2013; Üstündağ, 2009) gibi konular üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Üstündağ (2009), mobil anaokulu projesinin çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmasında Ankara Hayriye Andıçen Anaokuluna bağlı olan Mobil Anaokulu’na devam eden 6 yaş grubu 20 çocuk ile herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen 6 yaş grubu 20 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada ölçek olarak; Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişimsel Tarama Envateri (AGTE) ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programından faydalanarak oluşturulan Bilişsel ve Dil Gelişimini Değerlendirme Listesi kullanılmıştır. Ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmada ön testler uygulandıktan sonra 10 hafta boyunca mobil anaokuluna devam eden çocuklarla çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Sonuç olarak mobil anaokuluna devam eden çocukların bilişsel ve dil gelişim alanlarında herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen çocuklara göre pozitif yönde bir ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Gezgin (2009), gezici anaokulu projesinin ilköğretim öğrencilerine etkisi çalışmasında mobil anaokuluna ya da herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve okul öncesi eğitimi almamış ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik, okul başarıları ve kişisel-sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Başal (2001) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin kullanıldığı çalışmada Gezici Anaokulu Projesi’nin çocuklar üzerinde pozitif etkilerinin olduğu ve okul öncesi eğitimi almış çocukların sınıf içi etkinlik düzeyleri, okul başarıları ve kişisel-sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Haktanır, Akgün, Karaman ve Duman (2013), Topluma Hizmet Uygulamaları dersi ile MEB Mobil Anaokulu Projesinin birlikte yürütülmesi çalışmalarında öğretmen adaylarının ders kapsamında Sincan ilçesi Peçenek Köyündeki Hayriye Andıçen Anaokuluna bağlı olan Mobil Anaokulunda eğitim çalışmaları gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu mobil anaokuluna devam eden 8 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmada ön test olarak Topluma Hizmet Uygulama Dersi teorik saatlerinde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kaynak alınarak geliştirilen 36-72 Aylık Çocuklar İçin Gelişim Kontrol Listesi (GKL) kullanılmıştır. Çocukların başarılı olduğu maddeler elenmiş, desteklenmesi gereken maddeler listelenmiştir. Desteklenmesi gereken maddeler ışığında MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim alanları ve kazanımlardan faydalanılarak etkinlikler hazırlanmıştır. Öğretmen adayları ders kapsamında uzman görüşleri alarak geliştirdikleri materyaller ve mobil anaokulunda bulunan materyaller ile bu etkinlikleri uygulamışlardır. Uygulama sonrasında GKL son test olarak yeniden kullanılmıştır. Yapılan ön test-son test sonucunda çocukların tüm gelişim alanlarında pozitif yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Howse (1971), okul öncesi eğitim için mobil tesislerle ilgili açıklamaların ve analizlerin yer aldığı okul uygulamaları raporunda dört farklı bölüme yer vermiştir. İlk bölümde üç ana mobil okul öncesi eğitim programını tanımlanmıştır. Bunlardan The Appalachia Okul Öncesi Programı ve Southeastern Education Laboratory's Readimobile Programında kırsal kesimde yaşayan çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilmesi için birtakım stratejiler test edilirken, Florida Mobile Early Learning Programı ise göçmen çocukların okul öncesi eğitimine bir yaklaşım getirmektedir. İkinci bölümde mobil okul öncesi eğitim programları açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde seçilmiş ilköğretim mobil programları ve bir yarı mobil anaokulu programı tanımlanmaktadır. Raporun son bölümünde ise mobil anaokuluna yönelik birtakım önerilerde bulunmaktadır. Sonuç olarak; mobil programların okul öncesi eğitimini kırsal ve göçmen çocuklara sunmak için bir yöntem olarak çok fazla potansiyele sahip olduğu vurgulanmaktadır.

1.4.3.1. Mobil Anaokulunun Amaçları

Tüm eğitim kademelerinde olduğu üzere mobil anaokulunun da birtakım temel amaçları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan yerleşim yerlerinde otobüs içinde açılan gezici sınıfların amaçları;

1. Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan yerleşim yerleri ile nüfusu az ve dağınık kırsal kesimde kalıcı okul öncesi eğitim kurumlarının alt yapısını oluşturmak,
2. Okul öncesi eğitimin önemi konusunda aileleri bilinçlendirmek amacıyla gezici sınıfa devam eden çocukların ailelerine bahçesinde eğitim yapılan okulun imkânlarından yararlanılarak anne–baba eğitimi vermek,
3. Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan ve bu eğitimden yararlanamayan yörelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturmak,
4. Üniversiteler, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar ve hayırsever vatandaşlarla iş birliği yapılarak okul öncesi eğitimden yararlanamayan ailelerin çocuklarını bu eğitimden yararlandırmak,
5. Gezici sınıfa devam eden çocukların gelişimlerini sağlamak amacıyla sağlık taramaları yaptırmaktır (MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi, 2009).

1.4.3.2. Mobil Anaokulunun Çalışma Esasları

Millî Eğitim Bakanlığı gezici sınıfların belirli esaslar çerçevesinde yürütülmesi için 2009 yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi yayınlamıştır. Bu yönergede; gezici sınıf için belirli standartlara sahip bir otobüs temin edilmesi, otobüsün sınıfa çevrilmesi aşamasında gerekli materyaller ve fiziksel koşullar, çalışacak personel, gezici sınıf eğitiminden faydalanabilmek için gerekli kriterler ve birtakım prosedürlere yer verilmektedir.

Gezici sınıf çalışmaları aşağıda belirtilen esaslar çerçevesinde yürütülmektedir;

- a) Kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, hayırsever gerçek ve tüzel kişilerle iş birliği yapılarak gezici sınıf olarak kullanılmak üzere otobüs temin edilir. Otobüsün on beş yaşından büyük olmamasına, hizmeti aksatacak derecede yıpranmış ve/veya kullanım dışı kalmamış olmasına özen gösterilir.
- b) Gezici sınıfta Atatürk köşesi, öğretmenin seyahat koltuğu, projeksiyon, bilgisayar, bilgisayar dolabı ve masası, yeterli sayıda katlanabilen öğrenci masası, sandalye, oyuncak dolabı, CD ve benzeri eğitim materyali, klozetli ve giderli WC, elbise/ayakkabı dolabı, perde, elektrikli ısıtma/soğutma sistemi, su deposu ve mutfak bulundurulur.

- c) Gezici sınıf olarak kullanılacak otobüsü tahsis eden kurum veya kişi ile il millî eğitim müdürlüğünün iş birliği ve bu Yönergenin ekinde yer alan Örnek Protokol'e uygun olarak hak ve yükümlülükleri belirleyen Protokol hazırlanır ve Genel Müdürlüğün onayına sunulur.
- ç) Tahsisi yapılan otobüs, bu Yönergenin ekinde yer alan Örnek Teknik Şartname' ye ve Gezici Sınıf Yerleşim Planına uygun olarak hazırlanır. Hazırlanan projeler ilgili yerlerden onaylatılarak Trafik Tescil Şubesinde ruhsata işlenmesi sağlanır ve eğitim aracı olarak donatılır.
- d) Donatımı yapılan gezici sınıfın valilikten açılış onayı alınarak hizmete hazır duruma getirilir.
- e) Gezici sınıfa okul öncesi eğitimden yararlanamayan ve ekonomik durumları yetersiz ailelerin 48-72 aylık çocuklarının kayıtları yapılır. Kayıta 60-72 aylık çocuklara öncelik tanınır. Çocuk kayıtlarında yönetmeliğin kayıt-kabule ilişkin hükümleri uygulanır.
- f) Gezici sınıflarda verilen okul öncesi eğitim hizmeti ücretsiz olup bu sınıflarda maddi imkânlardan yoksun ailelerin çocuklarına okul öncesi eğitimi verilir.
- g) Gezici sınıf aracını kullanmak ve bakımını yapmak üzere E-Sınıfı sürücü belgesine sahip olan şoför ile gezici sınıf aracının temizliğinden sorumlu bir hizmetli görevlendirilir. Gezici sınıf aracının şoförü ile görevli hizmetli, eğitim etkinlikleri esnasında gezici sınıf aracında bulunamaz (MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi, 2009).

1.4.3.3. Mobil Anaokulu Uygulamaları

a. Türkiye Örneği

Mobil anaokulu uygulaması Türkiye'de bir pilot çalışma olarak uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan sonra, mobil anaokulu modelinin yaygınlaştırılması planlanmıştır. Mobil anaokulu, daha fazla çocuğun okul öncesi eğitimi alması için imkân sağlayan bir modeldir. Bu amaçla, özel sektör tarafından bağışlanan bir otobüsün içi, özellikle kırsal kesimde yaşayan düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar için okul öncesi eğitim birimi olarak tasarlanmıştır (Atay & Thomas, 1997; Basit & Ömeroğlu, 2016).

Mobil anaokulu ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı, Küçükçekmece Okul Öncesi Eğitim Merkezi, Küçükçekmece Belediyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul

Öncesi Eğitimi Bölümü ve Çocuk Esirgeme Kurumu (UNICEF) iş birliği ile uygulanmıştır. Bu okuldaki öğrenmenler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanmıştır. Eğitim materyalleri, araç bakımları, otobüs şoför istihdamı belediye tarafından sağlanmıştır. Çocukların bilişsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimini destekleyen etkinlikler, sınırlı bir süre olsa bile mobil anaokullarında planlanmış ve uygulanmıştır. Projenin en dikkat çekici tarafı köylülerin okul öncesi eğitim ile ilk kez karşılaşmış olmalarıdır (Evirgen, 2011; Sungurtekin vd.'den aktaran Basit & Ömeroğlu, 2016).

Belediyelere okul öncesi eğitim kurumu açma yetkisi veren 5216 sayılı kanun maddesi Anayasa Mahkemesi tarafından 5393 sayılı kanun ile iptal edilmiştir (Anayasa Mahkemesi Kararı, 2007). Belediyeler okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya ve eğitime erken erişime destek sağlama konusunda olumlu bir tutum içinde bulunmaktadır. Belediyeler valilik onayını da alarak mobil anaokullarının birtakım ihtiyaçlarını karşılamak için destek verebilmektedirler (Küçükturan, Altun & Akbaba Altun, 2013).

Bir diğer mobil anaokulu uygulaması ise Mamak Belediyesi'nin Avrupa Birliği Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. 'Dezavantajlı Bölgelerde Mobil Anaokulu' isimli proje 9 farklı mahallede uygulanmıştır. 4 ay boyunca haftanın 7 günü 48-72 aylık 120 çocuk mobil anaokulu hizmetinden yararlanmıştır. Masa, sandalye, oyuncaklar, dolaplar, lavabo, eğitim malzemeleri ve projeksiyon aleti bulunan anaokulu şeklinde düzenlenmiş gezici eğitim otobüsünde, çocuklara boyama, hikâye dinleme, drama çalışmaları, ritim çalışmaları, deney yapımı, kukla gösterisi, kâğıt katlama eğitimleri, müzikli dramatizasyon çalışmaları ve tepegöz ile hikâye anlatımı gibi eğitimler 3 öğretmenle birlikte 6 stajyer öğretmen adayı tarafından verilmiştir. Proje kapsamında sadece çocuklara değil ailelere de okul öncesi eğitime dair seminer verilmiş, çocuklar için sağlık taramaları, çevre bilinçlendirme eğitimleri ve Ankara gezileri gibi sosyal aktiviteler gerçekleştirilmiştir (Mamak Belediyesi, 2017). Avrupa Birliği Proje süresi bitmesine rağmen belediye mobil anaokulu hizmetini sürdürmektedir.

b. İsveç Örneği

İsveç'teki mobil anaokulları belirli bir bölgedeki anaokuluna bağlı olarak hizmet vermektedir. Mobil anaokulunun çıkış noktası çocukların zamanlarının çoğunu evde geçirmesidir. Özellikle metropolde yaşayan çocuklar doğayla temas halinde çok az vakit

geçirmektedirler. Bu nedenle İsveç'te yaşayan çocuklar neredeyse bütün zamanlarını kapalı mekânlarda geçirdiği için "arka koltuk kuşağı" olarak tanımlanmaktadır. 2006'dan sonra kullanılmaya başlanan mobil anaokulu başlangıçta ebeveynler ve okul yönetimi tarafından trafik güvenliği nedeniyle eleştirilmiş, ancak her geçen gün daha çok dikkat çekmeye başlamıştır (Basit & Ömeroğlu, 2016).

Mobil anaokulu, ev ve okulun iç mekânlarına kıyasla çocukların çok daha doğal olan ortamlarda vakit geçirerek koşma, atlama ve denge gibi fiziksel aktiviteleri gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar sanal oyun ortamları ile iç mekânlardan çıkma, çevre hakkında daha fazla ve yerinde bilgi edinme şansını elde etmektedirler. Mobil anaokulu çocuklara günlük rutin etkinliklerinden çıkmalarını, yeni ve ilginç bir öğrenme ortamında farklı etkinlikler tecrübe etmelerini sağlamaktadır. Mobil anaokulu, 4 ile 5 yaş arasında değişen 20 çocuğa hizmet vermektedir. Yarım saat süren bir yolculukla kamp yapılacak alanlara gidilmektedir. Çocuklar saat 09.00-15.00 arasında sanal oyunlar yerine arkadaşlarıyla, doğayla ve hayvanlarla oynamaktadırlar. İsveç'te kullanılan mobil anaokulu modeli, kurum tabanlı okul öncesi eğitim programlarına kıyasla açık hava etkinlikleri için daha uygun maliyetli ve esnektir (Gustafson & Burgt, 2015). Mobil anaokulu ile öğrenme ortamlarının farklılaştırılması çocuklara aktif öğrenme deneyimi sunmaktadır

Gustafson ve Burgt (2015), mobil bir anaokulunda zaman-mekân organizasyonu ve hareketliliği çalışmalarında; İsveç okul öncesi eğitim sisteminde yeni gelişmekte olan mobil anaokulunu zaman-mekân organizasyonu ve hareketlilik teorilerini birleştirerek açıklamışlardır. Bulgulara göre mobil anaokulunun sosyal açıdan hareket halinde olduğu ve bu hareketliliğin günlük rutin ve etkinlikler için büyük etkileri olan zaman-mekân organizasyonunu şekillendirdiği belirtilmiştir. Yine yapılan analizler sonucunda sürekli seyahatin mobil anaokulunu pratikte nasıl sınıflandığı ortaya konmuştur. Buna göre; günlük plânlamaya uygun olarak yerin seçimi ve lojistiği, belirli alışkanlıklar için zaman ve mekân oluşturulması, dış ortamda belirli hatlar üzerinde yürüme, öğretmenlerin görevli ve çocukların yolcu olması şeklinde sınıflandırılmıştır.

c. Avusturalya Örneği

Mobil anaokulu uygulaması ilk olarak 2000-2005 yılları arasında Avustralya'nın Northland kentinde bir pilot program olarak uygulanmış ve daha sonra eğitim sistemlerine entegre

edilmiştir. Avustralya'daki mobil anaokulu modelinin amacı, okullaşma oranının düşük olduğu yerlerde eğitim alamayan çocukların anaokuluna katılım sayısını arttırmak ve bununla birlikte suç, yoksulluk, işsizlik, evsizlik, cinsel taciz ve şiddet gibi istenmeyen durumların oranını düşürmektir. Bu nedenle mobil anaokulu modeli aynı zamanda bir tür erken müdahale programı olarak görülmektedir. Avustralya mobil anaokulu eğitim programını kullanarak hem eğitim alamayan tüm çocuklara ulaşmayı ve hem de okul bulunmayan yerleri belirleyerek eğitim ihtiyacını karşılamaya çalışmayı amaçlamaktadır. Avustralya'nın kuzey bölgesindeki okullaşma oranı düşük olduğundan, okul öncesi eğitimi almamış olan çocuklar okuryazarlıkla ilgili testlerden düşük puan almış ve yeterli düzeyde Avustralya İngilizcesi konuşamamışlardır (Nutton, 2013). Dolayısıyla, bu durum mobil anaokulu projesinin uygulanmasını gerektirmiştir.

Nutton (2013), Avusturalya'nın ücra bölgelerinde yaşayan yerli çocukların okula hazırbulunuşluklarını geliştirmede mobil anaokulunun ne kadar etkili olduğunu incelediği çalışmasında, Mobil Okul Öncesi Programı'nın, çok az sayıda erken çocukluk eğitimi ve bakım tecrübesi olan topluluklarda yaşayan okul öncesi yaştaki bu çocuklar üzerinde yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte çocukların hazırbulunuşluklarında olumlu gelişmeler olduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal ve bilişsel gelişim için gerekli olan bilgi ve becerilerini öncelik olarak geliştirmesinin önemine işaret edilmekte ve mobil anaokulu program tasarımı, daha aktif aile katılımı ve belirli sağlık gereksinimlerini karşılamak için diğer hizmetler ile ortaklıklar içerebileceği belirtilmektedir.

1.4.4. Dilin Tanımı ve Önemi

Sosyal bir varlık olarak insanların birbirleriyle etkileşimde bulunma ve iletişim kurma gereksinimleri vardır. İletişim kurmanın temelinde ise bireyin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmesi bulunmaktadır. Bunun gerçekleşmesi dil doluyula olmaktadır (Dereli & Koçak, 2005). Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir araç konumundadır. İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Bireyin kendini ifade ederek yaşamını sürdürebilmesinde önemli bir role sahiptir (Kol, 2011). Literatür incelendiğinde dil ile ilgili çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Türk Dil Kurumu dili; insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir tanımda ise

dil; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı olarak ifade edilmiştir (Türk Dil Kurumu, 2018).

Aksan (2000) dili; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına anlatılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamıştır.

Çağdaş dilbiliminin öncüsü ve kurucusu olarak kabul edilen Saussure (2001) dili; işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem olarak tanımlamıştır. Piaget (1979) ise dili; düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir ürün şeklinde ifade etmiştir (Saussure'den, Piaget'ten aktaran Temel, Bekir & Yazıcı, 2014, s.6).

Temel, Bekir ve Yazıcı (2014) dili; bireylerin evren hakkında bilgi edinebilmesini, duygu ve düşüncelerini aktarabilmesini, toplumsal kaynaşma ve bütünleşmeyi sağlayarak kuşaklar arası mirasın aktarılmasını sağlamak amacıyla; belli kurallar çerçevesinde, sistemli sembol ve işaretlerle bireylerin toplumsal iletişimi gerçekleştirmek için anlamlı sözcükleri bir araya getirerek bir bütün oluşturduğu sistem olarak tanımlamışlardır.

Dil, toplumsal yaşamın bir gereği olarak insanların birbirleri ile iletişim kurmasında ve duygularını düşüncelerini isteklerini ifade edebilmesinde önemli bir yere sahiptir. Toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin sonraki kuşaklara aktarılmasının, sosyal iletişim ve etkileşimin gerçekleştirilmesinin, bilgi aktarımının sağlanmasının, düşüncenin gelişmesiyle birlikte problem çözme, analiz sentez yapma gibi bilişsel becerilerin gelişmesinin temelinde dil yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim döneminde kazandırılan birtakım dil becerileri bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında dil gelişim alanında 36-72 aylık çocuklar için kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2013, s.25-36). Bu kazanımlara göre çocuklara genel olarak; sesleri ayırt etmeleri, kurallı cümleler kurmaları, dil bilgisi yapılarını kullanmaları, sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri, dili iletişim amacıyla kullanmaları, dinlediklerini ve izlediklerini ifade etme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

1.4.5. Dil Gelişim Kuramları

Dil edinimi, erken çocukluk döneminin en etkileyici ve dikkate değer gelişim alanlarından bir tanesidir. Birkaç yıl içerisinde hemen hemen bütün çocuklar büyük bir sözcük dağarcığı elde ederler, kendi ana dillerinin karmaşık yapısına hâkim olurlar ve başarılı iletişim alışkanlıkları edinirler (Werker, Cohen, Lloyd, Casasola & Stager, 1998). Bu önemli süreçte yer alan adımları anlamak ve ortaya koymak antik çağlardan beri araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Dil edinimi ile ilgili birçok bilim insanı, yaptıkları araştırmaların birer sonucu olarak farklı görüşler ileri sürülmüşlerdir. Bu durumun en temel nedeni olarak; dil edinim sürecinde çevrenin mi kalıtımın mı daha etkili olduğu tartışması gösterilmektedir. Bu görüşlerin dil edinim sürecinde ayrıştığı birçok nokta olduğu gibi birbirlerini destekledikleri noktalar da mevcuttur.

Başlıca dil edinim kuramları:

- ✓ Psikolinguistik / Doğuşancı Kuram (Chomsky 1957)
- ✓ Bilişsel Öğrenme Kuramı (Bloom 1970, Nelson 1973)
- ✓ Sosyo-Kültürel Kuram (Morris 1938, Bruner 1974)
- ✓ Sosyal Etkileşim Kuramı (Bloom, Lahey 1978)
- ✓ Davranışçı Kuram (Skinner 1957)

Bu kuramların hiçbiri tek başına dil edinimini açıklayacak yeterlikte olmamakla beraber, tüm kuramlarda dil gelişimini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

1.4.5.1. Psikolinguistik / Doğuşancı Kuram

Doğuşancı kuramın temelini, bir çocuğun dil edinmek için ihtiyaç duyduğu etmenlerin büyük oranda doğuştan itibaren organizma içerisinde var olduğu düşüncesi oluşturmaktadır. Naom Chomsky doğuşancı kuramın bilinen en önemli savunucusudur. Bu kurama göre dil evrenseldir. Her birey dünyaya bir “Dil Edinim Mekanizması”na (Language Acquisition Device-LAD) sahip olarak gelir (İpek & Bilgin, 2007, s.346). Bu mekanizma sayesinde, gerekli dil yetisine sahip olarak doğan bir bireyin, dili edinebilmek için yalnızca çevresinde konuşan birilerinin olması yeterli olacaktır. Çevrede bir dilin konuşulması çocuğun yalnızca

hangi dili edineceğini belirleyen bir unsur olarak görülmektedir. Bunun dışında çevre koşullarının dil edinim sürecini açıklayamayacağı savunulmakta ve dil ediniminin biyolojik yapı sayesinde gerçekleştiği öne sürülmektedir.

Chomsky, dil edinimini iki kavramla açıklamıştır. Bu kavramlar; (dil yetisi) edinç ve (dilin kullanımı) edimdir. Bir çocuk eğitim görmemesine rağmen anadilini ses, anlam ve söz dizimi gibi kurallarına uygun olarak konuşabilir. Bu konuşma esnasında kuralların ne olduğunun farkında değildir. Bu durumda çocuğun bilinçsiz dil bilgisi edinç, bunu kullanıma dönüştürmesi de edimdir (Ergin, 2012, s.15).

Konuşma dili; fonoloji, sözdizimi, anlambilim, morfoloji ve pragmatik olarak ayrılır. Tüm diller birtakım ses sembolleri içerir ve her sesin bir anlamı vardır. Dil edinim sürecindeki çocuklar tanıdık nesneler üzerine anlam yükleyerek ilk sözcüklerini kazanırlar. Örneğin; "kedi" kelimesi, çocuk kediyi ve bir kedi olan nesneyi birleştirene kadar çocuk için anlam ifade etmez. Bu şekilde nesne isim birleştirmeleri meydana geldikçe, çocuk kademeli olarak daha fazla kelime ve bunları kullanmak için daha geniş bir zihinsel yapı elde edecektir. Yaşça büyük olan birçok çocuk, yeterli yönerge olsa bile, uygun dilbilgisi oluşturma ile ilgili sorunlar yaşarlar. Bu noktada dil ediniminin anlambilim öğrenme yoluyla ya da bilişsel karmaşıklıkla ortaya çıkmadığı açıktır. Bir noktada resmi dilsel yetenek devreye girmektedir. Chomsky'ye göre çocuklar bir cümleyi nasıl oluşturacaklarını bilir fakat bunu nasıl bildiklerinin nedenini bilmezler (Costley & Nelson, 2013, s.3-4). Burada psikolinguistik çalışmalar daha ilginç hale gelmektedir. Çünkü bilim adamları LAD'ı tam olarak neyin inşa ettiğini ve neden çocuktan çocuğa değiştiğini anlamaya çalışmaktadır.

1.4.5.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bu kuramda dil, bilişsel gelişimle ilişkili bir beceri olarak görülmektedir. Bilişsel kuramın öncüsü olarak kabul edilen Piaget'e göre bilişsel gelişim ancak belirli bir aşamaya geldiğinde dil edinimi gerçekleşebilir. Dil ediniminin temelini bilişsel gelişim oluşturmaktadır. Çocuğun anadilini edinebilmesi için bilişsel gelişiminin belirli bir seviyede olması gerektiği savunulmaktadır. Dil ediniminin hızı bilişsel gelişimin ilerlemesine bağlı olarak değişmektedir. Bu görüşe göre bireyin birtakım bilişsel yetersizliklere sahip olması dil becerisini de etkilemektedir (Temel vd., 2014, s.52; Ullrich vd., 2014). Dil ve konuşma etkili

iletişimde önemli bileşenlerdir. Literatür dil gelişimi, bilişsel beceriler ve zekâ gelişimi arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden “0-2 yaş Duyusal Motor Dönem” dil edinimi için en önemli evre olarak kabul edilir. Dil kullanımı için bu evrenin tamamlanması gerekmektedir. Bilişsel kuramda, dil ediniminde çocuğun hem bilişsel yapılarının hem de çevre ile etkileşiminin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu kuramda düşünce gelişiminin dil gelişimine büyük bir etkisi olduğu savunulmaktadır. Çocuğun düşünce sisteminin gelişmesinin doğrudan konuşmalarına yansıdığı düşünülmektedir (Peçenek, 2002, s.45; Temel vd., 2014, s.52). Sonuç olarak dil ediniminde çocuğun sahip olduğu bilişsel gelişim düzeyi ve düşüncenin gelişimi en önemli faktörler olarak görülmektedir.

1.4.5.3. Sosyo-Kültürel Kuram

Vygotsky öğrenmenin insan yönüne, özellikle sosyal yönüne, çok dikkat çekmektedir. Vygotsky tüm öğrenme biçimlerinin insan etkileşimi ile gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bu öğrenmeler arasında dil öğrenimi de yer almaktadır (Bauer, 2018). Sosyokültürel kuram dil öğreniminde, sosyal etkileşimler ve kültürel olarak organize edilen faaliyetler aracılığıyla uygulanabilir.

Dil ediniminde sosyal bağlamın önemli olduğunu savunan bilişsel kuramcılar bilişsel psikolojiye yeni bir yön veren çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Anne ile bebek arasındaki iletişimi temel göstererek keşfetme yoluyla öğrenme ve kişiler arası etkileşimin önemini savunmuşlardır. Bebeğin sahip olduğu toplumsal çevresinin dil edinimi için pek çok uygun öğrenme ortamı sağladığı vurgulanmıştır. Bebeğin dili edinmesini destekleyen bu ortamlar Dil Destek Sistemi (Language Support System, LASS) olarak adlandırılmaktadır. Bu sistemin temel işlevli çocuğun dilin anlam, gramer kuralları gibi temel bileşenlerini edinmesini sağlamaktır. Bu Dil Destek Sisteminin en önemli parçası “format”tır. Formatlar, yapılanmış toplumsal ilişkiler ya da bebek ile ailesi arasında yer alan yerleşik davranış biçimleridir. Çocuğun dilin temel yapılarını edinmesini sınırlı bir kapsamda sağlamaktadır. Bilinen formatlar daha çok anne ve çocuğun birlikte kitaplara bakması, beden parçaları oyunları oynaması (burnun nerede, ağzın nerede gibi) ya da hareket oyunları (ceee ya da saklambaç gibi), birlikte şarkı söyleme olarak sıralanmaktadır. Birey bebeklik döneminde sözcükleri ezberlerken hareketlerle eşleştirmektedir. Gelişim ilerledikçe çocuğun en yakın

çevresinde bulunan aile, formata yeni elemanlar eklemektedir. Bu süreç çocuğun formatının değişmesini sağlamaktadır. Bu durum çocuğun dil becerilerini edinmesini ve geliştirmesini beraberinde getirmektedir. Çocuk daha önce edindiği tepkileri yeni şekillerde uygulamaya başlarlar. Bu noktada aile çocuğun dil edinimi destekleyici ortamlar hazırlamaktadır. Çocuğun yanlış cümlelerini düzeltme, yarım cümlelerini tamamlama, bazı sözcükleri tekrarlama gibi geri bildirimler vermektedirler. Bilişsel kuramcı olan Bruner, Chomsky ve Piaget ile birtakım ortak görüşlere sahiptir. Dil ve bilişin birbirinden farklı ve bağımsız bir şekilde geliştiği fikrini desteklemiş ve dilin doğuştan gelen bir özellik olduğu görüşünü benimsemiştir (Ergin, 2012, s.18). Bu görüşün yanında sosyal bağlamın, kültürel ve bireysel farklılıkların ve bazı çevresel faktörlerin etkisini de göz ardı etmemiştir.

1.4.5.4. Sosyal Etkileşim Kuramı

Toplumsal etkileşim kuramına göre, dil toplumsal ve etkileşimsel bir olgudur. Dilin temel işlevi iletişimdir. Bu kurama göre, dil edinimi bir toplumsallaşma sürecidir. Toplumsal etkileşim ve ilişkiler çocuğun dil biçimini ve bağlamını şifreleyebilmesi ve çözebilmesi için gereken çatıyı oluşturur. Toplumsal etkileşim kuramında, çocuğun erken toplumsal ve etkileşimsel etkileşimleri özellikle önemlidir. Çocuk, dilbilgisi biçimlerini edinmeden önce iletişim kurabilir, etkileşimde bulunabilir. Çocuğun dil biçimlerini ve kurallarını edinmesi, ilişkili olduğu kimselerle, özellikle ailesiyle etkileşimi sonucu gerçekleşir. Dil, bu etkileşimlerin doğal bir sonucudur. Çocuğun iletişim kurma çabası yetişkinleri (aile, bakıcı, vb.) çocuğun dilde yaşadığı değişimlere uygun dil modelleri sunmaya iter. Dil yapılarının ve biçimlerinin gelişimsel ve ardışık edinimi, çocuğun daha olgun ve gelişmiş etkileşimsel – toplumsal etkileşimlerde bulunmasına olanak tanır (Peçenek, 2002, s.49). Sosyal etkileşim üzerinde yoğunlaşan birçok çalışma, dil edinimi ve genel bilişsel gelişim için sosyal etkileşimin önemini göstermiştir. Örneğin; 1-3 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleriyle yaptıkları günlük etkileşimlerle konuşmayı öğrenecekleri geniş gözlemsel veriler analiz edilmiş ve çocuğun sosyal konuşmalarında dil deneyimlerini geliştirmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmıştır (Slavova, Atanasov & Andonov, 2016).

Bandura, Miller ve Dollard bu kuramın öncüleridir. Temel olarak bireyin dünya konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak geldikleri ve sonrasında çevre tarafından konuşmanın kazandırıldığı görüşü benimsenmiştir. Sosyal etkileşim kuramına göre dil; içerik, biçim ve kullanım

şeklinde üç boyutlu bir sistemden meydana gelmektedir. Bandura'ya göre yetişkinin model olması her zaman çocuğun ilk kez duyduğu cümleleri taklit edebilmelerinde geçerli olmamaktadır. (Ergin, 2012, s.19). Bununla birlikte Bandura, modelin geçerli olduğunu ve soyut modellemenin işlediğine vurgu yapmaktadır. Çocuklar iyi taklit edebilecekleri kuralları duyduklarında taklit edebilmektedirler

1.4.5.5. Davranışçı Kuram

Dil edinimi ile ilgili en erken bilimsel açıklamalardan biri de Skinner tarafından öne sürülen çevresel etki yoluyla dil edinimidir. Bebeklerin çevrelerini taklit ettikleri davranışçı düşünce, Chomsky'nin görüşünü tersine çevirmektedir. Eğer dil edinim mekanizması tek başına dil girdisine bağlı olsaydı, çocuklar sonsuz sayıda kuralı hiçbir zaman edinemezlerdi (Slavova vd., 2016). Davranışçı kuramda çocukların bazı sözel becerileri edinmelerinde çevre faktörünün etkili olduğunu öne sürülmektedir. Skinner'ın yapmış olduğu dil davranışları analizinde, araştırmaların öğrenme temelli olarak devam ettiği belirtilmiştir. Davranışçı kuramı destekleyen araştırmacılar, dil gelişimi üzerinde çevresel faktörlerin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Birtakım temel çalışma Skinner'ın edimsel modeline yakınlık göstermektedir fakat genel olarak sosyal öğrenme yaklaşımı takip edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramında gözleme dayalı öğrenme ile ilgili birtakım bilişsel süreçler yer almaktadır. Klasik öğrenme kuramı ile karşılaştırıldığında bu kuram daha fazla kabul görmektedir (Ergin, 2012, s.13).

Davranışçılığın temel olarak “davranış” üzerinde çalışmaktadır. Bu yaklaşıma göre dil sözel bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı kuramda temel olarak bir uyarana verilen tepkinin gözlenmesi davranışın açıklanmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşıma göre uyarana ve tepki arasındaki etkileşim davranışın bir göstergesi olmaktadır. Belli uyarılar belli tepkilere yol açmaktadır. Bu uyarılar ve verilen tepkiler arasındaki çağrışım alışkanlıkları meydana getirmektedir. Davranışçı yaklaşım düzenli davranışın alışkanlığın göstergesi olması nedeniyle alışkanlıklar üzerine odaklanmıştır. Davranışçılara göre öğrenme, alışkanlıkların oluşmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme koşullanma veya çağrışım ile gerçekleşmektedir. Dil edinim süreci de öğrenme süreci gibi bir alışkanlık oluşturmaktadır. Çocuk anadil ediniminde yetişkinlerin oluşturduğu sözcükleri taklit etmektedir. Bu taklitler ödül ve ceza süreçlerinden geçerek pekiştirilmektedir (Can, 2009,

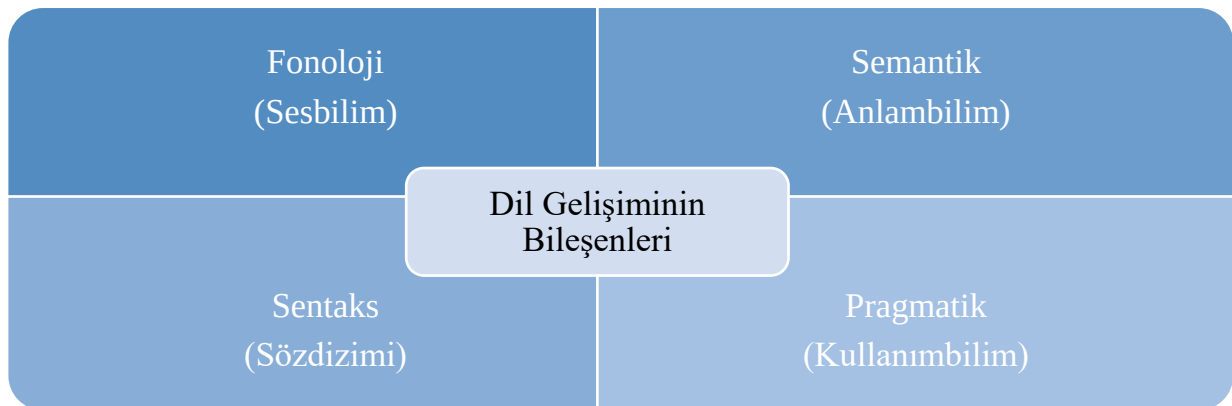
s.16-17). Dili kullanmaya çabalamasının sonucunda doğru olan edinilmiş olur. Sonuç olarak dil ediniminde taklit, pekiştirme ve alışkanlık oluşturma süreçlerinin yaşanması sonunda çocuk dil örüntülerini edinmektedir.

1.4.6. Dil Gelişiminin Bileşenleri

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimi 4 bileşenden oluşmaktadır.

- 1) Konuşma seslerinin büyük bir bölümünü edinirler. Dilleri daha açık ve düzgün bir şekil alır. Kelimelerin telaffuzu, dildeki tonlamalar ve konuşmanın akıcılığı daha da gelişir. Bu dil gelişim alanı fonoloji/sesbilim olarak adlandırılır.
- 2) Çocuklar bu dönemde birçok kelime öğrenir ve kullanırlar. Çoğunlukla bu kelimelerin anlamlarını bilirler. Kelimenin anlamı üzerine dayalı dilin bu alanı semantik/anlambilim olarak adlandırılır.
- 3) Okul öncesi dönem çocuklarının kurdukları cümleler küçük yaş gruplarına göre daha karmaşık ve uzundur. Kendilerini ifade ederken daha fazla detay kullanırlar. Dilin bu gibi özellikleri sentaks/sözdizimi olarak ifade edilir.
- 4) Çocuklar dili, sosyalleşme ve iletişim kurma amacıyla kullanmaya başlarlar. Bu sosyal iletişim dilin bileşenlerinden pragmatik/kullanımbilim olarak ifade edilir (Smith-Trawick, 2013, s.267).

Şekil 1’de dil gelişiminin dört bileşenine yer verilmiştir.



Şekil 1. Dil gelişiminin bileşenleri. Temel, Z.F., Bekir, H., & Yazıcı, Z.G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*, Ankara: Vize.

1.4.7. Dilin Gelişimi

Bebek anne karnındayken çevreden gelen sesleri duymaktadır. Bu nedenle doğduktan sonra duyduğu seslere karşı yabancılık çekmemekte ve dil ile ilgili birtakım ön bilgilere sahip olarak dünyaya gelmektedir (Kurt, 2014, s.20-21). Dil gelişimi, çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte çocuk, çevreden gelen sesleri algılamaya, sonrasında bu sesleri taklit ederek çıkarmaya çalışmaktadır. Böylece içerisinde bulunduğu topluma ait dili edinmeye başlamaktadır. Çevrenin çocuğa sunduğu uyaranlar ve yaşantılar sayesinde normal gelişim gösteren her çocuk zamanla dilin tüm kurallarını edinmektedir.

1.4.7.1. Çocukta Dil Gelişim Aşamaları

a. Söz Öncesi İletişim Evresi (0-12 ay)

Bu evre doğumdan 1 yaşına kadar sürmektedir. Çocuklar dünyaya gelirken dil edinimi için gerekli birtakım donanıma sahiptirler. Yaşamın ilk yılının büyük bir bölümü çevreden birtakım uyaranlara maruz kalıp bunlara karşı bazı sesler üretme ile geçer. Bu durum ses birimsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu evrede yaşanan gelişmeler kelimelerin ve temel dil becerilerinin alt yapısını oluşturmaktadır. Çocukların bu evrede doğuştan getirdiği ve sonradan edindiği ses birim becerileri, kelimeleri ayırt etmede ve yeni kelime üretmede yarar sağlamaktadır.

Söz öncesi iletişim evresi 5 farklı bölümde ele alınmaktadır. İlk bölüm 0-6 aylık süreçtir. Bu süreç sesleme, gıgıldama ve genişletme evrelerinden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise 6-12 aylık süreçtir. Bu sürecin sonuna doğru bebekler sesleri bir araya getirerek anlamlı kelimeler oluşturabilmektedir. Mırıldanma (babıldama/jargon) ve mırıldanmaların tekrarı evreleri bu süreç içerisinde yer almaktadır (Tetik, 2015, s.29-33). Bu evreden sonunda çocuk sözcükleri edinmeye başlamaktadır.

b. Sözcük Öğrenme Evresi (12-24 ay)

Bu evrenin başlarında yeni kelime öğrenme süreci yavaştır. Çocuk yaklaşık 12-15 aylık olduğunda çevresinde konuşulan dile maruz kaldığından ses dağarcığı daha hızlı bir şekilde gelişmektedir. Ünlü ve ünsüz sesler, heceler ve vurgulamaların alt yapısı bu evrede

oluşmaktadır. Bu evre dil kullanımının başlangıcı olarak da kabul edilmektedir (Bee & Boyd, 2009, s.437).

Çocuklar 1 yaş civarında anadillerinin vurgu ve tonlamalarını edinmeye başlarlar. Soru sorarken, seslenirken ve çeşitli duygu ifadeleri yaparken tonlamaları kullanırlar. Genel olarak 15-18 aylar arasında kelime öğrenirken 18-24 aylar arasında bu kelimeleri çeşitlendirmektedirler. Ses bilgisel gelişimleri bir düzene girer ve sistematikleşir. 24 aylık bir çocuk ünsüzleri artık bir yetişkine yakın ölçüde kullanabilmektedir. Sesli ve sessiz harflerin kullanılması çocuğun 2 yaşını doldurmasıyla birlikte daha da artmaktadır. Öğrenme giderek hızlanmaktadır. Bu da her gün yeni kelimeler öğrenilmesini sağlamaktadır (Akpınar Dellal, 2011, s.126-127). Buradaki bir diğer önemli nokta ailenin çocuğa karşı yaklaşımı ve tutumudur. Aile faktörü de çocuğun öğrenme hızını etkilemektedir.

c. Kural Öğrenme Evresi (24 – 60 ay)

Bu evrede çocuklar yetişkinlerin kullandığı düzeyde kurallı yapılar oluştururlar. Çevresindeki nesnelerin isimlerini öğrenmeye başlarlar. Nesnelerin birbirlerine benzemesi durumunda çocuklar isim öğrenme konusunda bazı zorluklar yaşamaktadır. Sıfat ve eylemleri adlandırmak da çocukların yaşadığı diğer bir zorluktur. Bu nedenle eylem, sıfat ve soyut isim gibi yapıları öğrenmek geç çocukluk evresine kadar sürebilir. Örneğin çocuk renklerin isimleri hakkında bilgi sahibidir fakat bir nesnenin rengi sorulduğunda doğru renk adıyla eşleştiremeyebilir (Akpınar Dellal, 2011, s.128).

Çocukların, yetişkinlerin kullandığı ses sistemini edinmeleri 4 yaşın sonlarına kadar tam olarak gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla 24-48 aylar arasında edinilen ilk seslerin, sonradan edinilen seslerin yerine geçtiği öne sürülmektedir. Çocukların kullandığı dilin anlaşılabilirlik düzeyi yaşına göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin bu düzey 2 yaşında bir çocuk için %26-50, 3 yaşında bir çocuk için %71-80 arasında iken 4 yaşında bir çocuk için ise %100'e kadar çıkabilmektedir. Bu orana rağmen çocuk yine de birtakım ses hataları yapmaktadır. Bunun en önemli nedeni çocukların yetişkin ses sistemini hedefleyip sesleri yetişkinler gibi çıkarmaya çalışırken, motor gelişimlerinin henüz yeterince olgunlaşmasından dolayı sesleri üretirken yaşadıkları zorluklar, bu sesleri algılayıp yorum yapmadaki eksikliklerinden ötürü yetişkin ses sistemini sadeleştirmeleridir. Dolayısıyla bu durum 0-4 yaş arasında fazlaca ses hatasına yapılmasına neden olmaktadır. 4 yaşından sonra bu hatalar azalarak

kaybolmaktadır. Ses birimlerin tam olarak edinimi 0-8 yaş arasında gerçekleşmekte ve çocukların söz dağarcığı giderek artmaktadır (Temel vd., 2014, s.106; Tetik, 2015, s.37). Çocuğun dil edinimini ve dil gelişimsel alandaki başarısını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen bazı faktörler vardır. Bunlar; aile yapısı, büyüklüğü, çocuğun kardeş sayısı ve sırası, anne babanın eğitim seviyesi ve ailenin çocuğa karşı güdüleyici ya da tersleyici tutumlarıdır.

d. Ses Bilgisel Farkındalık ve Okur Yazarlık Evresi (5 yaş-ergenlik)

Çocuk bu son evrede kendi dilinin kurallarının, ses örüntülerinin farkında olur. Bazı ses bağlantılarını ve sözel dilin yazı diline aktarımının nasıl gerçekleştiği ile ilgili kavram bilgisini edinir (Bee & Boyd, 2009, s.468).

Dilin bazı geç edinilen birimleri bu evrede görülmektedir. Bunlar hecelerin vurgusu, karmaşıklığı, bazı ses biçim birimsel değişimler ve ünlü-ünsüz öbekleri gibi birimlerdir. Çocukların karmaşık ses hareketlerini yönetebilecek yeterliliğe sahip olmaları yaşlarında gerçekleşmektedir. Çocukların yaklaşık %75'i ünlüleri içeren ses biçim birimsel değişimleri 5-6 yaşlarda edinmektedirler (Muslugüme, 2016, s.12; Temel vd., 2014, s.107). Bu yaşlardan sonra yazma ve okumada karşılına çıkan yeni kelimelerle değişik yapıya sahip karmaşık heceli uzun kelimeler üretebilmektedirler.

1.4.7.2. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Kalıtımsal ve çevresel faktörler dil gelişim sürecini etkilemektedir. Literatür incelendiğinde dil gelişimine etki eden faktörler çeşitlilik göstermektedir. Yapılan incelemeler sonucunda; kalıtım, cinsiyet, fizyoloji ve sağlık, sosyal çevre ve etkileşim, aile, zekâ ve bilişsel gelişim, yaş faktörleri dil gelişimine etki eden faktörler olarak belirlenmiştir.

Kalıtım; dil ediniminde çok önemli etkileri bulunan bir faktördür. Çocuk kalıtımsal özelliklerini anne babasından alır. Bu özellikler çocuğun bir potansiyele sahip olmasını sağlamaktadır. Her çocuk bir dil edinim potansiyeline sahip olarak dünyaya gelmektedir. Dili öğrenmeye başlamadan önce genetik olarak hazır oldukları kabul edilmektedir. Çocukların dil edinim sürecinde birtakım bireysel farklılıklar olduğu görülmektedir. Zekâ, duygu durumu, olgunlaşma, bilişsel beceriler gibi faktörler kalıtımsaldır. Bu faktörlerin gelişim düzeyi dil ediniminde bireysel farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. Bazı sözcüklerin erken ya da geç kullanılması, geç konuşma durumları, sözcük dağarcığındaki

farklılıklar dil ediniminde kalıtım nedeniyle ortaya çıkan bireysel farklılıklara örnek olarak verilebilir (Tulu, 2009, s.27-28).

Cinsiyet; dil gelişiminde yadsınamaz bir faktördür. Kız çocuklarının ve erkek çocuklarının dil edinim yolları farklılık göstermektedir. Kız çocukları erkek çocuklarına göre daha fazla konuşmakta, daha çok çeşit kelime kullanmakta ve kurallı cümleler kurmaktadır. Bu durumun, çocukluk yıllarında anne-kız arasında ortak ilgi alanları bulunmasından dolayı yakın ilişki kurmalarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Muslugüme, 2016, s.14; Temel vd., 2014, s.170). Dil gelişiminde cinsiyet faktörünün anlamlı olmadığını ya da erkek çocukların dil gelişiminin daha ileri düzeyde olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında kız çocuklarının alıcı dil düzeyleri ile erkek çocuklarının alıcı dil düzeyleri arasında bir fark bulmamıştır. Taner ve Başal (2005) ise, okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırdıkları çalışmalarında, erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak; cinsiyet faktörünün dil gelişimine etkisi ile ilgili farklı bulgular içeren çalışmalar olmasına rağmen bu faktörün dil gelişimindeki önemi ve rolü sürmektedir.

Fizyoloji ve sağlık; çocuğun dil edinim evrelerini normal bir şekilde tamamlayabilmesi için gereklidir. Dil gelişiminde konuşma ve işitme en önemli eylemlerdir. İşitmenin gerçekleşebilmesi için kulak yapısının ve dil, damak, dudak ve dişler gibi konuşmanın gerçekleşmesini sağlayan ağız yapılarının sağlıklı olması gerekmektedir. Bu yapılarda problemi olan çocuklar hem dil ediniminde hem de anne-bebek arasındaki iletişimde yetersizlik yaşamaktadırlar. Beden sağlığı çocukların çevre ile etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Bu etkileşim dil gelişim sürecini doğrudan etkilemektedir. Beden sağlığı yerinde olmayan çocuklar çevreyle yeterince iletişime girememektedir. Bu durum da sağlıklı akranlarından daha düşük düzeyde dil gelişimi göstermelerine neden olmaktadır (Gözülan, 2013, s.25).

Sosyal çevre ve etkileşim; dil gelişimi üzerinde çok önemli etkilere sahiptir. Kalıtımın tek başına dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylemek belirleyici değildir. Çocuğun gelişiminde sosyal çevresi tarafından sağlanan yaşantılar önemli rol oynamaktadır. Kalıtım ve fizyolojik sağlık yönünden çocuk ne kadar iyi olursa olsun uygunsuz bir çevrede yaşaması gelişimini olumsuz olarak etkiler. Konuşma öncesi dönemde annenin bebekle olan iletişimi,

bebeğin çıkardığı seslere olumlu geri bildirimler vermesi çok önemlidir. Öztürk (1995), ilk altı ay içerisinde ailesi ile olan çocukların bakım evinde yaşayan çocuklara göre daha fazla ses çıkarttığını belirtmiştir. Çocuk büyüdükçe yakın çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını taklit ederek, rol model olarak dil gelişimini ilerletmektedir. Yetişkinin çocuğa doğru model olması ve olumlu geri bildirimler vermesi, düzgün aksanla konuşması, jest ve mimiklerini düzgün kullanması, çocuğun doğrularını pekiştirip yanlışlarını düzeltmesi çocuk için iyi bir dil gelişim yaşantısı sağlamaktadır. Tüm bunların yanında yetişkinin çocuğa kitap okuması, tiyatro, televizyon gibi çevresel faktörler de çocuğun dil gelişimi etkilemektedir (Ergin, 2012, s.30-31; Tulu, 2009, s.32)

Aile; çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren ilk etkileşimlerini gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Ebeveynlerin bebekle kurduğu iletişimin niteliği dil gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu iletişimin niteliği ailenin yapısı, anne-baba tutumları, kardeş sayısı gibi etkenlere göre değişebilmektedir. Çocukla kurulan pozitif etkileşimlerin, çocuğun sözcükleri anlama ve sonrasında okuma becerisini kazanmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Negatif tutumlara sahip, özellikle fiziksel cezaların olduğu ailelerde çocukların dil becerisi düşük olmaktadır. Çocuklarına gerekli zamanlarda açıklamalar yapan, birlikte kitap okuyup sohbet eden ailelerde çocuklar daha zengin bir dil yaşantısına sahip olmakta ve dil gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Ergin, 2012, s.30).

Zekâ; zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak tepki verme, öğrenme, anlama ve yeni durumlarla basa çıkabilme kabiliyeti olarak tanımlanır. Dil ise zihinsel gelişmenin hem göstergesi hem de onu anlamanın aracıdır. Dil gelişimi ile zekâ gelişimi arasında doğru orantı bulunmaktadır. İki yaşına kadar olan süreçte çocuğun çıkardığı sesler zekâsı ile ilişkilendirilmez. İki yaşından sonraki süreçte dil edinimi çocuğun algılama, kavram geliştirme gibi bilişsel becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Zekâ düzeyi ve bilişsel becerileri yüksek olan çocuklar düşük olan çocuklara göre daha kısa sürede dili edinmektedir (Ergin, 2012, s.28).

Yaş; çocukların ana dillerinin yapısını anlamaları, kelime bilgilerinin artması ve alıcı dil becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir. Çocuğun yaşı arttıkça; kurdukları cümlelerin uzunlukları artmaktadır, cümlelerin öğelerini doğru sıralamaktadır, kullandıkları toplam sözcük sayısı artmaktadır, sıfat kullanımı artmaktadır, zaman eklerinin kullanımı gelişmektedir, zarflar ve diğer eklerin kullanımı ilerlemektedir (A. Yıldırım, 2008, s.27). Dilin gelişimi doğumla birlikte başlamakta ve yaş ilerledikçe devam etmektedir.

1.4.8. Sosyal Beceriler

1.4.8.1. Sosyal Yeterlilik, Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri

İnsanlar sosyal bir varlık olarak birlikte yaşama gereği duymaktadırlar. Bu yaşantı içerisinde etkili iletişim kurabilmek önem arz etmektedir. Bazı davranışlar toplum tarafından kabul edilmiş olarak görülmekte ve birlikte yaşam içerisinde bu davranışların sergilenmesi beklenmektedir. Literatür incelendiğinde bu davranışlarla ilgili “Sosyal Yeterlilik, Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri” kavramları karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal yeterlik; çok yönlü bir kavram olarak tanımlanmakla birlikte, içinde bulunulan sosyal ortamda sergilenen birtakım becerinin, zamana ve bağlama uygun bir şekilde toplumun beklentilerinin karşılanması bir neticesi olarak bireyin ve toplumun yaptığı bir değerlendirmedir (Öztürk & Sayıl, 2017).

Sosyal yeterlik kavramı, içerisinde kültürel birtakım değişkenleri, sosyal becerileri ve uyumlu davranışları barındıran çok boyutlu bir yapıdır. Bireylerin sosyal yeterlik düzeyleri arttıkça toplumun beklentilerini daha iyi karşıladığı, toplumun ve kendisinin refahı için birtakım sorumluluğu üstlenebilecek şekilde donanımlı olduğu düşünülmektedir. Sosyal yeterlik düzeyi azaldıkça bireyler toplumun beklentilerini karşılayamamakla birlikte gerekli sorumlulukları da üstlenememektedirler. Yapısal açıdan bakıldığında sosyal yeterlik; sosyal becerileri ve uyumlu davranışları içermektedir. Uyumlu davranışlar; özgürlük ve toplumsal sorumluluğun sosyo-kültürel standartları karşılama düzeyi olarak ifade edilmektedir (Paslı, 2017, s.10-11).

Çocuklar doğumdan itibaren bir sosyal gelişim süreci içerisine girmektedir. Bu süreç ömür boyu devam etmektedir. Sosyal gelişim; bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilir biçimde davranmayı öğrenme sürecidir. Sosyal gelişim, toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği olarak da tanımlanabilir. Sosyal gelişim; erken çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde bireyin kendisinden beklenen davranışları göstermesi beğenilmeyen davranışları kontrol etmeyi öğrenmesi ve en düşük düzeye indirebilmesi, toplumda yasaklanan davranışlardan kendisini uzak tutması, kabul gören davranışlarını alışkanlık hâline getirmesi, bunları yaparken de zaman ve zemini doğru kullanarak sosyal ihtiyaçlarını karşılamasıyla gerçekleşmektedir (MEB, 2013, s.1-4).

Etkili iletişim kurulabilmesi ve sosyal kabulü olan davranışların sergilenebilmesi için bireyin bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler sosyal beceriler olarak

adlandırılmaktadır (Erbay, 2008, s.10). Sosyal beceriler çocukların okulda akranlarıyla ve aileleriyle günlük yaşamlarında başarılı ve mutlu olmalarını sağlayan önemli bir becerilerdir. İyi gelişmiş sosyal beceriler, akademik başarı ve çocuklar için olumlu öğrenme çıktıları oluşmasını sağlar. Yeterli sosyal becerilere sahip çocuklar ses tonları, el hareketleri, yüz ifadeleri, vücut duruşları, iş birliği içinde çalışma ve çatışmanın meydana gelebileceği durumlarda etkili bir şekilde süreci yönetme gibi uygun olan bir sosyal davranışı nasıl ve ne zaman kullanacaklarını bilmektedirler (Cheung, Siu & Brown, 2017)

Sosyal becerilerle ilgili yapılan bir tanımda; çocukların sosyal bir bağlam içerisinde sözel ve sözel olmayan davranışlarla insanların tepkilerini etkilemeleridir. Bu noktada çocukların sosyal beceriye sahip olduklarını ortaya koyan ölçüt, kurdukları iyi ilişkilerle istenilen sonuçlara ulaşmaları ve istenmeyen sonuçlardan kaçınmalarıdır (Bacanlı, 2001, s.20).

Gülay ve Akman'ın (2009) tanımında sosyal beceriler; sosyal ilişkilerin başlamasını ve devamlılığını sağlayan, bu ilişkilerde yaşanan problemi çözülmesinde etkili olan sözel ve sözel olmayan davranışlar şeklinde ifade edilmektedir.

Sosyal beceriler, genel olarak bulunan ortama uygun bir şekilde davranma becerisi olarak tanımlanmış; bireylerle ilişki kurulması, birtakım sosyal amaçların gerçekleştirilmesi gibi noktalarda önemli role sahip olduğu vurgulanmıştır. Bireyin olumlu ve olumsuz duygularını uygun olarak ifade etmesi, bireysel haklarını savunması, ihtiyaç duyması halinde diğer kişilerden yardım istemesi ve uygun bulmadığı istekleri reddedebilmesi eylemlerinin kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin temelinde sosyal beceriler yer almaktadır (Avcığlu, 2007).

Sosyal becerilerin diğer bir tanımında, çocukların akranları tarafından kabul edilme seviyesini arttırmayı sağlayan davranışlar şeklinde ifade edilmiştir. Bir çocuğun akranları tarafından kabul edilmesini sağlayan sosyal beceriler genel olarak; kişiler arası etkili iletişim kurmak, grup içerisine uygun olarak katılmak ve toplumun belirlediği birtakım kurallara uymak şeklinde sıralanmaktadır (Şahin, 2015, s.24).

Sosyal becerileri sahip olan çocukların özellikleri genel olarak; özgüven sahibi, problem çözebilen, akranları tarafından kabul edilmiş şeklinde sıralanabilir. Akranların kabulü ve başarı için çocuğun sahip olduğu sosyal beceriler önemli bir etkiye sahiptir. Olumlu sosyal becerilere sahip bireylerin toplum tarafından sevilen, güvenilen, iş birliği yapabilen, etkili

iletişim kuran, empati yapabilen ve insan ilişkileri iyi ölçüde gelişmiş kişiler olduğu da bilinmektedir (Doğanay Koç, 2017, s.45).

Okul öncesi dönem birçok beceri için olduğu gibi sosyal becerilerin de edinilmesi için kritik bir dönemdir. Çocuğun okul öncesi dönemde akranlarıyla yaşadığı olumsuz deneyimler gelecek yaşantısını da etkilemektedir. Bu durum çocukların yaşamının ileriki yıllarında; akademik, davranışsal, duygusal, kişiler arası iletişim kuramama gibi problemler yaşamasına neden olmaktadır. Yaşamın ileriki yıllarında buna benzer problemler yaşanmaması adına okul öncesi dönemde sosyal becerilerin çocuklara kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Doğanay Koç, 2017, s.45). Okul öncesi eğitim döneminde kazandırılan birtakım temel sosyal beceriler bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında sosyal duygusal gelişim alanında 36-72 aylık çocuklar için sosyal becerileri temel alan kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2013, s.28-30). Bu kazanımlara göre çocuklara genel olarak; sorumluluklarını bilmesi, kendisinin ve başkalarının haklarını koruması, toplumsal yaşamda bireyin sahip olduğu rol ve görevleri açıklaması, yeni tanıştığı bireylerle kolayca iletişim kurması, farklı kültürel özellikleri, estetik değeri ve sanat eserlerinin değeri fark edip koruması gibi davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır.

1.4.8.2. Sosyal Becerilerin Önemi

Bireyler doğumdan itibaren bir sosyal çevrenin içerisinde hayatlarını sürdürürler. Çocukluktan yetişkinliğe yaşamın her döneminde toplumla iç içe olmak ve sosyal etkileşim kurmak kaçınılmazdır. Bu nedenle bireylerin çevreleriyle iyi bir etkileşimde bulunması, başka insanlarla sağlıklı iletişim kurması sosyal beceriler sayesinde gerçekteşmektedir.

Sosyal becerilerin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu dönemde olumlu sosyal yaşantılar edinen çocuklar; özgüvenli olma, paylaşma, problem çözme, iş birliği yapma, akranları tarafından kabul görme gibi beceriler edinirler. Tüm bu beceriler bireyin ileriki yaşantısını etkilemektedir. Bu nedenle sosyal becerilerin okul öncesi dönemde edinimi büyük önem taşımaktadır.

Temel sosyal becerileri edinemeyen bireyler yaşamlarının büyük bölümünde birtakım problemler yaşamaktadırlar. Akranları tarafından dışlanırken bir yandan da problem çözme, iş birliği kurma, yardımlaşma, paylaşma gibi becerilerden yoksun kalmaktadırlar (Erbay, 2008, s.21-22; Bilek, 2011, s.30-31; Yener, 2014, s.13). Tüm bunlar bireyin; özgüvenini

olumsuz yönde etkilemekte, toplum tarafından reddedilmeyle birlikte yalnızlaşmasına yol açmakta, birtakım psikolojik, davranışsal sorunlar ortaya çıkmasına ve akademik başarısının düşmesine neden olmaktadır.

1.4.8.3. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, bu kavramın çok boyutlu bir yapıda olduğu dikkat çekmektedir. Geçmişten günümüze birçok araştırmacı sosyal becerileri farklı boyutlarda sınıflandırmıştır.

Avcıoğlu (2007), Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği geçerlik güvenirlik çalışmasında sosyal becerileri dokuz farklı boyutta sınıflamıştır. Bunlar; kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri ve görevleri tamamlama becerileridir.

Caldarelle ve Merrell (1997) tarafından sosyal becerilerle ilgili yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda sosyal becerileri; akranla ilişkili beceriler, kendini kontrol etme becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve atılganlık becerileri olarak beş farklı boyutta sınıflandırılmıştır.

Riggio (1986), sosyal becerilerin altı farklı boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu boyutları; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol şeklinde sınıflandırılmıştır (Riggio'dan aktaran Çimen, 2009, s.27).

Eisler ve Fredericksen (1980), sosyal becerileri sözel, sözel olmayan ve motor ögeler şeklinde kategorize etmişlerdir. Bu kategorilere göre sosyal becerileri; uygun istekte bulunma, reddetme, iltifat etme, olumsuz geribildirim sunma, empatik ifade kullanma ve istekte bulunma şeklinde altı farklı boyutta sınıflamışlardır (Eisler & Fredericksen'den aktaran Eti, 2010, s.14).

Sosyal becerilerle ilgili yapılan sınıflandırmalar genel olarak incelendiğinde hepsinde bazı ortak noktalar olduğu görülmektedir. Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme, başkalarının hislerini anlama, toplumsal kurallara uyum sağlama, grup içerisinde uygun katılım sağlama gibi sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Bireylerin bu sınıflandırılmış alt boyutlara

sahip olmaları sosyal becerilerinin yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Sahip olmama durumu ise bireylerde sosyal beceri yetersizliği olduğunu göstermektedir.

1.4.8.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Gelişimi

Bireyin sosyal beceri gelişimi bebeklikle birlikte başlamaktadır. Doğumdan itibaren anne ile kurulan bağ sosyal becerilerin temelini oluşturmaktadır. Annenin bebeğe sevgisini göstermesi, bebeğin ihtiyaçlarını karşılaması, ona dokunması ile bu bağın olumlu bir şekilde oluşması sağlanır (Karaşahin, 2016, s.31; Tatlı, 2014, s.37). Bebek annesinden sözel olmayan sosyal becerileri edinmektedir. Bunlar; göz teması kurma, gülümseyerek yanıt verme ve dikkatli bir şekilde bakma olarak sıralanabilir. Bebeklik döneminde bireyin sosyal beceri gelişimini ortaya koyan çeşitli göstergeler bulunmaktadır. Bebeğin durumlara karşı gülümseyerek ya da ağlayarak tepki vermesi, sakinleşmesi, odada bulunan kişiyi takip etmesi, yetişkinlere değişik sesler çıkartarak tepki vermesi, yabancı insanlara karşı utangaçlık göstermesi, aynadaki görüntüsüyle etkileşim kurmaya çalışması, bazı durumlarda sinirlenmesi ilk sosyal beceri gelişimi göstergelerindendir (Yener, 2014, s.14).

İki yaşından itibaren ilk çocukluk dönemine gelindiğinde sosyal beceri gelişimi artmaktadır. Bu dönemdeki sosyal beceri gelişimi bireyin tüm yaşantısını etkilemektedir. Bu nedenle çocuğun olumlu bir sosyal beceri gelişimi edinmesi oldukça önemlidir. Çocukların merak duygusunun gelişmesi ile birlikte çevreyi keşfetme, bağımsız hareket etme istekleri artmaktadır. Dil gelişiminin ilerlemesiyle birlikte üç yaşından itibaren sosyalleşme artmaktadır. Çevre ile etkileşimin artmasıyla birlikte arkadaş edinme, onlara oyun oynama, sözel olarak kendini ifade edebilme gibi sosyal beceriler gelişmektedir. Çocuk sosyal yaşamda kendini göstermeye başlamıştır (Karoğlu, 2016, s.13; Tatlı, 2014, s.38).

Dört yaşından itibaren çocuk akranlarıyla daha uzun süreli oyun oynayabilir, oyunlarında cinsiyetlerine uygun rollere girebilir, kendini daha iyi ifade edebilir, saldırganlık davranışları azalabilir, kurallara uyma eğilimi gösterebilirler. Beş yaşına gelindiğinde; grup oyunlarına katılım isteği artmakta, küçük çocuklara karşı korumacı davranma, haklarının farkında olma ve toplumsal kuralların nedenlerini anlama davranışları görülmektedir. Altı yaşına gelen bir çocuk ise öz bakımını yarımsız yapabilmekte, empati kurabilme, sırasını bekleme, iş birliği yapma, okul ve evdeki kurallara uyum gösterme, paylaşma gibi sosyal becerilere sahip olmaktadır (Karoğlu, 2016, s.13; Kiper, 2016, s.15; Uysal, 2014, s.17).

Bireyin yaşamında mutlu ve uyumlu olmasında sosyal becerilerinin gelişimi doğrudan etkilidir. Sosyal beceri gelişiminin temelleri okul öncesi yıllarda atılmaktadır. Bu dönemde bireyin olumlu yaşantılara sahip olması yetişkinlik yıllarındaki sosyal davranışlarını etkilemektedir. İş birliği kurma, empati yapma, yardımlaşma, paylaşma gibi beceriler bu dönemde edinilen deneyimlerle kazanılmaktadır. Sosyal becerileri gelişmiş çocukların çevreye daha iyi uyum sağladığı, daha az saldırganlık davranışları gösterdiği görülmektedir (Karoğlu & Ünüvar, 2017; Uysal & Kaya Balkan, 2015). Bu nedenlerle okul öncesi eğitim kurumları ve aile, çocukların sosyal becerilerin gelişmesi için çok önemlidir. Her iki kurum da çocuğun sosyal becerilerinin gelişimi için gerekli desteği sağlamalı, çocuğa rol model olmalı ve iş birliği içerisinde çalışmalıdır.

1.4.8.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Sosyal beceri gelişimini etkileyen faktörler literatürde geniş yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal beceri gelişimini etkileyen temel faktörler; aile, cinsiyet, yaş, akran etkileşimleri ve okulun ve sınıfın sosyal ortamı olarak belirlenmiştir.

Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen faktörlerden en önemlisi aile olarak bilinmektedir. Sosyal yaşam doğumla birlikte başlar ve çocuk içine doğduğu ortama uyum sağlayabilmek için ailenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. İlk sosyal deneyimler ailede edinildiğinden temel sosyal beceriler aile ilişkileriyle birlikte gelişmektedir. Bu nedenle çocuğun sosyal gelişimi üzerinde anne-babanın doğrudan etkisi vardır. Anne babanın, çocuğun olumlu bir sosyal gelişim edinebilmesi için çocuğa doğru rol model olmaları, sosyal becerileri uygulamaları için çeşitli deneyimler sunmaları, çocuğa karşı sağlıklı tutum ve yaklaşımda bulunmaları gerekmektedir (Bilek, 2011, s.36; Çimen, 2009, s.32; Keçecioğlu, 2015, s.10; Tatlı, 2014, s.47; Yener, 2014, s.16)

Ailenin çocukların sosyal becerilerini desteklemeleri için birtakım prensipler öne sürülmüştür. Genel olarak; çocukla geçirilen zamanın nitelikli olması, çocuğa karşı saygılı davranılması, çocuğun gözleme ilişkin bazı sosyal becerileri edinmesinin sağlanması, nasıl soru sorup nasıl dinlemesi gerektiğinin öğretilmesi, zorlanılan bazı sosyal durumlarda rol oynama tekniğinin kullanılması, fikirlerini ifade edebilmesi, konuşma becerisinin gelişmesi

ve tüm bunlar için ailenin yol gösterip cesaretlendirici davranılması gerekmektedir (Bilek, 2011, s.37).

Ebeveynlik tutumları da çocuğun sosyal gelişimi ve ileriki yıllarda ortaya çıkan sosyal davranışlarını etkilemektedir. Yetkeci ailelerin çocuklarının sorumluluk becerisi daha yüksek, ilgisiz tutuma sahip ailelerin çocuklarında sorumluluk becerisi düşük, otoriter tutuma sahip ailelerde çocukların sorumluluk becerisi gelişmemiş, aşırı hoşgörölü ailelerde ise sorumluluk orta düzeyde olmaktadır (Uysal, 2014, s.26).

Ailenin eğitim düzeyi, ebeveyn tutumları, anne-babanın nitelikli kişisel ilişkilere sahip olma durumu, aile içi iletişim, ailede demokratik bir ortam olması gibi faktörler çocukların sosyal gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir.

Sosyal gelişime etki eden faktörlerden birisi de cinsiyet olarak belirtilmektedir. Yapılan birçok çalışmada (D. Temel, 2018; Elibol Gültekin, 2008; Pekdoğan, 2011; Tatlı, 2014; Yener, 2014) kız çocuklarının sosyal gelişim düzeyi ile erkek çocuklarının sosyal gelişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elibol Gültekin (2008), 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerini bazı değişkenler açısından değerlendirdiği araştırmasında; iş birliği, kendini ifade etme, kendini kontrol, atılganlık ve toplam sosyal beceri puanlarında kız çocukların erkek çocuklarından daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Problem davranışlar ve dışsal davranışlar puanları erkek çocuklarında daha yüksek çıkmıştır (Elibol Gültekin, 2008, s.54-55).

Erkek çocukların fiziksel aktivite gerçekleştirme düzeyleri kız çocuklarınkine göre daha fazladır. Bunun yanı sıra kız çocukları sözel aktiviteleri erkek çocuklara göre daha fazla gerçekleştirmektedir. Kişiler arası ve özdenetim becerilerinde kız çocukları erkek çocuklara göre daha üst seviyede olurken saldırgan ve rahatsız edici birtakım davranışların görülmesi daha düşük seviyede olmaktadır (Yener, 2014, s.18).

Yaş, çocuğun sosyal gelişimini etkileyen faktörlerden birisidir. Çocukların yaşları arttıkça bilişsel, dilsel ve ahlaki gelişimleriyle birlikte sosyal gelişimleri de ilerlemektedir (Elibol Gültekin, 2008, s.19). Çocuklar yaşlarının ilerlemesiyle birlikte birtakım grupların üyesi haline gelmekte, grup üyelerinin değerlerini ve davranışlarını edinmekte, çevrelerindeki diğer insanlarla da daha fazla etkileşim kurabilmektedirler (Bilek, 2011, s.34).

Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006), öğretmen görüşüne dayalı olarak yaptıkları çalışmada; 4 yaş grubu çocuklarda 5 yaş grubundakilere göre daha fazla beceri yetersizliği

olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukların yaşlarının ilerlemesiyle birlikte iletişim ve kendini ifade etme becerileri de gelişeceğinden sosyal gelişimlerinin ilerlemesi kaçınılmaz olmaktadır.

Çocuğun aile dışı deneyimlerinden olan akran ilişkileri, sosyal gelişim açısından kritik bir noktadır. Akran ilişkilerinin kurulamaması sonucu sosyal becerilerden yoksun kalan çocuklarda ileriki yaşlarda suç işleme, okulu bırakma, akademik başarısızlık, anti sosyal davranışlar, alkol bağımlılığı gibi sorunlar görülebilmektedir. Sosyal gelişimde kritik öneme sahip bazı becerilerin kazanılması akran ilişkileri ile gerçekleşmektedir. Sosyal ilişkileri başlatmak, ilişkiyi sürdürmek ve birtakım çatışmalar düzenlemek gibi kişiler arası becerilerin kazanılmasında önemli bir role sahiptir (Elibol Gültekin, 2008, s.7-8).

Çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkiler kendi sosyal gelişimleri için olduğu kadar akranlarının sosyal gelişimleri için de yararlı olmaktadır. Akranla iletişim kurabilmek için çocukların dil gelişimi de kritik bir öneme sahiptir. Çocukların arkadaşlarının dikkatini çekmesi, konuşulan konulara katılması, akranları ile oyun oynaması ve arkadaşlarına hoş bir şeyler söylemesi, akran ilişkisi ve sosyal ilişki kurabilmek açısından yararlı becerilerdir (Çimen, 2009, s.35-36)

Çocukların sosyal gelişim düzeylerinin artması için arkadaş grubu içerisinde yer almaları önemlidir. Bu gruplar içerisinde oyun oynamak ve birtakım sosyal etkileşimler kurmak sosyal becerileri desteklemektedir. Paylaşmak, iş birliği yapmak, sorumluluk almak, kendi haklarını korurken başkalarının haklarına saygı göstermek, yardımlaşma ve dayanışma gibi becerileri edinmenin en iyi yolu çocuğa zengin ve doğal bir ortam sunan grup oyunlarıdır. Grup içerisindeki olumlu akran modelleri çocuğun sosyal gelişimi için önemli bir fırsattır (Tatlı, 2014, s.50).

Akran ilişkilerinde kabul görme sosyal yeterlilik açısından önemli bir göstergedir. Akran ilişkilerinde problem yaşayan çocukların ileriki yıllarda birtakım uyum sorunları yaşamaları daha muhtemeldir. Okul öncesi yıllarda çocukların iletişim kurmaları ve ilişkileri sürdürebilmeyi öğrenmeleri akranlarıyla etkileşime geçmeleriyle mümkün olmaktadır. Bu etkileşimin sağlanabileceği en uygun ortam ise okullardır (Çimen, 2009, s.37).

Okul, çocuğun sosyal etkileşim kurmasında çok önemli bir konuma sahiptir. Çocuk ilk sosyal deneyimlerini ailede edinirken okul öncesi yıllarda anaokulunda akran ilişkileri kurarak bu deneyimlerini geliştirmektedirler. Okulun toplumun küçültülmüş bir örneği

olduğu düşünülduğünde çocuğun sosyalleşmesi okulun görevlerinden birini oluşturmaktadır. Çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında edindiği deneyimlerle olumlu sosyal ilişkiler kurmayı öğrenir. Bu nedenle anaokuluna giden çocuklar gitmeyen akranlarına göre daha yüksek sosyal becerilere sahip olmaktadırlar (Keçecioğlu, 2015, s.11).

Okul öncesi sınıfları genellikle akranlarla, tekrarlanan etkileşimin bağlamı olarak görülmektedir. Bazı karmaşık pragmatik beceriler ve akranlarla ilişkili sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi okul öncesi ortamların belirleyici standartları olarak kabul edilmektedir (Jenkins, Mulvey & Floress, 2017). Okul çocuklara iş birliği yapma, grup halinde çalışma, akranlarla oyun oynama, iletişim kurma, iletişimi devam ettirme, kendi haklarını koruma, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olma gibi sosyal becerilerin gelişmesini destekleyen birçok fırsat sunmaktadır. Bu fırsatlar tesadüfi olarak geçekleşmemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemektedir. Etkinlikler, çocuklara sunulan ortamlar ve en çok da oyunlar aracılığıyla çocukların sosyal gelişimi desteklenirken bir yandan toplumsal değerler de çocuklara kazandırılmaktadır. Bu durumda okulun sahip olduğu fiziksel koşullar ve eğitim materyalleri de önemli bir yere sahiptir (Çimen, 2009, s.37-38).

Çocukların okul ortamında karşılaştıkları sosyal deneyimler, onlara sosyal normlar hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Ayrıca çocukların okulda edindiği bu sosyal ve duygusal beceriler, saldırganlık ve zorbalığın yanı sıra kaygı ve depresyon gibi olumsuz davranışların azalmasını sağlamaktadır (Kehoe, Bourke-Taylor & Broderick, 2018)

Okulda çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde ortamın ve akranların olduğu kadar öğretmenin de rolü büyüktür. Öğretmenin tutumu çocuğun sosyal davranışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenin rehberliğinde çocuklara sırasını bekleme, hakkını arama ve koruma, duygularını ifade etme, isteklerini erteleyebilme gibi davranışlar kazandırılmaktadır. Bu noktada öğretmenin çocuklar için çeşitli fırsatlar yaratması kritik bir öneme sahiptir. Bunun en temel nedeni bireysel farklılıklardır. Öğretmen bir sosyal beceriyi edinemeyen çocukları tespit etmeli ve onların da bu beceri kazanmaları için ortam sağlamalıdır (Karaşahin, 2016, s.44). Çocuklar ailede olduğu gibi öğretmenlerini de model alırlar. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek için eğitim sürecini planlamalarının yanı sıra onlara doğru bir model olmaları da büyük önem arz etmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Şimşek (2017), farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocukların dil gelişim düzeylerine etkisini incelemiştir. Denizli ilinde MEB'e bağlı bir anaokulunda rastgele üç sınıf seçilmiş, bunlardan bir tanesine araştırmacı tarafından diyaloga dayalı yöntemle kitap okumuş, ikincisine e-kitaplar dinletilmiş ve sonuncu sınıfa öğretmen tarafından geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Ön test – son test eşleştirilmiş deney-kontrol gruplu desenle yapılan çalışmada toplamda 56 çocukla çalışılmıştır. Ölçme aracı olarak TEDL-3 kullanılmış ayrıca çocuklardan doğal dil örneği alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; diyaloga dayalı yöntemle kitap okunan ilk gruptaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. E-kitap uygulaması kullanılan grubun dil becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmezken öğretmen tarafından geleneksel yöntemle kitap okunan son gruptaki çocukların alıcı dil becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Erşahin Şafak (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında İstanbul ilinde MEB'e bağlı özel anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ), dikkat becerileri için Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (BG) ve dil becerileri için Peabody Resim Kelime Testi (PRKTT) kullanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; çocukların alıcı dil yaşları ile bulundukları yaş düzeyleri değerlendirilmiş ve aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alıcı dil puanı arttığında dikkat testindeki hata sayısının da azaldığı tespit edilmiştir.

Kaçar (2016), okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada İstanbul ili Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıflarındaki 80 çocuk ve öğretmenleri üzerinde çalışmıştır. Problem çözme becerisini ölçmek için Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ), dil gelişim düzeyini ölçmek için Peabody Resim Kelime Testi ve Dil Kullanım Ölçeği, çocukların demografik özelliklerini belirlemek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlere uygulanan Öğrenci Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; 5-6 yaş çocukların seçtikleri oyun türleri ile dilin isimlendirme, işlevini belirtme, gruplama, benzerlikler, farklılıklar alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yine seçilen oyun türlerine bağlı olarak problem çözme davranışı ile dil kullanım düzeyleri ve alıcı dil gelişim düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Dramatik oyunu daha çok tercih eden çocukların genel dil kullanım düzeylerinin ve alıcı dil becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha çok fiziksel oyunları tercih eden çocukların ise problem çözme becerisinin diğerlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Hirsh-Pasek vd. (2015), erken iletişim kalitesinin düşük gelirli çocukların dil başarılarına katkısını incelemişlerdir. Düşük gelirli çocukların daha varlıklı akranlarına göre duydukları dilin miktarındaki ve kalitesindeki eşitsizlik genellikle 30 milyon kelimelik boşluk olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada, ilk ebeveyn-çocuk iletişimi kalitesinin göreceli katkıları, 60 düşük gelirli ailede dil girdilerinin miktarı ve ortaya çıkan eşitsizlik hakkındaki literatürden bahsedilmiştir. Erken Çocuk Bakımı ve Gençlik Gelişimi Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişim Çalışması Enstitüsünün hem başarılı hem de zorlu dil öğrenenlerinin 1 yıl sonra ifade edici dildeki varyansın %27'si oluşturan 24 aydaki sözel olmayan ve sözel etkileşimlerin kalitesinde büyük farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu kalite göstergeleri, etkileşimli veya duyarlı ebeveynlik sırasında annelerin sözcüklerinin miktarından çok, daha sonraki dil becerilerinin daha güçlü yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Keskin, Ömeroğlu ve Okur (2015), 0-6 yaş aralığındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili 40 çalışmayı tarama modeli kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışmalar; kelime haznesine yönelik, uygulamanın esas alındığı ve teorik bilgi verenler olmak üzere 3 başlıkta incelenmiştir. Kelime haznesine yönelik yapılan çalışmaların genellikle 4-6 yaş aralığında çocuklar üzerinde yapıldığı ve 4 yaşın altındaki çocuklara yönelik çok az çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak incelenen çalışmalarda; okul öncesi dönemde ailenin

sosyoekonomik düzeyinin, anne-babanın eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimlerine önemli ölçüde etkilerinin bulunduğu belirtilmiştir.

Şahin (2015), okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması çalışmasında çocukların dil ve konuşma becerileri taramak için Dil ve Konuşma Gelişimi Tarama Formu uygulanmış, sonrasında dil ve konuşma bozuklukları tespit edilen çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim yaşlarını belirlemek için Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 kullanmıştır. Ankara ili Beypazarı ilçesine bağlı anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören 3-5 yaş 11 aylık 503 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre; alıcı ve ifade edici dille çocukların kronolojik yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tepetaş Cengiz (2015), okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile 48-60 aylık çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; Peabody Resim Kelime Testi ve Kitap Okumanın Sistemik Değerlendirilmesi ölçeklerini uygulamıştır. Kırşehir ilinde bulunan beş bağımsız anaokulunda uygulanan çalışmada Öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek için ise Öğretmen Bilgi Formu kullanmıştır. 208 çocuk ve 10 öğretmen üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin günlük akışta uyguladıkları resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimleri ile pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeylerine etki eden faktörleri belirlemek amacıyla Konya ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çocukların Türkçe dil kullanımı düzeylerini belirlemek için ölçek olarak Descoedres Lügatçe Testinin Tamamlama İtemi'ni kullanmışlardır. MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ile anasınıfına devam eden ve okul öncesi eğitim almayan 60-72 aylık 292 çocuk ile çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; 60-72 aylık çocuklarının dil gelişim düzeylerini yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi gibi faktörlerin etkilediği fakat kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenlerin etkilemediği tespit edilmiştir.

Gözalan (2013), 60-72 aylık çocukların dikkat ve dil becerilerine Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının etkisini araştırdığı çalışmasında; dikkat becerileri için Frankfurter Tests Für Fünfjährige-Konzentration- FTF-K (5 Yaşındaki Çocuklar İçin Konsantrasyon Testi), dil becerileri için Peabody Resim Kelime Testi kullanmıştır. Karaman il merkezinde MEB'e bağlı anaokullarına devam eden çocukların demografik özelliklerini belirlemek için ise

Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada 2 kez uygulanmıştır. Yapılan ön-test ve son-testlerin analizleri sonucunda hem deney hem kontrol grubundaki çocukların dikkat ve dil beceri düzeylerinde bir farklılık olduğu, ancak deney grubundaki çocuklardaki farklılığın daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Bu durumun temel sebebinin uygulanan eğitim programı olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim alma durumunun tüm çocukların dil becerilerini pozitif yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Ergin (2012), Konya il merkezi merkez ilçelerinde bulunan ve MEB' bağlı bağımsız anaokulları ile anasınıflarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlere etki eden faktörleri incelemiştir. Çocukların sosyal kabul durumunu belirlemek için Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Öğretmen Formu) ve dil gelişim düzeyi için de Peabody Resim Kelime Testi kullanmıştır. MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu 327 çocuk ve öğretmenleriyle çalışmıştır. Kendilik Algısı Ölçeği öğretmenler tarafından doldurulurken Peabody Resim Kelime Testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ek olarak çocukların kişisel bilgileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 5-6 yaş çocukların dil gelişim düzeylerinin yaş, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi gibi faktörlerle ve buna ek olarak çocukların sosyal kabul durumları ile de ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hindman, Wasik ve Erhart (2012), çocukların sözcük kazanımı ile öğretmenlerin çocuklara kitap okuma sürecinde yaptıkları tartışmalar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kitap okuma süreçleri videoya çekilmiştir. Öğretmenin bu süreçte kullandığı dil ve okumaya teşvik edici aktiviteleri gözlemlenmiştir. Kitapta yer alan fikirler ve kelimeler hakkında yapılan konuşmalara yönelik bir kodlama sistemi oluşturulmuştur. Çocukların alıcı dil becerilerini ölçmek için Peabody Kelime Testi III kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin içerik hakkında ya da içerik dışı konuşmalar yapmasının çocukların daha fazla sözcük öğrenmesini sağladığı görülmüştür.

Tulu (2009), ana dili Türkçe olan ve olmayan Didim ve Kuşadası ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına giden iki dilli 4-7 çocuklarının dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye'de bulunma süresi, babanın Türkiye'de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri gibi faktörlerin etki edip etmediğini araştırmıştır. Aynı

demografik özelliklere sahip bir okul öncesi eğitim kurumuna giden iki dilli ve tek dilli çocuklar üzerinde yapılan araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Peabody Resim Kelime Testi, Descoeudres Lügatçe Testi ve Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların dil gelişim düzeyi için cinsiyet, yaş, babanın eğitim durumu faktörlerinin önemli etkileri olurken kardeş sayısı, annenin eğitim durumu ve anaokuluna devam etme süresinin etkileri olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Önkol Şengül (2007), Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerini incelediği çalışmasını İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığı ve SHÇEK'e bağlı anaokullarında eğitim gören 5;0-5;12 yaş grubu 90 çocuk ve aileleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Dil Kullanım Ölçeği ve Veli Anket Formu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların; cinsiyet, baba eğitim durumu, doğum sırası değişkenlerinin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin; isimlendirme, işlevini belirtme, ben değişkenizelik, farklılık, özellik ve toplam puan alt boyutları için Türkçe eğitim gören 60-72 aylık çocuklarda olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinin; gruplandırma alt boyutunda annenin eğitim düzeyine göre, çocukların okula devam etme süresi, kardeş sayısına göre anlamlı farklılık oluşturduğu; cinsiyete, yaşa, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Dereli ve Koçak (2005), Konya ilinde okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerini bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından inceledikleri çalışmada Kişisel Bilgi Soruları ile dil becerilerini ve kelime dağarcığını ölçmek için Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testini kullanmışlardır. 4-6 yaş aralığındaki 265 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların ifade edici dil düzeyleri çocukların; yaşlarına, bakım tarzına ve annenin eğitim düzeyine göre farklılaşırken babanın eğitim düzeyinin bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005), çalışmalarında Ankara il merkezinde alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişimine bazı değişkenlerin etkisini incelemişlerdir. Ankara il merkezinde alt sosyoekonomik düzeyde bulunan 232 çocukla yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Descoeudres'in Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Lügatçe ve

Dil Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; çocukların dil gelişim düzeylerine cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi ve anne mesleğinin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Güler (2004), Ankara’da yaşayan 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarını incelediği çalışmada 215 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak; Denver II Gelişimsel Tarama Testi, araştırmacı tarafından geliştirilen Alıcı Dil Kontrol Listesi ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların alıcı dil gelişimleri ile cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ewers ve Brownson (1999), anaokuluna giden çocukların aktif ve pasif hikâye kitabı okuma ile kelime kazanımı çalışmalarını deneysel desen ile gerçekleştirmişlerdir. 66 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada çocukları; Uyarlanmış- Senechal Kelime Testi’ne (SVT-A) dayanarak Peabody Resimli Kelime Testi performanslarına göre yüksek veya düşük kelime dağarcığına sahip olarak kategorize etmişlerdir. Çocukların Kelime Testi Testi’ne (CNRep) dayanarak ise çalışma belleği seviyeleri yüksek veya düşük olarak kategorize edilmiş, aktif veya pasif hikaye kitabı okuma koşullarına rastgele olarak atanmıştır. Çocuklar hikâye kitabının tek bir bölümünü dinlerken; bir hedef kelimeyi içeren her cümlede hemen ardından neyin istendiğini yanıtlayarak aktif olarak veya her bir hedef kelime için bildikleri bir eş anlamlı kelimeyi içeren bir tekrar dinleme ile pasif olarak katılmışlardır. SVT-A son testinin hedef kelime ediniminin faktör analizleri, daha yüksek kelime bilgisine sahip olan çocukların alt kelime dağarcığından anlamlı derecede daha yüksek oldukları ortaya çıkmıştır; aktif katılımcılar, pasif katılımcılardan anlamlı derecede daha fazla kelime bilgisine sahipken; düşük çalışma hafızasına sahip olan çocuklar kelime ediniminde farklılık göstermemişlerdir. Ek olarak, PPVT-R ve CNRep skorları arasındaki güçlü korelasyon bulunmuştur.

Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri çalışmada Ankara ilinde alt ve üst sosyoekonomik düzeyde 100 öğrenci ile çalışmıştır. Verileri toplamak için; Peabody Resim Kelime Testi ve Lügatçe Dil Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri gitmeyen çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Çocukların dil gelişim düzeyleri ile cinsiyetleri ve doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; kardeş sayısı ve anne baba eğitim

durumu ile anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Alıcı dil düzeyi düşük olan çocukların ifade edici dil düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walker, Greewood, Hard ve Carta (1994), çocukların dil gelişimlerine sosyokültürel ve biyolojik faktörlerin etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma beş yıl süren uzunlamasına bir çalışmadır. Çocukların sosyoekonomik faktörlerine göre toplanan veriler üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; düşük sosyoekonomik çevreden ve düşük dil gelişimine sahip ailelerden gelen çocukların hem okul öncesi dönemde hem de ileriki yıllarda dil gelişimlerinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Çocukların erken yaşlarda yeterince dil deneyimleri yaşayamamaları, ailelerin çocukların dil gelişimine yönelik birtakım sınırlamalar koyması gibi durumların çocukların dil gelişim sürecini tehlikeye soktuğu belirlenmiştir.

2.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

D. Temel (2018), köy ve kentte yaşayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne baba tutumlarının ve bazı değişkenlerin sosyal becerilerinde farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği kullanılmıştır. Konya'nın bir köyünde yaşayan 140 ve Konya'nın bir ilçesinde yaşayan 180 çocuk ile aileleri üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; kent merkezinde yaşayan çocukların sosyal becerileri üzerinde; cinsiyetinin, anne eğitim düzeyinin, kardeş sayısının anlamlı bir farklılığa neden olduğu, çocukların yaşının, anne baba yaşının, anne-baba mesleğinin, baba eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Canbolat (2017), Ankara ili Yenimahalle Merkez ilçesinde, 48-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada; Genel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ve ebeveynleri üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; çocukların sosyal becerileri, çocukların cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumunun türü, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte, doğum sırası, annenin yaşı ve babanın yaşı gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

Köyceğiz (2017), Erzurum'un Aziziye, Palandöken ve Yakutiye merkez ilçelerinde, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında veri toplamak için Genel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Ölçeği, Problem Davranış Ölçeği, Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı kullanmıştır. Anaokulu ve anasınıfına devam eden 48-72 aylık 577 çocuk ve ebeveynleri ile yapılan araştırmada, ebeveynlerin iletişim becerilerinin; anne-baba değişkeni, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, babanın yaşı ve annenin mesleğine göre, ebeveynlerin çatışma eğilimlerinin ise anne-baba değişkeni, annenin öğrenim durumu, babanın yaşı, annenin mesleği ve babanın mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeği puanlarının, Problem Davranış Ölçeği puanları ile negatif yönde anlamlı bir düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Özkazanç (2017), İstanbul ili Kadıköy ilçesinde, gelişimsel dil konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerini değerlendirdiği çalışmasını 36-72 aylık 40 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada; Sosyodemografik Bilgi Formu, İletişim, Dil ve Konuşma Gelişimi Değerlendirme Ölçeği, Conners Ebeveyn Dereceleme Ölçeği, Conners Sınıf Öğretmeni Dereceleme Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin Sosyal Beceri Ölçeği ve Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Değerlendirme Listesi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve aileler tarafından doldurulan ölçeklerin analizleri sonucunda; çocukların davranış problemleri ve sosyal beceriler için gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal gelişimleri; sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim alanlarında dil konuşma bozukluğu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sosyal iş birliği alanında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Paslı (2017), okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, İletişimci Biçimleri Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği ve Davranış Derecelendirme Ölçeği kullanmıştır. Ankara ili Çubuk ilçesinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 48-60 aylık 287 çocuk ve 55 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin çocuklarla iletişimde arkadaş canlısı olmalarının çocukların iş birliği, iletişim ve sosyal ilişki becerilerini arttırdığı tespit edilmiştir. Çocukların sosyal

becerilerinin; öğretmenlerin eğitim düzeyi, cinsiyet, doğum sırası ve kurumlarının türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Dülger (2016), Tekirdağ ilinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmada veri toplamak için Ebeveyn Tutum Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği kullanmıştır. Çalışmada sosyal beceri düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılan değişkenler; çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba özellikleri, anne tutumları, okul öncesi eğitim süresi, teknoloji kullanma alışkanlığı olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu 210 çocuk, aileleri ve öğretmenlerinden oluşmuştur. Analiz sonuçlarına göre; erkek çocukların uyum becerilerinin kızlardan daha yüksek olduğu; okul öncesi eğitim alma süresi, tablet kullanma süresi, babanın yaşı, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve anne tutumunun çocukların sosyal beceri düzeylerini farklılaştığı tespit edilmiştir. Otoriter anne tutumunun çocuğun sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilerken, demokratik anne tutumunun pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karoğlu (2016), okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında Bayburt il merkezindeki anaokulları ve anasınıflarına devam eden 3-6 yaş grubu 151 çocuk ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak; AGTE (Ankara Gelişim Tarama Envanteri), Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği, Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal becerilerin çocukların yaşlarına, cinsiyetine göre farklılaşmadığı, gelişim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Kılıç (2016), Ankara’da okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 55 çocukla deneysel desen kullanarak gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki çocuklara Sosyal Beceri Eğitimi Programı 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Veri toplamak için; Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Bilgi Toplama Formu, Sosyal Beceri Ölçeği ve Çocuk Davranış Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubundaki çocukların son test puanlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tatlı (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla

yapılan araştırmada Sivas il merkezindeki MEB’e baēlı baēımsız anaokullarına devam eden farklı sosyoekonomik düzeylerde yer alan 348 çocuk, anne babaları ve öēretmenleri ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeēi, Öēretmen Çocuk İlişki Ölçeēi, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeēi, Sosyal Beceri Ölçeēi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal beceri düzeylerinin cinsiyete, kardeş sayısına, okul öncesi eğitim devam süresine, anne yaşına, anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduēu tespit edilmiştir.

Yener (2014), okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediēi araştırmasında Kırıkkale’nin merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na baēlı anasınıfları ve baēımsız okullarına devam eden çocuklarla çalışmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeēi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annenin yaşı, öğrenim durumu, çocuēun cinsiyeti ve doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık varken; daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, okul türü ve anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediēi tespit edilmiştir.

Bilek (2011), okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı ve sosyal beceri düzeylerinin bazı deēişkenler açısından incelendiēi çalışması Edirne ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na baēlı farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bölgelerdeki dört farklı anasınıfına giden 136 çocuk, 9 öēretmen ve 136 anne ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Genel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Çocuklar için Davranış Ölçeēi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuēun ev ve okul ortamındaki sosyal becerileri ile cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın birliktelik durumu, anne babanın yaşı, anne babanın öğrenim durumu ve anne babanın mesleēi arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, çocuēun yaşadığı yer ve sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduēu belirlenmiştir.

Pekdoğan (2011), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş altı yaş çocuklarının sosyal becerilerini bazı özellikler açısından incelediēi çalışmasında Sosyal Beceri Deēerlendirme Ölçeēi ve Sosyo-demografik Bilgi Formu kullanmıştır. Elazığ il merkezindeki baēımsız

anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar, anne babaları ve öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda; daha öncesi okul öncesi eğitimi almış çocukların sosyal becerilerinin daha önce almamış çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiş, baba eğitim seviyesinin, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin ve çocukların cinsiyetlerinin sosyal becerileri etkilediği belirlenmiştir.

Forster (2010), okula başlarken sahip olunan sosyal yeterliliğin, ilköğretim birinci sınıfın sonundaki akademik başarı üzerinde etkisini incelemek amacıyla; sosyal yeterlilik kavramı öğrenmeyle ilgili sosyal beceriler ve kişiler arası sosyal beceriler olmak üzere iki beceri grubuna ayırmış ve her iki grubun da akademik başarıya etkisi ayrı ayrı incelemiştir. Bu araştırmada veriler ebeveynler ve öğretmenlerden toplanmıştır. Çocukların sosyal yeterliliklerini ölçmek için Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SSRS) kullanılmış, aileler ve öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Ayrıca Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği hem çocukların dikkat becerilerini hem de başarı motivasyonunu ölçmek için uygulanmıştır. Çocukların arkadaşlık başlatma ve sürdürme sosyal becerilerini ölçmek için öğretmenlere Kişiler Arası Beceriler Ölçeği ve ailelere, Sosyal Etkileşim Ölçeği uygulanmıştır. Birinci sınıf sonunda elde edilen akademik başarılar, 212 tanesi okuma ve 174 tanesi matematik sorularından oluşan testler ile ölçülmüştür. Sonuç olarak; aile ve öğretmen tarafından öğrenmeyle ilgili sosyal becerilerinin yüksek olduğu belirtilen çocukların anasınıfından, ilköğretim birinci sınıfa kadar okuma ve matematik başarısında anlamlı bir gelişme olduğu saptanmıştır (Eti, 2010, s.37)

Çimen (2009), Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sosyal becerilerin altı yaş grubu çocuklarda gerçekleşme düzeyini incelemiştir. Araştırmada Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmış olup Erzurum ilinde bir ilköğretim okuluna bağlı anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Okul Öncesi Eğitim Programında sosyal becerilerin gelişimine yönelik hazırlanan etkinliklerin çocukların sosyal becerileri edinmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Altı yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elibol Gültekin (2008), beş yaş çocuklarının sosyal becerilerini bazı değişkenler açısından değerlendirdiği çalışmasını Ankara'da çeşitli anaokuluna devam eden 341 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışma, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi okul öncesi versiyonunun öğretmen formunun beş yaş çocukları için geçerlik güvenirliğini yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından

demografik bilgi formu hazırlanarak değişkenlerin ölçek puan ortalamalarına etkisi araştırılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir. Toplam sosyal beceri puanlarına göre anne baba öğrenim durumu, kardeş sayısı ile anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma süresi ile anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbay (2008), okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. 401 çocuk üzerinde yapılan çalışmada İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler Ölçeği ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemek için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği uygulanmıştır. Denizli il merkezinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu çocukların sosyal beceri düzeyleri ile okul öncesi eğitim kurumunun türü, cinsiyet, kardeş sahibi olma, babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; okul öncesi eğitime başlama yaşı, annenin eğitim durumu ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Dervişoğlu (2007), Gaziantep ilinde okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasını, bağımsız anaokuluna ve ilkokullar bünyesindeki anasınıfına devam eden toplam 200 çocuk üzerinde gerçekleştirmiştir. Bilgi Formu, Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, problem davranış puanlarının ise erkek çocuklardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı arttıkça sosyal beceri puanlarının düşüp problem davranış puanlarının yükseldiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim alma süresinin sosyal beceriler ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özel kurumlarda eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin, resmî kurumlarda eğitim alan çocuklara göre daha yüksek iken problem davranışlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kişisel bir odaya sahip, gelir seviyesi yüksek, anne-baba eğitim seviyesi yüksek ve anne-baba yaşı büyük olan çocukların, bu değişkenlere sahip olmayan çocuklara göre sosyal beceri düzeylerinin yüksek, problem davranış düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guralnick, Neville, Connor ve Hammond (2003), ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının akranlarıyla ilişki kurma sosyal becerisine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; aile içindeki ortamın, ailenin çocuğa karşı tutumlarının çocuğun akran ilişkisi kurma becerisini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Çocuklara karşı fazla müdahalede bulunan ailelerin çocuklarının akranlarıyla ilişki kurma becerisinde diğer çocuklara göre yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Dinç (2002), okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal becerilerinin gelişimine etkisi konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yaptığı çalışmasını tarama modeli ile gerçekleştirmiştir. Araştırma Eskişehir il merkezinde MEB'e bağlı anaokullarına devam eden 162 çocuk ve 12 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla Davranış Derecelendirme Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; çocukların sosyal gelişim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve okula devam etme süresinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Seok-Hoon (1992), okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde cinsiyet farklılıklarının etkisini araştırmıştır. Çalışma Singapur'da özel bir anaokulunda boylamsal araştırma yöntemiyle ve 84 erkek ve 87 kız çocuk olmak üzerinde toplam 171 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üç yıl süren araştırma 3-6 yaş aralığındaki çocuklarla yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; dil becerileri ve sosyal becerilerin gelişiminde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha iyi bir performansa sahip oldukları, matematik alanında ise erkek çocukların daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada 48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda çocukların demografik özelliklerine göre alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin standart puan ortalamaları ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç bağlamında yapılan araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel Tarama modelinde, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemektedir (Karasar, 2016). Değişkenler arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için korelasyon testi kullanılmaktadır. Korelasyon iki veya daha fazla değişkenin birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediğini ortaya koymaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan, Mamak belediyesine bağlı mobil anaokuluna kayıtlı 48-66 aylık 42 çocuk ile Ankara ili Mamak ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 48-66 aylık 42 çocuk olmak üzere toplamda 84 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine göre dağılım Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	Okul Türü		Toplam
		Mobil Anaokulu	Bağımsız Anaokulu	
Cinsiyet	Kız	<i>f</i>	25	45
		%	59,5%	53,6%
	Erkek	<i>f</i>	17	39
		%	40,5%	46,4%
Yaş	48-56 aylık	<i>f</i>	21	28
		%	50,0%	33,3%
	57-66 aylık	<i>f</i>	21	56
		%	50,0%	66,7%
Kardeşi olma durumu	Kardeşi yok	<i>f</i>	2	21
		%	4,8%	25,0%
	Kardeşi var	<i>f</i>	40	63
		%	95,2%	75,0%
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	Dokuz ay ve altı	<i>f</i>	32	70
		%	76,2%	83,3%
	On ay ve üstü	<i>f</i>	10	14
		%	23,8%	16,7%
Toplam	Çocuk sayısı	<i>f</i>	42	84
		%	50,0%	%100

Tablo 3'te görüldüğü gibi 42 (%50,0) çocuk mobil anaokuluna, 42 (%50,0) çocuk da bağımsız anaokuluna devam etmektedir. Mobil anaokuluna devam eden çocukların %59,5'i kız, %40,5'i erkek; %50'si 48-56 ay, %50'si 57-66 ay aralığında; %95,2'sinin kardeşi var, %4,8'inin kardeşi yoktur. %76,2'si dokuz ay ve altı süredir, %23,8'i on ay ve üstü süredir okul öncesi eğitime devam etmektedir. Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların %47,6'sı kız, %52,4'ü erkek; %16,7'si 48-56 ay, %83,3'ü 57-66 ay aralığında; %54,8'inin kardeşi var, %45,2'sinin kardeşi yoktur. Bu çocukların %90,5'i dokuz ay ve altı süredir, %9,5'i on ay ve üstü süredir okul öncesi eğitime devam etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken çocuklar ve aileleri hakkında temel bilgileri sorgulayan kişisel bilgi formunun yanı sıra, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve Sosyal

Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)' nin Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri alt boyutları kullanılmıştır. Aşağıda bu araçlara ilişkin bilgiler sunulmaktadır:

3.3.1. Kişisel Bilgi Soruları

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi soruları; okul türü, cinsiyet, yaş, kardeşi olma durumu, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba yaşı ve anne-baba eğitim düzeyinden oluşmaktadır.

3.3.2. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), 2-12 yaş arasındaki çocukların Türkçe sözcük kazanımları ve kullanımlarının belirlenmesi için kullanılmaktadır. İfade edici dil ve alıcı dil olmak üzere iki alt testi kapsamaktadır. Test uyarlama olmayıp veriler Türkiye örneklemini üzerinden toplanmış, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır (Kazak Berument & Güven, 2010).

TİFALDİ ifade edici dil kelime alt testinde basitten zora doğru sıralanmış, siyah beyaz formatta resimlendirilmiş, yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen kartlar bulunmaktadır. Bu kartlarda toplam 80 hedef kelime yer almaktadır. Her bir kartta bulunan resme bakarak çocuğun hedef kelimeyi ifade etmesi beklenmektedir. Kartlarda somut resimlenebilen nesneler ile hayvan, meslek, yiyecek giyecek gibi semantik kategorileri temsil eden tek resim bulunmaktadır. TİFALDİ alıcı dil kelime alt testi dili anlama becerisini ve sözcük kazanımını değerlendirmek amacıyla bireysel olarak uygulanan, ikisi alıştırmacı kartı olmak üzere basitten zora doğru sıralanmış toplam 104 karttan oluşmaktadır. Her kartta profesyonel ressam tarafından çizilmiş ve çoktan seçmeli format düzeninde yerleştirilmiş biri hedef kelime olmak üzere dört resim bulunmaktadır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının sözel olarak söylediği hedef kelimenin resmini göstermesi istenmektedir (Kazak Berument & Güven, 2016). Testin uygulanması ortalama 30 dakika sürmektedir. TİFALDİ uygulanmaya başlanmadan önce çocukların uygulama tarihinden çocukların doğum tarihleri çıkarılarak kronolojik yaş hesaplanması gerekmektedir. Kazak Berument ve Güven (2010)'in yaptıkları standardizasyon, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde; testin güvenilir ve geçerli bir test olduğu belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışmasında test tekrar test çalışması yapılmış, geçerlik çalışmasında ise 6 yaş üstü çocuklara WISC-R Zeka

Testi ve 6 yaş altındaki çocuklar için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve bütün yaş gruplarına Peabody Kelime Testi kullanılmıştır. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.98; TİFALDİ İfade Edici Dil Alt Testi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.99 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş çocuklar için geliştirilmiştir. Yapılan literatür taramasının sonucunda 4-6 yaş grubu çocukların sahip oldukları sosyal beceriler belirlenmiş, 69 madde yazılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Bu maddelerin karşısına “her zaman yapar, çok sık yapar, genellikle yapar, çok az yapar ve hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. Deneme amaçlı olarak ölçek 25 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerden anlaşılmayan maddeleri de belirtmeleri istenmiştir. Sonuç olarak; maddelerin, madde ayıricılık güçleri belirlenmiş ve korelasyon katsayıları 0.30’un altında olan soru maddelerinde (13 madde) düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklar için doldurduğu ölçeklerle geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, kapsam geçerliği için ise uzman görüşü alınmıştır. Faktör yük değeri .4’ün altında olan ve birden fazla faktöre girip aralarındaki faktör yük değeri farkı .1 ve daha az olan ve herhangi bir faktör altına girmeyip tek başına kalan 7 madde elenmiştir. Yinelene analizler sonucunda kalan 62 maddenin dokuz faktörde toplandığı gözlenmiştir. Ölçekte yer alan 62 maddeye ilişkin faktör yükleri .40 ile .86 arasında değişmektedir. Sosyal becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan 62 maddelik ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavında, Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarının ölçtüğü sosyal beceriler; Kişiler Arası Beceriler (KB), Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB), Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB), Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB), Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB), Dinleme Becerileri (DB), Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) ve Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin; Kişiler Arası Beceriler (KB), Sözel Açıklama Becerileri (SAB) ve Dinleme Becerileri (DB) alt boyutları kullanılmıştır.

Bu faktörler alıcı ve ifade edici dil gelişimi ile ilişkili olabileceğinden uzman görüşü alınarak araştırmada yalnızca bu üç alt boyutun kullanılmasına karar verilmiştir. Kişiler Arası Beceriler alt boyutunda 15, Sözel Açıklama Becerileri alt boyutunda yedi ve Dinleme Becerileri alt boyutunda beş olmak üzere toplamda 27 maddesi çalışma grubuna uygulanmıştır. Daha önceden dokuz faktörlü yapıda tanımlanan ölçeğin üç alt boyutu seçildiğinden ölçeğin yapısı bozulmuştur. Bu bağlamda ele alınan üç alt boyut ayrı birer ölçek gibi değerlendirilerek her bir faktörün ayrı ayrı yapı geçerliği tanımlanmış ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Üç alt ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 4

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları ve Kişiler Arası Beceriler Ölçeği Bileşen (faktör) Matrisi

Kişiler Arası Beceri Ölçeği	Madde Faktör Yükleri	Madde toplam korelasyonu
KB1	0,75	0,70*
KB2	0,69	0,63*
KB3	0,75	0,69*
KB4	0,84	0,78*
KB5	0,86	0,81*
KB6	0,87	0,83*
KB7	0,81	0,76*
KB8	0,79	0,75*
KB9	0,76	0,71*
KB10	0,71	0,67*
KB11	0,61	0,58*
KB12	0,58	0,55*
KB13	0,71	0,67*
KB14	0,74	0,70*
KB15	0,63	0,56*
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,83	
Bartlett’s Testi	$X^2=1292,34$, sd=105, p=,000	
Özdeğer	8,28	
Açıklama Varyansı	%55,18	
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0,94	
Mobil Anaokulu Cronbach Alpha	0,91	
Bağımsız Anaokulu Cronbach Alpha	0,95	

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde hesaplanan KMO uyum ölçütü değerinin 0,83 olduğu görülmektedir. Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70 kabul edilebilir, 0,60'larda vasat ve 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmiştir (Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda Kişisel Arası Beceri ölçeğinin faktör analizinin yapılabilmesinde örneklem uyum ölçüsünün çok iyi seviyede olduğu KMO değerine bakıldığında görülmüştür. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1292,34 olup 0,05 düzeyinde manidardır ($X^2_{105}=1292,34$). Bartlett testinin anlamlı hesaplanması, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcut olduğunu başka bir anlatımla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009). Tek faktöre ilişkin özdeğerin 8,28 değerinde olduğu ve ondan sonra gelen özdeğerlerin 1,00 özdeğerinden küçük olmasından dolayı tek bir faktörde açıklandığı görülmüştür. Faktör yapısı belirlenirken 1,00 özdeğerinden büyük olan faktörler dikkate alınmaktadır (Kalaycı, 2009). Ölçek tek bir faktörde toplam varyans değerinin %55,18'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda Kişiler Arası Beceri Ölçeğinin tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek bir faktörün 15 maddeden oluştuğu ve faktör yük değerlerinin 0,58 ile 0,87 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu yük değerlerine göre ölçek bir faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Tabachnick ve Fidell'e (2007)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,45 kritik değerin altında olması halinde "vasat" olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına bakıldığında korelasyon değerleri 0,55 (KB12) ile 0,83 (KB6) arasında değişmekte olup 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre ölçeğin geneli için ölçekte yer alan 15 madde ile ölçülmek istenen özelliğin aynı olduğu görülmüştür. Tek faktörlü 15 maddelik yapıda olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde 0,94 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Mobil anaokuluna devam eden çocuklardan toplanan verilere ilişkin güvenirlik katsayısı 0,91 ve bağımsız anaokuluna devam eden çocuklardan toplanan verilere ilişkin güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997, s.47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince bire yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009) 0,60 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının kabul edilebilir düzeyde güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,60-0,80 aralığında olması kabul edilebilir düzeyde güvenirlik olduğunu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve 0,90-1,00

arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler dikkate alındığında ölçeğin güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları ve Sözel Açıklama Becerileri Ölçeği Bileşen (faktör) Matrisi

Sözel Açıklama Beceri Ölçeği	Madde Faktör Yükleri	Madde toplam korelasyonu
SAB1	0,65	0,54*
SAB2	0,78	0,69*
SAB3	0,86	0,79*
SAB4	0,83	0,76*
SAB5	0,84	0,78*
SAB6	0,76	0,68*
SAB7	0,82	0,74*
KMO	0,77	
Bartlett's Testi	$X^2=446,27$, $sd=21$, $p=,000$	
Özdeğer	4,43	
Açıklama Varyansı	%63,21	
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0,90	
Mobil Anaokulu Cronbach Alpha	0,89	
Bağımsız Anaokulu Cronbach Alpha	0,90	

* $p<,05$

Tablo 5'e bakıldığında hesaplanan KMO uyum ölçütü değerinin 0,77 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Sözel Açıklama Beceri Ölçeğinin faktör analizinin yapılabilmesinde örneklem uyum ölçüsünün çok iyi seviyeye yakın olduğu KMO değerine bakılarak belirlenmiştir. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 446,27 olup 0,05 düzeyinde manidardır ($X^2_{21}=446,27$). Tek faktöre ilişkin özdeğerin 4,43 değerinde olduğu ve ondan sonra gelen özdeğerlerin 1,00 özdeğerinden küçük olmasından dolayı tek bir faktörde açıklandığı tespit edilmiştir. Faktör yapısı belirlenirken 1,00 özdeğerinden büyük olan faktörler dikkate alınmaktadır (Kalaycı, 2009). Açıklama Beceri Ölçeğinin tek bir faktörde toplam varyans değerinin %63,21'ini açıkladığı görülmüştür. Sözel Açıklama Beceri Ölçeğinin tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek bir faktörün yedi maddeden oluştuğu ve faktör yük değerlerinin 0,65 ile 0,86 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu yük değerlerine göre ölçek bir faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına

bakıldığında korelasyon değerleri 0,54 (SAB1) ile 0,79 (SAB3) arasında değişmektedir ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde Sözel Açıklama Beceri Ölçeğinin geneli ile ölçülmek istenen özellik ile ölçekte yer alan 7 madde ile ölçülmek istenen özelliğin aynı olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü 7 maddelik yapıda olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde 0,90 değerinde olduğu tespit edilmiştir. Mobil anaokuluna devam eden çocuklardan toplanan verilere ilişkin güvenirlik katsayısı 0,89 ve bağımsız anaokuluna devam eden çocuklardan toplanan verilere ilişkin güvenirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları ve Dinleme Becerileri Ölçeği Bileşen (faktör) Matrisi

Dinleme Beceri Ölçeği	Madde Faktör Yükleri	Madde toplam korelasyonu
DB1	0,94	0,91*
DB2	0,96	0,94*
DB3	0,96	0,93*
DB4	0,94	0,91*
DB5	0,93	0,89*
KMO	0,82	
Bartlett's Testi	$X^2=657,83$, $sd=10$, $p=,000$	
Özdeğer	4,49	
Açıklama Varyansı	%89,82	
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0,97	
Mobil Anaokulu Cronbach Alpha	0,92	
Bağımsız Anaokulu Cronbach Alpha	0,97	

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde hesaplanan KMO uyum ölçütü değerinin 0,82 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Dinleme Beceri Ölçeğinin faktör analizinin yapılabilmesinde örneklem uyum ölçüsünün çok iyi seviyede olduğu KMO değerine bakılarak belirlenmiştir. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 657,83 olup 0,05 düzeyinde manidardır ($X^2_{10}=657,83$). Tek faktöre ilişkin özdeğerin 4,49 değerinde olduğu ve ondan sonra gelen özdeğerlerin 1,00 özdeğerinden küçük olmasından dolayı tek bir faktörde açıklandığı belirlenmiştir. Ölçeğin tek bir faktörde toplam varyans değerinin %89,82'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Dinleme Beceri Ölçeğinin tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Tek bir faktörün beş maddeden oluştuğu ve faktör yük değerlerinin 0,93 ile 0,96 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu yük değerlerine göre ölçek bir faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına bakıldığında korelasyon değerleri 0,89 (DB5) ile 0,94 (DB2) arasında değişmektedir ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde Dinleme Beceri Ölçeğinin geneli ile ölçülmek istenen özellik ile ölçekte yer alan beş madde ile ölçülmek istenen özelliğin aynı olduğu tespit edilmiştir. Tek faktörlü beş maddelik yapıda olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelendiğinde 0,97 değerinde olduğu belirlenmiştir. Mobil anaokuluna devam eden çocuklardan toplanan verilere ilişkin güvenirlik katsayısı 0,92 ve bağımsız anaokuluna devam eden çocuklardan toplanan verilere ilişkin güvenirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının çok yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığından ve Mamak Belediyesinden gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının Mayıs-Haziran aylarında toplanmıştır. Mobil anaokuluna 5 iş günü boyunca 09.00-15.00 saatleri arasında, bağımsız anaokuluna ise 3 iş günü boyunca 08.00-18.00 saatleri arasında gidilerek veriler toplanmıştır. Kişisel bilgi soruları araştırmacı tarafından ailelerle yüz yüze görüşülerek doldurulmuştur. Kırk sekiz ayın altında ve 66 ayın üzerindeki çocuklar değerlendirmeye alınmamıştır. TİFALDİ, 48-66 aylık 84 çocuğa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bağımsız anaokulunda veriler toplanırken Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik odası kullanılmıştır. Mobil anaokulunda ise otobüs içerisinde uygun ortam hazırlanmış ve çocuklar tek tek alınarak takvim yaşları hesaplanmış ve TİFALDİ'ye uygun yerden başlanılmıştır. İlk olarak alıcı dil testi sonrasında ifade edici dil testi uygulanmıştır. Her çocuk için alıcı ve ifade edici dil testlerinin tamamlanması ortalama 20 dakika sürmüştür. Kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçekleri öğretmenler tarafından TİFALDİ uygulanan 84 çocuk için doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Çocukların alıcı dil ve ifade edici dil teslerinden elde ettikleri ham puanlar TİFALDİ kılavuzu kullanılarak çocukların uygulamanın yapıldığı günkü yaş aralıklarına göre standart puanlara çevrilmiştir. Verilerin analizinde TİFALDİ'den elde edilen standart puanlar kullanılmıştır. Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Verilerin dağılımları incelenmiş daha sonra uç değer olup olmadığına bakılmış ve uç değer problem gösteren veri olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerlerin kontrol edilmesi sürecinde ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin Mahalonobis değerleri incelenmiştir. TİFALDİ ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinden elde edilen puan dağılımlarına ait mahalonobis değerlerinin ki-kare dağılımındaki olasılık değerleri incelenmiş, bütün değişkenlerde ki-kare değerlerin 0,001'den büyük olduğu ve ölçeklerden elde edilen puan dağılımlarına ilişkin uç değer olmadığı görülmüştür. Kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinin yapı geçerliği için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), iç geçerlik için madde toplam korelasyon analizlerine bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinden elde edilen puanların ve alıcı ve ifade edici dil puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir (Tablo 7). Çocukların kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçekleri ile alıcı dil ve ifade edici dil standart puan ortalamaları arasındaki ilişkiye ve çocukların demografik özelliklerine göre farklılıklara bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilere ait ölçeğin geneli ve alt faktörüne ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmıştır.

Tablo 7’de araştırmaya katılan çocukların ölçümlerin normal dağılımlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Çocukların Ölçümlerin Normal Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov Z İstatistiği	sd	p	Levene İstatistiği	p	Çarpıklık	Basıklık
Kişiler Arası Beceriler	,087	84	,171	1,648	,126	,196	-,491
Sözel Açıklama Becerileri	,073	84	,200	1,776	,176	,020	-,368
Dinleme Becerileri	,093	84	,060	,835	,438	-,441	-,514
Alıcı Dil	,096	84	,055	1,149	,322	-,170	-,418
İfade Edici Dil	,065	84	,200	,390	,679	,129	-,358

*p>,05

Tablo 7’de $p>,05$ ’e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2014, s.491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir. Normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004, s.50). Tablo 7 incelendiğinde test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde ise Levene İstatistiği $p>,05$ ’e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. Grup sayıları kimilerine göre 30 ve kimilerine göre 15’in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bununla birlikte küçük gruplu çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması

durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s.152-161). Bu bağlamda bir değişkene ait her bir kategoride örneklem sayısı parametrik test varsayımları karşılandığı sürece 30'un altında olsa bile parametrik testler ile karşılaştırılabilir.

Analiz aşamasında öncelikle alıcı ve ifade edici dil ile kişilerarası, sözel açıklama ve dinleme becerileri ölçeklerinin dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, medyan, çarpıklık ve basıklık) hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalarda Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğindeki aralık için; Aralık Genişliği= Dizi Genişliği/ Yapılacak Grup Sayısı formülünden faydalanarak, $(5-1)/5=0,80$ olarak puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 1996). Buna göre seçenek aralıkları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin madde ortalamaları 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek şeklinde seçenek aralıkları belirlenerek karşılaştırılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkisine Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Ölçümler arasındaki korelasyon ilişkisine hesaplanan değerlerin yorumlanmasında şu kriterler dikkate alınmıştır: 0,30 dan küçük ise ilişkinin zayıf düzeyde, 0,30 ile 0,70 arasında ise ilişkinin orta düzeyde, 0,70 den büyük ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2007). Her bir ölçeğin toplam puanının ölçeği oluşturan madde sayısına bölünmesi sonucu madde ortalaması elde edilmiştir. Belirlenen kriterler madde ortalamalarının yorumlanmasında dikkate alınmıştır.

Çocukların demografik özelliklerine ilişkin iki kategorili değişkenlere (cinsiyet, yaş, kardeşi olma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi) göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) ile bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları tablolarda sunulmuş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır.

4.1. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki ilişki

Tablo 8’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri ile Kişiler Arası, Sözel Açıklama ve Dinleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Mobil Anaokulu (N=42)		Bağımsız Anaokulu (N=42)	
		Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Alıcı Dil	İfade Edici Dil
Kişiler Arası Beceriler	r	,12	,41(**)	,27(*)	,37(**)
	p	,233	,004	,040	,008
Sözel Açıklama Becerileri	r	,05	,24	,14	,17
	p	,381	,064	,193	,141
Dinleme Becerileri	r	,01	-,05	,16	,20
	p	,469	,376	,161	,106
Alıcı Dil	r	1	,51(**)	1	,68(**)
	p		,000		,000

*p<,05

Tablo 10'a bakıldığında mobil anaokuluna giden çocukların kişiler arası becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında $r_{(84)}=0,41$, $p=,004<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde; alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise $r_{(84)}=0,51$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız anaokuluna giden çocukların kişiler arası becerileri ile alıcı dil becerileri arasında $r_{(84)}=0,27$, $p=,040<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde, kişiler arası becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise $r_{(84)}=0,37$, $p=,008<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın; alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise $r_{(84)}=0,68$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki okul türüne giden çocukların ifade edici dil beceri düzeylerinin; alıcı dil ve kişiler arası beceri düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların alıcı dil ve kişiler arası beceri düzeyleri yükseldikçe ifade edici dil beceri düzeyleri de artmaktadır. Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların alıcı dil beceri düzeyleri ile kişiler arası beceri düzeyleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle bağımsız anaokuluna giden çocukların alıcı dil beceri düzeyleri yükseldikçe kişiler arası beceri düzeyleri de artmaktadır. Gelişim alanlarının birbirini etkilediği bilgisi gelişim ilkelerinden biridir. Özkazanç (2017), çalışmasında normal dil gelişimi gösteren çocukların sosyal gelişimleri; sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim

alanlarında dil konuşma bozukluğu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu durumda dil gelişimi olumluya doğru gittikçe çocukların kişiler arası becerilerinin arttığı düşünülmektedir.

4.2. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre alıcı ve ifade edici dil puanları arasındaki farklılık

Tablo 9’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre alıcı dil puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Alıcı Dil Puan Ortalamaları

Alıcı Dil Standart Puan				
Okul Türü	Cinsiyet	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kız	104,92	14,19190	25
	Erkek	118,29	14,84825	17
	Toplam	110,33	15,75060	42
Bağımsız Anaokulu	Kız	113,65	13,71620	20
	Erkek	113,86	12,67279	22
	Toplam	113,76	13,01745	42
Toplam	Kız	108,80	14,50329	45
	Erkek	115,79	13,65781	39
	Toplam	112,04	14,46467	84

Tablo 9’a göre mobil anaokuluna giden erkek çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =118,29), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =104,92) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokuluna giden erkek çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =113,86), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =113,65) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca ilişkin erkek çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =115,79), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =108,80) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre alıcı dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Alıcı Dil Standart Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Cinsiyet	950,324	1	950,324	4,97	,029*	,058
Okul Türü	95,152	1	95,152	,50	,483	,006
Cinsiyet * Okul Türü	891,497	1	891,497	4,66	,034*	,055
Hata	15308,510	80	191,356			
Toplam	1071958,000	84				

*p<,05

Tablo 10’da çocukların cinsiyet*okul türünün alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisinin $F=4,66$, $p=,034<,05$ ’e göre anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrı ayrı etkilerine bakıldığında ise cinsiyetin anlamlı, okul türünün ise anlamlı olmadığı görülmüştür. Çocukların cinsiyetlerinin alıcı dil beceri düzeyleri üzerinde, 058’lik anlamlı bir etkiye sahip olduğu, cinsiyet*okul türünün ise alıcı dil puanları üzerinde, 055’lik ortak etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca göre mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların alıcı dil beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Çocukların alıcı dil puan ortalamaları incelendiğinde hem mobil hem bağımsız anaokulunda erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Cinsiyet, dil gelişimini etkileyen bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde cinsiyetin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu ve erkek çocukların dil gelişim düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucunun elde edildiği, okul öncesi eğitim kurumlarına veya ilkokula giden çocuklarla yapılan çalışmaların (Koçak vd., 2014; Taner, 2003) yanında kız çocukların erkek çocuklara göre dil gelişiminin daha ileride olduğunu belirten çalışmalar (Baykoç Dönmez, 1986; Braungart-Rieker & Karrass, 2005; Laake & Bridgett, 2018; Zambrana, Ystrom & Pons, 2012) ve cinsiyet değişkeninin dil gelişimi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da (A. Yıldırım, 2008; Erdoğan vd., 2005; Ergin, 2012; Dereli, 2003; Güler, 2004; Önkol Şengül, 2007; Öztürk, 1995; Tulu, 2009) bulunmaktadır.

Tablo 11’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre ifade edici dil puanları yer almaktadır.

Tablo 11

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre İfade Edici Dil Puan Ortalamaları

İfade Edici Dil Standart Puan				
Okul Türü	Cinsiyet	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kız	108,08	11,84596	25
	Erkek	117,52	12,99095	17
	Toplam	111,90	13,03992	42
Bağımsız Anaokulu	Kız	119,20	12,61411	20
	Erkek	120,95	9,39340	22
	Toplam	120,11	10,94154	42
Toplam	Kız	113,02	13,28446	45
	Erkek	119,46	11,08068	39
	Toplam	116,01	12,65720	84

Tablo 11 incelendiğinde mobil anaokuluna giden erkek çocukların ifade dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =117,52), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =108,08) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokuluna giden erkek çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =120,95), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =119,20) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca ilişkin erkek çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =119,46), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =113,02) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre ifade edici dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre İfade Edici Dil Standart Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Cinsiyet	646,129	1	646,129	4,72	,033*	,056
Okul Türü	1088,959	1	1088,959	7,96	,006*	,090
Cinsiyet * Okul Türü	304,774	1	304,774	2,23	,139	,027
Hata	10944,230	80	136,803			
Toplam	1143833,000	84				

*p<,05

Tablo 12’ye göre çocukların cinsiyet*okul türünün ifade edici dil üzerindeki ortak etkisinin $F=2,23$, $p=,139>,05$ ’e göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Ortak etkiyi analiz etmek için yapılan gruplar arası karşılaştırmalara göre anlamlı bir etki olmadığı fakat cinsiyet ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların cinsiyetlerinin ifade edici dil puanları üzerinde ,056’lık anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve okul türünün ifade edici dil puanları üzerinde ,090’lık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ifade edici dil beceri düzeyleri cinsiyetlerine ve okul türlerine göre farklılık göstermektedir.

Bu doğrultuda her iki okul türünde de erkek çocukların ifade edici dil puanlarının kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 11). Alan yazında okul öncesi eğitimin zengin uyarıcı bir ortam sağlayarak çocukların ifade edici dil beceri gelişimini desteklediğini belirten ve okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır (Dereli & Koçak, 2005; Okyay, 2015; Öztürk, 1995). Dil gelişimi çocukların çevrelerinin niteliğinden etkilenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kız ve erkek çocukları için aynı etkinliklerin uygulanması, cinsiyete göre farklılaşmanın çocukların yine çevrelerini oluşturan aile faktöründen kaynaklanabileceğini göstermektedir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen, erkek çocukların dil gelişim düzeylerinin kız çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucunun elde edildiği çalışmalar (Koçak vd., 2014; Taner, 2003) olduğu görülmüştür.

4.3. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre alıcı ve ifade edici dil puanları arasındaki farklılık

Tablo 13’te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre alıcı dil puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Alıcı Dil Standart Puan Ortalamaları

Alıcı Dil Standart Puan				
Okul Türü	Yaş	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	48-56	109,80	14,41048	21
	57-66	110,85	17,32999	21
	Toplam	110,33	15,75060	42
Bağımsız Anaokulu	48-56	112,14	9,29926	7
	57-66	114,08	13,72711	35
	Toplam	113,76	13,01745	42
Toplam	48-56	110,39	13,19467	28
	57-66	112,87	15,10576	56
	Toplam	112,04	14,46467	84

Tablo 13 incelendiğinde mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =110,85), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =109,80) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =114,08), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =112,14) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam sonuca ilişkin 57-66 aylık çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =112,87), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =110,39) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre alıcı dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Alıcı Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	33,536	1	33,536	,157	,693	,002
Okul Türü	116,005	1	116,005	,543	,463	,007
Yaş * Okul Türü	3,005	1	3,005	,014	,906	,000
Hata	17085,410	80	213,568			,002
Toplam	1071958,000	84				

*p<,05

Tablo 14'te yaş*okul türünün alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisine bakıldığında ($F=,014$, $p=,906>,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Aynı zamanda yaş aralığı ve okul türünün tek başına çocukların alıcı dil beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı da görülmüştür. Bir diğer ifadeyle çocukların alıcı dil düzeyleri tek başına okul türü ve yaş faktörlerine göre değişmemektedir.

Tablo 15'te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre ifade edici dil puanları yer almaktadır.

Tablo 15

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre İfade Edici Dil Standart Puan Ortalamaları

İfade Edici Dil Standart Puan				
Okul Türü	Yaş	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	48-56	111,47	12,70283	21
	57-66	112,33	13,66870	21
	Toplam	111,90	13,03992	42
Bağımsız Anaokulu	48-56	118,71	6,67618	7
	57-66	120,40	11,66241	35
	Toplam	120,11	10,94154	42
Toplam	48-56	113,28	11,81605	28
	57-66	117,37	12,94402	56
	Toplam	116,01	12,65720	84

Tablo 15 incelendiğinde mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}=112,33$), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=111,47$) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}=120,40$), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=118,71$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam sonuca göre 57-66 aylık çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}=117,37$), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=113,28$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16'da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre ifade edici dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre İfade Edici Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	24,248	1	24,248	,164	,687	,002
Okul Türü	878,384	1	878,384	5,927	,017*	,069
Yaş*Okul Türü	2,574	1	2,574	,017	,895	,000
Hata	11855,733	80	148,197			
Toplam	1143833,000	84				

*p<,05

Tablo 16'ya bakıldığında yaş*okul türünün ifade edici dil becerileri üzerindeki ortak etkisine bakıldığında ($F=,017$, $p=,895>,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Aynı zamanda yaş aralığı tek başına çocukların ifade edici dil beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken okul türü ifade edici dil becerilerini anlamlı etkilemektedir. Okul türünün ifade edici dil puanları üzerinde ,069'luk etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların ifade edici dil puanlarının mobil anaokuluna giden çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 15). Okul öncesi eğitim zengin uyarıcı bir ortam sağlayarak çocukların ifade edici dil beceri gelişimini desteklemektedir. Mobil anaokuluna giden çocukların ulaşmaları gereken uyarıcılar eksik kalabilmekte, materyalle karşılaşma bakımından yoksunluk çekebilmekte yani çocuklara zengin bir uyarıcı ortam sağlanamamaktadır. Bu durum çocukların ifade edecekleri kavramları algılamalarında gecikmeye neden olabilmektedir. Dil zihinsel bir süreçtir. Çevredeki uyaranlarda bu süreçte etkilidir (Jersild, 1979). Öğretmenlerin ifade edici dili destekleme davranışlarının niteliği, çocukların ifade edici dil gelişimleri için önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar ile kişisel anlatılar duyma ve üretme açısından çocuklara imkânlar sunmaları, sözcüklerin anlamlarını bir kerelik kısa sözcüklerle değil uzun cümlelerle gerçekleştirmeleri, uzun konuşmalar yaparak çocukların katılımlarını sağlayacak şekilde dil gelişimi destekleyici etkinliklere yer vermeleri de önem taşımaktadır. Deniz (2018), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin destek, davranış, etkinlik ortamı ve kullanılan resimli öykü kitaplarının niteliğinin 5 yaş çocukların ifade edici sözcük bilgileri ve ifade edici dil gelişimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

4.4. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre alıcı ve ifade edici dil puanları arasındaki farklılık

Tablo 17’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre alıcı dil puanları yer almaktadır.

Tablo 17

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Alıcı Dil Standart Puan Ortalamaları

Alıcı Dil Standart Puan				
Okul Türü	Kardeşi Olma Durumu	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kardeşi yok	106,50	4,94975	2
	Kardeşi var	110,52	16,10540	40
	Toplam	110,33	15,75060	42
Bağımsız Anaokulu	Kardeşi yok	111,36	12,82883	19
	Kardeşi var	115,73	13,11910	23
	Toplam	113,76	13,01745	42
Toplam	Kardeşi yok	110,90	12,30815	21
	Kardeşi var	112,42	15,18670	63
	Toplam	112,04	14,46467	84

Tablo 17 incelendiğinde mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =110,52), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =106,50) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =115,73), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =111,36) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam sonuca ilişkin kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =112,42), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =110,90) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 18’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre alıcı dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Alıcı Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kardeşi Olma Durumu	113,487	1	113,487	,538	,466	,007
Okul Türü	163,671	1	163,671	,775	,381	,010
Kardeşi Olma Durumu*Okul Türü	,192	1	,192	,001	,976	,000
Hata	16889,331	80	211,117			
Toplam	1071958,000	84				

*p<,05

Tablo 18 incelendiğinde kardeşi olma durumu*okul türünün alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisine bakıldığında ($F=,001$, $p=,976>,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Aynı zamanda kardeşi olma durumu ve okul türünün tek başına çocukların alıcı dil beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı da tespit edilmiştir.

Tablo 19’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre ifade edici dil puanları yer almaktadır.

Tablo 19

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre İfade Edici Dil Standart Puan Ortalamaları

İfade Edici Dil Standart Puan				
Okul Türü	Kardeşi Olma Durumu	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kardeşi yok	114,00	7,07107	2
	Kardeşi var	111,80	13,31319	40
	Toplam	111,90	13,03992	42
Bağımsız Anaokulu	Kardeşi yok	118,52	10,49533	19
	Kardeşi var	121,43	11,35712	23
	Toplam	120,11	10,94154	42
Toplam	Kardeşi yok	118,09	10,17303	21
	Kardeşi var	115,31	13,38370	63
	Toplam	116,01	12,65720	84

Tablo 19 incelendiğinde mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}=111,80$), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=114,00$) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların

ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =121,43), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =118,52) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca göre kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =115,31), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =118,09) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre ifade edici dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre İfade Edici Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kardeşi Olma Durumu	,808	1	,808	,005	,941	,000
Okul Türü	322,868	1	322,868	2,192	,143	,027
Kardeşi Olma Durumu *Okul Türü	42,016	1	42,016	,285	,595	,004
Hata	11782,789	80	147,285			
Toplam	1143833,000	84				

*p<,05

Tablo 20’de kardeşi olma durumu*okul türünün ifade edici dil becerileri üzerindeki ortak etkisine bakıldığında (F=,285, p=,595>,05) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Aynı zamanda kardeşi olma durumu ve okul türünün tek başına çocukların ifade edici dil beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre alıcı ve ifade edici dil puanları arasındaki farklılık

Tablo 21’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre alıcı dil puanları yer almaktadır.

Tablo 21

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Alıcı Dil Standart Puan Ortalamaları

Alıcı Dil Standart Puan				
Okul Türü	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	9 ay ve altı	110,21	15,48097	32
	10 ay ve üstü	110,70	17,44865	10
	Toplam	110,33	15,75060	42
Bağımsız Anaokulu	9 ay ve altı	113,26	13,09154	38
	10 ay ve üstü	118,50	13,00000	4
	Toplam	113,76	13,01745	42
Toplam	9 ay ve altı	111,87	14,20953	70
	10 ay ve üstü	112,92	16,22185	14
	Toplam	112,04	14,46467	84

Tablo 21 incelendiğinde mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =110,21), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =110,70) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =113,26), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =118,50) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Toplam sonuca göre on ay ve üstü süre giden çocukların alıcı dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =112,92), dokuz ay ve altı süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =111,87) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre alıcı dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Alıcı Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	80,224	1	80,224	,377	,541	,005
Okul Türü	288,545	1	288,545	1,356	,248	,017
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi *Okul Türü	55,490	1	55,490	,261	,611	,003
Hata	17017,937	80	212,724			
Toplam	1071958,000	84				

*p<,05

Tablo 22'ye göre çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri*okul türünün alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisine bakıldığında ($F=,261$, $p=,611>,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ve okul türünde tek başına çocukların alıcı dil beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 23'te mobil ve bağımsız anaokuluna giden okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ifade edici dil puanları yer almaktadır.

Tablo 23

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İfade Edici Dil Standart Puan Ortalamaları

İfade Edici Dil Standart Puan				
Okul Türü	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	9 ay ve altı	109,81	11,71004	32
	10 ay ve üstü	118,60	15,39264	10
	Toplam	111,90	13,03992	42
Bağımsız Anaokulu	9 ay ve altı	119,76	10,95059	38
	10 ay ve üstü	123,50	11,84624	4
	Toplam	120,11	10,94154	42
Toplam	9 ay ve altı	115,21	12,28159	70
	10 ay ve üstü	120,00	14,20184	14
	Toplam	116,01	12,65720	84

Tablo 23'e göre mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =109,81), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =118,60) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =119,76), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =123,50) göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuca bakıldığında on ay ve üstü süre giden çocukların ifade edici dil standart puanlarının ($\bar{X}$ =120,00), dokuz ay ve altı süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =115,21) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24'te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre ifade edici dil puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre İfade Edici Dil Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	384,868	1	384,868	2,739	,102	,033
Okul Türü	541,120	1	541,120	3,851	,053	,046
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi *Okul Türü	62,589	1	62,589	,445	,506	,006
Hata	11241,143	80	140,514			
Toplam	1143833,000	84				

*p<,05

Tablo 24'te çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri*okul türünün ifade edici dil becerileri üzerindeki ortak etkisine bakıldığında ($F=,445$, $p=,506>,05$) anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ve okul türünde tek başına çocukların ifade edici dil beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

4.6. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki farklılık

Tablo 25’te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre kişiler arası beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 25

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kişiler Arası Beceri Puan Ortalamaları

Kişiler Arası Beceriler				
Okul Türü	Cinsiyet	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kız	52,44	5,96574	25
	Erkek	52,94	6,67524	17
	Toplam	52,64	6,18740	42
Bağımsız Anaokulu	Kız	60,90	13,99962	20
	Erkek	56,27	11,97689	22
	Toplam	58,47	13,02949	42
Toplam	Kız	56,20	11,05071	45
	Erkek	54,82	10,04168	39
	Toplam	55,55	10,55377	84

Tablo 25’e göre mobil anaokuluna giden erkek çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =52,94), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =52,44) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokuluna giden erkek çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =56,27), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =60,90) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca ilişkin kız çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =56,20), erkek çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =54,82) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 26’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre kişiler arası beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Kişiler Arası Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Cinsiyet	87,630	1	87,630	,84	,361	,010
Okul Türü	715,679	1	715,679	6,90	,010*	,079
Cinsiyet*Okul Türü	135,378	1	135,378	1,30	,257	,016
Hata	8303,265	80	103,791			
Toplam	268541,000	84				

*p<,05

Tablo 26 incelendiğinde çocukların cinsiyet*okul türünün kişiler arası beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin $F=1,30$, $p=,257>,05$ 'e göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Okul türü faktörü kişiler arası beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken cinsiyetin anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul türü değişkeninin kişiler arası beceriler üzerinde ,079'luk etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların kişiler arası beceri puanlarının mobil anaokuluna giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 25). Bir kurumda okul öncesi eğitimi almanın çocuğun kişisel-sosyal beceri düzeyi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bağımsız anaokuluna giden çocukların mobil anaokuluna giden akranlarına göre kişiler arası beceri düzeylerinin yüksek olmasının bağımsız anaokullarındaki daha fazla uyarıcı ve alana sahip olma ve akran etkileşiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Gezgin (2009), mobil anaokulu ya da okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ilkökul çocuklarıyla yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların kişisel ve sosyal beceri düzeylerinin gezici anaokuluna devam eden çocuklarınkinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Nitekim okul öncesi eğitim kurumlarında oluşan akran etkileşimi sayesinde önemli sosyal deneyimler kazanılmaktadır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Çimen, 2009; Elibol Gültekin, 2008; Karaşahin, 2016; Kehoe vd., 2018; Tatlı, 2004).

Tablo 27'de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre sözel açıklama becerileri puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 27

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sözel Açıklama Beceri Puan Ortalamaları

Sözel Açıklama Becerileri				
Okul Türü	Cinsiyet	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kız	23,76	3,70000	25
	Erkek	22,94	4,23483	17
	Toplam	23,42	3,89586	42
Bağımsız Anaokulu	Kız	27,70	6,89088	20
	Erkek	26,18	5,36866	22
	Toplam	26,90	6,11200	42
Toplam	Kız	25,51	5,64729	45
	Erkek	24,76	5,11171	39
	Toplam	25,16	5,38591	84

Tablo 27'ye bakıldığında mobil anaokuluna giden kız çocuklarının sözel açıklama becerileri standart puanlarının ($\bar{X}$ =23,76), erkek çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =22,94) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kız çocuklarının sözel açıklama becerileri standart puanlarının ($\bar{X}$ =27,70), erkek çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =26,18) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca ilişkin kız çocukların sözel açıklama becerileri standart puanlarının ($\bar{X}$ =25,51), erkek çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =24,76) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 28'de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre sözel açıklama beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 28

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Cinsiyet	28,112	1	28,112	1,06	,306	,013
Okul Türü	265,401	1	265,401	10,00	,002*	,111
Cinsiyet*Okul Türü	2,518	1	2,518	,10	,759	,001
Hata	2122,974	80	26,537			
Toplam	55610,000	84				

*p<,05

Tablo 28’de çocukların cinsiyet*okul türünün sözel açıklama beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin $F=,10$, $p=,759>,05$ ’e göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Okul türü faktörü sözel açıklama beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken cinsiyetin anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Çocukların okul türü değişkeninin sözel açıklama becerileri üzerinde ,11’lik etkisinin olduğu görülmektedir.

Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sözel açıklama beceri puanlarının mobil anaokuluna giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 27). Çocukların sosyal becerileri edindikleri nitelikli deneyimler ve uyarıcılar ile birlikte gelişmektedir. Bağımsız anaokuluna giden çocukların mobil anaokuluna giden akranlarına göre sözel açıklama beceri düzeylerinin yüksek olmasının bağımsız anaokullarındaki daha fazla uyarıcı ve alana sahip olma ve akran etkileşiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 29’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre dinleme becerileri puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 29

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dinleme Beceri Puan Ortalamaları

Dinleme Becerileri				
Okul Türü	Cinsiyet	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kız	17,16	1,99332	25
	Erkek	17,17	2,87740	17
	Toplam	17,16	2,35731	42
Bağımsız Anaokulu	Kız	22,95	3,39466	20
	Erkek	22,63	3,61933	22
	Toplam	22,78	3,47490	42
Toplam	Kız	19,73	3,95083	45
	Erkek	20,25	4,27180	39
	Toplam	19,97	4,08635	84

Tablo 29’a göre mobil anaokuluna giden kız çocuklarının dinleme becerileri standart puanlarının ($\bar{X}=17,16$), erkek çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=17,17$) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kız çocuklarının dinleme becerileri standart puanlarının ($\bar{X}=22,95$), erkek çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=22,63$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca bakıldığında erkek çocukların dinleme becerileri standart puanlarının ($\bar{X}=20,25$), kız çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=19,73$) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 30’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların cinsiyetlerine göre dinleme beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 30

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dinleme Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Cinsiyet	,455	1	,455	,05	,823	,001
Okul Türü	651,438	1	651,438	72,19	,000*	,474
Cinsiyet*Okul Türü	,561	1	,561	,06	,804	,001
Hata	721,871	80	9,023			
Toplam	34906,000	84				

*p<,05

Tablo 30’a bakıldığında çocukların cinsiyet*okul türünün dinleme beceri düzeyi üzerindeki ortak etkisinin $F=,06$, $p=,804>,05$ ’e göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Okul türü faktörü dinleme beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken cinsiyetin anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul türü değişkeninin dinleme beceri düzeyi üzerinde, 474’lük etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların dinleme beceri düzey puanları farklılık göstermektedir.

Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların dinleme beceri puanlarının mobil anaokuluna giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 29). Bağımsız anaokuluna giden çocukların mobil anaokuluna giden akranlarına göre dinleme beceri düzeylerinin yüksek olmasının bağımsız anaokullarındaki daha fazla uyarıcı ve alana sahip olma ve akran etkileşiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

4.7. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki farklılık

Tablo 31’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre kişiler arası beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 31

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Kişiler Arası Beceri Standart Puan Ortalamaları

Kişiler Arası Beceriler				
Okul Türü	Yaş	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	48-56	53,61	7,94025	21
	57-66	51,66	3,66515	21
	Toplam	52,64	6,18740	42
Bağımsız Anaokulu	48-56	57,42	10,29332	7
	57-66	58,68	13,62906	35
	Toplam	58,47	13,02949	42
Toplam	48-56	54,57	8,54803	28
	57-66	56,05	11,46603	56
	Toplam	55,55	10,55377	84

Tablo 31'e göre mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =51,66), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =53,61) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =58,68), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =57,42) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca göre 57-66 aylık çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =56,05), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =54,57) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 32'de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre kişiler arası beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 32

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Kişiler Arası Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	1,813	1	1,813	,017	,896	,000
Okul Türü	439,717	1	439,717	4,148	,045*	,049
Yaş*Okul Türü	38,629	1	38,629	,364	,548	,005
Hata	8480,876	80	106,011			
Toplam	268541,000	84				

*p<,05

Tablo 32’ye göre çocukların yaş*okul türünün kişiler arası beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin $F=,364$, $p=,548>,05$ ’e göre anlamlı olmadığı görülmüştür. Okul türü kişiler arası beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken yaş faktörünün anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaş değişkenine göre kişiler arası beceri düzey puanları farklılık göstermektedir. Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların kişiler arası beceri puanlarının mobil anaokuluna giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 31).

Kişiler arası beceriler daha çok akran etkileşimi ile ilgilidir. Akran ilişkilerinin kurulması, sürdürülmesi ve niteliği çocukların akranlarıyla bir araya geldiği sınıf ortamından doğrudan etkilenmektedir. Kehoe, Bourke-Taylor ve Broderick (2018), okul ortamında kurulan akran ilişkilerinin sosyal beceri gelişimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Tablo 33’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre sözel açıklama beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 33

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Sözel Açıklama Beceri Standart Puan Ortalamaları

Sözel Açıklama Becerileri				
Okul Türü	Yaş	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	48-56	24,04	4,15303	21
	57-66	22,80	3,61413	21
	Toplam	23,42	3,89586	42
Bağımsız Anaokulu	48-56	25,57	4,72077	7
	57-66	27,17	6,37774	35
	Toplam	26,90	6,11200	42
Toplam	48-56	24,42	4,26379	28
	57-66	25,53	5,86814	56
	Toplam	25,16	5,38591	84

Tablo 33’e bakıldığında mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}=22,80$), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=24,04$) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}=27,17$), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=25,57$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel sonuç incelendiğinde 57-66 aylık çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}=25,53$), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=24,42$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 34’te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre sözel açıklama beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 34

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	,491	1	,491	,019	,892	,000
Okul Türü	129,906	1	129,906	4,895	,030*	,058
Yaş*Okul Türü	30,205	1	30,205	1,138	,289	,014
Hata	2122,876	80	26,536			
Toplam	55610,000	84				

*p<,05

Tablo 34’e göre çocukların yaş*okul türünün sözel açıklama beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin $F=1,138$, $p=,289>,05$ ’e göre anlamlı olmadığı görülmüştür. Okul türü sözel açıklama beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken yaş faktörünün anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul türü değişkeninin dinleme sözel açıklama beceri düzeyleri üzerinde, 058’lik etkisinin olduğu belirlenmiştir. Mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların yaş değişkenine göre sözel açıklama beceri düzey puanları farklılık göstermektedir. Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sözel açıklama beceri puanlarının mobil anaokuluna giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 33). Sözel açıklama becerileri iletişim ve akran etkileşimi ile ilgilidir. Bağımsız anaokuluna giden çocukların mobil anaokuluna gidenlere göre daha nitelikli iletişim kurma ve akran etkileşiminde bulunma fırsatına sahip olması bu becerilerin gelişimi desteklemektedir.

Tablo 35’te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre dinleme beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 35

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Dinleme Beceri Standart Puan Ortalamaları

Dinleme Becerileri				
Okul Türü	Yaş	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	48-56	17,28	2,77746	21
	57-66	17,04	1,90987	21
	Toplam	17,16	2,35731	42
Bağımsız Anaokulu	48-56	22,14	3,97612	7
	57-66	22,91	3,41598	35
	Toplam	22,78	3,47490	42
Toplam	48-56	18,50	3,71683	28
	57-66	20,71	4,09307	56
	Toplam	19,97	4,08635	84

Tablo 35'e göre mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların dinleme becerileri standart puanlarının ($\bar{X}$ =17,04), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =17,28) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların dinleme becerileri standart puanlarının ($\bar{X}$ =22,91), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =22,14) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam sonuca göre 57-66 aylık çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =20,71), 48-56 aylık çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =18,50) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 36'da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların yaşlarına göre dinleme beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Yaşlarına Göre Dinleme Beceri Düzeylerinin Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Yaş	1,067	1	1,067	,119	,731	,001
Okul Türü	431,250	1	431,250	47,994	,000*	,375
Yaş*Okul Türü	3,822	1	3,822	,425	,516	,005
Hata	718,838	80	8,985			
Toplam	34906,000	84				

*p<,05

Tablo 36 incelendiğinde çocukların yaş*okul türünün dinleme beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin $F=,425$, $p=,516>,05$ 'e göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Okul türü faktörü dinleme beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken yaşı anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul türü değişkeninin dinleme becerileri üzerinde ,375'lik etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların dinleme beceri düzeyleri bağımsız anaokulu lehine farklılık göstermektedir. Dinleme becerileri daha çok iletişimle ilgilidir. Kiper (2016), çalışmasında çocuğun iletişim becerilerinin artmasıyla birlikte uyumlu, iş birliği yapabilen, kurallara uyan ve etkili iletişim kurabilen bir birey haline geldiğini ifade etmiştir. Bağımsız anaokulunun mobil anaokuluna göre çocukların iletişim ve dinleme becerilerinin gelişimini desteklemede daha zengin bir uyarıcı ortama sahip olması bu sonuca neden olmaktadır.

4.8. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki farklılık

Tablo 37'de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre kişiler arası beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 37

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Kişiler Arası Beceri Standart Puan Ortalamaları

Kişiler Arası Beceriler				
Okul Türü	Kardeşi Olma Durumu	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kardeşi yok	56,50	4,94975	2
	Kardeşi var	52,45	6,23041	40
	Toplam	52,64	6,18740	42
Bağımsız Anaokulu	Kardeşi yok	58,31	15,01500	19
	Kardeşi var	58,60	11,48414	23
	Toplam	58,47	13,02949	42
Toplam	Kardeşi yok	58,14	14,29785	21
	Kardeşi var	54,69	8,95263	63
	Toplam	55,55	10,55377	84

Tablo 37 incelendiğinde mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}=52,45$), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=56,50$) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}=58,60$), kardeşi olmayan çocukların standart

puanlarına ($\bar{X}=58,31$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam sonuca göre kardeşi olan çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}=54,69$), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=58,14$) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 38’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre kişiler arası beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Kişiler Arası Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklem İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kardeşi Olma Durumu	22,727	1	22,727	,214	,645	,003
Okul Türü	102,385	1	102,385	,964	,329	,012
Kardeşi Olma Durumu *Okul Türü	30,366	1	30,366	,286	,594	,004
Hata	8497,984	80	106,225			
Toplam	268541,000	84				

*p<,05

Tablo 38 incelendiğinde kardeşi olma durumu*okul türü değişkenine göre kişiler arası beceri düzeyi puanlarına uygulanan analiz sonucunda kardeşi olma durumu*okul türü ortak etkisinin ($F=,286$, $p=,594>,05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Okul türü ve kardeşi olma durumunda kişiler arası beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Buna göre mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların kardeşi olma faktörüne göre kişiler arası beceri düzey puanları farklılık göstermemektedir.

Tablo 39’da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre sözel açıklama beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 39

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Sözel Açıklama Beceri Standart Puan Ortalamaları

Sözel Açıklama Becerileri				
Okul Türü	Kardeşi Olma Durumu	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kardeşi yok	21,50	3,53553	2
	Kardeşi var	23,52	3,92877	40
	Toplam	23,42	3,89586	42
Bağımsız Anaokulu	Kardeşi yok	27,36	6,12110	19
	Kardeşi var	26,52	6,21486	23
	Toplam	26,90	6,11200	42
Toplam	Kardeşi yok	26,80	6,12061	21
	Kardeşi var	24,61	5,05272	63
	Toplam	25,16	5,38591	84

Tablo 39 incelendiğinde mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =23,52), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =21,50) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =26,52), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =27,36) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Genel sonuca bakıldığında kardeşi olan çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =24,61), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =26,80) göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 40'ta mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre sözel açıklama beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 40

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kardeşi Olma Durumu	2,235	1	2,235	,084	,773	,001
Okul Türü	126,533	1	126,533	4,733	,033*	,056
Kardeşi Olma Durumu* Okul Türü	13,277	1	13,277	,497	,483	,006
Hata	2138,635	80	26,733			
Toplam	55610,000	84				

*p<,05

Tablo 40'ta kardeşi olma durumu*okul türü değişkenine göre sözel açıklama beceri düzeyi puanlarına uygulanan analiz sonucunda kardeşi olma durumu*okul türü ortak etkisinin ($F=,497$, $p=,483>,05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Okul türü faktörünün sözel açıklama beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahip olduğu görülürken, kardeşi olma durumunun anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Çocukların okul türü değişkeninin sözel açıklama becerileri üzerinde ,056'lık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sözel açıklama beceri düzey puanları bağımsız anaokulu lehine farklılık göstermektedir.

Tablo 41'de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına göre dinleme beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 41

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumuna Göre Dinleme Beceri Standart Puan Ortalamaları

Dinleme Becerileri				
Okul Türü	Kardeşi Olma Durumu	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	Kardeşi yok	15,50	,70711	2
	Kardeşi var	17,25	2,38317	40
	Toplam	17,16	2,35731	42
Bağımsız Anaokulu	Kardeşi yok	22,57	3,84875	19
	Kardeşi var	22,95	3,21189	23
	Toplam	22,78	3,47490	42
Toplam	Kardeşi yok	21,90	4,22971	21
	Kardeşi var	19,33	3,86047	63
	Toplam	19,97	4,08635	84

Tablo 41'e göre mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =17,25), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =15,50) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =22,95), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =22,57) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuçta kardeşi olan çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =19,33), kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =21,90) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 42'ye mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların kardeşi olma durumlarına dinleme beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 42

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Kardeşi Olma Durumlarına Göre Dinleme Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Kardeşi Olma Durumu	7,288	1	7,288	,815	,369	,010
Okul Türü	263,187	1	263,187	29,423	,000*	,269
Kardeşi Olma Durumu *Okul Türü	3,033	1	3,033	,339	,562	,004
Hata	715,588	80	8,945			
Toplam	34906,000	84				

*p<,05

Tablo 42'ye göre kardeşi olma durumu ve okul türü değişkenine göre dinleme beceri düzeyi puanlarına uygulanan analiz sonucunda kardeşi olma durumu*okul türü ortak etkisinin ($F=,339$, $p=,562>,05$) anlamsız olduğu belirlenmiştir. Okul türü faktörünün dinleme beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahip olduğu görülürken, kardeşi olma durumunun anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Çocukların okul türü değişkeninin dinleme becerileri üzerinde ,269'luk etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların dinleme beceri düzey puanları farklılık göstermektedir.

4.9. Mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerileri arasındaki farklılık

Tablo 43'te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre kişiler arası beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 43

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Kişiler Arası Beceri Standart Puan Ortalamaları

Kişiler Arası Beceriler				
Okul Türü	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	9 ay ve altı	51,31	6,19801	32
	10 ay ve üstü	56,90	3,95671	10
	Toplam	52,64	6,18740	42
Bağımsız Anaokulu	9 ay ve altı	58,18	13,07536	38
	10 ay ve üstü	61,25	14,15097	4
	Toplam	58,47	13,02949	42
Toplam	9 ay ve altı	55,04	10,99201	70
	10 ay ve üstü	58,14	7,82360	14
	Toplam	55,55	10,55377	84

Tablo 43'e göre mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =51,31), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =56,90) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =58,18), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =61,25) göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuca bakıldığında on ay ve üstü süre giden çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ($\bar{X}$ =58,14), dokuz ay ve altı süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}$ =55,04) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 44'te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre kişiler arası beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 44

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Kişiler Arası Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	183,724	1	183,724	1,780	,186	,022
Okul Türü	308,973	1	308,973	2,993	,087	,036
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi* Okul Türü	15,602	1	15,602	,151	,698	,002
Hata	8258,236	80	103,228			
Toplam	268541,000	84				

*p<,05

Tablo 44 incelendiğinde okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türü değişkenine göre kişiler arası beceri düzeyi puanlarına uygulanan analiz sonucunda okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türü ortak etkisinin ($F=,151$, $p=,698>,05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Okul türü ve okul öncesi eğitime devam etme süresinin kişiler arası beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Buna göre mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresine göre kişiler arası beceri düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Tablo 45'te mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sözel açıklama beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 45

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Sözel Açıklama Beceri Standart Puan Ortalamaları

Sözel Açıklama Becerileri				
Okul Türü	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	9 ay ve altı	22,75	4,10350	32
	10 ay ve üstü	25,60	2,06559	10
	Toplam	23,42	3,89586	42
Bağımsız Anaokulu	9 ay ve altı	26,92	6,10441	38
	10 ay ve üstü	26,75	7,13559	4
	Toplam	26,90	6,11200	42
Toplam	9 ay ve altı	25,01	5,65043	70
	10 ay ve üstü	25,92	3,87227	14
	Toplam	25,16	5,38591	84

Tablo 45'e göre mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}=22,75$), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=25,60$) göre daha düşük olduğu ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}=26,92$), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=26,75$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Toplam sonuca bakıldığında on ay ve üstü süre giden çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ($\bar{X}=25,92$), dokuz ay ve altı süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=25,01$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 46'da mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre sözel açıklama beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 46

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Sözel Açıklama Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	17,609	1	17,609	,673	,414	,008
Okul Türü	69,470	1	69,470	2,657	,107	,032
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi*	22,393	1	22,393	,856	,358	,011
Okul Türü						
Hata	2091,913	80	26,149			
Toplam	55610,000	84				

*p<,05

Tablo 46’da çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türlerinin sözel açıklama becerileri üzerindeki ortak etkisinin $F=,856$, $p=,358>,05$ ’e göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türünde ayrı ayrı ortak etki düzeyinde sözel açıklama beceri düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 47’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre dinleme beceri puanları yer almaktadır.

Tablo 47

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Sürelerine Göre Dinleme Beceri Standart Puan Ortalamaları

Dinleme Becerileri				
Okul Türü	Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	$\bar{X}$	S	n
Mobil Anaokulu	9 ay ve altı	17,21	2,48524	32
	10 ay ve üstü	17,00	2,00000	10
	Toplam	17,16	2,35731	42
Bağımsız Anaokulu	9 ay ve altı	22,81	3,36802	38
	10 ay ve üstü	22,50	5,00000	4
	Toplam	22,78	3,47490	42
Toplam	9 ay ve altı	20,25	4,09201	70
	10 ay ve üstü	18,57	3,89703	14
	Toplam	19,97	4,08635	84

Tablo 47 incelendiğinde mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}=17,21$), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=17,00$) göre daha yüksek olduğu ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}=22,81$), on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=22,50$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Toplam sonuca bakıldığında on ay ve üstü süre giden çocukların dinleme beceri standart puanlarının ($\bar{X}=18,57$), dokuz ay ve altı süre giden çocukların standart puanlarına ($\bar{X}=20,25$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 48’de mobil ve bağımsız anaokuluna giden çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre dinleme beceri puanları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklemeler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 48

Mobil ve Bağımsız Anaokuluna Giden Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresine Göre Dinleme Beceri Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) Sonuçları

Değişken ve Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	,701	1	,701	,078	,781	,001
Okul Türü	302,146	1	302,146	33,470	,000*	,295
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi* Okul Türü	,023	1	,023	,003	,960	,000
Hata	722,179	80	9,027			
Toplam	34906,000	84				

*p<,05

Tablo 48’e göre okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türü değişkenine göre dinleme beceri düzeyi puanlarına uygulanan analiz sonucunda okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türü ortak etkisinin ($F=,003$, $p=,960>,05$) anlamsız olduğu belirlenmiştir. Okul türü faktörünün dinleme beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahip olduğu görülürken, okul öncesi eğitime devam etme süresinin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Çocukların okul türü değişkeninin dinleme becerileri üzerinde, 295’lik etkisinin olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle mobil ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların dinleme beceri düzeyleri farklılık göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar temel ve alt amaç sırasına uygun olarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve eğitimciler için önerilere de yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda mobil anaokuluna giden çocukların kişiler arası becerileri ile ifade edici dil becerileri ve alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağımsız anaokuluna giden çocukların kişiler arası becerileri ile alıcı dil becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde, kişiler arası becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında pozitif yönde orta düzeye yakın; alıcı dil becerileri ile ifade edici dil becerileri arasında ise pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hem mobil hem de bağımsız anaokuluna giden erkek çocukların alıcı dil standart puanlarının, kız çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların cinsiyet*okul türünün alıcı dil becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörü alıcı dil becerileri üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken, okul türünün ise anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden erkek çocukların ifade edici dil standart puanlarının kız çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyet*okul türlerinin ifade edici dil üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak cinsiyet ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların alıcı dil standart puanlarının 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yaş*okul türlerinin alıcı dil üzerindeki ortak etkisinin ve yaş ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların ifade edici dil standart puanlarının 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yaş*okul türlerinin ifade edici dil üzerindeki ortak etkisinin ve yaş ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların alıcı dil standart puanlarının, kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeşi olma durumları*okul türlerinin ortak etki düzeyinde ve ayrı ayrı etkilerinde alıcı dil beceri düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puanlarının, kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu, bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların ifade edici dil standart puanlarının ise kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeşi olma durumları*okul türlerinin ortak etki düzeyinde ve ayrı ayrı etkilerinde ifade edici dil beceri düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Mobil ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların alıcı dil standart puanları, on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına göre daha düşüktür. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türlerinin alıcı dil düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin ve ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Mobil ve bağımsız anaokuluna on ay ve üstü süre giden çocukların ifade edici dil standart puanları, dokuz ay ve altı süre giden çocukların standart puanlarına göre daha yüksektir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türlerinin ifade edici dil düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin ve ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Mobil anaokuluna giden erkek çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının, kız çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu, bağımsız anaokuluna giden erkek çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ise kız çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyet*okul türlerinin kişiler arası beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak cinsiyet ve okul türünün ayrı

ayrı etkilerinde cinsiyetin anlamlı olmadığı okul türünün ise etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden kız çocuklarının sözel açıklama becerileri standart puanlarının, erkek çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyet*okul türünün sözel açıklama beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak cinsiyet ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinde cinsiyetin anlamlı olmadığı okul türünün ise etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil anaokuluna giden kız çocukların dinleme becerileri standart puanlarının, erkek çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu, bağımsız anaokuluna giden kız çocuklarının dinleme becerileri standart puanlarının ise erkek çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyet*okul türünün sözel açıklama beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak cinsiyet ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinde cinsiyetin anlamlı olmadığı okul türünün ise etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının, 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu, bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ise 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaş*okul türünün kişiler arası beceriler üzerindeki ortak etkisinin ve yaşın anlamlı olmadığı, okul türünün etkilerinin ise anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların sözel açıklama becerileri standart puanlarının 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yaş*okul türünün sözel açıklama becerileri üzerindeki ortak etkisinin ve yaşın anlamlı olmadığı, okul türünün etkilerinin ise anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların dinleme becerileri standart puanlarının, 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu, bağımsız anaokuluna giden 57-66 aylık çocukların dinleme becerileri standart puanlarının ise 48-56 aylık çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaş*okul türünün dinleme becerileri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak yaş ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinde yaşın anlamlı olmadığı okul türünün ise etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının, kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu, bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların kişiler arası beceri standart puanlarının ise kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeşi olma durumu*okul türü ortak etki düzeyinde ve ayrı ayrı etkilerinde kişiler arası beceri düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Mobil anaokuluna giden kardeşi olan çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının, kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu, bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ise kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların kardeşi olma durumu* okul türü sözel açıklama beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Okul türü faktörü sözel açıklama beceri düzeyi üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahipken, kardeşi olma durumunun ise anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Mobil ve bağımsız anaokuluna giden kardeşi olan çocukların dinleme beceri standart puanları, kardeşi olmayan çocukların standart puanlarına göre daha yüksektir. Çocukların kardeşi olma durumu* okul türünün dinleme becerileri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak kardeşi olma durumu ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinde kardeşi olma durumunun anlamlı olmadığı okul türünün ise etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların kişiler arası beceri standart puanları, on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına göre daha düşük iken bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların kişiler arası beceri standart puanları ise on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına göre daha düşüktür. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türünün kişiler arası beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin ve ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Mobil anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının, on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına göre daha düşük olduğu, bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların sözel açıklama beceri standart puanlarının ise on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi *okul türünün sözel açıklama beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin ve ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Mobil ve bağımsız anaokuluna dokuz ay ve altı süre giden çocukların dinleme beceri standart puanları, on ay ve üstü süre giden çocukların standart puanlarına göre daha yüksektir. Çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi*okul türünün dinleme becerileri düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı ancak okul öncesi eğitime devam etme süresi ve okul türünün ayrı ayrı etkilerinde okul öncesi eğitime devam etme süresinin anlamlı olmadığı okul türünün ise etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada cinsiyet, cinsiyet*okul türü ortak etkisinin alıcı dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, cinsiyet, okul türünün ise ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, yaş, kardeşi olma durumu, okul öncesi eğitime devam etme süresi, okul türü ve ortak etkilerinin alıcı ve ifade edici dil beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, cinsiyete ve yaşa göre okul türünün kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, kardeşi olma durumuna göre okul türünün sözel açıklama ve dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre ise okul türünün dinleme beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılar için;

- ✓ Literatüre katkı sağlamak amacıyla Okul Öncesi Eğitimi Programında yer alan gelişim alanlarından mobil anaokuluna giden çocuklarla çalışılmadığı görülen psikomotor gelişim alanı ve özbakım becerileri ile ilgili araştırmalar yapılması,
- ✓ Mobil anaokulunda ve bağımsız anaokulunda farklı yöntemler (deneysel, nitel vb.) kullanılarak araştırmalar yapılması,
- ✓ Araştırmanın, çocukların dil gelişimi ile kişiler arası, sözel açıklama ve dinleme becerilerinin gelişimini etkileyebileceği düşünülen farklı değişkenler (medya ve teknoloji, eğitim materyalleri vb.) ve ölçekler kullanılarak yapılması,
- ✓ Araştırmanın farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar ile uygulanması önerilmektedir.

Eğitimciler için;

- ✓ Mobil anaokullarına eğitim materyallerinin sağlanması, personel sayısının artırılması, aile ve personel eğitimlerinin gerçekleştirilmesi için okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma projelerinin desteklenmesi,
- ✓ Mobil anaokuluna ve bağımsız anaokuluna giden çocukların ebeveynlerine çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemelerine yönelik alanda uzman kişiler tarafından aile katılım çalışmaları yapılması,
- ✓ Öğretmenlerin çocukların dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinliklerinde çok soru sormaları, dili nitekli kullanarak çocuklara doğru rol model olmaları, nitelikli tekrarlamalar yapmaları ve çocuğun söylediklerini yorumlayıp genişletmelerinin ve bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik eğitim almalarının sağlanması,
- ✓ MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan dil gelişimi ve sosyal gelişim ile ilgili kazanım ve göstergelere etkin bir şekilde yer verecekleri etkinlikler planlamaları,
- ✓ Sınıf ortamının dil ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(2), 622-639.
- Akpınar Dellal, N. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi nedir? Niçin? Nasıl?* Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Altay, S., İra, N., Ünal Bozan, E. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672.
- Anayasa Mahkemesi Kararı (2007). T.C. Resmî Gazete, 26741, 29 Aralık 2007. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/12/20071229-18.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Atay, M. & Thomas, C. (1997). *Türkiye için oyun otobüsü projesi*. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avcioğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 93-103.
- Bacanlı, H. (2001). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Basit, O. & Ömeroğlu, E. (2016). Mobile Preschool Practises. *Developments in Educational Sciences*, 631-639.

- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bauer, B. (2018). *English Language Learners and Reading Comprehension: Exploring the Role of Vygotsky's Sociocultural Theory of Mind (SCT)*. Capstone Projects and Master's Theses, 313.
- Baykoç Dönmez, N. (1986). *12-36 aylık Türk çocuklarının Türkçeyi kazanma aşamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı (2. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Braungart-Rieker, J. M. & Karrass, J. (2005). Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 133-148.
- Caldarelle, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *Social Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Canbolat, N. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetingöz, D. & Yıldırım Doğru, S. S. (2016). Gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 151-172.

- Cheung, P. P., Siu, A. M. H. & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities*, 60, 187-197.
- Costley, K. C. & Nelson J. (2013). *Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543301.pdf>.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, E. & Koçak, N. (2005). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 245-254.
- Dervişoğlu, C. M. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğanay Koç, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; empatik, duygusal ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Durualp, E. & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Dülger, E. (2016). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. & Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 54-69.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Evirgen, Ş. (2011). “*Projeden Sürdürebilir Modele, Gezici Anaokulundan Oyuncak Kütüphanesine*”, *Millî Eğitim Bakanlığı Küçükçekmece Belediye Anaokulunun dezavantajlı çocuklara ulaşmaya yönelik alternatif uygulamaları*. <http://docplayer.biz.tr/39134568-T-c-milli-egitim-bakanligi-uluslararasi-okuloncesi-egitim-kongresi.html> sayfasından erişilmiştir.

- Ewers, C. A. & Brownson, S. M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology*, 20(1), 11-20. <https://dx.doi.org/10.1080/027027199278484>.
- Gezgin, N. (2009). Gezici anaokulu projesinin ilköğretim öğrencilerine etkisi. *Education Sciences*, 4(2), 620-631.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Connor, R. T. & Hammond, M. A. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108(4), 272-287.
- Gustafson, K. & Burgt, D. (2015). Being on the move: Time-spatial organisation and mobility in a mobile preschool. *Journal of Transport Geography*, 46, 201–209.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Güler, T. (2004). *48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneysu, S. (2005). *Erken Çocukluk Eğitimi Konusunda Hizmetlerde ve Üniversitelerde Kalite, Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*. İstanbul: AÇEV.
- Gür, A. (2016). *Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileriyle sosyal davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haktanır, G. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.
- Haktanır, G., Akgün, E., Karaman, G. & Duman G. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersi ve MEB mobil anaokulu projesinin birlikte yürütülmesi ile çocukların

- gelişimlerinin desteklenmesi: Peçenek Köyü örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(1), 69-82.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: the role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23, 451-474.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R.M., Pace, A., Yust, P.K.S. & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071 – 1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>.
- Howse, J. (1971). *Preschool Instruction Mobile Facilities: Description and Analysis School Practices (Report No. 3)*. Southeastern Education Lab., Atlanta, Ga.
- İbiş, E. (2017). *Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İpek N. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.
- Jenkins, L. N., Mulvey, N. & Floress, M.T. (2017). Social and language skills as predictors of bullying roles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 401-418.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karoğlu, H. & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karavaşin, H. (2016). *Sosyal beceri ölçeğinin Türkçe formunun alternatif modellerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kavak, Y. & Ergen, H. (2007). Türkiye’de ilköğretime katılım ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 8-26.
- Kazak Berument, S. & Güven, A.G. (2010). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kazak Berument, S. & Güven, A. G. (2016). *Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi eğitimi uygulama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kehoe, M., Bourke-Taylor, H. & Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called H.E.A.R.T. *Social Psychology of Education*, 21, 189–207. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9402-1>.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E. & Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Koçak N., Ergin, B. & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16(Özel Sayı II), 100-106.

- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Köyceğiz, M. (2017). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, E. (2014). *TRT çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçükturan, A. G. Altun, A. & Akbaba Altun, S. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimin geliştirilmesine yönelik uygulamalar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 783-801.
- Laake, L. M. & Bridgett, D. J. (2018). Early language development in context: interactions between infant temperament and parenting characteristics. *Early Education and Development*, 29(5), 730–746. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1436366>.
- Mamak Belediyesi (2017). *Dezavantajlı bölgelerde mobil anaokulu projesi*. <http://www.mamak.bel.tr/ab-projeleri/dezavantajli-bolgelerde-mobil-anaokulu-projesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Okul öncesi eğitime ilişkin hedefler*. <http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitime-iliskin-hedefler/haber/14508/tr> sayfasından erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Sosyal gelişim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Millî eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi. (2009). *Tebliğler Dergisi*, 2618, Mart 2009. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2618_12.html sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmî Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/yonetmelik.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *Millî eğitim bakanlığı 2015–2019 stratejik planı*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Mustan, A.T. (2017). *Okul öncesi dönem (36-60 ay) çocuklarının bağlanma özellikleri ile annelerinin prenatal bağlanma düzeylerinin, çocukların gelişim özelliklerinin ve dil becerilerinin ilişkisinin değerlendirilmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Nutton, G.D. (2013). *The effectiveness of Mobile Preschool (Northern Territory) in improving school readiness for very remote Indigenous children*. Doctoral Dissertation, Charles Darwin University, Australia.

- Okuyay, Ö. (2015). *Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önkol Şengül, F. L. (2007). *Türkçe ve ikinci dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Kaan.
- Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. (2015). *T. C. Resmî Gazete*, 29342, 30 Nisan 2015. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Özkazanç, C. N. (2017). *Gelişimsel dil konuşma bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. & Sayıl, F. M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal yeterlik tanımları: Temsili beceri ve özellikler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 59(15), 9-39.
- Paslı, H. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peçenek, D. (2002). *4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi. (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Seok-Hoon, S. (1992, April). *Cognitive and social development of preschoolers: Gender differences*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Slavova, V., Atanasov, D. & Andonov, F. (2016). Gender differences in the use of noun concept categories. A statistical study based on data from child language acquisition. *International Journal Information Content and Processing*, 3(2), 103-116.
- Smith-Trawick, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok kültürlü bir bakış açısı] – early childhood development [A multicultural perspective]*. Çeviri Editörü: Berrin Akman, Ankara: Nobel.
- Şahin, F. M. (2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S., Yıldız Çiçekler, C. & Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 37-54.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş gurubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitimi programının dil gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taner, M. (2003). *Okulöncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taner, M. & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.

- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (Dördüncü Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Temel, D. (2018). *Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Temel, Z. F., Bekir, H., & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Temel, F., (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 62.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: E-Kitap.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Türkçe sözlük. Ankara: TDK. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b3349d6568cd8.59146714 sayfasından erişilmiştir.
- Ullrich, D., Ullrich, K. & Marten, M. (2014). A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(5), 558-566. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12092>.

- Uysal, A. (2014). *Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, A. & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 35(1), 27-56.
- Üstündağ, A. (2009). *MEB mobil anaokulu projesinin çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walker, D., Greenwood, C., Hard, B. & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 615-618.
- Werker, J. F., Cohen, L. B., Lloyd, V. L., Casasola, M. & Stager, C.L. (1998). Acquisition of word-object associations by 14-month-old infants. *Developmental Psychology*, 34(6). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1289>.
- Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, C. M. (2008). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(7), 91-110.
- Yılmaz, İ. (2018). *Okul öncesi dönemde çocukların bağlanma biçimi ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zambrana, I.M., Ystrom, E. & Pons F. (2012). Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: a longitudinal study from 18 to 36 months of age. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 33(2), 146-155. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31823d4f83>.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Soruları

Sayın Öğretmen,

Bu çalışmanın amacı 48-66 aylık çocukların dil gelişimii sosyal beceri düzeyi ve ilgili değişkenlikleri incelemektir. Çocuklara ait kişisel formları doldurmanız istenmektedir. Bu bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacak, kesinlikle başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Değerli vaktiniz ve sabrınız için çok teşekkürler.

1	Adı-Soyadı	
2	Doğum Tarihi	
3	Cinsiyeti	
4	Doğum Sırası	1.Doğum / 2. Doğum / 3. Doğum / 4. Doğum
5	Kardeş Sayısı	
6	Annenin Mesleği	
7	Annenin Yaşı	
8	Annenin Eğitim Durumu	İlkokul/Ortaokul/Lise/Üniversite
9	Babanın Mesleği	
10	Babanın Yaşı	
11	Babanın Eğitim Durumu	İlkokul/Ortaokul/Lise/Üniversite
12	Mahalle	
13	Anne-Baba Birliktelik Durumu	1.Birlikte / 2.Boşanmış / 3.Ayrı yaşıyor / 4. Diğer
14	Mobil/Bağımsız Anaokuluna Devam Etme Süresi (Ay olarak)	
15	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	1.İlk defa alıyor / 2. Daha önce aldı

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MAMAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16394142/605.99/10870874
Konu : Araştırma İzni
(Hatice Selcen BİNGÖL)

04.06.2018

..... MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04/06/2018 tarihli ve 14588481-605.99-E.10793269 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Selcen BİNGÖL'ün "48-66 Aylık Çocuklarda Dil Gelişimi ve Sosyal Beceri İle İlişkili Değişkenlerin Araştırılması" konulu tez çalışma uygulamasını ekli listede adı geçen okullarda yapılmasına ilişkin izin onay yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Zeki ERYÜCEL
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
-İlgi Yazı (8 sayfa)

DAĞITIM:

- Çiğiltepe Zübeyde Hanım Anaok. Müd'ne
- Manolya Anaokulu Müd'ne
- Çiçek Hatun Anaokulu Müd'ne
- Habibe Mehmet Kaya Anaok. Müd'ne
- İmirzalioğlu Ganime Hanım Anaok. Müd'ne
- Sevgi Bahçesi Anaokulu Müd'ne
- Mamak Belediyesi Anaokulu Müd'ne

İlçe MEMEK BİNA Mamak/ANKARA
Demirlibahçe Mah. Akpınar Sk. No:16 Mamak
e-posta: mamak06@meh.gov.tr

Bilgi için: M. ÖZDEMİR- Ünvan- Şef
Tel: (0312) 3623372/133
Faks: (0312) 3194238

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır, <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden df0e-3a86-327b-abd8-aab1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Mobil Anaokulu Fotoğrafları



EK 4. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Aslan Hatice Selcen
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Tarihi ve Yeri	29/11/1992 - Mersin
Medeni Hâli	Evli
Telefon	0312 246 66 66/2227
E-posta	sbingol@baskent.edu.tr

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Mersin Hacı Sabancı Anadolu Lisesi / MF	2010
Üniversite	Mersin Üniversitesi/Okul Öncesi Öğretmenliği	2014
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi	2019
İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2015 / 6 Ay	Yapa Anaokulu (Ümitköy)	Okul Öncesi Öğretmeni
2016 – Devam ediyor	Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Araştırma Görevlisi
Yabancı Dil	İngilizce	İyi derece
Yayın	Bingöl, H. S. ve Bekir, H. (2018, Mayıs). <i>Okul öncesi dönemde yabancı dil ilgi düzeyinin belirlenmesi</i> . V. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.	

EK 5. TİFALDİ Kullanım Sertifikası

	TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ SÜREKLİ EĞİTİM MERKEZİ
Belge No: 2016/830 Tarih: 3 Aralık 2016	KURS SERTİFİKASI
HATİCE SELCEN BİNGÖL	
Türk Psikologlar Derneği Sürekli Eğitim Programı çerçevesinde yürütülen 10 saatlik TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) kursuna katılmış ve kursun gerektirdiklerini başarıyla tamamlayarak TİFALDİ Testini uygulamaya hak kazanmıştır.	
 TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ GENEL BAŞKANI Prof. Dr. Gonca SOYGÜT PEKAK	 KURS YÖNETİCİSİ Prof. Dr. Ayşe Gül GÜVEN
 TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ EĞİTİM KOMİSYONU BAŞKANI Prof. Dr. Şennur KIŞLAK	



GAZİ GELECEKTİR..