T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
ÇOCUK VE ERGEN
RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI
ANABİLİM DALI

OKULA BAŞLAMA AŞAMASINDAKİ ÇOCUKLARDA OKUL OLGUNLUĞU VE DİL GELİŞİMİ İLE İLİŞKİLİ BİREYSEL VE AİLESEL ETKENLERİN ARAŞTIRILMASI

Dr. Önder KÜÇÜK

UZMANLIK TEZİ

İZMİR–2016

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
ÇOCUK VE ERGEN
RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI
ANABİLİM DALI

OKULA BAŞLAMA AŞAMASINDAKİ ÇOCUKLARDA OKUL OLGUNLUĞU VE DİL GELİŞİMİ İLE İLİŞKİLİ BİREYSEL VE AİLESEL ETKENLERİN ARAŞTIRILMASI

Dr. Önder KÜÇÜK

UZMANLIK TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Şahbal ARAS

Bu araştırma DEÜ Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenmiştir.
Bilimsel Araştırma Proje No: 2016.KB.SAG.003.

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ……i

EKLER LİSTESİ……..iii

TEŞEKKÜR……...iv

ÖZET……...1

ABSTRACT……...…….3

1. GİRİŞ VE AMAÇ……..…….5

1.1. Giriş……..…….5

1.2. Amaç……..……7

2. GENEL BİLGİLER……...8

2.1. Okul Olgunluğu…….8

2.1.1. Okul Olgunluğu Kavramı……..……..8

2.1.2. Okul Olgunluğunu Etkileyen Etkenler…….....9

2.1.2.1. Bireysel tkenler…….....10

2.1.2.1.1. Fiziksel Etkenler……..……..…...…..10

2.1.2.1.2. Bilişsel Etkenler…….…….....10

2.1.2.1.3. Duygusal Etkenler……...……..……....……..12

2.1.2.2. Ailesel / Çevresel Etkenler…….....……....….12

2.1.2.3. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Olgunluğu…….....13

2.2. Dil Gelişimi……....…..14

2.2.1. Dil Kavramı…….....….14

2.2.2. Alıcı Dil Becerileri……..…….....…16

2.2.3. İfade Edici Dil Becerileri ……..……..…17

2.2.4. Dil Gelişimini Etkileyen Etkenler ……..……...…17

2.2.4.1. Bireysel Etkenler…….....…17

2.2.4.1.1. Genetik……..……17

2.2.4.1.2. Zeka……..18

2.2.4.1.3. Cinsiyet…….18

2.2.4.1.4. Bedensel Sağlık……..……...…19

2.2.4.2. Ailesel / Çevresel Etkenler……...……...……19

2.2.4.3. Okul Öncesi Eğitim ve Dil Gelişimi……..……...……21

2.2.4.4. İki Dillilik ve Dil Gelişimi…….……...…..22

3. GEREÇ VE YÖNTEM…….……...….25

3.1. Araştırmanın Tipi……...……...…..25

3.2. Araştırmanın Etik Kurul Onayı…….……...…25

3.3. Araştırmanın Yeri ve Zamanı…….……..…...25

3.4. Araştırmanın Çalışma Grubu…….……..…25

3.4.1. Çalışmaya Alınma Ölçütleri…….……..…26

3.4.2. Çalışmadan Dışlanma Ölçütleri……..…….……..….26

3.5. Veri Toplama Araçları…….…….27

3.5.1. Sosyodemografik Bilgi Formu…….……...…26

3.5.2. Metropolitan Olgunluk Testi…….....27

3.5.3. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)…….…..…...….27

3.6. Araştırma Planı ve Takvimi…….....28

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi…….....29

4. BULGULAR……..30

4.1. Çalışma Grubundaki Çocukların Bireysel Özellikleri…….30

4.2. Çalışma Grubundaki Çocukların Ailesel Özellikleri……...31

4.3. Çalışma Grubundaki Çocukların Ebeveyn Özellikleri…….……..……..32

4.4. Aile Ortamında Yalnızca Türkçe Konuşulan Çocuklar (Tek Dilli) ile İkinci Bir Dil Konuşulan Çocukların (İki Dilli) Özelliklerinin Karşılaştırılması…….…34

4.4.1. Tek Dilli Çocuklarla İki Dilli Çocukların Bireysel Özelliklerinin Karşılaştırılması...34

4.4.2. Tek Dilli Çocuklarla İki Dilli Çocukların Ailesel Özelliklerinin Karşılaştırılması.....34

4.4.3. Tek Dilli Çocuklarla İki Dilli Çocukların Ebeveynlerinin Özelliklerinin Karşılaştırılması……..35

4.5. Çalışma Grubundaki Çocukların Okul Olgunluğu Ve Dil Becerileri İle İlişkili Etkenler…...36

4.5.1. Çalışma Grubundaki Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi Puanları …….……..36

4.5.2. Yaş……36

4.5.3. Cinsiyet……37

4.5.4. Okul Öncesi Eğitim…….……..38

4.5.5. Evde Konuşulan İkinci Dil Varlığı……....38

4.5.6. Evde Çocuk Odası Varlığı……39

4.5.7. Evde Bilgisayar veya Tablet Varlığı…….39

4.5.8. Ailedeki Çocuk Sayısı……..40

4.5.9. Aile Geliri…….41

4.5.10. Anne ile Babanın Tanışma Şekli…….……..……..42

4.5.11. Anne Baba Arasında Akraba Evliliği…….43

4.5.12. Anne-Baba Eğitim Düzeyi…….44

4.6. Çalışma Grubundaki Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi Ve TİFALDİ Testi Puanlarının Regresyon Analizleri…….……..45

4.6.1. Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanı Lojistik Regresyon Analizi ……..…45

4.6.2. TİFALDİ Testlerinin Regresyon Analizi Sonuçları…….…....46

4.7. Çalışma Grubundaki Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi Puanlarının Birbirleriyle İlişkisi……..….48

5. TARTIŞMA .....…..…49

5.1. Okul Olgunluğu ile İlişkili Etkenler …….....49

5.1.1. Yaş ile Okul Olgunluğunun İlişkisi…….……..49

5.1.2. Cinsiyet ile Okul Olgunluğunun İlişkisi……...…50

5.1.3. Okul Öncesi Eğitim ile Okul Olgunluğunun İlişkisi…….....51

5.1.4. İki Dilli Olma ile Okul Olgunluğunun İlişkisi…….…..…53

5.1.5. Evde Çocuk Odası ve Bilgisayar/Tablet Varlığı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi ….54

5.1.6. Ailedeki Çocuk Sayısı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi…….…...54

5.1.7. Ailenin Gelir Durumu ile Okul Olgunluğunun İlişkisi……..…...55

5.1.8. Anneyle Babanın Tanışma Şekli ve Anne Baba Arasında Akraba Evliliği Varlığı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi ..…….…..57

5.1.9. Anne Baba Eğitim Düzeyi ile Okul Olgunluğunun İlişkisi……...…..…57

5.2. Dil Becerileri ile İlişkili Etkenler……..59

5.2.1. Yaş ile Dil Becerilerinin İlişkisi……...…59

5.2.2. Cinsiyet ile Dil Becerilerinin İlişkisi……..…...60

5.2.3. Okul Öncesi Eğitim ile Dil Becerilerinin İlişkisi ……...….60

5.2.4. İki Dilli Olma ile Dil Becerilerinin İlişkisi …….....61

5.2.5. Evde Çocuk Odası ve Bilgisayar/Tablet Varlığı ile Dil Becerilerinin İlişkisi…..…62

5.2.6. Ailedeki Çocuk Sayısı ile Dil Becerilerinin İlişkisi.....62

5.2.7. Ailenin Gelir Durumu ile Dil Becerilerinin İlişkisi……..63

5.2.8. Anneyle Babanın Tanışma Şekli ve Anne Baba Arasında Akraba Evliliği Varlığı ile Dil Becerilerinin İlişkisi……..…….…..64

5.2.9. Anne Baba Eğitim Düzeyi ile Dil Becerilerinin İlişkisii…….…….....65

5. 3. Dil Becerileri ile Okul Olgunluğunun İlişkisi ……..……67

6. SONUÇ VE ÖNERİLER…….69

6.1. Sonuç……..…….69

6.2. Öneriler…….72

7. KAYNAKLAR……..75

8. EKLER.....……..85

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ilişkin veriler

Tablo 2. Çalışma grubundaki çocukların ailelerine ilişkin veriler

Tablo 3. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerine ilişkin veriler

Tablo 4. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin yaş ortalamaları

Tablo 5. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin meslekleri

Tablo 6. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puanları

Tablo 7. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının ve TİFALDİ Testi ham puanlarının yaş ile korelasyonu ve puan ortalamalarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması

Tablo 8. Cinsiyete göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 9. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 10. Evinde konuşulan ikinci dil olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 11. Evinde çocuk odası olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 12. Evinde bilgisayar/tablet olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi ham puanları

Tablo 13. Ailedeki çocuk sayı gruplarına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 14. Ailedeki çocuk sayısı ile çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının ve TİFALDİ Testi standart puanlarının korelasyonları

Tablo 15. Aile gelir gruplarına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 16. Ailelerin toplam aylık geliri ile çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının ve TİFALDİ Testi standart puanlarının korelasyonları

Tablo 17. Anne ile babanın tanışma şekline göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 18. Anne baba arasında akraba evliliği varlığına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 19. Anne eğitim durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 20. Baba eğitim durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

Tablo 21. Metropolitan olgunluk düzeyine ilişkin lojistik regresyon analizi

Tablo 22. TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanına ilişkin lineer regresyon analizi

Tablo 23. TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanına ilişkin lineer regresyon analizi

Tablo 24. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ile TİFALDİ Testi puanlarının korelasyonu

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Onayı

Ek-2: Sosyodemografik Bilgi Formu

TEŞEKKÜR

Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları uzmanlık eğitimim boyunca her zaman örnek aldığım, bilgisini ve deneyimlerini istek ve özveriyle paylaşan, desteğini hep yanımda hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Şahbal ARAS, Prof. Dr. Süha Miral, Prof. Dr. Aynur Akay, Prof. Dr. Neslihan Emiroğlu, Prof. Dr. Özlem Gencer, Doç. Dr. Taner Güvenir, Doç. Dr. Aylin Özbek, Doç. Dr. Burak Baykara, Doç Dr. Fatma Varol Taş, Yard. Doç. Dr. Sevay Alşen, Uzm. Dr. Burcu Serim Demirgören'e ve bölümümüzün kurucusu değerli hocam Prof. Dr. Ayşen Baykara'ya,

Asistanlığım boyunca beraber çalışıp her zaman desteklerini aldığım değerli meslektaşlarım Handan, Sevay, Fatma, Ceren, Canem, Damla, Dilay, Gonca, Yusuf, Eyaz, Enver, Mustafa Can, Murat Kaçar, Murat Eyüpoğlu, Ferhat, Deniz, Burçin, Barış, Gözde, Merve, Pelin, Ayça, Didem, Begüm, Mert, Aybüke, Bari, Berrin, Seçil, Serkan, Cansu, Elif, Esra, Cantekin, Gökhan, Beste, Fatmanur, Oğulcan, Çağatay, Mustafa, Doğukan ve diğer asistan arkadaşlarıma,

Psikiyatri rotasyonum sırasında destekleri ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Zeliha Tunca, Prof. Dr. Can Cimilli, Prof. Dr. Tunç Alkın, Prof. Dr. Köksal Alptekin, Prof. Dr. Ayşegül Özerdem, Prof. Dr. Beyazıt Yemez, Prof. Dr. Ayşegül Yıldız, Prof. Dr. Berna Binnur Akdede, Prof. Dr. Elif Onur Aysevener, Doç. Dr Halis Ulaş, Uzm. Dr. Tolga Binbay'a ve psikiyatri rotasyonunda beraber çalışma şansı yakaladığım Başak, Nefise, Levent, Deniz, Mehmet Kavurma, Burcu, Selim, Ece, Onur, Zeliha, Ahmet abi, Güneş, Ebru, Havva, Emre, Armağan, Mehtap, Nedim, Orhun, Emre Mısır, Saygın ve Berkant'a,

Çocuk nörolojisi rotasyonum boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Prof. Dr. Semra Kurul ve Doç. Dr. Uluç Yiş' e ayrıca tüm pediatri uzman ve asistanlarına,

Asistanlık eğitimim boyunca birlikte çalıştığım Özel Eğitim Uzmanı Aysu Eroğlu, Çocuk Gelişim Uzmanı Oya Kasapçı, Uzm. Psikolog Esmahan Orçin, Psikolog Ümit Şahin, Sorumlu Hemşire Emel Çevrim, Psikolog Özge Karakuş, Hemşire arkadaşlarım Gülcan, Zeynep, Aysel, Nurgül ve Derya, anabilim dalı sekreterlerimiz Naciye Özegemen ve Duygu Çalışkan'a, poliklinik sekreterimiz Selcan Uluçay ve Yasin Küçükçapraz'a, servis sekreterimiz Gülçin Algüller'e, arşiv sorumlumuz Ozan Şakar'a, personelimiz Şerife Hanım'a,

Öğle aralarında birlikte zaman geçirdiğim Karşı Masa ekibine ve Işık Ezber'e,

Eğitim sürecinde severek gittiğim ve çok şey öğrendiğim Halime Odağ Psikoterapi Vakfına ve değerli hocam Dr. Celal Odağ'a,

Tez projesini birlikte yürüttüğüm Prof Dr. Şahbal Aras'a, Dr. Bari Ay'a, Dr. Seçil Gündüz Ünsal'a, Psikolog Esmahan Orçın'a, Psikolog Gizem Bozyel'e,

Tez konusunu planlarken fikirlerini aldığım, bilgilerinden yararlandığım hocam Prof. Dr. Cem Kaptanoğlu'na,

Tez aşamasında yardımlarını aldığım psikolog Berk, psikolog Fulya, psikolog Simge, intörn Dr. Yunus ve Kumsal'a,

Çalışma yapılan Başöğretmen İO, Kılıçarslan İO, 19 Mayıs İO, Zübeyde Hanım İO, 2. İnönü İlkokulu, Mustafa Şık İO müdürlerine, öğretmenlerine ve katılan sevgili öğrencilerine,

Tez veri girişi sürecinde yanımdan hiç ayrılmayan Erdal Beşikçioğlu'na ve Behzat Ç ekibine,

İstatistiksel değerlendirme sırasındaki yardımları için Prof. Dr. Yücel Demiral'a, Dr. Erdem Erkoyun'a,

Son olarak desteklerini hiç esirgemeyen anneme, babama ve ablama; biricik kızım Helen ve canım eşim Diğdem'e teşekkür ederim.

Önder KÜÇÜK

ÖZET

OKULA BAŞLAMA AŞAMASINDAKİ ÇOCUKLARDA OKUL OLGUNLUĞU VE DİL GELİŞİMİ İLE İLİŞKİLİ BİREYSEL VE AİLESEL ETKENLERİN ARAŞTIRILMASI

Dr. Önder Küçük

Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları AD

E-posta: onderkucuk@gmail.com

Amaç: Bu çalışmada, okula başlama aşamasında farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerden gelen, iki dilli (aile ortamında ikinci bir dilin konuşulması) ve tek dilli (aile ortamında sadece Türkçe konuşulması) çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve alıcı ve ifade edici dil becerilerinin karşılaştırılması; okul olgunluğu ile dil becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bunları etkileyebilen okul öncesi etkenlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, iki dilli ve tek dilli çocukların okul olgunlukları ve dil becerileri ile ilişkili etkenlerin değerlendirildiği, okul olgunluğu ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği kesitsel bir çalışmadır. Çalışma grubu, İzmir'de bulunan 6 farklı okula kayıtlı olan 97'si iki dilli ve 93'ü tek dilli olmak üzere 190 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubunda bulunan çocuklara Metropolitan Olgunluk Testi ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi uygulanmıştır. Çocukların ve ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerini belirlemek için ebeveynlerle yüz yüze görüşülerek Sosyodemografik Bilgi Formu doldurulmuştur. Okul olgunluğu ve dil becerileri ile ilişkili etkenleri değerlendirmek için bağımsız örneklem t-testi, ki-kare testi, Pearson Korelasyon Analizi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Okul olgunluğuyla ilişkili değişkenler lojistik regresyon analizi ve dil becerileriyle ilişkili değişkenler lineer regresyon analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular: Çalışma grubundaki iki dilli çocuklarda tek dilli çocuklara kıyasla; okul öncesi eğitim alma, evinde çocuk odası olma, evinde bilgisayar/tablet olma, annesi ile babasının arkadaş aracılığıyla/iş ortamında tanışma oranlarının daha az; anne-baba eğitim düzeylerinin ve yaş ortalamalarının daha düşük; aile geliri ortalamasının daha düşük olduğu; ailede çocuk sayısının ve

anne baba arası akraba evliliği oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların okul olgunluğu ve dil becerileri ile ilişkili etkenler; yaş, okul öncesi eğitim, iki dillilik, ailedeki çocuk sayısı, ailenin toplam aylık geliri, evdeki çocuk odası varlığı, bilgisayar/tablet varlığı, anne baba eğitimi, anne ile babanın tanışma şekli, anne baba arasında akraba evliliği olması olarak saptanmıştır. Metropolitan Toplam Olgunluk puanı ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi puanları arasında 'güçlü' korelasyon saptanmıştır. Okul olgunluğuna ilişkin lojistik regresyon analizinde; Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasında; yaşın büyük olması, okul öncesi eğitim alma, tek dilli olma olası öngörücüler olarak bulunmuştur. Dil becerilerine ilişkin lineer regresyon analizi sonucunda; TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanının yüksek olmasında; okul öncesi eğitim alma, annenin eğitim düzeyi (ortaokul ve üstü) ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanının yüksek olmasında; yaşın büyük olması, cinsiyet (erkek), okul öncesi eğitim alma, ailenin toplam aylık gelirin yüksek olması, anne ile babanın tanışma şeklinin (arkadaş/iş), tek dilli olma etkili olarak bulunmuştur

Sonuç: Bu çalışmada, okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve dil becerilerini etkileyen başlıca etkenlerin okul öncesi eğitim ve iki dillilik olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul olgunluğu, alıcı dil, ifade edici dil, iki dillilik, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

ASSESSMENT OF INDIVIDUAL AND FAMILIAL FACTORS RELATE TO SCHOOL READINESS AND LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE PERIOD OF STARTING SCHOOL

Dr. Önder Küçük

Dokuz Eylul University Faculty of Medicine, Department of Child and Adolescent Psychiatry

E-mail: onderkucuk@gmail.com

Objective: The present study aims to compare school readiness levels and receptive and expressive language skills of bilingual (spoken a second language at home) and monolingual (spoken only Turkish at home) children in the period of starting school whose families have different socioculturel and socieconomic levels, to determine the relationship between school readiness and language skills, and examine the pre-school factors which may influence these issues.

Method: This study is a cross sectional research aimed to compare factors related to school readiness and language skills, and to examine the relationship between school readiness and language skills of bilingual and monolingual children. Study group consisted of 97 bilingual, 93 monolingual of 190 children who registered in 6 different schools in İzmir. Metropolitan Readiness Test and Turkish Expressive and Receptive Language (TERL) Testwere performed to children in study group. In order to determine the sociodemographical features of children and their families, Sociodemograpchic Questionnaire was performed during a face-to-face interview with parents. Independent samples t-test, chi-square test, Pearson correlation test and one-way ANOVA were performed to assess factors related to school readiness and language skills. Logistic regression analysis was conducted with variables related to school readiness, while linear regression analysis was conducted with variables related to language skills.

Results: Bilingual children have less rates of preschool education, having their own room, computer at home when compared to monolingual children in study group. Furthermore, it was determined that parents of bilingual children have lower education level, lower average of age, lower family income and low rate of acquaintance type of family by friend/business. However

bilingual children have more number of siblings and higher rate of consanguineous marriage. Age, pre-school education, bilingualism, the number of siblings, monthly income of family, having a children's room, having a computer/tablet pc, education level of mother and father, acquaintance type of family, and condition of consanguineous marriage were found as factors related to school readiness and language skills of children in the study group. 'Strong' correlation was found between Metropolitan Total Readiness score and Turkish Expressive and Receptive Language Test scores. Logistic regression analysis conducted with school readiness revealed that higher age, presence of pre-school education, and monolingualism are predictors of having 65 or more than 65 points in the Metropolitan Total Readiness scores. Linear regressions conducted with language skills revealed that presence of pre-school education, education level of mother (middle school or higher) are associated with high scores in Receptive Language Test of TERL; higher age, gender (boy), presence of pre-school education, higher monthly income of family, acquaintance type of family (friend/business), monolingualism are associated with high scores in Expressive Language Test of TERL.

Conclusion: In this study, pre-school education and bilingualism are the most important factors related to school readiness and language skills.

Keywords: school readiness, receptive language, expressive language, bilingualism, pre-school education

1. GİRİŞ VE AMAÇ

1.1. GİRİŞ

Çocuklukla ilgili Edip Cansever: "Gökyüzü gibi bir şey çocukluk, hiçbir yere gitmiyor" demiştir. İnsanın ruhsal, duygusal ve sosyal gelişiminde çok önemli yeri olan çocukluk döneminde yaşanılan deneyimler yetişkin yaşantısının iklimini belirler. Bu dönemde öncelikle aile ortamında kurulan ilişkilerin niteliği, ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve sosyokültürel koşullar erken çocukluk döneminin çerçevesini oluştururken, büyümeyle birlikte çocuğun yaşantısına yeni sosyal ortamlar eklenir. Aileden sonra gelişimi etkileyen ikinci önemli sosyalleşme ortamı okuldur (Schwab-Stone ve ark., 1996). İlkokul, daha sonraki eğitim süreçlerinin temellerini oluştururken, okul öncesi dönemde verilen eğitim çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli rol oynaması dolayısıyla tüm eğitim süreçlerini etkilemektedir.

Çocukların okul olgunluğuna erişmesinde birçok etken bir aradadır. Çocukların beceri ve zekâ gelişimleri aileleri ve etkileşimde oldukları diğer insanlarla iletişim biçiminden, okul öncesi çevreden oldukça etkilenir çünkü erken yaşlarda beynin gelişimi çok hızlıdır ve nöroplastisite kapasitesi çok büyüktür. Özellikle ailede ve yakın çevrede uyaranların yetersiz olması ve okul öncesi eğitime gereken önemin verilmemesi; çocukların potansiyellerini ortaya koymalarını engellemekte ve bu durum okula başladıklarında başarısız olmalarına neden olmaktadır (Erkan ve Kırca, 2010).

Her toplum; çocuklarının beden, duygu, zihin gelişimi ve sosyal bakımdan sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetişmelerini ister. Bu yetişmede okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Oktay, 1999). Türkiye'de henüz okul öncesi eğitim zorunlu olmadığından, bazı çocuklar okula öncesi eğitim almadan ilkokula başlarlar. Ayrıca Türkiye'nin sosyodemografik yapısının farklı kültürler, etnik kimlikler barındırması nedeniyle ev ortamında Türkçe'den başka dil konuşan aileler bulunmaktadır. Evde anadili konuşulup ikinci dile okulla birlikte maruz kalan çocuklar, genellikle ikinci dillerini hatalı kullanmaktadır. İkinci dillerinde, özellikle dilbilgisi ve sözcük dağarcığı açısından eksikliklerinin olması, iki dilli çocuklarda özgül dil bozukluğu olan çocuklarla benzeşen dil özelliklerine yol açmaktadır. Bu

nedenle, dezavantajlı olan bu çocukların saptanması ve uygun eğitim modelleri uygulanarak ilkokula hazırlanması çok önemlidir (Verhoven ve ark., 2011).

İkinci dillerinde, özellikle dilbilgisi ve sözcük dağarcığı açısından eksiklikler olması, iki dilli çocuklarda özgül dil bozukluğu olan çocuklarla benzeşen dil özelliklerine yol açmaktadır. (Verhoven ve ark., 2011). Genellikle her iki dilde de değerlendirme yapılamadığından, iki dilli çocuklar yanlış veya gerçekte olduğundan daha yüksek oranda özgül dil bozukluğu tanısı ile özel eğitime yönlendirilmektedir. Evde anadilini konuşup yaşadıkları ülkenin diline okulla birlikte maruz kalan göçmen çocukların, ikinci dildeki yetersizlikleri okulda sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Yetersiz dil bilgisi ve kısıtlı sözcük dağarcığı iki dilli çocukların dil bozukluğu tanısı, hatta bazen, zihinsel engel tanısı almalarına yol açabilmektedir (Yagmur ve Nap-Kolhoff, 2010).

İkinci dil öğreniminde, öğrenmeye etki eden etkenler arasında anadilinin gelişmişlik düzeyinin önemli olduğu belirtilmektedir (Verhoeven ve Strömqvist, 2001). Yazıcı'ya (1999) göre çocukların anadili gelişim düzeyleri, ikinci dilin kazanımına da yardımcı olmaktadır. Anadilinde zengin bir kelime hazinesine sahip olarak okula başlayan çocuklar, eğitim dilini daha kolay öğrenerek okuma yazma becerilerini kazanmada da daha başarılı olmaktadırlar (Yazıcı, 1999).

Bu alandaki bilimsel yazında, çocukların ikinci dile ait becerileri erken yaşta daha iyi kazandıkları, beyin gelişimlerinin erken yaşta yeni bir dile daha kolay uyum sağladığı, anadili gelişim düzeyinin ikinci dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı yönü olduğu belirtilmektedir (Cummins, 2001).

Çocukların çevresel uyaranlara en duyarlı oldukları dönem olan okul öncesi yaşlarda bulundukları eğitim ortamı, onların bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Bu nedenle ilköğretimin ilk basamağında eğitimlerini birlikte sürdüren okul öncesi eğitim gören ve görmeyen, iki dilli ve tek dilli çocukların, okul olgunluğu düzeylerinin ve dil becerilerinin araştırılması, ailede, okulda ve toplumda alınması gereken önlemlerin belirlenmesi açısından çok önemlidir.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmada, okula başlama aşamasında farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerden gelen çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve alıcı ve ifade edici dil becerilerinin karşılaştırılması; okul olgunluğu ile dil becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bunları etkileyebilen okul öncesi etkenlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Okula başlama aşamasındaki çocuklara Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ testi uygulanarak;

1. Okul olgunluğu ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi;

2. Okul olgunluğu düzeyleri ve alıcı ve ifade edici dil becerileri açısından tek dilli ve iki dilli çocukların karşılaştırılması;

3. Araştırmaya alınan tüm çocuklar ile iki dilli ve tek dilli çocuk alt gruplarında okul olgunluğu düzeyi ve alıcı ve ifade edici dil becerileri ile ilişkili etkenlerin saptanması:

a) Okul öncesi eğitim

b) Cinsiyet

c) Anne-Baba eğitim düzeyleri

d) Ailedeki çocuk sayısı

e) Ailenin gelir durumu

f) Ev ortamının özellikleri (Çocuklara ait oda olup olması, evde bilgisayar ve internet bağlantısı olması)

2. GENEL BİLGİLER

2.1. OKUL OLGUNLUĞU

2.1.1. Okul Olgunluğu Kavramı

Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi, ebeveynleri ile birlikte arkadaşlar, büyük ebeveynler ve öğretmenler gibi yaşamındaki diğer önemli kişilerle etkileşim sürecinde ilerler (Maccoby, 2000). Aileden sonra gelişimi etkileyen ikinci önemli sosyalleşme ortamı okuldur. (Schwab-Stone ve ark., 1996) Okul, çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile kurumunun dışındaki bir kuruma ve farklı bir ortama adım atmasını sağlar. Temelleri önceki dönemde atılan okul çağı kazanımları, sonraki dönemler için de belirleyicidir (Combrinck-Graham, 1996). Farklı alanlardaki becerileri açısından belirli bir seviyeye ulaşmış olan çocuklar okul yaşamlarında uyumlu, mutlu ve başarılı olabilirler (Tuğrul, 2005). Okula başlama sürecinde çocuğun yeni sosyal çevrenin beklentilerini karşılayabilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlayabilmesi, bilişsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan bir "olgunluk" gerektirir (Yavuzer, 2004). Bu anlamda okul olgunluğu, çocuğun bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal anlamda okula hazır olmasıdır (Yavuzer, 2010a).

Olgunluk (*Readiness*-hazır bulunuşluk) terimi ilk kez 1899'da Patrick tarafından kullanılmıştır. Patrick bazı çocuklar okuma için gerekli bilişsel olgunluğa yedi yaşında erişirken, bazılarının erişemeyebileceğini belirtir (Mason ve Sinha, 1992). Her çocukta değişebilen ve her çocuğun farklı yaşlarda ulaşılabildiği okul olgunluğu, çocuğun tüm gelişim alanlarında olgunlaşmasını ve öğrenmede gerekli performansa ulaşmasını içeren bir kavramdır (Esaspehlivan, 2006). Yaşları aynı olduğu halde, gelişme hızları, biliş seviyeleri, sosyoekonomik ve kültürel olanakları farklı olan çocukların ilkokulun beklentilerine yanıt vermedeki başarıları birbirinden farklı olmaktadır. Bu nedenle okul olgunluğu kavramının çevre ve ilişkili etkenler ile birlikte ele alınması önerilmektedir (Oktay, 1983). Okul olgunluğu sadece çocuğu kapsamaz, geniş anlamda çocuk, aile, erken çocukluk çevresi, okullar ve toplumla ilgilidir. Çocuklar okula doğuştan hazırdır ya da değildir denemez. Onların beceri ve gelişimleri aileleri, iletişimde oldukları diğer insanlar ve okul öncesi çevreden etkilenir (Maxwell ve Clifford, 2004).

Harris ve Sipay okul olgunluğunun biyolojik büyüme ile öğrenmenin karşılıklı etkileşimi sonucunda gelişen bir kavram olduğunu belirtir. Bu açıdan okul olgunluğu kronolojik yaş, cinsiyet,

zeka, fiziksel yeterlik, lateralleşme, deneyim, dil gelişimi, duygusal ve toplumsal olgunluk, okumaya ve kitaba ilgi duyma gibi etkenlere bağlıdır (Harris ve Sipay, 1970).

Katz okul olgunluğunu; "çocuğun okul olgunluğu" ve "okulun çocuğa uygunluğu" şeklinde iki açıdan değerlendirmiştir. Çocuğun okul olgunluğunda; ailenin, öğretmenin ve çevrenin çocuğa sunduğu bilişsel ve sosyal olanakların ilköğretime uyum sağlaması için önemli olduğunu belirtmiştir. Okulun çocuğa uygunluğunda; çocuğun geçmiş deneyimlerini, eksik yönlerini gözeten, çocuğun ihtiyaçları ile doğrudan ilişkili etkinliklere olanak sağlayan uygulamaların gerekliliğinden söz etmiştir. (Katz, 1991) Sowe ise okul gerekli öğrenme olanaklarını sunarsa tüm çocukların başarılı olmalarını sağlayacak becerilerle ilkokula başlayabileceklerini belirtmiş ve okul olgunluğunda okul öncesi eğitimin önemine dikkat çekmiştir (Sowe, 2012). Bu bağlamda okul öncesi eğitim ile ilkokul eğitim sisteminin birbirini destekler nitelikte olması ve çocuğun erken çocuklukta edindiği becerilerin ilkokulda dikkate alınması, okulun çocuğa uygun olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim kurumlarının kalitesi, çocuklara sağladığı öğrenme materyalleri ve tüm çocukların (etnik, dini, ırksal, cinsel, ekonomik ayrımlar yapılmaksızın) eğitimden eşit şekilde yararlanmasının sağlanması bu açıdan oldukça önemlidir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000).

2.1.2. Okul Olgunluğunu Etkileyen Etkenler

Dockett ve Perry tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; bilgi (rakamlar ve yazı), sosyal uyum (grup çalışmalarına katılma, öğretmene uygun davranma), motor beceriler, mizaç, kurallara uyabilme, fiziksel gelişim (yaş ve genel sağlık durumu), aile özellikleri (çocuk sayısı, ebeveynin eğitimi ve ekonomik düzeyi), eğitim çevresi gibi alanların çocukların okul olgunluğunda etkili olduğu saptanmıştır (Dockett ve Perry, 2004). Günümüzde, okul olgunluğu ile ilişkili etkenlerin hepsinin aynı önem derecesine sahip olduğu birbirinden bağımsız olmadığı, birindeki eksiklik veya yetersizliğin diğerlerini de etkilediği bilinmektedir (Unutkan, 2003). Çocukların okul olgunluk süreçleri ile ilişkili etkenler bireysel ve ailesel/çevresel olmak üzere iki gruba ayrılabilir.

2.1.2.1.Bireysel Etkenler

2.1.2.1.1. Fiziksel Etkenler

Fiziksel olgunluk, genel olarak bedensel gelişimi ifade eder. Fiziksel olgunlaşma ile öğrenme ilişkili olduğundan çocuğun fiziksel gelişimi, öğrenme becerilerini önemli ölçüde etkiler. Bu durum özellikle ilkokulda belirgindir. Fiziksel etkinlikler kişiler arası ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde de önemlidir. Bu etkinliklerde çocuk, grubun amacı doğrultusunda beraber çalışma olanağı bulur. Arkadaşlıkları geliştikçe sosyal becerileri de gelişir. Fiziksel gelişimi yavaş olan çocuk çeşitli zorluklar yaşayabilir. Fiziksel gelişimi olumlu yönde etkileyebilmek amacıyla kazandırılacak davranışlar, çocuğun sosyal açıdan gelişmesine ve daha gerçekçi bireysel hedefler belirlemesine de yardımcı olur (Yüksel, 2003). Çeşitli fiziksel etkenlerin etkisini belirlemek güç olsa da, görme-işitme gibi nörolojik etkenler çocuğun okuma-yazma becerilerinde önemli rol oynar (Çataloluk, 1994). Fiziksel etkenlerin olumsuzluklarını engelleyebilmek için çocuk okula başlamadan önce sağlık muayenesinden geçirilerek çocuğun işitme ya da görme probleminin olup olmadığı taranmalıdır. Düzenli olarak fiziksel gelişimi değerlendirilmelidir. Fiziksel gereksinimleri zamanında ve yeterli bir şekilde karşılanmalıdır (Polat ve Dilli, 2015).

Okula yeni başlayan bir çocuğun belirli bir yaşa erişmiş olması okul olgunluğu için her zaman yeterli değildir. Çocuğun sağlıklı ve normal bir bedensel gelişime sahip olması gereklidir. Okumaya geçişte, yönlerin doğru tayin edilmesi ve seslerin ayrıştırılması becerileri önemli rol oynar. Seslerin doğru ayrıştırılmaması yanlış anlamaya, yönlerin doğru tayin edilmemesi de yazmada karışıklığa neden olabilir (Oktay ve Unutkan, 2005).

2.1.2.1.2. Bilişsel Etkenler

Çocuğun bilişsel etkinlikleri; dikkat, soyutlama, zekâ, problem çözme, öğrenme, bellek, algılama, konuşma, düşünme vb. işlemler üzerine kurulu olarak gelişir. İlk okuma-yazma sürecinde, öğretmen tarafından çocuğa sunulan simgelerle (cümle, kelime, hece, harf, ses vb.) soyut şekillerin zihinde imgeleştirilmesi gereklidir. Çocuk okul çağına geldiğinde konuşma yeteneği ve söz dağarcığı, zaman, sayı kavramları gelişmiştir. Hayalle gerçek daha kolay ayırt edilir. Somut düşünceden soyut düşünceye geçiş başlar (Yörükoğlu, 2006).

Zekâ bilişin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir (Yörükoğlu, 2006). Zekâ, çocuğun öğrenmesini etkileyen önemli etkenlerdendir. Zekâ boyutu, beceri, bilgi ve kapasite kullanma eğilimini içerir. Ayrıca istekli olmak, merak etme ve bir görevi yerine getirme arzusu, mizaç kültürel yapı ve değerleri kapsar (Emig, 2000). Çocuğun okulun verdiği bilişsel problemlerle baş edebilmesi için bu konuda gerekli bilişsel etkinliğe sahip olması gerekir. Yeterli bilişsel etkinlik gösteremeyen çocukların okul eğitiminde de başarılı olamadıkları gösterilmiştir. Okula başlamada gerekli okul olgunluğu için çocuğun bilişsel yetkinliği çok önemlidir. Bu konuda Oktay, 6 yaş-6 yaş 6 ay yaş zekâsının okul olgunluğu açısından yeterli olabileceğini savunmaktadır (Oktay, 1983).

Zekâ, çocuğun ebeveynlerinden gelen önemli kalıtsal özelliklerinden biridir, ancak daha iyi geliştirilmesi için uygun koşullar ister. Downing ve Thackray, farklı öğretme yöntemleri ile yapılan araştırma sonuçlarında, çocukların zekâ düzeyleri ile okuma başarısını gösteren puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Türkçe okuyup yazma ile ilgili kesin bulgular olmamakla beraber, gözlemlere dayalı olarak normal bir zekâ düzeyine sahip 6 yaş çocuklarının okuma yazmayı uygun şartlarda kısa zamanda öğrendikleri belirtilmektedir. Çocuğun, okumayı öğrenmesine yardımcı olabilecek becerileri önceden kazanması önemlidir. Becerilerin kazanılmasını etkileyen bir etken olarak zekânın üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir (Oktay ve Unutkan, 2003).

Zekânın gelişmesi için çocuğun içinde bulunduğu çevre de çok önemlidir. Olumlu yaşam deneyimleri ve zengin uyaranların olduğu bir çevre beyin gelişimini desteklerken; ihmal ve istismar gibi kötü deneyimler, beyin gelişimini olumsuz etkileyebildiği gibi çocuğun sonraki yaşantısında duygusal ve davranışsal sorunlara yol açabilmektedir (Katz ve Rothenberg, 2002). Bloom, kısmen uyarandan zayıf koşullarında yaşayan ve hayatının ilk dört yılında bu koşulları hiç değişmemiş olan bir çocuğun zekâ bölümünde her yıl 2,5 puanlık bir kayba uğrayacağını ve bu kaybın telafi edilemeyeceğini belirtmiştir. Bunun nedeni, yetişkinlikteki zekânın %50'sinin ilk dört yaşın ve %80'inin sekiz yaşın sonuna kadar kazanılmasıdır (Altuğ ve Özkan 1996). Bu nedenle, çocuğun okul öncesi ve ilkokulun ilk yıllarında yaşadığı koşullar büyük önem taşımaktadır.

2.1.2.1.3. Duygusal Etkenler

Okula başlamak çocuk için olduğu kadar ebeveynleri için de çok önemli bir olaydır. Okul ile birlikte çocuk, içinde yaşadığı aileden çıkarak dış dünyaya kendi başına açılır. Bu geçişin mümkün olduğunca kolay atlatılabilmesi ve bu dönemin çocuk açısından duygusal anlamda yumuşak olması kurum ve ailece sağlanmalıdır (Gökler, 2016).

Duygusal gelişim; çocuğun duygularının farkında olması, kendini tanıması, yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilmesi, hangi durumda nasıl davranacağını bilerek duyguları üzerinde denetiminin artması, böylelikle iç dünyasında yaşadıkları ile çevrenin beklentileri arasında denge kurabilmesini ifade etmektedir. Çocuk, duygusal gelişim sürecinde olumlu ve olumsuz duyguları doğal bir şekilde yaşar. Ancak olumsuz duyguların yaşanma sıklığı, yoğunluğu, şekli çok önemlidir. Bu da büyük ölçüde çocuğun çevresindeki kişilerin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Olumsuz duyguların yaşanması çocuğun çevresiyle uyumunu bozabileceğinden, uyum ve davranış problemlerinin oluşmasına da neden olabilir. Bu nedenle, çocuğa, olumsuz duyguları yaşarken nasıl davranılması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Kandır, 2003).

Çocuğun insanlara (akranları ve yetişkinler) rahatça yaklaşması ve öğrenme konusunda istekli görünmesi duygusal olarak sağlıklı olmasının en belirgin işaretidir (Oktay, 1999). Normalde her çocuğun iletişim becerileri geliştikçe, çevreyle iletişimi artar ve annesine bağımlılığı azalır. Çocuğun, okula severek gitmesi ve oradaki çalışmalardan zevk alması, annesine olan bağımlılığının azalmasına ve kendine güven duygusunun gelişmesine bağlıdır (Dilli, 2013). Goleman, başarılı olmada bilgi dağarcığı ya da okuma yeteneği kadar duygusal ve sosyal gelişimin önemli olduğun belirtmiştir. Sosyal gelişim, bireyin sosyal uyaranlara, toplum yaşamının problemlerine karşı tepkiler geliştirebilmesinin yanı sıra diğer insanlara uyum sağlaması ve onlar gibi davranabilmesi becerilerini içerir. Sosyal gelişimin başlangıcı, ailede ve yakın çevrede, en fazla ilerlemesi ise toplumun yansıması olarak kabul edilen okuldadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

2.1.2.2. Ailesel / Çevresel Etkenler

Okula başlamadan önce çocuğun gelişimindeki en önemli etken ailedir. Destekleyici bir aile ve uyarandan zengin bir ev ortamı çocuğun ilkokuldaki ve sonraki eğitim basamaklarındaki okul performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Bradley ve Corwyn, 2005). Okula yeni başlayan bir

çocuğun okulun isteklerini başarı ile yerine getirebilmesi, okuma-yazma ve akademik kavramları rahatça öğrenebilmesi onun fiziksel ve bilişsel gelişimine olduğu kadar içinde yaşadığı çevreye de sıkıca bağlıdır (Oktay, 2010). Çocuğun ailesi tarafından okula başlamasına yönelik olarak duygusal açıdan hazırlanması ve öğrenmeyi destekleyen bir ev ortamı yaratılması, çocuğun okul olgunluğuna ulaşmasında oldukça önemlidir (Lara-Cinisomo ve ark., 2004).

Aile ortamı çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerle onu okula hazırlamaktan sorumludur. Çocuğun okul olgunluğunda evin bulunduğu doğal ortam, ailenin sosyoekonomik ve kültürel durumu, ailenin okumaya olan ilgisi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğa ait oda, çocukla birlikte yapılan okumalar, ebeveynlerin çocukla ilişkilerinde uyumlu ve tutarlı davranışlarının varlığı büyük önem taşımaktadır. Çocuğa evde sağlanan oyun olanakları, yetişkin ve yaşıtlarla oyunlar, çocukla birlikte geçirilen zaman çocuğun gelişimine olumlu etki yapmakta; tersi koşullar, okulun başlangıcında kendisinden beklenilenleri yerine getirme konusunda çocuğa zorluk oluşturmaktadır (Oktay, 1983).

Çocukların okul olgunluğu ile ilgili yapılan araştırmalarda, özellikle yetiştikleri sosyokültürel ortamı farklı olan çocukların, okuldaki öğrenme gereksinimlerini karşılamada farklılık gösterdikleri saptanmıştır. Ailenin gelir düzeyinin, kardeş sayısının ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin okul olgunluğunda etkili olduğu, tek çocukların kardeşi olanlara göre daha başarılı oldukları, artan kardeş sayısının çocukların okul olgunluğuna olumsuz yönde bir etkisi olduğu bildirilmiştir. Ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri arttıkça, ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, çocukların okul olgunluğu seviyelerinin de arttığı gözlenmiştir (Pirpir, 2011).

2.1.2.3. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Olgunluğu

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun farklı işitsel ve görsel uyaranlarla tanıştığı, sosyal becerilerini geliştirdiği, çevresiyle etkileşimde bulunduğu merkezlerdir. Bu kurumlar okul öncesi dönemde çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun çevresel olanaklar sağlayarak birçok bilgi, beceri ve kavramı öğrenmesine olanak tanımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun ilkokula sağlıklı ve yumuşak bir geçiş yapmasını da amaçlamaktadır (Oktay, 2010).

Dünyanın çeşitli ülkelerinde ve ülkemizde yapılan araştırmalarda sosyoekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz koşullarda yetişen çocukların okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programları ile gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen yaşıtları kadar başarılı olabildikleri ya da onlara yakın bir düzeye ulaşabildikleri gösterilmiştir. Okul öncesi eğitim sosyal anlamda eşitsizlikleri azalttığı gibi, okuma yazma öğreniminde önemli olan, bilişsel alanda ve dil alanında elverişsiz çevrelerden gelen çocukların gelişimlerine olumlu etkiler sağlamayı amaçlamaktadır (Kırca, 2007).

2.2. DİL GELİŞİMİ

2.2.1. Dil Kavramı

Dil, konuşulan veya yazılan sözcüklerin, jest ve mimiklerin, sembollerin ifade ettiklerini anlamayı ve yazma, konuşma, jest ve mimiklerden gelen duyguları, fikirleri, düşünülenleri açıklamayı içeren son derece karmaşık bir olgudur. Dil, çocuğun sosyalleşmesini sağlamakta, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını öğretebilmekte ve kendini güvenli hissetmesine yardımcı olmaktadır. Dil aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içerir (Yavuzer, 2010b).

Dilbilimsel açıdan dil, "düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir" (Turan ve Akoğlu, 2012). Berthalanffy dili, iletişim yetkinliğinin sağlanabilmesi için organize olmuş sesler, sözcükler, biçimbirimler ve sözdizimsel örüntüler gibi dilsel özelliklerin birbirleriyle ve diğer dillerdeki birim ve örüntülerle etkin bir ilişki ağı içinde olan, değişime açık bir sistem olarak tanımlamaktadır (Varol, 2014). Piaget'e (1979) göre dil, "düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir üründür, düşünce dilden önce oluşmaktadır; ancak, düşüncenin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasına yardımcı olmaktadır." (Erdil, 2012).

Anadili (*mother tongue*) bir kimsenin bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın önceki kuşaklardan ya da çevresinden kazandığı, doğumdan itibaren öğrenilen dildir (Topaloğlu, 1989). Korkmaz anadilini, insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden

öğrendiği, bilinç dışına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil olarak tanımlamıştır (Korkmaz, 2008).

Cummins'e göre (2000) çocukların ana dilini kazanması, onların dil becerilerinin yanında, bilişsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek, dili işlevsel ve amaçlarına uygun olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Çocuğun öğrenme sürecinde önemli bir etken olan dil gelişimi, bilişsel gelişimden ayrı düşünülemez. Sever'e göre (2008) kavram oluşumu, ilişkiler kurma, sorun çözme gibi alanlarda bilişsel gelişim ile dil gelişimi karşılıklı etkileşim içindedir. Aytemiz'e göre (2000) çocukların nesneleri ve olayları, ilk adlandırmaları, tanımaları ve algılamalarında dil kullanıldığı için, çocukların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi bilişsel süreçlerinin şekillenmesinde dilin önemli bir rolü vardır (Canan, 2012)

Bebekler dil öncesi dönemde ilk olarak ihtiyaçlarını ve duygularını, ağlamaktan babıldamaya, sonra tesadüfi taklide, daha sonra ise bilinçli taklide kadar değişen seslerle bildirmektedirler (Owens Jr, 2012). Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı; dil gelişimi öncesi (prelinguistic) dönem, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak adlandırılır. Dil gelişimi öncesi dönem; bebeğin ilk kelimeleri çıkarmadan önce ses ve mimikleri ile iletişim kurduğu dönemdir. Bebekler dil gelişimi için doğuştan donanımlı olup, duymaya karşı son derece hassas oldukları aktarılmıştır (Şenol, 2006).

Bloom ve Lahey tarafından dil; biçim, içerik ve kullanım seklinde üç bileşene ayrılmıştır (San Bayhan ve Artan, 2004).

1. Biçim: Düşüncelerin karşı tarafın anlayacağı şekle dönüştürülmesini sağlayan koddur. Dilin dilbilgisi boyutunu oluşturur. İfadelerin biçimi seslere, sözcüklere veya cümlelere göre tanımlanabilir.

2. İçerik: Nesneler, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcükler ve cümlelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir. Yani içerik kişinin evren hakkında ne bildiğinin dil bilimsel gösterimidir.

3. Kullanım: Dilin sosyal bağlamda iletişim amacına uygun olarak kullanımıdır.

Bloom ve Lahey'e (1978) göre bir dili bilmek zaman içinde bu üç bileşenin kaynaştırılması ile mümkün olabilmektedir. Yani, dilin biçim bileşenini öğrenmedeki sorunlar anlaşılmayan bir dil kullanımına, dilin içerik bileşenini öğrenmede bir sorun sınırlı bir sözcük dağarcığı kullanımına, dilin kullanımını öğrenmede bir sorun ise, yeri ve zamanına göre konuşamamaya, konuşma kurallarına uyamama durumlarına neden olur. Bu bilginin temelini ya da dayanağını ise konuşmanın ve anlamanın gelişimi oluşturmaktadır. Bu görüşten hareketle, insanın konuşmasını ve anlamasını belirleyen, yönlendiren ve biçimlendiren bu bilginin kaynaşması koşulu ile yetişkin düzeyindeki dil yeterliliği oluşabilmektedir. Dolayısıyla anadilinin dört temel becerisi de (konuşma, dinleme, okuma, yazma) bu yetkinliğe ulaşmada araç olmaktadır (Topbaş, 2005).

Dil edinimi kavramı günümüzde, kaynağını çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle yetişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu ve sürekli bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dil ediniminin ilk aşamalarında karşılıklı paylaşım ön plandadır. Çocuk, doğumdan itibaren yakınında bulunan kişiler ile doğrudan ilişkilerinde iletişimsel paylaşımın kurallarını öğrenmekte ve iletişimsel bir dil ortamında büyümektedir. Bu ilk evrenin ilk paylaşımlarında yalnızca çevresinde var olan nesneler hakkındaki iletişim şeklini kavramakta ve bununla birlikte ilk sözcükleri anlayıp üretebilmektedir. Ancak bu sözcüklerin bir temsil özelliği bulunmamaktadır (Erdil, 2012).

Dil ediniminin ikinci safhası; çocuğu, sözcüklerin temsili boyutunu kavramaya ve dilin anlamsal düzlemini geliştirmeye yönlendiren bilişsel süreçler ile tanımlanmaktadır. Bilişsel süreçte, çocuk somut olmayan olay ve nesneleri düşünüp kurgulamayı öğrenmekte ve böylece yavaş yavaş somut ortamdan sembolik düzleme geçmektedir. Çocukların ana dillerini etkili ve gelişmiş bir şekilde kullanabilmeleri için ise o dile ait farklı düzeylerde yeterlik kazanmış olmaları gerekmektedir (Erdil, 2012).

2.2.2. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil becerileri, bireyin çevresindekilerin ifade ettiklerini anlamak için kullandıkları becerilerdir. Bu beceriler, yönergeleri yerine getirirken ve karşılıklı konuşmalarda söz sırası beklenirken kullanılır. Alıcı dil becerileri, aynı zamanda, başkalarının ne dediklerini anlamayı da sağlar. Çocuklarda alıcı dil gelişimi henüz sözcük üretemediği dönemde başlar. Yani alıcı dil, ifade

edici dilden daha önce gelişir. Çocuklarda alıcı dil becerileri her ne kadar ifade edici dil becerilerinden daha önce gelişse de yetişkin bir insan gibi anlamaya geçmeleri oldukça uzun bir zaman alır. Bağlam dışı anlamları çözmek ve farklı durumlarda farklı anlamlara gelebilecek kullanımları yorumlamak oldukça zaman alır. Sözcükleri ve anlamları edinip, aralarındaki bağlantıyı kurmak hemen gerçekleşmez. Çocukların sözcük anlamlarını öğrenme ve birini bir diğerine ilişkilendirme yöntemleri değişiklik gösterir (Topbaş, 2011).

2.2.3. İfade Edici Dil Becerileri

İfade edici dil becerisi, isteklerin, duyguların veya düşüncelerin dili kullanarak diğer bireylere aktarma olarak tanımlanır. Bir bebeğin, istediği oyuncağı elde etmek için sesler çıkarması veya bir nesnenin adını söylemesi ifade edici dil becerilerine örnek olarak gösterilebilir. İfade edici dil becerileri; çeşitli sesleri üretebilme, kelime ve cümleleri oluşturabilme, doğru gramatik örüntüleri kullanabilme yeteneklerini içerir (Uyanık ve Kandır, 2014). Çocuklarda ifade edici dil gelişiminde, anlayıp ürettikleri veya anlamadan ürettikleri sözcüklerden oluşan bir dağarcığa sahip oldukları anlaşılmıştır. İlk sözcüklerin üretilmeye başlandığı dönemde, çocuklar genellikle yiyeceklerle, giysilerle, taşıtlarla, oyuncaklarla ilgili kelimeler kullanır. Çocuğun bulunduğu çevre, kültür ve deneyimsel farklılıklarda ifade edilen sözcük dağarcığına yansır. Bu yansıma, bireysel farklılıkları oluşturarak çocuğun dilinin nasıl etkilendiğini de gösterir (Topbaş, 2005).

2.2.4. Dil Gelişimini Etkileyen Etkenler

Dilin kazanılması ve gelişimi ile ilişkili etkenler bireysel ve ailesel / çevresel olmak üzere iki gruba ayrılabilir.

2.2.4.1. Bireysel Etkenler

2.2.4.1.1. Genetik

Çocuk, ebeveynlerinden aldığı kalıtsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Bunun yanı sıra dış uyaranlara da son derece açıktır. Daha ilk günlerden itibaren aldığı uyaranlar, çocuktaki potansiyelin gelişimini olumlu yönde veya olumsuz yönde etkileyebilir (Oktay, 1999).

Bütün çocuklar dil öğrenme yeteneği ile doğarlar. Çoğu çocuk dilin kurallarını çok erken yaşta doğal yoldan, dili kullanarak ve formal bilgilendirme olmadan öğrenmektedir. Çünkü öğrenmenin kaynaklarından biri genetiktir. Dil gelişimi kuramlarından ruhsal dilbilim (psycholinguistic) kuramcıları, dilbilimci Chomsky'nin etkisi ile insanların genetik açıdan dili edinmeye hazır olarak doğduklarını, bütün çocukların dili aynı biçimde, doğal yoldan ve kendiliğinden edindiklerini ileri sürmektedirler (Cüceloğlu, 2013).

Kalıtsal özelliklerin ne kadar gelişip gelişmeyeceği çevrenin özelliklerine bağlıdır. Kalıtsal ve çevresel özellikler etkileşim halindedir. Çevresel uyaranlardan yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin yetersiz oluşu, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini göstermektedir (Temiz, 2002).

2.2.4.1.2. Zekâ

Dil gelişimi bir bakıma bilişsel gelişimdir. Çünkü algı, bellek, imgelem ve uslamlama gibi bilişsel öğeler gelişmeden dil de gelişemez. Somut algılardan soyut kavramlara yükselmek ve bu kavramları birbirleriyle çeşitli biçimlerde ilişkilendirerek bir düşünceyi ortaya koymak ancak zekâ yardımıyla olabilir. Bu nedenle zekânın geliştiği yıllar dilin de geliştiği yıllardır (Binbaşıoğlu, 1990).

İki yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekâsının ilişkili olmadığı, buna karşın iki yaşından sonra dil gelişimi ile zekâ arasında önemli bir ilişki olduğu bildirilmektedir. Dil zekâya bağlı olarak gelişmektedir; erken konuşan çocukların zekâsı genellikle normal ya da normalin üstünde olmaktadır (Yavuzer, 2010b).

2.2.4.1.3. Cinsiyet

Normal dil gelişimi gösteren kız ve erkek çocuklar arasında dil gelişimi açısından farklılıklar araştırıldığında; kızların erkeklere oranla dil ile ilgili becerilerde daha iyi oldukları saptanmıştır. Kızlar, erkeklere göre, erken çocukluk yıllarında daha çok ses çıkarma eğilimi göstermektedir. Bu durum, dil edinimi sırasında kızlar lehine bir avantaj sağlamaktadır (Bjorklund, 2000). Ayrıca kızların erkeklere oranla konuşan kişiyle daha iyi göz kontağı kurup konuşulanları dinlerken daha

dikkatli oldukları, ayrıca kafalarının konuşan kişiye daha fazla dönük olduğu belirtilmiştir (Seifert ve Hoffnung, 1997).

12-30 aylar arası Türk çocukların dil yapılarının incelediği bir araştırmada kız ve erkek çocuklarının dil gelişimi açısından farklı oldukları gözlenmiştir. İlk kelime üretiminin, kız çocuklarında 7-8. aylarda, erkek çocuklarında ise 11-12. aylarda gerçekleştiği saptanmıştır (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992). Kızların erkeklere göre dille ilgili bazı boyutlarda daha hızlı gelişim gösterdikleri bildirilmiştir. Ancak okul öncesi dönem boyunca bu farklılıkların büyük boyutlarda olmadığı; ne dili kullanma, ne de gelişim hızı yönünde cinsiyetleri arasında büyük farklılıklara rastlanmadığı belirtilmiştir (Seçilmis, 1996).

2.2.4.1.4. Bedensel Sağlık

Sağlık, bir çocuğun dil gelişiminde en önemli etkenlerden biridir. Dil gelişiminde çocuğun sağlıklı olması, hem psikolojik, hem de fizyolojik yönden olgunlaşmasını sağlar. Sağlıklı çocuklar daha neşeli ve enerjiktirler. Bu nedenle dil gelişimini destekleyecek aktivitelere daha çok yönelmektedirler. Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar çocuğun konuşmasını geciktirebilir. Çocuk bu gibi durumlarda konuşmaya daha az teşvik edilmekte ve her ihtiyacını kendisi belirtmeden karşılanmaktadır. Ayrıca böyle bir dönemde çocuk konuşmaya daha az teşvik edilmektedir. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yavuzer, 2010b).

Konuşma becerilerinin gelişimi için çocuğun işitmeli ve dille karşılaşmalıdır. Bu bakımdan, dil gelişiminin kritik dönemlerinde işitme veya görme engeli gibi uyaran yoksunluğuna yol açan sağlık sorunları konuşma ve dil gelişimini belirgin şekilde bozmaktadır (Freeman ve Blockberger, 1987).

2.2.4.2. Ailesel / Çevresel Etkenler

Çocuk, anadilini, çevresindekilerle olan sözel etkileşimi sonucunda kazanmakta ve geliştirmektedir. Dil edinimi, genlerin, çevrenin ve çocuğun düşünme becerilerinin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Yıllar süren anadili edinme sürecinde birey ve çevresi sürekli karşılıklı etkileşim ve işbirliği içindedir. Çocuk, farklı özellikteki dilleri, çevresinde konuşan insanlardan

öğrenir. Her çocuktaki dil kazanımı, aynı sırayı izlemekle birlikte bu kazanımın hızı sosyal çevreye bağlıdır (Topbaş, 2005).

Aile çocuğun ana dili ile karşılaştığı ilk ortamdır. Çocuğun dil ile ilgili uyaranları ve geri bildirimleri alabildiği, yeterli ve uygun dil modeliyle karşılaştığı bir aile, dil ve konuşmayı kazanması için uygun ortamı oluşturur. Ebeveynin çocukla iletişime girmemesi veya yokluğu, çocuğun ihtiyaçlarının iletişime fırsat tanınmadan karşılaşması, ebeveynlerin dil ve konuşma sorunlarının olması, dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkilemektedir (Fazlıoğlu, 2013).

Okul öğrenmelerinin temelini oluşturan anadilini kullanma yeterliği büyük ölçüde 2-10 yaşları arasında kazanılmaktadır. Bloom, araştırma bulgularını irdelemesi sonucunda, okulda öğrenme ile ilgili olarak özellikle anlatım gücü (dil yeteneği) için, gelişmiş ülke çocuklarının okul başarılarında görülen değişkenliğin önemli bir kısmının, bu nitelikleri geliştirme bakımından aile ortamındaki farklara bağlanabileceğini belirtmiştir. Ailede kullanılan dil, çocuğun bilişsel gelişimine ve dolayısıyla okul başarısına etki etmektedir (Gürocak Ünal, 2007).

Çocuklar, dil yapılarını, söz konusu yapılarla karşı karşıya kaldıkları ve onların etkilerini gördükleri ölçüde kullanmaktadırlar. Yapılan araştırmalar sonucunda; çocukla konuşan yetişkinin çocuğa yakınlığının ve yetişkin-çocuk arasındaki konuşmaların anımsama üzerinde çok büyük bir etkisinin olduğu bildirilmiştir (McGuigan ve Salmon, 2004). Oxford ve Spieker (2006) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada etkin olmayan dil deneyimi olan ev ortamında yaşayan çocukların düşük dil değerlerine sahip oldukları ve düşük sözel yeteneğe sahip anneler tarafından yetişen çocukların dil değerlerinin düşük olduğu saptanmıştır (Oxford ve Spieker, 2006).

Tamis-LeMonda'nın araştırmasında, 2 ve 3 yaş bebeklerin dil ve bilişsel gelişiminde, anne-çocuk, baba-çocuk arasındaki uzun süreli oyunlar ve birlikte geçirdikleri zaman arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, aralarında etnik ve ırk farklılığı olan, düşük gelir düzeyine sahip ve aynı konutta birlikte oturmakta olan anne ve babalardan oluşmaktadır. Anne-çocuk, baba-çocuk arasındaki yarı yapılandırılmış oyunlar ev içerisinde 10 dakikalık video kaydına alınmış ve her iki yaş grubu için çocukların dil ve bilişsel düzeyleri değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin 'destekleyici' olmasının diğer demografik değişkenlerden bağımsız olarak çocuğun dil ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğu, ayrıca babanın eğitim ve gelir düzeyinin önemli bir etkiye sahip

olduğu bulunmuştur; babanın eğitim düzeyinin aynı zamanda anne-çocuk arasındaki ilişkiyi etkilediği belirtilmiştir (Tamis-LeMonda ve ark., 2004).

Sosyoekonomik ve sosyokültürel durumun çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan diğer bir araştırmada; alt gelir düzeyinden gelen üç grup öğrenci, sözcük dağarcığı gelişimi açısından okula başladıkları 1. sınıftan 4. sınıfa dek gözlenmiştir. Araştırmanın başında; beyazların devam ettiği bir kenar semt okulundan çocukların 5000 sözcükten oluşan, şehir merkezindeki okula devam eden İngilizceyi Afrika aksanı ile konuşan Afrika kökenli Amerikalı çocukların 3500 sözcükten oluşan, Asya-Pasifik kökenlilerin devam ettiği yarı kırsal bölgedeki okul çocuklarının ise 2500 sözcükten oluşan sözcük dağarcığına sahip olduğu saptanmıştır. Okula başladıklarında yoğun bir sözcük dağarcığı geliştirme ve okumayı öğrenme eğitimi alan deneklerin tümünün sözcük dağarcığında gelişme sağlanmasına rağmen, aralarındaki farkın 4. sınıfa dek kapanmadığı görülmüştür (White ve ark., 1990).

Alt sosyoekonomik ve kültürel düzeyden gelen çocukların ailelerinde genellikle kısa ve gereksinim belirten, kısıtlayan, men eden, reddeden ifadelerin kullanıldığı belirtilmektedir. Bu çocuklar, okula başladıklarında sınıf içi konuşma kurallarını yorumlamakta zorlanmaktadırlar. Bunun yanı sıra basit iletişim görevleri olan açıklama, tanımlama, tartışma, sorgulama, yanıtlama, bir konu çevresinde konuşma ve konuşmalarda bulunan incelikleri anlamakta yetersiz kalabilmektedirler (Sevinç, 2005).

2.2.4.3. Okul Öncesi Eğitim ve Dil Gelişimi

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantıları içeren bir süreçtir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına destek olabilir (Oktay ve Unutkan, 2005). Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun ailesinde başlayan dil edinimi sürecinin devam ettirildiği ve planlı ve programlı anadil eğitiminin verildiği yerlerdir. Bu eğitim içinde, etkinlikler aracılığıyla dil öğretimi yapılır (Oktay, 2010).

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, böylece onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Okul öncesi eğitim, elverişsiz koşulları olan çevrelerden gelen çocukların okula hazırlanmasında

son derece önemlidir. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak için formal kurumlara gereksinim vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında; 0-6 yaş grubundaki çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve dilsel yönlerden gelişmelerini sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, eksiklerinin giderilmesini sağlayan, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitimdir. Bu eğitim kurumlarında çocuklar, uzman kişiler rehberliğinde birçok uyaranla karşı karşıya bırakılmakta ve çeşitli etkinliklerde rol almaktadırlar. Bu etkinlikler sayesinde çocuğun gelişimindeki eksikler giderilmektedir. (Koç ve ark., 2002).

0-6 yaş çocuğunun ilgi, gereksinim ve yeteneklerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren okul öncesi kurumlar, çocuğun birçok beceri ve kavramları doğrudan öğrenmesine yardımcı olur. Tekerlemeler, kelime ve kafiye üretme oyunları, bilmeceler, kukla oyunları, çocuk şiir ve şarkıları çocukların ilgilerini canlı tutarak, okuma öncesi dönemde cümlelerin kelimelerden, kelimelerin de hecelerden meydana geldiğine dair farkındalıklarının geliştirilmesine yardımcı olacaktır (Oktay, 1999).

Çocuğun dil gelişiminde etkili olan bir başka etkinlik oyundur. Dil gelişiminde çevreden gelen uyarıcıların önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocuğa zengin uyarıcılarla desteklenen bir sosyal çevre yani oyun ortamı sağlamak onun dil gelişimini büyük ölçüde etkileyecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan planlı ve düzenli oyun etkinlikleri, çocuğa rahat konuşma ve kendini ifade etme alışkanlığı kazandırdığı gibi çocuğun sözcük dağarcığını da geliştirmektedir (Özen, 2008).

2.2.4.4. İki Dillilik ve Dil Gelişimi

İki dillilik (*bilingualism*) ya da daha kapsayıcı bir ifadeyle çok dillilik (*multilingualism*), günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Bloomfield (1933), iki dilliliği anadili gibi her iki dili de kontrol edebilmek olarak tanımlamaktadır. Buna karşın Haugen (1953), iki dilliliğin bireyin ikinci dilde anlamlı sözcükler üretmeye başlamasıyla ortaya çıktığı görüşündedir. Diebold'a (1964) göre ise iki dillilik değişik derecelerde olabilir; başlangıç iki

dilliliğinde olduğu gibi, herhangi birinin ikinci dilde anlamlı sözcükleri üretmeden sözcükleri anlayabilmesi de iki dillilik olarak kabul edilmelidir (Varol, 2014).

Dünya dillerinin ve iki dilliliğin oranları konusunda yapılan araştırmalarda; günümüzde altı bin civarında dilin konuşulduğu; Dünya nüfusunun yaklaşık üçte birinin ise, gündelik hayatta etkileşim halinde olan iki ya da daha fazla dili kullandığı bildirilmektedir. Wei, farklı bir dili konuşan toplumların etkileşiminin farklı bir bölgeye göç dışında, doğal felaketler, din, kültür, ekonomi, eğitim, siyasi oluşumlar ve teknolojik gelişmeler gibi değişik nedenlerle gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Etkileşim sürecinin doğal bir sonucu olarak da iki dillilik ve çok dillilik ortaya çıkmaktadır (Wei, 2000).

Genel olarak ikinci dil öğrenimi, anadili öğreniminden daha zordur, yine de birçok çocuk iki dilliliği ardışık olarak öğrenebilmektedir. Çocuklar farklı şekillerde ikinci dile maruz kalabilirler. Örneğin; göç eden ailelerin çocukları genellikle kendi dillerini ev içinde, çoğunluğun kullandığı dili ise, okulda öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu durumda, çocukların daha çok maruz kaldıkları dil, baskın olan dil olmaktadır. Bazı çocuklar iki dili de doğumdan itibaren ev içinde öğrenirken, bazı çocuklar okul öncesi eğitim programlarına başladıklarında ikinci dil ile karşılaşmaktadırlar (McLaughlin, 1984).

Yazında, okul öncesi dönemdeki çocuklar için, ilk dilde yeterince olgunlaşmadan ikinci dille karşılaşıldığında sonucun "yarı dillilik" (*semilingualism*) olabileceği belirtilmiştir. Yarı dillilik; çocuğun her iki dilde de yeterli olgunluk seviyesine ulaşamadığı durumu tanımlar. İkinci dil, birinci dilin olgunlaştığı düzeyde öğrenilebilmektedir. Eğer ikinci dil, çocuğun içinde bulunduğu kültürde daha baskınsa, çocuk ikinci dile maruz kaldıktan sonra, birinci dilde gelişimsel gecikme yaşayabilir (Cummins, 1984). Ayrıca, birinci dil, ikinci dil öğrenimine temel oluşturmaktadır Birinci dildeki temelin zayıf olması, genellikle ikinci dildeki güçlüklere neden olmaktadır (Owens Jr, 2012).

Çok dilli çevrede yaşayan çocukların dil örüntüleri, karmaşık olabilmektedir. Azınlık grubunda olan birçok iki dilli çocuk, kendi etnik gruplarına ait olan dili, evde ve kendi topluluklarında öğrenirken, ikinci dili genellikle aşamalı olarak televizyon, akran etkileşimi ve günlük bakım veren kurumlara başladığında öğrenebilmektedir. Dünyanın birçok yerinde farklı

etnik grupta olan çocuklar, tamamen ikinci dili içeren ve çocuğun anadilini göz ardı eden müfredatlar içine gömülmüşlerdir (Verhoeven ve Strömqvist, 2001).

İki dilli (yarı dilli) çocuklar, aile içindeki ve daha geniş kültürel topluluklardaki iletişimi devam ettirmek için anadillerini kendiliğinden geliştirmekte, ancak bu süreçte, okulda başarılı olmak için gerekli olan, çoğunluk dilindeki sözcükleri öğrenmekte güçlük çekmektedir (Stipek, 2001). Stanat ve Christensen (2006), Dünyadaki bütün ülkelerde azınlık diline sahip düşük gelirli göçmen ailelerden gelen çocukların, akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmişlerdir (Stanat ve Christensen, 2006). Bu durum yazında, iki dilli çocukların dil becerilerinin tek dilli akranlarına göre daha az gelişmiş olması ile açıklanmış, özellikle ilköğretime başladıklarında, sözcük bilgisine ilişkin her iki dil açısından dezavantajlı oldukları öne sürülmüştür (Duursma ve ark. 2007).

Tek dilli ve iki dilli çocukların dil gelişimini inceleyen çeşitli araştırmalar olmakla birlikte, düşük gelirli göçmen ailelerden gelen iki dilli çocuklarla yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu durum, dil gelişiminin, ailenin sosyoekonomik durumu ve aile içinde konuşulan dil ve okuryazarlık uygulamaları gibi bağlamsal etkenlerle ilişkili olup olmadığını ayırt etmeyi zorlaştırmaktadır (Hoff, 2006).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ

Bu çalışma kesitsel bir araştırma olarak planlanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN ETİK KURUL ONAYI

Bu çalışmaya başlamadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 02.04.2015 tarih ve 2015/10-10 sayılı kararıyla onay alınmıştır (Ek-1).

3.3. ARAŞTIRMANIN YERİ VE ZAMANI

Bu çalışma, Temmuz 2015-Ekim 2015 tarihleri arasında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle Konak, Balçova, Narlıdere ilçelerinde bulunan 6 farklı okula kayıt yaptıran çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Balçova ve Narlıdere'de bulunan 4 okula kayıt yaptıran çocuklara Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı (DEÜTF ÇERSAH AD) Polikliniğinde, Konak'ta bulunan 2 okula kayıt yaptıran çocuklara kendi okullarında uygulama yapılmıştır.

3.4. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunun oluşturulmasında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak Türkiye İstatistik Kurumu İzmir Bölge Müdürlüğünden ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Bölümünden alınan bilgilerle iki dil konuşan ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerdeki ilkokullar ve tek dil konuşan ailelerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerdeki ilkokullar belirlenmiştir. Belirlenen okullardan rastgele Balçova'dan 1, Narlıdere'den 3, Konak'tan 2 okul seçilmiştir. Okullara kayıt yaptıran 360 çocuğun iletişim bilgileri okullardan alınarak, rastgele seçilen 324 çocuğa telefonla ulaşılmıştır. Ulaşılan çocukların ebeveynlerinin 242'si çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerden 204'ü randevusuna gelmiştir. Randevularına gelen 204 çocuktan, 5'i mental retarde izlenimi verdiğinden, 7'si yapılan testleri tamamlayamaması nedeniyle çalışmaya alınmamıştır. Testleri tamamlayan 192 çocuktan 2'si test sonuçlarının beklenenin çok altında olması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak; ebeveyni veya yasal vasisi bu çalışmaya katılmayı

kabul eden 97'si yetiştiği aile ortamında ikinci dil (95'i Kürtçe, 2'si Arapça) konuşulan (iki dilli, *bilingual*) ve 93'ü yetiştiği aile ortamında yalnızca Türkçe konuşulan (tek dilli, *monolingual*) olmak üzere toplam 190 çocuk çalışmaya alınmıştır. Çalışma grubundaki iki dilli çocukların her bir okuldaki sayısı (okuldan alınan öğrenciler içindeki yüzdesi); Narlıdere Mustafa Şık İlkokulunda 1 (%5,3), 2. İnönü İlkokulunda 16 (%61,5), Kılıçarslan İlkokulunda 5 (%22,7); Konak Zübeyde Hanım İlkokulunda 49 (%92,5), 19 Mayıs İlkokulunda 24 (%68,6); Balçova Başöğretmen İlkokulunda 2 (%5,7)'dir.

3.4.1. Çalışmaya Alınma Ölçütleri

Çalışma döneminde geçerli 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan **Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği** Madde 11, (6) bendinde tanımlanan ilkokula başlama yaşına göre; kayıtların yapıldığı eylül ayı sonu itibarıyla 60-83 ayını dolduran çocuklar ilkokul birinci sınıfa kaydedilebilmektedir. Bunlardan 66 aya kadar olanlar velisinin yazılı isteğiyle birinci sınıfa kaydedilebilmektedir. 66 aydan itibaren yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklar arasında 66, 67 ve 68 aylık olanlar için velisinin vereceği dilekçeyle; 69, 70 ve 71 aylık olanlar içinse ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile kayıt bir yıl ertelenebilmektedir.

Bu çalışmada 2015-2016 eğitim yılında ilkokul birinci sınıfa kaydedilen ve Eylül 2016 sonu itibarıyla 60-83 ayını dolduran çocuklar çalışmaya alınmıştır.

3.4.2. Çalışmadan Dışlanma Ölçütleri

1. Eylül 2016 sonu itibarıyla 60 aydan küçük ve 83 aydan büyük olan çocuklar

2. Çalışmada uygulanan testlere veya görüşmelere katılımını önleyecek kadar şiddetli ruhsal (otizm spektrum bozukluğu, psikotik bozukluk, mental retardasyon vb.), gelişimsel veya bedensel (nörolojik, metabolik, endokrin vb.) sorunları olan çocuklar çalışmadan dışlanmıştır.

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.5.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Çalışmada yer alan çocukların ve ebeveynlerinin sosyodemografik özelliklerini saptamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur (Ek-2). Bu form araştırmacılar tarafından ebeveyn(ler) ile yüz yüze görüşme sırasında doldurulmuştur.

3.5.2. Metropolitan Olgunluk Testi

Metropolitan Olgunluk Testi, ilköğretime başlayacak olan çocukların birinci sınıfa hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özellikleri ve başarı düzeylerini ölçmek için Hildreth, Griffiths ve McGauvran tarafından geliştirilmiştir. Testin asıl formu İngilizce olarak hazırlanmış ve testin R formu Oktay (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Testin güvenirlik çalışması, 195 ilkokul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanan testin paralel formları arası korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen güvenirlik katsayıları 0.53 - 0.83 arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca her alt test için ayrı ayrı hesaplanan standart hata puanları 1.35 ile 2.02 arasında bulunmuştur. Testin geçerlik çalışmasında, Amerikan normları ile İstanbul normları karşılaştırılmış; İstanbul'un en gelişmiş bölgelerindeki okullardan seçilmiş olan çocukların ortalama ve standart sapmaları ile Amerikan çocuklarının ortalama ve standart sapmaları arasında benzerlikler bulunmuştur (Kayılı ve Arı, 2011)

Metropolitan Olgunluk Testi, altı alt test ve toplam 100 madde içermektedir: 'Kelime anlama' (19 madde), 'cümleler' (14 madde), 'genel bilgi' (14 madde), 'eşleştirme' (19 madde) alt testlerinden elde edilen puanlarla okuma olgunluğu (0-66 puan); 'sayılar' (24 madde) alt testi puanıyla sayı olgunluğu (0-24 puan); 'kelime anlama', 'cümleler', 'genel bilgi', 'eşleştirme', 'sayılar' ve 'kopya etme' (10 madde) olmak üzere altı alt testin toplam puanı genel olgunluk düzeyini (0-100 puan) göstermektedir (Kayılı ve Arı, 2011).

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

2-12 yaş arasındaki çocuklar için alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisi kazanımını değerlendirmek amacıyla bireysel olarak uygulanan bir testtir. Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmıştır (Berument, 2010a).

Alıcı Dil Kelime Alt Testi, basitten zora doğru sıralanmış kartlardan oluşur. Her kartta, profesyonel ressam tarafından aynı çizim kalitesinde siyah-beyaz 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 istenir. Standardizasyon çalışmasında 159 kelime değerlendirilmiş ve Alıcı Dil Kelime Alt Testi'nin 2-12 yaş aralığında 104 madde ile kullanımının uygun olduğu görülmüştür. Çocuk 56-144 arası alıcı dil standart puanı alabilmektedir (Berument, 2010a). Testin uygulanması sonucunda, ham puan 0-104 arasında olabilmektedir. Kılavuzda yer alan yaş aralıklarına uyan ham puanın karşılığı standart puana dönüştürülmektedir.

İfade Edici Dil Kelime Alt Testi, dili kullanımını sözcük bilgisi ile değerlendirmek amacıyla bireysel olarak uygulanabilecek ve basitten zora doğru sıralanmış toplam 80 karttan oluşur. Her kartta profesyonel ressam tarafından aynı çizim kalitesinde siyah-beyaz çizilmiş, yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen somut resimlenebilen nesneler ile hayvan, meslek, yiyecek, giyecek gibi semantik kategorileri temsil eden tek resim bulunmaktadır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının gösterdiği resmin ne olduğu sözel olarak söylenmesi istenir. Çocuk 56-144 arası ifade edici dil standart puanı alabilmektedir (Berument, 2010b). Testin uygulanması sonucunda, ham puan 0-80 arasında olabilmektedir. Kılavuzda yer alan yaş aralıklarına uyan ham puanın karşılığı standart puana dönüştürülmektedir.

3.6. ARAŞTIRMA PLANI VE TAKVİMİ

Çalışmanın veri toplama aşaması 2015 yılı Temmuz, Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma döneminde çalışmaya alınma ölçütlerini karşılayan ve ebeveyni veya yasal vasisi çalışmaya katılmayı kabul eden, ilkokul birinci sınıfa kayıt yaptıran 190 çocuğa Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi ile Metropolitan Olgunluk Testi uygulanmıştır.

TİFALDİ ve Metropolitan Olgunluk Testi uygulanan çocukların aileleri ile görüşülerek Sosyodemografik Bilgi Formu doldurulmuştur.

Bu çalışmada veri toplama işlemleri, TİFALDİ ve Metropolitan Testleri uygulamaları araştırmada görev alan 3 çocuk ve ergen psikiyatrisi uzmanlık öğrencisi, 1 klinik psikolog ve 1 psikolog tarafından gerçekleştirmiştir.

3.7. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS (The Statistical Package for Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışma, ilkokula başlama aşamasındaki iki dilli ve tek dilli çocukların okul olgunluklarını ve dil becerilerini etkileyen etkenleri ve okul olgunluğu ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığından kesitsel bir çalışmadır. Yapılan tüm çözümlemelerde $p<0.05$ değeri istatistiksel anlamlılık sınırı olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmada toplanan veriler değerlendirilirken, tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Normal dağılımın incelenmesi için basıklık ve çarpıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov Dağılım Testi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla yüzde (%), sıklık, standart sapma, aritmetik ortalama, Mann-Whitney U testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve anlamlı fark olan sonuçlar için Tukey testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Kategorik değişkenler Pearson ki-kare testi ve gerekli olduğunda Fisher'in kesin ki-kare testi ile değerlendirilmiştir.

Sayısal değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Korelasyonun gücü açısından, r'nin mutlak değeri; 0.00-0.19 olduğunda 'çok zayıf', 0.20-0.39 olduğunda 'zayıf', 0.40-0.59 olduğunda 'orta', 0.60-0.79 olduğunda 'güçlü', 0.80-1.00 arası 'çok güçlü' korelasyon olarak değerlendirilmiştir (Statstutor, 2016).

Okul olgunluğu ile ilişkili değişkenleri saptamak için lojistik regresyon modeli kullanılmıştır. Metropolitan Toplam Olgunluk puanı 65 puan ve üstünde alan çocukların okul olgunluğu düzeyi orta olarak kabul edilmektedir. Okul olgunluğu ile ilişkili değişkenler için lojistik regresyon modeli uygularken Metropolitan Toplam Olgunluk puanı 65 ve üstü olanların okul olgunluğunu tamamladığı, 64 ve altında olanların okul olgunluğunu tamamlamadığı varsayılmıştır.

Dil becerileri ile ilişkili değişkenleri saptamak için TİFALDİ testlerinin bir kesim puanı bulunmadığından lineer regresyon modeli uygulanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN BİREYSEL ÖZELLİKLERİ

Çalışma grubu, İzmir'in Konak, Balçova, Narlıdere ilçelerinde bulunan 6 farklı okula kayıtlı olan 105'i (%55,3) erkek ve 95'i (%44,7) kız olmak üzere 190 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların yaşları 62-82 ay, ortalama 72,0±3,9 aydır. Çocukların 97'sinin (%51,1) iki dilli olduğu, 47'sinin (%32,6) okul öncesi eğitime devam etmiş olduğu, 19'unun (%57,4) evinde çocuk odası bulunduğu, 19'unun (%57,4) evinde bilgisayar/tablet olduğu saptanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ilişkin veriler

		Evde konuşulan ikinci dil varlığı		
		Var N=97	**Yok N=93**	**Tüm grup N=190**
		n %	**n %**	**n %**
Yaş grubu	**60-65**	6 (6,2)	2 (2,1)	8 (4,2)
	66-71	45 (46,4)	37 (39,8)	82 (43,2)
	72- 83	46 (47,4)	54 (58,1)	100 (52,6)
Cinsiyet	**Erkek**	57 (58,8)	48 (51,6)	105 (55,3)
	Kız	40 (41,2)	45 (48,4)	95 (44,7)
Okul öncesi eğitim	**Var**	41 (57,7)	87 (93,5)	128 (67,4)
	Yok	56 (42,3)	6 (6,5)	62 (32,6)
Evde çocuk odası varlığı	**Var**	35 (36,1)	74 (79,6)	109 (57,4)
	Yok	62 (63,9)	19 (20,4)	81 (42,6)
Evde Bilgisayar/tablet varlığı	**Var**	33 (34,0)	76 (81,7)	109 (57,4)
	Yok	64 (66,0)	17 (18,3)	81 (42,6)
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Yaş ortalaması (ay)		71,4 ± 4,0	72,5 ± 3,8	72,0 ± 3,9

Ort ± SS: Ortalama±Standart Sapma

4.2. ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN AİLESEL ÖZELLİKLERİ

Aile özellikleri değerlendirildiğinde; çalışma grubundaki çocukların 182'sinin (%95,8) öz anne ve babası ile yaşadığı; parçalanmış aile ortamında yaşayan 8 (%4.2) çocuktan birinin evlat edinilmiş olduğu; çocukların çoğunluğunun (%44,7) iki çocuklu aile ortamında yaşadığı; ailelerin ortalama gelirinin 1835,5 ± 1374,8 TL olduğu, ailelerin 118'inin (%62) 250-1500 TL gelirinin olduğu, ailelerin 130'unda (%68,4) anne ile babanın görücü usulü veya aile aracılığıyla tanıştığı, ailelerin 63'ünde (%33,2) anne-baba arasında akraba evliliği olduğu saptanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların aile özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma grubundaki çocukların ailelerine ilişkin veriler

		Evde konuşulan ikinci dil varlığı					
		Var N=97		Yok N=93		Tüm grup N=190	
		n	%	n	%	n	%
Aile özelliği	**Öz anne ve baba birlikte**	95	(97,9)	87	(93,5)	182	(95,8)
	Parçalanmış aile ortamı	2	(2,1)	6	(6,5)	8	(4,2)
Ailedeki çocuk sayısı	**Tek çocuklu aile**	6	(6,2)	22	(23,7)	28	(14,7)
	İki çocuklu aile	33	(34,0)	52	(55,9)	85	(44,7)
	Üç çocuklu aile	36	(37,1)	15	(16,1)	51	(26,9)
	Dört veya daha çok çocuklu aile	22	(22,7)	4	(4,3)	26	(13,7)
Ailenin toplam aylık geliri (TL)	**250-1500**	84	(86,6)	34	(36,6)	118	(62,1)
	1500-3000	10	(10,3)	32	(34,4)	42	(22,1)
	3000 ↑	3	((3,1)	27	(29,0)	30	(15,8)
Anne ile babanın tanışma şekli	**Görücü / Aile**	82	(84,5)	48	(51,6)	130	(68,4)
	Arkadaş / İş	15	(15,5)	45	(48,4)	60	(31,6)
Anne baba arasında akraba evliliği	**Var**	48	(49,5)	15	(16,1)	63	(33,2)
	Yok	49	(50,5)	78	(83,9)	127	(66,8)

4.3. ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYN ÖZELLİKLERİ

Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerine ilişkin veriler değerlendirildiğinde; annelerin 43'ünün (%22,6) ve babaların 19'unun (%10) örgün eğitim almadığı, 71'inin (%37,4) ve babaların 82'sinin (%43,2) ortaokul ve üzeri eğitimli olduğu; annelerin 142'sinin (%74,7) ve babaların 138'inin (%72,6) başka şehirde doğduğu ve İzmir'e sonradan geldiği saptanmıştır. Çocukların ebeveynlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerine ilişkin veriler

		Evde konuşulan ikinci dil varlığı					
		Var N=97		**Yok N=93**		**Tüm grup N=190**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Anne Eğitimi	Okur-yazar değil	22	(22,7)	3	(3,2)	25	(13,2)
	Okur yazar	13	(13,4)	5	(5,4)	18	(9,4)
	İlkokul mezunu	49	(50,5)	27	(29,0)	76	(40,0)
	Ortaokul Mezunu	11	(11,3)	11	(11,9)	22	(11,6)
	Lise Mezunu	2	(2,1)	28	(30,1)	30	(15,8)
	Lisans veya Üstü	0	(0,0)	19	(20,4)	19	(10,0)
Baba Eğitimi	Okur-yazar değil	5	(5,1)	1	(1,1)	6	(3,2)
	Okur-yazar	9	(9,3)	4	(4,3)	13	(6,8)
	İlkokul mezunu	61	(62,9)	28	(30,1)	89	(46,9)
	Ortaokul Mezunu	10	(10,3)	10	(10,7)	20	(10,5)
	Lise Mezunu	11	(11,4)	26	(28,0)	37	(19,5)
	Lisans veya Üstü	1	(1,0)	24	(25,8)	25	(13,1)
Annenin Doğum Yeri	İzmir	24	(24,7)	24	(25,8)	48	(25,3)
	İzmir Dışı	73	(75,3)	69	(74,2)	142	(74,7)
Babanın Doğum Yeri	İzmir	17	(17,5)	35	(37,6)	52	(27,4)
	İzmir Dışı	80	(82,5)	58	(62,4)	138	(72,6)

Çalışma grubundaki çocukların annelerinin yaş ortalaması 33,0±5,2, babalarının yaş ortalaması ise 37,7±6,0 olarak bulunmuştur. Çocukların ebeveynlerinin yaş ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin yaş ortalamaları

	Evde konuşulan ikinci dil varlığı		
	Var N=97	**Yok N=93**	**Tüm grup N=190**
	Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Annelerin Yaş Ortalaması	32,09 ± 5,3	34,13 ± 5,1	33,0 ± 5,2
Babaların Yaş Ortalaması	36,66 ± 6,2	38,88 ± 5,9	37,7 ± 6,0

Ort ± SS: Ortalama±Standart Sapma

Çalışma grubundaki çocukların annelerinin 155'inin (%81,6) ev hanımı ve babalarının 117'sinin (%61.6) işçi olduğu saptanmıştır. Çocukların ebeveynlerinin mesleklerine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin meslekleri

MESLEKLER	**Anneler**		**Babalar**	
	n	**(%)**	**n**	**(%)**
Ev hanımı/İşsiz	155	(81,6)	7	(3,7)
İşçi	14	(7,4)	117	(61,6)
Memur	2	(1,0)	9	(4,7)
Esnaf/Serbest meslek	2	(1,0)	32	(16,8)
Emekli	0	(0)	6	(3,2)
Güvenlik güçleri	2	(1,0)	7	(3,7)
Eğitimci/Öğretim elemanı	5	(2,7)	5	(2,6)
Ekonomist/Bankacı/Muhasebeci	4	(2,1)	3	(1,5)
Mühendis	0	(0)	2	(1,1)
Sağlık çalışanı	6	(3,2)	2	(1,1)
Çiftçi	0	(0)	0	(0)
Toplam	**190**	**(100,0)**	**190**	**(100,0)**

4.4. AİLE ORTAMINDA YALNIZCA TÜRKÇE KONUŞULAN COCUKLAR (TEK DİLLİ) İLE İKİNCİ BİR DİL KONUŞULAN ÇOCUKLARIN (İKİ DİLLİ) ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

4.4.1. Tek Dilli Çocuklarla İki Dilli Çocukların Bireysel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tek dilli çocukların yaş ortalaması ile iki dilli çocukların yaş ortalaması karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Tablo 1). (Bağımsız örneklem t- testi; t=1,897 p=0,59).

Tek dilli çocuklarla iki dilli çocuklar cinsiyet dağılımı açısından karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır (Tablo 1). (Ki-kare testi; χ^2=0.982, p=,322).

Tek dilli çocuklarda okul öncesi eğitim alanların oranı iki dilli çocuklardan anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 1). (Ki-kare testi; χ^2=56.795, **p<0,001**)

Tek dilli çocuklarda evde çocuk odası olması oranı iki dilli çocuklardan anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 1). (Ki-kare testi; χ^2=36.713, **p<0,001**)

Tek dilli çocuklarda evde bilgisayar/tablet olma oranı iki dilli çocuklardan anlamlı yüksek bulunmuştur (Tablo 1). (Ki-kare testi; χ^2=44.170, **p<0,001**)

4.4.2. Tek Dilli Çocuklarla İki Dilli Çocukların Ailesel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tek dilli çocukların ailelerindeki çocuk sayısının iki dilli çocukların ailelerindeki çocuk sayısından anlamlı düşük olduğu (Tablo 2) (Bağımsız örneklem t- testi; t=6.294, **p<0,001**).

Tek dilli çocukların ailelerinin toplam aylık gelirinin iki dilli çocukların ailelerinin toplam aylık gelirinden anlamlı yüksek olduğu (Tablo 2). (Mann-Whitney U Testi; U=1768.5, **p<0,001**).

Tek dilli çocuklarda annesi ile babasının arkadaş aracılığıyla / iş ortamında tanışma oranının iki dilli çocuklardan anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 2). (Ki-kare testi; χ^2=56.795, **p<0,001**)

Tek dilli çocuklarda annesi ile babası arasında akraba evliliği oranı, iki dilli çocuklardan anlamlı düşük olduğu saptanmıştır (Tablo 2). (Ki-kare testi; χ^2=23.834, **p<0,001**)

4.4.3. Tek Dilli Çocuklarla İki Dilli Çocukların Ebeveynlerinin Özelliklerinin Karşılaştırılması

Tek dilli çocuklarda anne eğitim düzeyinin ortaokul ve üstü olma oranının, iki dilli çocukların annelerine kıyasla anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 3). (Ki-kare testi; χ^2=48.635, **p<0,001)**

Tek dilli çocuklarda baba eğitim düzeyinin ortaokul ve üstü olma oranının, iki dilli çocukların babalarına kıyasla anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 3). (Ki-kare testi; χ^2=33.874, **p<0,001)**

Tek dilli çocukların annelerinin İzmir'de doğma oranı ile iki dilli çocukların annelerinin İzmir'de doğma oranı karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklık bulunmadığı saptanmıştır (Tablo 3). (Ki-kare testi; χ^2=0.28, p=0,866)

Tek dilli çocukların babalarının İzmir'de doğma oranının, iki dilli çocukların babalarının İzmir'de doğma oranından anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 3). (Ki-kare testi; χ^2=9.658, **p=0,002)**

Tek dilli çocukların anne yaş ortalamasının, iki dilli çocukların anne yaş ortalamasından anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 4) (Bağımsız örneklem t- testi; t=2.696**, p=0,008**).

Tek dilli çocukların baba yaş ortalamasının, iki dilli çocukların baba yaş ortalamasından anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 4) (Bağımsız örneklem t- testi; t= 2.548, **p=0,012**).

4.5. ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN OKUL OLGUNLUĞU VE DİL BECERİLERİ İLE İLİŞKİLİ ETKENLER

4.5.1. Çalışma Grubundaki Çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi Puanları

Çalışma grubundaki çocuklara uygulanan Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi sonucunda saptanan bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puanları

	Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi		TİFALDİ İfade Edici Dil Testi		TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
				Ham	*puan*	*Ham*	*puan*	*Standart puan*	*Standart puan*
Puan aralığı	**1-24**	**19-60**	**24-93**	**29-94**		**14-73**		**78-139**	**70-139**
	Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**		**Ort ± SS**		**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Puan	**13,45±4,99**	**42,16 ± 8,14**	**59,74 ± 14,38**	**69,11 ± 15,74**		**50,51 ± 10,54**		**109,55 ± 14,56**	**106,36 ± 13,80**

4.5.2. Yaş

Yaş gruplarına göre, çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanı ve TİFALDİ Testi ham puanı ortalamalarının dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların yaşları ile her bir test puanının korelasyonu değerlendirildiğinde; yaşın Metropolitan Okuma Olgunluğu puanı ile anlamlı korelasyonunun olmadığı, Sayı Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanıyla 'çok zayıf' pozitif anlamlı korelasyonunun olduğu; TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanı ile anlamlılık sınırında 'çok zayıf' korelasyonun olduğu, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanıyla ise 'çok zayıf' pozitif anlamlı korelasyonunun olduğu saptanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının ve TİFALDİ Testi ham puanlarının yaş ile korelasyonu ve puan ortalamalarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Yaş grupları	**62-71 (n=90)**	12,67 ± 5,16	41,19 ± 8,52	57,24 ± 15,07	67,60 ± 16,22	48,95 ± 10,00
	72-82 (n= 100)	14,15 ± 4,75	43,05 ± 7,72	61,99 ± 13,41	70,47 ± 15,25	51,91 ± 10,87
	p*	**0,042**	0,116	**0,023**	**0,211**	0,54
Yaş	**r**	,180	,133	,199	,157	,142
	p**	**,013**	,068	**,006**	**,031**	,050

***** Bağımsız örneklem t-testi
****** Pearson Korelasyon Analizi

4.5.3. Cinsiyet

Cinsiyete göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır. Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi standart puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 8. Cinsiyete göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Cinsiyet	**Erkek (n=105)**	13,67 ± 4,76	41,90 ± 7,94	59,46 ± 13,96	109,45 ± 14,70	107,70 ± 13,52
	Kız (n=85)	13,19 ± 5,27	42,49 ± 8,42	60,09 ± 14,96	109,67 ± 14,48	104,71 ± 14,05
	p *	0,513	0,621	0,762	0,920	0,139

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.4. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır. Çalışma grubundaki okul öncesi eğitim almış olan çocuklar, almayanlarla karşılaştırıldığında; Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 9. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Okul öncesi eğitim	**Var (n=128)**	15,25 ± 4,43	44,78 ± 7,39	65,43 ± 12,62	114,51 ± 13,48	110,62 ± 12,98
	Yok (n=62)	9,74 ± 3,93	36,77 ± 6,90	48,00 ± 10,05	99,30 ± 10,96	97,58 ± 11,09
	p *	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.5. Evde Konuşulan İkinci Dil Varlığı

Evinde konuşulan ikinci dil olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır. Çalışma grubundaki yalnızca Türkçe konuşulan evde yaşayan çocukların, evinde konuşulan ikinci dil olan çocuklarla karşılaştırıldığında; Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 10. Evinde konuşulan ikinci dil olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Evde konuşulan ikinci dil varlığı	**Var (n=97)**	11,21 ± 4,51	38,09 ± 7,38	51,75 ± 12,28	102,54 ± 12,45	99,84 ± 12,03
	Yok (n=93)	15,80 ± 4,36	46,42 ± 6,59	68,08 ± 11,40	116,86 ± 12,96	113,17 ± 12,19
	p *	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.6. Evde Çocuk Odası Varlığı

Evinde çocuk odası olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 11'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki evinde çocuk odası olan çocuklarda, olmayanlara kıyasla Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 11. Evinde çocuk odası olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Evde çocuk odası varlığı	**Var (n=109)**	14,65 ± 4,61	43,88 8,55	63,78 ± 14,49	113,51 ± 15,05	109,38 ± 14,96
	Yok (n=81)	11,84 ± 5,05	39,86 ± 6,96	54,31 ± 12,37	104,22 ± 12,05	102,30 ± 10,90
	p *	**<0.001**	**0,001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.7. Evde Bilgisayar veya Tablet Varlığı

Evinde bilgisayar veya tablet olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 12'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki evinde bilgisayar veya tablet olan çocuklar, olmayanlarla karşılaştırıldığında; Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 12. Evinde bilgisayar/tablet olma durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Evde bilgisayar veya tablet varlığı	**Var (n=109)**	14,94 ± 4,51	45,30 ± 6,83	65,46 ± 12,62	115,89 ± 13,38	111,73 ± 13,12
	Yok (n=81)	11,46 ± 4,93	37,95 ± 7,88	52,05 ± 13,00	101,01 ± 11,43	99,14 ± 11,22
	p *	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.8. Ailedeki Çocuk Sayısı

Ailedeki çocuk sayısına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanı ve TİFALDİ Testi puanı ortalamalarının dağılımı Tablo 13'te yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayı grupları ile Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanların ilişkisine dair saptanan bulgular Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Ailedeki çocuk sayı gruplarına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Ailedeki çocuk sayı grupları	**a. Tek çocuk (n=28)**	14,61 ± 5,94	45,75 ± 9,67	65,86 ± 17,28	117,07 ± 12,93	113,17 ± 13,09
	b. İki çocuk (n=85)	13,82 ± 4,57	42,88 ± 7,64	61,02 ± 13,37	112,04 ± 14,41	108,37 ± 13,42
	c. Üç çocuk (n=51)	13,43 ± 4,83	41,14 ± 6,67	58,27 ± 12,40	105,86 ± 14,09	103,80 ± 13,58
	d. Dört veya üstü çocuk (n=26)	11,04 ± 5,03	38,00 ± 8,86	51,85 ± 14,71	100,53 ± 11,44	97,50 ± 10,97
	Anova *	**a>d**	**a>d, b>d**	**a>d, b>d**	**a>c, a>d, b>d**	**a>c, a>d, b>d**

* Anova Varyans Analizi Post Hoc Tukey testi p<0.05

Çalışma grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayısı ile Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları arasında ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları arasında 'zayıf' negatif anlamlı korelasyon saptanmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Ailedeki çocuk sayısı ile çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının ve TİFALDİ Testi standart puanlarının korelasyonları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
Çocuk sayısı	**r**	-0,210	-0,272	-0,287	-0,323	-0,334
	p *	**,004**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**

* Pearson korelasyon testi

4.5.9. Aile Geliri

Aile gelir gruplarına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 15'te yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocukların aile gelir grupları ile Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı

Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının ilişkisine dair saptanan bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Aile gelir gruplarına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
Toplam aylık gelir (TL)	**a. 0-1500 (n=118)**	12,11 ± 4,97	39,43 ± 7,81	54,64 ± 13,46	103,83 ± 12,36	100,73 ± 11,38
	b. 1500-3000 (n=42)	14,29 ± 4,10	44,74 ± 6,27	64,21 ± 10,72	116,07 ± 12,22	111,73 ± 12,11
	c. 3000 ve üstü (n=30)	17,57 ± 3,61	49,33 ± 6,11	73,53 ± 11,11	122,90 ± 13,28	121,00 ± 10,96
	Anova *	**b>a,c>a,c>b**	**b>a,c>a,c>b**	**b>a,c>a,c>b**	**b>a,c>a, c>b**	**b>a,c>a,c>b**

* Anova Varyans Analizi Post Hoc Tukey testi p<0.05

Çalışma grubundaki çocukların ailelerinin toplam aylık geliri ile Metropolitan Sayı Olgunluğu arasında 'zayıf' pozitif anlamlı; Metropolitan Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları arasında 'orta' pozitif anlamlı korelasyon saptanmıştır (Tablo 16).

Tablo 16. Ailelerin toplam aylık geliri ile çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının ve TİFALDİ Testi standart puanlarının korelasyonları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
Toplam Aylık Gelir	**r**	0,380	0,447	0,480	0,477	0,541
	p *	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**

* Pearson korelasyon testi

4.5.10. Anne ile Babanın Tanışma Şekli

Anne ile babanın tanışma şekline göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 17'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki annesi ve babası arkadaş / iş ortamında tanışanların çocukları, görücü usulü / aile aracılığıyla tanışanların çocuklarıyla karşılaştırıldığında Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu,

Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları anlamlı yüksek bulunmuştur.

Tablo 17. Anne ile babanın tanışma şekline göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Anne ile babanın tanışma şekli	**Görücü / Aile (n=130)**	12,70 ± 5,06	40,72 ± 8,14	57,08 ± 14,34	105,86 ± 13,88	102,56 ± 12,13
	Arkadaş / İş (n=60)	15,08 ± 4,44	45,30 ± 7,26	65,50 ± 12,78	117,55 ± 12,76	114,60 ± 13,71
	p *	**0,002**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.11. Anne Baba Arasında Akraba Evliliği

Anne baba arasında akraba evliliği varlığına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 18'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki anne baba arasında akraba evliliği olan çocuklar, olmayanlarla karşılaştırıldığında Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları anlamlı düşük bulunmuştur.

Tablo 18. Anne baba arasında akraba evliliği varlığına göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Anne baba arasında akraba evliliği	**Var (n=63)**	11,90 ± 4,83	38,57 ± 7,88	53,49 ± 13,75	103,25 ± 12,93	99,60 ± 11,73
	Yok (n=127)	14,22 ± 4,91	43,95 ± 7,69	62,84 ± 13,71	112,67 ± 14,35	109,72 ± 13,56
	p *	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.5.12. Anne-Baba Eğitim Düzeyi

Anne eğitim durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 19'da yer almaktadır. Baba eğitim durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puan ortalamalarının dağılımı Tablo 20'de yer almaktadır. Çalışma grubundaki çocuklar, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ortaokula kadar eğitim görenler ve ortaokul ve üstü eğitim görenler olarak ikiye ayrılmıştır. Eğitim düzeyleri açısından karşılaştırıldığında; ortaokul ve üstü eğitimi olan annelerin ve babaların çocuklarının olmayanlardan Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarının ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 19. Anne eğitim durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Anne eğitimi	**Ortaokula kadar (n=119)**	12,52 ± 4,82	39,55 ± 7,76	55,25 ± 13,20	104,22 ± 12,94	101,47 ± 12,08
	Ortaokul ve üstü (n=71)	15,01 ± 4,90	46,55 ± 6,81	67,27 ± 13,15	118,47 ± 12,70	114,57 ± 12,63
	p *	**0,001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**

* Bağımsız örneklem t-testi

Tablo 20. Baba eğitim durumuna göre, çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ve TİFALDİ Testi standart puanları

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	Metropolitan Okuma Olgunluğu	Metropolitan Toplam Olgunluk	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi
		Ort ± SS	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**	**Ort ± SS**
Baba eğitimi	**Ortaokula kadar (n=108)**	12,19 ± 4,88	39,98 ± 7,62	55,37 ± 13,39	104,97 ±12,66	101,56 12,24
	Ortaokul ve üstü (n=82)	15,11 ± 4,66	45,05 ± 7,94	65,50 ± 13,66	115,58 ± 14,77	112,69 ± 13,24
	p *	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**	**<0.001**

* Bağımsız örneklem t-testi

4.6. ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN METROPOLİTAN OLGUNLUK TESTİ VE TİFALDİ TESTİ PUANLARININ REGRESYON ANALİZLERİ

4.6.1. Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanı Lojistik Regresyon Analizi

Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Puanı 65 puan ve üstünde olan çocukların okul olgunluğu düzeyi orta olarak kabul edilmektedir. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasının olası öngörücülerini değerlendirmeyi amaçlayan lojistik regresyon analizi bulguları Tablo 21'de yer almaktadır. Lojistik regresyon analizi sonucunda; Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasında; **yaşın büyük olması, okul öncesi eğitim alma**, **tek dilli olma** olası öngörücüler olarak bulunmuştur.

Tablo 21. Metropolitan olgunluk düzeyine ilişkin lojistik regresyon analizi

	Okul Olgunluğu			
Modeldeki değişkenler	**p**	**Olasılıklar Oranı (OR)**	**%95 Güven Aralığı (CI)**	
Yaş	**0,020**	**0,887**	**0,802**	**0,982**
Cinsiyet (erkek=1)	0,133	0,546	0,248	1,203
Okul öncesi eğitim (var=1)	**<0,001**	**13,470**	**3,833**	**47,339**
Evde çocuk odası durumu (var=1)	0,304	0,606	0,234	1,573
Anne eğitimi (ortaokul ve üstü=1)	0,460	1,457	0,537	3,954
Baba eğitimi (ortaokul ve üstü=1)	0,466	1,383	0,578	3,307
Ailedeki çocuk sayısı	0,468	0,856	0,562	1,304
Ailenin toplam aylık geliri (TL)	0,021	1,000	0,999	1,000
Anne ile babanın tanışma şekli (iş/arkadaş=1)	0,069	0,417	0,163	1,070
Tek dilli olma (var=1)	**0,009**	**3,509**	**1,371**	**8,984**

4.6.2. TİFALDİ Testlerinin Regresyon Analizi Sonuçları

Çocukların TİFALDİ Testlerinden aldıkları ham puanları etkileyebilecek değişkenleri bir arada değerlendirmek amacıyla lineer regresyon analizi yapılmıştır.

Lineer regresyon analizi sonucunda TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanının yüksek olmasında; **okul öncesi eğitim alma, annenin eğitim düzeyi (ortaokul ve üstü)** etkili olarak bulunmuştur (Tablo 22).

Tablo 22. TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanına ilişkin lineer regresyon analizi

Modeldeki değişkenler	TİFALDİ Alıcı Dil Testi			
	p	Odds Ratio (OR)	%95 Güven Aralığı (CI)	
Yaş	0,060	,443	-,018	,904
Cinsiyet (erkek=1)	0,966	-,076	-3,613	3,460
Okul öncesi eğitim (var=1)	**0,000**	**10,770**	**6,132**	**15,408**
Evde çocuk odası durumu (var=1)	0,708	-,832	-5,206	3,543
Anne eğitimi (ortaokul ve üstü=1)	**0,014**	**6,013**	**1,223**	**10,804**
Baba eğitimi (ortaokul ve üstü=1)	0,803	,540	-3,723	4,804
Ailedeki çocuk sayısı	0,859	-,166	-2,011	1,679
Ailenin toplam aylık geliri (TL)	0,117	,001	,000	,003
Anne ile babanın tanışma şekli (iş/arkadaş=1)	0,068	4,030	-,293	8,354
Tek dilli olma (var=1)	0,086	4,214	-,610	9,038

Lineer regresyon analizi sonucunda TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanının yüksek olmasında; **yaşın büyük olması, cinsiyet (erkek), okul öncesi eğitim alma, ailenin toplam aylık gelirinin yüksek olması, anne ile babanın tanışma şekli (arkadaş/iş), tek dilli olma** etkili olarak bulunmuştur (Tablo 23).

Tablo 23. TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanına ilişkin lineer regresyon analizi

Modeldeki değişkenler	TİFALDİ İfade Edici Dil Testi			
	p	Odds Ratio (OR)	%95 Güven Aralığı (CI)	
Yaş	**0,039**	**,310**	**,016**	**,604**
Cinsiyet (erkek=1)	**0,013**	**2,881**	**,626**	**5,136**
Okul öncesi eğitim (var=1)	**0,003**	**4,493**	**1,535**	**7,451**
Evde çocuk odası durumu (var=1)	0,178	-1,913	-4,702	,877
Anne eğitimi (ortaokul ve üstü=1)	0,092	2,623	-,433	5,678
Baba eğitimi (ortaokul ve üstü=1)	0,330	1,346	-1,373	4,064
Ailedeki çocuk sayısı	0,842	-,119	-1,295	1,058
Ailenin toplam aylık geliri (TL)	**0,001**	**,002**	**,001**	**,003**
Anne ile babanın tanışma şekli (iş/arkadaş=1)	**0,024**	**3,181**	**,424**	**5,938**
Tek dilli olma (var=1)	**0,007**	**4,272**	**1,196**	**7,349**

4.7. ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN METROPOLİTAN OLGUNLUK TESTİ VE TİFALDİ TESTİ PUANLARININ BİRBİRLERİYLE İLİŞKİSİ

Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi puanlarının birbirleriyle korelasyonuna ilişkin saptanan bulgular Tablo 24'te yer almaktadır. Metropolitan Toplam olgunluk puanı ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham ve standart puanları arasında 'güçlü' korelasyon olduğu; TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham ve standart puanları ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham ve standart puanları arasında 'güçlü' korelasyon olduğu bulunmuştur.

Tablo 24. Çalışma grubundaki çocukların Metropolitan Olgunluk Testi puanları ile TİFALDİ Testi ham ve standart puanlarının korelasyonu

		Metropolitan Sayı Olgunluğu	**Metropolitan Okuma Olgunluğu**	**Metropolitan Toplam Olgunluk**	**TİFALDİ Alıcı Dil Testi *Ham puan***	**TİFALDİ İfade Edici Dil Testi *Ham puan***	**TİFALDİ Alıcı Dil Testi *Standart puan***	**TİFALDİ İfade Edici Dil Testi *Standart puan***
Metropolitan Sayı Olgunluğu	**r**	1						
	p *							
Metropolitan Okuma Olgunluğu	**r**	0,650	1					
	p *	**<0,001**						
Metropolitan Toplam Olgunluk	**r**	0,864	0,926	1				
	p *	**<0,001**	**<0,001**					
TİFALDİ Alıcı Dil Testi *Ham puan*	**r**	0,584	0,748	0,745	1			
	p *	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**				
TİFALDİ İfade Edici Dil Testi *Ham puan*	**r**	0,589	0,697	0,720	0,741	1		
	p *	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**			
TİFALDİ Alıcı Dil Testi *Standart puan*	**r**	0,514	0,688	0,670	0,922	0,678	1	
	p *	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**		
TİFALDİ İfade Edici Dil Testi *Standart puan*	**r**	0,517	0,636	0,637	0,669	0,922	0,719	1
	p *	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	**<0,001**	

* Pearson korelasyon testi

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, ilkokula başlama aşamasındaki iki dilli ve tek dilli çocuklarda okul olgunluğu ve dil becerilerini etkileyen etkenleri ve okul olgunluğu ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan kesitsel bir çalışmadır. Çalışma grubu 97 iki dilli ve 93 tek dilli olmak üzere 62-82 aylık 190 ilkokula başlama yaşındaki çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların okul olgunluğuna ve dil becerilerine etki eden bireysel ve ailesel özelliklere ilişkin çalışma bulguları bu alandaki yazın ışığında tartışılmıştır.

5.1 OKUL OLGUNLUĞU İLE İLİŞKİLİ ETKENLER

5.1.1 Yaş ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Biyolojik büyüme ile öğrenmenin karşılıklı etkileşimi sonucunda gelişen bir kavram olarak belirtilen okul olgunluğunda, yaş önemli bir etken olarak tanımlanmaktadır. Yaşın artmasıyla birlikte çocuğun yaşadığı deneyimlerin artması ve bilişsel olgunlaşmasına bağlı olarak okul olgunluğunun etkileneceği söylenebilir. Fakat yaşları aynı olduğu halde, gelişme hızları, biliş seviyeleri, sosyoekonomik ve kültürel olanakları farklı olan çocukların ilkokulun beklentilerine yanıt vermedeki başarıları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında; Esaspehlivan'ın (2006) araştırmasında 78 aylık 150 çocuk ve 68 aylık 150 çocuk okul olgunluğu açısından karşılaştırmış ve iki grup arasında 78 aylık grup lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir (Esaspehlivan, 2006). Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) yaptığı araştırmada 60-66 aylık 67, 66-72 aylık 70, ve 72-84 aylık 68 çocuk karşılaştırılmış ve 72-84 ay grubundaki çocukların, 60-66 ve 66-72 ay grubundaki çocuklara göre okul olgunluk puanlarında anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları gösterilmiştir. 60-66 ay ile 66-72 ay grubundaki çocuklar arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Unutkan (2003) "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu" isimli araştırmasında 5 yaş, 5,5 yaş, 6 yaşındaki çocukların okul olgunluklarını karşılaştırmış, 6 yaş ile 5 yaş grubundaki çocuklar arasında okul olgunluk puanında 6 yaş lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır.

Bu çalışmanın yapıldığı dönemde geçerli mevzuata göre kayıtların yapıldığı eylül ayı sonu itibarıyla 60-83 ayını dolduran çocuklar ilkokul birinci sınıfa kaydedilebilmektedir. Çalışma grubunda da 62-82 aylık, geniş bir yaş aralığında olan çocuklar değerlendirilmiştir. Çalışma

grubundaki çocuklarda yaşın Metropolitan Okuma Olgunluğu puanı ile anlamlı korelasyonunun olmadığı, Sayı Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarıyla 'çok zayıf' pozitif anlamlı korelasyonunun olduğu saptanmıştır. Lojistik regresyon analizinde yaşın büyük olması Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olması için öngörücü olarak bulunmuştur. Bu çalışmada saptanan bulgular yaş ile okul olgunluğunun ilişkisini gösteren araştırmaları desteklemektedir.

5.1.2. Cinsiyet ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Öğrenme öğretme sürecinde cinsiyetin başarıyı etkileyen bir etken olarak ortaya çıkmasının temel nedeninin biyolojik farklılıklardan çok kültürel özellikler olduğu bildirilmektedir. Her kültürde hem kız hem de erkek çocuklar için uygun görülmüş kişilik özellikleri, davranış biçimleri ve tutumları vardır. Çocuk bu rolü 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında ve aile içinde öğrenmeye başlar. Ailede ebeveynler, okulda öğretmenler de kendi cinslerinin gerektiği rolleri kabullendikleri için, çocuklarını ve öğrencilerini beklentileri doğrultusunda yetiştirirler (Erden ve Akman, 2001).

Cinsiyetin okul olgunluğu ile ilişkisine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle cinsiyetin okul olgunluk düzeylerine anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bazı araştırmalar ise cinsiyetin okula duygusal hazırlık açısından etkili olabileceğini belirtmektedir.

Gonca (2004), farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen altı-yedi yaş grubu, ilköğretime yeni başlayan ve normal gelişim gösteren çocukların okul olgunluk düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, çocukların cinsiyetlerine göre okul olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır (Gonca, 2004).

McBryde, Ziviani ve Cuskelly (2004) tarafından yapılan araştırmada ilkokula hazırlık aşamasında ailenin ve okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük etkisi olup olmadığı ve bu aşamadaki kararların bu kişiler tarafından nasıl verildiğini değerlendirilmiştir. Yaş ortalması $62,2 \pm 4,6$ olan 215 çocuk üzerinde yapılan araştırma sonucunda öğretmenler, cinsiyet (kız çocukların erkek çocuklara göre okul algılarının daha hazır olduğunu) ve çekingen mizaç özelliğinin varlığının okula başlamada etkili olduğu bildirilmiştir (McBryde ve ark., 2004).

Çıkrıkçı (1999), anaokullarına devam eden 5-6 yaş arasındaki 72'si kız, 78'i erkek toplam 150 çocuğun okul olgunlukları ile aile tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, Metropolitan Olgunluk Testi sonucunda cinsiyetler arasındaki farkın önemsiz olduğunu saptamıştır (Çıkrıkçı, 1999).

Cinkılıç (2009) 104'ü kız, 104'ü erkek toplam 208 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı saptanmıştır (Cinkılıç, 2009).

Bu çalışmada Metropolitan Olgunluk Testi puanları açısından cinsiyetin etkilerine bakıldığında, erkekler ile kızlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur (Tablo 8).

5.1.3. Okul Öncesi Eğitim ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Okul öncesi eğitimi, 72 aydan küçük çocukların, gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyaran ve çevre olanakları sağlayan; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (Baykan ve Turla, 1994).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin amaçlarından biri yetersiz ev şartları olan çocuklara destek vermek, diğeri ise onları ilköğretime hazırlayabilmektir. Buradaki yetersizlik kavramı çeşitli şekillerde ele alınabilir. Yetersizlik; fakirlik, evdeki olanak azlığı, ailenin okuryazar olmaması olabilir. Bunun yanında yetersizlik sadece ekonomik değil, psikolojik ve duygusal da olabilir (Oktay, 2002).

Yazıcı (2002) okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisini incelediği araştırmasında; okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluğu puanlarını daha yüksek bulmuştur (Yazıcı, 2002). Benzer şekilde Erkan ve Kırca'nın (2010) araştırmasında; okul öncesi eğitim alan grubun okul olgunluk puanlarının almayan gruptan anlamlı olarak daha yüksek olduğu gösterilmiştir (Erkan ve Kırca, 2010)

Taylor, Gibbs ve Slate (2000), düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve çeşitli etnik gruplardan olan çocukları, okul öncesi eğitimi alma ve okul olgunluğu açısından

değerlendirdikleri araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların okul olgunluklarının daha iyi olduğunu saptamıştır (Taylor ve ark., 2000)

Marjanovic Umek ve ark. (2008), okul öncesi eğitimin, dil becerisi ve okul olgunluğu üzerindeki etkisini incelediği araştırma sonucunda okul öncesi eğitimin okul olgunluğunu ve dil becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir (Marjanovic Umek ve ark., 2008).

Koşan (2015) yaptığı araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim almayan iki dilli ilkokul birinci sınıf çocuklarının okul olgunlukları ve alıcı dil düzeylerinin, okul öncesi eğitim alan çocuklarınkinden daha düşük olduğunu saptamıştır (Koşan, 2005).

Bu çalışmada okul öncesi eğitim alma durumuna göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim almış çocukların, almamış çocuklara göre Metropolitan Toplam Olgunluk, Sayı Olgunluğu ve Okuma Olgunluğu puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 9). Yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda, okul öncesi eğitim almanın Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasının öngörücüleri arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 21). Bu çalışmada, iki dilli çocuklarda (%57,7) okul öncesi eğitim alma oranının, tek dilli çocuklarla (%93,5) kıyaslandığında anlamlı düşük olduğu bulunmuştur. Okul olgunluğunu olumlu etkileyen okul öncesi eğitim olanağı açısından, çalışma grubundaki iki dilli çocukların tek dilli akranlarına kıyasla elverişsiz şartlar içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ülkemizde de okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda özellikle elverişsiz şartlardan gelen ve Türkçeye yeteri kadar hâkim olamayan çocukların okula ve yaşama hazırlanmalarında okul öncesi eğitimin önemini göstermektedir. 2015-2016 öğretim yılında net okullaşma oranlarının kızlarda ve erkeklerde yakın oranlarda olmak üzere 3 yaş için %11,74; 4 yaş için %33,56; 5 yaş için %67,17 olarak gerçekleştirildiği bildirilmiştir (MEB, 2016). Okul öncesi eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde halen 5 yaşındaki çocukların bile üçte birinin bu olanaktan mahrum olması önemli bir eksikliktir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin önemini bilmeme/ ihmal etme durumları veya eğitim giderleri çocukların okul öncesi eğitime gönderilmelerinin önündeki başlıca engeller arasındadır. Bu bakımdan, **parasız zorunlu okul öncesi eğitim** uygulamasının bir hak olarak tanımlanması, elverişsiz koşullardan gelen çocukların bu eksiklikten kaynaklanan mağduriyetini gidermede başlıca yöntemdir.

5.1.4. Evde Konuşulan İkinci Dil Varlığı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Yazında "iki dillilik" için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, ilk dilde yeterince olgunlaşmadan ikinci dille karşılaşıldığında sonucun "yarı-dillilik" olabileceği belirtilmiştir. "Yarı-dillilik"; çocuğun her iki dilde de yeterli olgunluk seviyesine ulaşamadığı durumu tanımlar (Cummins, 1984). Bu anlamda bu çalışmada yer alan iki dilli çocuklar "yarı dilli" tanımına uymaktadır.

Yazıcı ve Temel (2012), Almanya'da okul öncesi eğitime devam eden iki dilli 96 Türk kökenli çocuk ve Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden 100 tek dilli çocuk üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; iki dilli çocukların kullanılan tüm test puanlarının tek dilli çocuklardan daha düşük olduğunu, ayrıca dil gelişimi ile okul olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bildirmiştir (Yazıcı ve Temel, 2012).

Hoffer (1989), İspanyol kökenli 20 çocukta okul olgunluğu üzerinde etkili olan sosyal, eğitimsel ve dilsel etkenleri incelediği araştırma sonucunda; iki dilli çocukların okul olgunluk düzeylerinin, her iki dile de hâkim olmayan ya da İngilizceyi baskın dil olarak kullanan çocuklarınkine göre daha yüksek olduğunu; öğretmen görüşleri açısından iki dilli çocukların, tek dilli ve her iki dile de hâkim olmayan çocuklara göre okula daha hazır başladıklarını; okul kurallarını benimseme konusunda tek dilli çocuklar iki dilli çocuklara göre daha başarılı olduklarını saptamıştır (Hoffer, 1989)

Darbonne (2007), okul öncesi 20 çocuk üzerinde genel bilgiyi ve dil becerilerini, kaba motor becerileri, yazma becerilerini, matematik becerilerini ve okuma becerilerini ölçen 5 alt boyuttan oluşan ölçekle yaptıkları araştırma sonucunda; ana dili İngilizce olan çocukların okul olgunluk düzeylerinin iki dilli yaşıtlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir (Darbonne, 2007).

Ev ortamında konuşulan ikinci dil varlığına göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, iki dilli olan çocukların Metropolitan Toplam Olgunluk, Sayı Olgunluğu ve Okuma Olgunluğu puanlarının tek dilli olanlardan anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur (Tablo 10). Yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda, tek dilli olmanın Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasının öngörücüleri arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 21). Bu çalışmada saptanan bulgular, iki dilli olmanın okul olgunluğu üzerinde olumsuz etkili olan önemli bir etken olduğunu

göstermektedir. Her iki dilde de yeterince olgunlaşmamış olduğundan yarı dilli olarak tanımlanan iki dilli çocukların okul olgunluğu açısından da akranlarının gerisinde kaldıkları anlaşılmaktadır.

5.1.5. Evde Çocuk Odası ve Bilgisayar/Tablet Varlığı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Ev ortamında kendisine ait bir alanı olan çocuğun bilişsel gelişimi için daha çok olanağı olduğu tahmin edilebilir. Bu farklılık, odası olan çocukların diğer diğerlerine göre daha yüksek gelirli olmaları veya ebeveyn eğitim düzeylerinin daha yüksek olması gibi nedenlerden de kaynaklanabilir. Oktay (1983) farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada evde çocuk odası varlığının okul olgunluğunda etkili bir sosyoekonomik değişken olduğunu belirtmiştir (Oktay, 1983)

Bu çalışmada çocuk odası varlığına göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, çocuk odası olan grubun olmayanlara göre Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 11). Bu bulgu, evde çocuk odası varlığının okul olgunluğunu etkileyen bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada bilgisayar/tablet varlığına göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, evinde bilgisayar/tablet olan grubun olmayanlara göre Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 12). Bu bulgu, evde bilgisayar/tablet varlığının okul olgunluğunu etkileyen bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

5.1.6. Ailedeki Çocuk Sayısı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Ailedeki çocuk sayısı, ebeveynlerin çocuklarına ayıracakları zamanı, sunacakları olanakları etkilemektedir. Çocukla yeterince ilgilenebilen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabilecek zamanı ve ilgisi azalmaktadır**.** Yeterince ilgilenilmeyen çocuğun gelişimi sınırlı kalmaktadır (Öztürk, 1995) Yazındaki araştırmaların çoğu ailedeki çocuk sayısı artışının okul olgunluk düzeyini düşürdüğü yönündedir. Bazı araştırmalarda ise ailedeki çocuk sayısının okul olgunluğunda etkili bir değişken olmadığı bildirilmiştir.

Balat (2003), ailesi ile birlikte yaşayan 462 çocuk ile kurum bakımında olan 51 çocuğu okul olgunluğu açısından karşılaştırdığı araştırmasında, çocukların kardeş sayıları arttıkça testten

aldıkları puanların da düştüğünü göstermiştir (Balat, 2003). Yazıcı (1999) Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arası 196 çocuk üzerinde yaptığı dil gelişimi ile okuma olgunluğu ilişkini incelenmeyi amaçlayan araştırma sonucunda, Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının okuma olgunlukları üzerinde çocuğun kardeş sayısının etkili olduğunu ve dil gelişiminin okuma olgunluğu ile ilişkili olduğunu saptamıştır (Yazıcı, 1999).

Kılıç'ın 2004 yılında yaptığı araştırmada ise, ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan toplam 130 çocukta görsel algılama davranışı, okul olgunluğu ve ilişkili değişkenleri incelemiş; çocuklarda cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısının toplam olgunluk seviyesi ve görsel algılama toplam puanları açısından farklılık yaratmadığını bulmuştur (Kılıç, 2004).

Bu çalışmada, ailedeki çocuk sayı gruplarına göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, ailede tek çocuk olan grubun dört veya üstü çocuk olan gruba göre Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okul Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu; ailede iki çocuk olan grubun ise dört veya üstü çocuk olan gruba göre Metropolitan Okul Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 13). Bu çalışmada, ailedeki çocuk sayısı ile Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları arasında 'zayıf' negatif anlamlı korelasyon saptanmıştır (Tablo 14). Bu bulgular, ailedeki çocuk sayısının artması ile okul olgunluğunun olumsuz yönde etkilendiğini gösteren yazını desteklemektedir.

5.1.7. Ailenin Gelir Durumu ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Sosyoekonomik düzey; bireyin toplumsal ve ekonomik yaşamıyla ilgili sahip olduğu ve onun bu alanlara yönelik durumunu yansıtan düzeydir (Kılıçarslan, 1997). Hemen hemen tüm toplumlarda yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların çoğunluğunun düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre eğitim kurumlarına daha uzun süre devam ettikleri ve başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sezer, 2007). Kırsal alan ve gecekonduda yaşayan aileler düşük gelir nedeni ile gerekli bazı olanakları çocuklarına sağlayamamaktadır. Gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları yeterli beslenememekte, okul araç ve gereçleri yeterince sağlanamamakta, kötü sağlık koşulları ve konutların yetersizliği uygun çalışma ortamını engellemektedir (Gül, 2007).

Oktay (1983) tarafından yapılan araştırmada sosyokültürel düzeyi yüksek olan çocukların okuma olgunluğunu ve genel olgunluk düzeyinin, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı derecede farklı olduğunu saptamıştır (Oktay, 1983).

Gonca (2004) farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel yapılardaki ailelerden gelen, ilköğretime başlayan çocukların okul olgunluk düzeylerini incelediği araştırma sonucunda; okul olgunluğu açısından yüksek sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklar yönünden anlamlı bir fark saptamış; en düşük okul olgunluk puanlarını düşük sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocuklarda bulmuştur (Gonca, 2004).

Erkan (2011) farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelediği araştırmasında; sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma ve anne eğitim düzeyinin okula hazır bulunuşluk üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Erkan, 2011).

Brizuela (2010), İspanyol kökenli çocuklarda okul olgunluğu üzerine sosyodemografik özelliklerin, kültürün ve sosyal duygusal etkenlerin etkisini incelediği araştırmanın sonunda kültürel özelliklerin okul olgunluğunda etkili olmadığını, sosyoekonomik özelliklerin ve sosyal becerilerin ise etkili olduğunu saptamıştır (Brizuela, 2010).

Bu çalışmada toplam aylık gelir düzeyi ile Metropolitan Sayı Olgunluğu puanlarının ‘zayıf’ pozitif anlamlı; Metropolitan Okuma Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarının ‘orta’ pozitif anlamlı korele olduğu bulunmuştur (Tablo 16). 0-1500 TL, 1500-3000 TL ve 3000 TL üstü aylık gelir gruplarında her bir grubun diğer grupla arasında Sayı, Okuma ve Toplam olgunluk puanları açısından anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 15). Bu bulgular, aile gelir durumu ile okul olgunluğunun ilişkili olduğunu gösteren yazını desteklemektedir.

5.1.8. Anneyle Babanın Tanışma Şekli ve Anne Baba Arasında Akraba Evliliği Varlığı ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Bu çalışmada anne ile babanın tanışma şekline göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, iş ortamında / arkadaş aracılığıyla tanışanların Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarının görücü usulü / aile aracılığıyla tanışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 17). Ayrıca, anne baba arasında akraba evliliği olan çocukların Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanlarının akraba evliliği olmayanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, sosyokültürel özellikler arasında yer alan ebeveynlerin tanışma şeklinin ve anne baba arasında akraba evliliği varlığının okul olgunluğunu etkileyen değişkenler arasında olduğunu düşündürmektedir.

5.1.9. Anne Baba Eğitim Düzeyi ile Okul Olgunluğunun İlişkisi

Çocuğun içinde doğduğu aile ortamının özelliklerinin gelişimi belirlemede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. İnsanın kişilik gelişiminin temellerinin 0-6 yaş aralığında atıldığı göz önünde bulundurulduğunda, çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra eğitsel kimliğinin belirlenmesinde ebeveynlerin rolü anlaşılmaktadır (Tümkaya,2014). Çünkü çocuk, yaşama ilişkin ilk bilgi ve becerileri anne ve babasından öğrenir. Anne-babanın çocukla iletişiminin ve aile ortamında bireylerin birbirine karşı takındığı tavrın çocuğun hayatı boyunca onu etkileyecek olumlu ya da olumsuz etkileri olmaktadır (Sezer ve Yoleri, 2010).

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri, öğrenmeye ve formal eğitime karşı olan tutumlarıyla birlikte çocukların akademik başarılarında oldukça önemlidir. Bu nedenle başta Amerika olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmakta olan yerel aile okuryazarlık programları sayesinde ailelerin sözel ve matematiksel okuryazarlıkları arttırılarak, çocuklarının eğitsel gelişmelerini artırmalarına yönelik ailelere destek verilmektedir (Schwartz, 1999).

Edwards (1989) düşük sosyoekonomik düzeydeki annelerin beşte dördünün çocuklarıyla kitap paylaşımında bulunmadığını, yani bu annelerin çocuklarının okumalarıyla ilgilenmediklerini; ayrıca kendi okuma yazma becerilerinin gelişimi için de yardıma ihtiyaçları olduğunu bildirmiştir. Edwards ailelere okuma yazma gelişimi için destek sağlanması sayesinde çocuklarının da aileyle etkileşimi yoluyla becerilerinin geliştirilebileceğini belirtmiştir (Edwards, 1989).

Çıkrıkçı (1999), anaokullarına devam eden 5-6 yaşlarındaki 150 çocukta okul olgunluğu ile aile tutumları, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-babanın eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Metropolitan Olgunluk Testi sonucunda cinsiyetler arasındaki farkı önemsiz bulunurken, ailenin gelir düzeyi ve anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça okul olgunluk puanlarının arttığı saptanmıştır (Çıkrıkçı, 1999).

Boz (2004), çalışmasında 6 yaş çocuklarının okul olgunluklarını veli, öğretmen görüşleri yönünden araştırmıştır. 258 veli, 117 anasınıfı öğretmeni, 97 birinci sınıf öğretmeni okul olgunluk anketi ile değerlendirilmiş, ailenin gelir düzeyinin ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak çocukların okul olgunluk düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Boz, 2004).

Marjanovic Umek ve ark. (2008), okul öncesi eğitim alan 219 çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada; yüksek eğitim düzeyi olan anne-babaların çocuklarının, düşük eğitim düzeyi olan anne-babaların çocuklarına göre okul olgunluklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Marjanovic Umek ve ark., 2008).

Bu çalışmada ebeveyn eğitim düzeyine göre okul olgunluk puanları karşılaştırıldığında, her iki ebeveyn için ortaokul ve üstü eğitim görmüş grubun ortaokula kadar eğitim görmüş gruba göre Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 19, Tablo 20). Bu çalışmada saptanan bulgular, ebeveyn eğitim düzeyi ile okul olgunluğunun ilişkili olduğunu gösteren araştırmaları desteklemektedir.

5.2. DİL BECERİLERİ İLE İLİŞKİLİ ETKENLER

5.2.1. Yaş ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Birinci sınıf öğrencisinin dili gelişme halindedir. Kısa sürede çok kelime öğrenebilir. Çocuklar önce varlıkların karşılığı olan kelimeleri, daha sonra sırasıyla varlıkları niteleyen kelimeleri, varlıkların hareketini karşılayan kelimeleri ve varlıkların yerine geçen kelimeleri öğrenirler (Calp, 2003).

Gürocak Ünal (2007) anasınıfına devam eden 60-72 aylık 165 çocuk üzerindeki araştırması sonucunda öğrencilerin dil gelişimleri ve ince motor gelişimlerinin yaş, cinsiyet, okul öncesi kuruma devam süresi değişkenlerine göre farklılık göstermediğini saptamıştır (Gürocak Ünal, 2007).

Kılıç (2014) ilkokul birinci sınıfa devam eden 418 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği ve 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerileri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) ölçeğinden aldıkları puanları karşılaştırdığı araştırmasında 72 ay ve üzeri öğrencilerin dil beceri düzeylerinin, 66-72 aylık öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 66-72 aylık öğrencilerin dil beceri düzeylerinin de 60-66 aylık öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur (Kılıç, 2014).

Bu çalışmada yaş ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanı arasında anlamlılık sınırında ‘çok zayıf’ pozitif korelasyonun olduğu (p=0,050), TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanı arasında ise ‘çok zayıf’ pozitif anlamlı korelasyonun olduğu saptanmıştır (Tablo 7) Lineer regresyon analizi sonucunda, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanlarının yüksek olmasında yaş etkisinin olmadığı; TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanın yüksek olmasında ise yaşın büyük olmasının etkili olduğu saptanmıştır (Tablo 22, Tablo 23).

5.2.2. Cinsiyet ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Kızların erkeklere göre dille ilgili bazı boyutlarda daha hızlı gelişim gösterdikleri belirtilmektedir. Ancak okul öncesi dönem boyunca ne dili kullanmaları, ne de gelişim hızları yönünde cinsiyetler arasında büyük boyutta farklılıklara rastlanmamaktadır (Seçilmiş, 1996). Yazındaki araştırmaların çoğu bu görüşü destekler niteliktedir.

Gürocak Ünal (2007) anasınıfına devam eden 60-72 aylık 165 çocukta dil gelişimini değerlendirdiği araştırmasında; çocukların dil gelişim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır (Gürocak Ünal, 2007).

Stowe ve ark. (2000) alt sosyoekonomik geliri olan aileden gelen 185 okul öncesi çocuk üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda; cinsiyete göre çocukların dil gelişimlerinde farklılık bulunmamış, sadece erkeklerde düşük dil becerilerine sahip olan çocukların daha fazla yıkıcı davranış gösterdikleri ve zayıf akran ilişkisi kurdukları saptanmıştır (Stowe ve ark., 2000).

Bu çalışmada TİFALDİ Testi puan ortalamaları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Tablo 8). Lineer regresyon analizi sonucunda; erkek cinsiyetinde olma TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanının yüksek olmasında etkili bulunurken, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanının yüksek olmasında etkili bulunmamıştır (Tablo 22 ve 23). İfade edici dil becerilerinin fazla olmasında erkek cinsiyetinden olmanın etkili olduğu şeklindeki bu bulgu, çalışma grubunda yer alan ailelerin sosyokültürel ortamında kız çocuklarının kendini ifade etme becerilerinin yeterince desteklenmediğini, hatta engelleyici tutumlar olabileceğini düşündürmektedir.

5.2.3. Okul Öncesi Eğitim ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantıları içeren bir süreçtir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına destek olabilirler (Oktay, 2005). Yazında okul öncesi eğitim almanın dil becerileri açısından önemli olduğunu gösteren birçok araştırma vardır.

Taner (2003), ilkokul 1. sınıfa devam eden 240 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği ve farklı sosyo ekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi düzeylerini incelediği araştırmasında okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişim puanı ortalamalarının okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır (Taner, 2003).

Öztürk (1995), okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki birinci sınıf çocuklar üzerinde yaptığı ve alıcı ve ifade edici dil düzeylerini incelediği

araştırmasında; okul öncesi kuruma giden çocukların sözcük dağarcıklarının, dili anlama ve kullanma düzeylerinin okul öncesi kuruma gitmeyen çocuklara göre daha yüksek olduğunu ve ilköğretime başlamak için daha hazırlıklı olduklarını saptamıştır (Öztürk, 1995).

(Marjanovic Umek ve ark., 2008) 68-83 aylık 219 çocuk üzerindeki araştırmalarında; okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların dil ve zihin yeteneklerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır (Marjanovic Umek ve ark., 2008).

Bu çalışmada okul öncesi eğitim gören çocuklarda görmeyenlere göre TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 9). Lineer regresyon analizi sonucunda; okul öncesi eğitim almanın TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanlarının yüksek olmasında etkili olduğu saptanmıştır (Tablo 22 ve 23). Bu bulgular, okul öncesi eğitimin dil becerilerini olumlu etkilediğini gösteren araştırmaları desteklemektedir.

5.2.4. İki Dilli Olma ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Çok dilli (*multilingual*) çevrede yaşayan çocukların dil örüntüleri, oldukça karmaşık olabilmektedir. Azınlık grubuna dâhil olan birçok iki dilli çocuk, ikinci dili ardışık olarak öğrenmektedir. Bu çocuklar kendi etnik gruplarına ait olan dili, evde ve kendi topluluklarında öğrenirlerken, ikinci dili genellikle aşamalı olarak televizyon, akran etkileşimi ve günlük bakım veren kurumlara başladıklarında öğrenmektedirler (Verhoeven ve Strömqvist 2001)

Boeschoten ve Verhoeven (1986) tarafından yapılan bir araştırmada, Hollanda'da yaşayan 4-8 yaş arası iki dilli Türk çocuğunun sözcük dağarcığı, biçimbirimsel sözdizimi ve kullanımbilim becerileri değerlendirilerek, 5-7 yaş arasındaki Türkiye'de yaşayan tek dilli çocuk ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada, sözcük dağarcığı becerileri, dil örneğindeki sözcük üretimi ve üretilen 75 cümledeki sözcük türlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, iki dilli Türk çocuklarının Türkiye'de yaşayan tek dilli akranlarına göre bazı becerilerde gecikme gösterdiklerini ortaya koymuştur (Boeschoten ve Verhoeven, 1986).

Klatter-Folmer (1996) Türk çoccuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora araştırmasında, öğrencilerin başarı oranları ile anadili becerileri arasında çok

yakın bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, Hollandaca becerileri üst düzeyde olan çocukların Türkçe becerilerinin de üst düzeyde olduğu; Türkçe dil becerileri ile okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki olduğu saptanmıştır (Klatter-Folmer, 1996).

Bu çalışmada tel dilli çocukların iki dilli çocuklarla karşılaştırıldığında TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır. (Tablo 10). Lineer regresyon analizi sonucunda tek dilli olma TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanının yüksek olmasında etkili bulunmazken, TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanlarının yüksek olmasında etkili olduğu bulunmuştur (Tablo 22 ve 23). Bu bulgular, iki dilli gruptaki çocukların dil becerileri açısından tek dilli akranlarından geride kalabileceğini gösteren araştırmaları desteklemektedir.

5.2.5. Evde Çocuk Odası ve Bilgisayar/Tablet Varlığı ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Yazında dil becerileri ile çocuk odası ve bilgisayar/tablet varlığına ilişkin doğrudan bir araştırma bulunamamakla birlikte sosyoekonomik düzey ile ilinti olduğu düşünüldüğünde çocuk odası ve bilgisayar/tablet varlığının dil becerilerini olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, evinde çocuk odası olan ve ve bilgisayar/tablet olan çocuklarda, olmayanlara kıyasla TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 11).

5.2.6. Ailedeki Çocuk Sayısı ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Ailedeki çocuk sayısı dil becerilerini etkileyen etkenlerdendir. Asıl neden çocuk sayısından çok, anne babanın tutumu ve ilgilenmesi gibi etkenlerdir. Tek çocukla yeterince ilgilenebilen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabileceği zamanı ve ilgisi azalmaktadır**.** Yeterince ilgilenilmeyen çocuğun gelişimi daha çok kendi çabasıyla ve anne babanın kısıtlı çabasıyla sınırlı kalmaktadır (Öztürk, 1995).

Aydoğan ve Koçak (2003) örneklemi Konya Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından rastgele küme örnekleme tekniği ile seçilen 204 çocuktan oluşan araştırmalarında okul öncesi çocuklarının dil gelişimlerine etki eden etkenleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sahip olunan kardeş sayısının dil gelişimi üzerinde etkili

olmadığı saptanmıştır. Kavaklı (1980)'nın araştırmasında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Kavaklı,1980).

Yazıcı (1999) anaokuluna devam eden 60-76 aylar arası 196 çocuk üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada; dil gelişimi ile okuma olgunluğunu değerlendirmiş; Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının dil gelişimi üzerinde etkili olan etkenler arasında kardeş sayısının da olduğunu bulmuştur (Yazıcı, 1999).

Bu çalışmada, ailedeki çocuk sayı gruplarına göre TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları karşılaştırıldığında, tek çocuklu aile grubunun üç çocuklu ve dört/üstü çocuklu gruba göre ve iki çocuklu grubun dört/üstü çocuklu gruba göre her iki testte de anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur (Tablo 13). Ailedeki çocuk sayısı ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları arasında 'zayıf' negatif anlamlı korelasyon saptanmıştır (Tablo 14). Bu bulgular ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların dil gelişiminin olumsuz etkilenebileceğini düşündürmektedir.

5.2.7. Ailenin Gelir Durumu ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Sosyoekonomik etkenlerin, dil becerileri üzerindeki etkisini vurgulayan birçok araştırma vardır. Birçok araştırma bulgusu alt sosyoekonomik düzeyden ailelerde yetişen çocukların orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklara oranla dil becerilerini daha az kullandıklarını göstermektedir (Seifert & Hoffnung 2000).

Taner ve Başal (2005), farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okul öncesi eğitim alan ve almayan 240 ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin dil gelişimini değerlendirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanıldığı bu araştırma sonucunda alt sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinin üst ve orta sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Hoff (2003) farklı sosyoekonomik düzeyden ailelerin çocuklarının üretken sözcük dağarcığı gelişiminin farklılaşmasını araştırmak için 33 yüksek, 30 orta sosyoekonomik düzeydeki aileden gelen anne ve bu annelerin iki yaşındaki çocuklarını gözlemlemiştir. Sonuçta; yüksek

sosyoekonomik düzeydeki çocukların diğer gruptaki çocuklara oranla daha fazla üretken sözcük dağarcığı gelişimi gösterdikleri bulunmuştur.

Hart ve Risley (1995) 42 aile ve onların yeni doğmuş bebeklerinin dile dayalı iletişim ve etkileşimini 3 yıl süreyle gözlemledikleri boylamsal araştırmalarında, ailelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinin süresinin ve kalitesinin sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma bulguları bu etkileşimin süresinin ve kalitesinin çocukların dil becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Hart ve Risley, 1995)

Topaloğlu (2006) sosyoekonomik yönden farklı düzeylerde bulunan 2091 8. sınıf öğrencisinin dil becerilerini kazanma düzeylerini değerlendirdiği araştırmasında; gelir düzeyi düşük alt sosyoekonomik gruptaki öğrenciler ile gelir düzeyi yüksek üst sosyoekonomik gruptaki öğrenciler arasında dil becerilerinin kazanılması konusunda önemli bir fark bulunmuştur (Topaloğlu, 2006).

Bu çalışmada toplam aylık gelir düzeyi ile Metropolitan Sayı Olgunluğu arasında 'zayıf'; Metropolitan Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları arasında 'orta' pozitif anlamlı korelasyon saptanmıştır (Tablo 16). 0-1500 TL, 1500-3000 TL ve 3000 TL üstü aylık gelir gruplarında her bir grubun diğer grupla arasında TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları açısından anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 15). Lineer regresyon analizi sonucunda TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanının yüksek olmasında, ailenin aylık gelirinin yüksek olması etkili olarak bulunmuştur (Tablo 23). Bu bulgular, aile gelir durumu ile çocuğun dil becerilerinin ilişkili olduğunu gösteren yazını desteklemektedir.

5.2.8. Anneyle Babanın Tanışma Şekli ve Anne Baba Arasında Akraba Evliliği Varlığı ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Bu çalışmada, annesi ve babası arkadaş / iş ortamında tanışanların çocuklarında, görücü usulü / aile aracılığıyla tanışanların çocuklarına kıyasla TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 17). Lineer regresyon analizi sonucunda TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanının yüksek olmasında anne ile babanın tanışma şeklinin arkadaş aracılığıyla veya iş ortamında olması etkili olarak bulunmuştur (Tablo 23). Diğer yandan, anne baba arasında akraba evliliği olan çocuklar, olmayanlarla

karşılaştırıldığında Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları anlamlı düşük bulunmuştur (Tablo 18). Bu bulgular, ebeveynlerin sosyokültürel özelliklerinin çocukların iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir

5.2.9. Anne Baba Eğitim Düzeyi ile Dil Becerilerinin İlişkisi

Anne babanın eğitim düzeyleri, öğrenmeye ve eğitime olan tutumlarıyla birlikte çocukların akademik başarılarında oldukça önemlidir. Amerikan Dil Gelişim Derneği'ne göre, eğitimli anne ve babalar, çocuklarının dil gelişimlerine katkıda bulunabilmek için birçok etkinlik içinde bulunabilmekte ve çocuklara sağladıkları zengin uyarıcı çevre ile onların dil gelişimlerini desteklemektedirler (Andrews ve ark., 2001).

Gürocak Ünal (2007) anasınıfına devam eden 60-72 aylık 165 çocuğu dil gelişimi açısından değerlendirdiği araştırmasında, anne ve babasının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların dil gelişim düzeylerinin, anne babasının eğitim düzeyi düşük olan çocuklara göre anlamlı olarak yüksek olduğunu saptamıştır (Gürocak Ünal, 2007).

Dört aylık bebekler üzerinde yapılan bir araştırmada annelerin eğitim düzeyi ile anne bebek arasındaki iletişim araştırılmıştır; alt sosyoekonomik sınıftaki annelerin konuşmadan daha çok davranışlara yöneldikleri, eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyaranın arttığı dikkati çekmiştir (Miller, 1979).

Marjanovic Umek ve ark. (2008), "The Effect of Preschool on Childrens School Readiness" araştırmalarında okul öncesi eğitimin çocukların okul olgunluğuna etkisini incelemişlerdir. Yüksek eğitim seviyesine sahip anne-babaların çocuklarının, düşük eğitim seviyesine sahip anne-babaların çocuklarına göre dil becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Marjanovic Umek ve ark., 2008).

Bu çalışmada hem anne hem baba için ortaokul ve üstü eğitimi olan grubun TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi puanlarının olmayan gruptan anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 19 ve 20). Lineer regresyon analizi sonucunda annenin ortaokul ve üstü

eğitimli olmasının TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanının yüksek olmasında etkili olduğu bulunmuştur (Tablo 22). Bu bulgular göz önüne alındığında, anne eğitim düzeyinin özellikle alıcı dil becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

5. 3. DİL BECERİLERİ İLE OKUL OLGUNLUĞUNUN İLİŞKİSİ

Cummins'e göre (2000) çocukların anadilini kazanması, onların dil becerilerinin yanı sıra bilişsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek, dili işlevsel ve amaçlarına uygun olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Çocuğun öğrenme sürecinde önemli bir etken olan dil gelişimi, bilişsel gelişimden ayrı düşünülemez (Cummins, 2000). Yazında bu alanda yapılan araştırmalar okul olgunluğunun dil gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yazıcı ve Temel (2012), iki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada iki örneklem grubu oluşturmuştur: Almanya'da okul öncesi eğitime devam eden iki dilli 96 Türk kökenli çocuk ve Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden 100 tek dilli çocuk. Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının okuma olgunluğu düzeyinin Türkiye'deki tek dilli Türk çocukların okuma olgunluğu düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür Araştırma sonunda iki dilli çocukların kullanılan tüm test puanlarının tek dilli çocuklardan daha düşük olduğu, ayrıca dil gelişimi ile okul olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Marjanovic Umek ve ark. (2008) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitimin; çocukların entellektüel becerileri, dil yeterlikleri ve ebeveynlerinin eğitimi ile bağlantılı okula hazır bulunuşlukları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 68-83 ay arasında olan 219 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların entelektüel becerisi Raven'in Renkli Asamalı Matriksleri, dil yeterliliği Genel Dil Gelişimi Ölçekleri, okul olgunlukları ise "Okula Hazır Bulunuşluk Testi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların entelektüel becerileri ve dil yeterliliklerinin, okula hazır bulunuşluk puanlarında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Marjanovic Umek ve ark., 2008).

Han, Lee ve Waldfogel (2012), Amerika'daki göçmen ailelerin ve göçmen olmayan ailelerin 6800 çocuğu üzerinde yaptıkları araştırmanın verilerini 'Early Childhood Longitudinal Study- Birth Cohort (ECLS-B) ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların ifade edici dil becerileri ve erken matematik becerileri açısından göçmen çocukların dil geçmişlerinin önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çocukların matematik becerileri

üzerinde sosyoekonomik durumun ve dil geçmişinin etkili olduğu sonucu bulunmuştur (Han ve ark., 2012)

Bu çalışmada Metropolitan Olgunluk Testi ile TİFALDİ testleri puanlarının ilişkisi incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizinde Metropolitan Olgunluk Testi Toplam Olgunluk puanı ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanları arasında 'güçlü' korelasyon olduğu; TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanı ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanı arasında 'güçlü' korelasyon olduğu saptanmıştır (Tablo 24). Bu bulgular, çocukların dil becerileri ile okul olgunluğunun ilişkili olduğuna yönelik araştırmaları desteklemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Çalışma grubu 97 (%51,1) iki dilli ve 93 (%48,9) tek dilli olmak üzere 62-82 aylık 190 ilkokula başlama yaşındaki çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 105'i (%55,3) erkek ve 95'inin (%44,7) kız olduğu; 47'sinin (%32,6) okul öncesi eğitime devam etmiş olduğu, 19'unun (%57,4) evinde çocuk odası bulunduğu, 19'unun (%57,4) evinde bilgisayar/tablet olduğu saptanmıştır.

Aile özellikleri değerlendirildiğinde; çalışma grubundaki çocukların 182'sinin (%95,8) öz anne ve babası ile yaşadığı; çoğunluğunun (%44,7) iki çocuklu aile ortamında yaşadığı; ailelerin ortalama gelirinin 1835,5 ± 1374,8 TL olduğu, ailelerin 118'inin (%62) 250-1500 TL gelirinin olduğu, ailelerin 130'unda (%68,4) anne ile babanın görücü usulü veya aile aracılığıyla tanıştığı, ailelerin 63'ünde (%33,2) anne-baba arasında akraba evliliği olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerine ilişkin veriler değerlendirildiğinde; annelerin 71'inin (%37,4) ve babaların 82'sinin (%43,2) ortaokul ve üzeri eğitimli olduğu, annelerin 142'sinin (%74,7) ve babaların 138'inin (%72,6) başka şehirde doğduğu ve İzmir'e sonradan geldiği saptanmıştır.

Aile ortamında yalnızca Türkçe konuşulan tek dilli çocuklarla ikinci bir dil konuşulan iki dilli çocukların özelliklerinin karşılaştırılması sonucunda; yaş ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma grubundaki iki dilli çocuklarda tek dilli çocuklara kıyasla; okul öncesi eğitim alma, evinde çocuk odası olma, evinde bilgisayar/tablet olma, annesi ile babasının arkadaş aracılığıyla/iş ortamında tanışma oranlarının daha az; anne-baba eğitim düzeylerinin ve yaş ortalamalarının daha düşük; aile geliri ortalamasının daha düşük olduğu; ailede çocuk sayısının ve anne baba arası akraba evliliği oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubundaki çocukların yaşları ile her bir test puanının korelasyonu değerlendirildiğinde; yaşın Metropolitan Okuma Olgunluğu puanı ile anlamlı korelasyonunun olmadığı, Sayı Olgunluğu ve Toplam Olgunluk puanıyla 'çok zayıf' pozitif anlamlı korelasyonunun olduğu; TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanı ile anlamlılık sınırında 'çok

zayıf' korelasyonun olduğu, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanıyla ise 'çok zayıf' pozitif anlamlı korelasyonunun olduğu saptanmıştır.

Metropolitan Olgunluk Testi ve TİFALDİ Testi standart puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul öncesi eğitim almış olan çocuklar, almayanlarla karşılaştırıldığında; Metropolitan Toplam Olgunluk, Okuma Olgunluğu, Sayı Olgunluğu ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi puanlarının anlamlı yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubundaki:

1. **Evinde yalnızca Türkçe konuşulan çocuklarda**, iki dilli çocuklara kıyasla;
2. **Evinde çocuk odası olan çocuklarda**, olmayanlara kıyasla;
3. **Evinde bilgisayar veya tablet olan çocuklarda**, olmayanlara kıyasla;
4. **Annesi ve babası arkadaş / iş ortamında tanışanların çocuklarında**, görücü usulü / aile aracılığıyla tanışanların çocuklarına kıyasla;
5. **Anne babası arasında akraba evliliği olmayan çocuklarda**, olanlara kıyasla;
6. **Anne babası ortaokul ve üstü eğitimli olan çocuklarda**, olmayanlara kıyasla,

   Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları ile TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları anlamlı yüksek bulunmuştur.

Çalışma grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayısı ile Metropolitan Sayı Olgunluğu, Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları arasında ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları arasında 'zayıf' negatif anlamlı korelasyon saptanmıştır.

Çalışma grubundaki çocukların ailelerinin toplam aylık geliri ile Metropolitan Sayı Olgunluğu arasında 'zayıf' pozitif anlamlı; Metropolitan Okuma Olgunluğu, Toplam Olgunluk puanları, TİFALDİ Alıcı Dil Testi ve TİFALDİ İfade Edici Dil Testi standart puanları arasında 'orta' pozitif anlamlı korelasyon saptanmıştır.

Lojistik regresyon analizi sonucunda; Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasında; **yaşın büyük olması, okul öncesi eğitim alma**, **tek dilli olma** olası öngörücüler olarak bulunmuştur.

Lineer regresyon analizi sonucunda TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanının yüksek olmasında; **okul öncesi eğitim alma, annenin eğitim düzeyi (ortaokul ve üstü)** etkili olarak bulunmuştur.

Lineer regresyon analizi sonucunda TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanının yüksek olmasında; **yaşın büyük olması, cinsiyet (erkek), okul öncesi eğitim alma, ailenin toplam aylık gelirinin yüksek olması, anne ile babanın tanışma şekli (arkadaş/iş), tek dilli olma** etkili olarak bulunmuştur.

Metropolitan Toplam Olgunluk puanı ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ve TİFALDİ Alıcı Dil Testi puanları arasında ‘güçlü’ korelasyon; TİFALDİ Alıcı Dil Testi ham puanı ile TİFALDİ İfade Edici Dil Testi ham puanı arasında ‘güçlü’ korelasyon olduğu bulunmuştur.

6.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada; iki dilli, evinde çocuk odası olmayan, evinde bilgisayar/tablet olmayan, annesi ve babası görücü usulü veya aile aracılığıyla tanışmış olan, anne babası arasında akraba evliliği olan, anne babası ortaokuldan az eğitimli olan çocukların; çok çocuklu ve düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okula başlama aşamasında okul olgunluğu ve dil becerileri açısından dezavantajlı oldukları saptanmıştır. Bu çalışmada saptanan bulgular göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'deki eğitsel, sosyokültürel, ekonomik ve politik ortam açısından bu dezavantajlı çocuklara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Anne baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların okul öncesi dönemde saptanması ve bu ailelere yönelik eğitim programları uygulanması, yararlı bir koruyucu ruh sağlığı uygulaması olabilir.

2. Türkiye'de günümüzde ailedeki çocuk sayısının çoğalması özendirilirken, doğum kontrolünün önlenmesine yönelik politikalar gündemdedir. Bu çalışmada çocuk sayısının fazla olması okula başlama aşamasındaki çocukların okul olgunluğu ve dil becerilerinde düşüklük ile bağlantılı bulunmuştur. Bu bulgu, ailelerin çok çocuklu olmasını özendiren politikaların yeni kuşaklar açısından taşıdığı önemli bir riski göstermektedir.

3. Okul öncesi eğitim, çocukları bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimlerini destekleyen, bir süreçtir. Okul öncesi eğitimin özellikle düşük sosyoekonomik düzeyden, çok çocuklu ailelerin yaşadığı, gelişimi olumsuz etkileyebilecek sosyokültürel özelliklerin yoğunlaştığı bölgelerde uygulanması, çocukların okul olgunlukları açısından eşitsizlikleri ortadan kaldırmada önemlidir. Ülkemizde MEB 2015-2016 eğitim yılı verilerine göre 5 yaş grubundaki üç çocuktan ikisinin okul öncesi eğitime kaydedildiği bildirilmektedir. Bu çalışmada saptanan bulgular göz önünde bulundurulduğunda; öncelikle 5 yaş grubu çocukların tamamı için okul öncesi hazırlık sınıfının zorunlu eğitim olarak uygulanması, bu dönemde ve öncesinde okul olgunluğu ve dil becerileri açısından risk atında olan çocukların tarama uygulamalarıyla saptanması ve gerektiğinde uygun parasız programlarla gelişimin desteklenmesine yönelik eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmiştir.

4. Aile ortamında ikinci bir dil konuşulan çocuklar, hem dil becerileri hem de okul olgunluğu açısından risk altındadırlar. Risk altındaki bu çocukları önceden saptanması ve uygun girişimlerde bulunulması koruyucu okul ruh sağlığına yönelik yararlı bir yaklaşımdır. Çocuklar anadilde öğrendiklerini ikinci dile, ikinci dilde öğrendiklerini anadile transfer edebilirler. Çocukların anadilini öğrenmesi, onların dil becerilerinin yanında, zihinsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek ikinci dilin işlevlerini de amacına uygun olarak kullanmalarını sağlayacaktır. Bu bakımdan iki dilli çocukların ilk öğrendikleri dillerin belirlenerek okul öncesi dönemde anadillerini geliştirmeye yönelik eğitsel programlar hazırlanması yararlı bir uygulama olabilir. Özellikle yıllardır süren iç göç ve son yıllarda komşu ülkelerdeki savaş ortamından kaçıp Türkiye'de yaşamaya başlayan çocuklar dolayısıyla Türkiye'de iki dilli çocukların eğitimine yönelik uygun düzenlemelere olan gereksinim çok artmıştır. Diğer yandan, ülkemizde giderek artan eşitsizlikler de okula başlama aşamasında dezavantajlı konumda olan çocukların sayısının giderek artmasına yol açmaktadır. Bu çalışmada saptanan bulgular; okula başlama aşamasından çok önceki yıllarda, bireysel, ailesel ve ebeveyn özellikleri dolayısıyla okula hazır olmama riski taşıyan çocukların eğitsel, sosyoekonomik ve kültürel gereksinimlerine yönelik uygun politika ve programlara gereksinim olduğunu düşündürmektedir.

5. Bu çalışma sonucunda, yaşın Metropolitan Toplam Olgunluk puanının 65 ve üstü olmasını öngörmede ve daha yüksek TİFALDİ İfade Edici Dil Testi puanlarında etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu okula başlama zamanlamasının çocukların okul olgunluğu ve dil becerilerinin yeterliliği açısından önemini göstermektedir. Türkiye'de 1997'den itibaren uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim, 30 Mart 2012'de kabul edilen yasayla 4+.4+4 olarak kesintili hale getirilmiş ve okula başlama yaş sınırı eğitim yılı Eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayın doldurulması şeklinde iken, 2012'den sonra 60 aya düşürülmüştür. Böylece, anasınıfı yaşındaki çocukların ilkokula başlatılabildiği bir uygulamaya geçilmiştir. Anasınıfı yaşındaki çocukların ilkokula başlatılması, gelişimde önemli rolü olan oyun ve sosyalleşmenin yerini, akademik konuların alması sonucunu doğurmuştur. Oysa öğrenmeye hevesli okul öncesi çocuklar, yaşadıkları dünyanın temel kavramlarını, bunların türevi olan soyut akademik kavramlara göre öncelikle öğrenmelidirler. Altı yaşındaki çocukların beşte biri davranış sorunu riski taşıdığından, okula başlamak için 72 ay sınırı bile bazı çocuklar

için düşüktür. Sorunlu bir başlangıç yapan çocukların okula veya kendilerine dair algıları ve öğrenme alışkanlıkları olumsuz etkilenecektir. Önceki yaşantıların sonraki öğrenmeleri belirlemesi dolayısıyla bu etkiler kalıcı olabilir. Bu bakımdan 4+4+4 düzenlemesi ile gündeme gelen, fiziksel ve psikososyal açıdan okula hazır olmayan beş yaş çocuklarını ilkokula başlatma şeklindeki uygulama sakıncalıdır. Bu çalışmada yaş ile okul olgunluğu ve dil becerilerinin ilişkili olduğunu gösteren bulgular; okula başlama zamanlamasının gelişimin temel ilkelerine uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Okul öncesi hazırlık döneminin tüm çocuklar için zorunlu eğitim kapsamına alınması; bu hazırlık döneminde çocukların saptanan bireysel gereksinimlerine uygun destekleyici eğitsel uygulamalar yapılması; akademik eğitimin çocukların en çok hazır oldukları dönemde başlatılması bu zamanlama için uygun bir düzenleme olabilir.

6. Bu çalışmada İzmir'deki farklı sosyoekonomik ve kültürel düzeyden ailelerden gelen çocukların okula başlama aşamasındaki okul olgunluğu ve dil becerilerini etkileyene etkenler değerlendirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı olgu gruplarıyla yapılacak araştırmalar, bu çalışmada saptanan bulguların geliştirilmesini sağlayabilir.

7. Özetle, çocukların okula uyum ve hazırlık sürecinin çocuklar arasındaki farklılıklar (yaş, sosyoekonomik düzey, anadili, anne baba eğitim düzeyleri) dikkate alınarak düzenlenmesi gereklidir. Bu düzenlemeler, çocukların erken gelişim dönemlerinden itibaren ev/okul/aile/toplum gibi ortamlarda etkili olan olası biyopsikososyal etkenleri göz önünde bulundurmaya yönelik program ve politikalar şeklinde olduğunda, daha yararlıdır. Bu çalışmada çocukların okul olgunluğu ve dil becerileriyle ilişkili olduğu saptanan etkenler, bu tür program ve politikaların hazırlanmasında yol gösterici olabilir.

7. KAYNAKLAR

Altuğ FB, Özkan İ. Bilişsel gelişmede ailenin yeri. Psikiyatri Bülteni, 1996, 4(2): 65-67.

Andrews S, Ralston C. Schlaht S. Oral Language Development in Early Childhood, 2001.

Aydoğan Y, Koçak, N. Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi." Milli Eğitim Dergisi, 2003, 159.

Balat, UG. Altı Yaş Grubu Korunmaya Muhtaç ve Ailesinin Yanında Kalan Çocukların Okula Hazır Bulunuşluk ile İlgili Temel Kavram Bilgilerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2003.

Baykoç Dönmez N, Arı M. 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1992, 8: 115-161.

Baykan S, Turla A. Anaokulu Programı (37-60 Ay), T.C. Meb Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1994, 17.

Berument SK, Güven AG. Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi: alıcı dil kelime alt testi kullanma kılavuzu, 2010a.

Berument SK, Güven AG. Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi: ifade dil kelime alt testi kullanma kılavuzu, 2010b.

Binbaşıoğlu C. Egitim Psikolojisi, Binbaşıoğlu Yayınevi, 9. Basım, 1995.

Bjorklund DF. Children's thinking: Developmental function and individual differences, 3. Ed., Wadsworth/Thomson Learning, 2000.

Boeschoten HE, Verhoeven L. Turkish language development of Turkish children in the Netherlands, A. Aksu ve E. Erguvanli (Eds.), Proceedings of the second conference on Turkish linguistics, İstanbul, Boğaziçi Press, 1986.

Boz, M. Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi, Yükseklisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Bradley RH, Corwyn RF. Productive activity and the prevention of behavior problems, Developmental Psychology,2005, 41: 89-96.

Brizuela LEA. Hispanic Preschoolers'School Readiness, A Study Examining The Impact Of Cultural, Social-Emotional, And Sociodemographic Factors, Texas A&M University, 2010.

Calp M. İlkokuma Yazma Ögretimi, Egitim Kitabevi Yayınları, Konya, 2003.

Canan N. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, 2012

Cinkılıç H. Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Combrinck-Graham L. Development of school-age children. Child and Adolescent Psychiatry-A Comprehensive Textbook (Second Edition) içinde, M Lewis (ed). Williams & Wilkins, Maryland USA, 1996, s:271-290.

Cummins J. Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. Language proficiency and academic achievement, 1984, 10:2-19.

Cummins J. Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. Sprogforum, 2001, 19: 15-20.

Cummins J. Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23), Multilingual Matters, 2000.

Cüceloğlu D. İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları,27. Basım, Remzi Kitabevi, 2013.

Çataloluk, C. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, 1994.

Çıkrıkçı S. Ankara İl Merkezinde Resmi Banka Anaokullarına Devam Eden 5-6 Yas Çocuklarının Okul Olgunluğu İle Aile Tutumu Arasındaki İliskinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,1999.

Darbonne KA. School Readiness and Preschoolers' Attachment Representations: Possible Connections, Louisiana State University, 2007.

Dilli F. 60-72 Aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluluğuna etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2013

Dockett S, Perry B. Starting school perspectives of Australian children, parents and educators, Journal of Early Childhood Research, 2004, **2**: 171-189.

Duursma E, Romero-Contreras S, Szuber A, Proctor P, Snow C, August D, Calderón M. The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. Applied Psycholinguistics, 2007, 28: 171-190.

Emig C. School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children, Child Trends Research Brief., 2000.

Erden M, Akman Y. Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi,Ankara, 2001.

Erdil Z. Hollanda'da Yaşayan İki Dilli ve Türkiye'de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocuklarının Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamlarında Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, 2012

Erkan S. Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2011, 40: 186-197.

Erkan S, Kırca A. Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010, 38: 94-106.

Esaspehlivan M. Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2006.

Fazlıoğlu Y. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi. Paradigma yayınları, İstanbul, 2013

Freeman R, Blockberger S. Language development and sensory disorder: Visual and hearing impairments. Language Development and Disorders içinde. (Eds: Yule W, Rutter M) Maca Keith Press, London, 1987, 234-247

Gonca H. Ankara İl Merkezinde Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Ortamlarda Yetişen ve İlköğretim Okuluna Yeni Başlayan Çocukların Okul Olgunluğunun İncelenmesi, Yükseklisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Gökler B. (2016). Okul Korkusu. http://www.ozelmarifetasml.k12.tr/saglik_detay.asp?kategori=252 (Erişim tarihi: 17.06.2016)

Gül E. Eğitimde Çocuk Başarısı İçin Okul-Aile İşbirliği, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Gülçatı F, Tümkaya S. Erken Çocukluk Eğitimi, Pegem Akademi, 2014, 32-41.

Gündüz F, Çalışkan M. 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi, International Periodical ForThe Languages, Electronic Turkish Studies, 2013, 8: 379-398.

Gürocak Ünal S. Anasınıfına Devam Eden 60–72 Ay Çocukların Dil Gelişimi ve İnce Motor Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Han WJ, Lee R, Waldfogel J. School readiness among children of immigrants in the US: Evidence from a large national birth cohort study. Children and Youth Services Review, 2012, 34, 4: 771-782.

Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Paul H Brookes Publishing, 1995.

Harris AJ, Sipay ER. How to Increase Reading Ability, 9. Ed., New York, Longman, 1990.

Hoff E. How social contexts support and shape language development, Developmental Review, 2006 **26**, 55-88.

Hoffer KR. The school readiness, language proficiency and preschool experience of Hispanic kindergarteners: An ecological perspective, 1989.

Kandır A. Gelişimde 3-6 Yaş "Çocuğum Büyüyor", Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

Katz L. Readiness: Children and schools, The National Education Goals, ERIC, 1991.

Katz LG, Rothenberg D. An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children. Early Childhood Research & Practice, Spring 2002.

Kayılı G, Arı R. Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. Educational Sciences: Theory and Practice, 2011, 11.4: 2104-2109.

Kılıç G. Ailesiyle birlikte yaşayan ve çocuk yuvasında kalan çocukların görsel algılama davranışı ile okul olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2004.

Kılıç S. İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi, Yükseklisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

Kılıçarslan F. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki anaokulu çocuklarının okumaya hazır olma durumu, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Kırca A. Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, 2007

Klatter- Folmer J. Turkse Kinderen en hun schoolsuccess, Ph.D Dissertation, 1996.

https://pure.uvt.nl/portal/files/189420/73313.pdf (Erişim tarihi: 05.06.2016)

Koç AA, Taylan EE, Bekman S. Türkiye'de okulöncesi eğitimi: hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi araştırma raporu, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2002.

Korkmaz Z. Gramer terimleri sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, 3. Basım, 2008.

Koşan Y. Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Ünivetsitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, 2015.

Kraft-Sayre M, Pianta R. Enhancing the transition to kindergarten, Charlottesville: University of Virginia, National Center forEarly Development and Learning, 2000.

Lara-Cinisomo S, Pebley AR, Vaiana ME, Maggio E. Are LA's Children Ready for School?, California, ERIC, 2004.

Maccoby EE. Parenting and Its Effects on Children: on Reading and Misreading Behavior Genetics. Annual Review of Psychology, 2000 51: 1–27.

Marjanovic Umek L, Fekonja U, Fekonja U, Fekonja U. The effect of preschool on children's school readiness, Early Child Development and Care, 2008, 178, 6: 569-588.

Mason JM, Sinha S. Emerging Literacy in the Early Childhood Years: Applying a Vygotskian Model of Learning and Development, Technical Raport 561, 1992

Maxwell KL, Clifford RM. School readiness assessment, Journal of YC Young Children, **59-1**: 1-42, 2004

McBryde C, Ziviani J, Cuskelly M. School readiness and factors that influence decision making. Occupational Therapy International, 2004, 11, 4: 193-208.

McGuigan F, Salmon K. (2004). The time to talk: The influence of the timing of adult–child talk on children's event memory. Child development **75**: 669-686, 2004.

McLaughlin B, Blanchard AG, Osanai Y. (1984). Assessing language development in bilingual children, NCBE program information guide series, 22 :5-15, 1995

MEB, 2016. Milli Eğitim İstatistikleri 2015/16 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (Erişim tarihi: 08.08.2016)

Miller R. Development from one to two years: Language acquisition, Basic Handbook of Child Psychiatry, JD Noshpitz (ed). Basic Books, Inc., Publishers New York, 1979, S: 127-144.

Oktay A. Okul olgunluğu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1983

Oktay A. Yaşamın Sihirli Yıllari: Okul Öncesi Dönem; 1. Baski, Epsilon Yay., 1999.

Oktay A. İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010

Oktay A, Unutkan Ö. İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayıma Hazırlayan: Doç. Dr. Müzeyyen Sevinç, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

Oktay A, Unutkan Ö. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması, 145-155, 2005.

Owens Jr RE. Language development: An introduction, 8. Ed., Pearson, 2012, 147-187.

Oxford M, Spieker S. Preschool language development among children of adolescent mothers. Journal of applied developmental psychology, 2006, 27: 165-182.

Özen Ş. Okul öncesi eğitim ve aile: anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Universitesi, 2008

Öztürk H. Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri, Yükseklisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 1995.

Pirpir DA. Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

Polat Ö, Dilli F. 60-72 Aylık Sosyal Açıdan Dezavantajlı Çocuklar İçin Hazırlanan Destek Programının Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluğuna Etkisi. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 2015, 5: 81-103.

San Bayhan P, Artan İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, 2004.

Schwab-Stone ME, Henrich CH. School consultation. Child and Adolescent Psychiatry-A Comprehensive Textbook (Second Edition) içinde M. Lewis (ed). Williams & Wilkins, Maryland USA, 1996, s:1085-1092.

Schwartz, R. Handbook Of Child Language Disorders. New York; Great Britain By Psychology Press, 2009

Seçilmis S. Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1996.

Seifert K, Hoffnung RJ. Child and adolescent development, 4. Ed., Houghton Mifflin, 1997.

Sevinç M. Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2005.

Sezer Ö. Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. İnönüÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007, 8, 14: 31-48.

Sowe M. School Readiness and Transition in Gambia. Triennale on Education and Training in Africa Ouagadougou, 2012, February : 12-17.

Stanat P, Christensen G. Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, OECD, 2006.

Statstutor (2016) Pearson's Correlation
http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf (Erişim tarihi: 10.07.2016)

Stipek DJ. Pathways to constructive lives: The importance of early school success, Constructive and destructive behaviour: implications for family, school and society, Washington, DC: American Psychological Association, 2001, 291–315.

Stowe RM, Arnold DH, Ortiz C. Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationships in preschoolers. Journal of Applied Developmental Psychology, 1999, 20, 4: 521-536.

Şenol S. Çocuk ve gençlik ruh sağlığı. Ankara: HYB Yayıncılık, 2006.

Tabachnick BG, Fidell LS. Using Multivariate Statistics (6 ed.), Pearson, Boston, 2013.

Tamis-LeMonda CS, Shannon JD, Cabrera NJ, Lamb ME. Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development, Child development, 2004, 75: 1806-1820.

Taner M. Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2003.

Taner M, Başal HA. Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması." Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, 18, 2.

Taylor KK, Gibbs AS, Slate JR. Preschool attendance and kindergarten readiness, Early Childhood Education Journal, 2000, 27, 3: 191-195.

Temiz G. Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Topaloğlu A. Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü, Ötüken Yayınları, 1989.

Topaloğlu Ç. Sosyoekonomik Yönden Farklı Düzeylerde Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Dil Becerilerini Kazanma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Topbaş S. Dil ve kavram gelişimi, Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Topbaş S. Implications of bilingual development for specific language impairments in Turkey. Clinical linguistics & phonetics, 2011, **25:** 989-997.

Tuğrul, B. Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 2005, 62: 1-3.

Turan F, Akoğlu G. İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar. Özel Gereksinimli Çocuklar. Maya Akademi Yayın Evi, 2012.

Unutkan, Ö. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Uyanık Ö, Kandır A. Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi'nin 61-72 Aylık Türk Çocuklarına Uyarlanması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2014, 14: 669-692.

Varol O. Türkçe Kürtçe Dil Etkileşimi: İki Dilli Konuşuculara Ait Verilerdeki Dil Bilimsel Görünümler, Route Educational and Social Science Journal, 2014, 1: 191-203

Verhoeven L, Steenge J, van Weerdenburg M, van Balkom H. Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: A clinical perspective. Research in developmental disabilities, 2011, **32**: 1798-1807.

Verhoeven L, Strömqvist S. Development of narrative production in a multilingual context, Narrative development in a multilingual context, Studies in Bilingual Vol 23, John Benjamins Publishing, 2001.

Wei L. Dimensions of bilingualism, The bilingualism reader, Routledge, 1. Edi, 2000, 3-25.

White TG, Graves MF, Slater WH. Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 1990, *82*(2): 281-290.

Yagmur K, Nap-Kolhoff E. Aspects of acquisition and disorders in Turkish-Dutch bilingual children. Communication disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings, Topbas S, Yavas M (ed), Multilingual Matters, 2010, 269-288.

Yapıcı Ş, Yapıcı M. Çocukta sosyal gelişim, Üniversite ve Toplum Dergisi, 2005, 5(2): 1-2.

Yavuzer H. Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul çağı çocuğu, Remzi Kitabevi, 11. Bas., 2004.

Yavuzer H. Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle Çocuğun İlk 6 Yılı, Remzi Kitabevi, 24. Bas., 2010a.

Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, 32. Basım, 2010b.

Yazıcı Z. Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile ilgili okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Yazici Z. Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, 2002, 155.

Yazıcı Z, Temel ZF. İki Dilli Ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012, 1, 22: 145-158.

Yörükoğlu A. Çocuk Ruh Sağlığı, 28. Bas., Özgür Yayınları, 2006.

Yüksel G. İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler: bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme, Milli Eğitim Dergisi, 2003, 159: 41-59.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI

ETİK KOMİSYONUN ADI	**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**
AÇIK ADRES	**Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı 2. Kat İnciraltı-İZMİR**
TELEFON	**0 232 412 22 54-0 232 412 22 58**
FAKS	**0 232 412 22 43**
E-POSTA	**etikkurul@deu.edu.tr**

BAŞVURU BİLGİLERİ	DOSYA NO:	2037-GOA	
	ARAŞTIRMA	UZMANLIK TEZİ ☒ AKADEMİK AMAÇLI ☐	
	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	**Çocukların Okula Uyum ve Öğrenme Becerilerini Etkileyen Bireysel ve Ailesel Etkenlerin Araştırılması**	
	ARAŞTIRMA PROTOKOL KODU		
	SORUMLU ARAŞTIRMACI ÜNVANI/ADI/SOYADI ve UZMANLIK ALANI	Prof.Dr.Şahbal ARAS Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı A.D	
	DESTEKLEYİCİ VE AÇIK ADRESİ	-	
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ VE ADRESİ	-	
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ☒

	Belge Adı	**Tarihi**	**Versiyon Numarası**	**Dili**
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	Mevcut		Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
	ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR	Mevcut		Türkçe ☐ İngilizce ☒ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	Mevcut		Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
	OLGU RAPOR FORMU	Mevcut		Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐

KARAR BİLGİLERİ	**Karar No:2015/10-10**	**Tarih: 02.04.2015**
	Prof.Dr.Şahbal ARAS'ın sorumlusu olduğu **"Çocukların Okula Uyum ve Öğrenme Becerilerini Etkileyen Bireysel ve Ailesel Etkenlerin Araştırılması"** isimli klinik araştırmaya ait başvuru dosyası ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş, etik açıdan çalışmanın gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.	
ETİK KURUL BİLGİLERİ		
ÇALIŞMA ESASI	Dokuz Eylül Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu İşleyiş Yönergesi İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu	
ETİK KURUL ÜYELERİ		

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet	Araştırma ile İlişkili mi?		İmza
Prof.Dr.Banu ÖNVURAL (Başkan)	Tıbbi Biyokimya	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Biyokimya Anabilim Dalı	Kadın	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Ş.Reyhan UÇKU (Başkan Yardımcısı)	Halk Sağlığı	DEU Tıp Fakültesi Halk Sağlığı A.D.	Kadın	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Nejat SARIOSMANOĞLU	Kalp Damar Cerrahisi	DEU Tıp Fakültesi Kalp Damar Cerrahisi Anabilim Dalı	Erkek	E ☐	H ☒	Katılmadı
Prof.Dr.Ece BÖBER	Pediatrik Endokrinoloji	DEU Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	Kadın	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Vesile ÖZTÜRK	Nöroloji	DEU Tıp Fakültesi Nöroloji Anabilim Dalı	Kadın	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Ahmet Turan IŞIK	Geriatri	DEU Tıp Fakültesi İç Hastalıkları Anabilim Dalı	Erkek	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Mukaddes GÜNELİ	Tıbbi Farmakoloji	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Farmakoloji Anabilim Dalı	Kadın	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Ayşe Aydan ÖZKÜTÜK	Tıbbi Mikrobiyoloji	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji Anabilim Dalı	Kadın	E ☐	H ☒	
Prof.Dr.Nihal GELECEK	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	DEU Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu	Kadın	E ☐	H ☒	
Doç.Dr.Müge KİRAY	Fizyoloji	DEU Tıp Fakültesi Fizyoloji Anabilim Dalı	Kadın	E ☐	H ☒	
Doç.Dr.Şeydu Seren İNTEPELER	Hemşirelik Yönetimi	DEU Hemşirelik Fakültesi Hemşirelik Yönetimi A.D	Kadın	E ☐	H ☒	
Doç.Dr.Sefa KIZILDAĞ	Tıbbi Biyoloji ve Genetik	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Biyoloji ve Genetik A.D	Erkek	E ☐	H ☒	
Doç.Dr.Sevda ÖZKARDEŞLER	Anesteziyoloji	DEÜ Tıp Fakültesi Anesteziyoloji ve Reanimasyon A.D.	Kadın	E ☐	H ☒	Katılmadı
Uzm.Dr.Ahmet Can BİLGİN	Hukuk	DEU Tıp Tarihi ve Etik A.D	Erkek	E ☐	H ☒	
Mehmet Erhan ÖZKUL	Sağlık mensubu olmayan üye	D.E.U Tıp Fakültesi İdari Mali İşler	Erkek	E ☐	H ☒	

SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

ÖĞRENCİNİN ADI: _____

DOĞUM TARİHİ: __/_____/____ **TARİH:** __/_____/____

CİNSİYETİ: ( ) 1. Erkek ( ) 2. Kız

OKUL ADI: _____

DOĞDUĞU ŞEHİR: _____

ANNE ADI: _____ **TELEFON:** _____

BABA ADI: _____ **TELEFON:** _____

VARSA VASİNİN ADI: _____ **TELEFON:** _____

EV ADRES: _____

AİLESEL ÖZELLİKLER

1) İzmir'de ne kadar zamandır bulunmaktasınız? _____

2) Başka bir yerden İzmir iline taşındıysanız en son nereden geldiniz? _____

3) Anne ve babaya ilişkin aşağıdakilerden hangisi/hangileri uygun?

( ) 1. Öz anne ve baba ile birlikte
( ) 2. Üvey anne veya babanın olduğu ev ortamı (Üvey anne mi? Üvey baba mı? _____)
( ) 3. Anne baba boşandı.
( ) 4. Anne öldü.
( ) 5. Baba öldü.
( ) 6. Anne-babadan sadece biriyle birlikte yaşama.(Kiminle/hangisiyle _____)
( ) 7. Evlat edinilmiş.
( ) 8. Kurum bakımında.
( ) 9. Aileye dair ek bilgi : _____

4) Anne ve babanın özellikleri

Anne ve babanın	ANNE	BABA
Yaşı	_____	_____
Doğum yeri	_____	_____
Mesleği - işi	_____	_____
Diğer anne baba özellikleri	_____	_____
En son bitirdiği okul		
1. Okuma-yazma bilmiyor	( )	( )
2. İlkokulu bitirmemiş-Okuma yazma biliyor	( )	( )
3. İlkokul	( )	( )
4. Ortaokul	( )	( )
5. Lise	( )	( )
6. Üniversite/Yüksekokul	( )	( )

5) Anne babanın öyküsündeki travmatik yaşantılar _____
_____

6) Ailedeki çocukların sayı ve cinsiyetleri: _____kız_____erkek

7) Öğrenci öz çocuklar arasında kaçıncı çocuk? _____

8) Ailede anne veya baba bir olan üvey kardeşler varsa sayı ve cinsiyetleri _____kız _____erkek

9) Annebaba ve çocuklar dışında evde yaşayanlar (en az altı aydır) varsa kimler? _____
_____

10) Evde çocuklara ait ayrı oda var mı? ( ) 1. Evet ( ) 2. Hayır

11) Evde bilgisayar var mı? ( ) 1. Evet ( ) 2. Hayır

12) Evde internet bağlantısı var mı? ( ) 1. Evet ( ) 2. Hayır

13) Yaşanılan ev: ( ) 1. Kira ( ) 2. Kendi evleri ( ) 3. Diğer _____

14) Anne baba arası akrabalık: ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Düzeyi? _____)

15) Evlilik? ( ) 1. Görücü ( ) 2. Arkadaşlar ( ) 3. İşte ( ) 4. İnternet ( ) 5. Diğer(_____)

16) Ailenin yaklaşık toplam aylık gelir düzeyi ne kadar? _____TL

17) Ailenin karşılaştığı travmatik yaşatılar: _____

18) Ailenin diğer özellikleri: _____

ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ

19) Doğum ortamı? ( ) 1. Hastane ( ) 2. Ev ( ) 3. Ev

20) Doğum zamanı? ( ) 1. Erken ( ) 2. Zamanında ( ) 3. Geç

21) Doğum şekli? ( ) 1. Normal ( ) 2. Sezaryen (Neden?_____)

22) Doğum ağırlığı: _____gram

23) Doğum sonrası ( ) 1. Asfiksi ( ) 2. Mekonyum aspirasyonu ( ) 4. Küvöz: _____

( ) 4. Patolojik sarılık: _____ ( ) 5. Diğer: _____

24) Anne sütü alma öyküsü ve süresi : _____

25) Gelişim: Yürüme: _____ Cümle kurma: _____ Tuvalet: _____

26) Ölçümler (persentil): Boy: _____cm (_____) Ağırlık: _____kg (_____)

27) Yeme sorunu: ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Ne-kaç yaş? _____)

28) Uyku sorunu: ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Ne-kaç yaş? _____)

29) Diğer gelişimsel sorun ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Ne-kaç yaş? _____)

30) Alışkanlıklar ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Ne-kaç yaş? _____)

31) Okul öncesi eğitim ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Kaç yaşında başlamış? _____Kaç yıl?_____)

32) Bedensel bir hastalık var mı? ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Hastalık ne-kaç yaş? _____)

33) Daha önce psikiyatrik sorun? ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Hangi sorun-kaç yaş? _____)

34) Daha önce psikiyatrik başvuru? ( ) 1. Yok ( ) 2. Var (Hangi hastalık için-kaç yaş? _____)

35) Karşılaştığı travmatik yaşatılar: _____