T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİM DÜZEYLERİ İLE SOSYAL KABUL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Büşra ERGİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK

Konya-2012

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİM DÜZEYLERİ İLE SOSYAL KABUL DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Büşra ERGİN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK

Tez Jürisi Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK (S.Ü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü)

Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ (S.Ü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü)

Yrd. Doç. Dr. Emel ARSLAN (N.E.Ü. Okulöncesi Eğitimi Bölümü)

Tez Sınavı Tarihi:11.07.2012

ABSTRACT

In this study, it was analyzed the impact of age, gender, socio-economic level and the variability span of attendance to pre-school institutions upon language development levels and social acknowledgement situation of 5-6 years old children who attend to the pre-school institutions and the relationship between language development levels and social acknowledgement situation of 5-6 years old children.

The survey model in study group consisted of teachers and 327 children who ranked among lower and higher socio-economic groups, studied at independent day nurseries and nursery schools belonging to Ministry of National Education that were situated in the central districts of Konya city center in 2011-2012 academic year.

In order to specify The Social Acknowledgement Situation of Children, "Instructor Form" of "The Self Perception Scale for Children S.P.S.C", for word recognition in language development levels "Peabody Picture Vocabulary Test P.P.V.T" were utilized as data gathering instrument. Besides, in order to specify the demographical features of children who involved in the study, "Personal Data Form" designed by researcher was utilized.

Peabody Picture Vocabulary Test P.P.V.T was applied by researcher especially individualistically to all 5-6 years old children who attend to the pre-school institutions. The researcher, by meeting with teachers, applied the language development test in a convenient place on condition that the child and researcher standed alone. The instructors who knew the child a span of 4 months were preferred to carry out the evaluation of The Self Perception Scale for Children S.P.S.C (Instructor Form) Application took approximately 6-7 minutes for each child. After explaining to the instructors how to fill in the form, it was given one week and it was wanted instructors to evaluate only in the direction of their own observations.

Data obtained by scales applied to the students involved in the study installed into computer by coding and these data were analyzed by utilizing SPSS 16.0 for WINDOWS statistics packaged software. Demographical information of the children and their families involved in the study group was calculated with n and percent value.

t-test was utilized in the calculation of the effects of bivariant factors. Coloration analysis was also utilized in the calculation of relationship between the language points and social acknowledgement points. The analysis of multi-regression was utilized in order to reveal how to predict the cognitive sufficiency, acknowledgement by friends and physical

sufficiency of Peabody Picture Vocabulary Test. Meaningfulness level in statistical comparisons was accepted as 0.05.

Evidences obtained in the study can be summarized in this way:

1. According to the results of the study, it was defined that there occurred a significant differentiation upon the age variety in the language development levels of the 5-6 years old children. When the effects of age variety upon social acknowledgement was analyzed; it was determined a significant differentiation at the lower scales of The Self Perception Scale for Children, Cognitive Sufficiency, Acknowledgement by Friends and Physical Sufficiency.

2. According to the evidences obtained in the study, it did not differentiate significantly upon the gender variety in the language development levels of the 5-6 years old children. When the effects of gender variety upon social acknowledgement was analyzed; it was not determined a significant differentiation at lower scale of Acknowledgement by Friends in The Self Perception Scale for Children, but it was determined a significant differentiation at the lower scales of Cognitive Sufficiency and Physical Sufficiency.

3. According to the results, it was determined a significant differentiation upon socio-economic levels in the language development levels of 5-6 years old children. When the effects of socio-economic level variety upon social acknowledgement was analyzed; it was determined a significant differentiation at the lower scales of The Self Perception Scale for Children, Cognitive Sufficiency, Acknowledgement by Friends and Physical Sufficiency.

4. According to the evidences obtained in the study, it was determined a significant differentiation upon the variability span of attendance to the pre-school institutions in the language development levels of 5-6 years old children. When the effects of the variability span of attendance to the pre-school institutions upon social acknowledgement was analyzed; it was determined a significant differentiation at the lower scales of The Self Perception Scale for Children, Cognitive Sufficiency, Acknowledgement by Friends and Physical Sufficiency.

5. According to the results, it was determined a significant linear relationship between the language development levels and social acknowledgement situations of 5-6 years old children. As the language development points increased, it was seen an increase in The Self Perception Scale for Children, Cognitive Sufficiency, Acknowledgement by Friends and Physical Sufficiency of children. As the points obtained in the Peabody Picture Vocabulary Test decreased, the points of children that were defined in those scales decreased as well.

6. According to the regression analysis, the extent of Cognitive Sufficiency in the lower scales of The Self Perception Scale for Children was determined as an important predictor of the points gained from Peabody Picture Vocabulary Test. Variance related to cognitive sufficiency language development point explained 28 % of it. The extent of Acknowledgement by Friends in the lower scales of The Self Perception Scale for Children was determined as an important predictor of the points gained from Peabody Picture Vocabulary Test. Variance related to acknowledgement by friends language development point explained 7.8 % of it. The extent of Physical Sufficiency in the lower scales of The Self Perception Scale for Children was determined as an important predictor of the points gained from Peabody Picture Vocabulary Test. Variance related to physical sufficiency language development point explained 13 % of it.

Key Words: Pre-school education, Language Development, Social Acknowledgement

ÖZET

Bu araştırmada; okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine ve sosyal kabul durumlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisi ve 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Konya il merkezi merkez ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında öğrenim gören alt ve üst sosyoekonomik grupta yer alan 5-6 yaş grubu 327 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çocukların Sosyal Kabul Durumunu belirlemek amacıyla "Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" nin "Öğretmen Formu" (The Self Perception Scale for Children S.P.S.C), dil gelişim düzeyinde kelime tanıma bilgisi için de "Peabody Resim Kelime Testi" (Peabody Picture Vocabulary Test P.P.V.T) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Peabody Resim Kelime Testi okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arası çocuklara, her çocuğa bireysel olarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce öğretmenlerle görüşerek, uygun görülen yerde çocuk ve araştırmacı bir odada yalnız olmak kaydıyla sırayla dil testini uygulamıştır. Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği'ni (Öğretmen Formu) çocuğu en az 4 aydan beri tanıyan öğretmenlerin değerlendirme yapmaları tercih edilmiştir. Uygulama her bir çocuk için yaklaşık 6-7 dakika almaktadır. Öğretmenlere formu nasıl dolduracakları açıklandıktan sonra bir hafta süre verilmiş ve yalnızca kendi gözlemlerine göre değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 16.0 for WINDOWS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma grubuna katılan çocukların ve ebeveynlerin demografik bilgileri n ve yüzde değerleri ile hesaplanmıştır.

İki değişkenli faktörlerin etkilerinin hesaplanmasında t-testi kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Dil puanları ile sosyal kabul puanları arasındaki ilişkinin hesaplanmasında ise korelasyon analizi yapılmıştır. Bilişsel yeterlilik, arkadaşlarca kabul edilme ve bedensel yeterliliğin Peabody Resim Kelime testinden alınan puanı ne kadar yordadığını ortaya

koymak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İstatiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmanın sonuçlarına göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisi incelendiğinde; Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Cinsiyet değişkenin sosyal kabul durumuna etkisi incelendiğinde; Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Arkadaşlarca Kabul Edilme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı, Bilişsel Yeterlilik ve Bedensel Yeterlilik alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.
3. Sonuçlara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinde sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisi incelendiğinde; Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.
4. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinde okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisini incelendiğinde; Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır.
5. Sonuçlara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dil gelişim puanları arttıkça, çocukların Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme, Bedensel Yeterlilik düzeylerinde de artış görülmektedir. Peabody Resim Kelime Testinden

elde ettikleri puanları azaldıkça da, çocukların belirtilen alt ölçeklerdeki puanlarında da azalma görülmektedir.

6. Yapılan regresyon analizlerinde; Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bilişsel yeterlilik dil gelişim puanına ilişkin varyansın %28'ni açıklamaktadır. Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Arkadaşlarca kabul edilme dil gelişim puanına ilişkin varyansın %7,8'ni açıklamaktadır. Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlilik boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bedensel yeterlilik dil gelişim puanına ilişkin varyansın %13'ünü açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Dil Gelişimi, Sosyal Kabul.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine ve sosyal kabul durumlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisi ve 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında ilişki araştırılmıştır.

Yüksek Lisans dönemi boyunca desteğini benden esirgemeyen, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve her zaman yanımda olan saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK 'a teşekkür ediyorum.

Bana gerekli moral ve motivasyonu sağlayan, yardımlarını hiçbir zaman benden esirgemeyen, uygulamaların sırasında izin konusunda kolaylık sağlayan, Anabilim Dalı Başkanım Hocam Prof. Dr. Nurhan ÜNÜSAN'a soru sormaktan çekinmediğim yardımsever çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tezimin istatistiki işlemlerinde bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Deniz Derinbay'a, Arş. Gör. İrem Özteke'ye ve Arş. Gör. Erhan Alabay'a teşekkür ederim.

Ayrıca uygulamalarımda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma, uygulamalara katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca varlıklarını hep yanımda hissettiğim, sabır ve hoşgörü ile beni destekleyen canım Annem, Babam ve Kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Büşra ERGİN

Haziran-2012

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT i
ÖZET iv
ÖNSÖZ vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xi

BÖLÜM I

1.GİRİŞ 1
1.1.Araştırmanın Önemi 2
1.2.Amaç 3
1.3.Alt Amaçlar 3
1.4.Denenceler 3
1.5.Sınırlılıklar 4
1.6.Tanımlar 5

BÖLÜM II

2.1.Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 6
2.2.Dilin Tanımı ve Önemi 6
2.3.Dilin Ögeleri ve Kuralları 9
2.4.Dil Gelişim Kuramları 11
2.4.1.Davranışçı Kuram 13
2.4.2.Doğuştancı Kuram(Psikolinguistik) 14
2.4.3.Bilişsel Kuram 16
2.4.4.Pragmatik Kuram (Sosyolinguistik) 17
2.4.5.Etkileşimci Kuram 19
2.5. Dil Gelişim Basamakları 20
2.5.1. 0-1 Yaşta Dil Gelişimi 20
2.5.2.Konuşma Dönemi (1-6 Yaş) 23
2.5.3.Okul Çağı Dönemi (6-8 Yaş) 25
2.6.Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler 26
2.6.1.Kalıtım 26
2.6.2.Çevre 29
2.7.Dil Gelişiminin Diğer Gelişim Alanları İle İlişkisi 35
2.8.Sosyal Gelişim ile İlgili Kavramlar 36
2.8.1.Sosyalleşme-Sosyalleştirme 36

2.8.2.Kültür 37
2.8.3.Benlik 37
2.8.4.Sosyal Olgunluk 37
2.9.Sosyal Öğrenme Kuramları 37
2.9.1.Davranışçı Kuram 38
2.9.2.Bilişsel Kuram 40
2.9.3. Sosyal- Bilişsel Kuram 41
2.9.4.Bilişsel-Davranışçı Kuram 43
2.9.5.Psikosoyal Gelişim Kuramı 44
2.10.Sosyal Gelişim Basamakları 47
2.10.1. 0-1 Yaş Sosyal Gelişim 47
2.10.2. 1-3 Yaş Sosyal Gelişim 48
2.10.3. 3-6 Yaş Sosyal Gelişim 49
2.11.Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler 51
2.11.1.Kalıtım 51
2.11.2.Çevre 52
2.12.Sosyal Kabul 57
2.13. Benlik (Kendilik)Algısı 59
2.13.1.Benlik Kavramının Unsurları 60
2.14.Benlik Kavramı İle İlgili Temel Kuramlar 61
2.15.Benlik (Kendilik) Kavramının Gelişimi 61
2.15.1.Bebeklik Döneminde (0-2 Yaş) Benlik Gelişimi 61
2.15.2.İşlem Öncesi Dönemde (2 – 6 Yaş) Benlik Gelişimi 66
2.16.İlgili Araştırmalar 67
2.16.1.Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar 67
2.16.2. Sosyal Gelişim ile İlgili Araştırmalar 70

BÖLÜM III

3.YÖNTEM 76
3.1.Araştırma Modeli 76
3.2.Çalışma Grubu 76
3.3.Veri Toplama Araçları 78
3.4.Verilerin Toplanması 82
3.5.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi 83

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM 84
4.1.Dil Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorum 84
4.2.Sosyal Kabul Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum 92
4.3.Dil Gelişiminin Sosyal Kabulü Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum 109

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER 115
6.KAYNAKÇA 118
EKLER 137
Araştırmaya Katılan Okulların İsimleri ve Öğrenci Dağılımları 137
Peabody Resim Kelime Testi 138
Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği (Öğretmen Formu) 141
ÖZGEÇMİŞ 142

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Tablo 2: Yaş Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 4: Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 5: Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 6: Yaş Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 8: Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 9: Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları İle Peabody Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilişsel Yeterlilik Düzeyinin Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Arkadaşlarca Kabul Edilme Düzeyinin Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bedensel Yeterlilik Düzeyinin Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Okulların İsimleri ve Öğrenci Dağılımları

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Çocuğu ve gelişimini bilme, insanı tanıma çabasıdır. Döllenmeyle başlayan gelişim sürecindeki olumsuzluklar çocuğun ileriki yaşantısını her yönü ile etkilemektedir. Bu nedenle erken çocukluk yıllarında çocuğu tanıma, gelişimini bilme ve eğitimi istenilen şekilde gerçekleştirme çok önemlidir. Büyüme ve gelişiminin hızlı olduğu ilk yıllar kritik yıllardır. Bu dönemde temeli atılan gelişimlerden biri de dil gelişimidir.

Çocuğun dili kullanmayı öğrenmesi, gelişimin en önemli göstergelerindendir. Çocuğun, dil ile ilgili becerileri doğum öncesinde başladığı kabul edilmektedir. Çocuğun biyolojik kapasitesiyle birlikte çevrenin ve eğitimin dil gelişimi üzerinde etkisi büyüktür. Bu nedenlerle çocuk ana dilini kazanırken geçirdiği aşamalarda eğitimin destekleyici rolünden yararlanmaktadır.

Çocuğun ilk dönemlerde konuşması için desteklenmesi, uygun ortamlar yaratılması, uyarıcılar sunulması ve etkinlikler düzenlenmesi onun dil gelişimini destekler ve dil gelişim kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlar. Etkinlikler hazırlanırken çocukların tüm gelişim özellikleri, özellikle de dil gelişimi ve süreci dikkate alınmalıdır.

Erken çocukluk döneminde, temeli atılan bir diğer gelişim alanı da sosyal gelişimdir. Bireyin sosyal bir varlık olarak toplumdaki yerini alması, kendisinden beklenen davranışları gösterebilmesi, onun doğumdan başlayarak psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması, sosyal yaşamın gereklilikleri öğretilerek yetiştirilmesine bağlıdır.

Sosyal gelişim; erken çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde bireyin kendisinden beklenen davranışları göstermesi beğenilmeyen davranışları kontrol etmeyi öğrenmesi ve en düşük düzeye indirebilmesi, toplumda yasaklanan davranışlardan kendisini uzak tutması, kabul gören davranışlarını alışkanlık haline getirmesi, bunları yaparken de zaman ve zemini doğru kullanarak sosyal ihtiyaçlarını karşılamasıyla gerçekleşir. Sosyal yaşamda aile ilişkileri, arkadaş edinme, gruba katılma, çatışma ve kavgaları içeren düşünce ayrılıkları, işbirliği, rekabet, kız ve erkek çocuk ilişkileri yer alır. Erken çocukluk eğitim programları sosyal gelişime gereken değeri vermelidir.

Erken çocukluk döneminde tüm gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Ancak dil ve sosyal gelişim alanları gelişimlerini devam ettirmek için birbirlerinin gelişimlerinden sürekli

yararlanmaktadır. İkisi arasında doğru bir orantı söz konusudur. Çünkü çocuğun dil gelişim alanındaki problemler, sosyal gelişimini de direk etkiler. Çocuk iyi bir sosyal gelişim gösteremezse, çevresiyle iletişim kurmakta zorluk çeker ve uyum sağlayamaz.

Bireyin kendi kişiliğini algılayış biçiminin ifadesi olan benlik kavramı, kişinin kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlanır. Benlik kavramı kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir. Benlik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili çizdiği görünümdür. Bu görünüm çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Bu da kişinin karakter özelliklerini, yeteneklerini, sosyal gelişimini, bu ilişkilerde kullandığı dili, olaylarla nesneler arasındaki bağlantıyı, amaç ve ideallerin algılanmasını içermektedir.

Gelişmiş bir sosyal çevrede yetişen çocuğun anlatımı daha düzgün ve kelime hazinesi daha zengin olması, akıcı bir anlatımla kendini doğru bir şekilde ifade etmesi beklenir. Ayrıca sosyal yönden problemlerin olmaması ve huzurlu bir ortam, dil gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir.

Sonuç olarak bu araştırmayla çocuğun sosyal yönden gelişmesi sadece kişiler arası ilişkide başarıyı değil aynı zamanda dil gelişimini de etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çocuğun sosyal yönden gelişmesi verilecek eğitimle desteklenmelidir. Çocuğun sosyal yönden dengeli bir birey olmasında okul, ebeveyn ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Çocukların sosyal yönden gelişimlerini destekleyecek programlar tasarlanmalıdır.

1.1.Araştırmanın Önemi

Gelişim sürecinde tüm gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Ancak dil ve sosyal gelişim alanları gelişimlerini devam ettirmek için birbirlerinin gelişimlerinden sürekli yararlanmaktadır. İkisi arasında doğru bir orantı söz konusudur. Çünkü çocuğun dil gelişim alanındaki problemler, sosyal gelişimini etkiler. Çocuk iyi bir sosyal gelişim gösteremezse, çevresiyle iletişim kurmakta zorluk çeker ve uyum sağlayamaz. Gelişmiş bir sosyal çevrede yetişen çocuğun anlatımı daha düzgün ve kelime hazinesi daha zengindir. Akıcı bir anlatımla kendini doğru bir şekilde ifade eder. Ayrıca sosyal yönden problemlerin olmaması ve huzurlu bir ortam, dil gelişimini de olumlu yönde etkiler.

Bu araştırmanın amacı 5-6 yaş çocuklarının yeterlik ve sosyal olarak kabul edilme durumlarıyla dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yapılan bu çalışma 5-6 yaş çocuklarının dil ve sosyal gelişimleri arasındaki ilişki hakkında istatiksel bilgi sağlaması, konu ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara kaynak teşkil etmesi ve sunulan literatür bilgilerinin ebeveynlere ve öğretmenlere kuramsal ve pratik yararlar sağlaması bakımından önemlidir.

1.2.Amaç

Araştırmanın temel amacı; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aramaktır.

1.3.Alt Amaçlar

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **yaşları** dil gelişim düzeylerini etkilemekte midir?
2. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **cinsiyetleri** dil gelişim düzeylerini etkilemekte midir?
3. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **sosyoekonomik düzeyleri** dil gelişim düzeylerini etkilemekte midir?
4. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi** dil gelişim düzeylerini etkilemekte midir?
5. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **yaşları** sosyal kabul durumlarını etkilemekte midir?
6. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **cinsiyetleri** sosyal kabul durumlarını etkilemekte midir?
7. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **sosyoekonomik düzeyleri** sosyal kabul durumlarını etkilemekte midir?
8. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının **okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi** sosyal kabul durumlarını etkilemekte midir?
9. 5-6 yaş çocuklarının dil **gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları** arasında ilişki var mıdır?

1.4.Denenceler

1. 6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar, 5 yaş çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
3. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.
4. Okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.
5. 6 yaş çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, 5 yaş çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir.
6. Kız ve erkek çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
7. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.
8. Okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.
9. Çocukların Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puanlar ile Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönde, anlamlı düzeyde ilişki vardır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. Normal gelişim gösteren ve okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Dil: İnsanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan tabiî bir araç; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin,1985).

Dil Gelişimi: Kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır (Erden ve Akman,1995).

Benlik (Kendilik): Bireyin kendisini algılamasından oluşan gerçek benliği, olmak istediği, olması gerektiğine inandığı nitelikleri temsil eder (Öner,1987).

Benlik (Kendilik) Algısı: Bireyin kendi yeterliği ve nasıl bir kişi olduğuyla ilgili algılamalarının tümüdür (Gergen ve Gergen,1981; akt: Argun,2005).

Sosyal Kabul: Bireyin grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkilerdir (Civelek,1990).

Yeterlik: Herhangi bir anda, bir bireyin, çevreyle etkili bir düzeyde ilişki kurabilme kapasitesidir (Cruickshank,1980; akt: Argun,2005).

Okulöncesi Eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir (XIV. M.E. Şurası,1993).

BÖLÜM II

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM

2.1.Erken Çocukluk Döneminde Gelişim

Doğum öncesinde başlayan yaşam serüveni, doğumla birlikte hızlı bir biçimde devam etmektedir. Birey açısından gelişim alanlarının en kritik dönemlerinin yoğunluklu yaşandığı ve bireyin sağlıklı gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi hem anne-babalar hem de okul öncesi öğretmenleri açısından çok önemlidir (Deniz,2008).

0-8 yaş arasını kapsayan bu dönem çocuğun kişilik oluşumu, temel bilgi, beceri ve alışkanlıklarının kazanılması ve geliştirilmesi için en önemli yıllardır. Çocukların bu dönemde edinecekleri yaşantılar tesadüflere bırakılmamalı ciddi bir biçimde ele alınmalıdır.

Birçok gelişim ve kişilik kuramcısı erken çocukluk dönemine vurgu yapmaktadır. Bu dönemde yaşananların yetişkinlikte bireyin birçok gelişim alanını etkilediğini ortaya koymaktadır. Erken dönemde anne baba ya da çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin tutumu ve çocuğa yönelik davranışları onun yetişkinliğinin belirleyicisi olmaktadır (Oğuzkan ve Oral,1983).

DİL GELİŞİMİ

2.2.Dilin Tanımı ve Önemi

İnsanların birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan dil hakkında yapılan tanımların bazıları şöyle sıralanabilir;

Dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan,1998).

Dil, çocuğun egosundan uzaklaştırılıp onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvende hissetmesine yardım eden bir olgudur (Yavuzer,1998).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin,1985).

Dil bilgi iletmeyi düzenleyen bir dizi kurala göre birleştirilmiş bir dizi karmaşık, sözel simge olarak tanımlanabilir (Garden ve Gardiner,1998).

Dil bilimci Andre Martinet'e göre dil insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlerine ayrıştırılmasını sağlayan bildirişim aracıdır (Martinet,2001).

Dilin temel öğeleri:

1.Dil bir sistemdir. Dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.

2.Dil seslerden oluşur. Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.

3.Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimiklere iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz.

4.Dil bir düşünce aracıdır. İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.

5.Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir (Sarı,2001).

Ayrıca dil insanların birbirlerine bilgi, istek, düşünce ve duygularını iletmede kullandıkları önemli bir iletişim aracıdır. Bunun yanında fikirlerin örgütlenmesi, yeni düşünce ve diğer bilişsel süreçlerde de dilin rolü büyüktür. Ayrıca kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında da dil büyük önem taşımaktadır. Bireyler içinde bulundukları toplumda diğer bireylerle birlikte yaşama ve etkileşimde bulunma ihtiyacındadırlar. Bu etkileşim sırasında sözel ve sözel olmayan iletişim şekilleri kazanılmaktadır. Sözel iletişim, dile ait yapıları kullanarak konuşma yolu ile gerçekleşmektedir. Konuşma ve konuşmaya katkıda bulunan jest, mimik, bakış şekli gibi sözel olmayan iletişim şekilleri karşılıklı iletişimin temelini oluşturmaktadır (Şimşek Bekir,2004).

Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için kaçınılmazdır.

Dil, hem donanım, hem de kazanım ile ilgili bir gelişim alanıdır. Kişinin, dile ilişkin doğuştan getirdiği birçok donanım vardır. Dilbilimci Hugo Moser, dilin fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlarda birleştiğini ifade etmektedir. Sesleri fizyolojik temellere dayandırarak, farklı organların seslerin oluşmasında rol aldığını söylemektedir. Kelime kullanımını, bunların seçimini, bunların anlam ile ilişkilendirilmelerini psikolojik alanda gruplandırmaktadır. Dil ve düşünme ikilisini de üçüncü alana yerleştirerek, dilin mantıki, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi olduğuna işaret etmektedir.

Kişinin, doğuştan getirdiği dil donanımları beyin ile ilgilidir. Beyin, dil sisteminin yöneticisi ve kendisi de bir donanımdır. Konuşma, temelde beyin kabuğundaki iki alan tarafından kontrol edilmektedir. Konuşma ve konuşulan dili anlama ile ilgili Broca ve Wernickle alanları beyin lokalizasyonuna ilişkin iki merkezdir. Broca alanı, beynin konuşma ile ilgili seslendirme yeteneğinin odak noktasıdır ve konuşmadaki sesleri kontrol eder. Wernickle alanı ise konuşma seslerinin tanınması ve ayırt edilmesi ile ilgilidir. Dili her türlü ifade biçimiyle anlama yeteneği, bu alanların incinmesi ile önemli ölçüde aksar (Dağabakan ve Dağabakan,2006).

Dil gelişiminde de tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, aynı yaşlardaki çocuklar benzer özellikler göstermektedir. Aynı yaşlardaki çocukların kullandıkları sözcüklerin sayısı, kurdukları cümle yapıları hatta ses tonlaması ve vurguları birbirine benzemektedir. Bu benzerlikleri dikkate alan gelişim psikologları, dil gelişiminin zihinsel gelişime paralel olarak ortaya çıktığını savunmaktadır (Erden ve Akman,1995).

Her gelişim döneminde duygu ve düşünceleri ortaya koymanın temel araçları; çeşitli organik tepkiler, sesler, sözcükler, kavramlar, tümceler, yani simgesel anlatım araçları kısaca dildir (Topses,2003).

Malinowski, Yeni Gine'deki Trobriand Adasındaki insanlar üzerine yaptığı antropolojik araştırmada, bu insanlarda, dilin bir düşünce aracı olmaktan öte devinim (hareket) ve davranışlarla da çok sıkı ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Sözcüklerin daha çok hareket ifade ettiklerini ve bunların öğrenilmesinin düşünme ile olmaktan çok hareketlerle olduğuna dikkat çekmiştir. Küçük çocuklarda düşünme hayatının el becerileri ile geliştiği göz önünde tutulursa, bu sonuç akla uygun gelmektedir. Çocukların elleri ile çeşitli maddelere şekil vererek oynarken bir yandan da konuştukları sık sık gözlenebilir. Böylece dilin, yalnızca düşünsel hayatla değil, aynı zamanda devinimsel hayatla da ilişkili olduğu söylenebilir (Tümkaya,2008).

Çocuğun dil gelişimi diğer gelişim alanları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle dil gelişimi organizmanın bir bütün halinde gelişiminin bir parçası olarak, diğer gelişim alanlarının etkisi altında bir yön izler.

Çocuğun dili öğrenmesi ve kullanması için aşağıdaki ilkelerin göz önünde tutulması gerekir (Mangır ve Erkan,1987):

1. Dil gelişimi, çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır.

2. Dil gelişimi çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve çocukların bir şeyler söyleyebilmek için güdülendiği bir çevrede mümkündür.

3. Dil gelişimi, yalnız okul ya da aile içinde değil, çocuğun hayatının bütünü içinde düşünülmelidir.

4. Çocuğun konuşmasının, bir amaca ulaşmak için gerekli olduğu zamanlarda dil gelişimi daha iyi olmaktadır.

Dil gelişimi her yönüyle bireyseldir, bireyin kendine özgüdür. Çocukta dil gelişiminin düzeyinin belirlenmesi ve eğitimin planlanmasında bu husus dikkate alınmalıdır.

2.3.Dilin Ögeleri ve Kuralları

Bir bebek doğduğu andan başlayarak yemek içmek gibi doğal ihtiyaçlarını, fiziksel sıkıntılarını birtakım işaretlerle ya da çıkardığı seslerle bildirmektedir. Bebeği ilk kez gören bir yabancı onun neyi anlatmak istediğini anlamayabilir. Oysa çocuğun yakın çevresinden biri; özellikle de annesi onu hemen anlayacaktır. Çünkü ikisi arasında işaretin ilk verilişinden başlayarak bir anlaşma söz konusudur (Özkırımlı,1997).

Kuralların öğrenilmesi bebeklik döneminde başlamakta ve yaşamın ilk yılında belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Dil tüm kuralları ile birlikte geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. İleri yaşlarda ise çocuklar dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak, çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu bir temele dayanması ise ancak erken çocukluk döneminde geçirilecek deneyimlere bağlı olmakta ve dil gelişimi yoğunluk kazanmaktadır.

Bu nedenlerle erken yaşlarda dil gelişiminin incelenmesi ve çocuklara katkılarının bilinmesi önemlidir.

Dilin Ögeleri;

Sesbilim (Fonetik)

Sesbilim, insan dilinin seslerinin nasıl meydana getirildiğini, ne gibi niteliklerinin olduğunu, ses dalgalarıyla nasıl aktarılarak dinleyene nasıl ulaştırıldığını, dinleyenin bu sesleri alışını, kısacası, dilin ve iletişimin ses yönünü inceleyen bilimdir. Sesbilim bütün dünya dillerindeki sesleri bir bütün olarak ele alır; bütün dillerde ortak olan nitelikleri, eğilimleri, olayları, yasaları araştırır (Aksan,1995).

Dilin anlam farkı meydana getiren sesbirimine fonem (Phonem ve Laut) adı verilmektedir. Diğer bir ifadeyle fonem konuşma dilinde anlamı ayırt etmeye yarayan en küçük sesbirimidir. Bütün diller fonem adı verilen temel sesbirimlerinden oluşmaktadır. Konuşma organları ile çıkarılan ses bileşimleriyle konuşma meydana gelmekte ve sesbirimlerinin birleşmesi ile sözcükler, sözcüklerin birleşmesiyle de cümleler oluşturulmaktadır (Güleryüz ve Baykoç Dönmez,1992; Ekmekçi,1991; Cüceloğlu,1993).

Biçimbirim (Morfoloji)

Fonemler (sesbirim) daha geniş birimler halinde düzenlenerek morfemleri (hece) oluşturmaktadır. Biçimbirim diğer bir deyişle morfemler sözcüklerin yapısını, bunların uğradıkları anlam ve ilişki değişikliklerini gösteren en küçük birim olarak tanımlanmaktadır (Banguoğlu,1998; Aksan,1995; Yinesar,1989).

Biçimbirimler bağımlı ve bağımsız olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir. Türkçede ki sütçü, taşlık, kardeşler, gözüm sözcüklerindeki süt, taş, kardeş, göz öğeleri kendi başlarına kullanılabilen bağımsız biçimbirimler, -çü, -lık,-ler, -üm ise ancak bir başka öğeyle kullanılabilen başka öğelere bağımlı olan biçimbirimlerdir. Bu nedenle dil bilimciler bağımsız biçimbirimleri “sözlüksel”, bağımlıları ise “dilbilgisel” olarak nitelemektedirler (Aksan,1995).

Sözdizimi (Dizimbilgisi)

Sözdizimi tümce, yantümce ve sözcük öbeklerini oluşturan sözcüklerin belli bir düzene göre sıralanışı anlamına gelmektedir.

Özgediz (1979)'e göre sözdizimi, dildeki bütün anlamlı ögeleri (sözcükler, biçimbirimler, ekler, sonekler, zamirler gibi) farklı şekillerde birleştirme yoluyla değişik anlamlı tümceler yaratabilmeyi sağlayan kurallar dizisidir.

Yapılan tanımlar ışığında sözdizimi, dilde anlamlı olan sözcüklerden cümle meydana getirme kurallarını belirleyen bir sistemdir. Anlamlı öğeler farklı şekillerde bir araya getirilerek farklı anlamları olan cümleler elde edilebilmektedir. Sözdizimi ile ilgili kurallar her dilin yapısına göre farklılık göstermekte ve bu kurallar bebeklik döneminden başlayarak insanın doğuştan getirdiği kapasitenin çevre yaşantılarıyla geliştirilmesiyle kazanılmaktadır (Acarlar ve Baykoç Dönmez,1992, Güleryüz ve Baykoç Dönmez,1992).

Anlambilim (Semantik)

Anlambilim dil çalışmalarının en gelişmiş alanlarından birisi olmaktadır. Dil gelişiminde anlam bilgisi, konuşanın cümleleri anlamak zorunda olduğu ve onları kişinin kendi dağarcığı ile ilişkilendirdiği bilgidir. Diğer bir deyişle sözcüklerin belirli bir anlamı ifade etmek için kullanılmasıdır. Anlam bilgisi nesnelerle semboller arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ifade etmektedir.

Anlam bilgisi dil gelişimi içinde en anlaşılamayan alanlardan birisidir. Bu durum birkaç nedene bağlanmaktadır. Bunlardan birincisi çocuğun sözcük dağarcığındaki bir sözcüğün ifade ettiği anlamın, yetişkin için daha fazla bir şey ifade etmemesidir. İkincisi, sözlüğün sözcük anlamları arasındaki ilişkileri dikkate almamasıdır. Oysa sözcük anlamları arasındaki ilişkiler çok daha fazla şeyi ifade etmektedir. Üçüncü neden ise, sözcüğün kendi anlamı, cümle anlamı içindeki birleşimi hakkında bilgi vermemektedir (Dale,1976;Yıldırım, 2008).

Kullanım (Pragmatik)

Kullanım bilgisi anlamlı bir iletişim kurabilme, bir olayı betimleyebilme, bir şeyi açıklayabilme yeteneği anlamına gelmektedir. Ancak sözcüklerin doğru kullanımını bilmek yeterli değildir, bu bilgileri belirli durumlara uygulayabilme gerekmektedir.

2.4.Dil Gelişim Kuramları

Son zamanlara kadar psikologlar bir çocuğun konuşma dilindeki gelişmesini, kullandığı sözcüklerin sayısındaki artış ve kurduğu cümlelerin uzunluğu ve karmaşıklığı gibi değerlerle ölçmekteydiler.

Yaklaşık yirmi yıl öncesine kadar, Amerikalı davranışçı psikologlar, çocuğun neyi anladığından çok, ne yaptığı ile ilgilenmekteydiler. Fakat 1 yaşındaki bir çocuk üç sözcük konuşsa da çok daha fazlasını anlamaktadır. Çocuk çok sayıda cümleye ve isteğe yanıt verebilir ve dil hakkında üç sözcüğün çok ötesinde bilgisi bulunmaktadır. Ancak Watson'un sadece doğrudan gözlenebilenin araştırılması fikrinin etkisinde bulunan psikologlar, çocuğun iç dünyasında olup bitenlerle ilgilenme gereğini duymamışlardır. Psikologlar konuşmayı öğrenmenin değişik aşamaları için klasik hazırlanma, ayırmayı öğrenme, birleştirme ve genelleştirme gibi kavramları kullanmışlardır (Mangır ve Erkan,1987).

Dil gibi karmaşık bir sistemin kazanılmasında çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Dilin sadece genler tarafından, kodlama yolu ile edinimi olanaklı olsaydı; bu gelişim aşamasını açıklamak kolay olurdu. Dil kazanımını, genetik ya da öğrenme yollarından biri ile açıklamak olanaksızdır. Bütün alanlarda olduğu gibi, doğa kazanım tartışması burada da ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda iki görüşü de destekleyen ipuçları bulunmaktadır.

Canlı türlerinde özel bir mesaj alıp verme sisteminin varlığı genetik araştırmacılarının, dünyadaki farklı dil yapılarının varlığı, gelişimin öğrenmeye dayalı olduğunu savunan araştırmacıların dayanağını oluşturmaktadır. Dilin birçok yönü çevre ile etkileşim yolu ile kazanıldığı gibi, bu kazanımda biyolojik hazır olma mekanizmalarının da rolü büyüktür (Artar,1998).

Dilin kazanımı ile ilgili görüşler birbirinden farklı olsalar da, temelde bu görüşlerden bir kısmı kalıtımın önemini vurgulamakta, diğer bir kısmı da çevresel etkenlerin etkinliğinden söz etmektedir.

Dil kazanımı konusundaki kuramlar:

1. Davranışçı Kuram (Skinner 1957)

2. Psikolinguistik Kuram (Chomsky 1957)

3. Anlamsal-Bilişsel Kuram (Bloom 1970, Nelson 1973)

4. Sosyolinguistik Kuram (Morris 1938, Bruner 1974)

5. Etkileşimci Kuram (Bloom, Lahey 1978)

2.4.1.Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın temelinde, çocukların sözel davranışları kazanmalarında çevrenin etkili ve baskın olduğu belirtilmektedir. Skinner'in dil davranışları analizi; Chomsky'nin, çevrenin dil kazanımını açıklayamayacağı yolundaki görüşleri ile yok edildiği halde, öğrenme temelli araştırmanın hiçbir zaman bitmediği görülmektedir. Bu kuramı savunan araştırmacılar son yıllarda, normal dil gelişiminde çevresel etkenlerin etkisini kanıtlayan araştırmalar yapmışlardır. Bazı temel araştırmalar Skinner'in edimsel modeline yakın olmakla birlikte, genel olarak toplumsal öğrenme yaklaşımı izlenmektedir. Toplumsal öğrenme kuramı, gözlemsel öğrenme ve ilişkili bilişsel süreçlerle ilgilenir. Günümüzde bu kuramın görüşleri, klasik öğrenme kuramından daha çok kabul görmektedir (Artar,1998).

Dil kazanımını açıklamaya çalışan davranışçı kuramlardan biri klasik koşullandırmadır. Bu kurama göre öğrenme şartlanma yoluyla gerçekleşmektedir. Örneğin, çocuğun çıkardığı sesler ya da anneyi taklit ederek çıkardığı sözcükler tekrarlandığı zaman çocuk şartlanma yoluyla öğrenecektir. Bu kuram ile dil kazanımını açıklamak hiçbir şekilde yeterli olmamaktadır. Bu kuramın biraz daha gelişmişi ise edimsel koşullandırma (Pekiştireçlerle öğrenme) dır. Etkin dil davranışı, yeni uyarıcıya verilen tepkiden ziyade, uygun durumlarda, doğru uyarıcıya karşılık verilen tepkilerden ve sıklığından oluşmaktadır. Tepkiler çevresel uyarıcılara karşılık verilen hareketlerdir. Uyarıcı ile tepki arasındaki bağıntı pekiştirme sonucunda koşullanmakta, süreklileşmektedir. Skinner'in geliştirdiği bu kuramın diğerinden farkı bazı davranışların uyaran olmadan da ortaya çıkabilmesidir. Skinner'in kuramından dil kazanımında taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Skinner; olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin planlı kullanımlarının dil davranışlarını biçimlendirdiğini öne sürmüştür (Topbaş,1990).

Clark davranışçıların hareketleri motive etmek için ödül verme ile hareketlerin yeterliği ya da geçerliği için bilgi verme gibi iki temel ögeyi birbirine karıştırdıklarını belirtmiştir. Skinner'in kuramı çocuğun kendisini dil kazanım süreci içine katmayıp yaratıcılıktan yoksun, dıştan gelen uyarılarla varlığını ortaya koyan pasif bir canlı olarak göstermektedir. Böyle olunca da dilin düşünceyi etkilediği ve dilin düşünceden önce geliştiği varsayımı ortaya çıkmıştır. Davranışçılar kalıtımsal özellikleri tamamen reddetmeseler de biyolojik özellikleri ya da düşünce gelişimini ilgi alanlarına almamışlardır (Tulu,2009).

Davranışçı kuramı savunanların görüşü ile Chomsky'nin görüşü arasındaki en önemli farklılık Chomsky'nin dili oldukça kaynaşık kurallar dizgesi olarak sunması ve dili kullanan

kişinin bu kuralları içselleştirdiğini ifade etmesidir. Davranışçıların amacı, çocuğun davranışlarındaki değişimi izleyerek ya da çocuğun çevresindeki gözlemlenebilir durumları açıklayarak bir öğrenme kuramı geliştirmektir. Davranışçılık, çocuk ile onu çevreleyen dilsel topluluğun etkileşiminde gözlemlenebilir olguların varlığını vurgulamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede, çocuğun, çevre tarafından edilgen bir biçimde kontrol edildiği görülmektedir. Bu saptama, ilk dönem çalışmaları olarak adlandırılan günlük çalışmalarında kabul edilen görüşün karşısında yer almaktadır. Davranışçılar, çocuğun yeterliliklerinin (zekâ, vb.) ve doğuştan getirdiği içsel yapısının ölçülemeyeceğini belirtmekte ve bireysel farklılaşmayı vurgulamaktadırlar (Uyar,1995).

2.4.2.Doğuştancı Kuram (Psikolinguistik)

Psikolinguistik kuramı savunan Chomsky, dilbilim ve dil kazanımında çağdaş çalışmalara yeni bir yön vermiştir. Chomsky'ye göre doğuştan gelen, genetik dil kazanma mekanizması, çocukların yeni bir dil öğrenmelerinde onları yetenekli kılmaktadır. Chomsky (1973) zihin yapılarının bütünü içinde bir bileşen olan dil yetisinin, sorun çözmede ve kavram oluşturmada önemli bir işlev yüklendiğini, diğer bir deyişle, dil yetisinin beyindeki yetilerden yalnızca biri olduğunu söylemektedir. Chomsky'nin çalışması, dil'in biçimi, sözdizimi, dizim bilgisi ve tümce, tümce analizi çalışmalarına önemli ölçüde ışık tutmuştur. Dilin üretimsel ve dönüşümlü özellikleriyle sınırlı sayıda öğelerle sınırsız tümceler üreterek, dil kullanımındaki yaratıcılık ilkesini ortaya koymuştur. Chomsky'nin görüşünün temel hipotezi çocukların dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur. Yani çocuğun dili kazanmasında evrensel özellikler olduğu vurgulanmaktadır. Chomsky'e göre çocuğun her gün duyduğu yetişkin dili, düzgün formlu olmaktan uzaktır ve kısa tümceler, duraklamalar, tekrarlar, küfürler, hatalar ya da kısaltmalardan oluşmaktadır. Çocuklar da, duydukları dilin uygunluğunu anlayacak bir ortamda değillerdir. Bununla birlikte çocuklar, başkasından duymadıkları, sınırsız sayıda sözcük ve tümce üretebilme becerisini kazanmaktadır (Eggen ve Kauchak,2001; Topbaş,1990).

Hatta "beni kucağa", "ditti" gibi duyma olanağı olmayan formları bile kurabilmektedir. Dil analizleri, konuşurken kullandığımız kuralların, karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu göstermiştir. Hiçbir aile, bu karmaşık ve güç kuralları çocuğa öğretmez. Bu bulgular, üretme kuramcılarını, insanların diğer bilişsel süreçlerden farklı, özel bir dil mekanizması ile doğdukları sonucuna ulaştırır. Bu mekanizma yardımı ile dil, kısa sürede ve kolaylıkla öğrenilmektedir. Chomsky, kuramının temelinde yatan iki kavramla dil kazanımını

açıklamaya çalışmıştır. Bunlar; dil yetisi (edinç) ve dil kullanımı (edim) dır. Ana dilini konuşan bir çocuk hiç eğitim görmese bile dilinin ses, anlam, sözdizimi ile ilgili kurallarına uygun olarak dili kullanır, ama bu kuralların ne olduğunun farkında olmayabilir. İşte bu bilinçsiz dil bilgisi edinç, bu yetinin kullanıma dönüşmesi de edimdir. Chomsky'e göre çocuk doğduğunda beyni boş bir sayfa gibi değildir. O bir "Dil Kazanım Aracı"(Language Acquisition Device-LAD) ile beraber dünyaya gelmektedir. Bu aygıt beyinde fiziksel bir yapı olmayıp, dil öğrenmede gerekli olan nörolojik bir eğilimdir. Bu aygıt, ona çevresinden gelen verileri analiz edip çözümleyecek dili gerekli biçimde kullanabilmesini sağlayacak, işlevselleştirecek örtük bir yetidir. Ancak, bu yetiyi olanaklı kılacak sosyal bir ortam içinde bulunması da gerekmektedir. Edim ise örtük bilginin somut olarak sosyal çevre içinde kullanıma dönüşmesi eylemidir. Chomsky hem kavrama hem de üretimin temelinde "Dil Edinim Aygıtının" ürünü olan içselleştirilmiş kurallar dizgesinin olduğunu belirtmekte ve dilin yüzeysel yapısının kullanımını olanaklı kılan şeyin bu kurallar olduğunu söylemektedir (Uyar,1995; Artar,1998).

Chomsky'nin görüşü önemli araştırmalara yol açmıştır. Araştırmacılar çok değişik dil topluluklarında dil öğrenen çocuklar arasındaki paralellikleri yani dil evrenselliklerini araştırmışlar ve dil kazanımında doğal gözlemlerin değerini ortaya koymuşlardır. Lenneberg, tüm dünya üzerindeki çocukların dil gelişimini araştırırken, kültürel çevrelerden bağımsız olarak bütün normal çocuklarda, dil' in dönüm noktaları olarak adlandırdığı, aynı sıra ve aynı zamanda ortaya çıkan sürekli düzenli ve sabit dil gelişim modellerinin olduğunu görmüştür. Çin'li bir çocukta, Orta Afrika'dan bir çocukta ve Londra'da büyüyen bir çocukta konuşma gelişimi hemen hemen aynı modele sahiptir. Ayrıca dil'deki bu dönüm noktalarıyla motor gelişimdeki dönüm noktaları arasında paralellik bulunmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda "Pivot gramer" (Braine, 1963) ve "Telgraf-Telgraf dili"(Brown ve Fraser, 1964) tanımları ortaya çıkmıştır. "Pivot gramer" tanımı, çocuğun kullandığı iki sözcüklü cümlelerde, bir sözcüğün çok sık ve aynı yerde kullanılmasına karşın diğer sözcüğün sürekli değişmesi olarak açıklanmıştır. Braine, sürekli kullanılan bu sözcüklere pivot (anahtar) sözcükler demiş, diğerine open class (açık sınıf) sözcükler adını vermiştir. Brown ve Fraser (1964) ise ilk cümlelerin telgraf diline benzediğini belirtmişler ve "telgrafçıl" terimini kullanmışlardır. Pivot gramer ve telgraf dili açıklamalarının ikisinde de bir ölçüde gerçek payı olmasına karşın, çocuğun temeldeki bilgisine ilişkin yeterli bir açıklama sağlayamamışlardır (Baykoç Dönmez, 1986; Mangır ve Erkan,1987).

Chomsky hem kavrama hem de üretimin temelinde "Dil Kazanım Aracı" nın ürünü olan içselleştirilmiş kurallar dizgesinin olduğunu belirtmekte ve dilin yüzeysel yapısını kullanım için, olanaklı kılan şeyin bu kurallar olduğunu söylemektedir.

2.4.3.Bilişsel Kuram

Temelde bir etkileşimci olan Piaget'e göre "bilişsel yapılar" doğumla başlayarak çocuklukta çevre ile etkileşimle oluşurlar. Davranışçıların belirttiği gibi çocuğu yalnızca çevre şekillendirmez. Çevre ile bir alışveriş, etkileşim söz konusudur. Çok küçük çocuklar bile dünya ile baş edebilmeye ilişkin bilgilere sahiptirler. Bu bilgiyi, duydukları konuşmaları analiz etmek için kullanmaktadırlar. Ancak bu kalıtsal özellik Chomsky'nin dediği gibi çocukta doğuştan var olan dil bilgisel yapılar gibi beyine aktarılmamıştır. Piaget'in vurgulamak istediği insanda aynı şekilde öğrenmeyi olanaklı kılan bir zihinsel gücün olduğudur. Evren herkese göre aynıdır. Bilişsel yapılar da, bebeklikten ergenlik dönemine kadar aşama aşama evreler halinde gelişmektedir. Piaget'nin çıkış noktası düşüncedir. Çocuğun duyu hareket yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır (Topbaş,1990; Mangır ve Erkan,1987). Bu durum dil kazanımında en önemli faktörün düşüncenin gelişimi olduğunu ve dilin çocuğun sahip olduğu bilişsel kavramlarının üzerine yerleştirildiğinde kazanıldığını göstermektedir.

Vygotsky (1985) Düşünce ve Dil adlı çalışmasında, Piaget'in çocuk diline yaklaşımının nasıl olması gerektiği doğrultusundaki görüşüne yer vermiştir. Piaget, yetişkinlerle karşılaştırıldığında, çocuğun akıl yürütmesinde görülen eksiklikleri alt alta sıralamak yerine, çocuk düşüncesinin ayırt edici özgül nitelikleri üstünde, çocukta eksik olandan çok, çocukta var olan şeyler üstünde yoğunlaşmıştır. Piaget'in özel bir dil gelişim modeli olmamasına karşın, bazı bilişsel dil araştırmacıları Piaget'in kuramından yola çıkmıştır. Temel ilgi alanları, duyu hareket döneminden bir iki kelimeyi bir araya getirerek konuşmaya başlayan işlem öncesi dönem çocuğuna geçişi incelemektir. Araştırmalardaki genel strateji, bazı zihinsel işlemlerin, ilgili dil formlarının gelişiminden önce gelişip gelişmediğini öğrenmeye çalışmaktır. Örneğin bazı bulgular bebeklerin "hepsi gitti" demeyi öğrenmeden önce, nesne sürekliliği kavramını kazandıklarını göstermektedir. Diğer bir bilişsel kuram çocukların erken bilişsel kavramları, duydukları dilin kurallarını keşfetmek için kullandıkları şeklindedir. Anlamsal Bilişsel kuram çocuğun konuşmayı anlam temelinde ya da anlam bilimsel açıdan analiz ettiğini, yani; kavramlar, nesneler, hareketler ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koyduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre; çocukların çok erken,

belki de doğuştan uygulayan (hareketi yapan kişi), hareket (bir kişi ya da nesneye yapılan bir şey), uygulanan (üzerinde hareket yapılan kişi) ve başkaları gibi kavramlar hakkında bilgileri vardır. Çocuk bir konuşma duyduğunda hemen bunu, bu kavramlarla analiz etmektedir. " Kim kime ne yaptı?" sorusu sorulduğunda çocuk uygulayanın tümcenin her zaman başında olduğunu söyleyebilir. Çocuk bu kuralları, daha sonra kendi konuşmasına aktaracaktır (Artar,1998). Çocuk dilinin yetişkin dilinin daraltılmış biçimi olduğu bilinmektedir. Buna göre yetişkin dili, büyük ölçekli (macro) bir yapı, çocuk dili de yetişkin dilinin küçük ölçekli (micro) bir görüntüsü olarak kabul edilebilir.

Ancak Piaget bu bakış açısıyla çocuk dilinin eksikliklerinden söz etmekten kaçınmıştır. Öyle ki, nicel anlamda bir eksiklikten söz etmek mümkün değildir. Bu olumlu yaklaşım çocukla yetişkinin düşünme tarzları arasındaki farkın niceliksel olmaktan çok niteliksel olduğunu göstermiştir (Vygotsky,1985). Ayrıca, yetişkin dili ölçüt alınarak yapılacak çalışmaların sonuçlarının da sağlıklı olamayacağı belirtilmektedir (Oksaar,1980).

Birçok dilbilimci ve Piaget ile birlikte çalışan psikologlar dil kazanımı üzerindeki çalışmalarını yoğunlaştırmışlar ve gerek bilişsel gelişimin dilden önce geliştiği veya her ikisinin paralel geliştiği yolunda sayısız araştırmalar yapmışlardır. Ancak son yıllarda dil engelli çocuklarla yapılan çalışmalar, dil kazanımında bilişsel yeteneklerin gerekli fakat dil ile bilişsel gelişimin farklı köklerinin olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır (Özcan ve Topbaş, 1994).

2.4.4.Pragmatik Kuram (Sosyolinguistik)

Bu kuram Morris (1938) tarafından ortaya konmuştur. Morris dil' de üç boyut olduğunu belirtmiştir. Bunlar; sözdizimi, anlambilimi ve kullanım bilgisidir. Bu üç boyutun birbirleriyle ilişkisi kabul edilmekle birlikte, Dore (1979) ve bazı araştırmacılar dil' in niteliğini ve dil gelişimini açıklamada kavramsal, dilsel ve kullanım bilgisini birbirinden ayırmanın önemi üzerinde durmuşlardır (Baykoç Dönmez,1986).

Bu kuram rol yapmanın, çocuğun yetişkinlerin konuşmasını taklit etmesinin, yetişkin tarafından pekiştirilmenin ve düzeltici geribildirimin önemini vurgulamakta ve sosyal etkileşimde gözleme dayalı öğrenmenin önemli olduğunu belirtmektedir (Selçuk,2000; Eggen ve Kauchak,2001). Dil kazanımında sosyal bağlamın önemini vurgulayan bilişsel kuramcılar Amerika'da bilişsel psikolojiye yeni bir yön vermişlerdir. Keşfetme yoluyla öğrenme ve etkileşimin özellikle de anne-bebek iletişiminin çeşitli yönlerini ele alarak sosyal bağlamın

önemini vurgulamışlardır. Bebeği çevreleyen tipik toplumsal çevrenin, dil öğrenmeye uygun birçok ortam sağladığı belirtilmiştir. Bu olanaklar Dil Destek Sistemi (Language Support System, LASS) olarak adlandırılmaktadır. Dil Destek Sisteminin işlevi, konuşma verileri ile çocuğun anlam, gramer kuralları gibi özellikleri kazanmasına yardımcı olmaktır. Dil Destek Sisteminin en önemli parçası "format"tır. Formatlar, yapılanmış toplumsal ilişkiler ya da bebek ile ailesi arasında yer alan yerleşik davranış biçimleridir. Bilinen formatlar daha çok anne ve çocuğun birlikte kitaplara bakması, beden parçaları oyunları oynaması (burnun nerede, ağzın nerede gibi) ya da hareket oyunları (ci-eee ya da saklambaç gibi), birlikte şarkı söyleme olarak sıralanmaktadır. Format, çocuğun temel dil elemanlarını öğrenmesini sağlamaktadır. Bu bütünü ile sınırlı bir kapsam içinde olur. Çoğunlukla bebek, hareketlere karşılık gelen sözcükleri ezberlemektedir. Gelişimsel olarak çocuk büyüdükçe, aile formata daha fazla eleman ekler ve karmaşıklaştırır. Böylece çocuk da formatını değiştirir. Bu yolla dil becerileri eklenerek öğrenilir. Daha önce kazanılan tepkiler yeni yollara uygulanırlar. Bu formatların ilişkisi içinde aile, dil kazanımı için kolaylaştırıcı ilişkiler hazırlar, dili basitleştirir, tekrarlar kullanır, çocuğun yarım ya da yanlış tümcelerini düzeltir. Bilişsel kuramcılardan olan Bruner'in görüşleri Chomsky ve Piaget ile paralellik göstermektedir. Bruner dil ve bilişin farklı, birbirinden bağımsız geliştiğini kabul etmiş, dilin doğuştan gelen bir özellik olduğunu söylemiştir. Ancak bunları gruplarken sosyal bağlamın kültürel farklılıklarını, çevresel faktörlerin ve kişinin beraberinde getirdiği bireysel farklılıkları da göz önüne almıştır (Artar,1998).

Dilin kazanımı için bilişsel süreçlerin gerekli olduğu kabul edilmekte ve gözlemler dil gelişimiyle paralellik göstermekte ise de hala tartışma konusu olarak sürmektedir ve belirtilen görüşlerden hiçbirisi dil gelişimini tam olarak açıklayamamaktadır. Çocuklar dil'i nasıl öğrenirler? Sorusuna da bir yanıt verilememektedir. Ancak dilbilimciler, psikolinguistler, sosyolinguistler ve eğitimciler yaptıkları çalışmalara dayanarak dilin kazanılmasında insanın doğuştan getirdiği bilişsel kapasitenin etkin olduğu ve bu kapasitenin çevre yaşantıları ile geliştirildiği görüşünde birleşmektedirler. Gerçekte de dil gelişiminde kalıtımsal ve çevresel etkileri tam olarak birbirinden ayırt etmek oldukça zordur. Değişik alanların, değişik bakış açılarıyla ve yöntemleriyle gerçekleştirilen çocuk dili çalışmaları, özde bilinmeyenlerle dolu bir olgu olan dil edinimiyle ilgili incelemelere büyük katkılar sağlamaktadır (Tulu,2009).

2.4.5.Etkileşimci Kuram

Temsilcileri A. Bandura, N. Miller ve J. Dollard'tır. Bu kuramın temelinde, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği görüşü vardır. Bu yaklaşımda dil; içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanır. Bandura modelin etkilerinden bahsetmektedir. Ona göre model olma her zaman çocukların yeni duydukları cümleleri tam taklit edebilmelerinde geçerli değildir. Bununla beraber, Bandura, modelinin geçerli olduğunu, soyut modellemenin işlediğini belirtmektedir. Çocuklar iyi taklit edebilecekleri kuralları duyduklarında taklit edebilmektedirler (Seçilmiş,1996).

Soyut modelleme, yeniden düzenlemelerde önemli olasılıklar sağlamaktadır. Bununla beraber, çocuklar yetişkin model olmasa da bazı dil yapılarını kullanabilmektedirler. Örn: Çocuk cümlelerin başına ve sonuna olumsuzluk ifadesini yetişkin model olmasa da kullanmaktadır. Daha sonraki dönemlerde olumsuz cümlelerin diğer yapılarını kazanmaktadırlar. Bandura belki de bu tip modellemeyi vurgulamaktadır, ancak yetişkin modellerinin daha etkili olacağı inancındadır. Çok genel bir kanı; çocukların dili diğerlerinden daha duyarlı öğrendikleridir. Ancak Bandura modelin etkilerinden bahsederken, modelin gerçekte çocuğun ifade tarzı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bazı laboratuvar çalışmaları dikkatli modellemelerin çocukların konuşmalarını etkilediğini belirtmektedir. Daha doğal çalışmalar ise; (bu çalışmalarda çocuğun günlük yaşamında duydukları örnekler ve konuştukları ifadeler incelenmektedir) modellemenin çok az etkisi olduğunu belirten şaşırtıcı sonuçlar vermektedir. Örn: Yetişkin modeller çok önemlidir. Kişi bu modelleri çocukların büyük bir olasılıkla taklit ettiği görüşünde olabilir. Oysa böyle değildir. Bunun yerine çocukların gramer yapıları kendi gelişimsel gidişlerine (ilerlemelerine) bağlı olarak artan bir karmaşıklık sergilemektedir (Seçilmiş,1996).

Anne ile olan etkileşim dilin temelini oluşturur. Bebek daha refleks hareketlerini ortaya koyarken anne babanın onun davranışlarına anlam vermek istemeleri ile iletişim şekillerinin temelinin atılmasına neden olmaktadır. Burada önemli olan çocuğu belli bir amaca yönelik davranışlarda bulundurabilmektir (Güleryüz,1990).

2.5. Dil Gelişim Basamakları

2.5.1. 0-1 Yaşta Dil Gelişimi

Bebekler daha annelerinin karnındayken sese tepki verdikleri, anneleri konuşurken kalp atışlarının değiştiği bilinmektedir. Çocuğun dil gelişimi, doğumundan itibaren incelendiğinde getirdiği bir ses kapasitesinin olduğu gözlenebilir. Çocuğun dili anlama ve konuşmasında belli aşamalar vardır (Baykoç Dönmez,1986).

2.5.1.1.Refleksif Dönem (Ağlama) (0-2 Ay)

Çocuğun dünyaya gelir gelmez çıkardığı ilk ses ağlamaktır. Çocuğun çıkardığı sese tümüyle fizyolojik bir olay olarak bakılabilir. Bu ağlama, ilk nefesin ciğerlerinde meydana getirdiği fiziksel acının bir ifadesidir. Ağlama dil gelişiminin ilk basamağını teşkil eder. Bu nedenle ağlama bir iletişim aracı niteliğindedir. Bir bebeğin doğar doğmaz ağlamaması genel olarak çocuğun gelişiminde normal dışı bir durum olacağı şüphesini uyandırabilir (Yavuzer, 1998; Okuturlar, 1986; Altınköprü,1999).

Her çocuk için dil geliştikçe ağlama azalmaktadır. Çocuk yeterli sözcük dağarcığına sahip olduğu zaman hemen ağlamayı terk edememektedir. Bunun için önce çocuğun isteklerini konuşarak ne şekilde yerine getirebileceğini öğrenmesi gerekmektedir. Ağlamaya ek olarak ilk aylarda bebekler bir takım basit sesler çıkarmaktadırlar. Bunlar, açlık ya da hoşnutsuzluktan dolayı hırlamaya, aksırmaya, öksürmeye benzeyen seslerdir (Yavuzer,1998).

Bebeklerde, kısa ve derin soluk alışverişler konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Çocuk ağlama sırasında seslerin çıkarılması için gerekli dudak, çene ve dil hareketlerini tekrarlama imkânı bulur, ses ve solunum düzenleme becerisini çalıştırır. Ancak bu devrede çocuğu devamlı ağlatmakta doğru değildir. Çünkü devamlı ağlayan bebek belirli bazı sesleri çıkarır. Diğerlerini geliştirme imkânı bulamaz. İlk üç haftada çıkarılan sesler henüz farklılaşmamış seslerdir. Bu sesler amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılır. Çocuğun soğuk, açlık ve acıya henüz farklılaşmış bir tepkisi yoktur. Dördüncü haftadan itibaren çıkarılan sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır. Birinci ayın sonunda, ağlamalar farklılaşmaya başladığı için anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini belirleyebilmektedir (Davaslıgil,1982; Baykoç Dönmez,1986; Cole Morgan,1985).

2.5.1.2.Gıgıldama (Cooing) (2-4 Ay)

Bu evrede bebekler rahatlık, mutluluk ifade eden seslendirmeler yapar. Ağlama sıklığı azalırken, gülücükler artar. /o,a,u,ı/ gibi ünlü seslemelere art damaksıl /k, g/ benzeri seslerin eklenmesiyle ünlü ünsüz sıralamalarını andıran sesler çıkarılır. Ebeveynlerin agucuklar olarak tanımladığı seslemelere sık rastlanır. Bu nedenle agulama evresi de denir (Topbaş,2006).

Bebeklerin ses mekanizması üzerinde kontrolleri artar, memnuniyetlerini belirten sesler çıkarırlar ve kendi çıkardıkları bu sesleri taklit ederler. Bu taklit sesler bebek yalnız olduğunda görülür. Başkasının karışması durumunda kaybolur. Bebeğin bu dönemde çıkardığı sesler refleksif değildir. Ses çıkarma için uyaran çocuğun kendisidir ve ses çıkarması için işitmesi önemli değildir. İşitme olmasa da kendi kendine ses çıkarabilir (Erkan,1990; Baykoç Dönmez ve Arı,1992).

Ağlamaya ek olarak hayatın ilk aylarında bebekler birçok basit sesleri de çıkarırlar. Buna bebeğin ses mekanizmasında ki değişiklikler neden olmaktadır. Sesler geniş bir şekilde ağız yapısının kavisine, nefes borusuna ve havanın ses tellerinden geçişine bağlı olmaktadır. Bu sesler evrensel olup, öğrenilmezler. Bebeğin bu sesleri üretmesinde herhangi bir bilinç bulunmamaktadır. Bu seslerin bir kısmı rahatsızlık durumunu ifade ederken bazıları memnuniyeti ifade etmektedir. İkinci ayın sonundan itibaren bebekler kumru gibi sesler çıkarmaya başlarlar. Bu ilkel seslerin çevresel etkenlerden ve işitme algısından bağımsız olarak meydana geldiği görülür. Çok erken bir aşama da, bu seslendirmelere o dilin temel taşları gözüyle bakılabilir. Doğumdan iki ay sonrasına kadar erken bir dönemde çocuk insan sesinin çıkarabildiği dildeki tüm sesleri çıkarabilmektedir (Çayır Çimen,1999; Yavuzer, 1998; Dereobalı,1994).

2.5.1.3.Mırıldanma (Babling) (4-6 Ay)

Bu evre ses oyunları evresi olarak da bilinmektedir. Çocuğun ses denemeleri, ünlü, yarı ünlü seslerle yüksek perdeli sıralamalar, tiz veya bas seslemeler içerir. Bu evrenin sonuna doğru (ba), (da) gibi ünsüz-ünlü sıralı mırıldanma başlar ancak, bu mırıldanmaların zamanlaması yetişkinlerinkine kıyasla yavaştır. Ses değişimleri özellikle gırtlak ve gırtlak üstündeki anatomik yapının gelişimine bağlanmaktadır (Topbaş,2006).

Bu dönemde çıkarılan seslerdeki tonlama biçimleri yetişkinlerin kullandığı tonlama biçimlerine benzemeye başlamaktadır. Anlam bakımından farklı tonlama biçimleri, çocukların dil açısından ilk algılama ve üretme açılarını sergilemektedir (Piyade,1990).

Bu dönemde dil gelişiminde önemli bir devre olarak kabul edilir. Mırıldanma, bebeğin ilk konuşmaya benzer sesleridir. Bu devrede bebek sesini dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmak veya karşı olduğunu belirtmek üzere kullanmaya başlamaktadır. Yani bu ilkel dilini hem kendini ifade etmek, hem de diğerlerinin davranışlarını değiştirmek için kullanır. Bu dönemde bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolü artar. Dil yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülür. Çıkardığı sesler çoğu zaman ana dilinde bulunmaz. Başlangıçta refleksif olan bu sesler bu dönemde tamamen amaçlı hale gelmektedir. Bebek "b, m, p" gibi dudak sesleri çıkarır. Uzun oyun sesleri, çığlıkları ve seslenmeler geliştirir. Çocuğun çıkardığı, seslerin sayı ve türünde artmalar görülmektedir (Temiz,2002; Aral ve Diğerleri,2000; Baykoç Dönmez, 1986).

2.5.1.4.Mırıldanmanın Tekrarı (6-10 Ay)

Mırıldanmanın tekrarı diye nitelendirilen bu dönemde çocukta kelime algılama olayı başlar. Çok kullanılan sözcüklerin farkına varır. Seçilmiş, işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir. En sık rastlananları ma- ma, de-de, ba-ba yapılarıdır. Bu ses birleşimleri algılanan ve taklit edinilen hecelerdir (Dereobalı,1994; Erkan,1990).

Bu evrede bebekler yetişkin benzeri zamanlamayla ünsüz-ünlü sırasında hecesel tekrarlar üretirler. Çıkarılan (dada, babada, mamam) tekrarlı sıralamalar ailelerin çocuklarının gerçek sözcükler söylediklerini sanmalarına neden olur. Oysa bu seslemelerin belirgin bir göndereni olduğuna dair hiçbir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bu sözcükler gerçek ilk sözcükler değildir (Topbaş,2006).

Altıncı aydan sekizinci aya doğru üretilen gerçek sözcükler çocuğun diline egemen olmaya başlar. Yedinci ve sekizinci aylarda çocuğun aynı hece kalıplarını birbiri ardına sıraladığı ve tekrarladığı görülür. Heceleme sözlü pratiktir, dile gerekli olan şekilli hareketlerin gelişmesi için temeli hazırlar (Yavuzer,1998).

Yapılan bir araştırmada, sesler; yöre, ırk ve dil ayrımına göre kaydedilip sonrada bir grup kişiye bu kayıtlar dinletilerek gruplandırılması istendiğinde, bebeklerin ses kayıtları arasında bir ayrım yapılmamıştır. Bebeklerin çıkardığı seslerin türü ve miktarı bölgeye, ırk ve dil faktörlerinden etkilenmez. Hatta sağır anne babadan doğan ve onların çevresinde büyüyen bir sağır çocuk bile diğer çocuklarınkine benzer sesler çıkarır. Çocuk doğduğunda değişik

insan dillerini konuşabilecek bir ses hazinesiyle doğar, daha sonra hızla kendi toplumunun dilinde uzmanlaşmaya yönelir (Cüceloğlu,1999).

2.5.1.5.Ses Sözcükleri (Vocables) (10-14 Ay)

Çocukların dokuz-on iki aylık iken çıkardıkları sesler artık anadiline ait seslerdir. Bebek ana dilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden bu ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özelliği vardır. "Jargon" diye adlandırılan bu sesler anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar olup bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutmaktadır. Bu dönem ses sözcükler dönemi olarak adlandırılır (Temiz,2002).

Dil gelişimi sırasında çocuk, sözdizimiyle birlikte dilin anlam ve kullanım özelliklerini de edinmektedir. Karacan (2000) bebekliğin ilk bir yılında dil gelişimini gözlemlediği çalışmalarında, anlambilimsel düzeyin kelimeler ve aralarındaki ilişkiyi anlama becerisini ifade ettiğini, anlambilimsel kategorilerin gelişiminin çocuğun sözcük gelişimi ve bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilgili olduğunu öne sürmüştür.

2.5.2.Konuşma Dönemi (1-6 Yaş)

2.5.2.1.Tek Sözcük Dönemi (1-2 Yaş)

Çoğu bebek 10-13. aylarda ilk sözcüklerini kullanmaya başlamaktadır. Ancak bebeklerin bu ilk sözcükleri ansızın ortaya çıkmaz. Bu aşamaya ulaşmak için bebekler, aylar boyunca etraflarında duydukları sesleri sabırla dinlerler. Doğa ve çocuğun donanımı bu ilk sözcüklerin başarısına katkıda bulunmaktadır. Bebekler konuşulanlardan bir ahenk yakalar, kapasiteleri ve duyduklarıyla kendi konuşmalarını başlatırlar. Böylece konuşma dilinin ilk basamaklarını oluştururlar. Doğuştan sahip oldukları bilişsel yetenekleriyle sözcükleri sınıflandırır ve düşüncelerini dile dökerler. İlk sözcüklerini çevrelerinde işittikleri ile oluştururlar (Bayhan ve diğerleri,2004).

Ancak bu tek sözcüklü konuşmaların gerçekten doğru olup olmadığı konusunda görüş ayrılığı vardır. Başka araştırmacılar, bebeklerin iki ya da daha fazla sözcüğü birleştirmeye başlayıncaya kadar, bildirici, soru sorucu, buyruk verici sözcükleri farklılaştırmak için farklı tonlamaları tutarlı olarak kullanmadıklarını bildirmektedirler. Genellikle bebekler kendileri

cümleleri üretmeden önce başkalarının cümlelerini anlamaktadırlar (Gander ve Gardiner, 1998).

2.5.2.2.İki Sözcük Dönemi (2-3 Yaş)

Yaklaşık 2 yaşında tamamlanan bu dönemde dil edinimi hızla ilerler. Ses bilgisel örüntüler belli sözcüklere bağımlı olmaktan çıkar ve söyleyiş örüntüleri daha sistematik ve düzenli biçimler olarak sıralanır. Kestirilebilir özellikler taşıyan bu düzenli görünüm, çocukların hedef yetişkin söyleyişine ulaşma çabası içinde olduklarını göstermektedir (Topbaş,2006).

18-24 aylar arasında sözcük dağarcığında genellikle bir patlama meydana gelir. "Anne ayakkabı", "Araba gider", "Ben de atta" gibi çocuklar iki sözcüğü birleştirirler. İlk cümleler çoğunlukla ad ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Edat, sıfat, zarf gibi diğer cümle öğeleri yoktur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan sözcüklerden oluşan bu sözcüklere telgraf konuşması denir. Sonradan bu tarzda gelişme göstererek ana dilinin gramer yapısını öğrenmeye başladıkları görülmektedir (Bayhan ve diğerleri,2004).

2,5 yaş civarında ise çocukta gramer yapısı hızla gelişmektedir. Konuşmalarında zamirleri (ben, sen, o) çoğul ve çekim eklerini de kullanırlar. Altında, üstünde kelimelerini, geçmiş ve gelecek zamanı kullanabilir. Dil psikologlarına göre çocuklar belli bir biliş düzeyine geldikten sonra iki kelimeyi anlamlı olarak bir araya getirebilmektedirler (Aydın, Bilgin Aydın,1999; Ülgen ve Fidan,1991).

2.5.2.3.Üç ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler (3-5 Yaş)

Üç yaşına gelen bir çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Bu cümleler artık daha karmaşık dil bilgisel kuralları içermektedir. Çocuğun dili gittikçe daha çok yetişkin dili formuna benzemektedir (Ahioğlu,1999).

Bu dönemde çocuğun sözcük dağarcığı hızla zenginleşmeye devam eder. Anlamsız seslendirmelere rastlanmaz. Çocuk yeni sözcükleri öğrenmenin yanı sıra bildiği sözcükleri de daha esnek ve doğru kullanmaya başlar. Özellikle kavramsal gelişimle yakından ilişkili olarak neden sonuç (de, ondan, diye, onun, için, çünkü), yer (içinde, üstünde, altında, arasında), zaman (şimdi, yarın, sonra, önce), sınıflandırma (aynı, farklı), kıyaslamalı ilişki (daha uzun, daha çok) kavramlarına değinen sözcüklerin arttığı görülmektedir. Üç yaşına gelen çocuğun

sözcük bilgisi aşağı yukarı bin dolayındadır. Özne, yüklem ve nesne arasında ki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder (Davaslıgil,1982; Fişek, Yıldırım,1983; Baykoç Dönmez,1986).

Dört yaşından sonra ise bağ-zamir cümlecikleri yan cümlecikleri de çocuğun rahatlıkla kullanabileceği bileşik tümce türleri olmaktadır. Dört beş yaşında ise, dil kolay kullanılan bir araç haline gelir. Kız çocukları dili erkeklerden daha hareketli bir şekilde kullanırlar. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının konuşma düzenini taklit etmektedir. Cümle yapısı önceki döneme göre daha karmaşıktır. Çoğul kullanımı doğrudur ve birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden olduğunun farkındadır (Baykoç Dönmez, Arı,1992; Yavuzer,1998; Yavuzer,1998; Paycı,1994).

2.5.2.4.Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi (5-6 Yaş)

Çocuk bu dönemde kendisini iyi bir şekilde ifade edebilir. Bu yaşlarda dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Bu yaşta kendine yönelik konuşma yapar, yani benmerkezci konuşma görülmektedir. Kelime hazineleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygun olmaktadır (Aral ve diğerleri,2000).

Belirli bir olay karşısında kullanılan kelimelerin sayısı, yaşla birlikte büyük bir artış göstermektedir. Ayrıca çocuğun sözcük dağarcığının genişliği ya da darlığı da onu çevreleyen durum bağlamının (aile, radyo, televizyon, vb.) yadsınamayacak kadar etkisi vardır. Genel olarak kitleyi temsil eden, temsilci niteliği taşıyan ortalama çocuklardan derlenmiş gruplar dâhilinde yapılan araştırmaların sonuçları arasında büyük bir tutarlılık olduğu söylenebilir. Yüksek zekâlı çocuklar arasında yapılan araştırmalarda ise, belli bir olay karşısında oldukça uzun cümleler ve birçok kelimenin kullanıldığı görülmektedir (Karabağ,1995; Jersıld,1983).

5 yaşlarında olayları sırasına göre anlatabilirler. “Dişimi fırçaladım ve uyumaya gittim.” gibi. Bunu bilmeleri yetişkinlerin verdiği iki emri anlamalarına neden olur. Olayları “önce- sonra” sırasına dizme, “geçmiş, şimdiki, gelecek” zamanı kullanma gelişir. Artık çocuklar 6-7 yaşlarında birlikte yaşadıkları yetişkin gibi konuşmaktadırlar (Bayhan ve diğerleri,2004).

2.5.3.Okul Çağı Dönemi (6-8 Yaş)

Çocuk altı yedi yaşına kadar sadece ailesi içinde kaldığı için dil gelişimi sınırlı ve belirli olanaklar içinde olur. Okul öncesi dönemdeki dil gelişiminde ailenin önemi çok

büyüktür. Ailenin ekonomik durumu, öğrenim durumu, yaşadığı çevre, çocuk sayısı gibi etmenler de çocuğun dil gelişimini önemli ölçüde etkiler. Örneğin anaokuluna giden bir çocukla gitmeyen bir çocuğun; ailenin tek çocuğu olanla çok çocuktan birinin olması; ailesi tarafından oyuncak, gezme görme olanağına sahip olanla olmayan çocuğun; ailesi şehir merkezinde yaşayanla köyde yaşayan bir çocuğun dil gelişimi eşit olmamaktadır.

Yukarıda sayılan bu gibi nedenlerden dolayı okul çağındaki çocuklar aynı dil seviyesine sahip değillerdir. Yedi yaşından sonraki dil gelişiminde sorumluluk aileden okula ve dolayısıyla öğretmene geçer. Okul bu farklılığı eşitlemek için değişik yöntemler uygulamaktadır. Örneğin öğrenciler seviyelerine göre sınıflara ayrılmaktadır. Çünkü okulöncesi eğitimi almış bir çocuk bazı şeyleri (abeceleri tanıma, okuyabilme gibi) halletmiş olarak okula gelmektedir. Dolayısıyla bu çocukların dil seviyeleri oldukça üst seviyededir. Çalışmalar, çocukların 5 yaşından itibaren bazı edilgen yapıları anladığını ancak bunları okul dönemine kadar yorumlayamadıklarını göstermiştir (James,1990). Edilgen yapının kullanımı yetişkinlik dönemine kadar tam olarak gerçekleşmemektedir.

Okulöncesi eğitimin en önemli amacı en iyi şekilde çocuğun konuşulanı anlayabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktır. Çocuk seslere alışmada, sesleri kelimelere çevirmede, kelimelerin anlamını kavramada ve kelimeleri, düşünceleri ifade edebilmede, kullanmada beceri kazanmalıdır. Değişik eğitim sistemlerinde başarı, dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğine bağlıdır. Ayrıca dil, nesneleri tanımlamada, kavramlar ifade etmede, problem çözmede, bağlantıları kurup, bilgileri tekrar etmede de çok önemli bir rol oynar (Uyar,1995).

Temel eğitim bir ve ikinci sınıfında da aldıkları eğitime paralel kelime hazinelerinde, okumada ve konuşma akıcılığında artış görülür.

2.6.Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.6.1.Kalıtım

Yeni doğan bir çocuk kuşkusuz anne babasından aldığı kalıtımsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Bunun yanında dış uyarımlara da son derece açık bir canlıdır. Daha ilk günlerden aldığı uyarımlar ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabildikleri gibi olumsuz bir gelişmeye de neden olabilir (Oktay,1983).

Condon WS, Sander LW(1974) ‘nin iki yüz ikizle yapılan bir izlem çalışmasında bebekler 14. aylarında laboratuvar ve ev ortamında mizaç, duygulanım, bilişsel durum ve dil

yönünden değerlendirilmiştir. Mizaç, empati ve negatif duygulanım için belirgin genetik etki olduğu ifade edilmiştir. Genetiğin; mekânsal hafıza, sınıflandırma ve kelime anlayışı bakımından anlamlı olduğu söylenirken mizaç ve negatif duygulanım için etkin olmayan ortak çevrenin dil ve pozitif duygulanım üstünde etkisi olduğu vurgulanmıştır (Tulu,2009).

2.6.1.1.Cinsiyet

İlk yıllarda cinsiyet farkı bulunmamakla birlikte çocuklar annelerini örnek alarak hecelemektedirler. Ancak bir süre sonra kız çocukları anneyi, erkek çocuklar ise babayı örnek almaya başlamaktadırlar. Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin daha düzgün yapıda olması gibi konularda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha ileri olduğunu belirtilmektedir (Tulu,2009).

Bazı çalışmalarda, cinsiyetler arasında dil kazanım hızı açısından farklılıklar olduğu bulunmuş, bazılarında ise bulunmamıştır. Micheal Lewis'in çalışmasında, kız bebeklerin seslendirme konusunda erkeklerden daha iyi olduğu görülmüştür (Bjorklund,2000). Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise ilerleyen yaşlarda cinsiyete göre dil gelişimi açısından önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmalarla kanıtlanmış dili geliştirici ve engelleyici çevresel etkenlerin dil gelişimi üzerinde cinsiyetten daha etkili olması nedeniyle kızlar lehine bir sonuç çıkmadığı düşünülebilir.

Çünkü ilk yaşta kızlardaki sözcük üretimlerinin erkeklerden önce yapıldığı hatırlandığında, bu durumun kızlar lehine devam etmemesi ya da erkeklerle arada bir fark olmaması çevresel etkenlerin kızlar için geliştirici olmadığını düşündürmektedir. Fakat kızlar lehine anlamlı sonuçlar da mevcuttur (Öztürk,1995).

14 kız, 13 erkek bebeğin, 6,9,12. aylarda 4 dakikalık serbest oyun sırasında anneleri ile olan etkileşimleri gözlenmiştir. Annelerin yanıtlılığı ve ilişkiyi başlatma sayılarında yaş ve cinsiyet farkı bulunamamıştır. Oyuncak aracılığı ile kurulan iletişimde cinsiyet farkı saptanmazken annelerin yalnızca konuşarak kurdukları iletişime kızların yanıtlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri dikkat çekmiştir. Annelerin ise kız çocukları ile daha çok konuşarak erkek çocukları ile dokunarak iletişim kurdukları görülmüştür (Karacan,2000).

2.6.1.2.Zekâ

Dil gelişimi bir bakıma zekâ ve zihin gelişimidir. Çünkü algı, bellek, imgelem ve uslamlama gibi zihin yetenekleri gereği gibi gelişebilir çalışabilir hale gelmeden 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).

Sameroff (1975) etkileşimsel yaklaşımda, gelişimi ne tek başına bireyin ne de tek başına deneyimsel ortamın bir fonksiyonu olarak tanımlamaktadır. Gelişim, çocukla ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyim arasındaki dinamik etkileşim olarak görülür (Üstün ve Diğerleri,2004).

Gitmez (1989)'e göre, çocuğun ilk dönemlerinde dil gelişimi diğer gelişimlerle iç içe ilişkiler içinde gelişir. Dil, zihinsel gelişmenin hem göstergesi, hem de onu anlamanın aracıdır. Bu yüzden de, zekâ testleri, ancak çocuk dili öğrendikten sonra geçerli sonuçlar verebilir, zihinsel işlevler anlaşılabilir.

Dil yeteneği ile zihin yeteneği arasında doğru orantı bulunur. İki yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekâ arasında bir ilişki bulunmaz. İki yaşından sonra dil gelişimi ile zekâ arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşü önem kazanır. Dilin kazanılması çocuğun bilişsel gelişimine doğrudan dayanmakta olup zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir. Zekâ düzeyi yüksek olan çocuklar, düşük olan çocuklara oranlara daha kısa sürede konuşmayı öğrenecek belirgin dil üstünlüğü gösterirler (Dereli,2003).

2.6.1.3.İkiz Olma

İkiz dili (idioglossia), ikizlerin gelişimlerinin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. İkizlerin iki-beş yaşları arasında, tek çocuklardan daha yavaş bir dil gelişimi gösterdikleri Davis (1937) tarafından ortaya konmuştur. İkizlerin birbirleriyle daha az kelime kullanarak anlaştıkları görülmüştür. Aynı şeyleri anlatmak için daha çok kelime kullanmaları gerekirken, kendi aralarında el-kol işaretleri, jestler, tek kelimelerden kurulu cümleler, mırıldanmalar ve benzeri eylemler normal konuşmalarda yer alan kelime ve cümlelerin yerini kolayca alarak ikizlerin konuşmasını geciktirmektedir. Avustralya'da yapılan araştırmalarda aynı gelişim seviyesinde olan ikizlerde dil gelişim geriliklerine ve dil bozukluklarına sıkça rastlanmaktadır (Ülgen ve Fidan,1995).

Geç konuşma, kekeleme gibi konuşma ve dil bozuklukları ikizlerde, ikiz olmayanlardan daha çok görülmektedir. Bunun nedeni ikizlerin prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebekler olmaları, anne-babalarının onlara sözel becerilerinin gelişimi ve bireysel olarak daha az zaman ayırmalarıdır.

2.6.1.4. Fizyolojik ve Yapısal Bozukluklar

Konuşma, insan bedenindeki ses organları aracılığıyla seslerin oluşturulup çıkarılması olup larenks ve ses telleri aracılığı ile gerçekleşen fonasyon ve ağız yapıları (dil, damak, dudak ve dişler) ile sağlanan artikülasyon olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Konuşma için özel bir tek organ yoktur. Konuşma birçok organın birlikte, eş güdüm içinde çalışmasıyla oluşan bir iletişim biçimidir. Karın zarı, akciğerler, soluk borusu, yutak, dil, çene, dişler, dudaklar, ağız ve burun boşluklarıyla avurtların bu organlarla ilgili sinir ve kasların görev aldığı konuşma bu organların ikinci görevidir. Konuşma zamanla bu çok sayıda organın eş güdüm içinde çalışması sonucu otomatik hale gelir. Fizyolojik koşulların uygun olması dil gelişimi yönünden önemlidir (Dereli,2003).

Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar çocuğun konuşmasını geciktirebilmektedir. 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,1998).

Sağlık bir çocuğun dil gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Dil gelişiminde çocuğun sağlıklı olması, hem psikolojik, hem de fizyolojik yönden olgunlaşmasını sağlar. Sağlıklı çocuklar daha neşeli ve enerjiktirler. Bu sebeple babıldama, gıgıldama, mırıldanma gibi aktivitelere daha çok yönelmektedirler. Bu aktiviteler ise dil gelişimini hızlandırmaktadır (Aydın,1997).

2.6.2.Çevre

Yalnız başına kalıtım belirleyicilikten uzaktır. Çevre uyaranlarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin düşüklüğü, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymuştur. Çocuğun genetik güçleri ne olursa olsun, gelişimine uygun olmayan bir çevre, gelişimi geciktirmekte, hatta engellemektedir. Fakat benzer çevre şartları altında aynı gelişim sonuçları ortaya çıkmaz, bu da kalıtımın önemini göstermektedir.

Jersild'e göre dil gelişiminde de çevre kalıtımdan bağımsız değildir. Çocuğun doğuştan getirdiği ve sınırı belli olan bir zekâ kapasitesi vardır. Bu kapasite çevre şartlarına göre üst sınıra ulaşabilir, engellenebilir ya da gecikebilir. Zihinsel gelişimle dil gelişimi arasında paralel bir ilişki vardır; çevre şartlarının zihinsel gelişime katkı sağlaması dil gelişimini olumlu yönde etkilerken, dildeki gelişme de zihinsel gelişimi sağlamaktadır (Öztürk,2008).

2.6.2.1.Doğum Sırası

Doğuş sırasının, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu birçok araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Bu kural olmamakla birlikte, yapılan incelemeler çok başarılı insanlar arasında ilk çocuk olma oranının sonra doğanlardan yüksek olduğunu göstermektedir (Öztürk,1995).

Şahin (1993) anne-babalar çocuklarıyla oynamaya, çocukların oyunlarını onlarla paylaşmaya zaman ayırmaktadır. Fakat ilk çocuklar için ayrılan zaman daha fazla olmaktadır. Ortanca çocukları iki çocuk arasında ezildiğinden ve anne babasının ilgisini yeterince çekemediğinden bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Temiz,2002).

Aile içindeki birey sayısı arttıkça çocukların konuşma konusunda daha yavaş oldukları aktarılmış, bunun nedeninin ise kalabalık aile ortamında erişkinlerin bebekle konuşmaya daha az zaman ayırabilmeleri olabileceği ileri sürülmüştür.

Ergen ve erişkin yaştaki annelerin 6 aylık bebekleri ile beslenme ve oyun sırasındaki etkileşim biçimlerinin çalışıldığı bir araştırmada beslenme sırasında küçük yaş grubundaki annelerin bebekleri ile daha az konuşup, daha az olumlu tutum sergiledikleri, oyun sırasında ise daha az sabır ve yaratıcılık gösterdikleri dikkati çekmiştir (Culp,1991).

2.6.2.2. Kardeş Sayısı

Aile içi nüfusun az olması durumunda anne babanın çocuklarına göstereceği ilgi ve zaman çok nüfuslu ailelere kıyasla daha fazla olmaktadır. Ancak burada önemli olan kardeş sayısından çok gösterilen ilginin ve harcanan zamanın niteliğidir (Erdoğan ve diğerleri,2005).

Tek çocukla yeterince ilgilenebilen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabilecek zamanı ve ilgisi azalmaktadır. Yeterince ilgilenilmeyen çocuğun gelişimi daha çok kendi çabalarıyla ve anne babanın kısıtlı çabasıyla sınırlı kalmaktadır. Ayrıca çok çocuklu annelerin yapılacak birçok işi vardır. Her çocuğun

ayrı bir istekte bulunması farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olması, annenin sinirli tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilir. Bu durum, çocukların çok yönlü gelişimleri yanında dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (Öztürk,1995).

Kavaklı (1980)'nın araştırmasında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.6.2.3. Anne Babanın Öğrenim Durumu

Jersıld (1979)'e göre öğrenim durumu yüksek ebeveynler genellikle üst sosyoekonomik düzeyde bulunmaktadır. Bu düzeydeki çocuklar dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir çevreye sahip olmaktadırlar. Öğrenim düzeyi düşük ebeveynler ise daha çok alt sosyoekonomik düzeye mensuptur (Temiz,2002).

4–6 yaş arası çocukların 88'i anaokulu, 177'si anasınıfına devam eden çocuklarda yapılan araştırma sonuçlarında;

• Anaokuluna devam eden çocukların yaşlarına göre dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur.

• Anaokuluna devam eden çocukların anne eğitimi, çocukların yaşı ile anne eğitimi interaksiyonu, baba eğitimi ve çocukların yaşı ile baba eğitimi interaksiyonu, bakım tarzı, çocukların yaşı ile bakım tarzı interaksiyonun dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

• Anasınıfına devam eden çocukların bakım tarzı ve anne eğitimi düzeylerine göre dil gelişimi arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur.

• Anasınıfına devam eden çocukların baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark oluşturmadığı bulunmuştur (Koçak ve Dereli,2005).

2.6.2.4. Olgunlaşma ve Öğrenme

Genel olarak olgunlaşma ve öğrenme ile ilgili öğeler, çocuğun ilk dil gelişiminde önemli rol oynarlar. Çocuğun dili akıcı bir şekilde kullanabilir bir hale gelmesi için bir olgunluk düzeyine gelmesi ve nitelikli bir öğrenme sürecinden geçmesi gerekmektedir (Mangır ve Erkan,1987).

2.6.2.5. Sosyoekonomik Durum

Dil gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çevre ve şartlarından birisi de sosyoekonomik düzeyin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu birçok araştırmaların bulgularında mevcuttur. Dil gelişiminde ki değişiklikler sözcük dağarcığının sınırı, dilin doğru kullanılışı ve ifade etme becerisi çocuk büyüdükçe gelişmekte ve sosyoekonomik durumu iyi ailelerin çocukları erken ve düzgün konuşmaktadırlar (Özgür,1979; Cantekinler ve ark.,1994).

Toplumsal sınıf ayrılıkları, aile ilişkilerine ve çocuk eğitimine yansımaktadır. Yaşamın ilk yıllarında çevresel etkiler zekâ gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının zekâ düzeylerinin, sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan daha yüksek olduğu araştırma bulguları arasındadır. Bloom'a göre insan zekâsının üçte ikisi ilk altı yılda gelişmektedir. İlk altı yaşta zekâ gelişiminin hızlı olması bu yıllarda çevre şartlarının önemini ortaya çıkarmaktadır. Zekâ ile dil karşılıklı etkileşim halinde olduğu için, zengin uyarıcı çevrenin çocuklara sunulabildiği üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimlerinin hızlı olacağı açıktır (Öztürk,1995).

2.6.2.6. Oyun

Çocuk için oyunun temel işlevi dünyaya uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır. Çocuk gerçek dünyanın ne olduğunu onunla anlar. İstemediği durumlarda oyun oynayarak başa çıkar. Dil, kavram vb. gelişimlerinin temel taşlarını oyun yoluyla kurar. Çeşitli toplumsal rolleri oyun yoluyla dener. Gerçek dünyada her zaman hazır bulamadığı uyarıcıları oyun yoluyla bulur. Kısacası, oyun herkes için olduğu gibi çocuk içinde çok yararlı olmaktadır (Baymur,1978).

2.6.2.7. Aile İlişkileri

Bakımevlerinde büyüyen çocuklar, aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha çok ağlarlar fakat daha az hecelemektedirler. Bu çocukların konuşmayı daha geç öğrenmeleri, göstermiştir ki, sıkı kişisel ilişkiler dil gelişiminde önemli bir etkendir. Aile bireyleri ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini oldukça etkiler. Bu konuda ailenin genişliği de önemlidir. Ailede tek olan çocuk daha çabuk, iyi ve düzgün konuşma olanağına sahiptirler. Çünkü tek çocuk ailenin ilgi merkezidir (Yavuzer,1998).

Tek çocukla yeterince ilgilenebilen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabilecek zamanı ve ilgisi azalmaktadır. Yeterince

ilgilenilmeyen çocuğun gelişimi daha çok kendi çabalarıyla ve anne babanın kısıtlı çabasıyla sınırlı kalmaktadır. Ayrıca çok çocuklu annelerin yapılacak birçok işi vardır. Her çocuğun ayrı bir istekte bulunması farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olması, annenin sinirli tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilir. Bu durum, çocukların çok yönlü gelişimleri yanında dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (Öztürk,1995).

2.6.2.8. Okulöncesi Eğitim Kurumları

Anaokullarında, uygun oyun ortamlarının yanı sıra, uygulanan anadili etkinlikleri dili kullanma yeteneğini geliştirmekte ve dili kullanma sıklığını artırmaktadır. Hikâye dinleme, müzik, dramatizasyon, şiir okuma gibi etkinlikler, çocuğun dinleme, anlama, dili kullanma, eleştirme, taklit etme, bağımsız düşünebilme ve sonuç çıkarma gibi becerilerini geliştirdiği için dil gelişimi etkinlikleri arasında yer alırlar (Gönen,1990).

Resim etkinlikleri küçük çocuklar için, çocuğun söylemek istediği kavramlar yerine çok daha etkin, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı bir faaliyettir. Bu açıdan resim iş etkinlikleri sözlü dilin kazanılmasındaki gelişim örüntüsüyle dikkate değer benzerlikler göstermektedir (Yavuzer,1998).

2.6.2.9. Çocuk Kitapları

Çocuk edebiyatı ürünlerinden birisi olan çocuk kitapları, çocukların dili öğrenmelerinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Çocuğa güzel dil ve anlatım yeteneği kazandıran bu eserler, çizgi ve resimlerle daha da etkili olmaktadır. Kitabı okumayı bilmeyen çocuk resimlere bakar, resimleri isimlendirir; bilemediklerini sorarak öğrenir; gördüklerini anlatarak ifade edici dilini geliştirir. Kitaba bakarken çocuğun bütün duyu organları çalışır. Kitap çocuğun zihinsel gelişimini destekler, kavramlar öğrenmesini sağlayarak hayatı tanımasına yardımcı olur (Öztürk,1995).

Gönen (1988)'in anaokuluna giden çocukların dil gelişimine resimli kitaplarla yapılan eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, kitaplarla destek eğitim alan çocukların dil düzeylerindeki gelişmenin, destek eğitimi almayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.6.2.10. Televizyon ve Radyo

Televizyonun özellikle okulöncesi dönemde çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileme oranı yüksektir. Çocuğun doğal dil ortamında yararlandığı bazı süreçler, televizyon izleme sırasında da ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bir nesneyi göstererek adını söylemek,

çocuğa dil öğretirken sık başvurulan bir yöntemdir. Somut nesnelerin adı televizyonda kolayca verilebilir. Hatta televizyonun gösterebileceği nesneler çocuğun günlük çevresinde görebileceklerinden çok daha fazladır (Mangır ve İnal,1997).

Çocuklara yönelik kaliteli programları izleyen çocuğun sözcük dağarcığı zenginleşir, ifade edici dili gelişir. Koutsouvanou (1993) okulöncesi çocukların, televizyon seyretmeleri ve özellikle eğitim programlarını izlemelerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

2.6.2.11.İki Dillilik

İki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir.

- "Doğal iki dillilik (natural bilingualism) terimi, resmi bir eğitim olmaksızın, bireyin günlük hayatta doğal iletişim yoluyla iki dili öğrenmesini anlatmak için kullanılmaktadır ve genellikle de erken yaşlarda öğrenilmektedir".

- Okul iki dilliliği, "adından da anlaşılacağı gibi, yabancı dili resmi bir eğitim yolu ile öğrenmenin bir sonucudur.

- Kültürel iki dillilik, yabancı dili iş, seyahat ve benzeri sebeplerden dolayı öğrenen yetişkinlere ilişkin olarak kullanılmaktadır.

- Elit iki dilliler oldukça yüksek eğitim düzeyine sahiptirler ve eğitimlerinin bir kısmı, dilleri doğal olarak kullanma yoluyla yabancı dillerde gerçekleşmektedir.

- Halk iki dilliliği diye nitelendirdiğimiz türe giren bireyler genellikle bu dili konuşan insanlarla pratik temaslara girmek zorunda kalan kişilerdir.

Eğer ikinci dil, ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse erken iki dillilik, eğer ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenilirse sonraki iki dillilikten söz edilir. Eşzamanlı iki dillilikte çocuk 3 yaşından önce aynı anda iki dil öğrenmektedir. 3 yaştan sonra her hangi bir sebepten ortaya çıkan ikinci dil öğrenimi ise birbirini izleyen iki dillilik olarak bilinir (Özdemir,1988).

İki dillilik çocukların dil gelişimini olumsuz yönde etkilemekte çocuk her iki dilde de yeterince aktif olamamakta bu bazen yarı dilliliğe kadar gidebilmektedir.

2.7.Dil Gelişiminin Diğer Gelişim Alanları İle İlişkisi

Çocuğun, çevresini tanıyıp araştırma yapabilmesi için bilişsel gelişiminin sağlıklı olması gerekir. Bütün gelişim alanları, birbiriyle ilişkili olup birbirinden ayrı düşünülemediği için dil gelişimi de diğer gelişim alanlarıyla ilişkilidir. Örneğin dildeki gelişmeler, kavram oluşması ve problem çözmedeki ilerlemelere olanak sağlar. Dil gelişiminde olan bazı aksaklıklar, diğer gelişim alanlarında da problemlerin yaşanmasına neden olabilir.

Fiziksel yönden gelişmiş çocuğun, motor yetenekleri de gelişmiş ve olgunlaşmıştır. Motor yeteneklerin olgunlaşması; dilin kullanılmasında, seslerin çıkarılmasında etkilidir. Gelişmiş bir sosyal çevrede yetişen çocuğun anlatımının daha düzgün ve kelime hazinesi daha zengindir. Sosyal iletişime girdiğinde, dilini kullandığı görülür. Duygusal yönden problemlerin olmaması ve huzurlu bir ortam, dil gelişimini olumlu yönde etkiler.

Dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal motor gelişim arasında da iş birliği vardır. Çocuğun, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi sosyal bakımdan gelişmiş olmasını gerektirir. Dili kullanıp soru sorması, konuşabilmesi için bilişsel ve dil gelişiminde problem olmaması gerekir. Dil gelişimi, bilişsel gelişimde çocuğun duygusu, motive olması, kişiliği de etkili olmaktadır. Örneğin kaygılı, sıkıntılı olan ve kendine güvenmeyen bir çocuk, daha az kaygılı ve sıkıntılı ve kendine güvenen çocuğa kıyasla problem çözmede ve kendini ifade etmede daha başarısız olabilir.

Dil gelişimi ile bilişsel gelişim paralellik gösterir ve tamamen iç içe bir gelişim alanıdır. Ayrıca bireysel farklılıklar mevcuttur. Bir gelişim alanındaki problem, diğer gelişim alanlarını etkilemektedir. Bundan dolayı tüm gelişim alanlarının birbiri üzerinde etkisi vardır (Senemoğlu,1994).

SOSYAL GELİŞİM

Sosyal gelişim, kişilerin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, bulunduğu grup ya da kültür içinde başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer,1996). İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlamış olurlar. Bebekler doğduktan sonra belirli ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için anne baba ya da kendilerine bakan başka kişilere muhtaçtırlar. Bu da çevresindeki kişilerle ilk sosyal ilişkiler ve bağlar kurması anlamına gelmektedir.

Çocuğun içinde bulunduğu toplumun, inançlarını, tutumlarını, kendinden beklenilen davranışlarını öğrenmesine sosyalleşme denir (Bayhan ve Artan,2004).

Çocuk çevresiyle iletişim kurduğu andan itibaren yaşamdaki bazı rolleri öğrenmeye başlar. Öncelikle kendi rolünü, artık sadece anne babasının çocuğu olmadığını, öğrenci, arkadaş ve toplumun bir parçası olduğunu fark eder (Öz,2003). Sosyalleşme, insanın bir toplumun üyesi haline gelmesidir. Çocuk, etrafındakilerle etkileşim sonucu, çevresindeki kişilere benzer davranışlar geliştirmektedir (Kağıtçıbaşı,1996).

Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı davranışlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, büyük ölçüde yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Bu deneyimlerde çocuğa verilen olanaklara, bu fırsatları değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, ebeveyn ve öğretmenlerinin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler, onun sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Bir öğrenme olgusu olan sosyalleşme, kişinin çevresindeki norm ve değerlere uygun davranış biçimlerini kabul etmesi demektir. Diğer insanları anlamak ve onlara uyum göstermek sosyalleşmenin en önemli özelliğidir (Yavuzer,1996).

Erikson, insan yaşamını psikososyal temelli 8 evre içerisinde ele almıştır. Her bir evrede başarılması gereken gelişimsel bir görev vardır. Bu görevlerin başarılamaması, çözülmesi gereken bir kriz durumuna neden olur ve gelişimi aksatır. Bu evreler güven duygusunun kazanılmasıyla başlar, benlik bütünlüğünün sağlanması ile sona erer. Bu evreleri başarı ile geçiren kişiler, uygun sosyal davranış ve uyum içinde olanlardır. Çocuklar sosyal becerileri ana babalarıyla ya da bakıcı durumundaki kişilerle ilişki kurarak öğrenmeye başlarlar. Sonrasında ise sosyal gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve sosyal beceriler böylece gelişir. Altı ve on iki yaşları arasındaki çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedirler. Bu zamanın büyük bir bölümünü akademik eğitime ayrılmaktadır. Ancak, bu yaşlarda çocukların toplumsal davranışlarının çoğunu öğrendikleri yerler okul ve oyun alanlarıdır. Toplumsal davranışların öğrenilmesinde ve topluma uyum sağlanmasında aile, okul ve akranlar etkili olmaktadır (Gander ve Gardiner,1998).

2.8.Sosyal Gelişim ile İlgili Kavramlar

2.8.1.Sosyalleşme-Sosyalleştirme

Sosyalleşme, bireyin yaşadığı toplumun kültürünü ve toplumdaki rolünü öğrenerek, toplumla bütünleşmesi anlamına gelen sosyal bir süreçtir. Sosyalleşme, öğrenme yoluyla

gerçekleşir. Çocuklar kavrama ve taklit yoluyla toplumun gelenek, adet ve değerlerini kazanırlar. Yaşamın ilk yıllarında kazanılan davranışlar sosyalleşme açısından çok önemlidir. Sosyalleşmede; çocukların yaşantılarındaki fırsatlar, çocuğun başkaları ile iletişiminin iyi olması, güdülenmeleri ve öğretmenin rehberliği önemlidir (Aral ve diğerleri,2000).

2.8.2.Kültür

Kültür, insanların içinde yaşadığı toplumun gelenek, görenek, örf ve adetlerinin tümüdür. Bizim yaşantımızda öğrenimle aynı anlamda kullanılan kültürün gerçek anlamı; geleneklerimizle bütünleşen yaşam biçimimizdir. Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır. İnsanın doğduğu kültürden farklı bir kültürü benimseme sürecine ise **kültürlenme** denir. Bir bakıma kültürlenme, toplumsallaşmanın değişik bir biçimidir. Toplumsallaşma ve kültürlenme yaşam boyu sürer (Baymur,1978).

2.8.3.Benlik

Benlik, birçok zihinsel durumun bileşimini kapsamaktadır. Benlik kavramı, bireyin kendisine ilişkin doğru bulduğu dinamik ve karmaşık inançların tümüdür. Kişinin kendini nasıl görüp nasıl değerlendirdiğini anlatır. Bir başka tanımla benlik kavramı, çocuğun kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür (Aral ve Köksal,1994; Yavuzer,1994).

2.8.4.Sosyal Olgunluk

Sosyal olgunluk, bir kimsenin anlayış, duygu, tutum ve beceri gibi özellikler yönünden yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumudur (Başaran, 1978). Bir başka deyişle, çocuk sağlıklı bir sosyalleşme sonucunda sosyal yönden olgunlaşır. Çocuğun sosyal olgunluk düzeyine ulaşması, öncelikle anne babasıyla sağlıklı iletişim ve etkileşimi sonucu, toplumun kültürel değerlerini öğrenmesi ile gerçekleşir. Çocuğun çevresindeki insanlarla etkileşiminin artması ve kültürel yönden öğrenmesi gerekenleri öğrenebilmesi için bedensel, duygusal, zihinsel ve dil yönünden de büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşması gerekir (Çağdaş,1997).

2.9.Sosyal Öğrenme Kuramları

Bireysel farklılıklara sahip olsalar da bütün çocukların ihtiyaçları aynıdır. Fakat kendi ihtiyaçlarını öğrenmeleri farklı sosyolojik durumlardan birinin içinde yaşayarak mümkün olmaktadır. Bu öğrenme ise doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri, sosyal gelişimde önemli rol oynamaktadır. Toplumsal uyumun ölçüsü, bireyin çevresindeki kişilerle ilişkileri, grup

çalışmalarına katılabilmesi, yapıcı olması, sorumluluk yüklenebilmesi ve birlikte yaşamanın getirdiği kurallara uyabilmesidir (Yavuzer,1998).

Sosyal açıdan gelişebilmek için, çocuğun sosyalleşebileceği süregelen bir toplumun, bir dünyanın varlığı ile yeterli biyolojik ve kalıtsal özelliklere sahip olması gereklidir. Sözgelimi önemli bir zihinsel bozukluğu olan bir çocuğun yeterli ölçüde sosyalleşebilmesi ya son derece güçtür ya da tümüyle imkânsızdır. Ayrıca çocuğun, öteki insanlarla, doğası gereği bir takım ilişkiler kurma isteği içinde bulunması, sevgi, merhamet, utangaçlık, kıskanma, acıma, beğenilme vb. duygusal birtakım deneyimler kazanması gerekir. Bunlar toplumsal bilincin kazanılmasının temelini oluşturan gerekli ön koşullardır (Elkin,1995).

Çocukların sosyal gelişimlerini sağlıklı tamamlayabilmek için zamanlarını yanlış geçirmek yerine yaşıtlarıyla ya da farklı yaştaki çocuklarla beraber olma fırsatını değerlendirmelidirler. Dil gelişimleri için çevreleriyle iletişim içinde olmalıdırlar, çünkü dil gelişimi sosyal gelişimin önemli bir yardımcısıdır. Çocukların sosyal gelişimlerinde motive edilebilmeleri ve doğru kişileri model alabilmeleri de önemlidir. Çocuklar iyi bir sosyal düzen için, gerekli bazı davranış modellerini, tanıdıkları insanları taklit ederek deneme yanılma yoluyla öğrenirler. Sosyal gelişim sürecini açıklamak üzere birçok kuramlar geliştirilmiştir. Bunlar;

- Davranışçı Kuram
- Bilişsel Kuram
- Sosyal-Bilişsel Kuram
- Bilişsel-Davranışsal Kuram
- Psikososyal Gelişim Kuramı

2.9.1.Davranışçı Kuram

Bu kuram, 20. yüzyılın başlarında Pavlov'un Rusya'da, Watson ve Thorndike'nin Amerika'da yaptıkları insanların ve hayvanların laboratuvarda belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insan davranışları olduğu için bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuramlar denilmiştir (Erden ve Akman,1996).

Davranışsal kuram, bireyin gözlenebilen ve dolayısıyla, ölçülebilen davranışlarını incelemiş ve nesnel olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilmeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur ilkesini belirlemişlerdir (Cüceloğlu,1998; Yanbastı,1996).

Davranışçı psikologlara göre;

•Bütün davranışlar öğrenilmiştir.

•İnsan davranışları, kalıtımla getirilen yapının çevreyle etkileşiminin ürünüdür.

•İnsanı anlamak için onun gözlenebilir davranışlarını incelemek ve dikkatle düzenlenmiş deneylerle davranışı belirleyen yasaları bulmak mümkündür.

•İnsan davranışlarının gerisinde benlik tasarımı, bilinçdışı güdüler gibi gözlenemeyen faktörleri aramak yersizdir.

•Davranışın mekanizmasını anladıktan sonra, onları kontrol etmek mümkündür. Davranışçı kuramcılara göre sosyal davranışlar herhangi bir davranışın öğrenilmesi gibi bir dizi pekiştirme sonucunda oluşur. İster sosyal yönlü olsun ister anti sosyal, sosyal davranışlar eğer ödüllendirilip övgüyle pekiştirilirse bu davranışlar tekrarlanır. Üzerinde durulmayan, önemsenmeyen davranışlar da sönüp yok olur (Barbour ve Seefeeldt,1998).

Davranışlar pekiştirilerek güçlendirilebilir, seyrekleştirilebilir ya da ortadan kaldırabilir. Pekiştirilen davranışlar kalıcı hale getirilebileceği gibi, kendisini ortaya çıkaran koşullar kaldırıldığında zaman içinde silinebilir veya seyrekleştirilebilir. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir davranış, organizmanın hoşuna gidecek bir uyarıcının doğrudan verilmesi ile pekiştiriliyorsa, buna olumlu pekiştirme denir. Sınıfta bir soruyu doğru cevaplandıran öğrenciye yaşına göre, aferin denmesi, başının okşanması, artı puan verilmesi, gülümsenerek onaylanması birer olumlu pekiştirmedir. Organizma hoş olmayan bir durumdan kurtarılarak da davranış pekiştirilebilir. Bu tür pekiştirmeye olumsuz pekiştirme denir. Bir öğrenci, evindeki aile kavgalarından, sorunlarından kaçmak için okula geliyorsa okul bu öğrenci için, olumsuz pekiştireçtir (Erden ve Akman,1997).

Çocuk birçok davranışı çevresindeki kişileri gözleyerek ve onları taklit ederek öğrenir. Çocuğun model aldığı kişiyi taklit edebilmesi için, onun davranışlarına dikkat etmesi, hatırlaması, gösterebilmesi ve göstermek istemesi gerekir. Çocuk genellikle sonucu olumlu olan davranışları model alma eğilimindedir. Davranışçılara göre; davranışlarımız çevre

tarafından belirlenir ve kontrol edilir. Eğer uygun çevre yaratılırsa çocuklar istenilen şekle sokulabilir (Erden ve Akman,1997;Açıkgöz,2003).

2.9.2.Bilişsel Kuram

Bilişsel gelişimin önde gelen isimleri Piaget, Bruner ve Vygotsky'dir. Bilişsel kuram, davranışçılığın aksine, bireylerin sadece uyarıcıları alarak tepkiler vermesi ya da belli edimlerin koşullanması ile etkin olmayacağını; bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Ataman, 2004). İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik, insanın gelen uyarıcıları işleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir (Cüceloğlu,1998).

Bilişsel kuramcılara göre öğrenmenin temelinde yeni gelen bilgilerin algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe kodlanması, algılaması, hatırlaması ve düşünmesi bir başka ifadeyle bilişsel süreçleri yatar. Öğrenme sürecinde organizma neyin ne ile ilişkili olduğunu algılar, anlar ve daha sonra gerektiğinde daha önce algılamış olduğu ilişkileri hatırlar ve ona göre davranır (Arı,2003; Erden ve Akman,1997).

Bilişsel süreçleri üç kısımda ele almak mümkündür: Bilişsel temeller, bilişsel stratejiler ve bilişötesi. Bilişsel temeller bilgilerin ve kavramların edinilmesini, saklanmasını ve geri getirilip kullanılmasını ifade eder. Bilişsel strateji, bilgilerin örgütlenmesi, saklanması ve geri getirilmesinde kullanılan stratejilerdir. Bilişötesi ise kişinin zihninde olup bitenlerin farkında olmasıdır (Bacanlı,2005).

Bruner öğrenmenin bireyin yaşantılarına ve oluşturduğu algılara dayalı olarak bir anlayış geliştirme olduğunu savunmuş öğrenmede güdü, yapı, sıra ve pekiştirme ilkelerinden söz etmiştir. Asubel insanların kendilerine sunulanları anlayarak öğrendiklerini savunmuş ezbere ve anlamlı olmak üzere iki tür öğrenme olduğunu belirtmiştir. Anlamlı öğrenmenin algılama-kavrama, organize edici bilgi, güdülenme, transfer, unutma olmak üzere beş temel kavrama dayandığını belirtmiştir. Piaget'e göre öğrenme, yaşantıların, biyolojik olgunlaşma düzeyleri ile etkileşimleri sonucu ortaya çıkan anlamlandırmadır. Piaget bilişsel gelişimi açıklarken şema, adaptasyon, özümleme, uyumsama, dengeleme ve bilişsel yapı kavramlarından bahsetmiştir (Erden ve Akman,1997; Dönmezer,1997).

Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmektedir. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların,

becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, kültür ona sağlanan uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşimdir. Vygotsky'e göre kişisel psikolojik süreçler, insanlar arasında, çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlar. Kavram ve olguları simgeler aracılığıyla taşıyan dil kullanılır. Dil aynı zamanda önemli bir sosyal süzgeç ve yargı birimidir. Çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgular. Ona göre, çocuklar, yetişkinlerle ya da diğer çocuklarla işbirliği içinde çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir (Aydın,2000; Senemoğlu,2003).

Bilişsel yaklaşıma göre, bireyin sosyal becerileri öğrenmesinde bilişsel düzeyi ve sosyal çevresi etkilidir. Çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde bireysel farklılıklar vardır. Sosyal beceri eksikliği bireyin sosyal çevresinde sergilenen uygun davranış örneklerini seçmede ve bunları anlamlı hale getirip uygun tepkiyi göstermedeki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Aynı sosyal çevrede aynı sosyal beceri örnekleri sergilenmesine rağmen, bazı bireylerin uygun sosyal davranışları kazanamaması bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Çünkü bireyin bu davranışları seçmesi, öğrenmesi, anlamlı hale getirmesi için hem bilişsel düzey bakımından bunu algılayabilecek düzeyde olması hem de bu davranışı sergilemesi için uyarıcıyı seçebilmesi ve uygun tepkiler gösterebilmesi gereklidir (Dereli,2008).

2.9.3. Sosyal-Bilişsel Kuram

Gözlem yoluyla öğrenme şeklinde de ifade edilen sosyal-bilişsel öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir.

Sosyal bilişsel kurama göre çocukların sosyal gelişimi bir bütünü oluşturan unsurlara dayandırılmaktadır. Çocuklar fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim parçalarına bölünemez. Sosyal bilişsel kuram bu bütünlüğün farkındadır. Kuramların en temel ilkesine göre bir gelişim alanında ne oluyorsa öbür alanlarını da etkilemektedir. Bir çocuğun sosyal gelişimi, bilişsel olgunlukla aynı konu içerisinde ele alınmaktadır. Ayrıca birey kendi öğrenimlerinden de sorumludur. Her ne kadar büyüme olgunluk ve deneyimin etkileşiminden kaynaklansa da birey sosyal bilgiyi yapılandırmalıdır. Ayrıca çocukları sosyal ilişkiler hakkında düşünmeye sevk etmek ve sosyal beceriler hakkında bilgi edinmelerine olanaklar sunmak bu kuram tarafından önemsenmektedir (Barbour ve Seefeeldt,1998).

Sosyal bilişsel kuramın en bilinen ismi Bandura'ya göre davranışlar gözlem yoluyla öğrenilir, gözlem yolu ile öğrenme pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit bir olgu değildir. Gözlemin bireyi bilgilendirme işlevi de vardır. Bandura insanların çevrelerindeki davranışları gözlemledikleri ve bu gözlemlerden kendileri için bir sonuç çıkardıklarını kendileri için yararlı durumlarda davranışı gösterdiklerini öne sürmüştür. Bandura'ya göre gözlem yolu ile öğrenme dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve pekiştireç süreçlerinden geçmektedir. Özellikle okulöncesi ve ilkokul çağındaki çocukların gözünde saygın bir yere sahip olan anne baba ve öğretmenler kendileri iyi birer model olarak, çocuklara pek çok istendik davranış kazandırabilir (Erden ve Akman,1997;Senemoğlu,2003).

Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenmede dört süreç bulunmaktadır:

Dikkat: Bir davranışı tam olarak öğrenmek için birey dikkatini modele ve modelin ortaya koyduğu davranışa yoğunlaştırmalıdır. Model alınacak davranışın önemli ayrıntılarına dikkat etmelidir.

Hatırlama-Akılda Tutma: Modelin davranışını tekrar edebilmek için kişi modelin davranışını hatırlayabilmelidir. Bunun için gözlemden elde edilen semboller kodlanarak hafızaya aktarılmalıdır. Ancak bir davranışı hatırlamak onun tekrarlanabileceği anlamına gelmez.

Gözlenen Davranışın Yeniden Tekrarı: Akılda tutulan veya kodlanan daha önce gözlenmiş bir davranışın bir beceri olarak aynen tekrarlanabilmesidir.

Motivasyon: Öğrenilmiş bir davranışı ortaya koyma isteğidir. Model olanın başarıları takdir edilir ve teşvik edilirse; doğru davranışların tekrar edilme ihtimali artar ve gözleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanır (Arı,2005; Çelen,1999; Green and Piel,2002; Selçuk, 1996; Senemoğlu,2003).

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel olarak altı ilke vardır (Senemoğlu,1998):

1. Karşılıklı belirleyicilik: Birey, Birey Davranışı ve Çevre üçlüsü karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını değiştirmektedir. Örneğin; gürültülü bir çevre çalışmayı engeller. Sürekli problem yaratan birey olumsuz bir sosyal çevre yaratır. Bu etkileşimlerden yola çıkarak Bandura, davranışın çevreyi yarattığını belirtir.

2. Sembolleştirme kapasitesi: Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok, bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Geçmiş olaylar ve gelecek, zihinde canlandırılır, test edilir, beklenir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir (Bandura,1986; akt: Arslan,2008).

3. Öngörü Kapasitesi: Gelecek için plan yapabilme kapasitesidir. İnsanlar gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedef belirleyebilmeli, geleceği planlayabilmelidirler. Düşünme, etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriyi düşünebilmelidirler.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Başkalarının deneyimlerini gözleyerek öğrenme demektir. Eğer dolaylı öğrenme olmasaydı, insan kendi deneyimleriyle çok sınırlı bilgilere sahip olurdu.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneği demektir. İnsanlar ne kadar çalışıp ne kadar uyuyacağına, ne yiyip ne içeceğine ve toplumda nasıl davranacağına kadar pek çok davranışlarını kendileri kontrol eder.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kapasitesidir. Bu yargılar, bireyin bir işi yapmada ne derecede yeterli olacağına ilişkin görüşlerini geliştirir. Bandura (1977) , bireyin kendisi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik adını vermektedir.

Bu kurama göre sosyal becerileri yetersiz olan bireyler, uygun sosyal davranışın ne olduğunu öğrenmemiş ya da bulunduğu akran grubu içinde yanlış öğrenmiş olabilirler. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, sosyal beceri eğitiminde, beceri kazanımı ve davranış değişikliği modeli üzerinde çalışılmaktadır. Bu modelde çocuklar model olma ya da sözel yönergeleri dinleme gibi doğal deneyimlerle, bir davranışın bilişsel temsilini oluştururlar (Altınoğlu-Dikmeer,1997; Yukay,2003).

2.9.4.Bilişsel-Davranışçı Kuram

Bilişsel davranışçı kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramdır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bilişsel

açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapılardaki değişme, bireyin davranışlarında değişmeyi ya da yeni davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Senemoğlu,2003).

Bilişsel öğrenme kuramına göre sosyal beceri, öncelikli olarak bilişsel bir beceridir. Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir. Örneğin okulda öğrendiğimiz bilgileri, aradan bir süre geçtikten sonra sınavda hatırlayabilir; ya da yıllar sonra günlük hayatımızda karşılaştığımız bir problemi çözerken kullanabiliriz. Bu durum bireyin öğrenilen bilgileri belli bir yerde depolama kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Birey bu özelliği sayesinde belli bir durum karşısında çeşitli davranışlar ortaya koyabilir. Bilişsel öğrenmeyi en kapsamlı biçimde açıklayan kuram, bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kurama göre, birey dışarıdaki uyarıcıları duyu organlarıyla alarak duyusal kayıt olarak adlandırılan belleğe kaydeder. Duyusal kayıtta bilgi çok küçük bir zaman dilimi içinde kalır, sonra unutulur. Duyusal kayda çok sayıda uyarıcı geldiği halde, bu uyarıcıların çok azı seçici algı süreciyle kısa süreli belleğe geçer. Buradaki bilgiler gerektiği zaman hatırlanarak davranışa dönüşür (Borkovec,1973; Erden ve Akman,1997).

İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır. Bu senaryolar onların olayları anlama ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin kişinin zihninde lokantada yemek yeme senaryosu vardır. Bu senaryo devreye girdiği zaman kişi lokantaya nasıl gidilir, nasıl oturulur, nasıl yemek siparişi verilir, yemek ne zaman ve nasıl yenir, parası nasıl ödenir vb. hepsini kabaca bilir ve uygular. Bilişsel senaryo çoğunlukla bilinçli bir şekilde düşünülmez. Yani, her lokantaya giden kişi senaryo nasıldı diye düşünmez. Borkovec'e (1973) göre çoğunlukla senaryolar otomatik bir şekilde yerine getirilirler ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullanılırlar. Sosyal beceri eksikliği kişinin senaryo yetersizliğinin bir görüntüsüdür (Yukay,2003).

2.9.5.Psikososyal Gelişim Kuramı

İnsan gelişimini dönemler halinde inceleyen kuramlardan biri de psikososyal gelişimi konu edinen ve H. Erikson tarafından geliştirilen kuramdır. Erikson önceleri klasik psikanalitik kuramı benimsemiş, fakat daha sonra psikanalizin eksik yanlarını görerek kendi kuramını geliştirmiştir; kuramını geliştirirken psikanalizden de yararlanmıştır. Psikanalitik yaklaşımdan farklı olarak, çocukluk dönemlerinin yanı sıra, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine de yer vermiştir. Bunun yanı sıra, insan gelişiminde kültürel, sosyal ve çevresel etkenlerin önemini vurgulamıştır. Psikanalitik kuramda bir dönemde ortaya çıkan problem

daha sonraki dönemleri muhakkak surette etkiler. Erikson'a göre uygun çevresel şartlar ortaya çıktığında daha önceki yaşantılara bağlı olmaksızın sağlıklı dönemler geçirilebilir. Freud normal dışılık üzerinde dururken Erikson daha çok normallik ve sağlıklılık üzerinde durmuştur (Selçuk,2000; Koç ve diğerleri,2001).

Her dönem gelişim için fırsatlar sağlayan bir krizle veya psikososyal problemle nitelenir. Arı bunu bunalım olarak ifade etmiştir. Arı (2005)'ya göre, bunalım sözcüğü felaket olmaktan çok yeni döneme geçerken yaşanan yaratıcı sıkıntıyı ifade etmektedir. Sosyal ilişkilere dayalı psikolojik bir mücadeleye davet niteliği taşır ve aşılması yüksek motivasyon gerektirir. Krizlerin olumlu bir şekilde aşılması kişiliğin güçlenmesini sağlar. Aşılamayan krizler gelişimi geriletebilir (Selçuk,2000).

Erikson'a göre bir insanın hayatı boyunca geçirdiği sosyal gelişim dönemleri sekiz evre halinde açıklanmıştır:

Ancak bu, bölümde konu ile ilgili olarak ilk dört dönem ayrıntılı olarak incelenecektir;

1.Temel güvene karşı güvensizlik dönemi,

2.Özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi,

3. Girişimciliğe karsı suçluluk duygusu dönemi,

4. Çalışkanlığa (başarıya) karşı yetersizlik (aşağılık) duygusu dönemi,

5. Kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası dönemi,

6. Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (yalnızlık) dönemi,

7. Üretkenliğe karşı verimsizlik (durgunluk) dönemi,

8. Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi.

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yaş)

Sağlıklı kişiliğin en önemli bileşenlerinden biri hem başkalarına, dış dünyaya hem de kendine güven duygusunu geliştirmektir (Arı ve diğerleri,1998). Bu dönem doğumla başlayıp birinci yılın sonunda sona ermektedir. Bu dönem süresince bebek çevresine ve diğer insanlara güveni veya güvensizliği öğrenir. Güven veya güvensizlik temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmamasına bağlıdır. Eğer bu temel ihtiyaçlar yeterli düzeyde ve uygun bir şekilde

karşılanırsa bebek dünyayı güvenilir olarak algılar. Aksi takdirde bebek dünyayı ve insanları güvenilmez olarak nitelendirir. Bu dönemde bebekle yakından ilgilenen ebeveyn ve bakıcılara yönlenen güven-güvensizlik duyguları daha sonra başkalarına da genellenmektedir (Özbay,2004).

Buradaki nihai amaç; çocuğa içinde yaşadığı dünyanın güvenilir bir yer olduğunu hissettirmektedir. Bu noktada çocuk üç boyut içinde güven duygusu kazanır. Aşinalık (tanıdıklık), tutarlılık ve süreklilik. Eğer çocuğa bakan kişi çocuğa aşina geliyorsa, tutarlı davranıyorsa ve davranışları süreklilik gösteriyorsa çocuğun güven duygusu edinmesi kolaylaşır. Böylece tutarlı olduğu için algılanan şeylere güvenebilecektir. Çünkü güvenilmez olanlar genellikle tutarsız olanlardır. Çocuklar kısıtlama ve sınırlamalardan değil, tutarsızlık ve anlamsızlıklardan daha çok rahatsız olurlar (Bacanlı,2002).

Özerkliğe Karşı Kuşku Ve Utanç (2-3 Yaş)

Bir yaşından üç yaşın sonuna kadar süren bu dönemde, çocuklar özerkleşme ve bireyselleşme girişimlerinin doğurduğu güven ve utanç karmaşasını birlikte yaşarlar (Aydın,2000). Bu dönemde anne babanın aşırı kontrolü çocuğun kendi kapasitesine yönelik kuşkulara düşmesine ve dolayısıyla utanç duymasına neden olur (Koç ve Diğerleri,2001). Bu dönemi başarıyla atlatan çocuklar yeterlik duygusunu, kendine güveni ayrıca öz değerlerini kazanmış olurlar. Bunu başaramayan veya engellenen çocuklar ise bağımlılık duyguları yanında utanma ve kendi değerliliklerine yönelik şüphe yaşarlar (Özbay,2004).

Çocuk bu dönemde, kendi başına yaptığı eylemlerden, özerk davranışlardan büyük haz alır. Kendi başına giriştiği eylemlere başkalarının karışmasını istemez. Örneğin merdivenlerden inerken, anne babalar çocuğun düşmemesi için elinden tutmaya çalışırken çocuk ısrarla “bırak anne ben inerim” der.

Bu dönemde çocuğu özerk eylemlerini sınırlamak, ona fazlaca karışmak, onun adına onun yapması gereken davranışları yapmak çocuğun kendi başına bir şeyler yapabilme kapasitesinden kuşku duymasına neden olurken, çocuğun girişimlerini desteklemek onun özerkliğini artırır.

Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (3-6 Yaş)

Bu dönemde, üç ile altı yaşlar arasındaki çocuklar yeni geliştirdikleri bağımsızlık duygusunu kullanarak, çevreyi araştırmaya, dili kullanmaya, bilişsel ve sosyal yetenekleri

geliştirmeye başlarlar. Bu çabalar genelde girişimcilik olarak tanımlanır (Özbay,2004). Dolayısıyla beceri kazanmaya, daha çok çalışmaya ve daha iyi yapmaya başlar. Bu dönemin en tehlikeli gelişimi suçluluk duygusudur. Daha sosyal olmaya, grupları oluşturmaya başlayan çocuk aynı zamanda potansiyelinin de farkına varmaya başlamıştır. Ancak bununla birlikte çevresel tehditlerinde farkına varmaktadır.

Bu dönemde yakın ve uzak çevresi tarafından desteklenen, hatalarını keşfetmesine yardımcı olunan, yüreklendirilen bireyler girişkenlik duygusunu, sürekli eleştirilen, engellenen, cezalandırılan çocuklar ise suçluluk duygusu geliştirecektir (Arı ve Diğerleri,1998).

Çalışma Ve Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu (6-12 Yaş)

Bu yaşlarda çocukların ilgileri oyundan çok akademik ve sosyal konular üzerinde odaklanmaya başlar. Aynı zamanda çocuk bu kriterler açısından kendini akranlarıyla kıyaslayarak doyum sağlamayı ister. Öğrenebildiği ve başarabildiği konularda çevresinden onay ve takdir bekler. Bu dönemde çocuklara yetenekleri ölçüsünde sorumluluklar verilip kendi kendileri ile yarışmaları öğretilebilirse bu konudaki kendilik algıları geliştirilebilirse çocuk başarılı olma duygusuna sahip olabilir. Aksi takdirde, yaptıkları beğenilmeyen, kendilerinden yeteneklerinin üzerinde başarı beklenen ve belki de en önemlisi sürekli çevredeki başarılı çocuklarla kıyaslanan çocuğun aşağılık ve yetersizlik duygusu geliştirmesi kaçınılmaz olur (Can,2002).

Bu dönemde ilkokul dönemidir ve çocuk bu dönemde öğretmenin yaptığı şeyleri görmesini ve takdir etmesini bekler. Eğer öğretmen çocuğun özellikle derslerindeki başarısını görür ve ona olumlu geribildirimler verirse çocuk kendini başarılı biri olarak görür. Aksi halde çocuk kendini başarısız, yetersiz biri olarak algılar ve aşağılık duygusu geliştirir.

2.10.Sosyal Gelişim Basamakları

2.10.1. 0-1 Yaş Sosyal Gelişim

Yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış, bebeklerin annelerine olan bağlılığıdır. Bağlılığın uyum sağlama açısından değeri büyüktür. Bağlılık, bebeğin anneye yakın olmasını sağlar. Böylece bebek hem beslenir hem de çevreden gelebilecek olumsuz etkilerden korunur. Ancak bebekler büyüdükçe anneye bu biçimde bağlı kalamaz ve çevrelerini araştırmak için ondan koparlar. Anneye bağlılık ve ondan kopma bebeklikteki ilk

sosyal davranışlardır (Unutkan,1998). Bebek, iki-yedi aylar arasında ayrım gözetmeksizin bağlılıklar geliştirirken, yedi-dokuz aylar arasında anneye karşı özel bir bağlılık geliştirir. Anneden ayrı kaldığında buna tepki gösterir ve bu tepkiye "ayrılık endişesi" adı verilir. Sekiz-on iki aylar arasında bebek, yabancılardan korkmaya başlar (Yavuzer,1998). Annesinin bulunduğu yerde oynamayı tercih eder ve ailede merkez olmaktan hoşlanır, sosyal ilişkileri öncesine oranla oldukça gelişmiştir (Ülgen ve Fidan,1987).

2.10.2. 1-3 Yaş Sosyal Gelişim

Hayatın ilk yılında bebeğin psikososyal görevi güvenmeyi öğrenmektir. Bebekle annesi arasındaki ilişkiden doğan güven duygusu, insanın ileride kuracağı bireylerarası ilişkilerin temelini oluşturur. Bebek artık bir birey olarak var olduğunun da farkına varmaya başlamaktadır. Ailenin diğer fertlerinin yaptıklarını taklit ederek davranış kalıplarını öğrenmekte ve günlük yaşamın farkına varmaya başlamaktadır. 1 yaşındaki bebek yürüyebilir ve sürekli artan hareketliliğiyle yakalama alanına giren her şeye uzanıp, keşfedebilir. Sınırsız meraka sahiptir ve tüm duyularını tatmin edecek öğrenme ve keşfetme deneyimleri yaşayabilmesi için zengin ve güvenli ortamlara ihtiyaç duymaktadır (Yavuzer,1998). Bebek kendinin merkez olduğu anlayıştan kurtulup, uyumlu bir yetişkin olmaya doğru bir gelişme gösterir. Yavuzer (1998)'e göre, 2 yaş çocuğunun toplumsal çevre ile bağları genellikle anne ve yakın aile bireyleri aracılığı ile gelişmektedir. Özellikle 2. yılın son yarısından itibaren nesneler, sosyal ilişkinin bir aracı olarak görülür. Bütün bu ilişkiler sonucunda birtakım sosyal tepkiler gelişmeye başlar; taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme arzusu, sosyal işbirliği, karşı koyma vb. gibi. Edilgen bir eleman olmaktan kurtulup, aile faaliyetlerine katılan ve sosyal ilişki kurabilen etkin bir üyeye dönüşür. Aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla olan beraberlikten zevk almaya başlar. 2 yaşın başlamasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden, bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini öğrenirler.

Kandır (2003)'a göre 3 yaşındaki bir çocukta, gelişiminin doğal sonucu olarak "ben " kavramı gelişmiştir ve her zaman kendi istekleri olsun, herkes onu dinlesin ister. Ancak yaşıtlarıyla bir araya geldiğinde, hepsi "ben"liğini ortaya koymak isteyeceğinden, kısa sürede aralarında sorun yaşamaya başlarlar. Dolayısıyla 3 yaş çocukları grup ilişkilerinde başarılı değildir. Bu yaşta çocuklar arkadaşlarıyla birlikte olmak isterler fakat bu aynı oyunu paylaşmalarından çok, aynı ortamda farklı oyunlara yönelmeleri anlamındadır. 3 yaş çocukları, yaşıtlarıyla ilişki kurmada çok zorlanmazlar. Buna karşın ilişkiyi sürdürmede

başarısız kalırlar. Bu nedenle, zaman zaman yetişkin müdahalesine gereksinim duyabilirler. 3 yaş çocuklarının arkadaş ilişkileri vermekten çok almaya yöneliktir. Bu da birbirleriyle problem yaşamalarının en önemli nedenlerinden birisidir.

2.10.3. 3-6 Yaş Sosyal Gelişim

Dört yaşına gelen çocuk artık üç yaşında olduğundan daha sakin, daha uyumlu ve hareketlerini kontrol edebilecek durumdadır (Oktay,1999). Dil yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlansa da genellikle başarılıdır. Bu yaş çocuğunun, yetişkine karşı çıktığı gözlenebilir, hatta kimi zaman küfür sayılabilecek kelimeler kullanır. Bu davranışların nedenleri çeşitlidir. Ancak çoğu zaman neden; çocuğun çevresindekilerden duyduğu sözcükleri tekrarlandığında yetişkinin tepkisini çekmesi, büyüdüğünü fark etmesi, kendisini güçlü hissetmesi ve yetişkinin kendisine bebek muamelesi yapmasına karşı çıkmasıdır (Oktay,1999).

Sosyal gelişim açısından, yetişkinleri izleyerek onların davranışlarını taklit eden dört yaş çocuğu, bir yandan yetişkinle olumlu ilişkilerini sürdürürken, diğer yandan kendi yaşıtlarıyla daha uzun süre birlikte olmaya başlar. Grup oyununu tercih eder, ancak gruplar henüz kolaylıkla dağıtabilecek niteliktedir. Bu yaş çocuğunda zaman zaman paralel oyun türü görülebilir. Oyun sırasında ortaya çıkan çatışmalar, onun için sosyal birer deneyim yerine geçerler. Çocuğun, arkadaşlarının isteklerine uymaya başlaması ve bunun için kendi isteklerinden fedakârlıkta bulunabilmesi sosyal gelişimi açısından çok önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Oktay,1999).

Çocuk dört yaşındayken son derece açık sözlüdür. Hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri açıkça söyleyebilir. Duygusal bakımdan aileden yavaş yavaş ayrılmaya başlayan ve kendi kimliği hakkında çok şey keşfeden çocuk deneyim kazandıkça yeterlilik duygusu gelişmeye başlar. Bu dönemde çocuk değişken bir görünüm sergiler. Genellikle yarım bırakılan şeylere karşı ilgisizdir. Sorgulama durumu en yüksek düzeye ulaşır. Konuşma ve etkinliklerinde mizah anlayışını sergiler. Yetişkinlerle ilişkilerinde olduğu gibi, kimi zaman işbirliği içinde olduğu, kimi zaman çatıştığı başka çocukların arkadaşlığına gereksinim duyar; ama fiziksel güç kullanma yerine sözlerini kullanarak tartışmanın gereğini anlar (Yavuzer,1998).

Beş yaş, çocukluğun ilginç dönemlerinden biridir. Çocuğun çevresine ilişkin keşiflerde bulunduğu, çevresini giderek genişlettiği, yetişkin desteğine daha az gereksinim duyarak kimi sorumluluklar almaya hazırlandığı bir yaştır (Oktay,1999). Bu yaşta çocuk yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmak ister. Hakettiği sorumluluk ve ödüllere sahip olmaktan hoşlanır. Beş yaş çocuğu, yaşadığı çevreye uyum göstermeyi başarabilen bir

çocuktur. Kısaca, bütün özellikleriyle yüksek derecede sosyalleşmiş bir birey görünümündedir (Yavuzer,1998).

Bu yaş sosyal bakımdan oldukça mutlu bir dönemdir. Çocuk ev işlerine yardım etmesini sever, zayıf oyun arkadaşlarını ve küçük kardeşlerini korur. Oyun arkadaşları üzerinde iyi bir etki uyandırmak istemesine karşın, her ne pahasına olursa olsun inatçılık etme gereksinimi duymaz. Sosyal olarak başkaları üzerinde iyi etki bırakmak ister ve davranışları biraz yetişkini andırır. Beş yaş çocuğunun başkalarına olan güveni ile birlikte kendine karşı bileşik bir güven besler. Sosyal uyumu oldukça iyidir. Onun sosyal gelişimini etkileyecek en önemli etken bu dostça ve güvenli davranışlarına göreceği tepkidir. Çevresine ve insanlara karşı duyduğu güven duygusu istediği biçimde karşılık görmezse sosyal bir sarsıntı geçirebilir (Berktin,1972).

Bu devrede çocuk, kendi girişimleriyle ve diğerlerinden bağımsız olarak işler başarmaya çalışır. Giyeceğini kendisi seçmek, ayakkabısını kendisi bağlamak ve sokakta çıkıp oynamak ister. Bedensel gelişimi ve dil olanakları çocuğun çevresi ile daha bağımsız ilişkiler kurmasına olanak verir. Çocuğa yeterince özgürlük tanıyarak kendi isteklerini yapmasına olanak sağlamak, fakat bunu ölçülü bir biçimde yaparak çocuğu tamamen başıboş bırakmamak gerçekleştirilmesi zor bir görevdir (Cüceloğlu,1999). Bu yaştaki önemli bir gelişim özelliği de, çocuğun cinsiyetine bağlı olarak kimlik kazanmaya başlamasıdır. Çocuklarda ilgiler cinsiyete göre ayrılmaya başlar ve kız-erkek rolleri ve farklılıkları zamanla anlaşılır. Çocuk temel alışkanlıklarını kazanmış ve yetişkinlerden bağımsız duruma gelmiştir. Yemek yemek, tuvaletini yapmak, giyinmek ve basit ev işlerini yapmak gibi işlerini kendi başına yapabilir. Beş yaşındaki çocuk, sahip olduğu her şeyden özellikle giysilerinden gurur duyar. Kendi kişiliği onun için önemli bir değer taşır. Ailesiyle birlikte zaman geçirmeyi sever. Fakat arzulan ve çıkartan söz konusu olduğunda diğer kişilere de sempati duyar. Doğruyu yanlıştan ayırmaya başlar. Bu durum özellikle topluma yönelik çeşitli kuralların öğrenilmesinde kendini gösterir.

Beş yaşında genellikle uyumlu rahat, sakin bir görünüm sergileyen çocuk altıncı yaşta daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm içerisindedir. Yeni deneyimler kazanma konusunda istekli olmasına karşın yetişkinin bu sırada yakınında olmasını ister. Çocuk kendisine konan kurallar ve yasaklar konusunda sorgulayıcı bir tutum içerisindedir. Sosyal yönden ailesine bağımlı olmakla birlikte, öğretmeni ve arkadaşlarının da önemi giderek artar. Oyun oynadığı

gruplar genişlemiştir ve artık yetişkinin denetimindeki oyunlarda verilen rolleri yerine getirmeyi başarabilir. Oldukça değişken bir özelliğe sahiptir (Oktay,1999).

Bu dönemin başlangıcında, çocuk doğruyu ve yanlışı yalnızca ailenin kendine uyguladığı cezadan kaçınmaya bağlı olarak öğrenirken, yavaş yavaş bu kuralları içselleştirmekte, böylece bir değerler sisteminin ve ahlaki kişilik yapısının temelini oluşturan süperego gelişmektedir. Bu dönemin sonuna doğru çocuğun sosyal kurallara daha kolay uyduğu görülmektedir. Yine de otoritenin gözünden uzak olduğu zamanlarda bencil seçimler yapabilmektedir. Yaptığı davranışların başkaları üzerindeki olumsuz etkilerinin farkındadır. Evde şımartılmış ve reddedilmiş çocukların toplumsal kurallara uyması daha güç olur. Ancak kurallara uymada yanlış davranışları cezalandırmaktan çok, iyi davranışları ödüllendirme çocuk için daha etkilidir (Kılıççı,1989).

2.11.Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

2.11.1.Kalıtım

Sosyal gelişmede önemli bir rolü olan içedönüklüğün ve dışadönüklüğün kalıtımla geçtiği ileri sürülmektedir. Buna göre, aynı ortamda yaşayan iki kişiden, genetik yapısında dışadönüklük özelliği bulunanın içedönüklük özelliği bulunandan daha iyi bir sosyalleşme göstereceği söylenebilir.

Toplumsal davranışlarını biçimlendirme işlevi aile tarafından yerine getirilmektedir. Ailelerden bazılarının içedönük, bazılarının da dışadönük bir yönelim göstermesi bunu doğrular niteliktedir. İnsanoğlunun özel bir vücut yapısına ve çok gelişmiş bir sinir sistemine sahip olması ve bu üstün nitelikli biyolojik yapının yardımıyla öğrenebilmesi, konuşabilmesi ve iş yapabilmesi, onun sosyalleşmesini sağlayan ve sosyal hayata şekil veren önemli etkenlerdendir (Öztürk,1993;Dönmezer,1997).

2.11.1.1.Zekâ

Zekâ aslında tek bir kavram değildir. Zekâyı oluşturan alt yeteneklere bakıldığında bu yeteneklerin doğuştan getirilen yeteneklerin yanı sıra sonradan kazanılmış, gerek çocuğun kendi çabasıyla edindiği, gerekse çevresel uyaranların etkisiyle kazandığı bilgi ve becerileri de içerdiği görülür.

Zihinsel beceriler çocuğun çevresine uyumunu kolaylaştıran, bilgiye ulaşmayı ve bu bilgiyi gerektiği zaman kullanabilme esnekliği sağlayan becerilerdir. Çevresel koşullar, anne-

baba tutumu ve çocukla kurulan duygusal etkileşim sayesinde çocuğun var olan zekâ potansiyelini rahatça kullanabilmesi ve zenginleştirmesi sağlanabilir. Elbette ki doğuştan yetersiz bir zekâ potansiyeli ile dünyaya gelen bir çocuğun sadece çevresel koşulların etkisiyle zekâ kapasitesinin artabilmesi mümkün değildir ama uygun ortam sağlandığında her çocuğun var olan potansiyelini en verimli şekilde kullanabilmesini sağlamak mümkün olabilmektedir (Temur,2004).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramına göre, zihinsel gelişim sosyal etkileşimler doğrultusunda gelişir. Birey, zihinsel işlemlerini etkileşime dayalı olarak ilk önce sosyal düzeyde, ardından da içselleştirerek bireysel düzeyde kazanır (Gülay,2004).

2.11.1.2.Cinsiyet

Erkek çocuklarının sosyalleşme süreçlerinin, kız çocuklarına göre daha yavaş olduğu belirlenmiştir. Erkek çocuklarının iletişim kurarken daha pasif durumda oldukları görülmektedir. Ayrıca erkek çocukları istedikleri yönde iletişim kuramadıkları takdirde, saldırgan ve probleme dönük çözümler üretmedikleri ortaya çıkmaktadır. Kız çocuklarının ise iletişime katılmada daha istekli ve yapıcı bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) okulöncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerin yetenek ve doğasında cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Ortalama yaşı 62.4 aylık 179 okul öncesi çocuk (91 erkek ve 88 kız) sosyal problem çözme becerilerini (kışkırtma, akran grubuna girme, paylaşma veya sırayı beklemeyi içeren) değerlendirmek için tasarlanan varsayımsal sosyal durumları cevaplamıştır.

Araştırmanın sonucunda kızların erkeklerden sosyal problemleri çözmede daha yetkili oldukları ve kızların cevaplarının erkeklerin cevaplarından daha az misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık içerdikleri saptanmıştır. Kızlar erkeklerden daha prososyaldir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme yetenekleri sosyal problemde hedef alınan çocuğun cinsiyetine göre değişmektedir. Hedef alınan çocuk soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise problemi çözmede daha başarılıdır.

2.11.2.Çevre

Çocuğun sosyalleşmesi öncelikle aile içinde gerçekleşir. Aile üyelerinin özellikleri ve birbiriyle ilişkileri, çocuğun yaşının ilerlemesi ile devreye giren okul ve öğretmen, arkadaş ilişkileri, çevredeki insanların çocuktan beklentileri, çocuğun geliştirdiği saldırganlık,

bağımlılık, liderlik ve iletişim kurma yeteneği gibi kimi özellikler sosyalleşmesini etkiler. Çocuğun sosyalleşmesinde özellikle ailenin etkisi büyüktür.

2.11.2.1.Aile

Çok karmaşık ilişkilerin yer aldığı toplumun genel özelliklerini yansıtan küçük bir toplumsal kurumdur (Yörükoğlu,1989). Okulöncesi dönemde, çocuğun sosyalleşmesindeki en etkili kurumlardan biri ailedir. Anne babanın ve aile içindeki diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tutum ve çocuğun sosyalleşmesi yolunda kendisine tanınan deneyim fırsatları, bu dönemde çok önemlidir (Yavuzer,1994).

Dengeli, duygusal ve toplumsal etkileşimin güçlü olduğu bir aile ortamında, yeterli güven, sevgi ve sevecenlik içinde büyüyen çocuklar, gelişimleri için gerekli deneyimleri elde edebilirler. Aile üyelerinin kendilerine düşen sorumlulukların bilincinde olması ve çocuğa bağımsızlık yolunda yeterli olanakların hazırlanması, onun sağlam bir kişilik yapısına sahip olmasını sağlar (Yavuzer,1994). Toplumlar kendi beklentilerine uygun davranan ve değer sistemleriyle dengeli yaşayabilen insanları benimser. Bu nedenle sosyalleştirme görevi olan kurumlar, özellikle aile, çocuklarını toplumla çatışmaya girmeksizin onunla dengeli ilişkiler kurabilecek biçimde yetiştirmek durumundadır. Sosyal açıdan uyumsuz kişiler başarısız, mutsuz, olumsuz kişilik geliştirirler (Bilen,1989).

2.11.2.2.Beklentiler

Doğduğu andan başlayarak, fiziksel ve toplumsal çevresini keşfetme çabaları içinde olan çocuk, aynı yoğunlukta bir ilgi ile kendini, bu çevre içindeki yerini ve rolünü öğrenmek ister (Oğuzkan ve Oral,1987). Bireyin aile içinde anne-baba ya da kardeş, toplumda bir meslek adamı ya da arkadaş vb. olma gibi çeşitli sosyal rolleri vardır. Rol, toplumda belirli bir statüyü işgal eden kişiden beklenen davranış dağılımıdır ve kişiye hak ve sorumlulukları kazandırır (Ülgen ve Fidan,1987).

"İdeal Çocuk Modeli" kavramı son yıllarda kimi ailelerde ana-babaların tutumlarını etkileyen önemli bir etkendir. Kimi ailelerde anne-baba kendi gerçekleştiremediği kimi nitelik, yetenek ve becerilerin çocuğunda olmasını ister. Ancak onun ilgi ve yeteneklerini dikkate almaz (Yavuzer,1998). Bu dönemdeki çocukların başarabildikleri davranışları geliştirmek için desteklenmeye ve özgür olmaya gereksinimleri vardır. Bu durum; çocuğun

var olan yeteneklerini geliştirebilmesi, yetersizliklerinin farkına varması, kısaca kendini tanıması ve sınırlarını öğrenmesi açısından çok önemlidir. Çocuğun kendi kendini tanıması ve yapmak istedikleri ile yapabileceklerinin engellenmesi ne kadar kötü ise yapamayacağı konularda istek sahibi olması da o kadar kötü sayılır (Oktay,1999). Sonuç olarak önemli olan anne-babanın, çevrenin tutku ve beklentileri değil çocuğun ilgi ve yetenekler, doğrultusunda yönlendirilmesidir.

2.11.2.3.Uygu

Çoğunluğun kararları bireyin karar verme davranışını etkiler. Grup içinde grubun görüşüne uyma eğilimi insanların özelliklerindendir. Araştırma sonuçlarına göre birey, çoğunluğun yargısını çok hatalı bulduğu zaman bile onları izlemektedir (Ülgen ve Fidan,1987). Toplum birçok davranış alanlarında bireyin neleri istemesi ve neleri yapması gerektiğine ve ne derece başarılı sayılacağına ilişkin ölçütleri saptamıştır. Böylece toplumun isteklerini bilen ve bunlara uyum gösterebilen birey, toplumsallaşmış sayılır (Baymur,1978).

Uyguyu zorlayan baskılar, bireysel seçimler üzerinde uygu ve karşıt uygu olarak iki biçimde kendini gösterir. Karşıt uygu, yönlendirici normlara ve sosyal beklentilere karşıt olan davranıştır. Hem uygu hem de karşıt uygu, başkalarının davranışı ya da inançları tarafından güçlü biçimde etkilenir. Sosyal normlar ve beklentilerden etkilenmeyen davranış, bağımsızlıktır. Bağımsızlığını henüz kazanamayan küçük çocuklar, genellikle çoğunluğun kararlarına uyarlar. Üçüncü yıldan sonra bağımsızlık duygusunu geliştiren çocuk, birde liderlik özelliklerine sahip olursa, hem uygu hem de karşıt uygu davranışı göstermez. Böylece çocuk bağımsız, kendi algılarına ve değerlerine dayalı karar verme yeteneğini geliştirirler (Ülgen ve Fidan,1987).

2.11.2.4.Etiketleme

İnsanlar kimi zaman kendilerini kimi zamanda başkalarını isimlendirirler. Bu etiketleme, beklentilerde olduğu gibi çocuğu etiketlendiği yönde davranmaya zorlar. Çocuk o etiketi benimseyip başka türlü davranmaya çaba göstermeyebilir (Ülgen ve Fidan,1987).

Çocuklar genellikle kendilerine yakıştırılan etiketlere uygun davranışlar sergilemektedirler. Çocuk bu özelliği aracılığıyla dikkat çektiğini fark etmekte ya da bu yolla, yetişkin otoritesine karşı tavır alarak özerklik savaşını sürdürmektedir (Oğuzkan ve Oral,1987). Etiketlemede bir tanı vardır. Bu tanı, çoğu zaman yetersiz bilgi ve peşin hükme dayanır. Etiketleme ister peşin hükme dayalı isterse isabetli tanı olsun çocuğun sosyal

ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Onun kendini toplumdan ayrı düşünmesine neden olabilir (Ülgen ve Fidan,1987).

2.11.2.5.Bağımlılık

Karar vermede danışma ve duygusal destek için diğer insanlara dayanma gereksinimi ya da kendine güvenmede yetersizliktir (Ülgen ve Fidan,1987). İlk altı ay, çocuğun kendi bedeninin gereksinimlerine duyarlı olduğu bir dönem olmakla birlikte, bu gereksinimleri karşılayanlara bağlılık geliştirdiği bir dönemdir. Bağlılığın sosyalleşme açısından önemi büyüktür (Oktay,1999).

Bebekliğin yaklaşık ikinci yılının sonlarına doğru bebekler, kendi bedenlerini kontrol etmeyi ve bağımsız bir biçimde hareket etmeyi gerçekleştirebilirlerse kendilerine olan güvenlerini kazanarak özerklik duygularını geliştirebilirler. Oysa bunları gerçekleştiremediklerinde veya yetersiz olduklarında kendilerine karşı kuşku yaşayabilirler ve bağımlılık ortaya çıkar (Ceyhan,2000). Bağımlı çocuk, evde ya da okulda yaşından daha çocuksu davranır. Girişken değildir ve kendine güveni yoktur. Çocukta aşırı ve yaşına uygun olmayan bağımlılık birçok ruhsal sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir (Yörükoğlu,1998). Bağımlılık çocuk büyüdükçe azalmazsa, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine bir engel oluşturmaktadır.

2.11.2.6.Liderlik

Liderlik sosyal rollerden biridir ve başkalarının davranışlarını yönlendirme ve kontrol etme işlevidir. Lider, başkalarının etkinliklerini yönlendiren ve kontrol eden kişidir. Liderlerin girişkenlik, iletişim kurabilme, yönetme vb. özelliklere sahip olması gerekir. Liderlik özellikleri genellikle okulöncesi dönemde belirir. Bunlar bir çocuğun diğeri üzerindeki baskınlığını ortaya koyması biçiminde görülür ve değişik biçimlerde ifade edilebilir. Lider iyi arkadaşlık ilişkileri kurabilen biri olabilir. Saldırgan davranışlı bir çocuk da zorlayıcı yöntemlerinden dolayı lider olabilir (Zembat ve Unutkan,2001).

2.11.2.7.Saldırganlık

Sosyal davranışların güçlü bir belirleyicisidir. Bireyin eşya veya insana gösterdiği hiddet duygusunun ifadesidir. Hiddet ve kızgınlık kimi zaman açıkça gözlenebilir, kimi zamanda bu eğilim hareketin arkasında gizlidir (Ülgen ve Fidan,1987). Genellikle saldırganlık çocuğun engellenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Anne-baba gösterdiği davranışlarla

çocuktaki saldırganlığın artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır (Zembat ve Unutkan,2001).

2.11.2.8.Arkadaşlık İlişkileri

Kişinin içinde bulunduğu çevrede toplumsal özellikler kazanmasıyla arkadaşlık başlar. Arkadaşlık, sevgi ve düşünce alışverişi isteğinden doğar (Aral ve Diğerleri,2000). Çocuklar arkadaşlığa sadece doyum sağlamak için değil, deneyim kazanma amacıyla da gereksinim duymaktadırlar.

Çocuğun sosyal yönden gelişebilmesi için arkadaş grubuna girmesi gerekmektedir. Çünkü çocuk grup oyunları içinde, arkadaşları ile etkileşim sonucunda sosyalleşmektedir. Grup oyunları çocuğun yaşantısında en doğal ve zengin ortamlardır. Çocuk paylaşmayı, işbirliği kurmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, yarışmayı ve dayanışmayı grup oyunları aracılığı ile kazanır. Böylece çocuk toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimsemektedir (Aral ve Diğerleri,2000).

2.11.2.9.Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Yaşamın ilk yıllarında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olması ve edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi okulöncesi yılların en iyi biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktır.

Okulöncesi eğitim kurumları, çocukları eğitsel ve sağlıklı bir ortamda bir araya getirerek yaşadığı toplumun kültürel değerlerini özümsemesine yardımcı olur ve çocuk uygun davranışları bu ortamda daha kolay kazanır. Okulöncesi eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri, çocukların sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu bir kişilik geliştirmelerine yardım eden sağlıklı, uyarıcı bir ortam hazırlamak ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamaktır (Dinç,2002).

2.11.2.10.Oyun

Okulöncesi dönem çocuğunun sosyalleşme yolundaki ilk adımları oyun ve oyuncaktır. Oyun; Çocuğun hayatının ilk yıllarında toplumsal kurallara uyum sağlamasını ve kendi güçlerini fark etmesini sağlar. Ayrıca çocuğu zor dünyayla karşı karşıya getirmek ve yaşama hazırlamak için bir fırsattır.

Çocukların oynadıkları kutu kutu penseler, saklambaçlar vs. bunların hepsi onları eğiterek, hırstan, kinden uzak tutar. Çocuğa ayrı bir kişilik kazandırır. Çocuklara, arkadaşları ile kaynaşmayı, dayanışmayı, yardımlaşmayı öğretir.

Doğayı, canlı ve cansız varlıkları oyunla keşfeder. Anlatamadığı iç sorunlarını oyuncakları yardımıyla anlatmaya çalışır. Mesela; evcilik oynarken rol değişikliği yaparak empati yeteneğini geliştirir. Farklı arkadaşlarının duyguları ile ilgili bilgi sahibi olur, duyarlılık kazanırlar.

Oyun çocuk için sadece eğitsel yönden değil onun ruh sağlığı açısından da büyük önem taşımakta ve duygusal ilişkilerin başlatılması için en iyi ortamları hazırlamaktadır. Çocuk oyun sırasında son derece bağımsız, kendi başına buyruk, kendi dünyasında özgür hareket ederek duygusal rahatlamayı elde eder (Poyraz,1999).

SOSYAL KABUL ve KENDİLİK ALGISI

2.12.Sosyal Kabul

Sosyal kabul bireyin grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi veya kişinin tüm kişiliğine karşı başkalarından gelen tepkilerdir. Hurlock'a göre çocuğun sosyal ve kişisel uyumu, büyük ölçüde çevresindeki yaşıtlarının onu kabul etmesiyle ilişkilidir. Kabul gören çocuk, grup etkinliklerine sıkça katılacak, sosyal uyumu artacak, çeşitli beceriler edinecek ve olumlu benlik kavramı geliştirebilecektir (Civelek,1990).

Tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal kabul bir tutumdur. Bu nedenle sosyal kabul kavramına açıklık getirmek için öncelikle tutumun ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Tutum, nesne, kişi, küme ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle tutum, belli nesneye ya da duruma yönelik bir dizi düzenli ve süreklilik gösteren duygu ve inanılanlardır (Özyürek,2006).

Ayrıca sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesinde de önemli bir etkendir. Kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul görmeleri, onların kendilerini kabul etmelerine, değerli ve yeterli görmelerine, katkıda bulunmaktadır. Diğer taraftan, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal olarak reddedilmesi, kendine güven duygusunun azalmasına, kaygı ve utanma duygularının artmasına, düşük benlik algısına sebep olabilmektedir (Aktaş ve Küçüker,2002).

Erken çocukluk dönemi, çocukların fiziksel, bilişsel, ruhsal gelişimlerinde son derece önemlidir. Bu dönemde çocukların en önemli ihtiyaçlarından birisi akranları tarafından sosyal kabul görmeleridir. Okul ortamında çocuğun sosyal kabulünün sağlanması eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Akran tutumlarının çocukların benlik kavramı, kendisine duyduğu güven duygusu ve davranışları üzerinde etkileri vardır. Benlik kavramı, bireyin gelişimsel dönemlerinde bazı ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmamasına paralel olarak farklı biçimlerde oluşur. Bu yapıların oluşmasında evden sonra karşılaşılan ilk kurum olan okulda kurulan akran ilişkilerinin payı özelikle önemlidir (Aktaş,2001).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için yaşıtlarından kabul görme çok önemlidir. Yaşıtlarından kabul görmeyen çocukların çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Tutumlar çocuğun sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olmasında önemli rol oynamaktadır. Örneğin olumlu tutumlar okul başarısının artmasına neden olurken, olumsuz tutumlar da çocuğun okul performansını düşürebilmektedir (Öcal,1999).

Gottman'a (1983) göre akran ilişkileri olumsuz olan çocuklara hangi yönlerden nasıl yardım edilebileceği ile ilgili olarak özel bazı sosyal becerilerin akranlar arasında arkadaşlık ilişkilerinin kurulması olasılığını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Akranlar tarafından kabul edilme, çocuğun bir akran grubundaki yerini (statü) gösterir ve grup üyeleri tarafından ne derecede hoşlanılıp hoşlanılmadığını ifade eder (Cassidy ve Asher,1992).

Sosyal beceriler, çocuğun akranları tarafından kabul edilme düzeyini artıran davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu amaçla akran ilişkileri yetersiz çocuklara sosyal beceriler eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar, sosyal becerileri eğitilerek artırılan çocukların çoğunlukla arkadaşları tarafından kabul edildiklerini ortaya koymuştur (Ladd ve Mize,1983). Buna göre sosyal beceriler, akranlar tarafından kabul edilmenin, arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasının sağlanmasında etkilidir ve akranları tarafından düşük düzeyde kabul gören çocukların, eğitim verildikten sonra, akranları ile daha iyi ilişkiler kurdukları ve daha popüler konuma geldikleri saptanmıştır.

Sosyal becerileri akran ilişkilerinde gösteremeyen çocukların daha çok kendi amaçlarına odaklanmış oldukları, sosyal yönden etkisiz ve saldırgan davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Bunun sonucu olarak da akranları tarafından daha az kabul edildikleri saptanmıştır. Akranlar tarafından reddedilme ya da arkadaşsızlık, yalnızca beceri eksikliğine

değil, aynı zamanda akranlardan gelen sosyal bilgileri bilişsel olarak yorumlamadaki sorunlardan da kaynaklanabilmektedir. Örneğin akranlarına düşmanca davranan çocukların, belirsiz durumlarda, davranış ve olayları yorumlarken, nedensel yüklemleme yanlılığı gösterdikleri saptanmıştır (Dodge ve Feldman,1990). Kendini etkili ve sosyal yönden becerikli olarak algılayan çocukların akranları tarafından daha çok sevildikleri de belirlenmiştir (Ladd ve Crick,1989).

Okulöncesi dönem çocukları için sosyal kabul; onaylama, yardım etme, olumsuz duyguyu açığa vurma, kibar davranma ve çatışma gibi 5 temel süreci içermektedir.

Onaylanma okulöncesi dönem çocuğu için oldukça önemli olumlu bir sosyal destektir. Akranı tarafından onaylanan çocuk kendini daha kabul edilmiş hissedebilir. Bu yaştaki çocuklar için akranın yardım etmesi ya da akranın yapılan yardımı kabul etmesi, karşılıklı etkileşimin olumlu yönde gelişmesi için iyi bir zemindir. Olumsuz duygunun açığa vurulması ve rahatça kabul edilmesi ilişkileri geliştirmeye yardım edebilir (Ladd,1996).

Okulöncesi dönemde, iki arkadaş birbirine uyumlu davranabilmektedirler. Arkadaşlık geliştirici ve sürdürücü süreçleri kullanıp muhafaza edebilmektedirler (Ross ve Lollis,1989). Slomkowsky ve Dunn'a göre (1996), küçük yaştaki arkadaşlar birbirlerinin duygusal durumlarına hassastırlar ve oyunu yönlendirip üzgün arkadaşlarına duygusal destek sağlayabilmektedirler.

2.13. Benlik (Kendilik)Algısı

Benlik (kendilik), bireyin kendisini görüş biçimidir. Literatürde kendiliğin çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Benlik (kendilik) kavramı kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir. Benlik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili çizdiği görünümdür. Bu görünüm çocuğun kendine güvenli olup olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Çocuğun benlik kavramı, dünyayı seyrettiği bir gözlük gibidir (Yavuzer,1994).

Benlik (kendilik), bireyin kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimidir (Yörükoğlu, 1985).

Benlik (kendilik), iletişim sürecinde insanın kendi içinden çıkıp, diğerlerinin gözüyle kendine bakabilmesidir (Cüceloğlu,1993).

William James tarafından “KENDİ”, Freud tarafından “EGO”, Sullivan tarafından “KENDİLİK SİSTEMİ” , Allport tarafından ise benlik “I” (self) için “uygun” anlamındaki “proprium” olarak adlandırılmıştır. Bu kavramlar kapsamları yönünden çeşitlilik gösterse de ortak belli özellikleri vardır (İdiğ,1996).

“En geniş anlamıyla İngilizcedeki “me” sözcüğü insanın “benim, kendime ait” diyebileceği şeylerin tümüdür. Bu şeylerin içine yalnızca onun kendi bedeni ve fizik gücü girmekle kalmaz, aynı zamanda giysileri, eşi, çocukları, arkadaşları, edindiği ün ve çalışmaları, mal varlığı da girer. Bunları gruplarsak, kendinin maddi toplumsal ve manevi ögeleri vardır. Bu ögelerin bireyde uyandırdığı duygular ise “kendine değer verme” olarak adlandırılabilir. Bu da kendi benliğinden hoşnut olma ya da olmama biçiminde kendini gösterebilir” (Harter,1983).

2.13.1.Benlik Kavramının Unsurları

Benlik dört bölümden oluşmaktadır:

KİMLİK: Kimlik; bireyselliğin ve bütünlüğün hissedilmesidir. Kimlik, değişmezliği ve sürekliliği kapsar, diğerlerinden ayrı ve farklı olmayı gösterir (Adana,2004).

BEDEN İMAJI: Beden imajı, benlik kavramını oluşturan, erkeklik ve dişilik hakkındaki düşünceleri, fiziksel güç ve yetenekleri kapsayan bir faktördür. Beden imajı, yıllar içinde kişinin bedeninin, yapısının, işlevlerinin ve yeteneklerinin sınırlarını öğrenmesiyle gelişir (Adana,2004).

BENLİK SAYGISI: Kişinin kendisini değerlendirmesi sonucunda, ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Benlik saygısı benliğin kabulünü kapsar.

Mcmahon (1997)’ ye göre benlik saygısı, kendini sevmek, kendine öncelik vermek, kendi ihtiyaçlarını karşılamak ve kendini büyük ölçüde itibarlı bir konuma getirmektir. Benlik saygısı bir durum değil, süreçtir ve kesinlikle bencillik demek değildir.

ROLLER: Aile, toplum ve kültür tarafından kabul edilmiş beklenti ve davranışları kapsar. Rollerde etkili fonksiyon göstermek için insan beklenen değer ve davranışları bilmeli, onlara uymak için istekli olmalı ve rolün gereklerini karşılayabilmelidir.

2.14.Benlik Kavramı İle İlgili Temel Kuramlar

2.14.1.Psikanalitik Kuram

Benlik kuramına psikanalitik açıdan bakıldığında id, ego, süper egoyu içeren bir yapı görülmektedir. Freud, benlik kavramını ayrı bir kavram olarak ele almamıştır. Ego ile ilgili açıklamalar, benlik kavramına yapı bakımından benzemekle birlikte farklılık da gösterir. Benlik, id, ego ve süper egoyu kapsayan bir yapıdadır.

Freud, gerçek dışı dünyanın etkisi altında alt benliğin bir parçasının özel bir gelişme gösterdiğini dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan bir dış tabakadan giderek, özel bir yapı geliştirdiğini ve bu yapının alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevini yüklendiğini ileri sürmüştür ve gelişen bu yapıya benlik adını vermiştir (Gençtan,1993).

Benliğin temel işlevi uyumdur. Zamanla gelişen benlik; neyi, ne zaman ve nerede doyurabileceğine karar verme, dürtüleri ve gereksinimleri bekletebilme gücü kazanır.

Freud'un öğrencisi olan Alfred Adler, benlik saygısının aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçiş olduğunu vurgular. Adler, benlik saygısını azaltan zayıflıklar ve yetersizlikler üzerinde durmuştur. Benlik saygısının gelişiminde üç önemli istenmeyen durum söz konusudur. Bunlardan biri 'organ eksikliği' olarak nitelendirdiği doğuştan gelen fiziksel ve fiziksel kökenli psikolojik eksiklik ve yetersizlikler, diğeri böyle bir yetersizliği olan bireyin o andaki arkadaşları ve ailesi tarafından desteklenmemesi, kabul görmemesidir. Üçüncüsü, bu bireylerin benmerkezci ve çevreden hep almaya istek görmeleri, olgunlaşma ve karşılıklı sosyal ilişkilere hem hazırlıksız hem de isteksiz olmaları benlik saygısını düşüren bir diğer olumsuzluktur (Coopersmith,1967; Bilgin,2001).

Psikanalitik olarak teoristler kişiliği, kişilerin çocukluk zamanında esas, ana kişilerle olan etkileşimlerinin bir ürünü olarak görür. Çocuğun beklentileri karşılanır. Bu memnun edici deneyimlerin sonucunda güçlü bir ego ve kendini düzenleme gelişir. Bu yüzden çocuğun dünyaya yaklaşımı güvenle olur (Bowlby,1980;Akt.Özgül,1995).

2.14.2.Psikososyal Gelişim Teorisi

"Erikson'un kuramına göre sosyal çevre içinde yer alan kimseler yani anne-baba, öğretmenler ve arkadaşlar, çocuğun psikososyal gelişimi için önemli ve gerekli bir rol oynarlar. Kişilik gelişiminde sosyal çevreye verdiği önemin yanı sıra, biyolojik temelli

doğuştan getirilen bazı özelliklerin de üzerinde duran Erikson, epigenetik bir temel ile kişilik gelişimini açıklamaktadır. Epigenetik açıklamaya göre, kişiliği oluşturan benlik gelişimi ana karnındaki bebeğin gelişimine benzemektedir. Doğum öncesi dönemde bebeğin organlarının belirli zaman dilimleri içinde oluşup şekillenmesi gibi, benlik gelişimi de belirli zaman dilimlerinde aşamalı bir oluşum (epigenesis) içinde biçimlenir"(Erden ve Akman,2004).

"Erikson benlik saygısının kökenini bebeğin gelişim basamaklarının ilk dönemine götürerek, bu dönemde anneyle kurulan ilişkinin sürekliliği ve tutarlılığının temel güven duygusunu oluşturarak, benlik duygusunu sağladığını belirtir. Benliğin gelişiminin yaşam boyunca süreceğini ve birbirini izleyen, temel güven, özerklik, bireysel girişim, çalışma, başarılı olma, kimlik kazanma, yakın ilişki ya da soyutlanma, üretkenlik ya da durgunluk, benlik bütünlüğü ya da umutsuzluk olarak sıralanan 8 temel dönemde gelişeceğini ifade eder" (Geçtan,1981).

Erikson (1968) bağımsızlığın yaşamın ikinci yılında en önemli gelişim görevi olduğuna inanmaktadır. Özerklik gereksinimi, utanç ve kuşku bu dönemdeki gelişimin bir diğer boyutu olarak tanımlanır. Erikson bebeğin zihinsel ve motor becerilerinin gelişimiyle özerkliğin geliştiğini belirtmektedir. Çocuğun kaslarını ve dürtülerini kontrol etmeyi öğrenmesiyle birlikte özerklik duygusu da gelişmeye başlamaktadır. Fakat çocuğa bakım veren kişiler sabırsız, hoşgörüsüz olursa ve çocuğun kendisinin yapabileceği şeyleri çocuğun yerine yaparsa utanç ve kuşku gelişir. Çocuk kendi dünyasını kontrol edebilme becerisi hakkında kaygı ve kuşkuya kapılabilir. Her aile zaman zaman aceleci davranabilir, ancak gereğinden fazla ve sürekli koruma halindeyse ve örneğin kazalar hakkında sürekli eleştiriyor ve uyarıyorsa utanç ve kuşkunun gelişimi pekiştirilmiş olmaktadır.

2.14.3.Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramında Benlik

Bandura'ya (1978) göre benlik sistemi, kişisel, çevresel ve davranışsal boyutların etkileşim halinde bulunduğu, davranışı algılayan, değerlendiren ve düzenleyen alt işlevleri içeren bir sistemdir.

Bandura (1982) çevresel etkiler bağlamında, ödüller, standartlar ve hedef koymalardan söz etmiştir. Çocukların ne ile ödüllendirildiklerinin değil, nasıl ödüllendirildiklerinin önemli olduğunu öne süren Bandura, çocuğa bir görevde belli bir yeterlilik düzeyine erişince verilecek olan ödülün, kendisini ve göreve, daha etkili algılamasına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Bandura (1997) algılanan kendilik etkisinin, sahip olduğumuz becerilerin sayısı ile ilgili olmadığını, kendimizin çeşitli şartlar altında ne yapabileceğimize inanmanız ile ilgili olduğunu, kendilik etkisinin başarı performansına önemli bir katkıda bulunduğunun algılandığına değinmiştir.

2.14.4.Hümanist Yaklaşımda Benlik

Rogers benlik kavramını, "Ben ya da benin nitelikleri ile ilgili algılamalardan oluşan, organize, tutarlı bir kavramsal gestalt" olarak tanımlar (Şeremet,2006).

Benlik Rogers'ın (1961) kuramının çekirdeğini oluşturur. Benlik kavramı, bireyin kendinde var olan ya da var olmayan özelliklerini ve niteliklerini nesnel bir biçimde tanımlamasıdır. Gerçek benlik ile ideal benliğin birbirine uyum sağlaması kendine saygının yükselmesi, bunun tersi ise kendine saygının düşmesi ile sonuçlanmaktadır. Rogers'a göre ideal ve gerçek benliğin arasındaki farkın büyümesi, psikolojik uyumsuzluğun temelini oluşturmaktadır. Rogers'ın bakış açısına göre, yüksek kendilik saygısına sahip kişi kendi içsel yargılama standartlarını geliştirmiştir ve sosyal etkiden daha az etkilenmesi mümkündür (Önder,1997).

Rogers'in kuramı, bireyin özellikle erken çocukluk döneminde başkalarının değerlendirmelerine bağlı olarak (+) veya (-) bir benlik imajı geliştirdiği ile ilgilidir. Yeni doğmuş bir bebek kendini ayrı bir varlık olarak henüz ayıramamaktadır. Yaşantılarını hoş, tatmin edici ya da hoş olmayan rahatsız edici olarak değerlendirmektedir. Olumlu algılananlar benliğe ait olarak yer alırken, olumsuz yaşantılar benlik kavramından dışlanır. Çünkü olumsuz yaşantı deneyimleri, bireyin kendisini gerçekleştirmesinden uzaktır. Benliğin gelişmesindeki en önemli özellik, bu kavramın bireyin çevresindeki insanlarla, özellikle onun için önemli olanlarla olan etkileşimin bir sonucu olarak belirmesidir (Rogers, 1959;Akt: Şeremet,2006).

Rosenberg'e göre benlik kavramı benliğin kendisi değil resmidir. Rosenberg, benlik saygısının bireyin kendisine olan saygınlığı ve bu duygularla kendi hakkında yaptığı değerlendirme olduğunu ve bunun beğenilen veya beğenilmeyen bir davranışı açıkladığını ileri sürmektedir. Kendi değerlendirmeleri olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısının yükseleceğini savunmaktadır.

Rosenberg (1979), insanın kendisini duygusal olarak iyi hissetmesi ya da stresli olmasında çocukluk dönemi deneyimlerinin belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Bu deneyimler daha sonra yetişkinlikte kendini değerlendirme aşamasına temel oluştururlar.

Yüksek benlik saygısına sahip insanlar iyimser olmaya eğilimlidirler. Yüksek hedefler belirlerler ve hayatın karşılaşılan olumsuz yönleriyle başarılı bir şekilde baş edebilirler. Oysa benlik saygısı düşük olanlar karamsar olma eğiliminde olmaktadır (Şeremet,2006).

2.14.5.Harter'ın Çok Boyutlu Kendilik Kuramı

Harter'a göre kendilik değeri; tipik olarak, değerlendirici boyutlar çerçevesinde kendi değeri hakkında, bir kişinin ne hissettiği ile ilgilidir. Hiyerarşik bir yapı içerisinde olan kendilik değeri, hiyerarşinin en tepesinde yer alır.

Harter (1985) global kendilik değerinin, kişinin benlik ile ilgili farklı alanlardaki yeterliklerini toplayarak değil, kişiye kendisinin genel değerine ilişkin duyguları doğrudan sorularak, ayrı olarak ölçülmesinin uygun olacağını belirtmektedir. Bu görüşten hareketle "Harter kendilik değerinin sadece tek boyutlu, ne sadece çok boyutlu, ne de sadece bütünsel olarak incelemeyi yeterli görmüş, hem çok boyutlu, hem de bütünsel değerlendirmeleri bir arada incelemenin en doğru olacağına işaret etmiştir" (Gabay,1996).

Harter (1983) benlik (kendilik) değerinin altında dört boyut sayılabileceğini belirtir. Bunlar; yeterlik, güç ya da denetim, ahlaksal değer ve kabul edilmedir. Bu boyutların her birinin altında ise daha özelleşmiş olanlar bulunur. Örneğin, yeterlik boyutunun altında, çocuklar için anlamlı olan, bilişsel, sosyal ve bedensel beceriler vardır. Sevilme ve kabul edilme boyutu ise, anne-baba ve kardeşler tarafından kabul edilme, arkadaşlar gibi başka insanlar tarafından kabul edilme bölümlerine ayrılır. Harter'a göre, kendilik değeri ile kişinin duyguları arasında ilişki vardır. Örneğin, bilişsel yeterlik açısından olumlu değerlendirmeler gururlanmaya, olumsuz değerlendirmeler ise, kaygı ve kendine kızmaya yol açabilmektedir

2.15.Benlik (Kendilik) Kavramının Gelişimi

Benlik (kendilik) kavramı, doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Çocuğun sağlığı, beden durumu, anne ve çocuk arasında görülen duygusal iletişim, benlik kavramı gelişiminin başlangıcını oluşturur. Anne ile çocuk arasındaki sevgi, şefkat, sıcaklık gibi duygu iletişimi çocuğa seviliyorum, değerliyim mesajını verir. Karnı zamanında doyurulan, altı zamanında temizlenen, zaman zaman kucağa alınıp ilgilenilen bir bebekte değerlilik duyguları gelişir. Bu aynı zamanda temel güven duygusunu oluşturur (Özer ve Özer,2000).

2.15.1.Bebeklik Döneminde (0-2 Yaş) Benlik Gelişimi

Benliğin doğuştan olmadığını, sonradan kazanıldığı ve bebeklikte benliğin bedensel temele dayandığı, genelde kabul edilmektedir (Bodin,1994;Pipp,1993;Akt. Önder,1997).

Başlangıçta çocuk kendi varlığının bilincinde değildir. "Ben" ile "Ben olmayanı" ayırt edemez. Uyaranların içten mi dıştan mı geldiğini bilememektedir. Kişide benlik farkındalığı bebeklikte 15-18. aylar arasında bebeğin kendisini aynada tanıması ile başlar. Çocuğun kendi benliğinde olanla olmayanı ayırt edebilmesi ise ancak üç yaşından sonra başlar. Üç yaş civarında kendi bedeni ile karşı cinsin bedenini karşılaştırarak sorular sorar ve kız ya da erkek olduğunu öğrenir (Yavuzer,1994).

Bebeklik döneminde ilk olarak özne-benlik gelişir yani bebek bu dönemde kendini, bazı hareketlerin kontrolünü elinde tutan, bazı şeylere neden olan, dünyadaki diğer kişi ve nesnelerden ayrı, aktif bir varlık olarak fark eder (Shaffer,1988;Harter,1983).

Bebeklik döneminde benliğin gelişimi, henüz konuşmanın başlamamış ve temsil etme yeteneklerinin gelişmemiş olmasından dolayı oldukça sınırlı bir biçimde incelenmiştir. Bu dönemde benliğin gelişimini incelemek için en sık kullanılan teknik bebeğin, aynada görünen imgesi karşısındaki tepkilerinin incelenmesine dayanır.

1970'lerin sonlarına doğru bebeklerin ayna önündeki ve videoya alınmış görüntüleri karşısındaki tepkileri üzerine yaptıkları bir dizi sistematik çalışmayla, Lewis ve Brooks-Gunn göze çarpmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, 5- 8 aylık bebeklerin aynadaki video görüntüleri karşısında, bazı davranışlar gösterdiklerini (dikkatlice izleme, el sallama, gülme gibi) ortaya koymuşlardır. Ancak henüz ben ile diğerinin farkı anlaşılmamaktadır. 9-12 ay arasında ise aynaların yansıyan imgelerden oluştuğunun ve benin başkalarından farklılığının anlaşıldığına ilişkin bulgular mevcuttur.

9 – 24 ay arası bebeklerle yaptıkları bir çalışmada, Lewis ve Brooks-Gunn, bebeklerin burunlarına onlara fark ettirmeden kırmızı ruj ile bir işaret koyup, aynanın karşısına geçmişlerdir. Eğer bebekler kendi yüzlerine ait bir şemaları mevcutsa, aynadaki imajı kendileri olarak tanıyıp, burunlarındaki aykırı noktayı fark edecek ve ruj lekesini burunlarından silmeye çalışacaklardır.

Çalışma bulguları, ancak 15 aylık bebeklerin bu tepkiyi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Aynı bebeklerin videodaki görüntülerine yönelik tepkilerin incelendiği bir başka

çalışma da, yine ancak 15 aylık bebeklerin kendilerini videoda, başka bebeklerden ayırt ettiklerini ortaya koymuştur.

2.15.2.İşlem Öncesi Dönemde (2 – 6 Yaş) Benlik Gelişimi

Ailenin, çocuğa karşı takınacağı tutum ve davranışlar bireyin benlik tasarımı açısından önemlidir (Kurtmanlı,1988). İnsanın sağlıklı bir benlik kazanması, kendini gerçekleştirmesi, bir gelişim süreci olarak ele alındığında anne baba tutumları bu süreci etkileyen çevresel etmenlerin başında gelir. Çocuğun benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyi, anne babanın çocuğun sevgi ve gereksinimlerini doyurmaları ve çocuğun davranışlarına uyguladıkları denetim biçimi ile yakından ilişkili görülmektedir (Kuzgun,1992).

Piaget yaklaşımıyla bakıldığında, işlem öncesi dönemde çocuk, benliğini tanımlayacak kategorileri öğrenmeye başlar; ancak bu kategoriler henüz ne mantıksal, ne hiyerarşik olarak düzenlenmişlerdir, ne de değişmezliğe sahiptirler. Şu anda kız olduğunu söyleyen işlem öncesi dönem çocuğu, ileride erkek olabileceğini düşünebilmektedir. Bu dönem çocuğu, benlik ile ilgili kavramlarını sistematik olarak test etmemektedir. Dönemin başlarında henüz başkalarının perspektifinden de düşünememektedir (Harter,1990).

Shaffer'a (1988) göre bu dönemde benlik ile ilgili bilgiler, daha çok yüklemlemeler ve kategoriler şeklindedir. Çocuk henüz, kendi düşünceleri üzerinde düşünüp (metacognition), kendi hakkında bir kurama varamamaktadır. Daha sonraları, 6 yaş civarında, içsel deneyimler, dışsal deneyimlerden ayırt edilmekte, ancak yine de bunların birbirleriyle tutarlı olduğu düşünülmektedir. 8 yaş ve civarı ise, çocuk, iç yaşantılarıyla görünürde olanın farklı olabildiğini ve benliğin, kişiyi ve diğerlerini aldatabileceğini fark etmektedir.

Harter (1983) göre somut işlemler dönemindeki çocuk kendini başkasının yerine koyabildiğinden "genellenmiş diğer kişi" ya da "ayna benlik" yapısını bilişsel olarak kurabilir. Kendiliğe uygulayabileceği kategorilerin farkındadır. Dolayısıyla kendilik değeri daha durağandır. Özellikle 8 yaşındaki çocuğun kendilik değeri daha istikrarlı bir yapıya kavuşur (Önder,1997).

Bireyin kendi kişiliğini algılayış biçiminin ifadesi olan benlik kavramı, kişinin kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlanır. Benlik kavramı kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir. Benlik kavramı çocuğun kendisiyle ilgili çizdiği görünümdür. Bu görünüm çocuğun kendine güvenli olup

olamayacağını, içe ya da dışa dönük olacağını belirler. Bu da kişinin karakter özelliklerini, yeteneklerini, sosyal gelişimini, bu ilişkilerde kullandığı dili, olaylarla nesneler arasındaki bağlantıyı, amaç ve ideallerin algılanmasını içermektedir.

DİL VE SOSYAL GELİŞİM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.16.İlgili Araştırmalar

2.16.1.Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Tural (1977) Ankara'da anaokuluna giden 4-6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına; yaş, cinsiyet, ailenin eğitim durumu ve anaokuluna devam süresinin etkisi incelenmiş ve genel olarak çocukların sözcük bilgilerinde; yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi etkili olduğu bulunmuştur. Lise ve lise üstü eğitim düzeyinde anne babalardan oluşan ailelerin çocuklarının aldıkları puanlar, lise altı eğitim düzeyinde anne babalardan oluşan ailelerin çocuklarının aldıkları puanlardan yüksek çıkmıştır. Çocukların sözcük bilgilerinde okula devam süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur (Yıldırım,2008).

Johnston (1977) tarafından yapılan bir araştırmada 5 yaş çocuklarının sosyal sınıflarına göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Orta ve alt sınıftan gelen 36 çocuk araştırmaya alınmıştır. Önce çocuklara Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Çocuklar sosyal sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve sözel becerilerine göre gruplandırılmıştır. Uygulama dört renkli resimli öyküyü içermektedir. Çocuklar öykülerini anlatırken, konuşmaları teybe kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grup arasında dil öğelerinin kullanım sıklığı yönünden istatiksel bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık orta sınıftan gelen çocukların toplam sözcük sayısı diğer gruba oranla daha fazla sayıdadır. Ayrıca zarfların kullanımı kız ve erkek çocukları arasında farklılık göstermiştir. Erkek çocukları kızlara oranla daha çok zarf kullanmıştır. Orta sınıftan gelen çocukların özne pozisyonunda isimleri, buna karşılık alt sınıftan gelen çocukların ise zamirleri daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır (Temiz,2002).

Anlar'ın (1983) 388 çocuk üzerinde yaptığı çalışmasında, ilk 6 yaşta ki dil gelişiminde anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü kullanılmıştır. Anne-babaları yüksek eğitim düzeyine sahip çocukların, diğer gruptan daha ileri oldukları, arada ki farkın 12-60 aylar arasında istatiksel olarak da anlamlı bulunduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmada ayrıca 18. ayda kızlar lehine fark olduğu diğer aylarda ise fark olmadığı bulunmuştur.

Erkan (1990)'ın araştırmasında sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek ve düşük ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları dil, yapı yönünden incelenmiştir. Araştırmaya toplam 48 çocuk dâhil edilmiştir. Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyen ve kardeşi olan çocuklar seçilmiştir. Veriler, aynı cinsiyetteki iki çocuğun oyun materyalleriyle karşılıklı oynaması ve çocuğun araştırmacıya öykü kitaplarını anlatması yoluyla elde edilmiştir. Çocukların kullandıkları sözlü ifadeler teybe alınmıştır. Araştırmada çocukların kullandıkları sözcük sayısı ve çeşitleri incelenmiştir. Çocukların kullandıkları cümledeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri incelendiğinde, üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar lehine farklılık istatiksel olarak önemli bulunmuştur.

Lutzer (1991) okul öncesi çocukların genel mecazları yorumlama kabiliyetleri ile yaş cinsiyet arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. 35 tanesi 3-4 yaş, 31 tanesi 5-6 yaşlarında olup toplam 66 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara 8 tam cümle mecazın anlamı sorulmuştur. Alınan cevaplar doğruluk derecesine göre dört kategoriye ayrılarak puanlanmıştır. Sonuçta yaşça büyük olan çocuklar küçüklere oranla daha az mecazı doğru yorumlamışlardır. Kızlar erkeklere göre daha çok mecaza doğru cevap vermişlerdir (Öztürk,1995).

Hampson ve Nelson (1993) çocuklarda dil gelişimine annenin katkısını inceledikleri araştırmalarında 14-20 aylar arası 45 çocuk ve anneleri ile çalışmışlardır. Araştırmanın sonunda anne ilgisi ve anne çocuk etkileşiminin çocuğun anlama ve sözcük üretmesini çabuklaştırdığını bulmuşlardır (Öztürk,1995).

Walker ve arkadaşları (1994) sosyokültürel ve biyolojik faktörlerin çocuğun dil gelişiminde etkisini incelemek amacıyla 10 yıl sürdürülen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaların ilk 5 yıllık döneminde bu araştırmanın özelliği olan çocuklar arasındaki farklılıkların çocukların etnik ve kültürel kökenine değil sadece sosyoekonomik faktörlerce elde edilen veriler çerçevesinde çalışılmıştır. Bulgulara göre alt sosyoekonomik çevrelerde dil gelişimi yönünden zayıf olan ailelerden gelen çocukların ilkokul yılları boyunca da dil gelişimi ve okuma alanlarında zayıf bir performans sergilemeye devam ettikleri gözlenmiştir. Böylece çocukların erken dönem dil deneyimlerine ebeveyn kaynaklı ortamlarda konan sınırlamalar nedeniyle çocukların izleyen dönemlerde de okuma becerisini etkilediği gibi dil gelişimini de tehlikeye soktuğu belirtilmiştir. (Poyraz,1995).

Öztürk (1995) okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen 100 ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek amacıyla "Peabody Resim Kelime Testi", ifade edici dil düzeylerini

ölçmek için "Lügatçe Dil Testi" kullanılmıştır. Araştırmasında kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Annenin öğrenim durumuna göre çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçta annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

Taner (2003) okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Araştırmaya Bursa iline bağlı 10 resmi ilköğretim okulunun birinci sınıflarından 120'si kız, 120'si erkek, 80'i alt sosyoekonomik, 80'i orta sosyoekonomik ve 80'ide üst sosyoekonomik düzeyde olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Koçak ve Dereli (2005) okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerini bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelemişlerdir. Araştırmaya 4-6 yaş arasında 265 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda bakım tarzı ve anne eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olduğu, baba eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

İpek (2006) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bursa ili sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa İli sınırları içerisinde 7 resmi ilköğretim okulunun birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimini ölçmek için, Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin alt sosyoekonomik

düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri ile erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kelime dağarcıkları gelişimlerinin de arttığı gözlenmiştir. Araştırma bulguları; sosyoekonomik düzey ile öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

2.16.2. Sosyal Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Fromm ve Reichmann araştırmalarında, çocukların kendini algılama düzeyleri ile duygusal özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların kendi özelliklerini olumlu algılama düzeyleri düştükçe titreme, sinirlilik, tırnak yeme v.b. olumsuz davranış özelliklerinde artma olduğunu belirlemişlerdir (Rosenberg,1965; akt:Argun,2005).

Cameron (1977) çalışmasında, bazı ebeveyn aile faktörleri ile çocuğun yaşamının ilk beş yılı içindeki davranış özellikleri ve bu beş yıl içinde ortaya çıkan değişiklikler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocuğun davranış özelliklerine ilişkin bilgiler anne baba ile ayrı ayrı yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, anne babanın çocuğa karşı olan davranışlarının çocukta önemli oranda değişikliklere yol açabileceği görülmüştür. Çocuklar, ebeveynlerin onlara karşı tutarsız davranışları sonucunda olumsuz tepkiler verebilmektedirler. Ebeveyn davranışları çocukların davranış ve duygusal özelliklerinin şekillenmesi yanında davranış bozukluklarının ortaya çıkma zeminini hazırlamaktadır (Argun,2005).

Cameron'un yaptığı çalışma, bazı ebeveyn özelliklerinin çocuğun davranış özelliklerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açtığını ortaya koymuştur. Ebeveynin çocuğu reddetmesi ve sabırsız davranmasının çocuğun yıllar geçtikçe daha az aktif olmasına neden olduğunu saptamıştır. Ayrıca uygulanan disiplin yönteminin tutarsızlığının çocuğun daha zor uyum sağlamasına, daha az ritmiklik göstermesine neden olduğunu belirlemiştir.

Wippman (1982) tarafından yapılan bir araştırmada, çocuğun çevresi ile olan olumlu iletişimini, duygusal gelişimi, bilişsel esnekliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çocuklara empati testi uygulanmış, kişilerarası ilişkileri daha olumlu algıladıkları ve daha doyumlu yaşadıkları saptanmıştır.

McGuire ve McGuire (1982) yaptıkları araştırmada, küçük çocukların kendilik değerinin daha büyük çocuklara ve ergenlere oranla daha fazla oranda ebeveyne ve ailenin diğer üyelerine dayandığını bulmuşlardır. Çocuklar artan yaşla beraber, ilgilerini aile dışını da

içine alan daha geniş bir çevreye yöneltmektedirler. Yaşla beraber, benlik tanımlarının sadece ebeveynler ve kardeşler değil çevrelerindeki diğer bireyleri (öğretmen, arkadaş v.b.) de içine alacak şekilde genişlediği görülmektedir.

Anderson ve Adams (1985) 5 yaşındaki çocukların yeterlik ve sosyal olarak kabul edilme algıları ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocukların bilişsel yeterlik algısı ile akademik hazırlık düzeyi arasında anlamlı düzeyde yüksek bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Beş yaşındaki okulöncesi çocuklarının kendi başarılarını değerlendirmede gerçekçi oldukları sonucuna varmışlardır.

Harter (1985) çocuklar için önemli olan dört kaynak açısından algılanan olumlu benlik saygısının kendilik değerini belirlemedeki rolünü incelemiştir. Bu dört kaynak ise, ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı ve yakın arkadaştır. Araştırmacı hem yeterlik algısı ve buna verilen önem arasındaki fark puanıyla kendilik değeri arasındaki ilişkiyi, hem de algılanan sosyal destekle kendilik değeri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. 8-15 yaş grubundaki çocukların fark puanı ortalamasıyla kendilik değeri arasındaki korelasyonun -.72 ile -.55 arasında olduğu belirlenmiştir. Fark puanı olumsuz yönde arttıkça çocuğun kendilik değeri ölçeğinden aldığı puanda da düşme görülmüştür. Algıladığı başarı puanıyla verdiği önem birbirini dengelediğinde yani fark puanı sıfıra yaklaştığında, kendilik değeri puanı da belirli oranda yükselmektedir. Sonuçlar, çocuğun kendilik değerinin, önem verdiği alanlarda kendini ne kadar başarılı hissettiğine bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın ölçülen sosyal destek kaynaklarıyla kendilik değeri arasındaki ilişkiyi belirleyen bulgulara bakıldığında, en yüksek korelasyonlar, kendilik değeriyle ebeveyn ve sınıf arkadaşlarıyla ilgili destek puanları (r=.42 < - .46) arasında bulunmuştur. Bunu arkadaş desteği takip etmektedir. En düşük korelasyon öğretmen desteği için elde edilmiştir (Önder,1997).

Assor ve arkadaşları (1989) Harter ve Pike'ın geliştirdiği Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği'ni 158 okulöncesi çocuğuna uygulamışlardır. Bilişsel yeterlik algıları değerlerinin düşük veya yüksek olan çocukların, bedensel yeterlik, akran kabulü ve anne kabulü boyutlarında da aynı eğilimi gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Ladd (1990) okulöncesi çocuklarına yönelik olarak yaptığı araştırmada anne babalar ve öğretmenlerden çocuklar ile ilgili bilgiler elde etmiştir. Elde edilen bilgilere göre, anne babası ve öğretmeni tarafından olumlu yönde desteklenen öğrencilerin okul arkadaşlarıyla

daha olumlu ilişkiler içine girdikleri, okul içinde olumlu davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Çınar (1990) yaptığı bir araştırmada, okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal gelişimine olan etkisini incelemiştir. Çalışmada çocukların yuvada kaldıkları sürenin, değişik amaçlı yuvaların ve cinsiyetin sosyal gelişime olan etkileri araştırılmıştır. Yuvalar amaçlarına göre eğitimsel ve geleneksel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma için 5 yuva seçilmiştir. Yaş grubu olarak 4 yaş alınmıştır. Denek grubu orta sosyoekonomik sınıftan seçilmiştir. Çocukların davranışları gözlem yoluyla saptanmıştır. Araştırma sonucunda, yuvaların amaçlarının çocukların sosyal gelişimini etkilediği saptanmıştır. Geleneksel yuvalara devam eden çocuklar, eğitimsel yuvalara devam edenlerden daha düşük sosyal iletişim göstermişlerdir. Cinsiyet farklılığı çocuğun sosyal gelişimine etki eden ikinci değişken olarak bulunmuştur. Yuvada kalınan sürenin sosyal gelişim üzerinde etkisi konusunda bir etki bulunmamıştır. Genel olarak yuvaların amaçları ve çocukların cinsiyetlerinin sosyal davranışları belirleyen önemli değişkenler olduğu saptanmıştır.

Parish ve Parish'in (1991) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin ve annelerin kendilerine karşı ilgisiz olarak belirten öğrencilerin kendilik değerleri ve sosyal yetenekleri diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur. Araştırmada, boşanmış ailelerin çocuklarının kendilik değerlerinin diğer aile çocuklarına göre daha olumsuz etkilendiği bulunmuştur (Şeremet,2006).

İlkin'in (1994) yaptığı araştırmada ilkokula giden çocukların kendilik algıları ve algıladıkları sosyal destek incelenmiştir. Ayrıca, genel kendilik değeri ile çeşitli alanlara ilişkin başarı algısı ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve yaş değişkenleri hem kendilik algısı profilinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar hem de sosyal destek alt ölçeğinden elde edilen puanlar üzerinde anlamlı düzeyde fark yaratmıştır. Ayrıca, kendilik algısı profilinin Genel Kendilik Değeri alt ölçeği ile profilin diğer alt ölçekleri ve Sosyal Destek Ölçeğinin alt ölçekleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Avcı (1995) anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çocukların sosyal gelişimini destekleyen davranışları sergilemesi ile öğretmenlerin kişilik yapısı arasındaki ilişkiyi ve çeşitli değişkenlerin öğretmenlerin bu davranışları göstermesine etkisinin incelendiği çalışmasında; öğretmenlerin çocukların sosyal gelişimini etkileyen davranışları göstermesinin kişiliğinin hizmet yılına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Öğretmenin

çocuğun sosyal gelişimini etkileyen davranışları göstermesi ile kişiliği arasında pozitif yönde zayıf ilişki bulunmuştur.

Rothenberg (1995)'in çalışmasında, bilimsel açıdan tam gün eğitim programlarının çocukların geleceğine yönelik olarak önemli etken olduğu görülmektedir. Özellikle ilköğretim 1. sınıfa başlangıç olarak tam gün eğitim programlarının çocuğun akademik ve sosyal gelişimine daha çok fayda sağladığı görülmüştür. Geniş çapta yapılan araştırmalar sonucunda tam güne devam eden öğrencilerin, bağımsız öğrenme yeteneği, sınıf içi katılım, grup çalışmalarındaki üretkenlikleri, düşünebilme yeteneğinin yarım gün eğitime göre çok daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çocukların öğretmenlere daha çok yakınlaşabildiği kendilerini daha az geri çekerek ifade edebildikleri gibi özellikler yarım güne göre tam gün eğitim veren okullara giden çocuklarda daha çok gelişmiştir.

Uğur (1998) çalışmasında, anasınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler üzerinde alan taraması yapıp, öğrencilerin, kişilik durumları, sevilme oranları, ailelerin ekonomik durumları, anne ve babaların eğitim seviyelerini tespit etmiştir. Daha sonra anasınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasındaki farklar karşılaştırılmış, özel ve devlet anasınıflarının sosyalleştirme açısından farkları ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, anasınıfına devam eden çocukların sosyalleşme bakımından daha iyi durumda olduğu bulunmuştur.

Çimen (2000) tez çalışmasında çocukların psikososyal gelişimlerinde yaşın, cinsiyetin, doğum sırasının, kardeş sayısının, okul öncesi eğitime gitme süresinin farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmıştır. 180 çocuk üzerinde yürütülen araştırmada, cinsiyetin bağımsız faaliyet gösterebilme, ev işleri, sorumluluk puan ortalamalarında farklılık yarattığı ortaya konmuştur. Kardeş sayısı değişkeninin çocukların fiziksel gelişim, kendi kendini yönetme, sorumluluk puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna gitme süresine göre, psikososyal gelişim puanları incelendiğinde ekonomik faaliyet, kendi kendini yönetme ve genel puan açısından anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

Koç, Taylan ve Bekman'ın (2001) AÇEV ve Boğaziçi Üniversitesi işbirliğinde yürüttüğü "Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Eğitimi: İhtiyaç Değerlendirme Araştırması ve Dil Yetisi Düzeyi Değerlendirmesi" araştırmasının bir bölümü olan "Okulöncesi Eğitimin Öğretmenler ve Anneler Tarafından Değerlendirilmesi" konulu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Çocuklarını anasınıfına gönderen anneler, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunacağını düşündükleri için çocuklarını anasınıfına yolladıklarını belirtmişlerdir. Anasınıfı

öğretmenlerinin çoğunluğu ise, okulöncesi eğitimin amacını, çocukların önce okula hazırlanmalarını, gelişmelerini ve sosyalleşmelerini sağlamak, onlara sosyal kuralları öğretmek olarak belirtmişlerdir.

Küçükkaragöz ve Harmanlı'nın (2002) ilkokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada ailenin çocuk ile kurduğu iletişim şekli ile çocuğun benlik kavramı arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Çocuğuna karşı olumlu bir tutum sergileyen anne babaların çocuklarının, olumlu duygusal tepkiler gösterdikleri ($F=7.003, p<0.01$) saptanmıştır.

Dinç (2002) araştırmasında, çocukların sosyal gelişim düzeylerinin, yaş, cinsiyet ve okula devam süresi değişkenlerinden etkilendiğini; kız çocukların erkeklere,5 yaş çocuklarının 4 yaş çocuklarına ve anaokuluna 2 yıl devam edenlerin 1 yıl devam edenlere göre sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul öncesi eğitimin çocuğun öncelikle sosyal gelişimine katkı sağladığı ve anaokullarında uygulanan programın sosyal davranışları kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Cerrahoğlu (2002) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavrama düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplam yirmi sekiz öğrenciyle çalışmasını yürütmüştür. Araştırma deseni kontrollü ön test ve son test modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Pier-Harris' in Çocuklar için Öz- Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda on hafta boyunca, haftada bir saat uygulanan sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin öz kavramı düzeylerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi öğrencilerinde sosyal becerinin bazı demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeğini yaşları dört ile altı arasında değişen yüz doksan altısı kız, yüz kırk yedisi erkek olmak üzere toplam üç yüz kırk üç öğrenciye uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında yaşlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kızların erkeklerden uyum puanlarının daha düşük olduğu kaydedilmiştir. İletişim alt boyutu birlikte yaşanılan kişi açısından fark yaratmıştır. Bu farkın anne ve babasıyla yaşayan çocuklarla yalnız anneleriyle yaşayan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Anne babasıyla yaşayan çocukların iletişim alt puanından daha yüksek puan almışlardır. Çocukların sosyal beceri puanlarında okula devam yılı açısından anlamlı farklılık

olduğu, okul öncesi kuruma ilk kez gelenlerin daha düşük sosyal beceri puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Vural (2006) geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla, anaokuluna devam eden altı yaş grubu kırk çocuk ve ailelerinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın modeli ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. İlgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubun öğretmenleri tarafından, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu doldurulmuş, çocukların ailelerine ise Aile Katılım Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince toplam kırk üç aktiviteden oluşan "Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi" uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda: (1) Aile Katılım Ölçeği sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan ailelerin puanlarının katılmayan ailelere oranla anlamlı derecede artış gösterdiği, (2) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan grupta yar alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre ölçek puanlarında anlamlı derecede artış olduğu,(3)Psikolojik Gözlem Formunun, psikososyal gelişim alt boyutundan aldıkları puana göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre test puanlarında anlamlı derecede artış olduğu bulunmuştur.

Monaghan (2006) çocukların on beş aylıkken aileye bağlılık yapılarının ve demografik değişkenlerinin çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma verileri, anne, çocuk, öğrencilerin kendi öz geçmişleri ve okuldaki sosyal davranışların gözlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, küçüklüğünde düzensiz bir sevgi bağı olan erkek öğrencilerin belirgin bir şekilde olumsuz davranış gösterme ve akranları arasında popüler olmama eğiliminde olduğu görülmüştür. Ve yine on beş aylık ve otuz altı aylıkken düzensiz sevgi bağı olan öğrencilerin yemekhane davranışı gözlemlerinde hep rahatsız edici davranışlar gösterdiği gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala süregelen bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar, müdahale edilmeden kendi koşulları içinde gözlenip betimlenir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar,2009).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Konya il merkezi merkez ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında öğrenim gören alt ve üst sosyoekonomik grupta yer alan 5-6 yaş grubu 327 çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır.

İlk önce, Konya İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulöncesi kurumlarını bulunduğu farklı semtler ve bu semtlerdeki okulların (resmi ilköğretim okullarının ana sınıfları) adları ve adresleri İl Milli Eğitim Müdürlüğünde bulunan okul listelerinden yararlanılarak belirlenmiştir.

Ölçeklerin uygulandığı okullar grubu en iyi temsil etme ve uygulamada kolaylık ve isteklilik gösterme durumları dikkate alınarak belirlenmiştir. Konya merkez ilçelerdeki çocuk sayılarının birbirine yakın olmasına ve alt ve üst sosyoekonomik grubu daha çok bünyesinde barındıran okulların seçimine özen gösterilmiştir. Okuldaki çocuklar grubu temsil etme özelliğinden uzak ve herhangi bir engelli var ise araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sosyoekonomik düzey sınıflandırılması yapılırken 1500 TL'nin üstünde gelir düzeyine sahip olan aileler üst düzey, altında olanlar ise alt düzey olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırmaya Katılan Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı			
		n	**%**
CİNSİYET	KIZ	168	51,4
	ERKEK	159	48,6
	TOPLAM	327	100
YAŞ	5 YAŞ	98	30
	6 YAŞ	229	70
	TOPLAM	327	100
SOSYOEKONOMİK DÜZEY	ALT	169	51,7
	ÜST	158	48,3
	TOPLAM	327	100
OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM ETME SÜRESİ	1 YIL	191	58,4
	2 YIL	136	41,6
	TOPLAM	327	100
ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	İLKOKUL	197	60,2
	ORTAOKUL	45	13,8
	LİSE	54	16,5
	LİSANS	31	9,5
	LİSANSÜSTÜ	-	-
	TOPLAM	327	100
BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	İLKOKUL	106	32,4
	ORTAOKUL	55	16,8
	LİSE	97	29,7
	LİSANS	61	18,7
	LİSANSÜSTÜ	8	2,4
	TOPLAM	327	100

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Çocukların Sosyal Kabul Durumunu belirlemek amacıyla "Küçük Çocuklar İçin Kendilik (Benlik) Algısı Ölçeği" nin "Öğretmen Formu" (The Self Perception Scale for Children S.P.S.C), dil gelişim düzeyinde kelime tanıma bilgisi için de "Peabody Resim Kelime Testi" (Peabody Picture Vocabulary Test P.P.V.T) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin; yaş, cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, anne mesleği, baba mesleği, sosyoekonomik düzey ve çocukların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Küçük Çocuklar İçin Kendilik (Benlik) Algısı Ölçeği

Araştırmada veri toplamak için Önder (1997) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan, Harter (1984)'ın geliştirmiş olduğu "Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Harter Tarafından Geliştirilen Orijinal Ölçeğin,

Güvenirlik ve Geçerliği;

Orta sosyoekonomik düzeyden, 146 okulöncesi çocuğa uygulanan ölçeğin orijinalinde (Harter ve Pike,1984; Akt.Önder,1997), Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı tüm ölçek için (.88) olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekleri için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Bilişsel Yeterlik (.67),Bedensel Yeterlik (.62), Arkadaşlar Tarafından Kabul Edilme (.74), Anne Tarafından Kabul Edilme (.83)'dür.

Yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan faktör analizine göre, ölçeğin orijinalinde iki faktör belirlenmiştir. Birinci faktör, Bilişsel ve Bedensel yeterlik ölçeklerinden oluşan Yeterlik faktörü, ikinci faktör ise Arkadaşlar ve Anne Tarafından Kabul Edilme alt ölçeklerinden oluşan, Sosyal Olarak Kabul Edilme Faktörüdür. Ayırt edici geçerliği sınamak için yapılan çalışmalarda, sosyal alanda, okula yeni başlayan ve okula iki aydır devam eden çocukların arkadaşları tarafından kabul edilme algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bedensel alanda, prematüre ve normal çocukların bedensel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal alanda, Anne

tarafından kabul edilme algısı ve çocukluk depresyonu arasında p<.01 düzeyinde .48'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Bilişsel alanda, birinci sınıfta akademik nedenlerden dolayı beklemek zorunda bırakılan çocukların bilişsel yeterlik algıları, iki yıl sonra normal çocuklardan, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Yordayıcı geçerliğin sınanması amacıyla yapılan bir çalışmada (Bierer,1981), birinci ve ikinci sınıf çocuklarının bilişsel yeterlik algıları ile aynı çocukların kendi yetenek düzeylerine uygun yap-boz seçimleri arasındaki ilişki (r=42), p<.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Önder (1997) doktora çalışmasında kriter geçerliği çalışması olarak, çocukları, ölçeğin formuna göre öğretmenleri de değerlendirmiş ve her ne kadar, Harter ve Pike (1984) dış geçerlik kriterine ağırlık vermediklerini ifade etseler de, özellikle bilişsel ve bedensel yeterlik alanlarında, öğretmen çocuk değerlendirmeleri arasında orta derecede düşük düzeyde sayılabilecek anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Bilişsel alanda, (r=.37), p<01; Bedensel alanda, (r=.30), p<05; Arkadaşlar tarafından kabul edilme algısında ise düşük bir korelasyon (r=.06) saptanmıştır.

Türkçeye Uyarlanan Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerliği

Ölçeğin Türkçeye geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 1997 yılında Alev Önder tarafından yapılmıştır. Türkçeleştirilen ve maddelerinin içeriği bakımından kültüre uygun değişiklikler yapılan ölçeğin iç tutarlılığın belirlenmesi amacı ile Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. İç tutarlılık çalışmasında 4-6 yaş arasındaki 234 çocuğa test bir kez uygulanmıştır. Sonuç olarak uyarlanan ölçeğin ele alınan tüm yaş grupları için iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak saptanmıştır. Alt ölçekleri için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Bilişsel yeterlilik (.73),bedensel yeterlilik (.64) , arkadaşlar tarafından kabul edilme (.78) ,anne tarafından kabul edilme (.75) 'tir.

Yapı geçerliliğine ilişkin olarak uyarlanan ölçeğin tümünün alt ölçeklerle ilişkilerine alt ölçeklerin de kendi aralarındaki ilişkiye, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakıldığında ilişkinin p<.001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. (Minimum Korelasyon .81, Maksimum Korelasyon .82'dir.)

Önder (1997) kriter geçerliliği çalışmasında ABD'de yapılan kriter geçerliliği çalışmasını tekrarlamıştır. Bu amaçta 3 alt ölçek için (Bilişsel Yeterlilik, Bedensel Yeterlilik ve Akranlar Tarafından Kabul Edilme) 4-6 yaş çocuklarının kendilerini değerlendirdikleri

maddelere paralel maddeleri içeren öğretmen değerlendirme formu doldurmaları için öğretmenlere verilmiştir. Daha sonra çocukların kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin aynı çocukları değerlendirmeleri arasındaki ilişki, 3 alt ölçek için ayrı ayrı olmak üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Öğretmen çocuk değerlendirmeleri arasında $p<.01$ düzeyine anlamlı, ancak orta derecede korelasyonlar hesaplanmıştır. En yüksek korelasyon, bedensel yeterlilik alt ölçeğinde saptanmış ($r=.47$), en düşük korelasyon ise akranlar tarafından kabul edilme alt ölçeğinde elde edilmiştir ($r=.40$); bilişsel yeterlilik alt ölçeğinde ise .44'lük bir korelasyon hesaplanmıştır. İlgili alt ölçeklerden anne tarafından kabul edilme alt ölçeği ile ilgili bir kriter geçerliliği sınaması, çocuk ve anne değerlendirmeleri arasındaki korelasyon hesaplanarak yapılmıştır. Çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları ile, söz konusu çocukların annelerinin, çocuklarına gösterdikleri davranışlarını, anne tarafından kabul edilme alt ölçeğinin maddelerine paralel olan bir form üzerinde değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık,

Pearson Momentler Çarpımı; Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Çocukların anneleri tarafından kabul edilme algıları ile annelerin kendi davranışlarını değerlendirmeleri arasında orta derecede ($r=.38$), $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki çocukların yaşları dikkate alındığında kabul edilebilir düzeyde bulunmuş ve ilgili alt ölçeğin geçerliğine dair bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

Uyarlanan ölçeğin ve maddelerin ayırt edici gücünü saptamak için, 4-6 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklardan oluşan denek grubunun tamamının puanları temel alınmıştır. Uyarlanan ölçeğin ve maddelerin ayırt edici gücünü ortaya koyan bağımsız grup t-testi uygulanmıştır. Uyarlanan ölçeğin maddelerinin her biri ve tüm uyarlanan ölçek için, alt ve üst çeyrekte yer alan deneklerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre, uyarlanan ölçeğin her maddesinin ve uyarlanan ölçeğin tümünün ayırt edici gücünün yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan bu araştırmada da ölçeğin, güvenirlik ve geçerliği ayrıca test edilmiştir.

Alev Önder'in bu çalışmasına göre;

Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden, 720 okulöncesi çocuğa uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .83 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekleri için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Bilişsel Yeterlik (.67),Bedensel Yeterlik (.66), Arkadaşlar Tarafından Kabul Edilme (.65), Anne Tarafından Kabul Edilme (.65)'tir.

Ölçek bu araştırmada bazı değişkenlere göre çocukların kendilik algılarını ayırt edebilmiştir. Örneğin annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kendilik algılarının yükseldiği saptanmıştır. Bu nedenle ayırt edici geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)

Asıl formu İngilizce (Peabody Picture Vocabulary Test) olan, Peabody Resim Kelime Testi, 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve Türkiye'de uyarlanması Katz ve arkadaşları tarafından 1974 yılında yapılmıştır. 2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bu test bir performans testidir ve bireysel olarak uygulanır. Zaman sınırlaması olamayan Peabody Resim-Kelime Testi, ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Testin uygulanabilmesi için özel eğitim gerekmemektedir.

Peabody Resim-Kelime Testinin materyali üzerinde her biri 4 resimden oluşan 100 kart ve deneklerin verdiği cevapların araştırmacı tarafından kaydedildiği kayıt formudur. Resimler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Kayıt formunda çocuğun adı-soyadı, oturduğu yer, test tarihi, doğum tarihi, takvim yaşı, aldığı puan, alıcı dil yaşı ve testte bulunan toplam 100 resmin adı sırasıyla belirtilmektedir. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun kartın üstünde bulunan dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesi veya uygun resmin altındaki sayının söylenmesi istenir. Peabody Resim-Kelime Testinin kartlarında hayvan, eşya, doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testine, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen 8 soruda 6 yanlış cevap verinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100 puandır (Öner,1987).

Peabody Resim-Kelime Testi, Türkiye'de ve yurt dışında birçok araştırmada kullanılmıştır (Duman,1986; Ertuğ,1981; Kök,1991; Ormancıoğlu,1984; Selçuk,1985; Sezgin,1987; Tazebay,1978; Erkan,1990; Öztürk,1995; Taner,2003; Johnston,1977).

Peabody Resim-Kelime Testinin asıl formunun geliştirilmesi aşamasında, resmedilebilecek kelimeler Webster'in New Collegiate Dictionary adlı sözlükten seçilmiştir. Her yaş seviyesindeki çocukların büyük bir yüzdesinin başarılı olduğu kelimeler teste alınmıştır. Testin paralel-form güvenirliği Dunn tarafından yapılmıştır. 2-6 ile 0-18 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmış ve elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayıları, .64 ve .84 arasında bulunmuştur. Her yaş için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00 ile 8.61 zekâ bölümü puanı

arasında bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinin ölçüt-bağımlı geçerliği Stanford-Binet Zekâ Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği ile test edilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testinin Stanford-Binet Zekâ Testi ile arasındaki korelatif ilişki .82 ile .86; Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği ile arasındaki korelatif ilişki ise .41 ile .74 arasında bulunmuştur (Öner,1987).

Peabody Resim-Kelime Testinin Türkçe 'ye çevirisi; anadili Türkçe olan 4,anadili İngilizce olan 1 ve her iki dili de iyi bilen 2 olmak üzere toplam 7 kişi tarafından İngilizce-Türkçe sözlük kullanılarak yapılmıştır. Daha sonra test bir grup çocuğa uygulanmış; Türk kültürüne uymayan kelimeler ve resimler değiştirilmiştir.

Testin yapı geçerliğini bulmak için 21 kız ve 21 erkeğin puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Anlamlı cinsiyet farkı ortaya çıkmamıştır ve .01 düzeyinde şehir çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Öner,1987).

Peabody Resim-Kelime Testinin Uygulanması

Testin uygulanmasında çocuktan kendisine söylenen sözcüğe uygun olan resmi, dört resim arasından bulup göstermesi istenir. Her kart bu şekilde uygulanır. Ancak sekiz cevap arasında altı hata yapıldığı takdirde test kesilerek; bitirilir. Toplam ham puanlar tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği sözcüğün sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkartılır.

3.4.Verilerin Toplanması

Peabody Resim Kelime Testi okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arası, her çocuğa bireysel olarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce öğretmenlerle görüşülerek ve uygun görülen yerde çocuk ve araştırmacı bir odada yalnız olmak kaydıyla dil testini uygulamıştır.

Çocuklar için Kendilik (Benlik) Algısı Ölçeği "Öğretmen Formu" çocuğu en az 4 aydan beri tanıyan öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Uygulama her bir çocuk için yaklaşık 6-7 dakika almaktadır. Öğretmenlere formu nasıl dolduracakları açıklandıktan sonra bir hafta süre verilmiş ve yalnızca kendi gözlemleri doğrultusunda değerlendirme yapmaları istenmiştir.

3.5.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 16.0 for WINDOWS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma grubu çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgileri n ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

İki değişkenli faktörlerin etkilerinin hesaplanmasında t-testi kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Dil puanları ile sosyal kabul puanları arasındaki ilişkinin hesaplanmasında ise korelasyon analizi yapılmıştır. Bilişsel yeterlilik, arkadaşlarca kabul edilme ve bedensel yeterliliğin Peabody Resim Kelime Testinden alınan puanı ne kadar yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İstatiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın ana ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular denenceler temel alınarak sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

4.1.Dil Gelişimine İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Yaş Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan ilk denence**; 6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar, 5 yaş çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklara "Peabody Resim Kelime Testi" uygulanarak erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 2'de araştırmaya katılan çocukların "Peabody Resim Kelime Testi" erişi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2:Yaş Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Yaş	n	$\overline{X}$	SS	Sd	T	P
5	98	45,07	7,68	234,462	-14,68	,000*
6	229	60,00	9,93			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, 5 yaş grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =45,07) iken, 6 yaş grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =60,00) olduğu görülmektedir. İki grubun yaşa göre Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t= -14,68) , p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu sonuca göre, araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı, 6 yaş grubu çocukların aldığı dil puanlarının 5 yaş grubu çocukların aldığı dil puanlarına oranla daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Lempert (1985) araştırmasında okul öncesi çocukların cümleyi anlayışı incelenmiş ve yaşla birlikte cümleyi anlama oranının arttığını bulmuştur.

Baykoç ve arkadaşları (1992) tarafından yapılan çalışmalarda sözcük kullanımının yaşla birlikte arttığını göstermektedir.

Aydoğan ve Koçak (2006)'ın araştırma sonuçlarına göre, 5 yaşından itibaren sözcüklere doğru cevap verme oranları yaşla orantılı bir şekilde artış göstermiştir. Burada yaşın dil gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu gözlenmekle birlikte, iyi hazırlanmış eğitim programlarının bu gelişimi daha da hızlandıracağını ve erken dönemde başarıyı arttıracağını göstermektedir.

Yıldırım (2008)'ın 4–7 yaş arasında okulöncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada yaş faktörüne göre çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlara yaş faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelendiğinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. 6 yaş grubu çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların 5 yaş grubu çocuklarına oranla daha yüksek olduğu görüldüğünden birinci denence kabul edilmiştir.

2.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Cinsiyet Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan ikinci denence**; kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklara "Peabody Resim Kelime Testi" uygulanarak erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 3'de araştırmaya katılan çocukların "Peabody Resim Kelime Testi" erişi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3:Cinsiyet Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	Sd	T	P
Kız	168	54,60	12,03	325	-1,495	,136
Erkek	159	56,50	10,97			

p> 0,05

Tablo incelendiğinde, kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =54,60) iken, erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =56,50) olduğu görülmektedir. İki grubun cinsiyete göre Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t= -1,495) , p> 0,05 düzeyinde anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuca göre, araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Yapılan literatür incelemelerinde cinsiyetin dil gelişim puanları üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anlar (1983)'ın altı ay- altı yaş arasında 388 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında kız ve erkek çocukların 18 ay dışında dil gelişimi yönünden benzerlik gösterdiklerini saptamıştır.

Seçilmiş (1996)'in araştırmasında anaokuluna gitmeyen çocukların dil gelişimlerinde cinsiyet farklılığı açısından yüzde dağılımlarında kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları saptamıştır. Ancak bu başarı oranındaki farklar değerlendirmeye alınacak kadar önemli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Taner (2003) okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyete göre, kızlar lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) yaptıkları araştırmalarında alt sosyoekonomik çevreden gelen ana sınıfı çocuklarının DLT, LDT, ve PRKT testi puanlarının ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırılmış ve cinsiyete göre dil gelişimi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığını saptamışlardır.

Taner ve Başal (2005) incelemelerinde erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanlarının aritmetik ortalamasının kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları dil gelişimi puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç erkek öğrencilerin dil gelişimi puanları ile kız öğrencilerin dil gelişimi puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Demir (2006) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmasında erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur.

Damar (2007) araştırmasında İsviçre'de yaşayan altı yaş iki dilli Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen, Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile çocukların sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik gelişimlerinde cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Micheal Lewis'in çalışmasında, kız bebeklerin seslendirme konusunda erkek bebeklerden daha iyi olduğu bulunmuştur (Öztürk,1995).

Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı (2010) araştırmalarında normal gelişim gösteren çocukların Peabody Resim-Kelime Testi ile cinsiyet değişkeni arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu bulmuşlardır. Erkek çocuklarının aritmetik ortalama puanları 63,30 ve kız çocukların puanı ise 52,35 olarak bulunmuştur.

Cinsiyete bağlı yetenek farklılıkları konusu günümüzde henüz kesin değerler taşımamaktadır. Yapılan araştırmalarda 4-5 yaşa kadar olan çocuklarda kızlar lehine puanlarda artış görülse de ilerleyen yaşlarda cinsiyetin etkili olmadığı ortaya konmaktadır. Bazı araştırma sonuçları kızlar lehine sonuç gösterirken bazı araştırma sonuçları erkeklerin lehinedir. Bazı araştırmalarda ise cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir fark görülmemektedir.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlara cinsiyet faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur ve ikinci denence kabul edilmiştir.

3.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Sosyoekonomik Düzey Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan üçüncü denence**; üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklara "Peabody Resim Kelime Testi" uygulanarak erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 4'de araştırmaya katılan çocukların "Peabody Resim Kelime Testi" erişi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4:Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	SS	Sd	T	P
Alt	169	50,15	8,90	298	-9,81	,000*
Üst	158	61,27	11,32			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =50,15) iken, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =61,27) olduğu görülmektedir. İki grubun sosyoekonomik düzeye göre Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t= -9,81), p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu sonuca göre, araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların aldığı dil puanları alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların aldığı dil puanlarına oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Razon (1976) araştırmasında, okuma bozukluğu olan çocukların en fazla sosyoekonomik ve kültür düzeyi düşük ailelerden geldikleri saptanmıştır.

Jersild (1979) yaptığı araştırmasında alt sosyoekonomik düzey ve üst sosyoekonomik düzeydeki normal zekâ seviyesine sahip çocukların kelime dağarcığı gelişimleri açısından üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur.

Üst sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları ortalamaları alt sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuçlar ışığında sosyoekonomik düzeyin çocukların dil gelişimleri üzerinde, üst sosyoekonomik düzey lehine etkili olduğu söylenebilir.

Bu sonuç, **Oktay (1983)'ın** çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yaşayan çocuklar üzerinde aile çevresinin, çocuğun okuldaki uyumunda ve okumayı öğrenmesinde yararlı olabilecek deneyimleri kazandırmadaki katkılarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre sosyoekonomik ve kültürel gruplar arasında yaşamın ilk beş yılında farklılıklar önemli bulunmuştur.

Davaslıgil (1985) yaptığı çalışmasında, normal zekâ düzeyine sahip alt ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil düzeylerini araştırmıştır. Buna göre, alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların yılsonu dil düzeylerinin üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların öğretim yılı başındaki dil düzeylerine ulaşamadıklarını ortaya koymuştur.

Öztürk (1995) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerine göre yüksek olduğu görülmüştür.

Demir (2006) araştırmasında üst sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları ortalamaları alt sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuçlar ışığında sosyoekonomik düzeyin çocukların dil gelişimleri üzerinde, üst sosyoekonomik düzey lehine etkili olduğu söylenebilir.

İpek ve Bilgin (2007) yaptıkları araştırmalarında alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanlarının aritmetik ortalaması 58.78 olarak, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin Peabody Resim

Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanlarının aritmetik ortalaması ise 83.46 olarak bulunmuştur. p<.01 anlamlılık düzeyinde p=.00 bulunmuştur. Bu değerler iki grup arasında üst sosyoekonomik düzeydeki grup lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Yıldırım (2008) 4–7 yaş arasında okulöncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada ailenin sosyoekonomik düzeyi faktörüne göre çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlara sosyoekonomik düzey faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuş ve üçüncü denence kabul edilmiştir.

4.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerine Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan dördüncü denence**; okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklara "Peabody Resim Kelime Testi" uygulanarak erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 5'de araştırmaya katılan çocukların "Peabody Resim Kelime Testi" erişi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5:Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi	n	$\overline{X}$	SS	Sd	T	P
1 Yıl	191	47,73	7,08	325	-24,08	,000*
2 Yıl	136	66,47	6,72			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları ($\overline{X}$ =47,73) iken, okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamalarının ($\overline{X}$ =66,47) olduğu görülmektedir. İki grubun okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t= -24,08), p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu sonuca göre, araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların aldığı dil puanları okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Whedall ve Barry (1977) çocuklarda toplumsal çevrenin dil gelişimine etkileri konulu araştırmalarında, çeşitli toplumsal çevrenin okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. Sonuçta sadece okul öncesi eğitim kurumunun çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmışlardır (Cantekinler,2002).

Hoon' un (1992) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel ve Sosyal Gelişiminde Cinsiyet Farklılıkları konulu boylamsal araştırmasında Singapur' da özel bir anaokuluna devam eden 84 erkek, 87 kız çocuğu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan çocuklar 3-6 yaş olmak üzere 4 yaş grubundan oluşmakta ve çalışma 3 yıl devam etmektedir. Araştırma sonucuna göre; kız çocuklar dil becerileri ve sosyal becerilerde erkek öğrencilere göre daha iyi performans sergilerken, erkek çocukların ise matematik testlerinde kız çocuklardan daha başarılı olduğu ortaya konmaktadır.

Kefi (1999) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve annesi çalışan aynı zamanda okulöncesi eğitim kurumlarına gitmeyen 36-72 aylık çocukların dil gelişimlerini karşılaştırarak, okulöncesi eğitiminin çocukların dil gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Yirmişer çocuktan iki grup oluşturularak biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Ölçme aracı olarak "Peabody Resim Kelime Testi" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin çocukların dil gelişimini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Taner ve Başal (2005) okulöncesi eğitimi alan ve okulöncesi eğitimi almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile dil gelişimi üzerine yaptıkları araştırmalarında iki grup arasında okulöncesi eğitim alan grup lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Dereli ve arkadaşları (2005) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ifade edici dil düzeylerini inceleme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya anaokuluna devam eden ve etmeyen beş-altı yaş arasındaki yüz seksen çocuk deney ve kontrol grubu olmak üzere katılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için Davaslıgil (1985) tarafından uyarlanan "Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş arası çocukların dil puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlara okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuş ve dördüncü denence kabul edilmiştir.

4.2.Sosyal Kabul Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

5.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Kabul Düzeylerine Yaş Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan beşinci denence**; 6 yaş çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, 5 yaş çocuklarından anlamlı düzeyde yüksektir.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenleri tarafından "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" doldurularak öğretmen görüşlerine göre sosyal kabul puanları hesaplanmıştır. Tablo 6'de araştırmaya katılan çocukların "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" sosyal kabul puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6:Yaş Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS**, Sd, t ve p Değerleri**

Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları	Yaş	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	T	p
Bilişsel Yeterlilik	5	98	2,91	,66	155,963	-5,26	,000*
	6	229	3,31	,54			
Arkadaşlarca Kabul Edilme	5	98	2,97	,59	325	-4,47	,000*
	6	229	3,28	,58			
Bedensel Yeterlik	5	98	2,87	,58	325	-3,63	,000*
	6	229	3,14	,60			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, 5 yaş grubu çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,91) iken, 6 yaş grubu çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,31) olarak bulunmuştur. İki grubun yaşa göre bilişsel yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -5,26) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutundan aldıkları puanların yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı, 6 yaş grubu çocukların bilişsel yeterlilik düzeyinin 5 yaş grubu çocuklarının bilişsel yeterlilik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, 5 yaş grubu çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,97) iken 6 yaş grubu çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,28) olarak bulunmuştur. İki grubun yaşa göre

arkadaşlarca kabul edilme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -4,47) bu değerin p<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutundan aldıkları puanların yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı, 6 yaş grubu çocukların arkadaşlarca kabul edilme düzeyinin 5 yaş grubu çocuklarının arkadaşlarca kabul edilme düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, 5 yaş grubu çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,87) iken 6 yaş grubu çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,14) olarak bulunmuştur. İki grubun yaşa göre bedensel yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -3,63) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutundan aldıkları puanların yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı, 6 yaş grubu çocukların bedensel yeterlik düzeyinin 5 yaş grubu çocuklarının bedensel yeterlik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlilik alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. 6 yaş grubu çocukların "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nin alt boyutlarından aldıkları puanların 5 yaş grubu çocuklarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Daha önce alanda yapılan araştırmalarda bulguları destekler niteliktedir.

Rosenberg (1978) ise, ailenin üyesi bulunduğu sosyal sınıf ile aile üyelerinin benlik kavramaları arasındaki ilişkiye yönelik bulunan araştırmasında, 8-11 yaş grubundakilerin benlik kavramlarının sosyal sınıftan etkilenmediğini, 12-18 yaş grubundakilerin orta düzeyde, 18 ve daha yukarı yaştakilerin benlik kavramlarının ise sosyal sınıftan oldukça fazla etkilendiğini rapor etmiştir (Can,1991).

Gabay (1996) çocuklar için benlik algısı profili puanlarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesinde, benlik ölçeği puanlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı farlılıklar gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan analizlerde, atletik yeterlilikte erkeklerin kendilerini daha yeterli değerlendirdikleri, yaşla birlikte erkeklerde âmâ en çok da kızlarda, atletik

yeterlilik alanındaki değerlendirmede azalma olduğu bulunmuştur. Bütünsel benlik değeri puanlarında yaşla birlikte anlamlı değişimler bulunmuşken küçük ve en büyük sınıflarda bütünsel benlik değerinin daha düşük, 4 ve 5. sınıflarda ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine yapmış olduğu araştırmasında bütünsel benlik değeri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılıklar bulunmamasına karşın, benliğin iki ayrı boyutuna ilişkin (uygun davranma ve atletik yeterlilik) cinsiyet farklılıkları bulmuştur.

Alisinanoğlu ve Köksal (1999) tarafından sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların (9-16) benlik kavramlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, yaş değişkeninin benlik kavramı puanları üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Tüy (1999) 3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukları sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, her iki grup arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca yaşlara göre sosyal beceri düzeylerinde yaşın büyümesiyle sosyal beceri puanının artması şeklinde bir ilişki bulunurken, cinsiyet ve işitme engelli olup olmama değişkenlerinin sosyal beceri puanları üzerinde bir etkisi ortaya konmuştur.

Şeremet (2006) yılında yaptığı araştırmasında okul öncesi dönemi çocukların kendilik algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sorusunun cevabına bulgular kısmında bakıldığında, 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre anneleri tarafından kabul edilme algıları daha yüksektir. Bilişsel yeterlik, arkadaşlarca kabul edilme ve bedensel yeterlik alt ölçekleriyle kendilik algısı toplam puanları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, farklı sosyal beceri ölçeklerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı bir anaokuluna devam eden 196' sı kız, 147' si erkek olmak üzere toplam 343 öğrenciden oluşmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği, yaşları 4-6 arasında değişen 343 öğrencinin öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda, 4 yaşındaki öğrencilerin 5 ve 6 yaşındaki öğrencilerden daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları ve Hoon' un bulgularının aksine, kız çocuklarının erkeklerden daha düşük uyum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, ilk kez okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların daha önce okul öncesi kurumuna giden çocuklara göre daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Sarı'nın (2007) "Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum Ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde; çocuğun sosyal uyum ve becerilerinin, kardeş sayısı doğum sırası ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak çocuğun yaşına, anne-baba yaşına ve eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Anne-baba eğitim düzeyi ve yaşı arttıkça (özellikle 36-40 yaş arasında) çocuğun sosyal uyum ve becerilerinin arttığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, 6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinin 5 yaş çocuklarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanlara yaş faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. 6 yaş grubu çocukların "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanların 5 yaş grubu çocuklarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuş ve beşinci denence kabul edilmiştir.

6.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Kabul Düzeylerine Cinsiyet Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan altıncı denence**; kız ve erkek çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin; "Arkadaşlarca Kabul Edilme, Bilişsel Yeterlik ve Bedensel Yeterlik" alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark yoktur.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenleri tarafından "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" doldurularak öğretmen görüşlerine göre sosyal kabul puanları hesaplanmıştır. Tablo 7'de araştırmaya katılan çocukların "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" sosyal kabul puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7:Cinsiyet Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	T	P
Bilişsel Yeterlilik	Kız	168	3,27	,55	307,403	2,43	,016*
	Erkek	159	3,11	,66			
Arkadaşlarca Kabul Edilme	Kız	168	3,23	,59	325	1,37	,171
	Erkek	159	3,14	,60			
Bedensel Yeterlik	Kız	168	2,99	,60	325	-2,11	,035*
	Erkek	159	3,13	,61			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, kız çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =3,27) iken, erkek çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =3,11) olarak bulunmuştur. İki grubun cinsiyete göre bilişsel yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= 2,43) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız çocuklarının bilişsel yeterlilik düzeyinin erkek çocuklarının bilişsel yeterlilik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, kız çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =3,23) iken erkek çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =3,14) olarak bulunmuştur. İki grubun cinsiyete göre arkadaşlarca kabul edilme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi

ile bakıldığında (t=1,37) bu değerin p> 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutundan aldıkları puanların yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, kız çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =2,99) iken, erkek çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =3,13) olarak bulunmuştur. İki grubun cinsiyete göre bedensel yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -2,11) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, erkek çocuklarının bedensel yeterlik düzeyinin kız çocuklarının bedensel yeterlik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nin Bilişsel Yeterlilik ve Bedensel Yeterlilik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bilişsel yeterlilik alt boyutunda kızların erkeklere oranla daha yüksek puana sahip olduğu, bedensel yeterlilik alt boyutunda ise erkeklerin kızlara oranla daha yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur. Arkadaşlarca kabul edilme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi dönemi çocukların kendilik algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin sorunun cevabına bulgular kısmında baktığımızda erkek çocukları kız çocuklarına göre bedensel yeterliklerini daha olumlu algılamaktadırlar. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre anneleri tarafından kabul edilme algıları daha yüksektir. Diğer alt ölçeklerde ve kendilik algısı ölçeği toplamında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Musun Miller (1988) 4-5 yaşındaki çocukların sosyal kabul ve sosyal problem çözmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okulöncesi çocukların popülerliği ile (1) çocukların genel sosyal ikilemlere ürettikleri çözümlerin tipi, (2) benzer durumlarda ne yapacakları (3) çatışmaya katılanların niyetlerini dikkatte aldıkları ifadeleri (4) çatışma durumunda gelecekte ne olacağı ile ilgili beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya üç özel okulöncesi eğitim kurumundan 4-5 yaşında 95 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların farklı sosyal ikilemlere önerdikleri çözümlerin tipi ve bu durumda ne yapacakları ile ilgili

raporlarında; yüksek, orta ve düşük kabul grupları arasında bir farklılık olmadığı, ancak niyetin algılanması ve farklı sosyal çatışmalarda ne olacağını tahmin etme yeteneğinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. 4-5 yaşındaki kız ve erkek çocukların çatışma durumları yorumları farklıdır. Kızlar problem durumlarına bazı belirli sonuçları önerirken ve niyet hakkında yorum yaparken; erkek çocukları bilmiyorum demişlerdir. Çocukların sonuçlar hakkındaki beklentileri ve niyetin ifade edilmesi popüler kız ve erkekler arasında farklıdır.

Lawler ve Grymes (1990) okulöncesi çocuklarının kendilik kavramında, cinsiyet değişkenin etkisi saptamadıklarını bildirmişlerdir. Harter (1982), ilkokulda erkek çocukların bedensel yeterlilik algılarının kız çocuklardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Önder,1997).

Kız ve erkek çocuklar arasında kendilik değeri bakımından fark olmadığını ortaya koyan okulöncesi dönemi çocuklarını da kapsayan çalışmalar dikkat çekmiştir (Fantuzzo ve dig.,1991; Maccoby ve Jacklıi,1974;Akt.Önder,1997).

Araştırma bulguları, kızların anneleri tarafından değerlendirilen olumlu sosyal davranış puanlarının, erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle; kızlar akranlarıyla işbirliği yapma, onlarla eşyalarını paylaşma, zor durumda onları teselli etme gibi davranışları, erkeklere göre daha sık göstermektedirler. Elde edilen bulgular, literatürdeki diğer bulgular ile tutarlık göstermektedir (Yağmurlu ve ark.,2005; Laibe ve ark.,2004; Öğretir,1999).

Watins ve Regmi (1999) yoksul ailelerin yaşadığı iki dağ köyünde yaptıkları bir araştırmada, yaşam zorluklarına rağmen çocukların yaklaşık olarak yarısının olumlu benlik algısına sahip olduklarını, köylerden birindeki kızların benlik algılarının diğer köydeki kızlardan ve bütün erkeklerden daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca okumayan köy çocuklarının da düşük benlik kavramına sahip olduklarını saptamışlardır (Akyol,2002).

Aral ve Köksal (1999) ortaokula devam eden çocukların benlik imajlarını araştırdıkları bir çalışmada, cinsiyet ile benlik imajının sosyal ilişkiler, ailesel ilişkiler, dış dünya ile baş etme boyutları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını saptamışlardır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) okulöncesi çocukların sosyal problem çözme stratejilerin yetenek ve doğasında cinsiyetin etkisini incelemişlerdir. Ortalama yaşı 62.4 aylık 179 okul öncesi çocuk (91 erkek ve 88 kız) sosyal problem çözme becerilerini (kışkırtma, akran grubuna girme, paylaşma veya sırayı beklemeyi içeren) değerlendirmek için tasarlanan

varsayımsal sosyal durumları cevaplamıştır. Araştırmanın sonucunda kızların erkeklerden sosyal problemleri çözmede daha yetkili oldukları ve kızların cevaplarının erkeklerin cevaplarından daha az misilleme, sözel veya fiziksel saldırganlık içerdikleri saptanmıştır. Kızlar erkeklerden daha prososyaldir. Ayrıca çocukların sosyal problem çözme yetenekleri sosyal problemde hedef alınan çocuğun cinsiyetine göre değişmektedir. Hedef alınan çocuk soruların iletildiği çocukla aynı cinsiyette ise problemi çözmede daha başarılıdır.

Laibe ve Thompson (2002) yaptığı bir çalışmada okulöncesi dönemdeki çocukların dil gelişimleri ile olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışma kızların dil gelişiminin, erkeklere göre daha ileri düzeyde olduğu; bu durumun da kızların olumlu sosyal davranışları üzerinde olumlu etki yaratabileceği belirtilmiştir. Kızların dil gelişiminin, erkeklere göre daha erken yaşta ortaya çıktığı düşünülecek olursa, kendilerini sosyal olarak ifade etmedeki başarıları da bu durumu açıklayabilmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuç, sosyalleşme süreci olarak açıklanabileceği gibi cinsiyete bağlı gelişim süreci olarak da açıklanabilmektedir.

Laibe ve arkadaşları (2003) kız ve erkek çocukların arasındaki farklılık sosyalleşme sürecindeki farklılıktan kaynaklanabilmektedir. Örneğin; kızlar erkeklere göre daha fazla "evcilik" türünde oyunlar oynamakta ve bu da kızların olumlu sosyal davranışlarının gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Ayrıca, **Eisenberg ve arkadaşları (2005)** olumlu sosyal davranışlardaki farklılıkların cinsiyet farklılıklarının yanı sıra duygusal, bilişsel ve psikolojik alandaki bireysel farklılıklardan da kaynaklanabileceğini belirtmektedirler.

1973 yılında yapılan bir araştırmada, cinsiyet ve benlik kavramı arasındaki ilişki araştırılmış ve aralarında bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Şeremet,2006).

Şeremet (2006) yılında yaptığı araştırmasında yaş ve cinsiyet ortak etkilerini incelemiştir; 5 yaşındaki erkeklerin 6 yaşındaki erkeklere göre bilişsel yeterlik algıları daha yüksektir. 5 yaşındaki erkeklerin 6 yaşındaki erkeklere, 5 ve 6 yaşındaki kızlara göre anneleri tarafından kabul edilme algıları daha yüksektir.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı" ölçeğinden aldıkları puanlara cinsiyet faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bilişsel yeterlilik alt boyutunda kızların erkeklere oranla daha yüksek puana sahip olduğu, bedensel yeterlilik alt

boyutunda ise erkeklerin kızlara oranla daha yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur. Arkadaşlarca kabul edilme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuş ve altıncı denence kısmen reddedilmiştir.

"Kız ve erkek çocuklarının Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin; Arkadaşlarca Kabul Edilme, Bilişsel Yeterlik ve Bedensel Yeterlik alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark yoktur" denencesinin kısmen reddedilme nedeni kız çocuklarının içerisinde 5 yaş grubu çocukların fazla olması, erkek çocukları içerisinde ise 6 yaş grubu çocukların fazla olması nedeniyle iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma çıkmış olabilir.

7.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Kabul Düzeylerine Sosyoekonomik Düzey Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan yedinci denence**; üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenleri tarafından "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" doldurularak öğretmen görüşlerine göre sosyal kabul puanları hesaplanmıştır. Tablo 8'de araştırmaya katılan çocukların "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" sosyal kabul puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8:Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları	Sosyoekonomik Düzey	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	T	p
Bilişsel Yeterlilik	Alt	169	2,96	,66	296,300	-7,55	,000*
	Üst	158	3,43	,44			
Arkadaşlarca Kabul Edilme	Alt	169	3,12	,61	325	-2,19	,029*
	Üst	158	3,26	,58			
Bedensel Yeterlik	Alt	169	2,96	,63	325	-2,90	,004*
	Üst	158	3,16	,56			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,96) iken üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,43) olarak bulunmuştur. İki grubun sosyoekonomik düzeye göre bilişsel yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -7,55) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutundan aldıkları puanların sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların bilişsel yeterlilik düzeyinin alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarının bilişsel yeterlilik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,12) iken üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,26)

olarak bulunmuştur. İki grubun sosyoekonomik düzeye göre arkadaşlarca kabul edilme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -2,19) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutundan aldıkları puanların sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların arkadaşlarca kabul edilme düzeyinin alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklarının arkadaşlarca kabul edilme düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =2,96) iken üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$ =3,16) olarak bulunmuştur. İki grubun sosyoekonomik düzeye göre bedensel yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -2,90) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutundan aldıkları puanların sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların bedensel yeterlik düzeyinin alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların bedensel yeterlik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlilik alt boyutlarında sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzey çocukların "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nin alt boyutlarından aldıkları puanların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Daha önce alanda yapılan araştırmalarda bulguları destekler niteliktedir.

Erken çocukluk döneminde dil gelişiminde anne-çocuk etkileşimi ve bu etkileşimin niteliği çocukların dil gelişimini etkilemektedir. Ebeveynler tarafından kullanılan dilin kalitesi ve çocukla olan iletişim sıklığı son derece önemlidir. Yapılan çalışmalarda eğitim almamış, sosyoekonomik düzeyi düşük annelerin çocuklarıyla konuşurken daha basit dil yapısı kullandıkları bulunmuştur.

Platon ve arkadaşları (1971) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, aile özgeçmişleri üst düzeyde olan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının daha yüksek olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir (Can,1991).

Kılıççı (1981) ailesel değişkenlerle bireyin kendini kabul düzeyi arasında önemli ilişkiler gözledi. Bu araştırmada, ailenin eğitim düzeyi, ekonomik durumu, yerleşim birimi, ana-babanın sağ olup olmaması ve ailenin demokratik olup olmaması gibi değişkenlerle, gençlerin kendilerini kabul düzeyleri arasında anlamlı derecelerde ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Can (1991) yaptığı araştırma ile lise öğrencilerinin benlik kavram düzeylerinin, tüm ailesel değişkenlerden anlamlı biçimde etkilendiğini ortaya koymuştur. Yani, ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyi, ana babanın öğrenimi ve ana baba arasındaki ilişkilerle, ana babanın sağ-ölü ya da öz- üvey olması, lise öğrencisinin benlik kavram düzeyinin de farklılaşmasına neden olmakta ve bu değişkenler açısından daha avantajlı bir durumda bulunan öğrencilerin benlik kavram düzeyleri daha yüksek olmaktadır sonucuna ulaşmıştır.

Gökalan (2000) ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik tasarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı tezinde, sosyoekonomik şartları yüksek olan, anne- babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmasında kız öğrencilerin benlik algılarının erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Terzi (2000) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerin kişilerarası problem çözme algılarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı ve anne –baba tutumları değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya 194 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme algılarında cinsiyet ve kardeş sayısının önemli farklılığa neden olmadığı, sosyoekonomik düzey ve anne-baba tutumlarının önemli farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Demokratik anne-baba tutumu ve üst sosyoekonomik düzeye sahip çocukların kişilerarası problem çözme algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Ruggiero (2002) düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarıyla sosyal beceri ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 7-9 yaşlarında 109 erkek, 110 kız çocuk katılmıştır. Araştırmada sosyal beceriler SBDS ile ölçülmüştür. Sonuç olarak cinsiyet ve sosyal becerilerin matematik ve okuma derslerindeki başarıya etkisinin olmadığını görülmüştür. Ayrıca SBDS'nin alt ölçekleri olan öz kontrol, işbirliği ve atılganlık ile de

matematik ve okuma derslerindeki başarı arasında ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmada ayrıca SBDS'nin alt ölçekleri ile elde edilen bulgulardan cinsiyete göre öz kontrolle başarı durumları arasında ilişki bulunamazken işbirliği ve atılganlık becerileri ile cinsiyete göre başarı durumu arasında ilişki bulunmuştur.

Akbaş (2005) okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini cinsiyet, sosyoekonomik-kültürel düzey, anne eğitim düzeyleri değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya 60 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişmediği, sosyoekonomik düzey ve anne eğitim düzeyinin önemli bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Çocukların bulundukları sosyoekonomik-kültürel düzey ve anne eğitim düzeyi arttıkça sosyal problem çözme becerileri de artmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanlara sosyoekonomik düzey faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanların alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuş ve yedinci denence kabul edilmiştir.

8.Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Kabul Düzeylerine Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Faktörünün Etkisinin İncelenmesi

Araştırmada ele alınan sekizinci denence**; okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin; Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklardan anlamlı düzeyde yüksektir.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların öğretmenleri tarafından "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" doldurularak öğretmen görüşlerine göre sosyal kabul puanları hesaplanmıştır. Tablo 9'da araştırmaya katılan çocukların "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" sosyal kabul puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9:Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları	Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	T	P
Bilişsel Yeterlilik	1 Yıl	191	2,98	,62	324,997	-8,58	,000*
	2 Yıl	136	3,49	,44			
Arkadaşlarca Kabul Edilme	1 Yıl	191	3,08	,61	325	-3,95	,000*
	2 Yıl	136	3,34	,55			
Bedensel Yeterlik	1Yıl	191	2,90	,59	325	-5,69	,000*
	2 Yıl	136	3,28	,56			

p< 0,05

Tablo incelendiğinde, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,98) iken okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,49) olarak bulunmuştur. İki grubun okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre bilişsel yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -8,58) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutundan aldıkları puanların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı, okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların bilişsel yeterlilik düzeyinin okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların bilişsel yeterlilik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,08) iken okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların

Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=3,34) olarak bulunmuştur. İki grubun okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre arkadaşlarca kabul edilme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -3,95) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutundan aldıkları puanların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı, okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların arkadaşlarca kabul edilme düzeyinin okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların arkadaşlarca kabul edilme düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde, okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,90) iken okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu puan ortalamalar ($\overline{X}$=3,28) olarak bulunmuştur. İki grubun okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre bedensel yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakıldığında (t= -5,69) bu değerin p< 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmaya katılan okulöncesi öğrencilerinin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutundan aldıkları puanların okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı, okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların bedensel yeterlik düzeyinin okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocukların bedensel yeterlik düzeyine oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Önder (1997) küçük çocuklar için kendilik algısı ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması ve okulöncesi çocuklarında kendilik algısına yaş, cinsiyet, prematüre doğma ve okula devam etme süresinin etkilerini incelemiştir. 4-6 yaş grubu çocuklarıyla yapılan çalışmada kendilik algısı ile cinsiyet, yaş, okula devam etme süresi ve prematüre doğma arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Prematüre doğan çocukların normallerden daha düşük benlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Daha uzun süre okula devam eden okulöncesi çocuklarının daha az devam edenden kendilik algılarının daha yüksek olduğu ve giderek artma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir.

Atılgan (2001) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen ilköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemi Konya ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarından tesadüfi yöntemle seçilen 106' sı kız, 135' i erkek toplam 251 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Mc Clellan ve Katz tarafından 1993 yılında geliştirilen ve Bacanlı tarafından Türkçe' ye çevrilen "Sosyal Özellikler Listesi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha olumlu bireysel özelliklere sahip olduğu ve yüksek sosyal beceri özellikleri sergilediği ortaya konmuştur.

Dinç ve Gültekin (2003) okul öncesi eğitimin, çocuğun sosyal gelişimine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim' e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yas grubu 162 çocuk ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çocukların sosyal gelişim düzeyi, öğretmenler tarafından doldurulan "Davranış Derecelendirme Ölçeği" ile belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin, çocukların sosyal gelişimleri hakkında görüşleri de alınmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alan 4-5 yas çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Özbek (2003) okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak incelemiştir. Araştırmada veri toplamak üzere Gültekin ve Çubukçu tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemi ile 95 ilköğretim okulundan seçilen 194 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; okul öncesi eğitim alan çocukların "ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri", "grupla iş yapabilme becerileri", "duygulara yönelik beceriler" , "stres durumuyla basa çıkabilme becerileri" , " plan yapma ve problem çözme becerileri" ve " özdenetimi koruma becerileri"nin okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Baran (2005), yaptığı araştırmada dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarını ve aile ortamlarını incelemiştir. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı on bağımsız anaokuluna devam eden 300 çocuk ve anne-babaları alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Aile Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocuğun yaşının, anaokuluna devam süresinin, annenin çalışma

durumunun, işbirliği ve sosyal ilişkiler puanlarında, annenin çalışma durumunun aile ortamının birlik beraberlik boyutuna ait puanlarda anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur.

Esaspehlivan (2006) okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış 78 aylık ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili 6 ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim birinci sınıfına devam eden okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış 300 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim Formu ve Uygulama Formu" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula hazır oluş düzeyleri ve sosyal uyumları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanlara okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi faktörünün etkisini, yapılan t-testi ile incelediğimizde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okulöncesi eğitim kurumuna 2 yıl devam eden çocukların "Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanların okulöncesi eğitim kurumuna 1 yıl devam eden çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuş ve sekizinci denence kabul edilmiştir.

4.3.Dil Gelişiminin Sosyal Kabulü Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

9.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları İle Peabody Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmada ele alınan dokuzuncu denence**; çocukların Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puanlar ile Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönde, anlamlı düzeyde ilişki vardır.** Bu denenceyi test etmek için okulöncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan "Peabody Resim Kelime Testi" ve "Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği" ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği Alt Boyutları İle Peabody Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		Bilişsel Yeterlilik	Arkadaşlarca Kabul Edilme	Bedensel Yeterlilik	Peabody Puan
Bilişsel Yeterlilik	**R**	1,000	,517**	,460**	,530**
	P	-	,000	,000	,000
	n	327	327	327	327
Arkadaşlarca Kabul Edilme	**R**	,517**	1,000	,541**	,280**
	P	,000	-	,000	,000
	n	327	327	327	327
Bedensel Yeterlik	**R**	,460**	,541**	1,000	,363**
	P	,000	,000	-	,000
	n	327	327	327	327
Peabody Puan	**R**	,530**	,280**	,363**	1,000
	P	,000	,000	,000	-
	n	327	327	327	327

p< .001

Tabloda, araştırmaya katılan çocukların Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puan ile çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik (p< 0,001), Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme (p< 0,001), Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik (p< 0,001) alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Diğer bir anlatımla, çocukların Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puan arttıkça, çocukların Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme, Bedensel Yeterlik düzeylerinde de artış görülmektedir. Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puanları azaldıkça da, çocukların belirtilen alt ölçeklerdeki puanlarında da azalma görülmektedir (p< .001).

Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin tüm boyutları ile Peabody Resim Kelime Testinden alınan puanlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişki katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise düşük bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk,2002).

Tablo 11:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilişsel Yeterlilik Düzeyinin Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

MODEL	R	R^2	R^2(Adj)	Standart Hata	F	P
A	,530	,281	,278	9,8182	126,724	,000*
A Yordayıcı: Bilişsel Yeterlilik Bağımlı **Değişken:** Peabody Puanı						

p< 0,05

Tablo incelendiğinde; Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p< 0,05). Bilişsel yeterlilik Peabody Resim Kelime Testinden alınan puana ilişkin varyansın % 28' ini açıklamaktadır.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Arkadaşlarca Kabul Edilme Düzeyinin Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

MODEL	R	R^2	R^2(Adj)	Standart Hata	F	P
B	,280	,078	0,75	11,1138	27,542	,000*
B Yordayıcı: Arkadaşlarca Kabul Edilme **Bağımlı Değişken:** Peabody Puanı						

p< 0,05

Tablo incelendiğinde; Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p< 0,05). Arkadaşlarca kabul edilme Peabody Resim Kelime Testinden alınan puana ilişkin varyansın % 7,8' ini açıklamaktadır.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bedensel Yeterlilik Düzeyinin Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanları Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

MODEL	R	R^2	R^2(Adj)	Standart Hata	F	p
C	,363	,132	,129	10,7842	49,427	,000*
C Yordayıcı: Bedensel Yeterlik **Bağımlı Değişken:** Peabody Puanı						

p< 0,05

Tablo incelendiğinde; Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlik boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (p< 0,05). Bedensel yeterlik Peabody Resim Kelime Testinden alınan puana ilişkin varyansın % 13' ünü açıklamaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puan ile çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik, Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme, Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlilik alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer bir anlatımla, çocukların Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puan arttıkça, çocukların Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme, Bedensel Yeterlilik düzeylerinde de artış görülmektedir. Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puanları azaldıkça da, çocukların belirtilen alt ölçeklerdeki puanlarında da azalma görülmektedir. Bulgular doğrultusunda çocuğun sosyal kabul, sosyal uyum gibi becerileri ile dil gelişim düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki saptanmıştır. Çocuğun sosyal çevresini etkileyen okulöncesi eğitim kurumları, akranları ve en önemlisi ailesidir. Literatürü incelediğimizde bu faktörlerin çocukların dil gelişim düzeylerine etkisini inceleyen araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları da dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Dil gelişimindeki değişiklikler, kelime hazinesinin sınırı, dilin doğru kullanılışı ve ifade etme becerisi çocuk büyüdükçe gelişir. Anne-baba, aile çevresi çocuğun dil gelişiminde rol oynayan en önemli çevresel faktördür.

Yavuzer (1993) sosyoekonomik durumu iyi ailenin çocuklarının erken ve düzgün konuştuklarını ifade etmiştir. Çocuğun dil gelişiminde, okunan kitap sayısı, anne-babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynanan oyunların da rolü söz konusudur. Ana-babasıyla uzun süre birlikte olan çocuk, daha düzgün konuşur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler iyi konuşmaya daha çok önem verdiklerinden, çocuklarına daha iyi model olurlar ve çocuklarının çabuk ve düzgün konuşabilmesi için çaba harcarlar. İletişimi kuvvetli olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma becerilerinin, cümle uzunluğu, soru sayısı, sözcük dağarcığı bakımından daha iyi durumda oldukları saptanmıştır (Çelenk, 2003).

Bal (1988) anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaş çocuklarının kullandıkları ifadeleri söz dizimi yönünden incelemek amacı ile 48 çocuğu incelemiştir. Oyun sırasında teybe kaydedilmiş ve ilk 50 sözel ifade seçilmiştir. Araştırma sonucunda cümlelerdeki sözcük sayısı yönünden anaokuluna giden ve gitmeyen kız ve erkek çocuk grupları arasındaki farklılık önemli bulunmuştur.2-3-4 sözcüklü cümleler ile isim, fiil ve zamir çeşitlerinin daha yüksek oranda kullanıldıkları saptanmıştır. Araştırmalarda da okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görerek ilkokula başlayan çocukların, diğerlerine göre daha katılımcı, girişken ve uyumlu, çok daha başarılı, kendine güvenen, sözcük dağarcıkları geniş, sosyal ilişkilerde rahat davrandıklarını göstermektedir. Çünkü okulöncesi eğitim kurumları çocuğun diğer gelişim alanlarını olduğu gibi dil ve sosyal gelişimini de oldukça etkilemektedir (Oktay,1983).

Yavuzer (1993), anne ya da babanın aşırı otorite gösterdiği, annenin disiplinli, babanın pasif kaldığı ya da annenin çocuğu hırpaladığı evlerde dil bozukluğu gösteren çocukların yetişebileceğini ifade etmiştir. Konuşma, küçük yasta aileden gelen eğitime büyük çapta bağlıdır. Çocuğun dili, ailenin ait olduğu yasadığı sosyokültürel çevreyi yansıtır (Ataç, 1991).

Çelenk (2001) ilkokuma-yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim yardımı sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın işbirliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Taner (2003) tarafından yapılan bir araştırmada okulöncesi eğitim kurumuna devam eden-etmeyen birinci sınıf öğrencileri dil becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın

sonucunda okulöncesi eğitim alan çocukların, bu eğitimden faydalanmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi okulöncesi eğitim, çocuğun yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır. Okulöncesi eğitimden faydalanan çocukların geçirdikleri eğitim yaşantıları ve sosyal çevredeki uyaran sayısının artışına bağlı olarak çocukların üstdil becerilerini içeren işlemlerde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumuna devam etme değişkeninin, çocukların üstdil becerini geliştirmelerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puan ile çocukların Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında olumlu yönde, anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş ve dokuzuncu denence kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda; okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine ve sosyal kabul durumlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisi araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara yer verilmiştir.

Sonuçlar;

1. Araştırmanın sonuçlarına göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisini incelendiğinde; Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinde de anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmış, birinci ve beşinci denence kabul edilmiştir.
2. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinin cinsiyet değişkenine anlamlı düzeyde farklılaşmamış olup ikinci denence kabul edilmiştir. Cinsiyet değişkenin sosyal kabul durumuna etkisini incelediğimizde; Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Arkadaşlarca Kabul Edilme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı, Bilişsel Yeterlilik ve Bedensel Yeterlilik alt boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmış ve altıncı denence kısmen reddedilmiştir.
3. Sonuçlara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinde sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisi incelendiğinde; Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmış, üçüncü ve yedinci denence kabul edilmiştir.
4. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerinde okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkeninin sosyal kabul durumuna etkisini

incelediğimizde; Çocuklar için Kendilik Algısı ölçeğinin Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlik alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmış, dördüncü ve sekizinci denence kabul edilmiştir.

5. Sonuçlara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dil gelişim puanları arttıkça çocukların Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme ve Bedensel Yeterlilik düzeylerinde de artış görülmektedir. Peabody Resim Kelime Testinden elde ettikleri puanları azaldıkça da, çocukların belirtilen alt ölçeklerdeki puanlarında da azalma görülmüştür ve dokuzuncu denence kabul edilmiştir.
6. Yapılan regresyon analizlerinde; Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bilişsel yeterlilik dil gelişim puanına ilişkin varyansın %28'ni açıklamaktadır. Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Arkadaşlarca Kabul Edilme boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Arkadaşlarca kabul edilme dil gelişim puanına ilişkin varyansın % 7,8'ni açıklamaktadır. Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bedensel Yeterlilik boyutu Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanın önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bedensel yeterlilik dil gelişim puanına ilişkin varyansın % 13'ünü açıklamaktadır.

Öneriler;

Anne Baba ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Anne-baba ve öğretmenlerin kendileriyle ilgili özelliklerini geliştirmeleri, kendilerini olumlu algılamaları, duygusal yönden güçlenmeleri ve yetişmelerine çocukların ebeveynlerini model alacağı için önem vermeleri gerekmektedir.
2. Anne baba ve öğretmenlere, çocukların kendilik algısı hakkında bilgiler kazandırmak amacıyla programlar düzenlenmelidir.

3. Anne-babalara, çocuklarının olumlu kişilik gelişimi konusunda bilgiler vermek, bunları nasıl destekleyebilecekleri konularıyla ana baba eğitimi programları zenginleştirilmelidir.
4. Okulöncesi eğitim programlarında çocuğun kendilik algısı, davranış ve duygu gelişimini destekleyen hedef ve hedef davranışlara gereken yer verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada dil gelişimi ve sosyal kabul durumları arasındaki ilişki incelenmiştir, aynı ilişki farklı yaş gruplarında incelenir.
2. Yapılan bu çalışmada dil gelişimi ve sosyal kabul arasındaki ilişki incelenmiştir, daha sonra yapılacak araştırmalarda dil gelişimi ve diğer gelişim alanları arasındaki ilişki inceleneceği gibi sosyal kabul ve diğer gelişim alanları arasındaki ilişki de incelenir.
3. Ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik sosyal kabulü ve dil gelişimi alanlarını destekleyecek eğitim programları hazırlanıp, uygulanarak etkisi araştırılır.

KAYNAKÇA

1. **ACARLAR, F. ve B.DÖNMEZ, N. (1992).** 30-47 Aylar (2,5-4 Yas) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(3).

2. **ADANA, F. (2004).** Lise Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Kavramı Üzerine Atılganlık Eğitiminin Etkisi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
3. **AHİOĞLU, N, (1999)** "Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanımına Etkisi" Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

4. **AKBAŞ, S.C. (2005).** "Okulöncesi Eğitime Devam Eden Altı Yas Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

5. **AKSAN, D. (1995).** Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim.Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 5. Baskı, c.1.

6. **AKSAN, D. (1998).** Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I, Türk Dil Kurumu, Ankara.

7. **AKYOL, A.K. (2002).** Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı:23, Adana.

8. **ALİSİNANOĞLU, F. ve Köksal, A. (1999).** Anakara Sokaklarında Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi.c.23, s.112.

9. **ALTINKÖPRÜ, T. (1999).** Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır? İstanbul: Hayat Yayınları.

10. **ANLAR, B. (1983).** İlk Altı Yaşta Dil Gelişimi, Anne Baba Eğitimi Ve Cinsiyetin Etkisi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
11. **ANDERSON, P.L. ve Adams, P.J. (1985).** The Relationship of Five-year-olds' Academic Readness and Perceptions of Competence and Acceptance. The Journal of Educational Research, 79.

12. **ARAL, N. ve Köksal A. (1994).** "Çocukların Benlik İmaj Olan Üstüne Bir Araştırma," 10.YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Ankara: YA-PA Yayınları.
13. **ARAL, N. ve Köksal, A. (1999).** "Çocukların Benlik İmajları Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi, Çağdaş Eğitim.
14. **ARAL, N. ve Diğerleri.(2000).** Çocuk Gelişimi I. İstanbul: YA-PA Yayınları.
15. **ARGUN, Y. (2005).** Anne Baba ve Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüğü ile Okulöncesi Çocukların Davranışsal-Duygusal Güçlülüğü ve Kendilik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
16. **ARI, R. (2005).** Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
17. **ARSLAN, E.(2008).** Bağlanma Stilleri Açısından Ergenlerde Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri ve Ego Kimlik Süreçlerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi S.B.E.Doktora Tezi.
18. **ARTAR, M. (1998).** Ankara'da Yasayan 9-26 Aylık Çocuklarda Aile Bilgisine Dayalı Dil Normlarının Saptanması. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Doktora Tezi.
19. **ASSOR, A. (1989).** Correlates of Overrating and Underrating of Cognitive Competence Among Kindergarten Children. Psychology In The Schools,26,4.
20. **AKTAŞ, C. ve KÜÇÜKER, S.(2002).** Bilişsel – Duyuşsal Odaklı bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 3.
21. **AKÇAMETE, G. ve CEBER, H. (1999).** Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 2.
22. **AKTAŞ, C. (2001).** İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Özürlü Yaşıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Geliştirilmesi, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

23. **ATILGAN, G. (2001).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe Ve I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

24. **ARAL, N. ve DİKİCİ, A. (1998).** "Normal Gelişim Gösteren Çocukların Özel Gereksinimli Olan Akranları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi." VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri. Edirne.

25. **AVCI, N. (1995).** Anasınıfı Öğretmenlerinin Kişiliği İle Çocukta Sosyal Gelişimi Destekleyen Davranışları Sergilemesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
26. **AYDIN, O., Aydın H.B. (1999).** Okul öncesi Çocuğunun Gelişim Özellikleri. Marmara Üniversitesi Anaokulu, Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.

27. **AYDOĞAN, Y. ve Koçak N. (2003).** Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, sayı: 159.

28. **ATAMAN, A. (2004).**Gelişim ve Öğrenme. İkinci Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
29. **AÇIKGÖZ, K. (2003)** Aktif Öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları,3.Baskı.
30. **ARI, R. (2003)** Gelişim ve Öğrenme Konya: Atlas Kitabevi.
31. **ARI, R.; Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1998).**Gelişim ve Öğrenme, Konya: Mikro Yayınları.
32. **AYDIN, A.(2000).** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İkinci Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
33. **ALTINOĞLU DİKMEER, D. (1997).** " Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçedönük Ergenlerin İçedönüklük Düzeylerine Etkisi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
34. **BACANLI, H. (2002).**Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
35. **BACANLI, H. (2005)** "Sosyal Beceri Eğitimi."Ankara: Nobel Yayınevi.
36. **BAL, S. (1988).** Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Söz Dizimi Yönünden İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Ankara.

37. **BARAN, G. (2005).** "Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi". Çağdaş Eğitim Dergisi, (321).

38. **BAŞAL, H. A. (2003).** Nasıl Mutlu Çocuk Yetiştirebilirim? Marpo Kültür Yayınları. Ankara.

39. **BAŞARAN, İ.E. (1978).** Eğitim Psikolojisi. Geliştirilmiş Beşinci Baskı. Ankara: Pars Matbaası.

40. **BARBOUR, N., Seefeeldt,C. (1998)** Early Childhood Education" An Introduction Fourth Edition.

41. **BAYHAN, P. ve Artan İ. (2004).** Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi. İstanbul: Morpa.

42. **BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1986).** Çocuklarda Dilin Kazanılması. Ankara: YA-PA 4.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.

43. **BAYKOÇ DÖNMEZ, N. ve Arı M. (1992).** 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara.

44. **BAYMUR, F. (1978).** Genel Psikoloji. İnkılap Kitabevi, Ankara.

45. **BEKİR ŞİMŞEK, H. (2004).** Almanya'da Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara.

46. **BERKTİN, C.T.(1972).** Okulöncesi Eğitim ve Çocuklarımız. İkinci Baskı. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

47. **BİLEN, M. (1989).** Sağlıklı İnsan İlişkileri. Sistem Y. ,Ankara,4.Bas.

48. **BİLGİN, Ş. (2001).** Ergenlerde Kaygı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

49. **BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002).** Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Pegem Yayınları, Ankara.

50. **CAN, G. (2002).** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara Pegem A Yayıncılık.

51. **CAN, G. (1991).** Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarını Etkileyen Ailesel Değişkenler, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 1-2, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 25.

52. **CAMERON, J. R. (1977).** Parental Treatment, Children's Temperament and The Risk of Childhood Behavioral Problems: Relationships Between Parental

Characteristics and Changes in Children's Temperament Over Time. American Journal of Orthopsychiatry, v.47.

53. **CANTEKİNLER, S. (2002).** Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
54. **CASSIDY, J. ve ASHER, S.R.(1992).** Loneliness and Peer Relationsin Young Children. Child Development,63.
55. **CERRAHOĞLU, S. (2002).** Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
56. **CEYHAN, A. (2000).**Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi. AÖF Yayınları.
57. **CİVELEK, A. H. (1990).** "Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve ki Grubun Resim-is ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
58. **CULP RE, CULP AM, Osofsky JD, Osofsky HJ, (1991)**. Adolescent and older mothers interaction patterns with their six-month-old infants. J Adoesc 14 (2).
59. **CÜCELOGLU, D. (1993).** İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi, Baskı.
60. **CÜCELOĞLU, D. (1999).** İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
61. **CÜCELOĞLU, D. (1993).** Yeniden İnsan İnsana. İstanbul: Remzi Kitabevi.
62. **CÜCELOĞLU, D.(1998).** İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. Sekizinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
63. **CORNELL, E.C. (1993).** Language and Culture Monsters That Lurk in Our Traditional Rhymes and Folktales. Young Children, September.
64. **COOPERSMİTH, S. (1967).** The Antecedents of Self-esteem. San Francisco: W.H. Fredman.
65. **ÇAĞDAŞ, A.(1997). "**İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi SBE.
66. **ÇELEN, N. (1999).** Öğrenme Psikolojisi. Ankara: İmge Kitabevi.
67. **ÇAYIR ÇİMEN, F. A. (1999).** " Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 6–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi " Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

68. **ÇELENK, S. (2003).** "Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu anlama başarısı arasındaki İlişki". Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Journal Of Education, Sayı: 24.

69. **ÇELENK, S. (2001).**"İlkokuma-Yazma Öğretimi Hazırlık Basamağında Neler Niçin Yapılmalıdır". Çağdaş Eğitim Dergisi, s.277.

70. **ÇINAR, F. (1990).** The Effects Of Early Childhood Education Children's Social Development. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

71. **ÇİMEN, S. (2000).** Ankara'da Üniversite Anaokullarına Devam Eden 5–6 Yaş Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

72. **DAĞABAKAN, D. ve Dağabakan Öztürk F. (2006).**Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları.

73. **DALE, P. S (1976).** Language Development, Structure and Function. New York by Henry Holt, Rinehart and Winston: Second Edition.

74. **DAMAR, M. (2007).** "İsviçre'de Yaşayan Altı Yaş Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik Geliştirilen «Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu» Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

75. **DENİZ, M.E.(Editör), (2008).** Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Maya Akademi Yayınları, Ankara.

76. **DAVASLIGİL, Ü. (1982).** "Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler" Aile ve Çocuk Yıllık Dergi, Ak Yayınları, İstanbul.

77. **DAVASLIGİL, Ü. (1985).** Farklı Sosyoekonomik Ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

78. **DERELİ, E. (2003).** "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4–6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi Konya İli Örneği Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

79. **DEREOBALI, N. (1994).** Anaokuluna Devam Eden48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

80. **DİNÇ, B. (2002).** Okul Öncesi Eğitimin 4–5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
81. **DİNÇ, B. , Gültekin, M. (2003).** Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yas Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretme Görüşleri Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
82. **DODGE, K.A. ve FELDMAN, E.(1990).** Issues in Social Cognition and Sociometric Status. Peer Rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
83. **DERELİ, E.(2008)** "Çocuklarda Sosyal Problem Çözme'' Konya: Tablet Kitabevi.
84. **DÖNMEZER, İ. (1997)** Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
85. **EİSENBERG N., Sadovsky A., Spinrad T. ve ark. (2005).** The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. Dev Psychol c.41.
86. **ERCAN, Z. G. (2001).** Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yasları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karsı Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
87. **EKMEKÇİ, Ö.F. (1991).** Dilin Tanımı. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(6).

88. **ELKIN, F. (1995).** Çocuk ve Toplum: Çocuğun Toplumsallaşması. Gündoğan Yayınları, İstanbul.
89. **ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1995).** Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

90. **ERDEN, M. ve Akman, Y.(1996).** Eğitim Psikolojisi: Gelisim-Ögrenme-Ögretme. Ankara: Arkadaş Yayınları.
91. **ERDEN, M. ve Akman, Y.(1997) "**Eğitim Psikolojisi".(Beşinci Baskı.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
92. **ERGİN, M. (1985).**Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınevi, İstanbul.

93. **ERKAN, P. (1990).** Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin.48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Ankara: H.Ü.Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanlığı Tezi.

94. **ERDOĞAN, S., Şimşek Bekir, H., Erdoğan Aras, S. (2005).** "Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yas Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi" Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

95. **ERYAŞAR PAYCI, D. (1994).** Çocukların Dil Gelişimi. Türk Kütüphaneciler Derneği. Edirne.

96. **ESASPEHLİVAN, M. (2006).** "Okulöncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

97. **ERDEN, M., Akman, Y. (2001).** Gelişim ve Örenme, 10. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

98. **FİŞEK, O.G ve Yıldırım, M. S. (1983).** Çocuk Gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Baskı.

99. **FOSTER, S. H. (1990).** The Communicative Compence of Young Children. Longman Groups UK: Landon: 133-164.GRAHAM, P (1991), Child Psychiatry 2nd ed Oxfort University Pres New York.

100. **GÜLERYÜZ, F. (1990).** 48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

101. **GEÇTAN, E. (1981).** Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul: Hürriyet Yayınları.

102. **GERGEN,J.K. and Marlowe.D.(1970).** Personality and Social Bahavior. Swartmore College, and University of California, Santa Cruz, Menlo Park.

103. **GREEN, M. and J.A. Piel (2002).** Theories of Human Development: A Comparative Approach. U.S.A. Allyn & Bacon.

104. **GABAY, R. (1996).** Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
105. **GANDER, H.J. ve H.W Gadriner (1998).** Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çev:Bekir Onur. Ankara: İmge Kitapevi.
106. **GENÇTAN, E. (1993).** Psikanaliz ve Sonrası, Hür Yayıncılık, İstanbul, s. 26.
107. **GÜLERYÜZ, F ve B. DÖNMEZ, N. (1992).** 48-60 Aylar (4-5 Yas) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8 (3).
108. **GÜÇLÜ, N. (1976).** Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi. S. 19.
109. **GÜRKAN, T. (1979).** "Neden Okul Öncesi Eğitim", Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt No:15, Sayı No:2.
110. **GABAY, R. (1996).** Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
111. **GOTTMAN, J.M.(1983).** How Children Become Friends. Child Development Monographs, 48.
112. **GÖKALAN, Z.B. (2000).** İlköğretim Okulu Öğrencilerinin (12- 14 Yaş) Benlik Tasarımı, Atılganlık ve Kendini Açma Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
113. **HARMANLI, Z. (2003).** Evlilikte Uyum ve Çatışma ile Aile İşlevleri ve Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
114. **HARTER, S. (1983).** Developmental Perspectives On The Self System. P.H.Mussen ve E.M. Hetherington (eds.), Socialization, Personality and Social Development. 4. baskı, New York: Wiley.
115. **HARTER, S. (1985).** Manual For The Social Support Scale For Children. Denver: University of Denver.
116. **HARTER, S. (1990)**. Developmental Differences In The Nature of Self-Representations Implications For The Undarstanding Assessment and Treatment of Maladaptive Behavior. Cognitive Therapy and Research. n.14.
117. **HEVİTT, J. ve Goldman, M. (1974).** Self-Esteem, Need for Approval and Reaction to Personal Evaluations. Journal of Experimental Social Psychology. 10, 201210.

118. **İDİĞ, M.(1996).**Adolescents' Evaluatıon of Families Psychologıal Well- Beıng and Its Relationship To Parents' Marital Satısfactıon, Adolescents' Self Consept And Depression. Boğaziçi Üniversitesi, Master of Arts in Educatıonal Science, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

119. **İLKİN, Z. (1994).** İlkokul Çağındaki Çocuklarda Kendilik Algısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

120. **İPEK, N. (2006).** İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Bursa.

121. **İPEK, N. ve Bilgin, A. (2007).** İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. Elementary Education Online, c.6, s.3.

122. **JAMES, S. L. (1990)**. "Normal Language Acquisition". USA: College Hill Pres.

123. **JERSILD, T. A. (1983).** Çocuk Psikolojisi. Çeviren: Gülseren Günce. 4. Basım. Ankara: Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

124. **JEDEGE, R. O. ve Bambgboye, E. A. (1981).** Self-Concepts of Young Nigerion Adolescents. Psychological Reports. v.49.

125. **JERSILD, A. (1979).** Çocuk Psikolojisi. Çeviren: Gülseren Günce. Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

126. **KILIÇCI, Y. (1981).** Üniversite Öğrencilerinin Kendilerini Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.

127. **KARABAĞ, S. (1995).** Dil Edinim Sürecinde Sözcüklerin Anlamlandırılması ve Kavram Gelişimi, Ankara: A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

128. **KARACAN, E.(2000).** Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. Ankara.

129. **KAĞITÇIBAŞI, Ç.(1996)**. "Okul Öncesi Eğitim Programlarının Uygulanmasında Ailelerle Yeterince İşbirliği Yapılmamaktadır" Milli Eğitim.

130. **KOÇ, M.,Y. Yavuzer; Z.Demir ve M.Çalıskan (2001).** Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.

131. **KOÇAK, N. ve Esra Dereli.(2005).** Okul öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı Ve Anne- Baba

Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14. Sayı.

132. **KAYA, A.**(Editör) **(2007),** Eğitim Psikolojisi, Pegem A Yayınları, Ankara.

133. **KOÇ, A.; Taylan, E. Ve Bekman, S. ,(2001).** "Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Eğitimi: İhtiyaç Değerlendirme Araştırması ve Dil Yetisi Düzeyi Değerlendirmesi"Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Açev.

134. **KILIÇCI, Y. (1989).**Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Şafak Matbaacılık.

135. **KEFİ, S. (1999).** Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 36-72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelişimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High / Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model İle Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

136. **KAPIKIRAN, N., İvrendi, A. ve Adak, A.(2006).** Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.19 s.1.

137. **KUZGUN, Y. (1992),** Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM Yayınları, 12. Baskı, Ankara.

138. **KÜÇÜKKARAGÖZ, H. ve Harmanlı, Z. (2002).** Ergenlere Aile Yapısı ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara: ODTÜ XIII. Ulusal Psikoloji Kongresi.

139. **LADD, G. W. (1990).** "Having Friends, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked By Pers In The Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?" Child Development. v.61.

140. **LADD, G.W. ve MİZE, J. (1983).** A Cognitive Social Learning Model of Social Skills Training Psychological Review,90.

141. **LADD, G.W. ve CRİCK, N.R.(1989).** Probing the Psychological Environment: Children's Cognitions, Perceptions and Feelings in the Peer Culture.

142. **LADD, G.W. (1996).** Friendship Quality as aPredictor of Young Children's Early School Adjustment. Child Development,67.

143. **LEMPERT, H. (1985).** Preschool Children's Sentence Compherension: Strategies with Respect To Animacy. Journal of Child Language.

144. **LAİBE, D.J. ve Thompson, R.A. (2002).** "Mother-Child Conflict in The Toddler Years: Lessons in Emotion, Morality, and Relationships" Child Development, 73.

145. **MCGUIRE, W. S., McGuıre, C. V. (1982).** Significant Others In The Self-Space. Suls, J. (Ed.), Psychological Perspectives of The Self. Hillsdale: LawrencE Erlbaum.

146. **MARTİNET, A. (2001)**. İşlevsel Genel Dilbilim, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.

147. **MANGIR, M. ve ERKAN, S. (1987).** 0-4 Yas Arasındaki Çocuklarda Dil Gelisimi. Ankara: A.Ü.Ziraat Fakültesi Yayınları.1006-30.

148. **MONAGHAN, M. C. (2006)**. Child Parent Attachment And Relation Behaviors: A Focus On Middle Childhood Relational Behaviors Children With An Early Attachment Classification Of Disorganized. Doctor Of Philosophy University Of Virginia.

149. **MEGEP (2007) ,**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sosyal Gelişim, Ankara.

150. **MUSUN-MİLLER, L. (1988).** "Social Acceptence and Social Problem-solving in Preschool Children." Annual Meeting of the Southwestern Society for Research in Human Development (March 17-19).

151. **OĞUZKAN, Ş. ve ORAL, G.(1983)**. Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul; Milli Eğitim Yayınevi.

152. **OKTAY, A.(1983)**. "Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış" Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları. Ankara; Türk Eğitim Derneği Yayınları.

153. **OKUTURLAR, H. M. (1986).** Özel Eğitim. İstanbul: As Yayınları.

154. **OKTAY, A.(1999).**Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem. Epsilon Yay. İstanbul.

155. **OKTAY, A. (1983).** "Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitime Hazırlıklı Olmak" Aile ve Çocuk Yıllık Dergi. İstanbul, Ak Yayınları.

156. **OĞUZKAN, Ş. ve ORAL, G.(1987)**. Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul; Milli Eğitim Yayınevi.

157. **OKSAAR, E.(1980).**Spracherwerb, Lexicon der germanistischen Linguistik,(Der.).Tübingen.H.P.Althaus, H.Henne, H.E.Wiegand, Neimeyer.

158. **ÖZCAN, H.,TOPBAŞ, S. (1994).** Dil Ediniminde Adil Kullanımı-Normal ve Özel Gereksinimli Öğrenciler Arasında Bir Karşılaştırma. İstanbul: VII. Dil Bilim Kurultay. I.Ü. İletişim Fakültesi Yayinlari.

159. **ÖZGÜL, D.(1995).**The İmpact of Early Childhood Parental Loss on Children's Self Concept, Peer Relatıons, Emotional and Behavıoral Problems, and School

Achievement. Boğaziçi Üniversitesi, Master of Arts in Educatıonal Sciences, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

160. **ÖZGEDİZ, S. (1979).** Çocuk Gelişiminin Temel İlkeleri. Ankara. Boğaziçi Üniversitesi Yayını.

161. **ÖNER**, **U. (1987).** Benlik Gelişimine İlişkin Kavramlar. Ergenlik Psikolojisi Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık, 2. baskı. Millî Eğitim Bakanlığı, 2000.

162. **ÖZKIRIMLI, A. (1997).** Dil ve Anlatım. Ankara: Ümit Yayıncılık.

163. **ÖZTÜRK, H. (1995)**. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri" Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

164. **ÖNDER, A. (1997).** "Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yas Cinsiyet Prematüre Dogma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi". Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

165. **ÖNDER, A. (2007).** *"Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri"* Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular. Morpa Yayıncılık, İstanbul.

166. **ÖCAL, D. (1999).** "Zihinsel Engelli Çocukların Diğer Çocuklarla İletişimi Ve Kaynaştırılması Üzerine Bir İnceleme." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

167. **ÖZYÜREK, M.(2006).** Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.

168. **ÖĞRETİR, A.D. (1999).** Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Oyun Davranışlarıyla Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

169. **ÖZBAY, Y. (2004).**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. 5.Baskı. Ankara Öğreti Pegem A Yayıncılık.

170. **ÖZBEK, A. (2003).** Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüsüne

dayalı olarak karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

171. **ÖZER, D. S. Ve Özer, K. (2000).** Çocuklarda Motor Gelişim. İstanbul: Kazancı A.S.
172. **PARISH, S. T ve Parısh, G. J. (1991).** The Effects of Family Confuguration and Support System Failures During Childhood and Adolescence On College Students Self-Concepts and Social Scales. Adolescence. 102.
173. **PİYADE, Z.G. (1990).** The Bilingual First Language Acquisition of A Turkish Child. A Comprative Case Study. Middle East Technical Universty, Ankara:(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
174. **POPE, C. (1996).** Doğumdan Bir Yaşına Kadar Bebeğin Aylık Gelişimi. Çeviren: Bülent Pancarcı. Ankara: Doruk Yayınları.
175. **POYRAZ, H. (1995).** F. Almanya'da Ve Türkiye'de Okul öncesi Eğitim Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
176. **RUGGİERO, T. (2002).** Social Skills, Intelligence and Gender as Predictors Od Standardized Measures of Achievement and Ratings of Behaviours Associates with Learning. Ph. D. Thesis . A.B.D: Pennsylvania State University.
177. **ROTHENBERG, D. (1995).** Full-Day Kindergarten Programs. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.ED382410.
178. **RAZON, N. (1976).** Özel Bir Okuma Bozukluğu(Disleksi). İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınları. No:2031
179. **ROSENBERG, M. (1965).** Society and Adolescent Self- Image. New Jersey: Princeton University Press.
180. **ROSS, H.R. ve LOLLİS, S.P.(1989).** A Social Relations Analysis of Toddler Peer Relationships. Child Development,60.
181. **ROSENBERG, M. (1979).** Concieving The Self. New York: Basic Boks.
182. **ROGERS, C. (1959).** A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationship As Developed in Client- Centered Framework, In Koch (Ed) Psycology, vol: 3, New York.
183. **ROGERS, C.R.(1951).**Client-Centred Therapy. Boston: Houghton Mifflin.

184. **SARI, M. (2001)**. İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştığı Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi.

185. **SHAFFER, D,R.(1988).**Social And PersonalityDevelopment. California: Brooks/Cole Publishing Company.

186. **SEÇİLMİŞ, S. (1996).** "Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi" Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

187. **SOLMAZ, F. (1997).** "Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi" Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

188. **SİMMONS, C. H. ve Zumpf, C. (1986).** The Gifted Child: Perceived Competence, Prosocial Moral Reasoning and Charitable Donations. The Journal of Genetic Psychology. 147.

189. **STEEN, S. (2000).** Academic Success Through Group Work: Linking Social Skills, Achievement, Learning Behavioers And Collaboration. Master Of Education. George Mason University.

190. **SENEMOĞLU, N.(2003).** Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Sekizinci Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

191. **SELÇUK, Z. (1996).**Eğitim Psikolojisi. Dördüncü Baskı. Konya: Atlas Kitabevi.

192. **SELÇUK, Z. (2000).** Gelişim ve Öğrenme. Ankara: 7.Baski, Nobel.

193. **SENEMOĞLU, N. (1998).** Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Özsen Matbaası, Ankara.

194. **SARI, E. (2007).** Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

195. **SLOMKOWSKY, C. ve DUNN, J. (1996).** Young Children's Understanding of other People's Beliefs and Feelings and their Connected Communication with Friends. Developmental Psychology.32.

196. **ŞEREMET, E.Ö. (2006).** "Okulöncesi Dönem Çocuklarının (5 – 6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

197. **TÜY, S. (1999).** "3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları" Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

198. **TEMİZ, G. (2002).** Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

199. **TEKİN, E. (1994).** The effects of exposure to information techniques on forth grade children's social acceptance level of exceptionality. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

200. **TOPBAŞ, S. (2006).** Dil Ve Kavram Gelişimi. Kök Yayıncılık. Ankara.

201. **TOPSES, G.(2003) .** Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

202. **TULU, Y.(2009).** "Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi" Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

203. **TURAL, A. (1977)**. Ankara'da Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen 4-6 Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi Ve Okula Devam Süresinin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

204. **TANER, M. (2003).** Okul öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

205. **TOPBAŞ, S. (1990).** Dil Gelişimi ve İletişim Ders Notları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dali.

206. **TÜMKAYA, S.(2008)**. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, "Dil Gelişimi", Maya Akademi Yayınları, Ankara.

207. **TANER, M. ve Başal H. A. (2005).** "Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Gore Karşılaştırılması", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XVIII, Sayı:2.

208. **TEMEL, Z.F. (1994).** "Montessori'nin Görüşleri ve Eğitim Yaklaşımı", Okul Öncesi Eğitimi Dergisi, c.26 s.47.

209. **TERZİ, S. (2000).** "İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

210. **ULRİCH, B. D. (1987).** Perceptions of Physical Competence, Motor Competence and Participation In Organized Sport: Their Interrelationships In Young Children. Research Quarterly For Exercise and Sport. 58.

211. **UYAR, N. (1995).** Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanlığı Tezi.

212. **UĞUR, H. (1998).** Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırılması. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

213. **UNUTKAN, Ö.P. (1998)**. "5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

214. **ÜLGEN, G. ve Emel Fidan. (1991).** Çocuk Gelişimi. 7. Basım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

215. **ÜLGEN, G. (1995).** "Eğitim Psikolojisi. Birey ve Öğrenme. Bilim Yayınları, Ankara.

216. **ÜLGEN, G. ve Fidan, E.(1987).**ÇocukGelişimi.3.Bas. M.E.B.İstanbul.

217. **VALSAMMA, E. (2000).** Cross-Cultural Validation of Harter's Self-Perception Profile For Children In The United Arab Emirates. Ann Saudi Med. 20 (1).

218. **VURAL, D.E. (2006).** Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

219. **VAUGHN, B.E., Black, J.H. ve Block, J. (1988).** "Parental Agreement On: Child Rearing During Early Childhood and The Psychological Characteristics Of Adolescents" Child Development, c.59.
220. **YÖRÜKOĞLU, A. (1985).** Gençlik Çağı ve Ruh Sağlığı Sorunları. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1. Baskı.
221. **YINESAR, E. (1989).** Yuvanın Dil Gelişimine Etkisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
222. **YILDIRIM DOĞRU, S.S. , Alabay E. ve Kayılı G. (2010).**Normal Gelişim Gösteren ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı İle Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. Elementary Education Online, c.6, s.3.
223. **YAVUZER, H. (1996)**. "Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı" Remzi Kitabevi, İstanbul.
224. **YAVUZER, H. (1993).** Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
225. **YAVUZER, H. (1994).** Ana Baba ve Çocuk, Remzi Kitabevi, 7. Baskı, İstanbul.
226. **YAVUZER, H. (1998).** Çocuk Psikolojisi. İstanbul Remzi Kitabevi.
227. **YÖRÜKOĞLU, A. (1998).** Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayınları, 22. Basım, İstanbul. Çetin, F.,Bilbay, A.,Kaymak, D. (2002). Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
228. **YAVUZER, H.(1994).**Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.
229. **YANBASTI, G. (1996).** Kişilik Kuramları. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 53.
230. **YÖRÜKOĞLU, A.(1989).**Gençlik Çağı. Özgür Yayınları,6. Basım, İstanbul.
231. **YILDIRIM, A. (2008).** Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (Konya İli Örneği).Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
232. **ZEMBAT, R. Ve Unutkan, P.(2001).**Okulöncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri. Ya-Pa Yay. İstanbul.
233. **WHEDALL, K. ve Martin, B. (1977).** Socio Environmental Influences On Receptive Language Development In Young Children. Collected Original Resources In Education

234. **WALKER, S., Irving, K., ve Berthelsen, D. (2002).** Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. The Journal of Genetic Psychology, sf.163.

235. **WATKİNS, D. ve Regmi, M. (1999).** Self-Consept of Mountain Children of Nepal. Journal of Genetic Psychology, c.160, s.4.

236. **WIPPMAN, J. (1982).** Divergent Thinking and Moral Development In Children. Case Western Reserve University. DAI-B 43/05.

EKLER

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Okulların İsimleri ve Öğrenci Dağılımları (Ek:1)

OKULLAR	**ÖĞRENCİ SAYISI**
MERAM	
M. Hasan Sert İlköğretim Okulu	24
M. Beğen İlköğretim Okulu	28
Şeker İlköğretim Okulu	22
İhsan Özkaşıkçı İlköğretim Okulu	23
K. Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulu	35
Zafer İlköğretim Okulu	12
SELÇUKLU	
Ayşe Tümer İlköğretim Okulu	23
Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	22
Büyük Bayram İlköğretim Okulu	15
Ahmet-Perihan Demirok İlköğretim Okulu	35
KARATAY	
23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu	40
Dr. Sedat Yüksel İlköğretim Okulu	11
Fetihkent İlköğretim Okulu	22
Akçeşme İlköğretim Okulu	15
TOPLAM	**327**

Ek:2

PEABODY RESİM-KELİME TESTİ

Adı-Soyadı :
Doğum Tarihi :
Cinsiyet :
Testin Verildiği Tarih :
Testin Yeri : Şehir Gecekondu Köy
Testi Uygulayan :

Resim No	Kelime	Denek Yanıtları	Doğru Yanıtlar
1	Köpek		3
2	Makas		3
3	Ayakkabı		4
4	Parmak		4
5	At		2
6	Otobüs		4
7	Çocuklar		2
8	Oturan		3
9	Masa		2
10	Para		4
11	Merdiven		3
12	Ceket		2
13	Yılan		1
14	Çivi		1
15	Kayık (Yelkenli)		3
16	Kaplumbağa		4
17	Zil (Çan)		1
18	Sandık		2
19	Lastik		3
20	Saklanan		4
21	Uçurtma		1
22	Yüzük		2
23	Süs		2
24	Böcek		1
25	Makara		4
26	Vuran		2

27	Öğretmen		2
28	Silah		2
29	Berber		2
30	Pişiren		4
31	Ekin Toplayan		4
32	Paraşüt		3
33	Çeken		1
34	Lamba		1
35	Aşçıbaşı		4
36	Kemiren		1
37	Fare		1
38	Toplayan		2
39	Tırmanan		2
40	Yay		2
41	Külah		2
42	Cımbız		1
43	İşaret		1
44	Örümcek Ağı		3
45	Yardım		4
46	Çalan		4
47	Esneyen		2
48	Fidan		2
49	Kanca		2
50	Yüklü		2
51	Lokomotif		1
52	Balina		2
53	Saldıran		4
54	Sevinçli		3
55	Takılan		2
56	Kemirici		2
57	Sonbahar		2
58	Yelkenli		4
59	Petek		2
60	Zaman		1
61	Dengeleyen		1
62	İnşaat		3
63	Sıralayan		1
64	Engel		2
65	Stadyum		1
66	Nehir		1
67	Yaya		2
68	Kadeh		4
69	Ambulans		2
70	Nem		4
71	Yağlama		1

72	Değerlendirme		3
73	Dehşet		1
74	Küre		1
75	Profesör		4
76	Isı		3
77	Lehimleme		4
78	Memnuniyetsizlik		3
79	Mors		3
80	Çapan		1
81	Eşekarısı		3
82	Güvensiz		2
83	Güveç		2
84	İlah		1
85	Hayret		3
86	Eyer		4
87	Dere		3
88	Kemer		3
89	Kaptan		1
90	Kimyager		4
91	Hendek		2
92	Deve		2
93	Hukuk		1
94	Trabzan		3
95	Konut		4
96	İtimat		2
97	Saz		2
98	Vaha		1
99	Casusluk		4
100	Safkan		3

Ek:3

Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği (Öğretmen Formu)

Çocuğun Adı : Yaşı:

Cinsiyeti:

Annenin Eğitimi: Mesleği:

Babanın Eğitimi: Mesleği:

Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi: Alt ( ) Yüksek ( )

Değerlendirmeyi Yapan:

Yönerge: çocuk için, aşağıdaki ifadelerin karşısına, her birinin doğruluk derecesini yansıtan sayıyı yazınız.

Doğru değil (1) Biraz doğru (2) Oldukça doğru (3) Çok doğru (4)

İfade Sırası ve Tanım:	**Bilişsel Yeterlilik**	**Arkadaşlarca Kabul Edilme**	**Bedensel Yeterlik**
1. Yapbozu iyi yapar	1. ……		
2. Çok arkadaşı var		2. ……	
3. Salıncakta iyi sallanır			3. ……..
4.Yaptıkları beğenilir	4. ……		
5. Arkadaşları o'na yiyeceklerinden verirler		5. ……	
6. İyi tırmanır			6. …….
7. Renkleri bilir	7. ……		
8. Oyun arkadaşı var		8. ……...	
9.Ayakkabısının bağcıklarını bağlayabilir			9. …….
10. İyi sayı sayabilir	10. ……..		
11. Dışarıda oynayacağı arkadaşları var		11. …….	
12. İyi takla atar			12. ……
13. Harfleri bilir	13. …….		
14. Arkadaşları tarafından oyuna çağırılır		14. …….	
15. Hızlı koşar			15. ……..
16. Adının ilk harfini tanır	16. ……		
17.Arkadaşlarının evine çağırılır		17. ……..	
18. Tek ayak üzerinde iyi zıplar			18. …….

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Büşra ERGİN			
Doğum Yeri:	KONYA			
Doğum Tarihi:	04.10.1987			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mehmet Beğen İlköğretim Okulu		Konya	2002
Lise	Özel Envar Lisesi		Konya	2005
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Okulöncesi Öğretmenliği	Konya	2010
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2012
İş Deneyimi: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi (2011-)				
E-Posta: aergin42@hotmail.com				