



Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi:

Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu

Prof. Ayhan Aksu Koç, Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Eser Erguvanlı Taylan, Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Sevda Bekman, Boğaziçi Üniversitesi



OCAK 2002



İÇİNDEKİLER

1. Giriş ve Araştırmanın Gerekçesi
 - 1.1. Giriş
 - 1.2. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi ve Müdahale Programları
 - 1.3. Çocuğun Okul Öncesi Dil Gelişim Düzeyi ile Okuma Yazma Öğrenimi Arasındaki İlişki
 - 1.4. Araştırmanın Amaçları
2. Yöntem
 - 2.1. Örneklem
 - 2.2. Ölçme Araçları
 - 2.2.1. Mülakatlar
 - 2.2.2. Dil İşlemleri
 - 2.3. Uygulama
3. Okul Öncesi Eğitimi İhtiyaç Değerlendirmesi Araştırması
 - 3.1. Anne Mülakatı Bulguları
 - 3.2. Öğretmen Mülakatları Bulguları
4. Dil Yetisi Düzeyi Değerlendirmesi
 - 4.1. Örneklem Demografik Özellikleri
 - 4.2. Dil Yetisi Verilerinin Değerlendirilmesi
 - 4.2.1. Peabody Resim Sözcük Testi
 - 4.2.2. Anlatı Üretimi
 - 4.2.3. Tümce Tekrarlama
 - 4.2.4. Kompozisyon Verileri
 - 4.3. Karne Notları ve Dil Yetisi
5. Sonuç
 - 5.1. Bulguların Genel Değerlendirilmesi
 - 5.2. Öneriler
 - 5.3. Kaynakça



1. GİRİŞ VE ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ

1.1. Giriş

Bir ülkenin sosyal ve ekonomik gelişme düzeyinin doğrudan doğruya eğitim düzeyine bağlı olduğu bilinen bir olgudur. Okul öncesi eğitimi de, özellikle, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olmayan ailelerden gelen çocuklar için okul başarısını arttırmanın çok etkili bir aracıdır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'nin çeşitli illerinde (İstanbul, Diyarbakır ve Van), koşulları iyi olmayan çevrelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitimi ihtiyaçlarını ve dil yetisi düzeylerini disiplinler arası bir çerçeve içinde incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, mevcut okul öncesi eğitim programları ile bütünleştirilebilecek ya da alternatif bir modelin parçası olabilecek bir dil ve bilişsel destek programı geliştirmekte yol gösterici olarak kullanılacaktır.

1.2. Okul öncesi çocuk eğitiminin önemi ve müdahale programları

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin yapı taşları, yaşamın ilk yıllarında aile içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla, çocuğun bakım ve eğitiminin birincil sorumlusu olan ana-babalar, onun öğrenim ve gelişiminde en önemli rolü oynarlar. Bu durum birçok toplumda değişik düzeylerde hizmet veren okul öncesi kurumlarla desteklenir. Çocuk gelişimi için elverişsiz olan ortamlarda kurumsal bakım ve eğitim daha çok önem kazanır ve bir müdahale vasıtası işlevi görür. Okul öncesi dönemde uygulanan müdahale programlarının okula hazır olma, öğrenme, ve okul başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Campbell & Ramey, 1994; Kağıtçıbaşı, 1997; Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 2001). Müdahale programları, birçok toplumda sosyo-ekonomik ve etnik kaynaklı eşitsizlikleri gidermeye yarar. Eşit olmayan koşullarda yaşayan ve risk grubuna giren çocukların yaşitlarının gerisinde kalma olasılığı son yıllarda artmıştır (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein & Weikart, 1986 ; Hess 1970; Lazar & Darlington, 1982; Pehrson & Robinson, 1990). Çocuğa yaşamın başlangıcında eşit şartlar sağlayan etkin programlar, ona hem yaşitlarını kolayca yakalama şansı vermekte, hem daha sonra eğitime devam etme olasılığını artırmakta, hem de başarısız ve sınıfta kalan öğrenciler için telafi edici programlara daha az ihtiyaç duyulmasını sağlamaktadır (Myers 1992). Bu nedenlerle okul öncesi müdahale programları daha sonraki yaşlarda uygulanan programlara kıyasla daha düşük maliyetlidir.

Ülkemizde, merkez esaslı modelin yaygınlaştırılmasını benimsenmiş ve hedef olarak 5-6 yaş grubu alınmıştır. Bu dar tanıma ve tek tip okul öncesi eğitimi (OÖE) modeline rağmen mevcut tesisler hedef nüfusun sadece küçük bir yüzdesine ulaşabilmiştir. Aslında, 1998 rakamlarına göre (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Araştırmalı Enstitüsü 1999) 5-6 yaş grubundaki çocukların sadece % 10'u herhangi bir okul öncesi eğitimi kurumuna devam etmektedir. Son on yıl içinde birçok sivil toplum kuruluşu Türkiye'deki eğitimin iyileştirilmesine katkıda bulunmak için ciddi çalışmalara başlamışlardır. Bu kuruluşlardan biri olan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), özellikle bu amaç için hazırlanan bir okul öncesi çocuk eğitimi programı kullanarak okul öncesi çağdaki çocukların evde eğitilmesini desteklemek için annelerin eğitimiyle aktif olarak uğraşmaktadır.

1.3. Çocuğun okul öncesi dil gelişim düzeyi ve okuma yazma öğrenimi arasındaki ilişki

Resmi eğitimin belirleyici yönlerinden birisi, sözlü ve yazılı dilin bir eğitim ve bilgi edinme aracı olarak kullanılmasıdır. Okuma yazmayı öğrenmek, bir şifreleme ve



şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içerir. Bu da kişinin belli bir dil yetisi düzeyine ulaşmasını gerektirir. Dolayısıyla, çocuğun okula başlamadan önce yeterli düzeyde dil becerisi edinmiş olması gereklidir. Dil yetkinliği, doğal olarak, resmi eğitimin hedeflerinden birini oluşturan bilişsel yetkinliğin gelişmesiyle yakından ilgilidir. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, böylece onu okuma yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Okul öncesi eğitim ve özellikle erken zenginleştirme programları, elverişsiz koşulları olan çevrelerden gelen çocukların okula hazırlanmasında son derece önemlidir.

Merkezi bir eğitim sistemi olan Türkiye’de zorunlu eğitim sekiz yıldır ve öğretim dili Türkçe’dir. ÖÖE veya ilk öğretimde, Türkçe kullanım düzeyi okuma-yazma edinimi açısından yetersiz olan çocuklar için dil becerisini destekleyici özel programlar yoktur. Birinci sınıftaki çalışmaların temel hedefi olan okuma-yazma, yani şifreleme/şifre çözme becerileri, özellikle dilbilgisel yetkinliğe ve söylem yetkinliğine dayanır. O halde okuma-yazma öğrenmede herhangi bir gecikme, sonraki okul yıllarında, bilginin planlanması, yapılandırılması ve değerlendirilmesi için gereken stratejik becerilerin gelişmesini, üslup bilincinin oluşmasını bilgi dağarcığının gelişmesini, kısaca okur-yazarlıkta ustalaşmayı engelleyecektir.

1.4. Araştırmanın amaçları

Geliştirilecek dil destek programının yapısını, içeriğini ve ne tür bir model içinde sunulmasının uygun olacağını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın odaklandığı iki temel inceleme alanı şunlardır:

(1)

a.5-6 yaşlarında çocuğu olan annelerin erken çocukluk eğitimine ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi

b.ana sınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine ilişkin ihtiyaçları ve ilköğretim öğretmenlerinin görüş ve beklentilerinin belirlenmesi

(2)

a. 5-6 yaş ve 1’inci ve 2’inci sınıft çocuklarında dil yetisi düzeyinin saptanması

b. 2’ci ve 5’inci sınıfın başlangıcında, çocukların okuma yazma gelişiminin bir göstergesi olarak yazılı ifade düzeyinin belirlenmesi.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

İl, ilçe ve okullar

Yukarıda belirtilen hedeflere ulaşmak için İstanbul, Diyarbakır ve Van olmak üzere üç ilde enlemesine bir alan çalışması yürütülmüştür. Araştırma ekibi her ilde yerel yöneticileri ziyaret etmiş ve uzman-örnekleme yöntemi ile her ilden temsili olacak şekilde üç ilçe tespit etmiştir.

Her ilçede Milli Eğitim Müdürlüğü’ne danışılarak, ana sınıfı bulunan ve bölgenin sosyo-ekonomik durumunu temsil eden iki okul seçilmiştir. Öğretmen etkisini en düşük düzeyde tutmak için, seçkisiz sayılar tabloları kullanılarak her okulda, her₃



sınıftan (ana sınıfı, 1'inci, 2'inci ve 5'inci sınıf) iki şube seçilmiştir. Öğretmen örnekleme bu sınıfların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Her ilde, her sınıf seviyesinden 12, il düzeyinde 48, üç ilde toplam 144 öğretmen ile mülakat yapılmıştır.

Çocuk ve öğrenci örnekleme

(a) Dil işlemleri için örneklem

Dil yetisi değerlendirme işlemlerinin uygulandığı örneklem ana sınıfı, 1'inci sınıf ve 2'inci sınıf öğrencileri arasından, seçkisiz sayılar tablosu kullanılarak seçilmiştir. 5-6 yaş çocuklarının dikkatlerinin 20 dakikadan sonra dağıldığı göz önüne alınarak, uygulanacak dört dil işlemi için her yaş seviyesinde her biri altı çocuktan oluşan iki ayrı grup seçilmiştir. Bir gruba Öykü Anlatma ve Tümce Tekrarlama işlemleri, diğer gruba da Peabody Resim-Sözcük Testi ile Öyküye ilişkin Soru-Cevaplama işlemi verilmiştir. Bu şekilde her ilden, her sınıf düzeyinde, her işlem için toplam 72 öğrenci örnekleme dahil edilmesi planlanmıştır. Ancak, 5-6 yaş grubu örnekleminin yarısı ana sınıfına giden öğrencilerden (36) yarısı da evde bakım gören çocuklardan (36) oluşmaktadır (bakınız Tablo 1). Ölçmeler ders yılının başında yapıldığı için ana sınıfı grubu çocukları henüz ana sınıfı eğitiminden yararlanmamışlardır; aynı yaş grubunda olan evde bakım grubu çocuklarından farkları, kendilerini ana sınıfına gönderebilen ailelerden geliyor olmalarıdır.

Tablo 1 Örneklemenin bir ilde ilçe, okul ve sınıf düzeyine göre planlanan dağılımı

İl	İlçe 1		İlçe 2		İlçe 3		Toplam
Evde bakım	12		12		12		36
	Okul A	Okul B	Okul A	Okul B	Okul A	Okul B	
Ana sınıfı	6	6	6	6	6	6	36
1'inci sınıf	12	12	12	12	12	12	72
2'inci sınıf	12	12	12	12	12	12	72
Toplam	36	36	36	36	36	36	216

(b) Kompozisyonlar için örneklem

Öğrencilerin gelişmekte olan okur-yazarlık yetilerini değerlendirmek için gereken örneklem 2'inci ve 5'inci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. İkinci sınıflar, ilk öğretim 1. sınıfta okuma yazmanın temel becerilerini edinmiş olmaları, 5'inci sınıflar ise belli bir düzeyde okur yazarlık yetisi geliştirmiş olmaları beklendiği için örnekleme alınmıştır. Sınıftaki tüm öğrencilere kompozisyon yazdırılmış ve toplanan kompozisyonlar arasından ikinci sınıflardan dil yetisi değerlendirmesine katılan çocukların kompozisyonları, beşinci sınıflardan da kız erkek eşit olmak üzere her şubeden seçkisiz yöntemle 12 kompozisyon seçilmiştir. Bu şekilde,⁴



ikinci sınıflardan 398, beşinci sınıflardan 431 olmak üzere toplam 829 kompozisyon veri tabanını oluşturmuştur.

Anne örneklemi

Her ilde ana sınıfı (36), ve evde bakım grubu (36) örneklemini oluşturan çocukların anneleri olmak üzere, üç ilde toplam 216 anne ile mülakat yapılması planlanmıştır. İki grubun eğitim, gelir düzeyi ve oturdukları yer itibariyle birbirlerine uygun olmasına çalışılmıştır.

2.2. Ölçme araçları

2.2.1. Mülakatlar

Anne ve öğretmenlerle, yapılandırılmış ve açık-uçlu sorular içeren anketler kullanılarak yüz yüze mülakatlar yapılmıştır.

5-6 yaşlarında çocukları olan annelerle mülakatlar: OÖE hizmetleriyle ilgili ihtiyaçlarını, beklentilerini ve isteklerini değerlendirmeyi amaçlayan sorular sorulmuştur.

Ana sınıfı öğretmenleriyle mülakatlar: OÖE'ye ilişkin ihtiyaç ve beklentilerini, ve sistemi nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlayan sorular sorulmuştur.

1'inci, 2'inci ve 5'inci sınıf öğretmenleri ile mülakatlar: OÖE'nin çocuğun okula hazır olmasına katkısı, öğrencilerin okula başlarken sahip oldukları bilişsel ve dil becerileri düzeyi, okuma-yazma öğretmede karşılaşılan sorunlar ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan sorular sorulmuştur.

2.2.2. Dil işlemleri

(i) Peabody resim sözcük testi

Çocuğun sözcük bilgisini ölçen bu test, anlamları çocuklar tarafından daha iyi bilinenden daha az bilinene doğru sıralanmış 100 sözcükten oluşmaktadır. Çocuğa her sorulan sözcük için bir sayfada yer alan dört resim gösterilmekte ve kendisinden sözcüğün anlamını temsil eden resime işaret etmesi istenmektedir.

(ii)Resimlere bakarak öykü anlatma ve anlatı kavrama

Bu iki işlemin uygulaması iki çocuk ile birlikte yapılmıştır. Çocuklardan birisinin önüne anlamlı bir olayı betimleyen altı resim sıralanmış ve kendisinden bunlara bakarak ikinci çocuğa bir öykü anlatması istenmiştir. Anlatılan öykü ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Masaya resimleri görmeyecek şekilde oturtulmuş olan ikinci çocuktan öyküyü dikkatle dinlemesi istenmiştir. Öykü kavrama becerisinin ölçülmesi için bu çocuğa arkadaşının anlattığı öykü ile ilgili üç soru sorulmuştur.¹

¹ Yazıya döküldüğünde, anlatılan öykülerin kurgu ve içerik açısından zayıf olduğu, bu nedenle de hazırlanan standart soruların çocuklara anlamlı bir şekilde yöneltilmediği görülmüştür. Bu veriler, çocukların kavrama düzeyini doğru yansıtmayacakları düşünülerek analize dahil edilmemiştir



(iii) Tümce tekrarlama testi

Çocukların dilbilgisi düzeylerini belirlemek için değişik dil yapıları (belirteç, tümleç ve ortaç yantümceleri, sıralı tümceler, edilgen ve ettirgen çatılar, vb.) içeren 20 model tümce hazırlanmıştır. Kısa süreli belleği zorlamamak için tümceler 5-8 sözcükten oluşturulmuştur. Tümcelerin çocukların kolayca anlayabileceği içerikte olmasına dikkat edilmiştir. Çocuktan kendisine okunan her tümceyi hemen tekrarlaması istenmiştir. Tekrarlanan tümceler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Bu şekilde, çocuğun tekrarlamakta zorluk çektiği tümceler ve bunların içerdiği dil yapıları saptanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemin altında yatan varsayım, çocuğun aynen tekrarlayamadığı dil yapılarını henüz tam olarak içselleştirememiş olduğudur.

(iv) Okuma – yazma düzeyini değerlendirmekte kullanılan işlemler

Yazılı kompozisyonlar

İkinci ve beşinci sınıf öğrencilerinden 'Durmadan bir şeyler kaybeden bir çocuk varmış' konusunda sınıfta bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Ayrıca bu çocuklardan Türkçe'den başka bildikleri bir dil varsa bunu, kompozisyon yazmaları için kendilerine verilen kağıtta ayrılan yere yazmaları söylenmiştir.

2.2.3. Akademik başarı düzeyi değerlendirmesi

Karne notları

Dil ve okuma yazma yetisi düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir, iki ve beşinci sınıf seviyesindeki bütün öğrencilerin yıl sonu karne notları alınmıştır.

2.3. Uygulama

Çocuklardan veri toplanmasına üç ilde de 2000-2001 ders yılının ikinci haftasında olmak üzere aynı zamanda başlanmıştır. Veriler okullarda idarenin gösterdiği boş bir sınıfta aynı anda iki çocuğun test edilmesi yoluyla toplanmıştır. Mülakat verileri Ekim-Aralık 2000'de toplanmıştır. Haziran 2001'de araştırma bölgelerine yeniden gidilmiş ve karne notları alınmıştır.

3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ İHTİYAÇ DEĞERLENDİRMESİ ARAŞTIRMASI

3.1. Anne Mülakatı Bulguları

Demografik Özellikler

Kendileri ile mülakat yapılan annelerin eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında Diyarbakır ve Van'daki annelerin İstanbul'daki anneler kadar eğitilmiş olmadıkları, babaların ise her üç ilde de eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. İstanbul'da çoğunluğu ilkokul mezunu anneler oluştururken (%58.6) Diyarbakır ve Van illerinde okur-yazar olmayan ya da ilkokuldan terk annelerin çoğunlukta olduğu ortaya çıkmıştır (sırasıyla %41.7 ve %46.7). Annelerin çoğunun çalışmadığı görülmüştür. Çalışan annelerin sayısı İstanbul ve Diyarbakır'da %20 iken, Van'da bu oran %10 kadardır. Ancak, iller arası ortak bulgu, çalışan annelerin çoğunluğunun devlet memuru olmasıdır. Babaların oldukça küçük bir oranının (her üç ilde de %10'un altında) çalışmadığı görülmüştür. Diyarbakır'da vasıfsız işçi olarak çalışan baba sayısının İstanbul ve Van'a göre daha fazla,



devlet memuru sayısının ise Diyarbakır ve Van'da İstanbul'a göre daha fazla olduğu bulunmuştur. En yüksek aylık gelir ortalaması İstanbul'da, en düşük ise Diyarbakır'dadır. Her ilde ailelerin çoğunun gelir düzeyinin 150 milyon ila 500 milyon arasında değiştiği görülmüştür.

Annelerin ortalama yaşının 31, babaların ise 36 olduğu görülmüştür. Ailelerdeki çocuk sayısına bakıldığında, İstanbul'daki ailelerde çocuk sayısının (ortalama=2.3), Van (ortalama=3.3) ve özellikle Diyarbakır'dan (ortalama=3.8) daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Üç ilde evde yaşayan toplam kişi sayısı ortalama 5-6 kişidir. Ev halkı sayısı 3-14 kişi arasında değişmektedir. En kalabalık evlerin Van ilinde bulunduğu, onu Diyarbakır'ın izlediği görülmüştür. İstanbul'da hane başına yaşayan kişi sayısının diğer illerden daha az olduğu düşünüldüğünde kişi başına düşen oda sayısının ya da hacmin İstanbul ilinde daha çok olduğu görülmektedir.

Annelerin tercih ettikleri bakım

Annelere çocukları için ne tür bir bakımı tercih ettiği sorulduğunda yarısı hem annenin eğitim alması hem de çocuğun bir kuruma gitmesini, dörtte biri ise çocuklarının bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, genelde annelerin hem kendilerinin bir destek almak istediklerini, hem de çocuklarının bir kuruma gitmesini istediklerini göstermektedir.

Çocuğu ana sınıfına gönderme sebepleri olarak her üç ilde de en çok dile getirilen nedenler, okula bilişsel hazırlık, sosyalleşme, okul hayatına ve kurallarına alışma olmuştur. Dil öğrenmenin bir neden olarak en fazla belirtildiği il Diyarbakır'dır. Çocuklarını ana sınıfına göndermeyen 111 annenin yarısı, bunun nedeni olarak kurumların pahalı olması ve maddi imkanlarının olmamasını belirtmiştir. Sonuçlar ülkemizdeki okul öncesi eğitim sistemindeki önemli bir eksikliği ortaya çıkarmıştır. Sistemin paralı ya da bağışla yürümesinin, bu sistemden faydalanması gereken asıl grubun faydalanamadığını göstermektedir.

Annenin çocuk bakımı ile ilgili ihtiyaç duyduğu destek

Hamilelik döneminde İstanbul'daki annelerin çoğunluğunun en çok manevi desteğe, Diyarbakır ve Van'daki annelerin çoğunluğunun ev işlerinde desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Çocuğun doğumundan altı yaşına kadar olan devresinde her üç ilde de annelerin en fazla desteğe ihtiyaç duydukları konu çocuk bakımı olarak ortaya çıkmıştır. En yüksek oranda bu ihtiyaçları duyduğunu belirten anneler Diyarbakır ilinden olmuştur.

İstanbul'daki annelerin çoğunluğu, hem hamilelik döneminde (%80), hem de çocuğun doğumundan altı yaşına kadar olan dönemde (%60) ihtiyaç duydukları desteği alabildiklerini söylemiştir. Hamilelik döneminde en az destek alabilenlerin Van'daki anneler olduğu (%64), doğumdan altı yaşa kadar olan dönemde ise Diyarbakır'lı annelerin (%45) yeterli destek alamadıkları görülmüştür. Hamilelik döneminde destek kaynağı olan kişinin daha çok eş olduğu, doğumdan sonraki altı yaşa kadar olan dönemde ise desteğin daha çok geniş aile üyelerinden alındığı ortaya çıkmıştır.



Çocuğun gelişim ortamı

İçinde buldukları fiziksel çevrenin özellikleri açısından Diyarbakır çocuklarının, İstanbul ve Van çocuklarına kıyasla daha elverişsiz ortamlarda yaşadıkları görülmüştür. Çocukların içinde yaşadıkları çevrenin, gelişimlerini destekleyici özelliklere ne derece sahip olduğu incelendiğinde İstanbul çocuklarının, gelişimlerini destekleyecek uyaranlar açısından daha zengin ortamlarda yaşadıkları bulunmuştur. Aynı zamanda, İstanbullu çocukların yaşlıları ile en fazla oyun oynama imkanı bulan çocuklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Anne-baba-çocuk ilişkisi

Annelerin çocuklarıyla beraber evde oldukları zaman ne yaptıkları sorulduğunda, çoğunluk kendi işlerini yaptıklarını (%80) ve çocuklarının da kendi kendilerine oynadıklarını söylemişlerdir. Ancak %10 kadarı çocuğun istediği birşeyi yaptığını/beraber oyun oynadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, çocukla doğrudan ilgilenilen zamanın azlığını göstermektedir.

Anneler ve babaların çoğunluğu, çocukları onları memnun eden birşey yaptığında sözel olarak övdüklerini ve fiziksel yakınlık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocuk anneyi kızdırdığında ise annelerin çoğunluğu fiziksel veya sözlü ceza ile tepki verirken, babaların daha sık olarak sözlü cezayı tercih ettikleri görülmüştür. Anne veya baba bir iş yaparken çocuk soru sorduğunda, çocukların yarısına yakın kısmının hiç cevap almadığı, hatta sözlü veya fiziksel olarak cezalandırıldıkları bulunmuştur.

Bu sonuçlar, anne ve babaların, disiplin yöntemi olarak cezayı benimsediklerini, çocukların anneleriyle sohbet ortamlarının olmadığını ve soru sorduklarında cevap almadıklarını, hatta cezalandırdıklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Dil ile ilgili bilgiler

Annelerin yarısı Türkçe'den başka bir dil bildiklerini belirtmişlerdir. Çoğunluğun bildiği dil Kürtçedir. Ayrıca Bulgarca, Çerkezce, Arapça ve Gürcüce bilen anneler de olduğu görülmüştür. Bulgular, Türkçe'den başka bir dilin en çok bilindiği ilin Diyarbakır olduğunu ve Türkçe'den başka dil bilmeyen anne sayısının İstanbul'da en fazla olduğunu göstermektedir. Çocuğun birinci dilinin ne olduğuna ilişkin olarak İstanbul'daki iki dilli anneler, çocuklarının birinci dilinin Türkçe olduğunu belirtmişlerdir. Diyarbakır'da annelerin sadece üçte biri, Van'da ise annelerin üçte ikisi çocuklarının birinci dilinin Türkçe olduğunu söylemiştir.

3.2 Öğretmen Mülakatları Bulguları

Mevcut okul öncesi eğitim sisteminin değerlendirilmesi

Ana sınıfı öğretmenlerine mevcut sistemin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı sorulduğunda, İstanbul'daki öğretmenler arasında karşılamadığını belirten öğretmen olmamış, Diyarbakır'daki öğretmenlerin %25'i; Van'da ise %15.4'ü sistemin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. İstanbul'da öğretmenlerin yarısı, Diyarbakır'da %58.3'ü Van'da da %46.2'si ihtiyacın kısmen karşılandığını belirtmiştir.

Ana sınıfı öğretmenlerine, etkin bir okul öncesi eğitim kurumunda hangi özellikler olması gerektiği sorulduğunda, en fazla fiziksel şartların uygunluğu (% 86.1), yeterli araç ve gereç (%44.4), yeterli sayıda ve eğitimli yardımcı personel



olması (%30.5) gerektiği üzerinde durmuşlardır. Fiziksel şartların uygun olması gerektiğini Van ve Diyarbakır'daki tüm öğretmenler belirtirken, bu özelliği İstanbul'daki öğretmenlerin % 63.6'ü belirtmiştir. Etkin bir okul öncesi kurumunda bulunması gerekli görülen özellikler açısından okullarındaki durumu değerlendirmeleri istendiğinde üç ilde de öğretmenlerin okullarını yeterli bulmadıkları, ancak İstanbul öğretmenlerinin okullarında bu özellikleri daha fazla bulabildikleri anlaşılmıştır.

İlk öğretim 1. sınıf öğretmenlerinin yarısından çoğu (%59.5) mevcut ana sınıfı eğitiminin ihtiyacı karşılamadığını ifade etmiştir. Diyarbakır'da bu oran (%76.9) diğer iki ile kıyasla (İstanbul: %41.7 ve Van: %58.4) daha yüksektir. İhtiyacı karşılamama nedeni olarak öğretmenler maddi yetersizlikleri ve araç gereç eksikliğini (%17.9), eğitimin kalitesizliğini (%14.3), ana sınıfı öğretmenlerin eğitiminin yetersizliğini (%14.3) belirtmişlerdir. Etkin bir okul öncesi eğitim kurumunun özellikler olarak İstanbul (%70) ve Diyarbakır'da (%30.8) en fazla okula hazırlayıcı bilgilerin verilmesi gereği, Van'da fiziksel şartların uygun olması (%41.7) ve yeterli araç gereç olması (%33.3) ifade edilmiştir. İstanbul'da son iki özelliğe hiç değinilmemiştir. Diyarbakır'daki 1. sınıf öğretmenleri kendi okullarını bu özellikler açısından yetersiz, İstanbul öğretmenleri ise oldukça yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Mevcut sistemle amaca ulaşamamasının nedeni olarak, İstanbul'daki öğretmenlerin %28.6'sı ana sınıflarının sayıca yetersizliğini, Diyarbakır'daki öğretmenlerin %36.5'i yörelerindeki dil sorununu, Van'dakilerin ise %44.4'ü ailelerin eğitimsizliği ve ilgisizliğini belirtmiştir.

İkinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, mevcut sistemin yörelerinde ihtiyacı karşılamadığını belirtmiştir (İstanbul %40, Diyarbakır % 75, % 92.3). Her üç ilde de başlıca neden olarak ana sınıflarının sayıca yetersiz olması belirtilmiştir. Ayrıca, İstanbul'da verilen eğitimin yetersizliği ve öğretmenlerin eğitimsiz olması, Diyarbakır ve Van'da ise maddi ve fiziksel şartlardaki yetersizlikler dile getirilmiştir.

Beşinci sınıf öğretmenleri arasında İstanbul'daki öğretmenlerin %30'u sistemin yörelerindeki ihtiyacı karşıladığını; Diyarbakır'dakilerin % 66.7'si, Van'dakilerin ise %67'si kısmen karşıladığını söylemiştir. Diyarbakır ve Van'da ihtiyacın karşılandığını söyleyen öğretmen yoktur. Yetersizlik nedenleri olarak ana sınıfı sayısının az olması, maddi imkansızlıklar ve ailelerin ana sınıfı eğitiminin önemini bilmemeleri gösterilmiştir.

Ana sınıfında karşılaşılan güçlükler

Tüm illerdeki ana sınıfı öğretmenleri fiziksel şartları yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, sınıfların küçüklüğü, ayrı faaliyet alanları olmayışı, araç-gereç eksikliği ve çocuğa uygun tuvalet ve lavabo olmayışı üzerinde durmuşlardır. Daha iyi fiziksel şartlar sağlanması için bağımsız ana okullarının olması, araç gereç temini, bütçeden ana sınıfına daha çok pay ayrılması ve idarecilerin okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin %52.8'i günlük uygulamalarında fiziksel yetersizlikler, araç-gereç eksikliği ve eleman yetersizliği gibi nedenlerden dolayı zorluk çektiklerini dile getirmişlerdir. Tüm illerdeki öğretmenlerin %33.3'ü, hazır ve hedefe uygun program olmayışı ve okulda öğrendikleri ile mevcut program arasında uyum olmaması gibi nedenlerle program hazırlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.



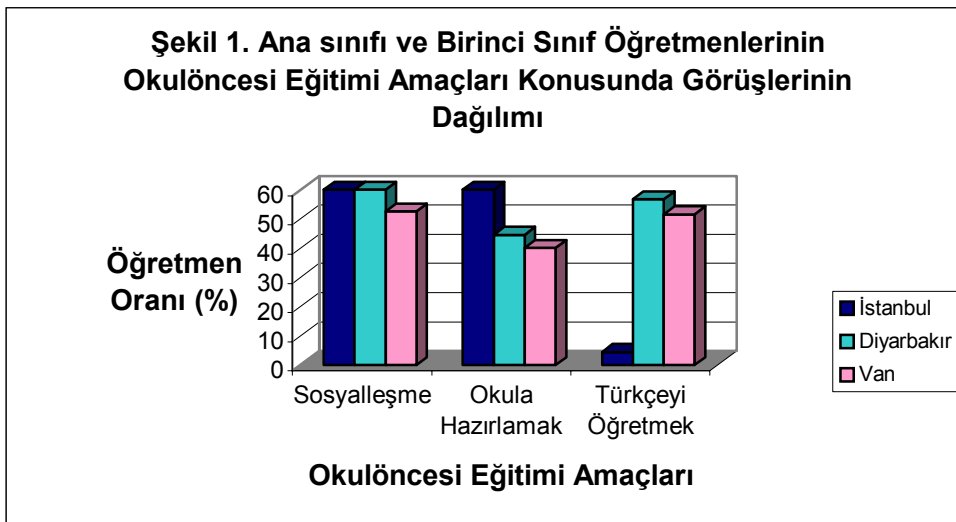
Ana sınıfı öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları bilgiler

Ana sınıfı öğretmenlerinin bilgi almak istedikleri konularda iller arasında farklılık görülmektedir. İstanbul'da büyük çoğunluk fen ve tabiat konusu, eğitim planı hazırlama, Türkçe dil etkinlikleri, okuma yazma öncesi hazırlık faaliyetleri (her biri %90.9), Diyarbakır'da eğitim planı hazırlama, serbest zaman etkinlikleri, çocuğu ve programı değerlendirme (her biri %91.7) gibi konularda bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Diyarbakır'daki öğretmenler ayrıca Türkçe dil etkinlikleri, araç-gereç yapımı, müzik faaliyetleri konularını da (her biri %83.4) dile getirmişlerdir. Van'daki öğretmenler ise araç-gereç ve oyuncak yapımı, bahçenin düzenlenmesi (her biri %84.6), matematik çalışmaları, çocuk programı değerlendirme, serbest zaman etkinlikleri konularında da bilgiye ihtiyaç duyduklarını (her biri %76.9) ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere hangi tür yayınları izlemeyi tercih ettikleri sorulduğunda, tümü faaliyete dönük (etkinlikler, dramatizasyon ve oyun, ünite faaliyetleri) yayınları izlemeyi tercih ettiklerini belirtirken, yayınları takip etmeyenler gerekçe olarak temin etme zorluğunu (%41.7), zaman bulamamayı (%37.5) ve yayınlardan haberdar olamamayı (%29.2) göstermişlerdir. İstanbul'da zaman bulamama, Diyarbakır ve Van'da haberdar olamama ve ekonomik güçlükler yayınları takip edememenin nedenleri olarak gösterilmiştir.

Yörede okul öncesi eğitimin amacı

Okul öncesi eğitimin amacının ne olması gerektiği sorusuna alınan cevaplar illere göre farklılık göstermektedir. Ana sınıfı ve birinci sınıf öğretmenlerinin cevaplarında, İstanbul'da okul öncesi eğitiminin amacı olarak çocuğun okula hazırlanması ve sosyalleşmesinin sağlanması ön plana çıkarken, Diyarbakır ve Van'daki cevaplarda bu amaçlara ek olarak Türkçe'yi öğretmek de belirtilmiştir.



Yöreye en uygun okul öncesi eğitim modeli

Ana sınıfı öğretmenlerinin %81.1'i (Van: %84.6; Diyarbakır: %58.3; İstanbul: %100) yörelerine en uygun modelin kurum merkezli model olduğunu belirtmişlerdir. Aile eğitim modelini öğretmenlerin % 45.9'u çok uygun (Van:%46.2; Diyarbakır:%58.3;İstanbul:33.3), %46'sı da orta derecede uygun (Van:%46.2; Diyarbakır:%33.3; İstanbul:%58.3), olarak değerlendirmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri arasında İstanbul'dakilerin yarısı kurumsal okul



öncesi eğitim modelini, Diyarbakır ve Van'dakilerin ise çoğunluğu (sırasıyla %61.5 ve %66.7) anne eğitimi modelinin uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitimin iyileştirilmesi için gerekli olanlar

Ana sınıfı öğretmenlerine, okul öncesi eğitiminde öncelikle neler ele alınmalıdır diye sorulduğunda, her üç ilde de öğretmenlerin %44.4'ü alan hakkındaki bilgi ve eğitimi arttırmanın, %30.6'sı aileleri okul öncesi konusunda bilinçlendirmenin, %41.7'si fiziksel şartların iyileştirilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri, bu soruya yanıt olarak uygun bir eğitim programı hazırlanması (%35.1), alan hakkında bilgi ve eğitimi arttırma (%29.7), aileleri okul öncesi konusunda bilinçlendirme (%24.3) olması gerektiğini belirtmişlerdir. Van'da ek olarak okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirmek ve fiziksel şartları iyileştirmek de öncelikler arasında dile getirilmiştir.

İdarecilerin destek oldukları konular

Öğretmenler idarecilerden aldıkları desteği 3 üzerinden değerlendirdiklerinde, idarecilerin en çok eğitim ortamlarının düzenlenmesinde (2.08), araç gereç temininde (2.36), en az ise eğitim programlarının hazırlanmasında (1.36) ve uygulanmasında (1.50) destek olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen öğrenci ilişkisi

Birinci, ikinci ve beşinci sınıf öğretmenleri tüm illerde sınıf mevcutlarının ideal sayının çok üstünde olduğunu bildirmişlerdir. Bu durumun da, öğrencilerle bire bir ilgilenmeyi engellediğini, disiplinin sağlanmasını zorlaştırarak ders ortamını bozduğunu ve öğrencilerin özel ilgilerini keşfetmeyi olanaksız kıldığını belirtmişlerdir.

Okul aile işbirliği

Tüm illerde öğretmenlerin %41.7'si 1-2 , %30.6 'sı 3-4 defa veli toplantısı yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında veli ya da kendileri talep ettikçe (%66.6) ya da veliler okula geldikçe (%33.3) görüşme yaptıklarını eklemiştir. Velilerle toplantılarda öğretmenler, malzeme temini (%69.4), çocuğun eğitimi ve okuldaki davranışı ile ilgili bilgi vermek (%41.7) ve velilerden evde olanlar ile ilgili bilgi almak (%41.7) konularında işbirliği yaptıklarını bildirmişlerdir. İşbirliği üç ilde de en fazla malzeme temininde görülmektedir.

Okula hazır olmak için gerekenler

Ana sınıfı, birinci, ikinci ve beşinci sınıf öğretmenlerine, okula başlayacak bir çocuğun sahip olması gereken becerilerin neler olduğu sorulduğunda, her üç ilde de el becerileri, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme becerisi ve ortama sosyal uyum dile getirilmiştir. Ayrıca yöredeki çocukların ihtiyacı olarak Diyarbakır ve Van'da çocuğun kendini iyi ifade edebilmesi gerektiği belirtilmiştir.



Tablo 2. İlk öğretim öğretmenlerinin okula hazır çocuğun becerilerine ilişkin görüşlerine göre dağılım oranları

Tüm iller	Ana sınıfı	1. sınıf	2. sınıf	5. sınıf
El becerileri gelişmiş olma	72.2	75.7	50.0	51.4
Okula uyum	55.6	54.1	27.8	37.1
Kendi ihtiyacını karşılayabilme	61.1	51.4	30.6	42.9
Diyarbakır-Van				
Kendini iyi ifade etme-Diyarbakır	41.7	38.5	58.3	16.7
Kendini iyi ifade etme-Van	23.0	30.8	--	--

Okula başladıklarında sınıflarındaki öğrencilerin okula hazır olup olmadıkları sorulduğunda, ana sınıfı öğretmenlerinin %83.8'i öğrencilerinin okula hazır olmadıklarını belirtmiştir. Her üç ilde de eksikliklerin, el becerileri (%45.2) ve okul ortamına uyumda (%38.7) görüldüğü, Diyarbakır ve Van'da ise ek olarak dil becerilerinde de (%54.5) yetersizlik olduğu söylenmiştir. İlk öğretimdeki diğer öğretmenler de, aynı şekilde çocukların birinci sınıfa başladıklarında okula hazır olmadıklarını bildirmişlerdir. En büyük eksiklik olarak dil becerisinin gelişmemiş olması, kalem tutmanın ve çizgi çizmenin bilinmemesi, okul ortamına uyum ve sosyal becerilerin olmamasını belirtmişlerdir.

Ana sınıfına gitmiş öğrencilerin farkları

İlk öğretim 1. sınıf öğretmenlerinin %54.1'i sınıflarında ana sınıfına gitmiş öğrencisi bulunduğunu belirtmiştir. Bu oranlar İstanbul'da %66.7, Van'da %50 ve Diyarbakır'da %46.2 dir ve yaklaşık aynıdır. İstanbul'daki öğretmenler, ana sınıfına gitmiş öğrencilerin daha çabuk öğrendiklerini (%75), Diyarbakır'dakiler el becerilerinin gelişmiş olduğunu (%80), Van'daki öğretmenler ise okul ortamına alışkın olduklarını (%75) belirtilmiştir. Diyarbakır'da sadece bir öğretmen, Van'da ise iki öğretmen ana sınıfına gitmiş öğrencilerinin dil problemini çözmüş olduklarını ifade etmiştir.

İkinci sınıf öğretmenlerinin %60'ı sınıflarında ana sınıfına gitmiş öğrencisi bulunduğunu belirtmiştir. Bu oran İstanbul'da % 90.9, Diyarbakır'da % 41.7, Van'da % 50'dir. İstanbul'da öğrencilerin el becerilerinin gelişmiş olması ve okul ortamına uyum en fazla belirtilen farklardır. Diyarbakır ve Van'daki öğretmenler de, ana sınıfına gitmiş öğrencilerin daha kolay okuma yazma öğrendiklerini, okula daha iyi uyum sağladıklarını ve dil gelişiminin daha iyi düzeyde olduğunu söylemiştir. Tüm illerde öğretmenler, Türkçe kullanımı açısından ana sınıfına giden daha çok düzgün ve kurallı konuşabildiklerini ve daha iyi anlatım gücüne sahip olduklarını belirtmişlerdir.



Beşinci sınıf öğretmenlerinin % 88.9'u çocuğu okula hazırlamakta ana sınıfının etkili olduğunu söylemiştir. İstanbul'daki öğretmenler ana sınıfının paylaşmayı ve beraber iş yapmayı öğrettiğini (%60), bilişsel olarak okula hazırladığını (% 30), okul ortamı ve kurallarına uyumu öğrettiğini (%30) belirtmişlerdir. Diyarbakır'daki öğretmenler, ana sınıfının el becerilerini geliştirdiğini (% 83.3) ve okul ortamına ve kurallarına alışmasını (%58.7) sağladığını söylemişlerdir. Van'daki öğretmenler ise ana sınıfının paylaşma ve beraber iş yapmayı öğrettiğini (%50), okul ortamı ve kurallarına alıştırdığını (%40) dile getirmişlerdir.

4. DİL YETİSİ DÜZEYİ DEĞERLENDİRMESİ

Dil yetisi düzeyi, 5-8 yaş arası çocuklar için üç ayrı işlem sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle saptanmıştır. Çocuk sayıları, denek statüsü ve yapılan dil düzeyi değerlendirme işlemine göre aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Dil işlemleri ve denek statüsüne göre çocuk sayıları

	Peabody Resim Sözcük Testi	Anlatı Üretimi	Tümce tekrarlama	Toplam
Ana sınıfı	115	110	113	338
Evde bakım	109	108	110	327
1. Sınıf	222	204	215	641
2. sınıf	218	210	212	640
Toplam	664	632	650	1946

4.1. Örneklem demografik özellikleri

Okul öncesi grubu: Ana sınıfı ve evde bakım 5-6 yaş grubu

Dil işlemleri ölçmeleri eğitim yılının hemen başında yapılmış olduğundan ana sınıfı eğitiminin dil gelişimi üzerindeki etkisinin ölçülmesi söz konusu değildir. Ancak, anne mülakatlarından elde edilen veriler, aynı yaş grubundaki bu iki statünün aile nitelikleri ve özellikle de anne eğitimi açısından farklı olduğunu göstermiştir. İstanbul ve Van'da ana sınıfına giden çocukların annelerinin, evde bakım gören çocukların annelerinden daha eğitilmiş olduğu, ancak Diyarbakır'da iki grup arasında bu açıdan bir fark bulunmadığı görülmüştür (bkz. Tablo 4). İstanbul ve Diyarbakır'da ana sınıfına giden çocukların babalarının, evde bakım gören çocuklarınkinden daha eğitilmiş olduğu, Van'da ise iki grubun babalarının bu açıdan farklı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular ana sınıfına giden çocukların daha eğitilmiş ailelerden geldiklerini göstermektedir.



Tablo 4.2 Ana sınıfı ve evde bakım grupları annelerinin eğitim düzeyine göre yüzde dağılımı

	İstanbul (%)		Diyarbakır (%)		Van (%)	
	ana sınıfı	evde bakım	ana sınıfı	evde bakım	ana sınıfı	evde bakım
okuryazar değil	1.0	5.0	27.0	44.0	23.0	46.0
ilk öğretim	45.0	82.0	29.5	33.0	43.0	35.0
ortaokul	16.5	5.0	11.0	6.0	11.0	3.0
lise	29.0	5.0	20.0	11.0	19.0	16.0
üniversite	8.5	3.0	12.5	6.0	4.0	0

Veriler, çocuklarını ana sınıfına gönderen ailelerin gelir düzeyinin evde bakım veren ailelere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ana sınıfı grubu ailelerinin her üç ilde de ortalama %50'sinin üst iki gelir diliminde, buna karşılık evde bakım grubu ailelerinin İstanbul'da %68, Diyarbakır'da %83 ve Van'da ise %75'den fazlasının alt iki gelir diliminde olduğu anlaşılmaktadır.

5-6 yaş çocuklarının anneleri ile yapılan mülakatlarda İstanbul örneklemindeki ailelerin yalnız %2.6'sının, Van ve Diyarbakır'daki ailelerin ise sırasıyla %31 ve %21.8'nin iki dilli olduğu saptanmıştır. İki dilli ailelerde İstanbul'da birinci dili Türkçe olmayan çocuk yoktur.

Her iki ilde de ana sınıfı grubu çocuklarının çoğunluğunun birinci dili Türkçedir (Diyarbakır =%69, Van=%75). Evde bakım grubunun ise bu açıdan farklı olduğu görülmüştür. Diyarbakır'da bu çocukların %76.9'u için birinci dil Kürtçe iken Van'da bu oran %27.8'dir.

İlk öğretim grubu: Birinci, ikinci ve beşinci sınıflar

Örnekleme ilk öğretim grubunu oluşturan çocukların annelerinin eğitim düzeyini gösteren bilgi Tablo 5'te verilmiştir.



Tablo 5. Birinci, ikinci ve beşinci sınıfları annelerinin eğitim düzeyine göre yüzde dağılımı

	İstanbul (%)	Diyarbakır (%)	Van (%)
okuryazar değil	12.0	69.2	62.7
ilk öğretim	59.4	25.5	31.8
ortaokul	9.7	1.9	3.8
lise	16.6	3.4	1.3
üniversite	2.3	0	0.4

Babalar arasında okur-yazar olmayanların oranı, Diyarbakır ve Van'da (sırasıyla %29.1, %24) İstanbul'a (%5.2) kıyasla daha yüksektir. Her üç ilde de en yüksek orandaki grubun ilk öğretim mezunu olduğu görülmektedir (Diyarbakır=%37, Van=%38, İstanbul = %54.3). Bu verilerden ilk öğretimdeki çocukların anne-babalarının eğitim düzeyinin her üç ilde de 5-6 yaş grubundaki ailelerin eğitim düzeyinden daha düşük olduğu görülmektedir.

İlk öğretim grubu içinde ikinci ve beşinci sınıf çocuklarından kompozisyon verileri toplanırken Türkçeden başka dil bilip bilmedikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Çocukların beyanlarına göre İstanbul'da Türkçeden başka bir dil konuşanların oranı her iki sınıf içinde %10'un altında, Diyarbakır'da ikinci sınıflarda %52.8, beşinci sınıflarda % 73 ve Van ikinci sınıflarda %70, beşinci sınıflarda % 71'dir.

Örneklemdaki grupların demografik özellikleri açısından gösterdikleri farklılıklar şöyle özetlenebilir. İkinci ve birinci sınıflar arasındaki fark hem okullaşma hem yaş farkı, henüz okula yeni başlamış olan birinci sınıflar ile evde bakım grupları arasındaki fark ise salt yaş farkıdır. Öte yandan, evde bakım ile ana sınıfı grupları arasındaki fark çevresel şartlardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, ana sınıfı grubuna kıyasla evde bakım grubundaki çocukların daha büyük bir kısmı için evde konuşulan dil Kürtçe'dir.

4.2. Dil yetisi verilerinin değerlendirilmesi

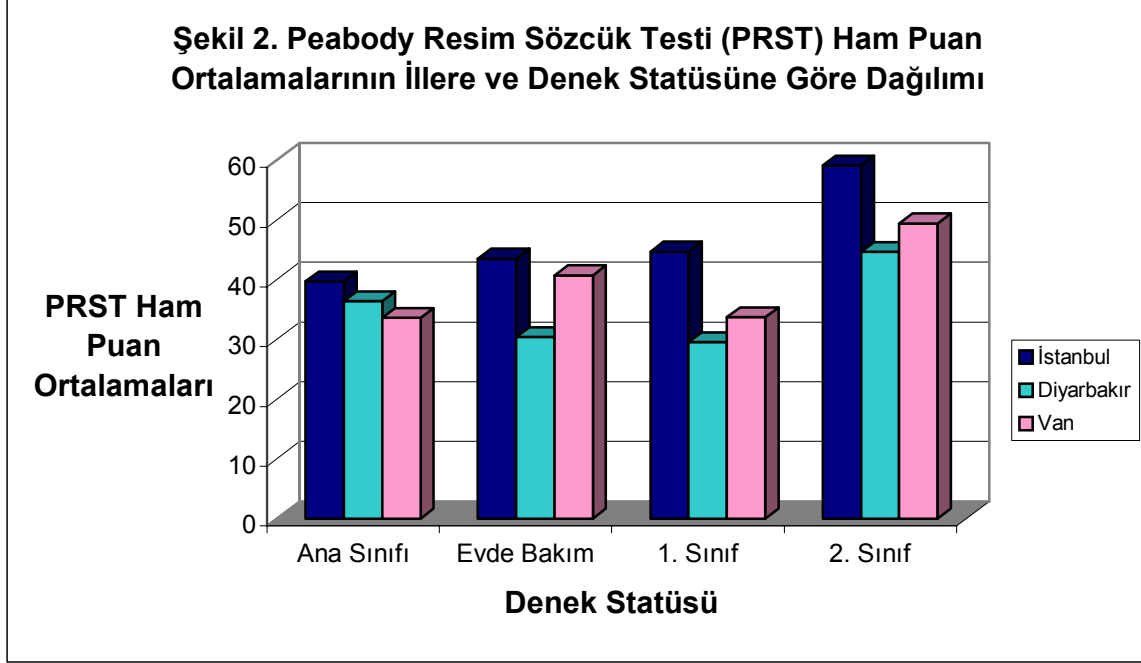
4.2.1. Peabody Resim Sözcük Testi

Ana sınıfı, evdebakım, 1. ve 2. sınıfları çocuklarının Peabody Resim Sözcük Testinden aldıkları ham puanlar, bütün örneklem için, yaş/ sınıf düzeyi (bundan sonra 'denek statüsü'), il ve ilçeler arası karşılaştırılmıştır (bkz. Şekil 2). İstanbul, Diyarbakır and Van illeri, ve farklı statüdeki çocuklar arasında sözcük bilgisi açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.² İller arasında İstanbul çocuklarının, Van ve Diyarbakır çocuklarına kıyasla daha

² Verilerin analizinde değişkenlerin özelliklerine göre ANOVA, MANOVA, X² ve Kolmogorov Smirnov testleri uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi olarak p<.05 kabul edilmiştir. Bu raporda yalnız anlamlı düzeyde farklılık gösteren bulgular sunulmuştur. Analizlerin ayrıntısı için bakınız: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Araştırması: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Belirlenmesi ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi, Ocak 2002



yüksek düzeyde sözcük bilgisine sahip olduğu görülmüştür. İkinci sınıfların da diğer gruplardan daha geniş sözcük bilgisi olduğu, en yüksek ortalamaların ise İstanbul 2. sınıflarda, en düşük ortalamaların da Diyarbakır 1. sınıflarda ortaya çıktığı saptanmıştır.



Diyarbakır ikinci sınıflarının ortalamasının, İstanbul birinci sınıflarinkine eşit olması iller

arası farkın çarpıcı bir göstergesidir. Şekil 2’de dikkati çeken diğer bir nokta ise, puanlarda yaşa bağlı olarak doğrusal bir artışın yalnız İstanbul verilerinde olduğudur. Diyarbakır’da 1. sınıfların ana sınıfı ve evdebakım gruplarından daha düşük puan aldıkları, Van’da da 1. sınıfların ana sınıfı ile eşit düzeyde olduğu görülmektedir.

Veriler, her ildeki ilçelere göre de incelenmiştir. Bulgular İstanbul ilçeleri içinde Ümraniye çocuklarının puanlarının Avcılar ve Fatih ilçeleri çocuklarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermiştir. Diyarbakır ilinde ilçeler arası farklılık bulunmamıştır. Van’da Gevaş ilçesi ortalamasının Muradiye ve Merkez ilçelerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Her üç ilin ilçelerinde de 2.sınıfların diğer sınıflara kıyasla sözcük bilgisinde daha üstün oldukları anlaşılmıştır. İstanbul ve Van’da birer ilçenin diğerlerinden farklı bulunması, bu iki ilde örneklemin hedeflenen sınırlar içinde belli bir çeşitliliği temsil ettiğini göstermektedir. Diyarbakır ilçeleri arasında böyle bir farkın çıkmamış olması, sözcük bilgisi gelişim düzeyi açısından çeşitliliğin olmadığına işaret etmektedir.³

Özetle, sözcük dağarcığı zenginliği açısından örneklemdaki üç il İstanbul, Van, Diyarbakır şeklinde sıralanmaktadır. Denek statüsü açısından ise ikinci sınıflar tüm illerde en yüksek puanları almışlardır. Her üç ilde de 2. sınıfların diğer

³ Bundan sonra ele alınan dil işlemlerinin daha çok değişken içermesi ve araştırmanın amacının ilçeler arası farkları saptamak olmaması nedeniyle bu işlemlerin analizlerinde ilçeler arası karşılaştırma yapılmamıştır.



gruplara kıyasla çarpıcı bir şekilde yüksek puan almış olmaları okullaşmanın etkisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Peabody Resim Sözcük Testi değerlendirmesinde elde edilen ham puanlar, sözcük bilgisi açısından dil yaşını belirlemek için kentli çocukların dil yaşı normlarına (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ 1974) dönüştürülmüştür.⁴ Bu veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Peabody Resim Sözcük Testi dil yaşı ortalamalarının (kent normlarına göre) illere ve denek statüsüne göre dağılımı

	Ana sınıfı	Evde bakım	1. sınıf	2.sınıf
İstanbul	5;3	5;8	5;10	7;5
Diyarbakır	4;10	4;0	4;0	5;10
Van	4;7	5;4	4;7	6;3

Bu tablodan görülen İstanbul çocuklarının, sözcük bilgisi düzeylerinin normlara yakın olduğu, buna karşılık Diyarbakır ve Van çocuklarının sözcük bilgilerinin normların altında kaldığıdır. Birinci sınıfa yeni başlayan bir çocuğun altı yaşında olduğu varsayılırsa, Diyarbakır birinci sınıf çocuklarının sözcük bilgisi açısından 4 yaşında, Van çocuklarının ise 4 yaş 7 aylık olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2. Anlatı üretimi

Çocukların bir hikaye oluşturan altı resme bakarak anlattıkları öyküler dilsel ve kurgusal özellikleri açısından incelenmiştir:

(a) *Dilsel özellikler:* anlatı metinlerinin uzunluk ölçüsü olarak toplam sözcük ve tümcecik (bir yüklem içeren yapısal bir bütün) sayısına bakılmıştır. Karmaşıklık ölçüsü olarak toplam yan tümce sayısı elde edilmiş, türleri (belirteç, tümleç, ortaç ve dolaysız anlatım yan tümceleri) ve bunların sayıları saptanmıştır.

(b) *Kurgusal özellikler:* anlatı metinlerinde başlangıç, gelişme ve sonuç gibi kurgusal

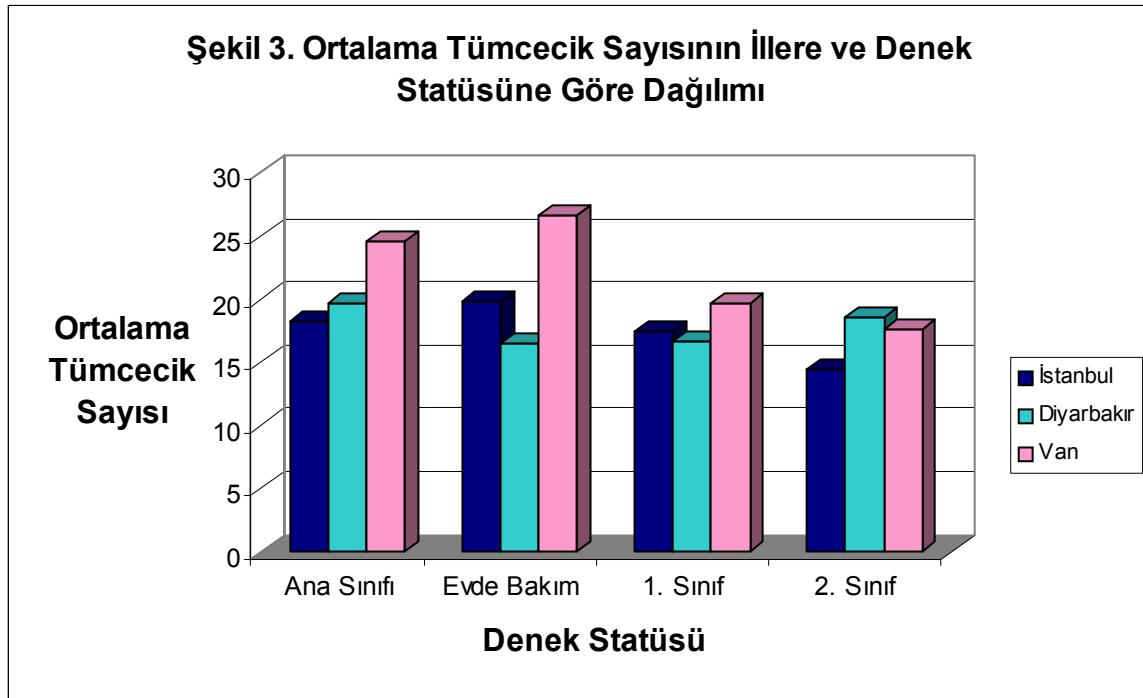
bölümlendirmelerin olup olmadığı, ve metinlerin *adlandırma* (resimde görülen nesnelerin arka arkaya isimlendirilmesi), *resim betimleme* (her bir resmi kendi içinde anlatma) ya da *öyküleme* (resimlerde görülenleri bir kurgu çerçevesinde ilişkilendirerek anlatma) gibi farklı söylem türlerinden hangisine ait olduğu saptanmıştır.

⁴ PRST'nin kent, gece kondu ve köy çocukları verilerinden oluşturulmuş normları 1974 senesinde hazırlanmıştır. Geçen otuz sene içinde televizyon gibi iletişim araçlarının etkisiyle çocukların sözcük bilgisinin daha gelişmiş olacağı düşünülerek kent normlarının kullanılmasına karar verilmiştir.



(a) Anlatı metinlerinin dilsel özellikleri: metinlerin sözcük, tümcecik ve yan tümce sayıları açısından incelenmesi

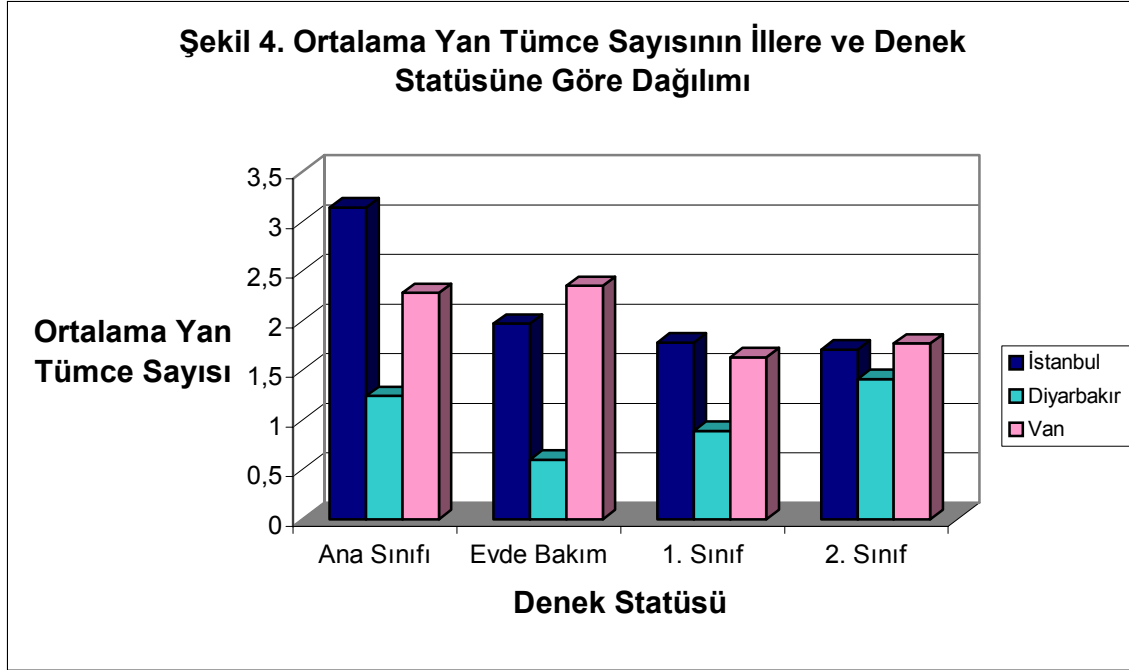
Üç il arasında Van çocuklarının anlatılarının sözcük ve tümcecik sayısı açısından en uzun metinleri oluşturduğu, denek statüsü açısından da evde bakım gören 5-6 yaş grubu çocuklarının anlatılarının sözcük sayısı açısından 1. ve 2. sınıf çocuklarındakinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ana sınıfına giden 5-6 yaş çocuklarının anlatılarındaki sözcük sayısının 1. sınıf çocuklarındakinden, tümcecik sayısının ise 2. sınıf çocuklarındakinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sözcük sayısının en yüksek Van'da görülmesi ve de 5-6 yaş grubu çocuklarının beklenmedik bir şekilde okullu çocuklara kıyasla daha uzun anlatılar üretmiş olmaları deneyci yönlendirmesi değişkeni dikkate alındığında açıklığa kavuşmaktadır. Deneycinin hikaye anlatımı sırasında çocuğa ne sıklıkta soru sorduğu ya da yönlendirici ifadeler kullandığı da incelendiğinde, yönlendirmenin en yüksek sıklıkta Van verilerinde, evde bakım ve ana sınıfı gruplarında ve resim betimlemesi söylem türünde görülmüştür.



Anlatı metinlerinde kullanılan toplam yan tümce sayısı açısından İstanbul ve Van ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, Diyarbakir ortalamasının ise her iki ilden de daha düşük olduğu bulunmuştur. Ana sınıfına giden çocukların anlatılarında 1. sınıf verilerine kıyasla daha fazla yan tümce kullanıldığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 4. Ortalama Yan Tümce Sayısının İllere ve Denek Statüsüne Göre Dağılımı



Anlatılarda belirteç ve tümleç yan tümcelerinin yaklaşık eşit sıklıkta kullanıldığı, dolaysız anlatım ve özellikle de ortaç yan tümcelerinin ise çok daha az kullanıldığı görülmektedir.⁵ Kullanım sıklığındaki bu farklılığın, son iki tür yan tümce çeşitinin söz konusu resimli öykünün anlatılmasında işlevsel açıdan zorunlu olmamasından kaynaklandığı söylenebilir

Belirteç yan tümceleri ortalamaları, İstanbul ve Van'da birbirine yakın, ancak Diyarbakır'da her iki ilden de anlamlı düzeyde düşüktür. Denek statüsü açısından bakıldığında, belirteç yan tümcesi kullanımında en düşük ortalamaların 1. sınıflarda görüldüğü ve bu grubun 2.ci sınıflardan anlamlı düzeyde farklı olduğu anlaşılmaktadır. Tümleç yan tümceleri sıklığının İstanbul ve Van'da Diyarbakır'dan daha yüksek olduğu ancak denek statüsü açısından bir fark olmadığı görülmüştür. Ortalama kullanım sıklıklarının çok düşük olması nedeniyle dolaysız anlatım ve ortaç yan tümceleri daha başka bir analize tabi tutulmamıştır.

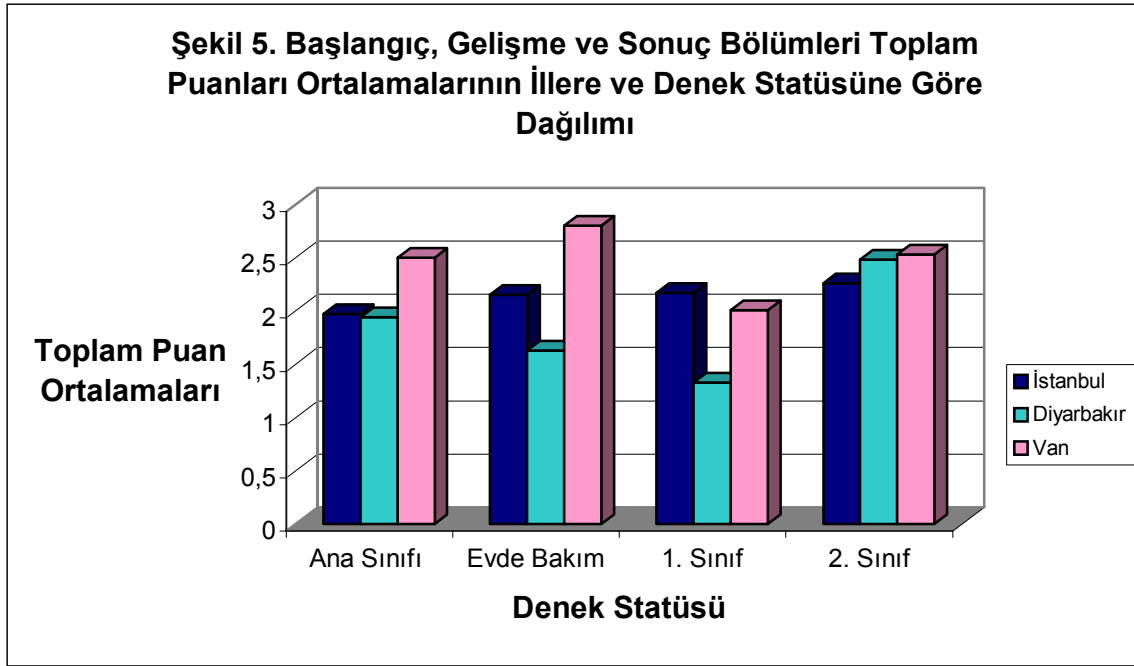
Özet olarak, anlatı metinlerinin uzunluk açısından değerlendirilmesinde en yüksek sözcük ve tümcecik sayısı Van ili verilerinde görülmüştür. Ancak anlatı metinlerinin yapısal karmaşıklığının dilsel göstergesi olan yan tümce sayısının, İstanbul ve Van'da aynı düzeyde, Diyarbakır verilerinde ise çok daha az olduğu bulunmuştur. Ayrıca, eğitim düzeyi daha yüksek ailelerden gelen ana sınıfı çocuklarının yan tümce kullanımlarının 1. sınıf çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

(b) Anlatı metinlerinin kurgusal özellikleri: başlangıç, gelişme ve sonuç gibi bölümlendirmeler açısından metinlerin incelenmesi

⁵ Metinlerden yan tümce türü örnekleri: Belirteç yan tümcesi: *Kuşlar otururken kedi de ağaca tırmanmış*; tümleç yan tümcesi: *Köpek de kedinin kuyruğunu yemeye çalışıyor*; ortaç yan tümcesi: *Cik cik öten yavrular annesini bekliyor*; dolaysız anlatım: *Anne kuş "biraz sonra geliyorum" demiş* 19



Çocukların anlatılarında, basit bir öykünün iç yapısını oluşturan başlangıç, gelişme ve sonuç gibi bölümlendirmelerin ne derece var olduğu incelendiğinde Diyarbakır çocuklarının anlatılarının, İstanbul ve Van çocuklarınınkinden daha zayıf olduğu görülmüştür. 0-6 puanlık bir ölçek üzerinden değerlendirilen yapısal bölümlendirmenin en yüksek oranda görüldüğü anlatılar 2. sınıf çocuklarından, en düşük oranda görüldüğü anlatılar 1. sınıflardan elde edilmiştir. Bu açıdan en zayıf Diyarbakır 1. Sınıf olmuştur.

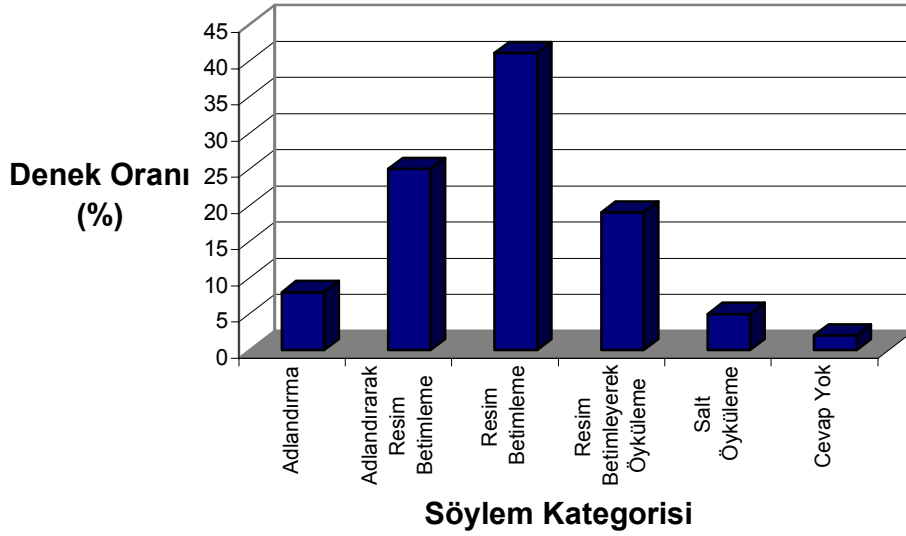


(c) Anlatı metinlerinin söylemsel özellikleri: adlandırma, resim betimleme ya da öyküleme gibi farklı söylem türlerinden hangisine ait olduğunun incelenmesi

Çocukların anlatılarının, *adlandırma*, *adlandırarak resim betimleme*, *resim betimleme*, *resim betimleyerek öyküleme* ya da *salt öyküleme* gibi farklı söylem kategorilerine dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranda çocuğun *resim betimleme* söylem türünü tercih ettiği görülmüştür. Çocuklar tarafından ikinci tercih edilen söylem kategorisinin *adlandırma* olması, örnekteki çocukların büyük bir kısmının anlatı becerilerinin gelişmemiş olduğunu göstermektedir.



Şekil 6. Anlatıların Farklı Söylem Kategorilerine Göre Dağılımı



İller arasında bu açıdan anlamlı bir fark olmadığı, ikinci sınıf ve ana sınıfının birinci sınıflardan resim betimleyerek öyküleme ve salt öyküleme gibi daha gelişmiş anlatılar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Öykülemeye en yaklaşan anlatılar ise Diyarbakır 2. sınıflarda görülmüştür.

(b)Anlatı metnlerinin dilsel ve söylemsel özelliklerinin birlikte incelenmesi: toplam tümcecik ve yan tümce sayıları ile söylem türü arasındaki ilişki

Söylem türü, (i) *resim betimleme* (adlandırma, adlandırarak resim betimleme ya da resim betimleme) ve (ii) *öyküleme* (resim betimleyerek öyküleme ya da salt öyküleme) olmak üzere iki gruba indirgenerek toplam tümcecik sayısı ile ilişkisine bakılmıştır. Toplam tümcecik sayısının, iller arasında Van verilerinde, denek statüsü açısından ana sınıfı ve evde bakımda, söylem türü gruplarından ise öykülemeden oluşan türde en yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ortalamalar, en yüksek tümcecik sayısının İstanbul ana sınıfı ve Van çocuklarının (ana sınıfı, evdebakım ve 1.sınıf) öykülemeden oluşan anlatılarında ortaya çıktığını göstermektedir.

İller arasındaki karşılaştırmalar, en düşük yan tümce sayısının Diyarbakır verilerinde bulunduğunu, denek statüsü karşılaştırmaları ise ana sınıfı verilerinin 1.sınıfa kıyasla daha fazla yan tümce içerdiğini göstermiştir. Toplam yan tümce sayısının öyküleme söylem türünde daha yüksek olduğu görülmüştür, en yüksek sayıda yan tümce sırasıyla İstanbul ana sınıfı ve Van evdebakım çocuklarının öykülerinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öyküdeki olayları ilişkilendirerek anlatabilen çocuğun, bu ilişkileri ifade etmek için karmaşık dilbilgisel yapılar kullanabildiğini göstermektedir.

4.2.3. Tümce tekrarlama

Çocukların hangi dil yapılarını içselleştirmiş, hangilerini ise dilbilgisel sistemlerinin bir parçası haline getirememiş olduklarını belirlemek için 20



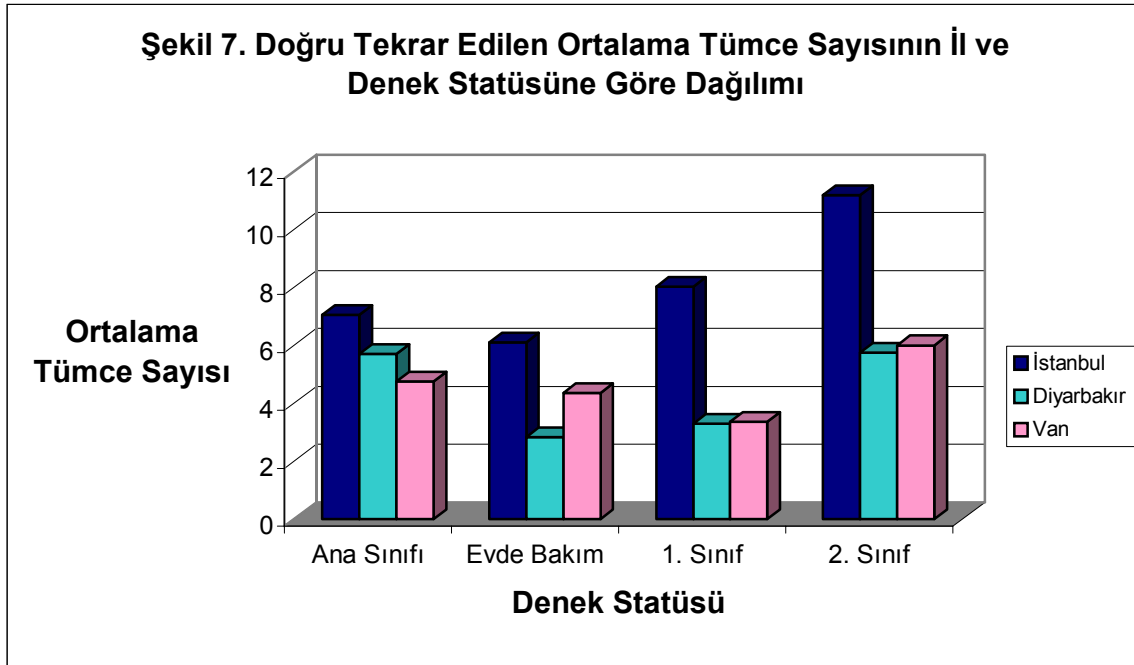
tümçenin tekrarından oluşan veriler aşağıdaki iki temel kategoride incelenerek her çocuk için şu parametrelerin değerleri saptanmıştır.

I. (a) hiç tekrar edilmeyen, (b) doğru tekrar edilen, ve (c) farklılaştırarak tekrar edilen model tümce sayısı.

II. Model tümceden farklı olarak tekrarlanan her tümcede meydana gelen değişikliğin türü şu alt kategorilere göre sınıflandırılmıştır: (i) *anlamı değişmemiş tümce*, (ii) *dilbilgisel olmayan tümce*, (iii) *tamamlanmamış tümce*, (iv) *yantümce düşümü*, (v) *tümce türünde değişim*, (vi) *basitleştirme*, (vii) *odak değişimi*, (viii) *anlam değişimi*.

(a) doğru tekrar edilen, hiç tekrar edilmeyen, ve farklı şekilde tekrar edilen tümcelerin illere ve denek statüsüne göre dağılımı

Tümce tekrarlama işlemi sonucu elde edilen toplam doğru tekrarlanan tümce sayısının en yüksek İstanbul'da olduğu ve bu açıdan İstanbul'un, birbirine çok yakın ortalamalar gösteren Van ve Diyarbakır'dan anlamlı düzeyde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Denek statüsü açısından bakıldığında doğru tekrarlanan tümce sayısının 2. sınıflarda diğer gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve tüm gruplar arasında İstanbul 2. sınıflarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.



Hiç tekrar edilmeyen ve farklı şekilde tekrar edilen tümcelerin iller ve denek statüsüne göre dağılımı incelendiğinde görülen yine İstanbul örnekleminin daha başarılı olduğudur. En düşük tekrar edilmeyen tümce sayısı ile İstanbul'un diğer iki ilden, denek statüsü açısından ise 2.sınıfın 1. sınıftan farklı olduğu bulunmuştur.



En düşük farklı şekilde tekrar edilen tümce sayısı ile yine İstanbul'un diğer iki ilden, 2.sınıfların diğer bütün sınıflardan, ve ana sınıflarının da evdebakım grubundan farklı olduğu saptanmıştır. En düşük farklı şekilde tekrar edilen tümce sayısı, yine İstanbul 2. sınıflarda gözlemlenmiştir..

Tablo 7 tümce tekrarlama işleminde kullanılan 20 tümcenin her birinin ne oranda doğru tekrarlandığını, hiç tekrarlanmadığını ya da farklı şekilde tekrarlandığını göstermektedir. Doğru tekrarlanma oranlarına bakıldığında, 20 tümceden 8'inin %25'in altında bir oranda, buna karşılık ancak 2'sinin %50'nin üstünde bir oranda aynen tekrarlanabildiği görülmektedir. En düşük doğru tekrarlanma oranı %6.3 (tümce 4), en yüksek doğru tekrarlanma oranı ise %65.6 (tümce 5) olarak bulunmuştur. Tümcelerinin hiç tekrar edilememesi oranları ise %1.1 (tümce 1) ile %15.3 arasında (tümce 4) değişmektedir. Bu işlemde en yüksek oranda görülen strateji, çocukların verilen tümceyi farklılaştırarak tekrar yoluna gittikleridir. Bu tür farklı şekilde tekrarlama en düşük %19.8 (tümce 5) ve en yüksek %85.2 (tümce 14) oranında görülmüştür.

Tablo 7. Tüm iller için tümcelerinin doğru tekrarlanma, hiç tekrarlanmama ya da farklı şekilde tekrarlanma oranları.

Cümle	Hiç tekrar edilmeyen	Doğru tekrar edilen	Farklılaştırılarak tekrar edilen
1.Babam araba alacak ve bizi gezdirecek.	1.1	41.3	57.6
2.Havalar geçen seneki kadar sıcak değil.	4.0	14.4	81.6
3.Okula başlayacağım zaman bana önlük alınacak.	3.1	24.6	72.3
4.Yaramaz kız ile kardeşi biraz önce Ahmet'i kovalıyordu.	15.3	6.3	78.4
5.Her sabah seni kim uyandırır?	14.6	65.6	19.8
6.Hava açar açmaz bahçeye çıkıp oynardık.	4.0	26.0	70.0
7.Teyzemlere gidecektik ama misafir gelince gidemedik.	4.8	19.0	76.3
8.Kedi fareyi yakalayamazsa kapan	11.2	13.8	74.9



kurmamız gerekecek.			
9.Baban mı sana bisiklet alacağına söz vermişti?	8.5	26.3	65.2
10.Babaannem bize masal anlatmaktan çok hoşlanıyor.	8.8	33.4	57.8
11.Herkes yemek yedikten sonra dişlerini fırçalamalı.	3.4	30.9	65.7
12.Ben her zaman makarnayı ıspanaktan çok sevmişimdir.	4.0	15.9	80.1
13.Küçük çocuk dikkat ettiği halde düştü.	3.4	33.3	63.3
14.Okulun bahçesinde top oynayan kızlar ve oğlanlar var.	4.8	10.0	85.2
15.Ayşe yüzme bilmediği için denize giremedi.	3.2	24.5	72.3
16.Annemin her gün bana dondurma almasını isterim.	1.8	34.8	63.3
17.Annemin pişirdiği böreğe herkes bayılır.	2.9	54.3	42.7
18.Kardeşin oyuncağını kırarsa ne yaparsın?	9.6	39.5	50.9
19.Çamaşırlar kurusun diye bahçedeki ipe astık.	10.9	31.9	57.2
20.Buradan şehre yürüyerek gidilir mi?	10.8	41.0	47.9

Aynen tekrarlanma oranının düşük olması tümcelerın içerdiği dilbilgisel yapıların yaşa göre zorluk derecelerinden kaynaklandığı gibi, çocukların dil gelişim düzeyi arasındaki farklılıklara da bağlıdır. Çocukların farklılaştırarak tekrarlama yolunu seçmeleri, model tümceyi anladıkları, ancak tümcede bulunan fakat kendi dilbilgisi sistemlerinde olmayan yapıları daha basitleriyle



değiştirdikleri anlamına gelmektedir. Buna karşılık çocukların hiç tekrarlamadıkları tümceleri değiştirerek ifade edebilecek kadar dahi anlamadıkları söylenebilir.

(b) model tümceden farklı olarak üretilen tümcelerin ne şekilde farklılaştığının incelenmesi

Model tümceden silme, ekleme ya da yerine başka bir şey koyma gibi işlemler sonucu farklı üretilen her tümcede ortaya çıkan değişiklikler aşağıda örneklenmiştir.

(i) anlamı değişmemiş tümce:

model tümce: *Babam araba alacak ve bizi gezdirecek.*

Silme yapılarak farklı üretilen tümce: *Babam araba alacak () bizi gezdirecek.*

(i) dilbilgisel olmayan tümce:

model tümce: *Kedi fareyi yakalayamazsa kapan kurmamız gerekecek*

silme, ekleme ve yerine bir şey koyma sonucunda üretilen tümce: *Kedi fareyi kuramazsa gidecek.*

(ii) tamamlanmamış tümce:

model tümce: *Yaramaz kız ile kardeşi biraz önce Ahmet'i kovalıyordu.*

Silme sonucu üretilen tümce: *Yaramaz kız kardeşi...*

(iv) yantümce düşümü:

model tümce: *Buradan şehre yürüyerek gidilir mi?*

yantümceyi silerek üretilen tümce: *Buradan şehre () gidilir mi?*

(iii) tümce türünde değişim:

model tümce: *Buradan şehre yürüyerek gidilir mi?*

silme ve yerine başka birşey koyma sonucu üretilen tümce: *Buradan şehre yürüyerek gidilmez.*

(iv) basitleştirme:

model tümce: *Ben her zaman makarnayı ıspanaktan çok sevmişimdir.*

Silme ve yerine başka birşey koyma sonucu üretilen tümce: *Ben () makarnayı ıspanaktan çok sev()dim.*

(v) odak değişimi:

model tümce : *Annemim her gün bana dondurma almasını isterim.*



Yer değiştirme sonucu üretilen tümce: *Annemim bana her gün dondurma almasını isterim*

(vi) ***anlam değişimi:***

model tümce: *Babaannem bize masal anlatmaktan çok hoşlanıyor.*

Silme ve yerine başka birşey koyma sonucu üretilen tümce: *Annem bize masal anlatmayı çok sever.*

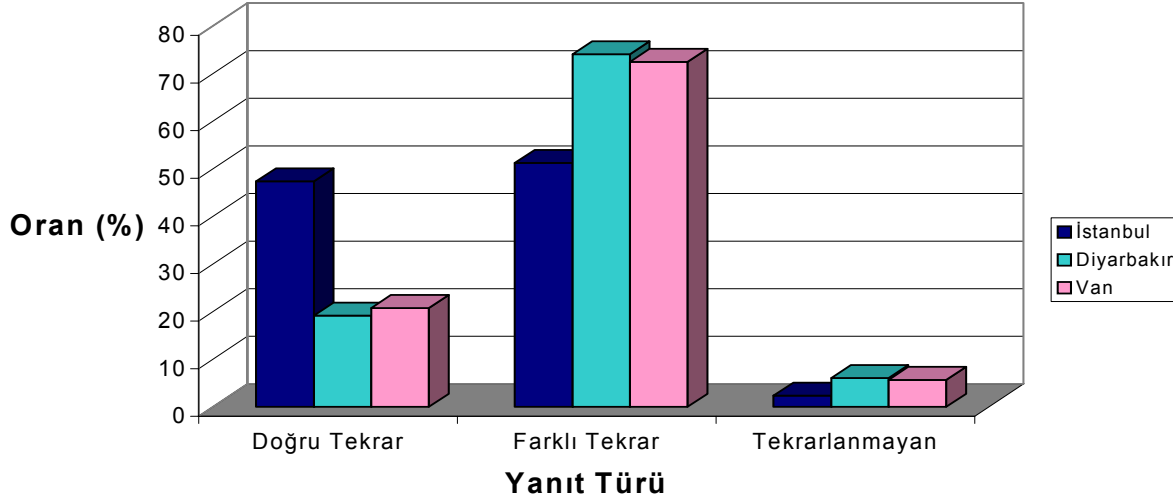
Farklılaştırılarak tekrarlanan tümcelerde en düşük oranda *Odak Değişikliği* (en düşük % .2 ve en yüksek %8.5) ile *Anlam Değişikliği* (en düşük % 2 ve en yüksek %18.5) yapıldığı görülmüştür. *Tümce-türü Değişikliği* yalnız 13 tümcede görülmüş, ve en yüksek oranda (%27.2) soru tümcesi 9'da ortaya çıkmıştır. Çarpıcı olan bulgular, *Yan Tümce Düşümü* (en düşük % .2 ve en yüksek %32.3), *Tamamlanmamış Tümce* (en düşük % 1.1 ve en yüksek %35.5) ve *Dilbilgisel Olmayan Tümce* kategorilerinde (en düşük % 2.2 ve en yüksek %34.8) görülen yüksek oranlardır. Belirli tümcelerde yüksek oranda ortaya çıkan bu değişiklik türleri çocukların hangi dilbilgisel yapıları üretmekte zorluk çektiklerini açıkca göstermektedir.

(c) İllere göre her tümce için yanıt türü oranlarının dağılımı

Her ilde her tümce için çocukların verdikleri yanıt türü (doğru tekrar, farklı tekrar ve hiç tekrarlanmama) oranlarına bakılmıştır. Tümceler, içerdikleri yapıların zorluk düzeylerini belirlemek amacıyla her yanıt kategorisinde en yüksek orandan en düşük orana olmak üzere sıralanmıştır. En düşük oranda doğru tekrarlanan ya da en yüksek oranda farklı tekrarlanan tümcelerin niteliğine bakıldığında bunların, ya anlamsal açıdan karmaşık olduğu (kıyaslama tümceleri gibi) ve/veya dilbilgisel açıdan birden fazla yan tümce içerdiiği görülmüştür. Tümcelerin zorluğa göre sıralanmasında iller arası beklenen benzerlik olmasına rağmen doğru tekrar, farklı tekrar ve hiç tekrarlanmama oranlarında medyan ve dağılım aralığı açısından farklılıklar olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 8).



Şekil 8. İllere Göre Tümcelerin Yanıt Türü Oranları (Medyan)



En yüksek doğru tekrarlama oranları ile İstanbul birinci, Van ikinci, Diyarbakır ise üçüncü sıradadır. Farklı tekrar oranları ise Diyarbakır'da en yüksek, İstanbul'da en düşüktür. Hiç tekrarlanmayan tümceler için en yüksek oranlar Diyarbakır'da, en düşük oranlar ise İstanbul'da ortaya çıkmıştır. Bulgular, çocukların tekrarlamakta zorluk çektikleri dilbilgisel yapılar açısından üç il arasında farklılık olmadığını, ancak zorluk çeken çocuk oranının Diyarbakır ve Van'da İstanbul'a kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da, Diyarbakır ve Van'daki çocukların dilbilgisi düzeylerinin görece olarak daha az gelişmiş olduğuna işaret etmektedir.

Her ilde her tümce için çocukların verdikleri yanıt türü (doğru tekrar, farklı tekrar ve hiç tekrarlanmama) oranları denek statüsüne göre de incelenmiştir.

Doğru tekrar oranlarına denek statüsü açısından bakıldığında İstanbul'da dilbilgisi yetisinde yaşla orantılı bir artış görülmektedir. Diyarbakır ve Van illerinde ise yaşla artış ancak okullaşma ile, yani ikinci sınıflarda gözlenmektedir. Bu illerdeki okul öncesi evde bakım grubu ile birinci sınıf çocukları arasında hiç fark olmaması, onların Türkçe yetilerinde yaşa bağlı beklenen gelişme olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca her üç ilde de ana sınıfı öğrencileri, evde bakım gören yaşlılarından daha yüksek oranda doğru tekrar yapmışlardır.

Farklı tekrar oranlarına baktığımızda, bu oranların İstanbul'da yaş ve okullaşma ile düştüğü görülmektedir. Diyarbakır ve Van'da ise farklı tekrar yapan çocukların oranları birbirine çok yakın ve İstanbul'dan oldukça yüksektir. Diyarbakır ve Van'da evde bakım grubu ile birinci sınıflar arasında hemen hemen hiç fark olmadığı, ve her ikisinin de ana sınıfı çocuklarına kıyasla daha yüksek oranda farklı tekrar yaptıkları görülmektedir. Hatta Diyarbakır ikinci sınıf öğrencilerinin ana sınıfı grubunun gerisinde kaldığı gözlenmiştir.

Genelde çok düşük olan hiç tekrarlanmayan tümce oranları İstanbul'da yaşla azalma göstermiştir. Diyarbakır ve Van'da bu yanıt türünde en yüksek oranlar



sırasıyla evde bakım ve 1.sınıf çocuklarında görülmüştür. Her üç ilde de ana sınıfı öğrencileri, evde bakım gören yaşlılarından ve hatta birinci sınıflardan daha yüksek düzeyde dilbilgisi becerisi sergilemişlerdir. Demografik özelliklerle ilgili verilerden hatırlanacağı gibi, ana sınıfına giden çocukların ailelerinde hem maddi imkanlar daha elverişli hem de anne-baba eğitim düzeyi daha yüksektir. Bu tür şartların dil gelişimini olumlu bir şekilde etkilediği bu örnekte de ortaya çıkmıştır.

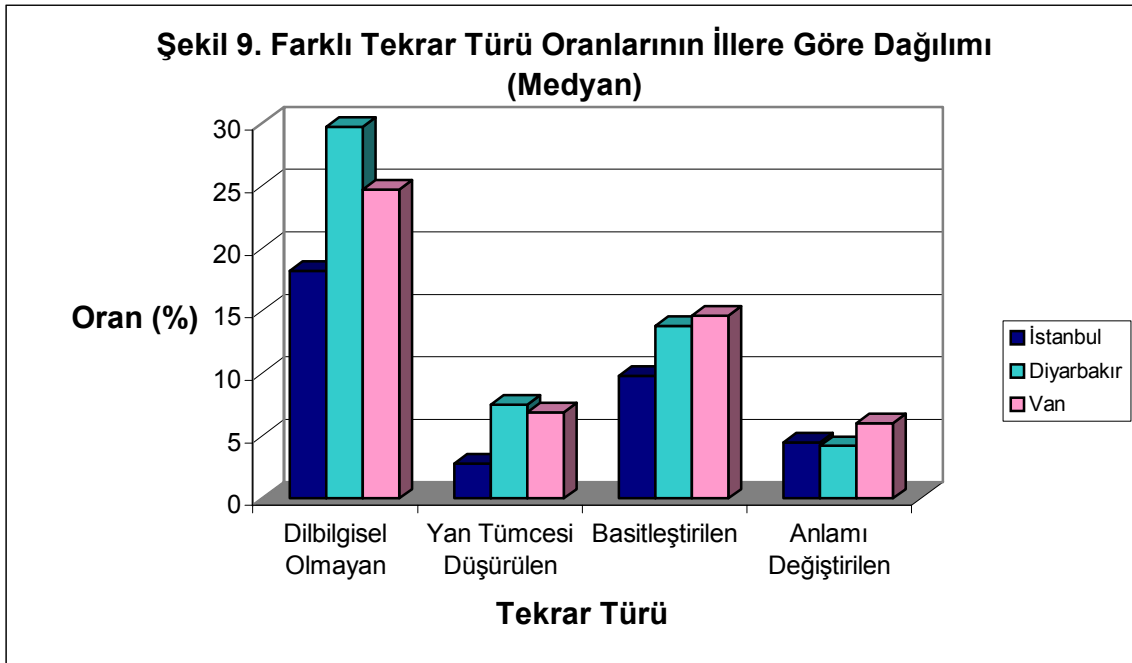
(c) Her tümce için farklı tekrar türü oranlarının iller ve denek statüsüne göre incelenmesi

Farklı tekrar türü sonucunda üretilen tümceler dört alt-kategoride incelenmiştir:⁶

- dilbilgisel olmayan* ya da *tamamlanmamış* tümceler,
- yan tümce düşümü* sonucu anlam değişikliği gösteren tümceler,
- yan tümce dışında en az bir biçimbirim (anlam taşıyan en küçük birim) düşürülmesiyle *basitleştirilen* tümceler; bu tür basitleştirmeler tümcelerde anlam değişikliğine yol açabilir,
- yukarıda belirtilenlerin dışında bir işlem (sözcük ya da ek değiştirme, sözcük sırası değiştirme gibi) sonucu *anlam değişikliği* gösteren tümceler.

Üç ildeki durum karşılaştırıldığında, dilbilgisel olmayan tümcelerin en yüksek oranda Diyarbakır'da, daha sonra Van'da ve en düşük olarak da İstanbul'da üretildiği görülmüştür (bkz. Şekil 9). Yan tümce düşümü gösteren tekrarların oranları da aynı sırayı takip etmektedir. Basitleştirme ise en yüksek oranda Van'da, sonra Diyarbakır'da ve en düşük oranda da İstanbul'da görülmüştür. Salt anlam değişikliği gösteren tümcelerin oranının, yine Van'da en yüksek, sonra İstanbul'da ve en düşük olarak da Diyarbakır'da olduğu bulunmuştur.

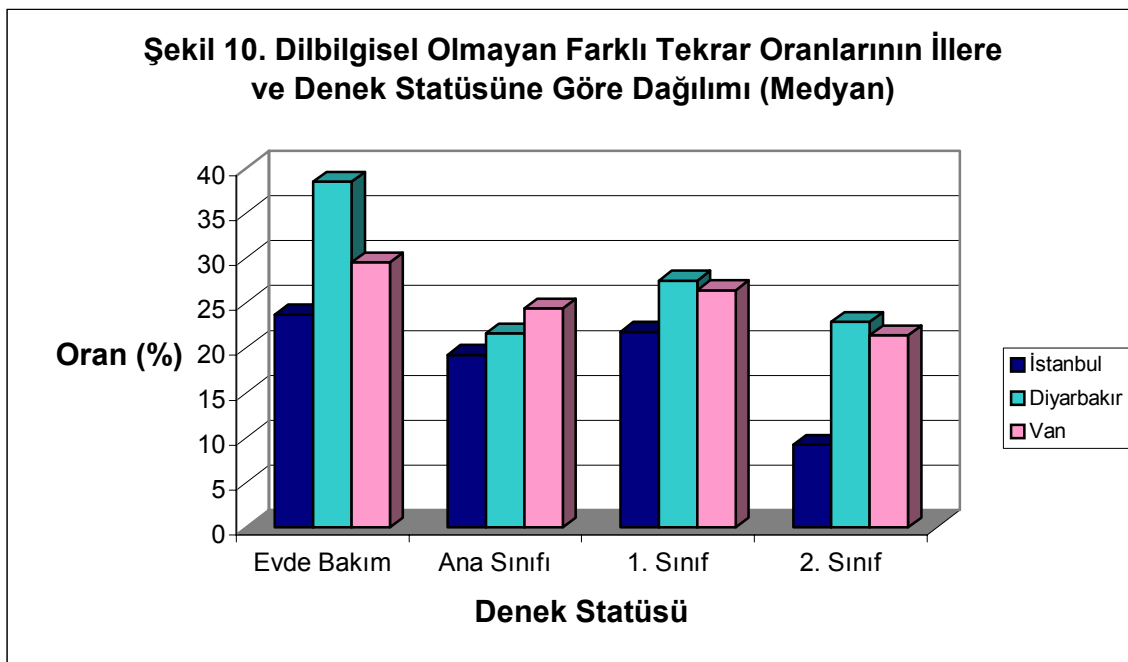
Çocuğun duyduğu bir tümceyi dilbilgisel olmayan bir şekilde ya da tamamlamadan tekrarlaması, veya tümcenin içerdiği bir yan tümceyi gözardı





etmesi, onun sözkonusu dilbilgisel yapıları tam olarak kavramamış olduğu ya da bilmediği anlamına gelmektedir. Basitleştirme türü değişim yapılması ise, çocuğun zorluk çektiği tümceyi anladığını ancak bunun içerdiği dilbilgisel yapılara tekrar üretebilecek kadar hakim olmadığını göstermektedir. Şekil 9'dan Diyarbakır çocuklarının, zorluk çektikleri yapıları içeren tümceleri daha yüksek oranda dilbilgisel olmayan bir şekilde tekrarladıkları, basitleştirerek ya da anlam değişikliği yaparak ürettikleri tümcelerin ise düşük oranda kaldığı görülmektedir. Dilbilgisel kurallara daha fazla hakimiyete işaret eden basitleştirme ve anlam değişikliği oranları açısından Diyarbakır ve Van birbirlerine benzer bulunmuştur. İstanbul çocuklarının ise her iki ile kıyasla daha düşük oranda dilbilgisel olmayan ve basitleştirilerek tekrarlanan tümce ürettiği anlaşılmaktadır. Özetle, bulgular, İstanbul çocuklarının Diyarbakır ve Van çocuklarına kıyasla, Van'daki çocukların ise Diyarbakır'dakilere kıyasla daha gelişmiş bir dilbilgisi düzeyine ulaşmış olduklarını göstermektedir.

Farklı tekrarlanan tümcelerde yukarıda belirtilen dört türde değişiklik yapan çocukların oranları yaşa göre de incelenmiştir. Veriler üç ilde de okullaşma ile bir gelişim olduğunu göstermektedir. Farklı tekrar sonucu dilbilgisel olmayan tümceler üreten çocukların oranı ikinci sınıflar için en düşük, birinci sınıflar için biraz daha yüksek, evde bakım grubu için ise en yüksektir. Ana sınıfı grubu ise yaşlıları olan evde bakım grubundan ve de kendilerinden büyük olan birinci sınıfa yeni başlayan çocuklardan daha başarılı olmuştur. Birinci sınıfa yeni başlayan çocuklarda ise yaştan kaynaklanan bir gelişme sonucunda dilbilgisel olmayan tümce üretenlerin oranı daha düşüktür (bkz. Şekil 10). Yan tümce düşürülmesi ve basitleştirme yapan çocukların oranları İstanbul'da ve Van'da en düşük olarak ikinci sınıflarda, Diyarbakır'da ise yan tümce düşümü ana sınıfında, basitleştirme ise birinci sınıflarda gözlemlenmiştir. Yalnız anlamında değişiklik olan tümceleri üreten çocukların oranı ise Diyarbakır ve Van'da hem yaşça küçük, hem de çevresel açıdan olumsuz konumda olan evde bakım grubunda en düşüktür.





Özetle, Diyarbakır ve Van'da ana sınıfı grubunun diğer gruplardan daha gelişmiş bir dilbilgisi düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu ana sınıfı çocuklarının sosyo-ekonomik açıdan daha iyi durumda olan ailelerden gelmeleriyle açıklanabilir. İstanbulda ise ana sınıfı, evde bakım ve birinci sınıf çocuklarının dilbilgisi düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu ve yaşla beklenen doğrusal gelişimin yalnız bu ilde ortaya çıktığı görülmüştür. Her üç ilde de ikinci sınıf verileri, yaş ve bir yıllık okul eğitimi ile çocukların dilbilgisi düzeylerinde anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiştir. Ancak Diyarbakır ve Van ikinci sınıflarının İstanbul ikinci sınıflarıyla aynı dil beceri düzeyine ulaşamamış olmaları, bu farkın çevresel şartlardan kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, Diyarbakır ve Van illerinde çocukların dilbilgisi yetisinin İstanbul'daki çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu bulgu, kısmen Diyarbakır ve Van çocuklarının büyük çoğunluğunun iki dilli olmasından, kısmen de yöredeki ailelerin ekonomik ve eğitim düzeylerinin İstanbul'a kıyasla daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.4. Kompozisyon verileri

Okuma-yazma düzeyini değerlendirmek amacıyla ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerinden toplanan 'Durmadan bir şeyler kaybeden bir çocuk varmış' konulu kompozisyon verileri aşağıda belirtilen açılardan kodlanarak incelenmiştir:

(a) *Metin uzunluğu ve kullanılan tümce türleri:* Metin uzunluğu yan tümce ve basit tümce sayılarının toplamı olarak hesaplanmıştır. Bu toplam, *tümcecik* sayısı olarak ifade edilmektedir. Karmaşıklık ölçüsü olarak toplam yan tümce sayısı ve türlerine (belirteç, tümleç, ortaç ve dolaysız anlatım yan tümceleri) bakılmıştır.

(b) *Dilbilgisi yanlışları,*

(c) *Yazım ve noktalama yanlışları,*

(d) *Metin kurgusu ve bütünlüğü*

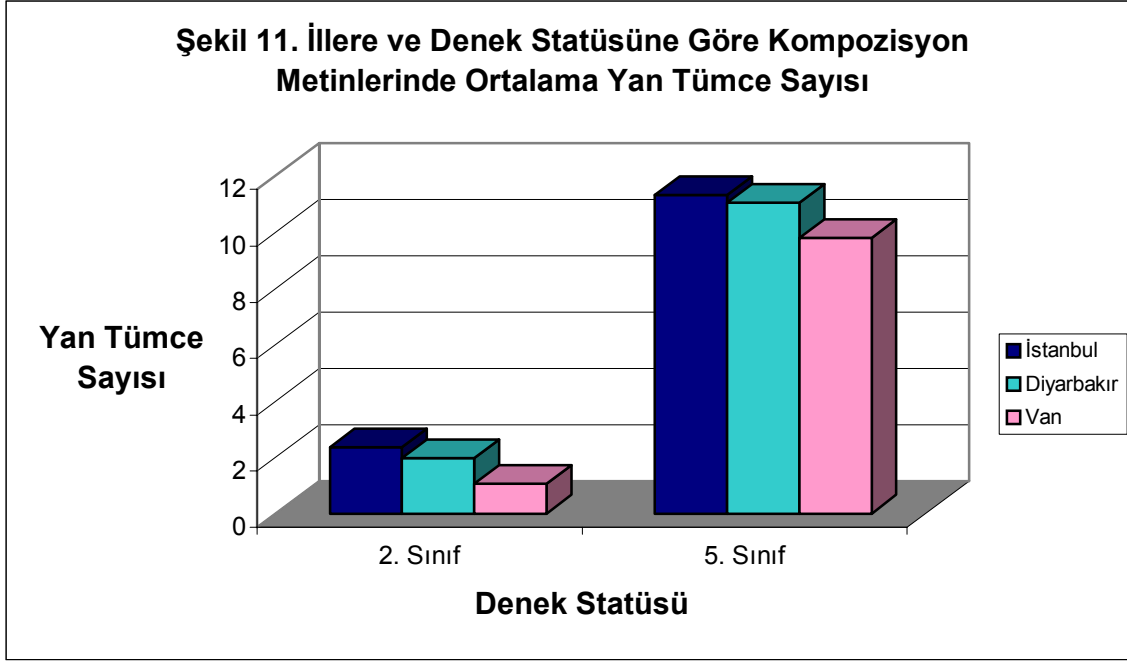
(a) Metin uzunluğu ve kullanılan tümce türleri:

Kompozisyonlarda, metin uzunluğu açısından iller arası fark görülmemiştir. Ancak ikinci ve beşinci sınıflar arasında yaş ve okullaşmanın getirdiği belirgin fark bulunmuştur. İkinci sınıf öğrencileri ortalama 10 tümcecikten oluşan metinler yazabilmişken, beşinci sınıf öğrencileri bunların üç katı uzunluğunda metinler üretmişlerdir.

Kompozisyon metinlerinde karmaşık dilbilgisel yapıların bir göstergesi olan yantümce kullanım sıklığı da yaş ve okullaşma ile beş kat kadar bir artış göstermiştir.



Bu açıdan İstanbul ve Van illeri arasında anlamlı bir fark da bulunmuştur; Van ortalamaları Şekil 11'den görüldüğü gibi daha düşüktür.



Belirteç, ortaç, tümleç ve dolaysız anlatım yan tümce türlerine bakıldığında, belirteç ve ortaç yan tümcelerinin kullanım sıklığının illere göre farklılık göstermediği, yalnız yaş ve okullaşma ile arttığı ortaya çıkmıştır. Tümleç ve dolaysız anlatım yan tümce türlerinin kullanımında ise hem illere, hem de yaş ve okullaşmaya göre farklılık bulunmuştur. Tümleç yan tümceleri oranın İstanbul'da Diyarbakır'a kıyasla daha yüksek olduğu, dolaysız anlatım yan tümcelerinin ise Diyarbakır'da Van'dan daha fazla olduğu görülmüştür.

Burada ilginç olan Diyarbakır'da tümleç tümceleri oranının en düşük olması, buna karşın aynı işlevi daha basit bir yapı ile ifade eden dolaysız anlatım yan tümce oranının ise en yüksek olmasıdır. Bu da çoğunluğu iki dilli olan Diyarbakır çocuklarının, tam olarak içselleştirmedikleri karmaşık yapıları kullanmaktan kaçındıklarını göstermektedir. İstanbul'da ise bu durumun tam tersi gözlenmiştir; tümleç yan tümcelerinin oranı en yüksek, ancak dolaysız anlatım tümcelerinin oranı ise düşüktür.

(c) Dilbilgisi yanlışları

Dilbilgisi yanlışları uyum (özne-yüklem uyumu ve iyelik eki uyumu), çatı (edilgen, ettirgen, dönüşüm ve işdeşlik ekleri), zaman, sözdizim ve hal eki kategorilerinde incelenmiştir.

Bu kategorilerde gözlemlenen tüm yanlışların, yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Bu durum, yaşla birlikte metin uzunluğu ve kullanılan dilbilgisel yapıların karmaşıklığının artması ile açıklanabilir. Sözdizimi yanlışlarında görülen il farkı ise İstanbul'daki oranların hem Diyarbakır hem de Van'dan daha düşük olmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye giren yanlışlar, yukarıda tartışılan yan tümce türlerinin kullanımında yapılan hataları içermektedir. Yan tümce hata oranlarının Diyarbakır ve Van'da İstanbul'a kıyasla daha yüksek olması, ve yan tümcelerin



yukarıda belirtildiği gibi daha az sıklıkla kullanılması bu yapıların yöre çocukları tarafından tam olarak kavranmamış olduğunu göstermektedir.

(c) Yazım ve noktalama yanlışları

Noktalama yanlışlarında yaşla birlikte azalma olmuştur. İstanbul'daki çocukların noktalama hatası oranları diğer iki ildeki çocuklarından daha düşük çıkmıştır.

Yazım yanlışları eksik harf, yanlış harf, sözcük içindeki ses değişimlerinin gösterilmemesi, eklerin ayrı yazılması ve bağlaçların bitişik yazılması kategorilerinde incelenmiştir. Yazım yanlışları yapan çocukların oranları illere ve yaşa göre Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Yazım yanlışları yapan çocukların oranlarının illere ve yaşa göre dağılımı

	İstanbul		Diyarbakır		Van	
	2. sınıf	5. sınıf	2. sınıf	5. sınıf	2. sınıf	5. sınıf
Eksik harf	64.1	55.6	62.2	55.9	76.4	79.7
Yanlış harf	61.7	66.7	71.1	69.9	76.4	65.3
Ses değiş.	18.3	12.5	20.7	18.9	22.0	14.6
Ayrı ek	17.4	18.8	17.8	18.9	17.9	21.5
Bitişik bağ.	41.7	66.0	23.7	58.7	19.5	59.7

Bu tablodan, iller arası büyük bir fark olmadığı görülmektedir. İlk üç kategoride yaşla birlikte bir azalma eğilimi izlenmekte, ekleri ayrı, bağlaçları ise bitişik yazmak gibi yanlışlarda ise bir artış görülmektedir. Bu durumun 5. sınıf çocuklarının 2. sınıflara kıyasla daha uzun metinler yazıp, daha karmaşık yapılar kullanmalarından kaynaklanmakta

olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu bulgulardan tüm illerdeki 5. sınıf çocuklarının yazım ve noktalama kurallarını henüz öğrenememiş oldukları görülmektedir.

(d) Metin kurgusu ve bütünlüğü

Metin kurgusu ve bütünlüğünün değerlendirilmesi, biçim ve anlam bütünlüğü açılarından yapılmıştır. Kompozisyonlar, biçim açısından liste, karma ve metin olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır. 2. sınıfa yeni başlayan çocukların İstanbul'da yaklaşık dörtte birinin, Diyarbakır'da yarıya yakınının, Van'da ise yarısından fazlasının listeleme yoluna gittiği görülmüştür. Hem listeleme hem metin özellikleri içeren yazıların oranı her üç ilde de düşüktür. İller arası önemli fark ise, İstanbul 2.sınıf çocuklarının büyük bir çoğunluğunun metin biçiminde kompozisyonlar yazmalarına karşın, Diyarbakır çocuklarının ancak yarısına



yakınının, Van çocuklarının da dörtte birinin metin türünde yazabilmiş olmalarıdır.

Kompozisyonlar, anlam bütünlüğü, yani bağlantılı bir şekilde bir veya birkaç fikrin işlenmesi açısından incelendiğinde İstanbul 2. sınıf metnelerinin kısmen bu tür bir bütünlük gösterdiği, Diyarbakır ve Van 2. sınıf kompozisyonlarında ise anlam bütünlüğü olmadığı bulunmuştur. Bu fark, Diyarbakır ve Van çocuklarının birinci sınıfta okuma-yazmanın yanı sıra Türkçe becerilerini geliştirmeye de zaman ve çaba harcamak zorunda kalmaları ile açıklanabilir. Beşinci sınıf kompozisyonlarında her üç ilde de metinlerin daha iyi kurgulanabildiği ve büyük ölçüde iç-bütünlüğe ulaştıkları görülmektedir. Bekleneceği gibi, 2. sınıfta yer yer bütünlüğü olan metinler üreten İstanbul çocukları 5. sınıfta bu açıdan en yüksek düzeye yaklaşmış, buna karşılık ikinci sınıfta daha düşük bir düzeyde olan Diyarbakır ve Van çocukları, okullaşma etkisi sonucu metin kurma ve bütünlük sağlama açısından daha büyük bir gelişme göstermiştir.

Karne notları ve dil yetisi

Sözcük bilgisi puanları ile yıl sonu Türkçe ve Matematik notları arasında İstanbul'da birinci sınıflarda anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı, ancak 2. sınıflarda hem Türkçe hem de Matematik notları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Diyarbakır ve Van'da ise sözcük bilgisi düzeyi ile karne notları arasında hem 1., hem de 2. sınıflarda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Hatırlanacağı gibi, sözcük bilgisi açısından üç il arasında en yüksek düzeyde olan İstanbul'daki çocuklardır. Bu bilginin, 1.sınıfta Türkçe ve Matematik derslerinde başarılı olmak için yeterli olduğu ve yıl sonu notlarını etkileyecek şekilde farklılık göstermediği söylenebilir. Buna karşılık Diyarbakır ve Van'da sözcük bilgisi daha gelişmiş olan çocukların birinci sınıf Türkçe ve Matematik derslerinde daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıfta ise her üç ilde de anlamlı bir ilişki bulunması, Türkçe ve Matematik derslerinde başarılı olmak için daha yüksek düzeyde bir sözcük bilgisinin gerekli olduğuna, ve buna sahip olan öğrencilerin karne notlarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Diyarbakır ve Van'da sözcük bilgisi açısından farklı düzeyde okula başlamış olan öğrenciler için bu farkın 2.sınıf ders başarılarına da yansıtıldığı görülmektedir.

Tablo 9 Türkçe ve Matematik dersleri karne notları ile sözcük bilgisi ve dilbilgisi puanları arasında korelasyon katsayıları ($p < .05$ düzeyinde anlamlı)

		Türkçe		Matematik	
		1.sınıf	2.sınıf	1.sınıf	2.sınıf
İstanbul	Sözcük bilgisi	--	.44	--	.49
	Dil bilgisi	--	.31	--	.32
Diyarbakır	Sözcük bilgisi	.42	.38	.51	.37
	Dil bilgisi	.38	.35	.37	.37
Van	Sözcük bilgisi	.37	.52	.57	.41
	Dil bilgisi	--	.38	--	.37



Dilbilgisi düzeyi ile Türkçe ve Matematik notları arasında İstanbul ve Van'da birinci sınıflarda bir korelasyon bulunmadığı, ancak 2.sınıflarda hem Türkçe hem de Matematik notları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Diyarbakır'da ise dilbilgisi düzeyi ile yıl sonu notları arasında hem birinci hem ikinci sınıflarda anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan İstanbul ve Van 1.sınıf çocuklarının değişik dilbilgisel yapıları anlama ve üretme becerilerinin Türkçe ve Matematik notlarında farklılık yaratmayacak düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Diyarbakır 1. sınıflarda ise, Türkçe'nin dilbilgisel yapılarına daha hakim olmanın bu düzeydeki Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı ile ilişkili olduğu görülmektedir. İkinci sınıfta her üç ilde de anlamlı bir ilişki bulunması, daha karmaşık dilbilgisel yapılara hakim olan öğrencilerin karne notlarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Kısaca, dil yetisi düzeyi ile karne notları arasında saptanan bu ilişkiler dile hakimiyetin, başlangıçta olduğu kadar ilerleyen yıllarda da okul başarısıyla doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ

5.1. Bulguların genel değerlendirilmesi

Üç ilde ana sınıfı, birinci sınıf, ikinci sınıf ve beşinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler, aynı sınıflardan öğrencilerin dil yetisi düzeylerini gösteren verilerle birlikte ele alındığında, eğiten ve eğitilenlerden farklı yöntemlerle elde edilen bilgilerin büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Bu da kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sağlam bir durum saptaması yapıldığını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, İstanbul, Diyarbakır ve Van örneklemelerinin demografik özellikleri açısından hedeflenen kitleyi temsil ettiğini, ancak iller arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ailelerin eğitim düzeyi açısından Diyarbakır ve Van'da yüksek oranda eğitimsiz anne bulunduğu görülmüştür. Her üç ilde de annelerin büyük çoğunluğunun çalışmadığı, işsiz olan baba oranının ise çok düşük olduğu bulunmuştur. Ortalama gelir açısından en yüksek gelir düzeyi İstanbul'da, en düşük gelir düzeyi ise Diyarbakır'da görülmüştür. En kalabalık hanelerin Diyarbakır ve Van'da, en yüksek çocuk sayısının da Diyarbakır'lı ailelerde olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğun dil ortamı açısından en yüksek oranda ikidilliliğin sırasıyla Diyarbakır, Van ve çok düşük oranda İstanbul'da olduğu bulunmuştur.

Çocuğun içinde büyüdüğü fiziksel ortam ve gelişimini destekleyen çevresi açısından Diyarbakır çocuklarının en elverişsiz konumda olduğu görülmüştür. Anneler çocukları için tercih ettikleri okul öncesi bakım türü olarak, hem çocuklarının gelişimini destekleyecek ve onları sosyal ve bilişsel açıdan okula hazırlayacak bir kuruma gitmesini, hem de kendilerinin eğitim almasını istediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarını kuruma gönderemeyen anneler, neden olarak maddi imkansızlığı belirtmiş ve bu açıdan içinde buldukları şartların düzeltilmesini istemişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlar, en tecrübeli olan ve üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun öğretmenlerin İstanbulda, en genç ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise Diyarbakır ve Van'da olduğunu ortaya çıkarmıştır. Tüm iller ve sınıflarda eğitim şartlarının iyileştirilmesi gerektiği öğretmenlerin ortak görüşüdür. Ortalama sınıf mevcudunun yüksek olduğu, ancak birinci sınıfların diğer sınıflara göre daha kalabalık olduğu, ve en kalabalık sınıfların Diyarbakır'da bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrenci ile bire bir ilgilenmenin, disiplin



sağlamanın ve de etkin eğitim yapmanın zor olduğunu göstermektedir. Ek olarak, özellikle de Diyarbakır ve Van illerinde araç-gereç eksiklerinin tamamlanması, fiziksel şartların iyileştirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Okul öncesi eğitiminde mevcut ana sınıfı programını yeterli bulan öğretmen sayısının İstanbul'da diğer illere göre daha fazla, ihtiyacı karşılamadığını söyleyenlerin ise Diyarbakır'da daha fazla olduğu bulunmuştur. Görülen yetersizlikler anasınıflarının sayıca kısıtlı olması, iç ve dış mekanların yetersiz olması ve araç-gereç eksikliğidir. Ayrıca ana sınıfı programlarının okula hazırlık açısından yetersiz olması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden daha çok yararlandırılması gerektiği, okul öncesi eğitiminin öneminin bilinmemesi ve ailelerin bilinçsizliği gibi hususlar da dile getirilmiştir. Ana sınıfı öğretmenlerinin çoğu kurum bazlı modeli, birinci sınıf öğretmenleri ise anne eğitimi ve kurum bazlı modeli yöreleri için en uygun olarak değerlendirmişlerdir. Annelerin eğitimi modelinin daha çok Diyarbakır ve Van ilinde yöre için uygun model olarak değerlendirildiği ortaya çıkmıştır.

Üç ilde de, ana sınıfı ve sınıf öğretmenleri, okula hazır bir çocuğun el becerilerinin gelişmiş olması, okul ortamına uyum sağlayabilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ana sınıfı öğretmenleri ek olarak çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri ana sınıfına gitmiş öğrencilerin, gitmemiş olanlara kıyasla okula daha iyi uyum sağladıklarını, el becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve daha çabuk öğrendiklerini belirtmişlerdir. İstanbul öğretmenleri, ana sınıfının öğrenciye kazandırması gereken yöreye özgü başka bir özellik gerekli görmezken, Van ve özellikle de Diyarbakır illerinde öğretmenler çocuğun Türkçe konuşabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ana sınıfı öğretmenleri sınıflarında Türkçe'den başka bir dil konuşan az öğrenci olduğunu söylerken birinci, ikinci ve beşinci sınıf öğretmenlerinin çoğu sınıflarında Türkçe'den başka bir dil konuşan öğrencileri bulunduğunu belirtmişlerdir. Başka dil konuşan çocukların bulunduğu sınıfların oranının Diyarbakır ve Van illerinde İstanbul'a göre daha yüksek olduğu, konuşulan dilin ise Kürtçe olduğu görülmüştür. İstanbul'da, Türkçe'den başka dil olarak Kürtçe, Bulgarca, Arnavutça, Çerkezce v.b. değişik dil konuşan öğrencilere rastlandığı görülmüştür.

Öğretmenler, özellikle de Diyarbakır ve Van'daki birinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerinde Türkçe kullanma becerisi açısından yetersizliklerle karşılaştıklarını söylemişlerdir. İstanbul'daki öğretmenler, daha çok düzgün cümle kuramama, sözcük dağarcığının kıt olması ve şiveli konuşma gibi sorunlar dile getirirken, Diyarbakır ve Van'daki öğretmenler bunlara ek olarak Türkçe'yi hiç bilmeyen veya çok az bilen öğrenciler ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Okuma-yazmayı geç öğrenme nedeni olarak öğretmenlerin tümü öğrenme yeteneği açısından çocuklar arası farklara ve ailelerin eğitimsiz ve ilgisiz oluşuna değinmişler, Diyarbakır ve Van'daki öğretmenlerin çoğunluğu da ayrıca dil becerisi yetersizliklerine dikkat çekmişlerdir. İkinci ve beşinci sınıf öğretmenleri, okuma, yazma ve okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencileri olduğunu, ancak en önemli sorunun kendini sözlü ifade etme olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler, bu becerilerde zorlanmanın kaynağı olarak ailelerin ilgisizliği ve eğitimsizliğinin yanısıra anadilin farklı olmasını da vurgulamışlardır.

Çocuklardan elde edilen dil verilerinin değerlendirmesi de ortaya çok benzer bir resim çıkartmıştır. Sözcük dağarcığı zenginliği açısından örneklemimizdeki üç il İstanbul, Van, Diyarbakır şeklinde sıralanmaktadır. İstanbul'daki birinci sınıf çocuğunun sözcük bilgisi düzeyinin, Diyarbakır'da ikinci sınıf çocuğunun düzeyi ile aynı olması iller arası farkın çarpıcı bir örneğidir. Yaş/ sınıf düzeyi açısından



ikinci sınıf çocuklarının tüm illerde en yüksek puanları almış olmaları okullaşmanın etkisini açıkça göstermektedir.

Çocuklara anlattırılan öyküler incelendiğinde, İstanbul ve Van anlatı metinlerinin Diyarbakır'a kıyasla daha karmaşık dil yapıları içerdiği bulunmuştur. Yaş açısından bakıldığında, ana sınıfı çocuklarının, 1. sınıf çocuklarına kıyasla daha fazla karmaşık yapı kullandıkları görülmüştür. Her üç ilde de çocuklar tarafından tercih edilen söylem türü *resim betimleme* olmuş, *öyküleme* söylem türü ise çok daha az oranda gözlemlenmiştir. Bu bulgu, örneklemdeki çocukların büyük bir kısmının anlatı becerilerinin tam olarak gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Bu açıdan iller arasında anlamlı fark bulunmamış ancak 2.sınıf çocuklarının diğer gruplardan daha başarılı olduğu görülmüştür.

Çocukların hangi dil yapılarını dilbilgisel sistemlerinin bir parçası haline getirmiş olduklarını belirlemek için tümce tekrarlama işlemi uygulanmıştır. Bu işlemin dayandığı varsayıma göre, doğru tekrarlayan çocuk tümcenin içerdiği yapıyı içselleştirmiş, farklılaştırarak tekrarlayan çocuk tümceyi anlamış ancak kendi dilbilgisi sisteminde olmayan yapıları daha basitleriyle değiştirmiş, hiç tekrarlamayan çocuk ise tümceyi değiştirerek ifade edecek kadar dahi anlamamıştır. Bulgular, Van ve Diyarbakır çocuklarının dilbilgisi düzeyinin, İstanbul çocuklarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin diğer gruplardan daha gelişmiş bir dilbilgisi yetisine sahip olduğu bulunmuştur.

Bu üç dil işleminden elde edilen bulgular, her üç ilde, özellikle de Diyarbakır ve Van'da ana sınıfı çocuklarının yaşlıları olan evde bakım grubu ve kendilerinden bir yaş büyük olan birinci sınıf çocuklarından daha gelişmiş bir Türkçe dil becerisine sahip olduklarını göstermiştir. Bu çarpıcı fark, ana sınıfı çocuklarının hedef kitlenin nisbeten daha eğitilmiş ve çevresel koşulları daha elverişli ailelerden geliyor olmalarından kaynaklanmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin Türkçe düzeyinin ise tüm gruplar içinde en iyi olması okullaşmanın etkisi olarak ortaya çıkan bir gelişmedir.

İkinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları kompozisyonlarda yaşla metin uzunluğu, kullanılan karmaşık dil yapıları ve metin bütünlüğünde gelişme görülmüştür. Ancak bu gelişme ile birlikte dilbilgisi yanlışlarının ve bazı yazım hatalarının artış göstermesi, yazılı ifade kurallarının tam olarak yerleşmemiş olduğuna işaret etmektedir. Dil yanlışları açısından Diyarbakır ve Van kompozisyonlarında İstanbul'a kıyasla daha çok hata çıktığı bulunmuştur. Bu bulgular, ikinci ve beşinci sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma becerilerinde gözlemledikleri eksikliklerle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin sözcük bilgisi ve dilbilgisi düzeyleri ile karne notları arasında tüm illerde ikinci sınıflarda doğrudan bir ilişki bulunması, daha karmaşık dilbilgisel yapılara hakim olan ve daha zengin sözcük bilgisine sahip olan öğrencilerin okulda daha başarılı olduklarını göstermiştir.

5.2. Öneriler

Yukarıda sunulan bulgular, Türkiye'deki okul öncesi eğitim sisteminin ihtiyaca daha iyi cevap verebilmesi ve daha etkili olabilmesi için önemli bilgiler vermektedir. Bulgulara yansıyan yöreler arası farklılık sistemde "tek tip" program ve "benzer" uygulamalar yerine hedef kitlenin özelliklerinin



yönlendirdiği program ve uygulamaların önem kazanmasının gerektiğini göstermektedir. Annelerin çocuklarını ana sınıfına gönderme nedenleri ve öğretmenlerin okul öncesi eğitiminin amacının ne olması gerektiği konusundaki düşünceleri de yöresel ihtiyaçların farklılığını çok açık bir biçimde sergilemiştir.

Annelerin çocuklarını ana sınıfına yollamama nedeni olarak kurumların "pahalı olması" gösterilmiştir. Bulguların, elverişsiz şartlarda yaşayan çocukların annelerinden elde edildiği düşünülürse okul öncesi eğitime en çok ihtiyacı olan kesimin bu sistemden pahalı olması nedeni ile faydalanamadığı ortaya çıkmaktadır. Kurum bazlı bir okul öncesi eğitim sistemi olan ülkemizde gerek annelerin gerekse öğretmenlerin "en uygun okul öncesi eğitim modeli ne olmalıdır" sorusuna verdikleri cevap, sistemin daha farklı modelleri de içermesi gerektiğini yansıtmaktadır. Özellikle Diyarbakır ve Van'da çocuk için kurumsal eğitime koşut olarak anne/aile eğitime talep belirtilmesi, farklı yöresel ihtiyaçların bulunduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öneriler, özellikle Diyarbakır ve Van illerinde, fiziksel şartlar ve araç-gereç gibi temel ihtiyaçlardaki açığın katapılması gerektiğinde yoğunlaşmıştır. Temel ihtiyaçlardan yoksun olan öğretmenlerin, eğitimin kalitesini arttıracak değişikliklerden bahsetmeleri söz konusu bile olmamıştır. Program hazırlamakta zorluk çektiğini söyleyen bir grup öğretmen bu konudaki zorluğunun "hazır ya da hedefe uygun programların olmayışı olduğunu" dile getirmiştir. Ancak hazır programların, öğretmenlerin hizmet götürdüğü farklı grupların ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalacağı da bir gerçektir. Öğretmenlerin eğitimlerinde hedefe uygun program yapmak için belirli donanıma sahip olmaları kadar, hazır programların ihtiyacı karşılamayacağını bilmeleri de önemlidir. Bu durum öğretmenlerin, çocukların gelişim ihtiyaçlarını saptamak ve ona göre program geliştirmek için donanıma sahip olmaları gerektiğini gündeme getirmektedir.

Kurumsal okul öncesi eğitimin etkin olmasında en önemli unsurların başında okul-aile işbirliği gelir. Çocuğun çevresi ile etkileşim içinde geliştiği gerçeği, içinde bulunduğu iki sistem olan aile ve okulun işbirliği içinde olmasının önemini gündeme getirmektedir. İki sistemin benzer olması ve birbirini desteklemesi çocuğun gelişimini olumlu etkileyecektir.

Ancak verilerden elde edilen bilgilere göre okul öncesi hizmetlerinin çok yetersiz olması ve pahalı bulunması, çok az sayıda ailenin bu iş birliğine girmesine imkan vermektedir. İlk öğretim düzeyinde ise, ailelerin eğitimsizliği ve ilgisizliği, sınıfların kalabalıklığı, öğretmenin öğrenci ve veli ile bire bir ilgilenememesi ve okulun ailelerden maddi katkı beklemesi, okul/aile işbirliğinin çocuğun gelişimini destekleyecek bir ortam oluşturmaya fırsat vermemektedir. Bu durum, sistemdeki uygulamalarda okul-veli işbirliğinin içerik ve biçim açısından daha etkili bir düzeye çıkartılması kadar, bu konuya öğretmen eğitiminde de önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Okul öncesi eğitim sistemi için önemli olan bir başka bulgu da ana sınıfı, birinci, ikinci ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sistemi değerlendirilmesinde farklı görüşler belirtmiş olmalarıdır. Ana sınıfı öğretmenleri, birinci, ikinci ve beşinci sınıf öğretmenlerine kıyasla sistemin ihtiyacı karşıladığı fikrindedirler ve eksiklik olarak daha çok temel ihtiyaçların olmaması üzerinde durmuşlardır. Buna karşılık örgün eğitimdeki öğretmenler, eksiklikleri temel ihtiyaçların yanısıra uygulanan eğitim programına ve mevcut öğretmen eğitimine de bağlamışlardır. Öğretmenlerin okula hazır olmak için gerekli olan becerilerle ilgili görüşleri de



farklıdır: ana sınıfı öğretmenleri daha çok çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve ortama sosyal uyum sağlayabilmesini belirtirken örgün eğitimdeki öğretmenler daha çok okul öncesi okuma-yazma becerilerinden (el ve dil becerileri) bahsetmişlerdir. Ana sınıfından sonra çocukların örgün eğitim sistemine devam edeceklerini düşündüğümüzde "hazırlık" ile "beklenti" arasında çocuğu uyum açısından zorlayacak bir fark olmamasına dikkat edilmesi gereği açıktır. Bu da iki sistemin; okul öncesi ve örgün eğitimin birbirini tamamlaması ve "hazırlık" ile "beklentinin" benzer olmasının önemini gündeme getirmektedir. Ana sınıfı eğitiminden geçen çocukların geçmeyenlere kıyasla daha çok örgün eğitimin beklentilerini yerine getirdiği de bulgular arasındadır. Bu durum okul öncesi eğitim sisteminden faydalanan ve faydalanmayanlar arasında birinci grubun lehine fark olduğunu, ancak bu farkın örgün eğitimin beklentilerini tam karşılamadığını göstermektedir. Bu araştırmada, çocuklar arasında dil gelişim düzeyindeki farklılıkların il değişkeni ile temsil edilen çevresel faktörlere, ve denek statüsü ile temsil edilen yaş ve okullaşma faktörlerine bağlı olduğu görülmüştür. Sözcük dağarcığı, dilbilgisi yetisi ve sözlü ve yazılı anlatım beceri düzeyi açısından yapılacak bir sıralama İstanbul, Van ve Diyarbakır şeklinde ortaya çıkmaktadır. Diyarbakır ve Van illerinin elverişsiz sosyal ve ekonomik koşulları yanısıra bu illerde iki dilliliğin yaygın olmasının, iller arası farklılığın temel nedenlerini oluşturduğu görülmektedir. Bu iki ilde en yüksek oranda annenin eğitimsiz ve çocukları okula hazırlayan ana sınıfı eğitiminin en yetersiz olması, çocukların dil gelişim düzeyini olumsuz etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, çocukların iki dilli olmaları Türkçe'yi tek dilli yaşlıları gibi her ortamda kullanmadıkları anlamına gelmekte olduğundan bu durumun Türkçe düzeylerinin gelişmesini etkilemesi doğal bir sonuçtur.

Özetle, araştırmanın iki temel amacına ilişkin sonuçlar şunlardır:

a) Okul öncesi eğitim sisteminin amacı, sistemdeki modeller, mevcut uygulamalar, okul öncesi eğitimi ve örgün eğitim sistemindeki öğretmenlerin görüşleri ve önerileri ile ilgili bulgular, okul öncesi sisteminin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine ışık tutacaktır. Üç farklı ilde ve her ildeki üç farklı ilçede sosyal ve ekonomik açıdan elverişsiz şartlarda yaşayan çocukların anne ve öğretmenlerinden toplanmış olan bu bulgular, benzer şartlarda yaşayan çocuklar için okul öncesi eğitimine duyulan yaygın ihtiyacı ve bu eğitimin çocuğun gelişimine yapacağı olumlu katkıyı gözler önüne sermektedir.

b) Okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve ana sınıfı düzeyinde çocukların dil becerilerini geliştirecek bir destek programının uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu şekilde çocuk okul ortamına sosyal, bilişsel ve fiziksel uyum sağlamak açısından hazırlıklı olacak ve birinci sınıf okuma-yazma faaliyetlerini yürütmek için gerekli olan dil gelişim düzeyine sahip olarak ilköğretime başlayacaktır. Ana sınıfı düzeyindeki bu destek, ilköğretim yıllarında zaman kazanımını, etkin bir öğretimi ve öğrenci açısından da daha yüksek başarıyı beraberinde getirecektir.



KAYNAKÇA

Aksan, Y., & Çakır, Ö. (1997). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarının metinsellik ölçütleri ve metin konusu oluşum açısından değerlendirilmesi. [Evaluation of primary school children's narratives in terms of textual criteria and development of text topic]In (D. Zeyrek & Ş. Ruhi (Der.), *XI. Dilbilim Kurultayı* (105-129).

Aksu-Koç, A., & Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data* (839-878). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Aksu-Koç, A. (1994). Development of linguistic forms: Turkish. In R. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (217-255). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Aksu-Koç, A., & von Stutterheim, C. (1994). Temporal relations in narrative: Simultaneity. In R. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (393-455). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Aksu-Koç, A. & Erguvanlı-Taylan, E. (1998). The functions of relative clauses in narrative discourse. In Lars Johanson (Ed.), *The Mainz Meeting Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics, August 3-6, 1994*. Harrasowitz Verlag, Wiesbaden.

Aksu-Koç, A., Örüng, S. & Cesur, S. (1998, July). The effects of a home enrichment programme on literacy skills. Paper presented at the XVth Biennial Meeting of ISSBD, Berne, Switzerland.

Aksu-Koç, A., Cesur, S. & Örüng, S. (1999). Pathways to literacy in early childhood II: MOCEP predictors of literacy. ILI Publications.

Bekman, S. (1982). *Preschool education in Turkey: A study of the relationship between children's behavior, the aims of the programme, and the sex and social class of the child*. Unpublished doctoral dissertation. London University: London.

Bekman, S. (1993). Preschool education system in Turkey revisited. *International Journal of Early Childhood*, 25(1), 13-19.

Bekman, S. (1998). A fair chance: An evaluation of the mother-child education program. MOCEF Publications, 13. İstanbul: Yapım Publishers.

Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. L., Barnett, W. S., Epstein, A., & Weikart, D. (1986). Changed Lives: Perry pre-school programme on youths through age 19. In M.F. Hechinger (Ed), *Better start: New choices for early learning* (11-40). New York: Walker Company.

Bryant, D. M. (1994). Family and classroom correlates of head start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.



Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.

Currie, J., & Thomas, D. (1994). Does head start make a difference? Labor and Population Program Working Paper Series, 94-105, Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Çakır, Ö. (1996). Büyük ölçekli kuralların ilk öğretim 4. sınıf düzeyinde öğretilirliği. [Teachability of macro-level rules in primary school fourth grade] L. Oktar & A. C. Değer (Der.), *X. Dilbilim kurultayı bildirileri* (233-243).

Durgunoğlu, A. Y., & Verhoeven, L. (1998). *Literacy development in a multilingual context: Crosscultural perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Erguvanlı-Taylan, E. (1987). Tense variation in Turkish narratives. In L. Verhoeven & R. Boeschoten, *Studies on modern Turkish* (177-188). Tilburg: Tilburg University Press.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdüleri Enstitüsü (Institute of Population Studies of Hacettepe University) (1999, October). *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, 1998*. (Turkish Population and Health Studies, 1998) Ankara: Author.

Hess, R. D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 2, 3rd ed.). New York: Aldine.

İmer, K. (1987). A study of school children's use of standard Turkish. In L. Verhoeven & R. Boeschoten, *Studies on modern Turkish* (211-217). Tilburg: Tilburg University Press.

Kağıtçıbaşı, Ç., (1997). Parent education and child development. In M. E. Young (Ed.), *Early child development: Investing in our children's future* (243-272). New York: Elsevier.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (1988). *Comprehensive preschool education project: final report*. Ottawa: IDRC Manuscript Report 209 e.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (1993). Başarı ailede başlar. Çok amaçlı eğitim modeli [Success begins in the family. A Multi-Purpose Education Program]. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (2001) Long-term effects of early intervention : Turkish low- income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*.

Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A. & Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody Picture Vocabulary Test. *Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 6, 129-140



Keçik, İ. (1991). *Processing skills of elementary school children: A study based on expository text type*. Unpublished doctoral dissertation. Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Keçik, İ. (1993a). İlkokul 2. ve 7. Sınıf öğrencilerinin hatırlama ve özet metinlerinde uygulanan büyük ölçekli yapı kuralları [The rules of macro-level structure applied by 2nd and 7th grade primary school children in recalled and summarized texts]. *Dilbilim Araştırmaları*, 89-97.

Keçik, İ. (1993b). İlkokul öğrencilerinin özet metinlerinde işlettikleri büyük ölçekli yapı kuralları ve metin türü farklılıklarının etkisi [The rules of macro-level structure applied by primary school children in summarized texts and the effects of text type]. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (155-162). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No: 371.

Küntay, A. A. (1997). *Extended discourse skills of Turkish preschool children across shifting contexts*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Küntay, A. A., & Slobin, D. I. (in press). The acquisition of Turkish as a native language: A research review. *Turkic Languages*.

Lazar, I. & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3, Serial No.195).

Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. London: Routledge.

Öney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 557-567.

Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.

Pehrson, K. L., & Robinson, C. C. (1990). Parent Education: Does it make a difference? *Child Study Journal*, 20(4), 221-236.

Schweinhart, L. J., Barnes, V. H., & Weikart, D. (1993). Significant benefits the high scope perry preschool study through age 27. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation No:10*. Ypsilanti, Michigan: High Scope.

Upshur, C. C. (1990). Early intervention as preventive intervention. In S.J. Meisells & J.P. Shankoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 633-650). Cambridge: Cambridge University Press.

Verhoeven, L. T. (1988). Acquisition of discourse cohesion in Turkish. S. Koç (Ed.), *Studies on Turkish Linguistics* (437-451). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yayınları

Verhoeven, L. (1999, February). Literate competence. Paper presented at Developing Literacy Across Genres, Modalities, and Languages, Tel Aviv University, Israel